

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

Освітній простір України

Науковий журнал
(випуск 4)

Івано-Франківськ

2014

УДК 37.013(477)
ББК 74.04(4Укр)4
О 72

ISSN 2409-9244
Osvitnij prostir Ukraini

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ДВНЗ “ПРИКАРПАТСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА”.**

(Освітній простір України. 2014 р. Випуск 4, 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.Є.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”, 2014
© Видавництво ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”, 2014

З М І С Т

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Вовк Мирон. Етнопедагогічні аспекти розвитку музичної творчості на Прикарпатті.....	7
Добош Олена. Батьківський всеобуч у контексті розвитку освіти Закарпаття. .	12
Єрмак Ганна. Співпраця громадських організацій із православною церквою з морального виховання учнів у закладах освіти півдня України (кінець ХІХ – поч. ХХ століття).....	20
Лисенко-Гелемб'юк Катерина. Вплив саморегуляції на соціалізацію особистості: історія і сучасний погляд на проблему.....	26
Прокопів Любов. Діяльність малокомплектної школи в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.).....	33
Стельмасяк Ізабелла. Гірська активність у педагогічному та персоналістичному аспектах	38
Яковенко Ірина. Педагогічні категорії у навчальних курсах етики діячів Києво-Могилянської Академії ХVІІ-ХVІІІ століття.....	46
Яцишин Роман. Художньо-естетичне виховання дітей і молоді України у міжвоєнний період.....	54

ВИЩА ШКОЛА

Бойчак Оксана. Рекреаційний туризм у змісті формування професійних компетенцій випускників спеціальності “Туризм”.....	60
Браніцька Тетяна. Розвиток конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери (на прикладі Сполучених Штатів Америки)	64
Вовчок Ярослав. Етнографічний туризм у системі професійної підготовки менеджерів туристичної діяльності.....	70
Войнаровська Наталя. Подолання утруднень у викладанні білінгвальної фразеології в іншомовній підготовці майбутніх фахівців туристичного бізнесу.....	75
Гомонюк Олена. Вплив інтерактивних технологій на формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери	79
Гребеник Юлія. Комунікативна підготовка медичних сестер США для роботи з пацієнтами похилого віку.....	86
Жеребецька Ірина. Навчання гри на фортепіано студентів спеціальності “Музика”: актуальні аспекти.....	92
Казьмерчук Анастасія. Критерії та показники сформованості професійної культури майбутніх менеджерів туризму.....	96
Крехно Тетяна. Лексикографічний компонент у системі формування мовної та мовленнєвої компетентностей майбутніх учителів початкових класів.....	101
Лазарович Надія. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дошкільниками в умовах інноваційного навчання.....	106
Титунь Оксана. Вплив фахових дисциплін на зміст підготовки студентів до виховної роботи з молодшими школярами.....	111

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Афтаназів Віра.</i> Напрями і зміст співпраці вихователя з батьками дошкільників.....	115
<i>Барило Світлана.</i> Слухання і сприйняття музики як засіб залучення дітей дошкільного віку до музичного мистецтва.....	121
<i>Клепар Марія.</i> Вплив сімейних традицій на виховання дітей та молоді.....	124
<i>Лемко Галина.</i> Формування вольових якостей особистості старшокласника.	128
<i>Лисенко Неллі.</i> Моделювання методів навчання й виховання дітей як принцип реалізації завдань сучасної дошкільної освіти в контексті наступності.....	133
<i>Сабат Наталія.</i> Опіка й опікунська діяльність як предмет наукового аналізу.....	140

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

<i>Березовська Людмила.</i> Сприймання молодшими школярами змісту художніх творів на уроках літературного читання.....	145
<i>Близнюк Тетяна.</i> Сучасний стан проблеми профільного навчання в Україні та за її межами.....	149
<i>Бойко Наталія.</i> Особливості неперервної освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.....	154
<i>Зданевич Лариса.</i> Використання форсайт-ігор, swot-аналізу та інтернет-ресурсів у підготовці майбутніх вихователів до роботи з дошкільниками.....	158
<i>Лах Мар'яна.</i> Основні підходи до проблеми інновацій в контексті розвитку сучасної освіти.....	163
<i>Марчій-Дмитраш Тамара.</i> Теоретико-наукові аспекти професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи.....	168
<i>Матвеева Наталія.</i> Творчий учитель – творчий учень.....	173
<i>Рего Ганна.</i> Інклюзивна освіта в угорських дошкільних навчальних закладах: з досвіду роботи.....	179
<i>Червінська Інна.</i> Формування особистості в умовах соціокультурного середовища: практико зорієнтований підхід.....	186

CONTENTS

THE HISTORY OF PEDAGOGICS

Vovk Myron. Ethnopedagogical processes of development of musical creativity in Prykarpattia.....	7
Dobosh Olena. The historical aspect of parental universal education in the context of education development in Transcarpathia.....	12
Yermak Hanna. Cooperation of Public Organizations with the Orthodox Church in Moral Upbringing of School-Age Youth in the South of Ukraine (the End of the XIX – the Beginning of the XX century).....	20
Lysenko-Helembiuk Kateryna. The impact on the self-regulation on individual socialization: history and modern approach to the problem.....	26
Prokopiv Liubov. Stages of ungraded schools in Ukraine (second half of XX – beginning of XXI)	33
Stelmasiak Izabela. Mountain activity in the aspect of personalism and slow pedagogy.....	38
Yakovenko Iryna. Pedagogical Categories in Ethics Courses of Kyiv-Mohyla Academy’s Men of Science of theXVII–XVIII Century.....	46
Yatsyshyn Roman. Art and Aesthetic Education of the Ukrainian Teenagers in the Interwar Period.....	54

HIGHER SCHOOL

Boichak Oksana. Recreational tourism in the content formation of professional competence graduates “Turyzmoznavstvo”.....	60
Branitskay Tatyana. The development of conflictological culture with the future experts of socionomical sphere in the USA.....	64
Vovchok Yaroslav. Ethnographic tourism in the system of professional training of managers of tourism activity.....	70
Voinarovska Nataliia. Difficulties of bilingual teaching phraseology and ways of its overcoming in the foreign language training of future professionals of tourism business...75	75
Gomonyuk Olena. The importance of interactive technologies in development of professional and pedagogical culture of future specialists in sociology field	79
Hrebenyk Yulija. Communicative training of nurses in the USA with elderly patients	86
Jerebetska Iryna. On particular aspects of learning piano by students majoring in "Music".....	92
Anastasiia Kazmerchuk. Criteria and indicators of formation of professional culture of the future managers of tourism.....	96
Krehno Tetiana. Lexicographical component in the system of forming of speech and language competencies of future primary school teachers.....	101
Lazarovych Nadiia. Ready for future teachers to work with gifted preschoolers in terms of innovative learning.....	106
Tytun Oksana. The influence of professional academic disciplines on the content of students’ preparation for educational work with primary school pupils.....	111

THE THEORY OF UPBRINGING

<i>Aftanaziv Vira.</i> The directions and content of cooperation of educator with preschoolers' parents.....	115
<i>Barylo Svitlana.</i> Listening and perception of music in kindergarten as a means of involving children in music art.....	121
<i>Klepar Maria.</i> The role of family traditions in the education of the younger generation.....	124
<i>Lemko Halyna.</i> Forming of volitional internalss of personality of senior pupil.....	128
<i>Lysenko Nelli.</i> Modeling of methods of children's training and education as a principle of realization the objectives of modern preschool education in the context of succession.....	133
<i>Sabat Nataliia.</i> Ward and ward activity as a subject of scientific analysis.....	140

THE THEORY OF EDUCATION

<i>Berezovska Lyudmila.</i> The features of perception of maintenance of artistic works junior schoolboys on lessons of literary reading.....	145
<i>Blyznyuk Tetjana.</i> Currant state of the problem of profile education in Ukraine and beyond.....	149
<i>Boiko Nataliia.</i> The features of continuous education of preschool and primary school aged children.....	154
<i>Zdanevich Larysa.</i> Usage of foresight-games, SWOT-analysis and the internet resources as the most effective forms of teaching organization in the process of preparation of the future tutors to the work with children under school age.....	158
<i>Lakh Mar'iana.</i> The main approaches to the problem of innovations in the context of modern education development	163
<i>Marchii-Dmytrash Tamara.</i> Theoretical and scientific aspects of future primary school for egnlanguage teachers' training.....	168
<i>Matveyeva Natalya.</i> Creative teacher – creative student.....	173
<i>Reho Anna.</i> The experience of inclusive education in Hungarian preschool educational institutions.....	179
<i>Chervinska Inna.</i> Formation of personality in conditions of socio-cultural environment: practical approach.....	186

УДК 37;78-054
ББК 74.200 541.3

Мирон Вовк

ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ НА ПРИКАРПАТТІ

Мета статті полягає у розкритті генези етнопедагогічних знань праісторичного населення зони Карпат. Опіраючись на системний аналіз досягнень музичної етнопедагогіки, автор розкриває закономірності і тенденції розвитку музичного інструментарію та його вплив на формування цілісної системи духовних цінностей етнічного музичного мистецтва.

Ключові слова: музичний інструментарій, етнічне мистецтво, творчість, музична етнопедагогіка.

Постановка проблеми. У новому столітті Україна реалізує нову гуманістичну програму освіти, спрямовану на забезпечення та розвиток творчого потенціалу особистості, її самореалізації. З цього погляду українська нація потребує вдосконалення системи музичної освіти й виховання, адже саме музично-естетична спадщина, її розвиток визначають рівень духовної культури українців.

Мета роботи полягає у розкритті генези етнопедагогічних знань праісторичного населення зони Карпат; у виявленні закономірностей і тенденцій розвитку етноінструментарію і сформуванні цілісної системи реалізації здобутків української музичної етнопедагогіки.

Методи дослідження:

- аналіз музичних творів із питань розвитку етнопедагогіки для кожного народного інструменту: матеріальні, технічні, художні, тембральні й зображальні можливості;
- порівняти трактування музичних джерел українського фольклору як народну педагогічну мудрість;
- опрацювати етнопедагогічний матеріал, музичні твори для кожного інструменту опубліковані в різний період соціального розвитку України;
- теоретично узагальнити методологію української музичної етнопедагогіки з народною творчістю й т.д.

Основний виклад матеріалу. Як галузь загальної етнопедагогіки, музична етнопедагогіка опирається на сутність наукової музичної педагогіки. Загалом українське музичне мистецтво ще досить помітно відокремлене від вивчення мистецької філософії суспільних, освітніх і гуманітарних наук, що не дозволяє побачити українця в національному контексті всебічного розвитку й виховання. Особливо це помітно в прогалинах музичного навчання та виховання народних мас в період становлення України як держави. Опора на музичну етнопедагогіку й музичну культуру може бути тим магістральним шляхом утвердження етнонаціональних цінностей, які так високо цінуються у Європі, яка поступово втрачає їх. Музичне етноінструментальне мистецтво є тим полем, на якому може прорости й розквітнути образ української нації.

Музично-інструментальне етнічне мистецтво українців є прикладним видом і бере свій початок із трудової діяльності народу. Різноманітні ударно-ритмічні інструменти мали своє первинне застосування як підручні предмети побутового вжитку, що використовувалися для організації трудового процесу. Пізніше їх застосування поступово стало виконувати роль ударних музичних інструментів, які справедливо вважають найдавнішими.

Зразки уснопоетичної творчості українців стимулювали їх до мелодизації і ритмічного оздоблення широких пластів етнопедагогічних ідей. “Предметом дослідження історії української педагогіки є особливості та закономірності формування, становлення та розвитку української народної педагогіки” [6, с. 29], – справедливо зауважує професор Н.Лисенко. Ці ідеї мають пряме відношення до вивчення музичних етноінструментів.

Українська музична етнопедагогіка є власне національною навчальною системою, що формувалася завдяки поєднанню народного навчання, національного й загальнолюдського, через зв’язок минулого із сучасним і майбутнім в історії народу на власному національному ґрунті. Переконливо проілюструвати цей процес можна на прикладі такого могутнього виховного засобу етнопедагогіки, як музика.

Найдавніший народний український музичний інструмент **сопілка** може розкрити перед нами процес її розвитку та її етнопедагогічні методи навчання.

Сопілкове виконавство є складовою частиною етномузичної культури України. Воно пов’язане з її побутом, працею, обрядами, скотарським господарством тощо. Поряд із нині функціонуючим скрипковим виконавством сопілкарство відображає соціальні й господарські стосунки, своєрідність національного характеру, філософські, моральні й естетичні уявлення українського народу. Інструментальне виконавство, як і будь-який інший вид етнічної музики, поєднує в собі матеріальну й духовну частини культурної спадщини народу та є важливим джерелом пізнання історії, культури, світогляду, вікових звичаїв.

Сопілка зустрічається в усіх народів світу, тільки по-різному оформляється й називається. Спогади про сопілку знаходимо ще в писемних джерелах східних слов’ян XI ст. Для України вона стала етнонаціональним інструментом. Їй, як і скрипці, належить велика роль у становленні й розвитку етноінструментальної музики. На сході України сопілку називають ще дудкою або дудочкою, а виконавця на ній – дудариком. Однак не слід змішувати назви “дуда” (волінка) й “дудка” (сопілка), оскільки це зовсім різні інструменти [8, с. 854].

Сопілка широко відображена в етноукраїнських піснях, особливо коли йдеться про музику до танців. На сопілці не менш майстерно можна виконувати й протяжні мелодії та інструментальні награвання-імпровізації [8, с. 282].

В Україні нині є чимало чудових виконавців-сопілкарів. На кожному огляді художньої самодіяльності можна почути прекрасні виступи сопілкарів – дорослих і школярів. Цей інструмент входить до складу всіх професійних і самодіяльних ансамблів та оркестрів українських народних інструментів, де використовується як сольний і оркестровий інструмент. По всій Україні створюються ансамблі сопілкарів [5, с. 194–198]. Одним із таких сопілкових оркестрів є Народний самодіяльний оркестр сопілок клубу незрячих міста Кам’янець-Подільський, яким понад три десятиріччя керує Анатолій Кугай. Злагожене звучання всього сімейства сопілок від пікколо до Б-баса дозволяє виконувати складні музичні твори. Зважаючи на те, що на сопілках грають незрячі учасники, етнопедагогічні методи навчання використовуються в повному об’ємі (метод наслідування, “на слух”, лінійний метод).

Репертуар, який можна виконувати на сопілці, дуже різноманітний. Так, у вертепному видовищі є мелодія під назвою “Дудочка”, яка, слід думати, виконувалася на сопілці. У цій мелодії, незважаючи на те, що її виконували й на скрипці, цілком збереглася типова фактура сопілки: мелодичний розвиток побудований на основі відтворення звуків окремих тризвуків, застосування широких інтервальних стрибків і дрібної ритміки. У її звучанні відчувається специфічний пасторальний характер, мабуть, тому мелодія “Дудочка” у вертепі пов’язана з появою на сцені пастухів. У цьому народному театрі, який пов’язаний із святом Різдва Христового, музичну характеристику мають всі дійові особи через коляду або танець. Назва “вертеп” походить від грецької, що означає – печера, в якій народився Ісус.

Дослідник Б.Яремко стверджує, що у Карпатах кожен оволодівав інструментом самостійно, переймаючи навички гри та репертуар від інших сопілкарів [12].

Вікових меж у сопілковому виконавстві немає: кожний музикант грає – як для себе, так і в капелі – до того часу, поки фізично на це спроможний. Переважно всі сопілкарі-аматори, й професіонали – є добрими господарями, обізнаними з будівництвом, столярством, бляхарством, деякі з них – професійні будівельники. Професійні сопілкарі на Гуцульщині грали у своєму та навколишніх селах. Коли головний скрипаль під час виконання танців (зокрема, гуцулок) не спроможний вести за собою колектив, роль капельмейстера в капелі (старшого музиканта) виконує **сопілкар**. Іноді сопілкаря самого кличуть грати на родинному святі або під час колективної праці.

Сьогодні сопілка у Карпатах є одним з улюблених інструментів. Цей факт доводить, наприклад, те, що газда, запрошуючи капелу на весілля, вимагає, щоб у її складі обов’язково був сопілкар. У перший день весілля, коли “плетуть деревце”, сопілкар грає до співу “ладканок”, в інших випадках він виконує співанки, музику для слухання, а також розважає гостей за столом. Танці сопілкар грає лише в складі “весільної капели” [3].

Конструювали сопілки з латунних, мідних або алюмінієвих трубок. Ці інструменти мали перевагу над дерев’яними своєю надійністю й зручністю користування на різних дійствах. Дерев’яні сопілки у Карпатах виготовляли з м’якої ліщини або твердої свидини (“свид”). Отвори в заготовках просвердлювали гвинтовим свердлом, а грифові отвори випалювали розжареним шилом [3]. Для проникнення в глибину традиційного сопілкарства ретельно вивчався багаторічний досвід виготовлення інструментів, імперично нагромаджений народними майстрами [10]. Процес виготовлення сопілок переносився переважно на зиму – через меншу зайнятість майстрів господарсько-польовими роботами. Досить часто сам продаж сопілок перетворювався в живе імпровізаційне колективне музикування як майстра-продавця, так і покупців-музикантів, що давало можливість вибрати найбільш відповідний інструмент. Як правило, народні майстри так поєднували в собі майстра музичного інструмента, його передавача й поширювача, а також збудника музичної пам’яті, носія етноукраїнських традицій.

В образ карпатського ватажка першої половини XVIII ст. Олекси Довбуша бойки вкладають надлюдські якості [4], які співвідносяться не лише з його реальними вчинками героя й захисника бідних, але й з умінням грати на “зачарованій” сопілці. З розповіді відомого бойківського майстра й музиканта Максима Сагана дізнаємося, що в Довбуша була “зачарована” сопілка з явора, “груба і довга”, з якою він ходив по горах [11].

Ой попід гай зелененький

The image shows a musical score for the song "Oy popid hay zelenenkyi". It consists of two staves of music in G major, with a key signature of one sharp (F#). The first staff has a melody starting with a quarter note G, followed by eighth notes A, B, C, D, E, F#, G. The second staff continues the melody with eighth notes G, A, B, C, D, E, F#, G. The lyrics are written below the notes.

Ой попід гай зеленень-кий, ой попід гай зе-лененький
ходить Довбуш мо-ло-денький, ходить Довбуш мо-ло-день-кий.

Для якісних сопілок народні майстри вибирають деревні заготовки зі стовбурів кущів, які зростають у затінених місцях по кам'янисто-горбистих берегах гірських річок. Це середовище, де кущі ростуть повільно (“забавно”), завдяки чому їхня деревина формується рівномірно, зі слабким вираженням анізотропних властивостей, самі ж майстри підкреслюють, що утруднені умови зростання кущів впливають на структуру деревини, а отже, й на її акустичні властивості [1].

За гірськими традиціями дерева рубають, коли сходить молодий місяць, тобто наприкінці квітня – на початку травня, що пов'язано із часом заготовлення деревини смереки для будівництва хат. Деревина весняного зрубу, за твердженням музичних майстрів, лісорубів і будівничих, має добрі акустико-механічні властивості (“таке дерево ліпше всього виробляє в собі звук”), легко піддається обробці, в тому числі при виготовленні сопілок.

Сопілка, як український етнічний музичний інструмент, зазнає позитивних змін, удосконалення, і сьогодні маємо кілька нових різновидностей. У цьому особливо відзначилися майстри В.Зуляк та І.Скляр. Ці майстри, йдучи різними шляхами до однієї й тієї ж мети, вдосконалили звукоряд сопілки й створили нові її типи.

Тривалі творчі контакти між народами примножують їх спільне багатство в галузі музичної педагогіки й одночасно сприяють “утвердженню самобутнього через вихід за власні межі, становлення на рівень інтернаціонального” [9, с. 71]. Таким музичним етноінструментом в Україні є **скрипка**, яка посіла національний рівень етнопедагогіки.

Кожен народ зберігає традиції своєї етнонаціональної культури, втіленої в пісенній, інструментальній та хореографічній творчості. Завдячуючи неповторності звучання й безмежним можливостям, скрипка посідає одне з провідних місць серед етномузичного інструментарію Карпат. Гуцули споконвіку свою етнічну музику плекали й берегли, збагачуючи словом і барвистими мелодіями. Її музична мова мелодійна, високопоетична, виразна, послідовно вдосконалювалася багатьма поколіннями етноукраїнських музикантів. Типові гуцульські етномелодичні звороти й інтонації передавалися з покоління в покоління, формували невичерпну скарбницю народної музики. Часте вживання форшлагу й перенесення мелодії на октаву вище надає їй специфічного інструментального колориту, який може бути відтвореним лише на скрипці. Інколи вокальна мелодія, виконувана на скрипці, при цілковитому збереженні її ладово-інтонаційної основи набуває ряду специфічних інструментальних рис шляхом зміни її ритмічного малюнка.

Дуже глибоке коріння має етнічна музика Гуцулії. Її традиції дійшли до наших днів і продовжують розвиватися. Популярною й сьогодні є троїста музика, в якій скрипка є ведучим інструментом. Гуцульська музика, що виконується в складі скрипки, цимбалів і сопілки, – темпераментна, глибокопоетична й виразна. На думку народного артиста України професора П.Терпелюка, музика Гуцулії уникнула

запозичень і зберегла свій **оригінальний етногуцульський стиль виконання**. Скрипка й цимбали переважно грають в унісон із сопілкою, а інколи цимбали вторують, тобто акомпанують. Цей спосіб гри гуцульських мелодій властивий для цілого Прикарпаття. Скрипаль основний у капелі, він веде мелодію, ускладнює її, постійно змінюючи одну на іншу, як згадує видатний сопілкар краю М. Павлюк, що не раз чув на весіллях гру славетного скрипаля Гуцульщини Могура (Грималюка Василя), хоч працювати разом із ним не пощастило, оскільки капела останнього завжди мала постійний склад музикантів. Багато мелодій видатного скрипаля подобалися сопілкареві, він залюбки включав їх у свій репертуар [7].

У зоні Карпат побутує й по сьогодні оригінальний етномузичний інструмент – **дримба**, який набув свого розповсюдження в різних країнах світу. У науковій літературі дримба зустрічається під назвою **варган**. Наукова версія походження від старослов'янського **варги** (губи, рот, зев) – язичковий інструмент, що звучить сам. Побутує у двох видах – пластинчастий і дугоподібний. Пластинчасті побутують серед народів Азії, дугоподібні поширені у Європі, Азії, Африці.

Наукові дослідження підтверджують, що музичний інструмент дримба побутує в більш як 50-ти національностей і в кожній з них цей інструмент має свою національну назву [8, с. 666]. На теренах України дримба утвердилась у вигляді залізного обідка у формі підкови, що в середині має зафіксовану сталеву пластинку, яка на протилежному кінці загнута маленьким гачком. Дримбу ставлять у рот лівою рукою, легка торкаючись передніх зубів. Пальцем другої руки, легко торкаючись гачка пластинки, добувається звук постійної висоти. Ротова порожнина виконує функцію резонатора. Змінюючи її об'єм, можна змінювати висоту тону на фоні органного пункту пластинки. Звук специфічний, невеликої сили, але пронизливий. Виконання мелодій на дримбі здебільшого має індивідуальний характер.

Використовуючи найкращі досягнення педагогічного досвіду українського народу в музичному мистецтві, у справі естетичного виховання дітей і молоді, інструментальна етнопедагогіка органічно поєдналася з науковою музичною педагогікою і внаслідок викристалізувалася в наукові педагогічні школи з кожного етноінструмента. У результаті, нині музична педагогіка забезпечує навчання й виховання високопрофесійних виконавців симфонічних, духових, народних оркестрів і ансамблів.

Висновки. Для українського народу, віками позбавленого власної державності, музично-інструментальна спадщина нації підмінялася музичними творами й фольклором пануючої нації й гальмувала її розвиток. Фольклорний репертуар українського народу часто замовчувався та заборонявся з тавром “буржуазного націоналізму”. З утвердженням України як держави зазвучали українські марші з використанням мелодики пісень стрілецьких, повстанських, гайдамацьких, невідільницьких. Інструментальна етнопедагогіка поєдналася з найновішими методами навчання нашої молоді гри на етноінструментах. Наукова педагогіка повинна взяти на себе відповідальність за дослідження музичної етнопедагогіки й поставити її на службу українському народу. Оскільки історія української музичної етнопедагогіки стоїть на стику багатьох наук, звідси й комплексність і різноманіття методів етнопедагогічних досліджень інструментознавства й етноінструментарію.

1. Венцковський М. Бузинова сопілка // Культура і життя. – 1965. – 29 квітня.
2. Винтонив И.С. Влияние условий роста на акустические свойства его древесины // Лесной журнал. – Изд. высших учебных заведений, 1973. – №2.

3. Гошовський В. Музичні особливості пісень // Бойківщина: історико-етнографічне дослідження. – К.: Наукова думка, 1983. – 300 с.
4. Грабовецький В.В. Гуцульщина XIII – XIX ст. Історичний нарис. – Львів: Вища школа, 1982. – 300 с.
5. Гуменюк А. Українські народні музичні інструменти. – К.: Наукова думка, 1967.
6. Лисенко Н. Українська етнопедагогіка: історичний контекст. – Івано-Франківськ: Науково-методичний центр “Українська етнопедагогіка і народознавство”, 2005.
7. Мацкевич И. Гуцульские скрипические композиции: Дис. на соискание уч. степ. канд. искусствоведения. – Л., 1970.
8. Музыкальная энциклопедия. – М.: Сов. энциклопедия, 1981. – Т.V.
9. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – К.: ІЗМН, 1997.
10. Українське музикознавство. – К.: 1989. – Вип.24. – 150 с.
11. Бойківська сопілкова музика. – Львів: Сполом, 1998. – 120 с.
12. Яремко Б. Українські сопілкові імпровізації. – Рівне: Ліста, 1997.

The aim of the article is in the disclosure of ethnopedagogical knowledge's origin of historical population in Carpathian region. The author discloses the conformities and tendencies of musical instrumentation's development and its influence on the whole system forming of ethnic musical art's mental values, opposed on the system analysis of musical ethnopedagogics achievement.

Key words: *musical instrumentation, ethnic art, creation, musical ethnopedagogics*

УДК 374.7 : 37.018.262(477.87)

ББК 74.9р

Олена Добош

БАТЬКІВСЬКИЙ ВСЕОБУЧ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ЗАКАРПАТТЯ

У статті розглядається проблема батьківського всеобучу в контексті розвитку освіти на Закарпатті, охарактеризовано історичні передумови і соціокультурні чинники впливу на мінливість батьківської просвіти в поліетнічному Закарпатті, доведено, що історико-географічні та соціокультурні зв'язки між різними етносами Закарпаття стали способом створення певного змісту батьківської просвіти під впливом загальнолюдських норм і цінностей у просторово-часових межах стійкої спільноти українців, які цілісно розвивались на Підкарпатській Русі

Ключові слова: *батьківський всеобуч, педагогічна культура, педагогічна просвіта, поліетнічність, родинне виховання.*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день демократичні перетворення у різних сферах суспільства дедалі більше залежать від рівня розвитку культури його громадян. У її структурі одне з основних місць посідає педагогічна культура. Вона набирає особливої актуальності в умовах утвердження та реалізації основних положень Закону України “Про освіту”, Національної програми “Освіта” (Україна XXI ст.), в яких наголошується на необхідності не лише організувати родинне виховання та освіту дітей, як важливу ланку загального виховного процесу, а й забезпечувати педагогічний всеобуч батьків.

Аналіз наукових досліджень. Хоча реалії сьогодення вимагають дещо інших підходів до організації родинного виховання і навчання дітей в полікультурних умовах, у контексті досліджуваної проблеми особливий інтерес становлять дослідження сучасних українських педагогів (В. Вілков, І. Воронов, І. Дзюба,

М. Калан), психологів (Ю. Бромлей, М. Пірен), етнографів (С. Токарева, Д. Туркіна, Л. Шабаліна), а також учених Великобританії (Н. Амеркомбі, С. Гудман, Л. Давідофф, Л. Ірвін), США (І. Ной, І. Рейс, Р. Емері, К. Александер, Дж. Гарбаріно, Дж. Келлі), Франції (А. Джирард, Л. Рюссель, П. Дюрінг, Д. Лавенью, Д. Фабле) та інших країн.

За останнє десятиріччя порушеної проблеми почасти торкнулися у своїх дослідженнях учені України, увиразнивши такі її аспекти: педагогічна культура як синтез життєвого досвіду й індивідуальних характерологічних рис із визнанням соціального статусу особистості (Т.Іванова, В.Григор'єва, М.Стельмахович); структурні й функціональні міжкомпонентні зв'язки педагогічної культури батьків (Т.Алексеєнко, Л.Горбатенкова); чинники формування компонентів педагогічної культури батьків та зумовленість рівня її досконалості соціокультурними факторами об'єктивної та суб'єктивної спрямованості (І.Гребенніков, Д.Луцик); кореляція гармонійних сімейних міжособистісних відносин між представниками різних вікових популяцій та рівнем педагогічної підготовки батьків (О.Бакрієва, Л.Дунаєва); психологічні основи педагогічної культури як соціального феномену (В.Котирло, С.Ладивір, В.Тітаренко); критерії оцінки рівня сформованості педагогічної культури сучасної молоді сім'ї (Т.Алексеєнко, О.Зверєва, О.Скнар) та ін.

За безумовної важливості наведених вище досліджень рівень дослідженості порушеного аспекту проблеми батьківського всеобучу в контексті розвитку освіти на Закарпатті залишається недостатнім.

Мета статті: розглянути історичний аспект батьківського всеобучу в полікультурному Закарпатті в процесі розвитку освіти.

Виклад основного матеріалу. Становлення та розвиток освіти Закарпаття з часів феодалізму є процесом складним і довготривалим, і до того ж не достатньо вивченим. Достовірні дані про те, де і коли виникли перші школи в Закарпатті відсутні. Однак спираючись на загальні закономірності властиві феодалізму (монополія на освіту й інтелектуальне життя знаходилися в руках церкви) перші школи на Закарпатті, як і в сусідніх Чехії, Словаччині, Угорщині, а також Київській Русі, Галицько-Волинському князівстві виникали при церквах і монастирях [4].

Поширенням християнства на Закарпатті з IX сторіччя зумовлено підготовку попів і дяків, які б уміли читати і переписувати книги. Той факт, що в Закарпатті станом на XI-XII ст. було чимало освічених людей, запрошених з інших країн, в тому числі й з Київської Русі, розглядаємо за переконливі свідчення про існування освітніх центрів при перших монастирях і капітулах.

На думку І.Гранчака, В.Гранчака, В.Сагарди та інших дослідників, найкращі школи існували при Мукачівському і Грушевському монастирях при яких з початку XV сторіччя працювали школи для народу. Мукачівський монастир було створено у 1360 році на Чернечій горі. Він став не тільки центром для віруючих, а й поширювачем знань, культури та освіти. При монастирі існувала елементарна школа для навчання грамоти. Рівень слов'янської культури на Закарпатті помітно зріс під час правління Федора Корятовича. Князь піклувався не лише про економічний розвиток, а й про культуру [8].

У 1391 році відкрито Грушевський монастир. За твердженнями М.Лучкая, при монастирі була друкарня і книги видавалися кирилицею. Ці освітні центри визнано школами вищого типу оскільки вони готували не лише попів і дяків, а й вище духовенство для православної церкви [8, с. 36].

І хоча навчання в школах було здебільшого примітивним, а панування іноземних загарбників гальмувало розвиток народної освіти і вчителі – монахи самі були з мізерними знаннями, все ж у такій освіті вбачаємо певний поступ краю в напрямі прогресивного розвитку. З поширенням католицизму (XII ст.) створюються школи при католицьких духовних центрах, при чернечих орденах, в яких учні засвоювали так званий тривіум (граматику, риторичку, логіку). Це було нижчим ступенем церковної культури.

Освіта поширювалась досить повільно і, як наголошує А.Линин, навіть у XIII–XIV ст. чимало вищого духовництва в Східній Словаччині та Закарпатті не вміло читати, а лише переписували книги. Кращою з латино-мовних шкіл дослідник вважає школу при чернечому ордені святого Павла для керівних кадрів католицької церкви, яку створено в Ужгороді наприкінці XIV ст.

Новим явищем у розвитку освіти на Закарпатті стали парафіяльні школи в містах і окремих великих селах, у яких були зосереджені в XV–XVI ст. ремісники, торговці, а також організовувались ярмарки та базари: початкова школа в Ужгороді (1401), Мукачевому (1552), Севлюсі та Хусті, Тячеві, Сігеті, Солотвині тощо. Вони перебували під контролем церкви [2].

Про їхню роботу з поширення знань для широкого загалу достовірних відомостей нами не знайдено, однак навчання в них здійснювали наймані вчителі з Галичини, Словаччини, Чехії. Згодом у містах з'явилося по кілька парафіяльних шкіл і в Ужгороді про нову школу є згадка станом на середину 80-их років XVI ст., а в Мукачевому – 1627 році в грамоті Трансільванського князя Гаврила Бетлена за 1927 р. [2, с. 17].

Значущими для досліджуваної проблеми є історичні знахідки, в яких доведено, що саме в цей період велика роль для розвитку освітянської справи належить діяльності просвітителів Я.Коменського (1592–1670) та М.Андрелла (1637–1710). В краї вони дбали про створення шкіл для народу, активно боролися з латинізацією краян і обстоювали навчання дітей їх рідною мовою [2; 4].

У народних школах у селах Мукачівщини, Виноградівщини, Хустщини, Мараморощини (В.Лучки, В.Копані, Вишкові, Бедевлі) навчали здебільшого дітей заможних селян, міських ремісників, нижчого духовенства. Для дітей феодальної верхівки були спеціальні школи із найманими вчителями. І лише згодом з поширенням у Закарпатті протестантства (XVI–XVII), виникли реформаторські школи. Станом на 80-ті роки XVII ст. в Закарпатті їх діяло щонайменше сорок [4].

Безумовно, саме під впливом вище означених закладів поширювалися знання і формувалась не лише загальна, а й педагогічна культура краян попри всі розходження на соціокультурному тлі.

За матеріалами дослідження можемо стверджувати, що уніати створювали нові школи, як осередки освіти і як знаряддя окатоличення руського населення. Школа в Закарпатті, як і в Угорщині зростала не лише кількісно, а, згодом, й якісно. Хоча вивчення молитов, історії церкви і залишалось її основним завданням на кінець XVII – першу половину XVIII сторіччя все ж перелік предметів, які вивчали учні, розширювався. Зокрема, було введено елементи знань про рідний край, форми і методи господарювання, зростав інтерес до народної педагогіки.

Розглядаємо наведені факти безумовною запорукою формування загальнокультурного рівня населення краю. Факти про те, що з XVIII сторіччя шкільництво на Закарпатті поширюється повсюдно і наприкінці XVIII сторіччя кількість шкіл зросла до 200 (однокласні, в яких учитель навчав усіх учнів разом) є

підставою для такого висновку. Все ж констатуємо, що освітній рівень сільських священників, особливо дяків, які навчали дітей, був низьким, шкільна підготовка вчителів не було. Їх готували монастирські школи в Мукачеві, Імстичеві і вже після реформи 70-х років XIX сторіччя в селах і містах зароджуються елементарні школи різного типу. Закарпаття перетворено в окремий шкільний округ [2, с. 108].

Народна освіта і школа в Закарпатті XVIII – I половини XIX сторіччя розвивалися в складних соціально економічних умовах. Результати аналізу джерельної бази дослідження дають підстави стверджувати, що за своїм культурним та освітнім рівнем населення Закарпаття станом на означений період не поступалося перед іншими регіонами Угорщини [7].

Після революції 1848-1849 років в культурі Закарпаття в складі Угорщини в цей період чітко простежуємо дві тенденції: обопільний розвиток культури панівних класів, молоді буржуазії, що прийшла на зміну феодалам, і культури широких верств населення з різними національними особливостями [5].

Попри абсолютистську бахівську систему австрійської імперії, в Закарпатті відразу після революції поживалася культурна освітня робота. Частина прогресивної інтелігенції повела рішучу боротьбу за відкриття народних шкіл з “руською” мовою навчання, поширення освіти в середовищі народу та ін. Як писав з цього приводу О.Духнович “... народ без просвещения не может называться народом... и легко пропадет, как пчелы без матери” [4].

Як бачимо, взаємини між Австро-Угорською імперською культурою та національно-духовними надбаннями українців (колоніальною культурою) супроводжувалися селективними тенденціями. А саме, для української громади Габсбургська монархія не утискала національно-традиційні форми духовного життя, проте не допускала розвитку елітних. Внаслідок цього довготривалого процесу український етнос втратив цілісність системи культури, в т.ч. й педагогічної, як її структури.

Оскільки в дослідженні йдеться насамперед про батьківську просвіту дітей дошкільного віку, проаналізуємо дещо ширше справу організації дошкільця в краї та порушену нами проблему в контексті тодішніх заходів уряду щодо навчання й виховання дітей змалку.

Так, з нашої точки зору, в історико-педагогічному сенсі, реальні форми і зміст, який цілепокладався на підвищення загального культурного рівня, в т.ч. і в контексті порушеної проблеми, офіційним початком його реального визнання може претендувати час ухвали в монархії “Законопроекту про народне виховання” в 1843 році. Його дія аналогічно поширювалась і на Закарпаття, оскільки суспільно-історичні умови в цьому регіоні імперії спричинили не лише високі показники захворювання й смертності дітей, а й ситуацію, коли “... бідні батьки не мали жодної можливості піклуватися про дітей” . Закон міг би виконати певні регулятивні функції, однак його не ухвалили і стан справи суттєво не змінився.

Посилений розвиток мануфактур, ремесел і торгівлі, товарно-грошові відносини спонукали педагогічну громадськість Угорщини розглянути питання про загальний культурний рівень громадян імперії на I з’їзді угорських учителів у 1848 році. Тут уперше наголошується на ролі жінки – матері у вихованні дітей, а також йдеться про організацію “педагогічних газет і журналів”.

Однак пропозиції з’їзду ухвалювались без їхньої проекції на батьківську освіту. Русини-українці не могли претендувати на визнання, як структура цілісного етносу, оскільки їх характеризували як: “...вони відсталі, нещасні, бідні, смердючі; живуть у

брудних халупах, їдять хліб з прокислої кукурудзяної муки, п'яниці, неосвічені, нічого не вміють робити путнього..." [18, с. 129–132].

Можемо констатувати парадоксальну ситуацію: наведена характеристика поширювалась на всіх русинів-українців (Мараморошський, Ужанський, Угочанський, Берегський комітати), однак, за твердженнями дослідників, саме вони зробили помітний внесок у національну культуру Угорщини [11, с. 521–541].

Певний поступ проблеми дослідження зумовлено активною діяльністю товариства "Просвіта". Його члени – русини-українці, починаючи з перших заходів уже в рік створення товариства (1868р.) на установчих зборах чітко визначились: "Кожний народ, що хоче добитися самостійності, мусить дбати передусім про те, щоби нижчі верстви суспільності, народні маси піднести до тої степені просвіти, щоби ця народна маса почула себе членом народного організму, відчувала своє горожанське й національне достоїнство й узнала потребу існування нації як окреміжньої народної індивідуальності" (А.Січинський) [15], водночас застерігаючи від "сьогочасної чуми, від отдного космополітизму, котрий є погибеллю всякої народності" (Й.Заячківський) [10].

Члени товариства вели широку культурно-просвітницьку діяльність, залучаючи активістів з усіх етнічних територій. Так, "Просвіта" боролася за українську мову, за підвищення освітнього рівня широких верств трудящих, поширювала національну ідею, стаючи на перешкоді Габсбурської монархії щодо нівелювання національного самоусвідомлення поневолених народів. Розумінню впливу родини на виховання дітей, підготовки їх до діяльності, відчуттю власної ідентичності на етнокультурному рівні прислужилися й окремі положення Закону "Про дошкільну освіту" від 1891 року. Помітним явищем у контексті досліджуваної проблеми розглядаємо також збірник законів "Організація та управління народної освіти Угорщини" від 1893 році. [16].

У наведених документах йдеться про забезпечення опіки над дітьми від 3 до 6 років, навчання їх санітарно-гігієнічним правилам і нормам поведінки, а також про обов'язковий фізичний та моральний розвиток .

Заслуговує на увагу щодо теми дослідження зміст четвертого параграфу Закону, в якому йдеться про те, що: "Там, де функціонують дитячий садок або притулок, всі батьки або опікуни 3-6 річних дітей (за винятком матеріально забезпечених) зобов'язані прилучати різних дітей або підопічних до дошкільних осередків" [16, с. 1].

За результатами нашого дослідження доходимо висновку про існування специфічних чинників управління дошкільням, що принципово посилювали його статус і ефективність. Маємо на увазі право сільської общини на покарання батьків штрафом від 10 до 50 крон за ухиляння від виховання дітей у дитячому садку [16].

Запровадження таких санкцій, вилучення певних коштів на рівні общини та їх передача в казну закладу позитивно впливало на поведінку дорослих, їх ставлення до виховання. Реалізація вище вказаного Закону разом із поправками до нього в 1896 році ("...в першу чергу в дитячий садок приймати дітей бідних батьків і частину дітей, батьки яких з інтелігенції, щоб бідніші їх наслідували" [13], стимулювала непідготовлену суспільну думку до внесення радикальних змін в освіту населення всіх регіонів монархії, в т.ч. й Закарпаття. Скажімо, унаслідок реалізації його змісту відкрито першу державну початкову школу з русинською мовою навчання в Рахові (1895), чотирикласну державну школу з угорською мовою навчання та викладанням русинської в Ясіні, започатковано набір учнів у двомовну церковно-парафіянську українську школу [9, с. 243].

Специфічними були підходи до виховання дітей в родинях німців – переселенців, оскільки впродовж XVIII-XIX сторіччя вони жили само ізольовано від інших етносів і ми не знайшли фактів про їхню асиміляцію відповідно до домінуючого поміж ними принципу етнічної ендогамії. Причиною незначного контактування з українцями С.Штефуровський називає різницю в способах і умовах життя родин, культурі й родинно – побутових відносинах поміж дорослими та дітьми, міжконфесійних відносинах [17, с. 203].

Першу німецьку школу все ж було відкрито значно раніше проти української (1778). І хоча вона працювала поза державним регламентом, оскільки була общинною, на чільному місці поміж предметами були етнокультура й етнопедagogіка. Діти спільно з батьками святкували релігійні свята, ознайомлювались з традиціями і вже наприкінці XIX сторіччя такі школи існували у всіх общинах [17, с. 204].

Церква та її активна діяльність з поширення вірувань, пісень, колядок, сприяли збереженню в кожній общині знань про свою батьківщину, в свідомості німців різного віку підтримували таким чином належний рівень культури й освіти. Нажаль ми не можемо констатувати аналогічний стан у русинів.

Шкільна реформа кінця 60-х років XIX сторіччя формально запроваджувала обов'язкове початкове навчання, в краї його практично не здійснювали. Так, в період з 1875 по 1895 рр. на Закарпатті закрили 239 шкіл з українською мовою навчання. На підставі результатів аналізу джерельної бази дослідження цілком очевидно, що у переважній більшості населених пунктів Закарпаття (т.з. комітатів) через брак коштів створювалися лише дитячі садки та притулки, зазвичай і в непристосованих приміщеннях. Нами не знайдено жодної згадки про залучення батьків до самоосвіти чи їх доцільної підготовки до виховання дітей.

На території Закарпаття дитячі садки працювали цілорічно, оскільки батьки опікувалися щонайменше двома основними проблемами: прогудувати себе і свою сім'ю та вберегтися від насильства й злочинності.

Децо за іншим сценарієм розгорталася справа дошкільного виховання в центрі монархії. В Австро-Угорській імперії конституційно (стаття 2; 11; 12; 19 від 1867 року) закріплювалось право для всіх громадян створювати власні товариства) [13]. І хоча діючий уряд відкривав можливості для поступу українців Закарпаття щодо педагогічного просвітництва, все ж нами не виявлено здобутків у цьому напрямі. Держава і надалі не займалася цією проблемою.

Виявлені в дослідженні документи дозволяють стверджувати про відсутність державної ініціативи і підтримки справи педагогічного просвітництва широких народних мас. Таке становище було аналогічним зі станом справ у інших державах Центральної та Західної Європи.

З прилученням Закарпаття до складу Чехословаччини в освітній політиці краю відбулися якісні зрушення. Уряд вперше в історії Закарпаття створив реальні умови для задоволення освітніх потреб русинів-українців та інших етнічних громад. Так, в кінці 1919 року працювало 175 народних шкіл у т.ч. 321 з руською мовою навчання. За дев'ятнадцять років перебування в складі Чехословаччини, кількість народних шкіл зросла до 792, в т.ч. кількість руськомовних становила 463 одиниці. Уведення з 1930 року восьмирічного навчання відповідно до шкільної реформи сприяло підвищенню культурного рівня українців, а отже, їхньої підготовки до виконання батьківських функцій щодо виховання дітей.

Помітним у контексті теми дослідження розглядаємо факт щодо збільшення кількості горожанських шкіл уп'ятеро. Отож, у 1938 році їх налічувалось 21 з руською мовою навчання, 4 гімназії українсько-руські (в 1937 році відкрито українську гімназію о.Василіян в Ужгороді. На кінець 40-х років ХХ сторіччя в краї працювало п'ять учительських семінарій та п'ять технічних училищ [13].

Вважаємо, що наведені факти є позитивним соціокультурним явищем, оскільки сприяли успішному вирішенню просвітницьких завдань і в контексті проблеми нашого наукового пошуку. Треба зазначити, що в документі 1930 р. вже простежувалася й мета освіти, хоча вона і не була ще визначена конкретно.

Тут основна увага зосереджувалася на вихованні національно й етнічно свідомого громадянина, здатного до збереження національної самобутності українців попри вплив різних колоніальних режимів. Ці ідеї виконували об'єднувальну функцію і сприяли мирному співжиттю всіх державоутворюючих народів і в Закарпатті, як частини України, що в силу різних історичних причин ввійшло до складу Австро-Угорської імперії, а з 1919 року – до Чехословаччини. Відтак, об'єктивно, у Закарпатському регіоні порушену в дослідженні проблему розв'язували по-різному.

Отже, у міжвоєнний період підготовку батьків до виховання освітні діячі Закарпаття розглядали з позиції розбудови Чехословацької держави, оскільки в її складі Підкарпатська Русь мала можливість розвивати і свою національну самобутність та культуру, як національна меншина. Можемо стверджувати, що виховання дорослого населення відбувалося на національному ґрунті. Це виховання свободи, державницького патріотизму, національного самоусвідомлення, прагнення до соціальної гармонії та ін. Передбачаємо, що ідея державності, виконуючи об'єднувальну функцію сприяла утворенню просвіти народів різних національностей, що проживали в державі в т.ч. й педагогічної. Для визначення її змісту прислужилася шкільна освіта, її цілепокладання на виховання свідомого громадянина.

Події 30-40-их років ХХ сторіччя на Закарпатті вимагають окремого глибокого вивчення і осмислення, адже вони теж наклали свій відбиток на порушену нами проблему в краї: 15 березня 1939 року Угорщина вдруге окупувала Закарпаття і знов лиш учитель залишився довіреною особою в справі виховання дітей та їхніх батьків. Від шкільної освіти краян різного віку і всіх рівнів значною мірою залежало майбутнє народу. Система організації просвітництва, як і навчально-виховного процесу в різних типах навчальних закладів дорадянського Закарпаття доводить, що в краї є чимало раціонального, що стане у нагоді освітній системі нашої держави на її сучасному етапі.

Зауважимо, що вже після встановлення радянської влади постановою Народної Ради Закарпатської України (НРЗУ) від 24 серпня 1945 року було затверджено тимчасове положення та навчальні плани. Відповідно, в Закарпатській Україні освіту визнано одним із вирішальних факторів формування нових поколінь прямо пропорційно рівневі освіченості широких верств народу.

Висновки. Таким чином, у Закарпатському регіоні попри досить низький загальний освітній рівень краян, народна освіта все ж розвивалась і станом на кінець ХVІІІ – І половину ХІХ століття за своїм культурним рівнем регіон не поступався перед іншими в складі Австро-Угорської монархії. Батьківську просвіту почасти здійснювали відповідно до “Законопроекту про народне виховання” (1843), а також

зусиллями членів товариства “Просвіта” (1868) і згідно окремих положень Закону “Про дошкільну освіту (1891).

Таким чином, мережа педагогічної освіти перманентно розширювалась, що не лише позитивно впливало на порушену нами проблему, а й зумовлювало її розвиток у руслі основних освітніх тенденцій країн Центральної та Західної Європи.

Підвалини наукової батьківської педагогіки, які закладено представниками її емпіричної течії (Я.Коменський, і.Песталоцці, Ф.Фребель та ін.) до кінця XIX сторіччя, набули особливої важливості й подальшого визнання з початку XX сторіччя (Я.Гольдшміт, Г.Наторп, Е.Кей, П.Кергомар, М.Монтессорі та ін.) в руслі соціокультурних і геополітичних реформ. У більшості європейських країн вони зачепили освітню галузь і зумовили суттєве переорієнтування її пріоритетів: відповідальність батьків за виховання дітей набула чинності конституційної норми; питання материнства і дитинства стали предметом обговорення на Міжнародних форумах і конгресах. Попри це в спільноті українців Підкарпатської Русі все ще не набули відчутного поширення результати європейських педагогічних знахідок кінця XIX – першої третини XX сторіччя. Вони, як і праці учених Російської імперії вирізнялися досить специфічними підходами до тлумачення відносин між поколіннями в межах родини.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Її перспективи вбачаємо у вивченні питань підготовки майбутніх вихователів до формування педагогічної культури батьків в умовах поліетнічності.

1. Абадфій А. Отношения заоронок и народной школы // Народна школа. – 1941/42. – № 8. – С. 36–38.
2. Андрухів І. О. Виховна діяльність українських молодіжних товариств у Галичині (1894–1939): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпатський нац. ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 1997. – 19 с.
3. Вдович С. М. Розвиток ідей гуманної педагогіки в Західній Україні (кінець XIX – початок XX ст.): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1998. – 16 с.
4. Велемець О. В. Розвиток освіти і педагогічної думки на західноукраїнських землях в XVI-XVII століттях: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова: К., 1998. – 17 с.
5. Войналович О. О. Становлення та розвиток загальноосвітньої школи для національних меншин в країні (1917-1938 рр.): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1993. – 25 с.
6. Гомоннай В. В. Народна освіта Радянського Закарпаття. – Київ-Ужгород, Радянська школа. – 1988. – 164 с.
7. Гомоннай В. В., Росул В. В., Талапканич М. І. Школа та освіта Закарпаття – Ужгород: Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ Закарпатського комітету у справах преси та інформації, 1997. – 248 с.
8. Гранчак І. М. Нариси історії Закарпаття / Ужгород. держ. ун-т. Ін-т карпатознавства; Ред. кол.: І. Гранчак (відп. ред.) та ін. – Ужгород: Госпрозрахунк. ред. – вид. відділ Закарпат. обл. упр. По пресі, 1993. – Т.1.: (3 найдавніших часів до 1918 р.) / Гранчак І. М., Данилюк Д. Д., Балагурі Е.А. та ін., 1993. – 432, [3]с.
9. Домашевський М. Історія Гуцульщини. – Львів: Логос, 2001. – С. 243.
10. Земска Марія. Семья и личность / Пер. с польського [Л.В.Васильєва; Общ. ред. и послесл. М. С. Мацковського]. – М.: Прогресс, 1986. – 133 с.
11. Лозко Г. С. Українське народознавство. Вид. третє, доповнене та перероблене. – К.: “АртЕк”, 2006. – 471 с.
12. Макаренко А. С. Книга для батьків. – К.: Рад. школа, 1980. – 327 с.

13. Рого Г. І. Становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання в Закарпатті (1836-1918 рр): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006. – 250 с.
14. Рыбаков Б. А. Язычество древних славян. – М.: Издательство “Наука”, 1981. – С. 76–95.
15. Сикорский И.А. Психологические основы Воспитания и Обучения. – К., 1909. – 112 с.
16. ЦДІА України у Львові, ф. 408, оп. 1, спр. 582 (Інформація Окуневського Є. Про II Конгрес Міжнародної допомоги дітям у Женеві), арк. 24.
17. Шацкий С.Т. “Бодрая жизнь” // Избр. пед. соч.: В 2 т. – Т. I. – М.–Мюнхен, 1983. – С. 127–134.
18. Melléklet ar “Alapnevelőkés és szülok lapja” 4 dik számához Alapnevelök és szülok lapja. – 1870. – № 4. – О. 145–149.

The problem of universal education in the context of parental education development Transcarpathia, described the historical background and socio-cultural factors influence the variability of parental education in polyethnic Transcarpathia, proved that the historical and geographical and socio-cultural relations between different ethnic groups were Transcarpathia way to create specific content of parental education under the influence of universal norms and values in the space-time within the Ukrainian community stable that holistically developed in Subcarpathian Rus

Key words: *parental universal education, pedagogical culture, pedagogical education, polyethnic, family education.*

УДК 37.015.31:17.022.1(477.7) „18/19”

ББК 74.03(4Укр7)

Ганна Єрмак

СПІВПРАЦЯ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ІЗ ПРАВОСЛАВНОЮ ЦЕРКВОЮ З МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ПІВДНЯ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті розглянуто законодавчі акти щодо діяльності громадських об'єднань у ХІХ – поч. ХХ століття, висвітлено значущість взаємодії діячів православної Церкви та представників громад у духовно-моральному вихованні молоді. Розкрито необхідність використання морального та патріотичного потенціалу у вихованні молоді, як необхідних елементів системи духовно-морального виховання підростаючого покоління. Наголошується, що вивчення досвіду співпраці громадських організацій, Церкви та школи має не тільки науковий, а й практичний інтерес для сучасної системи морального виховання.

Ключові слова: *громадські організації, моральне виховання, православна Церква, учнівська молодь.*

Постановка проблеми. Демократичні зміни у нашій державі створили відповідні можливості до духовного оновлення нації. В останні роки моральна сфера стала предметом особливої уваги громадських діячів, представників освіти та Церкви. Вважаємо що однією з найголовніших задач оновлення системи морального виховання є вивчення характерних рис взаємодії громадських об'єднань та Церкви у їх історичному аспекті. До 60-х р.р. ХІХ ст. існування православних громадських об'єднань було заборонено урядом з метою запобігання лібералізму у суспільстві. В наслідок цього стався занепад парафіяльної соціальної активності у народі. Після

звільнення селян від кріпацької залежності під час реформ Олександра II відбулося відродження церковно-парафіяльного життя та піднесення духовного руху соціальних груп і верств суспільства того часу. Уряд намагався залучити народ до благодійно-просвітницької діяльності, посилити моральну складову серед молоді та протистояти впливу інших вірувань на православну церкву. Це знайшло прояв у відродженні церковних братств і товариств на теренах країни того часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування морально-духовних цінностей молоді розглядалися у працях В. Болотіна, О. Ваврисюк, О. Канарової, І. Кравченко, І. Мицишин, Л. Москальової. Роль православних громадських об'єднань та православного духовенства у процесі морального виховання особистості частково розглядалась в останніх дисертаційних дослідженнях: “Релігійно-моральне виховання в українських навчальних закладах східної Галичини кінці XIX – на початку XX ст.” (Л. Геник); “Православ'я в становленні культури Півдня України кінець XVIII – початок XX століття” (О. Федорчук).

Отже, **мета статті** – розкрити особливості взаємодії православних громадських організацій та Церкви у моральному вихованні молоді (др. пол. XIX – поч. XX ст.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Виникнення православних громадських організацій було пов'язано з соціальними реформами уряду 60-х р.р. XIX ст. Але, як свідчить С. Римський, схожі об'єднання існували ще у 40-50 р.р. означеного століття у єпархіях на Півдні України і мали назву церковні ради [3, с. 332]. Вони засновувались представниками духовенства чи цивільної влади, або приватними особами. Усі ці громадські товариства мали різні цілі та статuti і називалися парафіяльними радами, опікунськими радами та братствами. З метою залучення більшої кількості людей до справ церковного життя та виявлення допомоги духовенству у вирішенні внутрішніх проблем Церкви, було прийняте рішення про надання громадським православним організаціям офіційного статусу.

Парафіяльні православні опікунства та церковні братства отримали офіційне положення з появою “Правил про парафіяльні опікунства при православних церквах”, та “Правил про церковні братства” від 1864 року. У п.1 “Правил” щодо парафіяльних опікунств передбачалося піклування про “благоустрій та добробут парафіяльної церкви і притча в господарському відношенні”, влаштування належних умов для отримання дітьми первісної освіти, благодійність у рамках своєї парафії [2, с. 8]. До обов'язків представників парафіяльних опікунств входило утримання та задоволення потреб Православної Церкви у матеріальному плані, а саме: пошук коштів на побудову та ремонт церковних будівель, на заснування шкіл, лікарень, притулків та інших благодійних закладів. Допомога також надавалась і незаможним членам парафії. У цьому документі було вказане також на те, що джерелом доходу опікунства були добровільні пожертвування парафіян чи інших осіб [2, с. 12]. Так, за словами Н. Суворова, у деяких єпархіях представники опікунства вважали своїм обов'язком за допомогою “особистого приклада і добрих повчань” сприяти відвідуванню церкви парафіянами, а також утримувати їх від негативних звичок таких як пияцтво, лихослів'я, запобігати розповсюдженню марновірства та розкольніцьких настроїв у суспільстві. Згідно закону парафіяльні опікунства існували у якості громадських спілок, як один із видів благодійних товариств, однак право вирішального голосу належало архієрею [4, с. 378–379].

Як було зазначено раніше, братства отримали офіційну позицію з появою “Правил про заснування православних церковних братств” у 1864 році. Вони

засновувались при церквах та монастирях з благословення єпархіального архієрея і діяли, як правило, у межах єпархії. Їх робота обмежувалася статутом, який визначав мети, обов'язки, умови та порядок виконання рішень. Окрім того, членами братства мали бути лише представники православної віри “усякого звання та стану” [2, с. 5]. Згідно “Правилам” основною метою братств було служіння справам Православної Церкви, що включало прикрашання храмів християнська благодійність та розповсюдження духовної просвіти серед населення. Треба відзначити, що у сферу діяльності православних братств входило ще протидія шкідливому впливу з боку іновірців та розкольників на Православну Церкву, а також влаштування та забезпечення шкіл.

Необхідно відмітити, що окрім парафіяльних опікунств та церковних братств на той історичний період існували й інші громадські товариства, наприклад товариство поширення книг св. Писання, товариство поширення релігійно-морального освіти в дусі православної церкви, товариство любителів духовної просвіти, товариства тверезості [4, с. 377]. Так, на теренах Півдня України у 1880 році при Одеській Духовній Семінарії було засноване братство Св. Апостола Андрія Первозваного [1, с. 66–67] у Миколаїві – товариство піклування про незаможних осіб армійського та флотського духовенства. У 1891 році – Херсонське Хрестовоздвиженське братство, у 1907 році – Свято-Миколаївське братство, у 1910 – Миколаївське благодійне церковно-співоче товариство [11, с. 153–168].

Основною місією православних парафіяльних опікунств, братств та подібних до них громадських організацій було опікування справами Церкви та церковних шкіл, налагодження відношень між паствою та представниками місцевого духовенства та позитивний моральний вплив на населення.

Нами було виявлено кілька законодавчих актів уряду, постанов та наказів Духовного відомства стосовно громадських організацій та їх діяльності у справі морального виховання учнівської молоді.

Так, визначення Св. Синоду від 25-блютного 1906 року “Про встановлення відносин церковно-парафіяльних рад, парафіяльних опікунств, братств и подібним до них існуючих і діючих у парафії закладів до церковних шкіл” було спрямоване на встановлення більш тісного контакту між цими організаціями та церковними школами, оскільки діячі Синоду вважали, що саме церковно-парафіяльні ради, парафіяльні опікунства та братства мали змогу впливати не тільки на підвищення просвіти населення, а й на моральне виховання учнівської молоді цих шкіл та населення взагалі. Як було зазначено у документі: “Церковна школа є початкова просвітниця та вихователька підростаючого покоління, тому вона повинна бути близька серцю усіх парафіян” [5, с. 4–8]. Отже, діячам церковно-парафіяльних рад, парафіяльних опікунств та братств було запропоноване приймати активну участь у справах церковних шкіл, а саме: забезпечувати учнів навчальними посібниками та книгами для позашкільного читання, а також одягом, взуттям та харчами. Допомогати у створенні церковного хору з числа учнівської молоді, опікуватися діяльністю бібліотек та читалень при школах, налагоджувати сільськогосподарські, ремісничі та рукодільні заняття. Пропонувалось також брати активну участь і у позашкільній діяльності учнів, улаштуванні корисних розваг та прогулянок.

Серед відомих громадських товариств, що існували на початку ХХ ст. у країні було “Російське Товариство Захисту тварин”, що опікувалося моральним вихованням молоді, а саме формуванням дбайливого відношення до природи. У 1909 році це об'єднання подало клопотання про відкриття при церковно-парафіяльних

школах “Травневих Спілок”. Ця дія зумовила появу постанови Училищної Ради Синоду від 16-31 грудня означеного року “Про недопущення розвитку у учнів церковних шкіл схильності до жорстокого поводження з тваринами”. Треба відзначити, що “Травневі Спілки” мали за мету захист птахів та їх гнізд від спустошення, годування їх під час зими та піклування про тварин. Члени цих спілок, як особливий знак відзнаки, мали носити значки на головних уборах, що підвищувала їх значущість серед учнівської молоді. Окрім того, завідуючим і вчителям церковних шкіл рекомендувалось проводити бесіди та читання з тематики збереження мешканців навколишнього середовища та роз’яснення користі існування природи. Влітку, під час екскурсій, знайомити з особливостями поведінки птахів і тварин тим самим запобігаючи проявам жорстокого поводження з ними. На наш погляд, усі ці заходи сприяли моральному вихованню учнівської молоді та формували свідоме відношення до природі та її мешканців [6, с. 54–55].

Як було зазначено раніше, окрім парафіяльних опікунств та братств були і інші громадські організації. Наприклад, товариства тверезості, що намагались протистояти поширенню такого негативного соціального явища як алкоголізм, що набуло широкого розповсюдження не тільки серед дорослого населення, а й серед молоді. Питання стосовно боротьби з цією шкідливою звичкою були висвітлені у наказі Синоду у 1910 році. Духовне відомство намагалось знайти вирішення цієї проблеми за допомогою включення необхідної інформації у зміст програм предметів другокласних і церковно-вчительських шкіл. Наприклад, у програмі з гігієни рекомендувалось збільшити обсяг інформації стосовно шкідливого впливу спиртних напоїв на організм людини, а у курсі з педагогіки включити додатковий розділ щодо методів шкільної боротьби з цією пагубною звичкою. У книгу для класного читання рекомендувалось внести достатню кількість гарно ілюстрованих протиалкогольних оповідань та статей. Окрім того, з метою підвищення авторитету церковної школи серед дорослого населення та морального виховання молоді у шкільних приміщеннях влаштовували ілюстровані тематичні читання за цією тематикою [7, с. 46–48].

На початку ХХ ст. були і суто жіночі громадські організації, що існували у початкових навчальних закладах під патронатом Духовного відомства. Так, з метою юридичного закріплення прав жінок церковно-вчительських шкіл та забезпечення їх морального та матеріального благоустрою у 1911 році були видані “Правила громад сестер просвіти які знаходяться при церковно-вчительських жіночих школах”. Ці громадські об’єднання сестер просвіти мали назву Ольгинські та засновувались у церковно-вчительських школах, більшість яких снувало при жіночих монастирях. До них приймалися жінки, які мали бажання та покликання присвятити своє життя вихованню дітей на засадах християнської моральності та православної віри. Це були не тільки вчительки церковно-вчительських шкіл, а й випускниці цих навчальних закладів, яким було надано почесне звання сестри просвіти за взірцеву поведінку та оцінки під час навчання. Жінки цього об’єднання мали бути взірцем поведінки, християнської моральності та релігійності для учнівської молоді, а саме: відвідувати богослужіння, брати участь у читанні та церковному співі у храмі, дотримуватися усіх постів, говіти. У “Правилах” йшла мова про те, що “вчительство це не стільки наука чи мистецтво, це релігійний подвиг, успіх якого вимірюється ступенем релігійного піднесення тієї людини яка здійснює цей подвиг” [8, с. 47]. Аморальні дії сестер просвіти або колапси у їх педагогічній діяльності були причинами виключення зі складу членів цієї громади назавжди. Матеріальна база представників

жіночих громад складалася в основному з внесків членів-добродійників, які мали бути тільки православного сповідання, та добровільних пожертвувань з числа приватних осіб і установ. Треба відзначити, перед процедурою прийняття до цієї громади жінка духовно підготовлювала себе: постилася, сповідалась та причащалась. Сестри громади мали визначений одяг та носили хрест на кольоровій стрічці, як особливий знак високого служіння на ниві просвітництва. Цей знак відзнаки визивав повагу та довіру простого народу та “огороджував від... грубості та невігластва” [8, с. 54]. Окрім того, жінка з числа сестер просвіти мала право на моральну та матеріальну підтримку громади [8, с. 38–61].

Таким чином, на початку ХХ ст. у справі освіти жінці почали надавати перевагу як більш природній виховательці дітей та молоді. Слід зазначити, що при викладанні сестри просвіти повинні були не тільки опікуватися наданням знань учням, а, перш за все, прищеплювати дітям християнські моральні якості, такі як любов до ближнього, повага до старших, патріотизм.

Ми можемо припустити той факт, що за часів Першої Світової війни відкриття опікунств при однокласних та двокласних школах духовного відомства йшло повільно, тому у 1914 році було видано два накази імператору та Училищної Ради при Св. Синоді стосовно діяльності церковно-шкільних опікунств. Єпархіальним Училищним Радам наказували посприяти прискоренню відкриття в єпархіях церковних опікунств при церковно-парафіяльних школах. Окрім того, з метою зміцнення зв'язку церковної школи та громадськості завідуючим школами священикам рекомендувалось приділяти значну увагу тісному зв'язку з місцевою громадськістю, в основному батькам учнів церковних шкіл [9, с. 54–55]. Треба зазначити, що з метою налагодження процесу навчання для незаможних дітей селян особливу увагу приділяли забезпеченню їх одягом, взуттям, їжею, навчальними посібниками та місцями для ночівлі. Для цього представники церковно-шкільних опікунств приймали пожертвування від населення та організацій не лише грошми, а також письмовими приладами, одягом та книгами. Окрім того, для забезпечення морального виховання учнівської молоді представники опікунства організували концерти та літературно-вокальні вечори [9, с. 12–15].

Необхідно відзначити, що за часів війни багато людей були вимушені покинути окуповані місцевості. З метою підтримки біженців та надання їм матеріальної та моральної допомоги, Синод у 1915 році призвав духовні школи та громадськість прийняти безпосередню участь у цій справі і наказав єпархіальним преосвященим у всіх єпархіях заснувати комітети що опікувалися влаштуванням побуту біженців [10, с. 73–75].

Окрім того, згідно постанови Св. Синоду, представники громадських організацій та місцеве духовенство були покликані дбати про непохитність та цілісність моральних та релігійних особливостей православного народу, та оберігати їх від сектантського впливу [10, с. 78–87].

Отже, за часів Першої Світової війни діяльність громадських організацій у співпраці з представниками духовенства була спрямована на надання матеріальної і моральної допомоги постраждалим, біженцям та сиротам.

Висновки. Таким чином, основною метою діяльності православних парафіяльних опікунств, братств та інших громадських організацій було не тільки розширення освітньо-культурного світогляду населення, а й налагодження співпраці між паствою та представниками місцевого духовенства. Представники громадських об'єднань за допомогою своєї діяльності, а також особистого прикладу і поведінки

впливали на формування моральної свідомості та поглядів молоді на засадах християнської релігії. Серед основних видів діяльності були: піклування про церковні школи та їх учнів, християнська благодійність, заснування благодійних та освітніх закладів, прийняття участі у позашкільній діяльності учнів, формування свідомого відношення до природі та її мешканців, а також запобігання проявам негативних соціальних явищ та розповсюдженню розкольніцьких настроїв у суспільстві. Перспективами подальшого дослідження є вивчення досвіду співпраці представників духовенства та громадських об'єднань у моральному вихованні шкільної молоді на теренах України.

1. Алфавитный указатель действующих и руководственных канонических постановлений, указов, определений и распоряжений Святейшего Правительствующего Синода (1721–1901г. включительно) и гражданских законов, относящихся к духовному ведомству православного исповедания / [3-е изд., испр. и доп. содержанием узаконений и распоряжений последнего времени / составил С.В. Калашников]. – Спб.: Издание книгопродавца И. Л. Тулузова, 1902. – 570 с.
2. Правила о православных братствах и положение о приходских попечительствах при православных церквях / [указ императора]. – Спб.: В Синодальной типографии, 1881. – 16 с.
3. Римский С.В. Российская церковь в эпоху великих реформ (Церковные реформы в России 1860-1870-х годов) / С.В. Римский. – М.: Крутицкое Патриаршее Подворье, 1999. – 568 с.
4. Суворов Н. Учебник церковного права / Н. Суворов. – М.: Печатная А.И. Снегиревой, 1908. – 476 с.
5. Узаконения и распоряжения правительства и высшего церковно-школьного управления по делам церковных школ. Вып. 5: за 1906 год / [Бесплатное приложение к журналу “Народное образование” – за Февраль, 1907]. – Спб.: Редакция журнала “Народное образование”, 1907. – 72 с.
6. Узаконения и распоряжения правительства и высшего церковно-школьного управления по делам церковных школ. Вып. 8: за 1909 год / [Б. в.], 1909. – 64 с.
7. Узаконения и распоряжения правительства и высшего церковно-школьного управления по делам церковных школ. Вып. 9: за 1910 год / [Бесплатное приложение к журналу “Народное образование” – за Февраль, 1911]. – Спб.: Редакция журнала “Народное образование”, 1911. – 124 с.
8. Узаконения и распоряжения правительства и высшего церковно-школьного управления по делам церковных школ. Вып. 10: за 1911 год / [Бесплатное приложение к журналу “Народное образование” – за Январь, 1912]. – Спб.: Синодальная типография, 1912. – 99 с.
9. Узаконения и распоряжения правительства и высшего церковно-школьного управления касающиеся церковных школ. Вып. 13: за 1914 год / [Бесплатное приложение к журналу “Народное образование” – за Февраль, 1915]. – Петроград, 1915. – 135 с.
10. Узаконения и распоряжения правительства и высшего церковно-школьного управления касающиеся церковных школ. Вып. 14: за 1915 год. Петроград: Редакция журнала “Народное образование”, 1916. – 112 с.
11. Федорчук О.О. Православ'я в становленні культури Півдня України (кінець XVIII – початок XX століття): дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Федорчук Оксана Олександрівна. – Миколаїв, 2005. – 220 с.

The article considers the legislative acts concerning the activity of public organizations in the XIX – early XX century. It also deals with the importance of the interaction of the Orthodox Church leaders and community representatives in the spiritual and moral education of youth. The article shows the importance of moral and patriotic elements of spiritual and moral education of the younger generation. The author makes a conclusion that the research of cooperation between public organizations, the Church and the school is of great scientific and practical interest for the modern system of moral

education.

Key words: public organizations, moral education, the Orthodox Church, students.

УДК 316.482:159.922.8

ББК 88.37.5

Катерина Лисенко-Гелемб'юк

ВПЛИВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

Стаття присвячена аналізу феномену саморегуляції як психологічного чинника соціалізації особистості, з'ясовується специфіка становлення та розвитку означеного явища в просторі вітчизняної психологічної науки.

Ключові слова: саморегуляція, особистісна, сенсомоторна, стильова, вольова, емоційна, моральна, мотиваційна, інтелектуальна, ціннісно-смилова саморегуляція, саморегулювання, соціалізація, психічний процес, психічний стан, соціальні норми, соціальні цінності, інтеріоризація, мобілізація.

Проблема саморегуляції всупереч багаторічній історії, актуальності та значущості, вирізняється складністю, багатомірністю й неоднозначністю. Це зумовлено тим, що саморегуляція є провідним і визначальним психічним процесом будь – якого виду життєдіяльності особистості, оскільки адекватність діяльності її предмету, засобам і умовам, забезпечується саме нею. Відтак необхідність актуалізації в соціальній психології проблеми саморегуляції передусім диктується специфікою становлення особистості та її розвитку в безпосередніх соціальних контактах з мікро та макросередовищем, їх культурою, соціальними нормами та цінностями, тобто соціалізацією, які цілком закономірно детермінують людину до саморегуляції власних психічних станів. Адже процес входження індивіда в суспільство на будь-якому віковому періоді вимагає засвоєння ним соціальних досвіду, норм та цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності.

Мета статті полягає в здійсненні історико – теоретичного аналізу проблеми особистісної саморегуляції і акцентуації уваги на процесі взаємовпливу саморегуляції та соціалізації особистості.

Виникненню та виділенню поняття “саморегуляція” в окрему психологічну категорію передувала низка історичних, соціокультурних, наукових, психологічних передумов. В дослідницько – прикладному контексті розвиток означеної проблеми став можливим лише на певному етапі становлення психології як науки.

Зокрема В. Іванников зазначає, що таке доволі пізні розгортання проблематики саморегуляції детерміноване її нерозривним поєднанням з проблемою волі, котра впродовж багатьох років не посідала належного місця в понятійній системі психологічної науки. Відтак, спеціальні дослідження саморегуляції розпочалися в другій половині 80 – х і більш активно в 90 – х роках ХХ століття. Саморегуляція виділилась в практично самостійну область досліджень, де основним предметом аналізу є не воля чи вольові процеси, а власне прийоми саморегуляції. Психологія стає експериментальною завдяки висуненню й розв'язанню конкретних практичних проблем [5].

Саме ХХ століття можна вважати століттям бурхливого розвитку психології, передусім її практичних галузей: експериментальних ділянок соціальної, інженерної, педагогічної, диференціальної психології [14, с. 18]. Незаперечно цінність у

дослідженні феномена саморегуляції становить доробок вітчизняної психології, яка внесла цілу низку підходів та напрямів до вивчення означеної проблеми.

Процес саморегуляції як специфічний вид психічної активності досліджується багатьма вченими в царині загальнотеоретичних та методологічних проблем психології, постає предметом вивчення представників різних підходів та напрямів психології.

Зокрема у загальній психології К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, Л. Виготський, В. Зінченко, О. Конопкін, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Б. Ломов, А. Матюшкін, Г. Никифоров, А. Осницький, Д. Ошанін, А. Петровський, С. Рубінштейн, О. Тихомиров, В. Шадріков, В. Чудновський та ін. регуляцію поведінки тлумачать в більшості як структурний елемент особистості та її діяльності.

В контексті вітчизняної класичної психології процес саморегуляції поведінки особистості виступає невід'ємною складовою частиною принципу єдності свідомості і діяльності. Серед найважливіших аспектів проблеми саморегуляції слід назвати механізми регуляції різних форм поведінки, регуляторні особливості процесу усвідомлення суб'єктом діяльності власної позиції, взаємозв'язок саморегуляції з предметним світом.

Цікавим є міркування С. Рубінштейна щодо визначального характеру активності суб'єкта у виконанні і регуляції ним власної поведінки. Процес саморегулювання автор визначає як єдність внутрішніх та зовнішніх особливостей психіки індивіда, спрямованих на досягнення конкретної визначеної мети. Вчений підкреслював, що регулятивні процеси знаходять вияв у характері і здібностях особистості, а відтак діють практично на всіх рівнях активності людини, забезпечуючи успішність її діяльності [16].

Доцільно наголосити, що більшість науковців розглядали феномен саморегуляції у його безпосередньому зв'язку з інтеріоризацією індивідом зовнішнього соціального контролю, переведенням такого контролю у внутрішньо психічний план, самоконтроль, саморегуляцію особистості.

В роботах Л. Виготського вперше формується уявлення про довільну форму мотивації поряд з іншими процесами. Учений довільну форму регуляції психічних процесів і поведінки в цілому пояснює крізь цілеспрямовану організацію зовнішніх стимулів. Він питання волі розглядає не в контексті проблеми здійснення певних дій, а в межах проблеми опанування особистістю себе самої. Таким чином вольова регуляція, на його думку – це свідоме, опосередковане цілями і мотивами предметної діяльності створення стану оптимальної мобілізованості режиму активності в потрібному напрямку, тобто цілеспрямоване здійснення такої організації психічних функцій, яке забезпечувало б найбільшу ефективність дій [5, с. 30].

На думку О. Леонт'єва, особистість, з одного боку, є умовою діяльності, а з другого – її продуктом. Вона, насамперед, соціально детермінована, дії людини об'єктивно завжди реалізують певну сукупність ставлень до предметного світу, до навколишніх людей, до самої себе. Особистість характеризують ієрархічні відношення діяльностей, які утворюють ядро особистості. Ознакою діяльності вчений вважав мотиви і потреби особистості. У концепції вченого наголошується на особливому значенні смислоутворюючого аспекту мотивації. Саме смислоутворюючі мотиви виступають, на думку О. Леонт'єва, головною причиною діяльності, основою постановки мети, вибору стратегій її досягнення [8].

Вагомий внесок в розробку проблеми саморегуляції зробили представники вікової та педагогічної психології. В залежності від визначення змісту поняття

саморегуляції, від цілей науковців, увага концентрується навколо різних видів цього процесу. Зокрема, сенсомоторна (П. Жоров, О. Конопкін, В. Чудновський та ін.), стильова (Є. Коноз, В. Морсанова, Р. Сагієв та ін.), вольова (В. Іванников, В. Калін, В. Котрило, В. Селіванов та ін.), емоційна (І. Бринза, Я. Рейковський, О. Саннікова, О. Чебікін, О. Чернікова та ін.), моральна (М. Боришевський, Б. Братусь, Т. Кириченко, П. Якобсон та ін.), мотиваційна (О. Ксенофонтова, В. Степанський, А. Файзуллаєв, та ін.), особистісна (К. Абульханова-Славська, І. Чеснокова та ін.), інтелектуальна (В. Моляко, О. Тихомиров та ін.) та ціннісно-смілова саморегуляція (Л. Долинська, І. Кон, В. Семенов, В. Ядов та ін.) та інших.

Зокрема В. Селіванов провідною функцією волі вважає саме регулюючу, сутність регуляції, на його думку, полягає в мобілізації особистістю власних психічних і фізичних можливостей задля подолання труднощів і перешкод під час здійснення цілеспрямованих дій і вчинків. Таким чином, пов'язуючи волю з регуляцією виконавчої частини дій, учений розглядає і регулюючу функцію волі по відношенню до різноманітних психічних процесів, цим самим впритул підійшовши до дослідження волі в контексті само - детермінації і саморегуляції [5, с. 22].

Значна кількість досліджень присвячена вивченню специфіки процесу саморегуляції зростаючої особистості (Л. Божович, М. Боришевський, І. Дубровіна, В. Котрило, Б. Круглов, О. Ксенофонтова, Ю. Мисливський, В. Морсанова, Л. Осмак, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман, О. Чебікін та ін.).

Так, згідно концепції спрямованості Л. Божович, системоутворюючою ознакою структури особистості є її спрямованість, основа якої складається зі сформованої у процесі життя стійкої домінуючої системи мотивів. Зміст спрямованості особистості визначає всі її особливості, зокрема інтереси, прагнення, риси характеру. Розвиток особистості відбувається як послідовний перехід від елементарних, неусвідомлюваних або частково усвідомлюваних потреб, які безпосередньо мотивують поведінку на ранніх етапах онтогенезу, до відносно постійно домінуючих потреб, на основі яких утворюється стійка ієрархія мотивів і які виявляються через свідомо визначені цілі та наміри зрілої особистості. В тлумаченні проблеми розвитку волі, вчена підкреслює, що вольовими діями доцільно називати лише ті, котрі здійснювані всупереч безпосередньому бажанню чи прагненню, тобто дії, пов'язані з подоланням саме внутрішньої перешкоди. Тільки такі дії пов'язані з переживанням так званого "вольового зусилля" [2, с. 195].

Найчастіше проблема саморегуляції розглядається у контексті діяльнісного підходу. Зокрема С. Рубінштейн вбачав доцільним трактування особистості крізь призму її проявів у діяльності, його цікавила насамперед роль, значення діяльності в особистісному становленні індивіда "... всі психічні процеси, з вивчення яких розпочався наш аналіз психічного змісту діяльності людини, протікають в особистості, і кожен з них в своєму реальному протіканні залежить від неї" [17 с. 510].

М. Боришевський, в свою чергу, наголошує на необхідності врахування актуальних потреб, особистісно значущих цілей, життєвих відносин, установок у розвитку саморегуляції, розглядаючи останню як переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудову й перетворення суб'єктом власних дій та вчинків відповідно до особистісно значущих потреб, мотивів і цілей. Згідно з поглядами вченого, саморегуляція є здатністю особистості усвідомлено планувати, будувати, діяти адекватно до обраної нею програми, принципів, норм та правил, останні ж виконують роль еталонів, взірців, у процесі особистісної саморегуляції [3].

Особистісний підхід до вивчення феномена саморегуляції часто пов'язують з дослідженнями К. Абульханової-Славської. В питанні про співвідношення понять особистість, суб'єкт та індивідуальність, автор стверджує, що розглядати особистість як суб'єкт доречно через поняття саморегуляції, яке, в свою чергу, є своєрідним координатором різномодальних особистісних явищ у подоланні протиріч в процесі тієї чи іншої діяльності. Процес саморегуляції дослідниця вивчає з позиції активності людини, таким чином, людина постає як суб'єкт власної поведінки і діяльності, процесу саморегуляції тощо. В особливостях організації процесу саморегуляції проявляються суттєві властивості активності людини, її соціально – психологічного відображення зовнішніх умов, вироблення системи моральних взаємин, взаємодії з навколишнім середовищем (соціальним, предметним тощо). Вочевидь, в такому тлумаченні особистісної саморегуляції провідну роль відіграють потреби, мотиви, спрямованість особистості, тобто внутрішньо – психічні детермінанти людини [1]. При цьому наслідки інтерпретації слід шукати в тому чи змінює вона об'єктивну позицію індивіда в життєдіяльності, чи допомагає йому в реальній боротьбі за достойне життя, чи дає вихід із існуючих відносин, змінюючи об'єктивне протікання подій.

Досить детально проблема суб'єкта розглядається в працях А. Брушлинського, на думку вченого, суб'єктом є не психіка людини, а людина, яка володіє психікою, яка діє та спілкується. Він зазначає, що не відокремлене психічне буття, а суб'єкт, який знаходиться всередині цього буття і володіє психікою, творить історію [4].

Таким чином, саморегуляція виступає як функціональна характеристика особистості, процес взаємозв'язку та взаємоузгодження завдань із станом суб'єкта. В зв'язку з цим доречно розглядати саморегуляцію в контексті індивідуально – типологічних відмінностей.

Структурно – психологічний напрям, представлений у працях В. Іванникова, О. Конопкіна, В. Морсанової, С. Никифорова та ін., акцентує на пошуку механізмів дії та взаємодії регулятивних процесів, найзагальніших питаннях, закономірностях саморегуляції, побудові моделей означеного процесу.

Однією з ключових праць цього напрямку вважаємо концепцію О. Конопкіна. Створена ним структурно – функціональна модель психічної саморегуляції довільної активності людини детально висвітлює функції і характер кожної ланки вказаного процесу. Аналізуючи ієрархію і логічний зв'язок основних завдань дослідження психічної саморегуляції, автор доходить висновку, що базовим, початковим постає вивчення закономірностей будови регуляторних процесів і формулювання на цій основі загальної концептуальної моделі. Така модель відобразатиме принципову внутрішню структуру процесів усвідомленої саморегуляції, буде загальною для різних видів і форм довільної активності особистості [7]. Процес саморегуляції, таким чином, повинен відобразатися як цілісна, замкнута, інформаційно відкрита система. Відтак процес саморегуляції постає як система функціональних ланок, забезпечує створення і динамічне існування у свідомості суб'єкта цілісної моделі його діяльності, що, в свою чергу, обумовлює його виконавську активність. Структурно повноцінний регуляторний процес неминучий в успішному досягненні суб'єктом поставленої мети.

Хочемо звернути увагу на те, що завдяки запропонованій моделі функціональної структури психічної регуляції людина може здійснювати найбільш оптимальну й ефективну побудову процесу саморегуляції, використовувати її найрізноманітніші форми. Тому саморегуляцію розуміємо як цілісний процес, в якому взаємозв'язок самостійних рішень суб'єкта на шляху досягнення поставленої цілі забезпечує

узгодженість його дій, з одного боку, і структурно – функціональний вигляд регуляторних процесів, з іншого.

Спираючись на ключові положення суб'єктно – діяльнісного підходу, В.І. Морсанова та її колеги вивчали шляхи розвитку процесуальної складової саморегуляції особистості. Згідно вказаних досліджень, саморегуляція виконує роль інтегрального ядра активності людини, пов'язуючи різні структури особистісної сфери індивіда, кожна з яких виконує певну роль у процесі саморегуляції діяльності загалом. В інших дослідженнях проблеми саморегуляції предметом уваги постають питання стильової саморегуляції людської поведінки. Відповідно до тлумачень авторів, стильовими особливостями саморегуляції є найбільш типові для людини і суттєві індивідуальні особливості самоорганізації та управління цілеспрямованої внутрішньої і зовнішньої активності, котрі стійко проявляються у її різноманітних видах [11, с. 118–119].

Таким чином, виділяють наступні регуляторні стилі: оперативний, автономний (В. Морсанова акц. Хар. С. 30–33) [10].

До індивідуальних стильових особливостей регуляторики відносять типові для окремої людини особливості регуляторних процесів, які реалізують основні ланки системи саморегуляції (планування, програмування, моделювання, оцінювання результатів), а також регуляторно – особистісні властивості чи інструментальні властивості особистості, зокрема самостійність, надійність, гнучкість тощо. Використовуючи у вивченні розглянутих особливостей принципovu модель системи усвідомленого саморегулювання, розроблену О. Конопкіним, вчені впроваджують уніфікований підхід і порівнюють індивідуальні особливості регуляторних процесів в найрізноманітніших видах діяльності, завдяки чому виділяють не лише індивідуальні, але й типові стильові особливості регуляції [12, с. 134].

Такий підхід виявився вельми плідним, оскільки дозволив розвинути не лише практичні, а методичні аспекти традиційної стильової тематики. Розглянутий погляд на процес саморегуляції особистості особливо цінний в контексті міжособистісних стосунків, оскільки визначення та врахування індивідуального стилю саморегуляції особистості сприятиме більш ефективній та оптимальній її взаємодії з оточуючими, вибору адекватної умовам тактики поведінки тощо.

Дедалі більшої актуальності набуває дослідження проблеми внутрішньогрупової взаємодії людей та проявів саморегуляції здійснюється на соціально – психологічному рівні, в контексті якого з'ясовують закономірності і механізми, які підпорядковують поведінку конкретного індивіда у реальній соціальній групі, особливу увагу звертаючи на регулятори поведінки особистості, пов'язані з усією системою міжособистісних відносин (Орбан с. 88). Саморегуляція постає специфічною формою взаємодії людини з навколишнім світом, виявляючись у самодетермінації, контролі своєї поведінки, виробленні вольових якостей, свідомій постановці завдань, мобілізації психічних і фізичних потенцій у досягненні поставлених цілей, виробленні стилю взаємодії з іншими.

Досліджуючи міжособистісні відносини, В. Чірков наголошує на необхідності врахування таких факторів взаємодії, як внутрішня мотивація і саморегуляція. Автор доходить висновку, що особливості міжособистісної взаємодії між людьми, що знаходяться у субординантних відносинах (залежності чи покори), суттєво впливають на характер мотивації, рівень самоповаги, здатність до саморегуляції. Наприклад, орієнтація батьків на підтримку автономності дітей найбільш послідовно пов'язана з високим рівнем саморегуляції дитини в школі, присутності у неї почуття

компетентності, успішністю [19]. Провідним аспектом соціально – психологічних досліджень є доведення єдності процесу впливу соціально – психологічного досвіду і його результату. Процес їх взаємовпливу детермінує розвиток і становлення індивіда, фундаментальною сутнісною характеристикою особистості в такому контексті виступає її здатність до усвідомлення та оволодіння власною поведінкою (активністю), тобто саморегуляція.

В. Татенко наголошує, що бути суб'єктом теоретичної або практичної діяльності людина може лише тоді, коли є суб'єктом власної психіки [18, с. 255]. Таким чином особистість спрямовує власну активність насамперед на саму себе. Завдяки регуляторним процесам людина спроможна ставити перед собою свідомі цілі, будувати концепцію їх досягнення, розвивати власні психічні особливості.

Характерною рисою психологічної організації особистості, внутрішньою умовою її здатності до саморозвитку Т. Титаренко та В. Панок вважають феномен постійної незавершеності: "... Усе соціальне буття людини є спрямованістю на цілі, які знаходяться у більш – менш віддаленому майбутньому" [14, с. 178]. Саме життєва програма постає у ролі моделі життєвого шляху, вона потребує значних зусиль, підпорядкування активності обраному шляху, стратегії. Тоді як особистісні перспективи – потенційні можливості розвитку особистості, вимагають вольових рішень. Автори наголошують, що поєднання різних перспектив розвитку в одній програмі неможливе, натомість можливі різні програми реалізації певної життєвої перспективи.

Л. Сохань розглядає життєву програму особистості як відображення її життєвих цілей та способів їх реалізації, наголошуючи на зв'язку цільової перспективи з індивідуально-типологічними особливостями особистості, зокрема самооцінкою, мотивацією досягнення, тривожністю, локусом контролю і особливо із саморегуляцією [15]. Потреби, мотиви, спрямованість особистості є визначальними в процесі цілеутворення, цілепокладання і насамперед в саморегуляції, яка виступає чинником і передумовою їх успішного досягнення.

Останнього часу проблема саморегуляції у соціальній поведінці набула особливої актуальності у вітчизняній психології, досить широко дослідження цього напрямку знайшли своє відображення в роботах М. Боришевського, В. Ілійчука, Т. Кириченко та ін.

На особливу увагу заслуговує дослідження Ю. Миславського, яким встановлено, що система саморегуляції формується і розвивається лише в процесах спілкування, яке забезпечує певні форми активності і розвитку особистості на різних вікових етапах [9]. Як засвідчили дослідження В. Ілійчука, саморегуляція поведінки розглядається як одна з важливих передумов психолого – педагогічного подолання конфліктів підлітків, як усвідомлений вплив людини на саму себе, що виражається в стимулюванні одних і гальмуванні інших своїх дій, реакцій та потреб [6, с. 17].

Ми погоджуємось з таким поглядом на специфіку процесу саморегуляції у конфліктній поведінці. Саме завдяки стримуванню окремих реакцій людина отримує шанс свідомо, а не під впливом емоцій прийняти рішення, обрати тактику взаємодії, визначити істинну причину того чи іншого непорозуміння, конфлікту. Отож, саморегуляція виступає здатністю людини керувати собою на основі сприймання й усвідомлення власних психічних станів і поведінки. Водночас вибір особистістю відповідного варіанту поведінки (один із проявів саморегуляції), в свою чергу і виступає чинником її соціалізації.

Таким чином, на підставі результатів аналізу означених джерел доходимо висновку, що саморегуляція слугує розкриттю людиною власних можливостей, коректує відповідно до поставлених цілей психофізіологічні функції її організму, впорядковує можливості особистості адекватно до вимог діяльності чи ситуації.

Висновки. Наведені аспекти вивчення саморегуляції особистості дозволяють констатувати досить широкий спектр досліджень з означеної проблематики, неоднозначність і невизначеність даного феномену, що зумовлене предметною диференціацією позицій, концептуальних підходів, мети досліджень авторів. Розгляд проблеми особистісної саморегуляції з різних точок зору суттєво ускладнює однозначне визначення поняття та встановлення його зв'язків із іншими поняттями, зокрема соціалізацією особистості.

Цілком логічно, що при формуванні цілісного уявлення про саморегуляцію актуальності набуває питання про структуру останньої, її зміст та механізми, за допомогою яких особистість щодня вирішує різноманітні завдання, долає труднощі та усуває проблемні ситуації. Саме тому узагальнена модель розкриття сутності процесу саморегуляції є необхідним засобом змістовного втілення ідей саморегуляції при вирішенні теоретичних і розробці практичних способів її дослідження й подальшої оптимізації.

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. – М., 1973.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности: под ред. Д.И. Фельдштейна / Вступ. Статья Д. И. Фельдштейна. – 212 стр.
3. Боришевський М. Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат. – К., 1993. – 23с.
4. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М., 1994.
5. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Изд-во МГУ, 1991. – 140с.
6. Ілійчук В.І. Саморегуляція підлітків у подоланні конфліктної поведінки: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Український державний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 1996. – 24с.
7. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 5–12.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
10. Моросанова В.И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции у студентов. // Вопр. психол. – 1997. – №6. – С. 30–38.
11. Моросанова В.И. Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии – 2000. – №2. – С. 118–127.
12. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов. // Вопр. психол. – 1994. – №5. – С. 134–140.
13. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с. (Альма-матер)
14. Основи практичної психології/ В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2006. – 536 с.
15. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / Ред. рада: В.М.Доній (голова), Г.М.Несен (заст. голови), Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К., 1996. – 792 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – Спб: Издательство “Питер”, 2000. – 712 с.: ил. – (Серия мастера психологии)
17. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
18. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении – К.: Видавничий центр “Просвіта”, 1996 – 404 с.

19. Чирков В. И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологи. – 1997. – № 3. – С.

The paper analyzes the phenomenon of self-regulation as a psychological factor of socialization, the specifics of formation and development of this phenomenon in the national psychology is elucidated.

Key words: *self-regulation, personal, sensomotor, style, volitional, emotional, moral, motivational, intellectual, value-sense self-regulation, self-regulation, socialization, mental process, mental state, social norms, social values, internalization, mobilization.*

УДК 371.13

ББК 74.24(4Укр)731.9

Любов Прокопів

ДІЯЛЬНІСТЬ МАЛОКОМПЛЕКТНОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

Стаття розкриває проблеми сучасного стану сільських малокомплектних шкіл. Автор пропонує декілька етапів діяльності малокомплектних шкіл України: 1949 – 1958 рр., 1958 – 1985 рр., 1985 – 1991 рр., 1991 – 2010 рр. В основі класифікації покладено роль державного та освітнього секторів у створенні, підтримці такого типу шкіл на селі.

Ключові слова: *малокомплектна школа, малочисельна школа, етапи діяльності, освіта, сільська школа.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Розвиток освітньої системи в Україні сьогодні є пріоритетним напрямком державної політики: прийнята стратегія модернізації загальної середньої освіти, новий Державний стандарт початкової загальної освіти, у відповідності до яких проводиться реструктуризація освітньої галузі, у тому числі і сільській місцевості. Важлива проблема шкіл як сільської, так і міської місцевості на сьогодні – малочисельність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. У теорії і практиці розвитку школи є поява інноваційних систем і збереження традиційних технологій навчання та виховання сільської молоді. Характерними особливостями сільської малочисельної школи є збереження самоідентичності та можливості у ній кожної дитини до саморозвитку. Науковими пріоритетами з проблем розвитку сільської малочисельної школи є: питання підготовки студентів діяльності малокомплектних шкіл. Зокрема О. Біда, Л. Присяжнюк, Л. Прокопенко розглядають малокомплектні школи у контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів [1; 6], аналізують діяльнісний аспект малочисельної та малокомплектної школи, специфіку проведення навчально-виховної роботи у такій школі вивчено Н. Побірченко, О. Савченко та ін. [8; 9], соціально-педагогічні засади розвитку сільської школи в Україні Г. Іванюк [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури засвідчує, що у ній відсутнє комплексне висвітлення питань розвитку сільської малочисельної школи, зокрема не досліджені етапи діяльності такої школи.

Метою статті є висвітлення основних етапів діяльності малокомплектної сільської школи України.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Під дефініцією “малокомплектна школа (пізніше малочисельна)” ми розумітимемо:

- школи, де початкові класи об’єднані у клас-комплект, у якому працює один педагог;
- школи, де немає одного чи кількох класів через відсутність дітей певної вікової категорії;
- школи, де наповнюваність не перевищує 5–16 учнів [9, с. 3];
- малочисельні школи – з кількістю до 40 учнів, у якій діти навчаються в окремих класах або індивідуально.

Наголосимо, що саме такі різноманітні типи шкіл ми аналізуватимемо у подальшій роботі.

У Законі України “Про загальну середню освіту” дещо змінені підходи до комплектування малокомплектних шкіл. Так, у ст. 14 Закону зазначається, що в загальноосвітніх закладах, розташованих у селах, селищах, кількість учнів у класах визначається демографічною ситуацією, але повинна становити не менше п’яти осіб. [3, с. 67]. У подальших документах, спрямованих на роз’яснення Закону, поняття “малокомплектна школа” не фігурує, а такого типу заклади йменуються “малочисельні школи” або “школи з малою кількістю учнів”.

Саме тому на сьогодні прийнято уживати ще й термін “малочисельна школа”, до якої віднесемо школи початкової, основної і середньої освіти з наповнюваністю, відповідно не більше 15, 80 та 100 учнів.

При намаганні встановити історичні етапи у дослідженні нашої проблеми нами взято до уваги специфіку малокомплектної школи та основні підходи до її реструктуризації. Така періодизація поширена в історико-педагогічних дослідженнях Н. Гупан, Г. Іванюк, О. Сухомлинської та ін. [2; 4; 10]. Ми робимо спробу обґрунтувати етапи діяльності малокомплектної (малочисельної) школи України (другої половини ХХ ст.) як окремої ланки загального процесу розвитку вітчизняної шкільної освіти досліджуваного періоду. Основою періодизації є не лише суспільні, політичні зміни, освітні процеси, а й чинники та умови розвитку освітньої сфери України впродовж другої половини ХХ ст. початку ХХІ ст.

Виходячи із вищевикладеного, нами виділено такі етапи у діяльності малокомплектних(малочисельних) шкіл досліджуваного періоду:

- 1949 – 1958 рр. – відновлення роботи малокомплектних шкіл ідеологічний тиск на навчально-виховний процес;
- 1958–1985 рр. – уніфікація сільської малокомплектної школи з міською;
- 1985–1991 рр. – становлення та розвиток малокомплектної школи у рамках “перебудови” та демократизації;
- 1991–2010 рр. – малочисельна школа у незалежній Україні .

Основою даної класифікації є зміна ролі держави та соціуму у створенні, підтримці і забезпеченні діяльності даного виду шкіл на селі.

I етап (1949–1958 рр.). 1949 р. – перехід до загальної обов’язкової семирічної освіти. Наголосимо, що упродовж даного часу діяльність малокомплектних шкіл, як і

всіх ланок освіти, була жорстко централізованою, перетвореною на інструмент комуністичної пропаганди.

Наступний II етап (1958–1985 рр.) пов'язуємо з 1958 р., коли вийшов “Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи освіти в СРСР”. Він був спрямований на створення нових програм і навчальних планів, збільшення годин на загальноосвітні дисципліни.

Водночас у другій половині 50-х – першій половині 60-х рр. ХХ ст. посилювалась увага до національної ідеї, розквіту села, спостерігається кількісне зростання малокомплектних шкіл. На цьому етапі робилися спроби націлити діяльність школи на сільськогосподарське спрямування. У педагогічних закладах створювалися нові програми підготовки вчителя для сільської малокомплектної школи, у навчальних планах збільшувалася кількість годин на викладання педагогічних дисциплін.

Однак навчальні плани та програми, які формувалися в центрі, не враховували своєрідність регіонального компоненту підготовки педагогічних кадрів для села, поволі малокомплектна школа як інституція освіти сільськогосподарської спрямованості знецінювалась [4, с.4].

Для цього етапу характерні тенденції, пов'язані із зникненням малих шкіл та їх реструктуризацією.

У 1985–1991 рр. (третій етап) відбувалася часткової перебудова загальної середньої освіти (з 1 вересня 1985 р. у школах України запроваджувались нові навчальні плани). На третьому етапі спостерігається тенденція до перебудови діяльності малокомплектної сільської школи, оновлення змісту навчання та повернення людини обличчям до села.

Нарешті, 1991–2010 рр. – етап відродження і розбудови національної системи освіти України. Пропагування принципів демократизму, гуманізму, особистісно орієнтованого підходу до навчання й виховання, впровадження у практику роботи шкіл моделей різного типу малочисельних шкіл, створення приватних малочисельних шкіл.

Проаналізуємо дані етапи детальніше.

50-ті рр. ХХ ст. в Україні – етап існування різноманітних видів малокомплектних шкіл на селі. У цей час відбувається формальний поділ між сільським та міським освітнім простором і виділення сільської малокомплектної як школи особливого типу сільської школи.

Влада розглядає на папері школу як одну із пріоритетних ланок культурної революції на селі. З 1949 р. у сільських школах на базі шкіл виникають школи з трирічним терміном навчання з метою підготовки із селянської молоді “культурних селян”. Цей період у розвитку малокомплектної сільської школи ознаменувався початком взаємозв'язку навчання в школі з промисловою діяльністю дорослих

Після 1949 року – відбувається трансформація системи освіти на селі. Це проявлялось в уніфікації складу учнів шляхом масового відлучення від освіти дітей “куркулів”, “середняків”, дітей народних учителів, сільського духовенства тощо [4].

Зауважимо, що у цей час на території радянської України малокомплектна школа розглядалась у ракурсі “соціалістичних успіхів і здобутків”, а більш ранні періоди вивчалися вибірково й епізодично.

У 1949 – 1958-х рр. ХХ ст. малокомплектні школи вступили в етап повного підпорядкування державі, що полягало в уніфікації навчальних планів та програм, відходу від потреб сільського населення. Знижувалася якість освіти на селі. I

“одночасно – економічне обмеження розвитку сільської школи порівняно з міською” [4, с. 71]. Характер малокомплектної школи отримав своє відображення в трудовому вихованні учнів, у тому числі й через створення виробничих бригад.

Починаючи з 1949 р. у сільських місцевостях УРСР простежувалось збільшення малокомплектних шкіл. Поширення їх було пов'язано з особливостями сільської місцевості, розселенням людей, старінням сіл та їх запустінням. У результаті малочисельності учнів у багатьох школах залишалось робота декількох класів з одним учителем. Як відомо, проблеми малочисельних сільських пунктів насамперед передбачили й економічне підґрунтя. У країні був прийнятий курс на скорочення малих сіл і при одночасному рості великих. Негативні наслідки цього процесу стали очевидними уже через декілька десятиліть, коли із лиця землі стирались цілі поселення.

До кінця 50-х рр. ХХ ст. виявилась потреба у реорганізації школи та корінного покращення навчального процесу, оскільки стали очевидними відставання системи шкільної освіти від потреб суспільства. У цей період сільська малокомплектна школа втратила свою специфіку. Орієнтація на міську школу остаточно привела до її деформації. Сільська малокомплектна школа в змісті навчання нічим не відрізнялась від міської. У результаті чого в змісті навчальних предметів, за деяким виключенням, перестали відображатися специфічні проблеми сільського життя, праці, екології на селі. З малокомплектної школи поступово почали зникати традиції взаємин учителя та учнів, поваги до нього. З сільської малокомплектної школи поступово почали зникати вікові традиції єднання сім'ї та школи, вона поступово втрачає позиції культурного центру на селі.

В 60-ті рр. ХХ ст. проходила так звана політика укрупнення, руйнувалася інфраструктура села, зникали школи. Стиралася різниця між специфікою сільського та міського населення. На першому плані у діяльності малочисельної сільської школи була трудова підготовка учнів за рахунок включення їх у трудові бригади. І державна політика на даному етапі спрямовувалась на “уніфікацію з міською та знецінення школи як інституції освіти”. Такі події і започаткували зародження ідей гуманістичної педагогіки [4, с. 78–79]

Піддаючи критиці роботу малокомплектних шкіл того періоду, змушених працювати під ідеологічним тиском, маємо все ж віднайти ті раціональні зерна у діяльності такого типу шкіл. Однак на даному етапі відбувалось укрупнення, а часто й закриття малокомплектних шкіл, у результаті зникало й сільське господарство, фермерство у невеликих населених пунктах. У зв'язку з цим у 1973 році Рада Міністрів УРСР прийняла рішення про підтримку сільської школи. Як засвідчують статистичні дані, лише, наприклад у селах Полтавської області протягом першої половини 1970-х років споруджено 134 типові приміщення шкіл, добудовано 318 класних кімнат тощо [9].

На початку 80-х рр. ХХ ст. вектор соціальної політики до малокомплектних шкіл дещо змінюється. Виходячи з потреб сільського господарства у кадрах для села у невеликих населених пунктах, уряд бере курс на збереження малокомплектних шкіл.

Загалом, у цей час. робиться спроба у розрізі історико-партійного трактування гасел демократизації і гласності проаналізувати кризові явища у радянській системі освіти. Їхні причини вбачаємо насамперед у послабленні уваги до школи.

Соціальне замовлення сільської школи на підготовку кадрів для колгоспно-радгоспного виробництва перестає бути актуальним з 1990 р у зв'язку з

формуванням на селі багатоукладної економіки, зникненням попиту на професії аграрного сектору, роллю особистісних фермерських господарств. Така ситуація у вітчизняному освітньому секторі привела до прийняття концепції реструктуризації сітки освітніх закладів, які розташовані у сільській місцевості.

Важливим є той факт, що до 90-х рр. ХХ ст. сільську школу з малою кількістю учнів прийнято було називати малокомплектною. На особливу увагу заслуговує Постанова Кабінету Міністрів України від 20 липня 1999 року №1305 “Про розвиток сільської загальноосвітньої школи” та “Комплексний план заходів щодо розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості в 1999–2005 роках” [5].

Малокомплектні школи у цей час становили, за даними статистики близько 38% від усіх початкових сільських шкіл [10, с. 10].

Курс на ліквідацію малочисельних шкіл шляхом їх укрупнення мав, на наш погляд, непередбачувані наслідки. По-перше, посилилась міграція населення. По-друге, процес ліквідації малочисельних шкіл та перевід учнів в школи-інтернати та школи районних центрів відривав дітей від батьків, що є дуже негативним фактором. По-третє, ефект економії знижений витратами на транспортування дітей, їх розміщення та утримання. Крім того процес реструктуризації сітки малочисельних закладів освіти спіткнувся з проблемою неможливості її виконання по причинах бездоріжжя і віддаленості одних пунктів від інших.

Питання і проблеми малочисельних шкіл актуалізувалися, причому у загостреному вигляді на початку ХХІ ст. про що засвідчує і статистика. Зауважимо, що на сьогодні в Україні, за її даними, близько 60% сільських шкіл – малочисельні, при цьому питома вага учнів у них складає майже 20%, а учителів – 30%. Так, за даними Міністерства освіти і науки України станом на червень 2008 р. у сільській місцевості функціонувало 1054 малочисельні школи – і, які мають наповнюваність менше 40 учнів (на кінець 2002 – 2003 н. р. кількість таких шкіл становила 396) [7].

Ліквідація таких шкіл може призвести до їх зникнення. Таким чином, збереження малочисельної школи має соціально-політичне забарвлення та загальнонаціональне значення.

Розвиток інноваційного сектору економіки обумовлює на сьогодні потребу суспільства у якісній освіті. А це пред’являє серйозні умови до змісту і організації навчального процесу у школі, у тому числі й малочисельної. На жаль, маємо констатувати і той факт, що на сьогодні отримати якісну освіту у малочисельній сільській школі вкрай важко.

Отже, тенденції появи великої кількості шкіл з неповним комплектом класів і малою чисельністю учнів, збільшенням об’ємів закриття сітки малочисельних шкіл посилюються з причин демографічного зниження контингенту сільських дітей.

При цьому у більшості малочисельних шкіл зберігається традиційна структура навчальних планів, традиційні програми, зберігається тенденція до зниження якості навчального процесу. Ситуація, коли є нерівні початкові умови на момент зарахування в початкову школу у зв’язку з відсутністю дошкільних освітніх закладів знижує якість освіти.

Маємо надію, що у зв’язку з модернізацією малочисельної школи, сітковою взаємодією можливим на сьогодні є механізм розвитку школи на селі та забезпечення державних гарантій доступності і рівних можливостей отримання повноцінної освіти у незалежності, де розташований даний заклад – у селі чи в місті.

Дана стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми, **перспективними для нашого дослідження** будуть напрацювання з питань організації виховного процесу малочисельної школи в Україні.

1. Біда О. Підготовка студентів до організації самостійної роботи учнів малокомплектних шкіл / О. Біда, Л. Прокопенко // Формування у майбутніх учителів початкової школи навчально-методичних компетентностей // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2009. – № 5. – С. 105 – 108
2. Гупан Н. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 45 – 49.
3. Закон України “Про загальну середню освіту” // Нормативно-правове забезпечення освіти: у 4 ч. / гол. ред. В. В. Григораш – Х.: Основа, 2004. – Ч. 1: Доктрина, закони, концепції. – С. 59–86.
4. Іванюк Г. Соціально-педагогічні засади розвитку сільської школи в Україні (1958–2000 рр). / Г. Іванюк – К.: Педагогічна думка, 2007. – 408 с.
5. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 липня 1999 року №1305 “Про розвиток сільської загальноосвітньої школи” та “Комплексний план заходів щодо розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості в 1999-2005 роках” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/laws/_1305.doc.
6. Присяжнюк Л. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до реалізації інтегративного підходу у викладанні предметів художньо-естетичного циклу в класах-комплектах // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Вип. 21. – Житомир, 2005. – С. 125–129
7. Про підсумки розвитку загальної середньої та дошкільної освіти у 2007–2008 навчальному році та завдання на 2008–2009 навчальний рік: інформаційно-аналітичні матеріали до підсумкової колегії МОН України [Електронний ресурс] / за заг. ред. І. О. Вакарчука. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=kolegia>
8. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах / О. Я. Савченко. – К.: Магістр-S, 1997. – 256 с.
9. Сільська малочисельна школа: теоретико-методичний аспект: навч. метод. посібник / за заг. ред. Н. С. Побірченко. – Умань: ПП Жовтий, 2011 – 212 с.
10. Статистичні дані про середні, дошкільні та позашкільні заклади освіти системи Міністерства освіти країни (1992 – 1996). – К., 1997. – С. 10.
11. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.

The article reveals the problems of the current state of rural small schools. The author offers several stages of small schools Ukraine: 1949 -1958 pp., 1958 – 1985 pp. 1985 – 1991, 1991 – 2010 The basis of classification assigned the role of public and educational sectors in the creation, support or rejection of this type of schools in rural areas.

Key words: *ungraded school, not numerous school, stages, education, rural school.*

УДК 37.08 : 316.621(=1.23)

ББК74в05

Ізабелла Стельмасяк

ГІРСЬКА АКТИВНІСТЬ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ТА ПЕРСОНАЛІСТИЧНОМУ АСПЕКТАХ

У статті окреслено особливості життя і культури польських горян. Висвітлено специфіку й психологічні аспекти гірського туризму. Досліджено, що вивчення гір – це продумана, чітко спланована діяльність. Визначено мотиви гірської діяльності та її взаємозв'язок із педагогікою персоналізму.

Ключові слова: гори, горяни, довкілля, культура, гірський туризм, гірська діяльність, педагогіка персоналізму.

*Mountains allow man to experience the hardships of a climb,
a steep ascent hardens personality, and contact with nature makes you cheerful.*
John Paul II

Natural environment and its phenomena have always intrigued people. Especially mountains due to their impenetrability and the fact that every person perceives them from their own perspective. They are seen differently by a painter, a poet, a geographer, a geologist, a tourist, an alpinist, an environmentalist, an economist, a philosopher... Every reflection might seem to another as incomplete, exalted, pathetic or too narrow, as expressed in a number. None of them can, however, be denied genuineness, since every man has the right to make their personal choices and judgements. Teachers and educators, as well, have their own view of mountains as a school of life, and the children and youth's choice of mountain tourism – among other outdoor activities – provides many environmental and health values, as well as educational potential.

Polish mountains – The Sudetes and Carpathians are one of the most interesting tourist regions in Poland. The Tatra Mountains are the only Polish alpine region. The charm is completed by the Highlanders, who, according to Polish ethnographers, are the native inhabitants of montane and submontane regions – from the Silesian Beskid (the most western range) to the Bieszczady (the eastern end). Characteristic of Highlanders is a set of cultural traits, that is clothes, architecture, (mainly) herding economy, the local dialect, folklore, music, art, and, above all, an awareness/sense of separateness (Z.W. Paryscy, 2004, p. 230). The geographic environment (barren soil, severe climate) and historical factors (lack or limited socage, emigration to the USA, seasonal construction and farming works in the lowlands) have determined the economy, but also contributed to forming the individual character of the inhabitants.

Carpathian Highlanders stand out for their courage, strength, agility, respect for the Mountains, they consider freedom as a paramount value. All the above-mentioned components constitute a peculiar life philosophy represented in tales, legends and a specific sense of humour. (Jazowski, 1980; Bonowicz, 2010). A well-known Tatra tale provides the origins of mountains. According to the tale, God created all things from nothing, and he only formed mountains from crumbs of stars (heard in Pieniny – author's note). There are mountains so that “you can sit and rest on them and so they remain a token of His remembrance until the end of the world” (“beło na cym posiedzieć i wypocąć, i żeby beło po Nim pamiątkom do końca świata”). Then, the Creator decided: “you are to serve me to the end of the world – you shall be my church” (“mocie mi służyć do końca świata- kościołem moim beecie”). It is hard to say whether this obligation contributed to the Highlanders' authentic religious attitude. It is an indisputable fact, however, that conversations and spending time with Highlanders continuously astonish one with their peculiar life philosophy and a distance towards their surroundings. Rev. Prof. Józef Tischner – a representative highlander, philosopher, priest, Mountain and Highlanders adorer – considered “a way of experiencing the world – without the motive of being enslaved by the world” as a significant feature of the local dialect (Bonowicz, 2010, p. 27-28). Self-irony, contrariness and humorous retorts characteristic of Highlanders are for Tischner expressions of freedom. In Highlander jokes, tales and legends one can find all shades of human existence – love,

freedom, honour, death – all described according to “the highlander way of thinking”, that is: every described life situation in life has a punchline in the form of a subtle saying with no trace of moralizing. In this sense, this type of humour falls into a category of laughter (developed by Michał Bachtin), where genuine laughter, ambivalent and universal, does not reject seriousness/earnestness, it purifies and completes it. It cleanses one of dogmatism, fossilization, intimidation, didacticism...(Witkowski, 2000, p. 170- 74). For young people (especially those from the lowlands), it is an encounter with a different perspective on people and their affairs. In this sense, I perceive it as a value added of a visit to the mountains. The above-mentioned elements contribute to the popularity of this region, despite the fact that, here as well, there is a visible tendency to commercialise both material and non-material culture.

From the pedagogical and psychological perspective, the choice of activity/mountain tourism has, apart from the effects of children's confrontation with natural environment, a developmental value. Growing up and upbringing in liquid modernity (Z. Bauman's term) promote individuality, pleasure, relativism, immediacy of access, success in every scope of human life. As a result, most of the new generation is prepared to achieve success in the “rat race”. It also leads to convictions and declarations of one's own exceptional psychophysical abilities. Planning a trip or an expedition to the mountains requires rationality in the course of preparation, therefore, a chaperone's or an instructor's task is to teach the adepts how to prepare an escapade in the fields of logistics and physical condition. The climb requires a good level of physical fitness and mental toughness, it develops planning skills and the ability to concentrate on the task. Investing in appropriate sports equipment is insufficient.

A significant effect of mountain activity is getting to know and verifying one's own psychophysical abilities, as the mountains are characterised by their own philosophy. Here, a seemingly undemanding summit may prove very hard to reach and a high mountain – is not always difficult to conquer, however it provides a considerable dose of adrenaline, which is sought after by young people. It should be noted here that mountain activity is understood differently by aficionados and by neophytes. Mountain trips with school-aged youth are unusual. In the very first hour of a trip the best solution (in young people's opinion) is for the chaperone to disappear from view. Attempts to plan a schedule for the day, group outings/treks in the mountains, meals – end with avoiding responsibility or negotiating their arguments and, at best, looking for McDonalds, KFC or ordering takaway food. Choosing a route, arranging a schedule, assigning persons to be responsible for maps or operability of equipment – are backbreaking tasks. Everybody (unanimously) is interested in cool photos to put up on facebook (odjechane foty, żeby było co wrzucić na fejsa – original wording - author's note). There occur, however, situations which astonish and indicate that not all is lost, for us adults, for example, the impact which the text presented in a display cabinet in St. Albert's hermitage (Zakopane – Kalatówki) has on the youth. In my opinion, it was educationally invaluable. The words placed in a modest showcase – a tourist's credo – read as follows:

Mountains purify, require purification.

Mountains purify from egoism and selfishness, conceit and haughtiness.

Mountains are a wonderful terrain to conquer.

Mountains teach how to explore, they teach patience and consistence in the search.

They purify from selfishness, when you must share your piece of bread or a cube of sugar or when you must abandon your own plans in order to rescue another human being, often a stranger.

A mountain man is not someone who is able to and enjoys walking in the mountains, but someone who can live in the valleys. When a man feels like a dwarf in the face of the magnitude of mountains, getting to know oneself, one's inner self, one's abilities, one's insufficiency, he gains, step by step, the most precious human quality – humility, which, even though gained in the mountains, bears fruit in the valleys. And then, when somebody asks you – why you are walking in the mountains – you feel confused and lost about how to reply, you give a proof that you are looking for the unknown!

And further: “Before you descend from a mountain, apologise to God, apologise to people, apologise to the whole world; the ruined grass, flowers, a warm, every life, for disturbing the silence, for diminishing the beauty which belongs to all of us”.

Nearly all trip participants took photographs of the text and, after several sarcastic comments, fell into a quiet reflection. The first mountain tour – even a school field trip – sometimes becomes a trigger for reflection over the sense of life, noticing the concept and teamwork. For an educator, it may constitute indirect, but nevertheless valuable information on the condition of the student's family, his peer group, his activeness or alienation as a trip participant.

Researchers (psychologists) who focus on determinants of outdoor activities analyse the issue in cultural, biological and situational aspects.

From the cultural perspective, exploration of the environment should be referred to rites and rituals, which accompany human beings, and which are connected to maturing and a place occupied by a person in the hierarchy of a social group. The young generation (usually boys) undergo a rite of passage or an initiation rite, which arises from the age of a given candidate and his will and, after a successful verification, results in a change in social status – he becomes an adult member of the tribe, a warrior. Interestingly, regardless of geographical location, girls/women have not participated in those “male” rituals. Nowadays, there are no gender-based barriers for people deciding to explore mountains (Próchniak, 2013, p. 18 - 19).

In the past, rituals/rites were connected with the ability to bear pain, as a warrior had to be able to manage it if he was to decide upon the fate of the whole community. These rituals were often associated with a spiritual element, for which, it seems, there is no room in today's rational world or it is commonly perceived as a useless, pathetic burden. Natural environment – as no other – is the best place to experience spiritual sensations, feel the taste of freedom and, at the same time, to feel respect to their majesty. Mountains have a special mysticism. A semantic analysis of the above expression (mysticism of mountains) refers to the Greek term *mysterion* and it means a mysterious, unknown thing, reality. I believe that mysticism of mountains is a kind of wisdom of a mystery and respect for mountains, as well as of the ways of their exploration, which I refer to personal reflection, and to discovering thoughts of mountain people (afficionados, mountaineers, highlanders...). For adepts of mountain activity it is the right place, where they can feel the synthesis of the spirituality and mysticism of the place through their presence, ...experience, In this respect, a chaperone, an instructor or a mountaineer who shows young people also “these” aspects of mountain escapades is invaluable.

I am afraid that the contemporary “rituals” in the above sense have been reduced to trainings, lessons with an instructor and the purchase of the most professional equipment a mountaineer adept can afford.

Theories of biological determinants are related to the level of MAO (monoamine oxidase). Zuckerman and Zaleśkiewicz's research indicate that there are relations between the above-mentioned enzyme and engaging in activities. Its level increases with age; at a low

level people feel impelled to go to the Mountains (activity is often a result of hedonistic motives) even for a price of risk. A high level of the enzyme results in avoiding risk and intense effort (Zuckerman, 1994; Zaleśkiewicz, 2005).

In the analysis of biological determinants, scientists directed their attention to hormones. The analysis revealed that the level of testosterone and its relation with sex and age of the subjects engaging in outdoor activities. Adolescence and early adulthood are characterised by a high level of testosterone, which determines risky behaviours and impulsiveness in decision-making during a climb. Other significant (peptide) hormones are endorphins, whose level increases after a successful exploration of environment (Próchniak, 2013, p.21)

Situational determinants refer to the ability to rationally assess weather conditions in reference to the planned trek/climb up a mountain. An important role in assessing the probability of success in an activity is played by the information on one's own successes and failures (Walesa, 1998). For situational factors, a crucial role is played by experience, which determines estimating the probability of success in the planned expedition, as, in mountain conditions, depending solely on weather forecast may prove insufficient. For a source of clues one may also look for in a behaviour of animals, wind direction and force, a given kind of clouds or humidity of air.

Except for assessing the chances of success in an activity, utility for the person engaging in an activity is of a great significance in a decision to go to the mountains. According to Piotr Próchniak, "utility is (...) ascribing a certain value to possible benefits resulting from reaching the goal or a possible failure in doing so" (Próchniak, 2013 p. 23). Assessing this utility is an individual process, which is dependant on age, personality, educational background, aspirations and views on the sum of life accomplishments. Mountains are, certainly, a place, where young people may, with assistance of a person of authority learn planning skills and estimating (dis)advantages, experience the risk and effort associated with the expedition, the taste of joy of being on the top of a mountain, but also a failure, which should be considered an integral element of life. This fact gives an opportunity to learn to treat failure as a springboard to success. Research reveals that frequency and degree of difficulty (an opportunity to develop one's own abilities) have a positive influence on one's sense of self-efficacy and willingness to engage in further projects (Llewellyn, Sanchez, 2008, p. 414-425). Studies suggest that exploration of mountains cannot be treated as an activity performed mechanically or automatically, which is also crucial to the climbers' caregiver, who is also responsible for mapping out the route, preparing and checking the operability of equipment or even charging mobile phone batteries.

Another challenge for a chaperone (or a self-dependent youth) is the ability to cope with the illusion of attractiveness of the unknown (for example, the temptation to "take a shortcut"). It is noteworthy that we also succumb to illusions in the course of setting our personal goals. According to Koziński, "illusion prompts people to take too great a risk in establishing goals which have little personal and social value" (Koziński, 2002, p. 203).

Outdoor activities are also a subject of psychological conceptions. From the perspective of evolutionary psychology – exploration of natural environment results from the need to ensure security for oneself and the community, and, as a consequence, survival.

Psychoanalysis treats outdoor activities, mainly risky behaviours, as a mental disorder. According to psychoanalysts, taking risks, e.g. in the mountains, may be "not entirely conscious tendency to express the death drive thanatos (Próchniak, 2013, p.25) or a result of compensation for low sense of manhood (Kutter,1998).

Some psychoanalysts take the mountain terrain into consideration and describe a “God complex”; for them, conquering peaks constitutes affirmation of manhood, due to the shape of mountain peaks.

Existential psychology views exploration of natural environment as a need for the sense of life, which partly includes in itself a *primaevae* spiritual element. From this perspective, the sense of life is a “meta-need” which conditions other needs, for example “the courage to be, which is the man's answer to dangerous situations and fear connected to it” (Próchniak, 2013, p.26).

Studies conducted by psychologists revealed that the main motive behind mountain activities are: being creative, getting to know oneself and the mountain environment, improvement of physical fitness, taking on challenges, having control and escaping from the monotony of life. According to the studies conducted by Ewert, the determinants of mountain activity are: admiration of the mountains, group relations, improving one's self-esteem and competence or even willingness to impress others (Ewert, 1985, p. 242-249).

Describing the above-mentioned determinants and psychological concepts was aimed at outlining the benefits stemming from mountain activity, that is discovering montane terrains – as an element of nature, contemplation of beauty, relax, distance to life, “social alpinism” (an elegant name for the “rat race”), getting to know oneself and one's own psychophysical abilities. The above considerations concerning young people are significant, they require, however, a complement of an educational context of a mountain activity, especially in the generation of children and young people born and raised in the new social and constitutional reality which promotes relativism, changeability, personal success (social alpinism), individuality, competition and creativity. Effort, cooperation, persistence and patience in relationships, community – are ideals “out of this planet”. Although nowadays schools carry out EU community programmes or have subjects employing project-based learning – the formal character of these solutions fails to contribute to the development of students' personality. It appears that, due to the lack of appropriate educational influence, teachers, parents and educators themselves dismiss the community ideal – dooming it into indeterminate nothingness.

Despite the passage of 20 years and a generational change, one may be under an impression that the majority of young people function according to communist “wisdoms” such as: what is due today, do the day after tomorrow – you will have two days off; think, care and fight for yourself and by yourself; nothing for long, do not stop, do not get involved, do not sacrifice yourself (Sennett R., 2006, p.26).

Common observation of reality indicates that all parties engaged in the process of education seek to ensure individual success of a student, which is expressed furtherly in the number of school olympiad laureates, high position in school rankings. Ranking position and popularity of a school is an indicator of didactic abilities of its teachers, they fail, however, to reflect the quality of education. In the long perspective of man's/society's existence, it is education that has value and importance for the quality of social potential. In the globalising world, the concept of community should not be referred solely to the social microenvironment (e.g. family, school class, peer group) or to the Polish society. The above opinions sound like a truism; it is, however, also easy to notice the discourse taking place in order to establish axiological potential of the planned/set up projects, influences, which are ascribed a paradigm character. The dominant context is a personal one – the PERSON of a child, a parent, a teacher.

Among the many currents and directions present in the contemporary pedagogy – the concept of personalism is gaining more and more proponents. Its lead precept is respect for

Person, dialogue with Person, which gives education a special perspective. Pedagogy of personalism is characterised by actions aimed at: personal support, which enables a student to make conscious autonomous life choices, and developing the ability to hold a dialogue with and respect for Others (Bremer, 2005, p.20-55). For a personalist, the perception of reality, reflection as well as a choice of a method are directed at Person and constitute a path to him/her (Bartnik, 1996). Therefore, personal pedagogy assumes a holistic image of a human being and is distinguished by optimism, hope, realism in a human's individuality.

A personalist educator – according to J. Woroniecki – apart from assisting development understood as forming the physical and spiritual sphere, aims at interiorising the image of Self – a student with an external world and all the dimensions of human existence (Woroniecki, 1986, p. 98-106).

According to J. Tarnowski, “education is the whole of the methods and processes assisting a human being, especially by integration, in realising and developing one's humanity” (Tarnowski, 1993, p. 66). The goal is to recognise and interiorise the primacy of good as a part of one's character, will, conscience in partnership and social relations (Galewicz, 1998; Fromm, 1994, p. 58).

In the world of liquid modernity, it is not easy, as “a human is a paradoxical being with a double mental image, that is a world image and a deep image, of which the latter constitutes the core of his being. The aim of education is to reach this core, otherwise it is superficial and impermanent (Śliwierski, 1992, p. 148).

In the face of the above presented images of a human, one of the “tools” which are perfectly applicable to personal pedagogy is mountain activity. In the mountains, one can develop patience, openness, a whole spectrum of positive feelings (camaraderie, friendship, love) and an opportunity to verify them. Common journeys are a chance to meet, accept and communicate with other participants as an element of building trust, closeness, and, as a result, experiencing community; completing entrusted tasks, obligations as well as finding faith in difficult moments and readiness to overcome a personal crisis. J. Grochulska calls it the “real education, which should be a stimulant of a student's spiritual development using maximum of (his – author's note) abilities (Grochulska, 1994, p. 19). Personalism “invests” in the spiritual sphere in a human, a sphere which does not appreciate or even ignores the ever-present realism and relativism. I believe that in this respect the significance of mountain activity/tourism is invaluable. As I emphasised above, the mysticism of mountains compels humans to reflection on themselves and their surroundings.

Mountain activity is a very effective means of developing in a student fundamental characteristics of personalism. Furthermore, in the natural mountain environment, as in any other natural environment, one can learn camaraderie, patience, persistence, and respecting the rights of Others and of nature.

Mountains reduce egoism, hedonism – when one must share a sandwich, a room in a hostel or abandon one's own plans in order to help a friend or a stranger. In the mountains, a young person can learn sincerity, as mountains are intolerant of swankiness, showiness/staginess, conceitedness; they return joy and the joy of the mountains is the joy of being together.

Referring, once again, to the cradle of our European culture -the ancient Greece, as an educationalist (and a personalist), I find there the cult of the word and respect for noble ideas. Greeks proclaimed *oros* and *chara*, i.e. mountain and joy - two words which indicate positive emotions and lead to *koinonii*, i.e. community. And so the past in the dialogue with the present determines and directs the future, as community and cooperation are recognised and expected as a quality of a XXI century human. Promoted in education reports, apart from

education, they are indispensable lifelong competences to build the global village/a democratic, learning, society based on knowledge (Biała Księga, 1995, Delors, 2008). Similarly, the Lisbon Strategy adopted in 2005 presents the expected competences for creative, constructive, causative creating of personal goods, but also teamwork, democratic cooperation of the society.

Education for community and cooperation preserving a student's own individuality should be the lead goal of families, schools and other educational facilities. In the social reality where the single-child family model prevails education for community requires long-lasting educational influences of every educational environment. It is not an easy task in the aforementioned postmodern sociocultural reality.

Once more, I am convinced that trips and discovering the mountains are an unusual, but also, due to participation, an attractive school of life, creativity, creative verification of communication skills, accepting responsibility for oneself and others.

Personal pedagogy carried out in the field and in mountain conditions is the opposite of the traditional, formalised, and, frequently, boring education. It allows for a development of creative initiative, acquiring socially expected skills, such as learning, thinking, seeking/exploration, self-improvement, communication and cooperation with schoolmates (Gnitecki, Rutkowiak, 1999, p. 408).

In the Polish school reality, the postulates proposed in this article are already present in the so-called nature schools ("green schools") and initiatives or projects of this sort deserve popularisation and multifaceted perception.

Combination of mountain activity and the fundamental assumptions of personalism produces an effect which may be referred to as "slow pedagogy", that is a return to nature, human goodness, which has been eclipsed by consumption, the pace of life, inclination for hedonism... Being in the mountains compels us to slow down all the spheres of human existence, we get away from the time pressure, more willingly forgo activity in the social media and controlling electronic mail. There, we pay more attention, or even more intently listen to nature, we experience the fact that we are only (or so much as) one of its elements and, as a result, we are the architects of our own fortune and life.

It is difficult to decide whether the Slow Movement is a fashion or a utopia of the contemporary world. Regardless of the perspective, mountain activity is certainly an alternative educational method (slow school). Owing to it, a student has an opportunity to find himself or a path for himself, his friends and social environment. Mountain activity is also a challenge for educators. There, we can get to know the student's Self in authentic, informal situations. Shaping students' bravery in the journey through the mountain micro-world, we shape BRAVERY in the journey of life, that is with a risk, courage, but also with the joy of discovery and finding as well as a respect for Otherness in human beings and the world. I believe that this is the kind of man that we expect next to us and in the global village of XXI century.

1. Bartnik Cz. S. (1996), *Personalizm*, Lublin, wyd. Oficyna "Czas",
2. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa.* (1995), Komisja Europejska,
3. Bonowicz W. (2010), *Kapelusz na wodzie. Gawędy o księdzu Tischnerze*, Karaków wyd. "Znak",
4. Bremer J. (2005), *Jak to jest być świadomym. Analityczne teorie umysłu a problem neuronalnych podstaw świadomości*, Warszawa, wyd. IFiS PAN,
5. Delors J. (1998), *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Warszawa, Raport dla UNESCO,
6. Ewert A. (1985), *Why people climb: The relationship of participant motives and experience level to mountaineering*, "Journal of Leisure Research", 17.
7. Fromm E. (1994), *Niech się stanie człowiek*, Warszawa – Wrocław, wyd. PWN,

8. Galewicz W. (1998), Analiza dobra, Kraków, wyd. UJ,
9. Gnitecki J., Rutkowiak , Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności, Warszawa, wyd. PTP,
10. Grochulska J. (1994), Granice możliwości edukacyjnych człowieka, Karków, wyd. Staromiejska Oficyna Wydawnicza,
11. Jazowski A. (1980), Spotkanie z Juhasem. Humoreski podhalańskie, Warszawa, wyd. LSW,
12. Koziński J. (2002), Transgresja i kultura, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie "Żak",
13. Kutter P., (1998), Współczesna psychoanaliza. Psychologia procesów nieświadomych, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,
14. Llewellyn D.J., Sanchez X. (2008), Individual differences and risk taking in rock climbing, "Psychology of Sport and Exercises" 99.
15. Próchniak P. (2013), Poszukiwanie przygód w trudnych warunkach pogodowych, Poznań, wyd. Conact,
16. Paryscy Z. W. (2004), Wielka Encyklopedia Tatrzańska, Poronin wyd. Górskie,
17. Sennett R. (2006), Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pacy w nowym kapitalizmie, Warszawa, wyd. Muza SA,
18. Śliwierski B. (1992), Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki, Kraków, wyd. Impuls,
19. Tarnowski J. (1993), Jak wychowywać? , Warszawa, wyd. ATK,
20. Walesa Cz. (1988), Podejmowanie ryzyka przez dzieci i młodzież. Badania rozwojowe, Lublin, wyd. KUL,
21. Witkowski L. (2000), Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji, Toruń, wyd. Adam Marszałek,
22. Woroniecki J. (1986), Katolicka etyka wychowania. Etyka ogólna, t.1, Lublin , wyd. KUL, s.
23. Zaleskiewicz T. (2005), Przyjemność czy konieczność. Psychologia spostrzegania i podejmowania ryzyka, Gdańsk, wyd. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,
24. Zuckerman M., (1994), Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking, New York, Cambridge University Press.

The article outlines the features of the life and culture of Polish mountaineers. It deals with specifics and psychological aspects of mountain tourism. It is investigated that the study of mountains is a thought, well planned activities. The motifs of mountain activity and its relationship with the pedagogy of personalism are defined.

Key words: mountains, mountain people, the environment, culture, mountaineering, mountain activity, pedagogy of personalism.

УДК 378.091.4(477)“16/17”

ББК 74.03(4Укр)45

Ірина Яковенко

ПЕДАГОГІЧНІ КАТЕГОРІЇ У НАВЧАЛЬНИХ КУРСАХ ЕТИКИ ДІТЯЧІВ КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ XVII-XVIII СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано педагогічні категорії: “мета життя”, “моральні чесноти”, “моральне благо”, “добро” і “зло”, “вчинки”, “звички”, “поведінка”.

Ключові слова: благо, Києво-Могилянська академія, мета життя, курси етики, педагогічні категорії.

Постановка проблеми. Проблема правильного виховання підростаючого покоління завжди була і залишається актуальною. Особливо це питання загострюється в нестабільний час, в умовах важкого соціально-економічного становища, що спричинює занепад загальнолюдських цінностей. Перед педагогами

та суспільством постає питання про оновлення змісту сучасної виховної системи через додержання принципів природо- і культуровідповідності.

Теоретична реконструкція педагогічної спадщини минулих поколінь уможливує пошук відповідей на актуальні питання сучасності через призму ідей і поглядів видатних діячів минулого, якими видаються діячі Києво-Могилянської академії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми схоластичної манери викладу матеріалу досліджуються у працях О. Койре, С. Конончука, О. Кравченко, І. Крип'якевича. Класифікацію філософських ідей у спадщин Києво-Могилянської розробляли В. Горський та К. Кислюк.

Дослідженню філософського контексту курсів етики Києво-Могилянської академії присвятили свої праці відомі українські науковці: М. Кашуби, В. Литвинова, В. Нічик, Я. Стратій.

Постановка завдання. Мета статті – виявити та проаналізувати педагогічні категорії, що набули розгляду у курсах етики діячів Києво-Могилянської академії XVII–XVIII століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. При розгляді курсів етики, ми можемо простежити певну закономірність орієнтації теоретичного і практичного матеріалу на буденне життя. Правомірність використання такої побудови доведено у курсі етики Г. Кониського. Мислитель стверджував, що етика має практичну спрямованість і обіймає всі межі людських вчинків, а також “скерована до морального добра чи узгоджена зі здоровим глуздом” [1, с. 119]. Цікавою для нашого дослідження є думка професорів Києво-Могилянської академії щодо здобуття людиною щастя у земному житті через освіченість і вміння правильно використовувати талант, даний Богом. Ф. Прокопович, родоначальник курсів етики в Києво-Могилянській академії стверджує: “Метою наших дій ... є щастя” [4, арк. 251 зв].

Проблема пошуку щастя (блага) в курсах етики тісно пов'язана із сенсом життя людини. Сенс людського життя професори Києво-Могилянської академії ототожнювали з суспільним благом, що передбачає досягнення добра для себе і інших через дотримання ряду законів: “природного, морального, громадського і Божого” [6, с. 70]. Я. Стратій у праці “Розвиток філософської та політико-правової думки в Києво-Могилянській академії” при характеристиці етичного вчення діячів Києво-Могилянської академії звертає увагу на можливість досягнення щастя людиною на землі через працелюбність і активну життєву позицію. Дослідниця запевняє, що, на думку викладачів академії, праця людини повинна бути узгоджена з талантом, даним людині Богом від народження. Необхідність дотримання таких умов у етичних вченнях професорів академії Я. Стратій пояснює розвитком теорії праці за покликанням, що була популярною у роботах діячів Острозької академії [6, с. 70–71].

Аналізуючи курси етики з педагогічного погляду, ми можемо помітити в них розділи, що присвячені дослідженню таких категорій, як “мета життя”, “моральні чесноти”, “моральне благо”, “добро” і “зло”, “вчинки”, “звички”, “поведінка”.

Щодо кінцевої життєвої цілі, викладачі курсів етики першої половини XVIII століття дотримуються одноставності – досягнення блага (щастя на землі). Так, С. Калиновський у курсі етики надає поняттю “благо” двоякого значення: морального і фізичного. До морального блага, на думку професора, відноситься те, що людина прагне досягти, користуючись здоровим глуздом. С. Калиновський в етичному курсі спрямовує слухачів на діяльнісні перетворення в їхньому житті,

тобто вибір цілі і інструментів для його досягнення. Слід зауважити, що при аналізі ролі блага в житті людини С. Калиновський констатує пріоритетність цього поняття. На думку вченого, благо для кожної особистості визначається по-різному в залежності від пріоритетів людини [3, с. 62–63]. С. Кулябка дотримується аналогічної думки, але зазначає, що блаженство становить собою нагромадження всіх благ людиною [3, с. 279].

Ф. Прокопович, розмірковуючи над причинами, що скеровують людину до щастя, впевнений у їхній триєдиності: матеріальній, формальній і спонукальній. До матеріальних причин викладач відносить фізичні рухи, що скеровуються і спрямовуються завдяки формальним причинам досягнення щастя – мети (якості виконання). До спонукальних причин досягнення щастя, на думку Ф. Прокоповича, відносяться внутрішні і зовнішні чинники. До внутрішніх мислитель відносить природні і набуті (характер) звички. Зовнішні становлять собою спектр суб'єкт-суб'єктної взаємодії: підбадьорення через виконання наказу чи захоплення певним явищем, переконання [5, с. 508]. Ф. Прокопович у курсі етики відзначає, що мета людських дій скерована на досягнення добра, а кожна дія – певний шлях до наміченої цілі. Викладач етики стверджує, що будь-яка людина має кінцеву мету свого життя, хоча сама інколи визначає її інстенктивно. Але, діяч Києво-Могилянської академії акцентує увагу на тому, що людина не завжди правильно виділяє кінцеву мету свого життя [5, с. 512]. Ф. Прокопович переконаний, що роз'ясненням правильності вибору життєвої мети повинна займатися саме етика, яка “керує людською поведінкою” [5, с. 513]. Мислитель звертає увагу на важливість правильного пояснення того, “що людині найбільш відповідає” [5, с. 514].

Г. Кониський, розглядаючи благо, як кінцеву мету життя, наводить цитати з різних джерел грецьких мислителів і духовних осіб Середньовіччя. На підставі такого дискурсу автор курсу етики доходить висновку про необхідність пошуку людиною найвищого блага на землі. Г. Кониський переконаний, що для досягнення істинного блага необхідно дотримуватися діяльнісної позиції у житті. Свою точку зору мислитель доводить характеристикою людини як природної істоти, котра створена Богом відмінною від інших (вертикальне положення тіла, здатність мислити, бажання добра). На думку викладача, бажання досягнути щастя допомагає людині самовдосконалюватися і правильно оцінювати ситуацію. Цікавою є думка про двояку природу щастя: земну і небесну. Г. Кониський віддає перевагу небесному щастю, але наголошує на необхідності пошуку блага, яке є у земному житті: “І на небі буде таке благо, а його певна частина – насолода тіла, енергія, здоров'я, краса, веселість” [3, с. 451]. Г. Кониський розцінює щастя як добро, що складається з трьох компонентів: блага душевного, тілесного і блага долі. До душевного блага Г. Кониський відносить мудрість і чесноти, до тілесного – здоров'я, елегантність, силу тощо, до блага долі – багатство, славу, почесні [3, с. 452]. Викладач курсу етики звертає увагу слухачів на залежність кінцевої цілі життя від самовдосконалення людини. Адже, на думку Г. Кониського, поняття “благо” слід трактувати як певну силу вдосконалення. Мислитель при характеристиці блага загострює увагу на неправильному виборі людиною кінцевої цілі життя через незнання. Тому, на думку Г. Кониського, головне призначення етики – шукати і навчати людину раціональному вибору шляху до досягнення найвищого блага [3, с. 445].

В усіх курсах етики першої половини XVIII століття вагомому значення приділено характеристиці моральних чеснот. Так, С. Калиновський розділяє

моральні чесноти на набуті людиною і надприродні (божественні). На думку мислителя, навіть для досягнення природних моральних чеснот знадобиться божественна допомога. С. Калиновський зауважує, що моральні чесноти не даються людині просто так Господом, вони даруються за важку працю над собою. Мислитель відзначає, що людина керує чеснотами за допомогою розсудливості і здорового глузду (розуму). Викладач поділяє чесноти також за способом творення: зовнішні і внутрішні. Внутрішні є більш впливовими: милосердя, мужність. Зовнішні – похідні від внутрішніх, наприклад, від мужності залежить виконання певних воєнних дій. Викладач курсів етики стверджував, що будь-яка чеснота зможе досягти найвищого рівня досконалості навіть без виконання зовнішніх вчинків.

Незважаючи на можливість внутрішньої підготовки до виконання добрих вчинків, С. Калиновський радить використовувати і зовнішні акти по відношенню до оточуючих і до себе для більшого закріплення навику. Характеризуючи можливість людини керувати означеними чеснотами, викладач допускає можливість дотримання рішення розсудливості, але лише у випадку великого досвіду по відношенню до певних чеснот. С. Калиновський зауважує, що завдяки розсудливості людина здатна знайти правильний підхід до оточуючих, враховуючи індивідуальність особистості та ситуацію. На думку викладача курсу етики, удосконалення отриманих чеснот має перебувати у гармонійній рівновазі. За твердженням С. Калиновського, надмірність в чеснотах і добродійностей тягне за собою гордість і чванливість по відношенню до інших [3, с. 168–175].

С. Кулябка характеризує моральні чесноти як “той навик, який знаходиться у волі і схиляє її до морально добрих дій” [3, с. 291]. Зауважимо, що С. Кулябка наголошує на необхідності виокремлення ключових моральних чеснот серед загального потоку, які необхідні для нормальної взаємодії в суспільстві. До головних моральних чеснот мислитель відносить мужність, помірність, справедливість, а також право і закон. С. Кулябка розглядає мужність як “твердість духу” по відношенню до небезпеки чи важкої справи, “законної причини” – допомога батьківщині, боротьба за віру [3, с. 293]. Користуючись уже відомим правилом про додержання середини у чеснотах, мислитель стверджує, що мужність становить собою певний навик, дія якого слугує серединою між страхом і відвагою до небажаних подій. Мужність, за думкою С. Кулябки, складається з певних компонентів: великодушності чи впевненості (початковий етап у зіткненні з небезпекою), благородства (потрібно для виконання завдань), терпеливості чи стійкості (для легшого перенесення невдач і труднощів на шляху до поставленої цілі). Помірність (стриманість) характеризується мислителем як особлива чеснота, дія якої повинна виступати як розсудливість до бажання оволодіти певними матеріальними речами. Помірність автором курсу етики розділяється на суб’єктивну і потенціальну. До суб’єктивної складової помірності, С. Кулябка відносить: стриманість, тверезість, непорочність і скромність. Потенціальними визначаються чесноти: самовладання, лагідність, м’якість, старання, покірність (відносно до фізичних впливів на оточуючих), веселість (по відношенню до перебігу ігор), смиренність. Справедливість С. Кулябка визначав як певну силу, яка схиляє волю людини до правильного вчинку.

Мислитель відмічає, що основоположним при виборі тієї чи іншої дії особистістю, виступає гідність (винагородити чи покарати). Право і закон відносяться до тих моральних чеснот, які визначають поведінку людини як відповідь на давно встановлені правила поведінки Всевишнім. Головне призначення чесноти

“закон” полягає у пізнанні наслідків скоєних вчинків: “приписувати, забороняти, дозволяти, карати і заохочувати” [3, с. 295]. Чеснота “закон”, на думку мислителя, містить у собі єдність природної і божої частин у людині. С. Кулябка у курсі етики робить наголос на отримання від народження людиною задатків до тих чи інших чеснот, але зауважує, що лише від самої людини залежить їхній подальший розвиток, вкорінення і використання на практиці [3, с. 292–296].

М. Козачинський чесноти людини розділяє на два блоки: інтелектуальний і моральний. Інтелектуальні чесноти набули розгляду у курсі логіки. Мислитель зауважує, що моральними чеснотами наділяється людина “просто добра”, а не певного складу розуму [3, с. 345]. М. Козачинський у курсі етики зауважував, що моральні чесноти не статичні, вони своєю динамікою становлять своєрідні східці до самовдосконалення особистості. Пояснюючи своє твердження, викладач наводить приклади власного спостереження за моральною поведінкою оточуючих. М. Козачинський упевнений, що кожна людина індивідуальна, тому існують розбіжності у поведінці різних людей і навіть окремого індивіда на різних етапах його життя. Викладач курсів етики дотримується думки свого попередника С. Калиновського щодо дієвої позиції у досягненні моральних чеснот: “чесноти не даються від природи” [3, с. 347]. Свою точку зору М. Козачинський доводить на основі спостереження за природою. Наприклад, мислитель, порівнюючи камінь з людиною доходить висновку про незмінність його дії, на відміну від людини, котра має здатність керувати своєю поведінкою. Також доречно згадати думку М. Козачинського щодо важливості морального виховання дитини у молодшому віці: “... до яких діянь звикаємо з дитинства, такими або їх різновидами користуємося все життя” [3, с. 347]. Викладач виокремлює чотири головні чесноти від яких, на його думку, походять інші: розсудливість (знаходиться у відомстві інтелекту), справедливість (у волі при дотриманні моральних настанов), мужність і помірність (проявляється по відношенню до чуттєвого бажання і керується дією розуму). Розсудливість, на думку М. Козачинського, складається з восьми частин: пам’яті, розуміння, сприйнятливості, дотепності, розуму, передбачення, обачності, обережності; справедливість мала два вектора направленості: уникати зла і робити добро ближньому; мужність – мужність при боротьбі з труднощами і обережність; помірність – скромність і пошана (відносно чеснот). Цікавим для нашого дослідження є роздуми мислителя над протиставленням пороків і чеснот. М. Козачинський у курсі етики велику увагу приділяв становленню особистості як середини між двома пороками: надмірне бажання оволодіння чеснотами (чванливість) і нехтування ними [3, с. 345–404].

Аналогічної думки щодо характеристики чеснот дотримується Г. Кониський. На думку мислителя, головна справа людини при оволодінні і закріпленні моральних чеснот у практичному житті залежить від помірності, яка керується мозком людини і притаманна особистості від природи. Щодо поділу чеснот, то Г. Кониський допускав чотири: по відношенню до Бога, оточуючих і себе; спеціальні, яким протиставляються сім пороків; чесноти волі і розуму; головні (від яких походять інші): розсудливість, справедливість, мужність, поміркованість. Викладач курсів етики вагомого значення для підняття морального рівня особистості надавав характеристиці пороків, як протилежності до добрих вчинків. Діяч Києво-Могилянської академії наполягав на розумінні людиною різниці між пороком (властивістю), гріхом (дією) і лукавством (родова форма пороку і гріха, має відношення до зла). Мислитель зауважує, що даний поділ не є константою, адже, при

врахуванні троякості зла (природного, штучного і морального), набуває мутацій щодо роз'яснення змісту. Цікавими видаються думки Г. Кониського про розміщення чесноти посередині двох пороків. Мислитель, характеризуючи головні чесноти, наводить протилежні їм пороки, які своєю суттю становлять надмірність чи недостатність.

Таким чином для підростаючої молоді важливими вбачаємо ідеї викладачів курсів етики щодо залежності морального розвитку людини від наполегливості і старанності.

Питанню внутрішніх і зовнішніх начал вчинків людини відведено чільне місце у курсах етики діячів Києво-Могилянської академії. Так, С. Калиновський зазначав, що внутрішні (вроджені) начала вчинків даються людині від природи, а зовнішніми виступають “Бог, ангели, зірки, об’єкти” [3, с. 113–114]. С. Калиновський, підтримуючи релігійну доктрину про створення людини Богом – абсолютном добра, робить акцент на моральній розбещеності сучасного суспільства. Також, викладач курсів етики відзначає дієвість покарань, похвали, осуду, винагороди для покращення морального стану особистості, що стає можливим лише при наявності вільної волі у людини. Щодо місцеперебування свободи, то автор курсу дотримується думки про тісний взаємозв’язок волі з інтелектом людини. Мислитель переконаний, що суб’єктом свободи є воля, але при цьому зазначає, що “Розум же випереджає волю як радник, але не управляє нею як господар” [3, с. 126]. Користуючись такою теорією, діяч Києво-Могилянської академії доходить висновку про можливість рішення волі прийняти сторону добра чи зла. На думку автора, завдяки існуванню свободи вибору людина внутрішньо звільняється від впливу зі сторони Господа (вічного блага) і здатна індивідуально приймати рішення без впливу зі сторони божественного проведіння [3, с. 114–135].

С. Кулябка, підтримуючи думки свого попередника, про взаємозв’язок волі й інтелекту людини, робить акцент на сутності останнього. Так, мислитель зазначає, що інтелект – це “духовна здатність раціональної душі”, що торкається сфери, яка підлягає розумінню людини [3, с. 282]. Щодо характеристики волі, то викладач зауважує, що вона тягнеться до добра. Доцільним вважаємо відзначити думки С. Кулябки щодо впливу інтелекту на рішення волі. Викладач курсу етики підводить слухача до висновку про важливість і необхідність розвитку інтелекту особистості. Свою точку зору мислитель доводить на основі аналізу дії інтелекту щодо перегляду різних характеристик об’єкта цікавості і знаходженні, пропонуванні певних дій. Цікавим для нашого дослідження є розгляд діячем академії причин, що рухають волю. До них С. Кулябка відносить чотири: інтелект, чуттєве бажання, зовнішні об’єкти (Бог, небесні тіла) відносного морального статусу, а також сама дія самої волі, що пояснюється вибором спектру засобів для досягнення цілі.

М. Козачинський у курсі етики вдається також до характеристики відображення дій людини за допомогою пояснення взаємозв’язку інтелекту і волі. Діяч Києво-Могилянської академії відзначає існування двох головних векторів принципів людських дій: цільового і спонукального. До цільвих причин людських вчинків мислитель відносить мотиви, що спонукають особистість до виконання певних дій. Спонукальні причини, на думку М. Козачинського, поділяються на два рівні: зовнішні, що спрямовані на його моральні дії (взаємозв’язок Бога, ангелів, моральних вчинків людини) і внутрішні, які даються природою чи досягаються шляхом тривалих вправ (знаходяться в самій людині, що чинить добро) [3, с. 309–310].

Г. Кониський у вирішенні питання зверхності інтелекту чи волі розділяв думку про їх двозначність. Так, мислитель, з одного боку, стверджував, що інтелект рухає волю відповідно до житейської практики, а з іншого – воля самостійна в виборі чи відхиленні запропонованих ідей. Діяч Києво-Могилянської академії особливого значення приділяв здібностям людини, які знаходяться у відомстві волі. Вони, на думку мислителя, троякі: пізнавальні (внутрішні відчуття з приводу якогось об'єкту), зовнішні (зір, слух тощо), бажальні [3, с. 453–455].

Підсумовуючи вище зазначену характеристику внутрішніх і зовнішніх начал вчинків людини, що набула розгляду у курсах етики професорів Києво-Могилянської академії, важливим для сучасного педагогічного процесу вбачаємо врахування фактору наявності волі і вільного вибору по відношенню до оточуючих і себе (самовдосконалення, досягнення певної мети). Також важливими для покращення виховної роботи видаються погляди викладачів курсів етики першої половини XVIII століття щодо координування дотримання прийнятої поведінки у суспільстві шляхом похвали і осуду певних дій, що корінним чином впливає на особистісне становлення людини.

Кожен викладач етики вагомого значення надавав характеристиці “перетерпіння” душі. Важливість надання необхідної інформації слухачам про зазначене явище в їхньому житті підкреслюється наявністю в усіх курсах етики розділів, присвячених роз'ясненню цього питання. Так, С. Кулябка характеризує “перетерпіння” душі як певну обставину, що “змушує суб'єкта страждати” [3, с. 288]. С. Калиновський зауважує, що під “перетвореннями” він розуміє “акт чуттєвого бажання” [3, с. 256]. Щодо головної цілі “перетерпіння”, професор стверджує, що вона притаманна кожному живому створінню від народження і полягає в дотриманні добра і уникненні зла [3, с. 256]. С. Калиновський протягом всього курсу проводить ідею про неможливість уникнення “перетерпіння” душі, оскільки природа не створює нічого непотрібного [3, с. 257]. Існування афектів, на думку професорів академії, є звичайним явищем і навіть корисним для людини. Розумна людина, за думкою С. Калиновського, не тікає від страстей душі, вона вчиться ними керувати і стримувати в певних рамках: “... розумний шукає прийнятну міру ... тобто приборкування перетерпіння, а не викорінення” [3, с. 257].

Такої ж думки дотримується Г. Кониський: “Мудрець не душить пристрасті, а керує ними і стримує” [3, с. 257]. Щодо кількості “перетерпіння”, то викладачі академії дотримуються однаковості – одинадцять. Для педагогічної науки важливим постає виділення цих “перетерпіння”, адже викладачі мають бути обізнаними про те, які бувають стани і переживання у підростаючого покоління. Так, перші шість “перетерпіння” відносяться до характеристики пристрастного бажання, а саме “прагнення добра в абсолютному значенні”, інші п'ять – до чуттєвого бажання, котре спрямоване на “важкодосяжне і важкодоступне добро” [3, с. 288]. Перша група “перетерпіння” включає любов, ненависть, тугу, уникнення, радість, скорботу. До другої відносяться “перетерпіння”, такі як: надія, безнадійність, відвага, страх, гнів. Ключовою при характеристиці “перетерпіння” пристрастного бажання відносно добра виступає любов.

М. Козачинським любов визначається як стремління до відчуття блага [3, с. 405]. Слід зауважити, що існування блага – найвищої людської цінності, викладачі етичних курсів розподіляли на два складники: божественний і земний. Земного блаженства людина може досягти у реальному світі через уміння правильно

користуватися розумом і природними почуттями, а небесне – досягається у потойбічному світі. Але, професори академії зауважували, що у своїх курсах вони розглядають тільки практичну сферу існування особистості, а небесна залишається у відомстві теології [2, с. 140]. Повертаючись до характеристики любові зауважимо, що М. Козачинський розділяє її на чотири складники: природний (відноситься до неживих речей), чуттєвий (будь-яке живе створіння), інтелектуальний (характерна розумній природі) і пристрасний. С. Кулябці імпонує поділ любові на дружню і пристрасну (коли добро сприймається як абсолютна константа людської любові до Бога) [3, с. 289]. Досліджуючи причини, що призводять до такого стану в житті людини, автор курсу етики користується характеристикою людини як єдності природного і божественного. Слід зауважити, що до головної дієвої причини любові, на думку діяча Києво-Могилянської академії, відноситься душа, а допоміжним компонентом виступає чуттєве бажання. Автор при характеристиці головних причин любові скеровує увагу слухача на можливість існування інших – похідних причин [3, с. 289]. М. Козачинський до причин любові включає чотири позиції: 1) добро і краса – збільшення почуття любові під дією уподобання краси і доброти бажаного об'єкта; 2) пізнання – необхідність взаємодії з об'єктом любові для сприйняття його духовного потенціалу; 3) уподібнення – матерія любові, коли один суб'єкт розділяє погляди іншого; 4) сама любов – не може існувати без суб'єктів і об'єктів любові, тобто без “братства”, що його поповнюють [3, с. 406].

Г. Конисський відносить любов до категорії страстей. Протилежним явищем любові, на думку викладача, виступає ненависть. Торкаючись питання причин любові, Г. Конисський підтримує думки попередників щодо доцільності чотирьохрівневого поділу [3, с. 478–479].

Отже, на думку діячів академії, “перетерпіння” душі є звичайним явищем у житті пересічної людини. Головне завдання педагога роз'яснити особистості необхідність скеровувати свої думки, вчинки, почуття у напрямку добра і щастя (суспільного і особистісного). Скарбницею для підростаючого покоління є досвід викладачів курсів етики Києво-Могилянської академії з приводу важливості досягнення земного блаженства, що допоможе знайти своє покликання у житті.

Підводячи підсумки дослідження педагогічних категорій, що набули розгляду у курсах етики XVII-XVIII століття, ми доходимо **висновку** про доцільність використання педагогічного досвіду діячів Києво-Могилянської академії для координації і збагачення сучасного виховного процесу.

Перспективами подальших досліджень є виявлення і дослідження християнсько-етичних ідей у спадщині діячів Києво-Могилянської академії XVII–XVIII століття.

1. IP НБУ. Ф. 301. Georgio Koniski. Philosophia moralis seu ethica / Philosophia juxta numerum quatuor facultatum quadripartita complectens logicam, ethicam, physicam, et metaphysicam tradita in Academia Kijoviensi sub auspiciis illustrissimi domini Metropolitanae Tymothej Szczerbacki ejusdem academiae nutrioris munificentissimi anno 1749, septembri 20 Sub Reverendissimo Patre Georgio Koniski. - арк. 68-81 зв.
2. Кашуба М.В. З історії боротьби проти унії XVII-XVIII ст. / М.В. Кашуба. – К.: Вид-во “Наукова думка”, 1976. –169, [2] с. – Включ. покажч.
3. Памятники этической мысли на Украине XVII первой половины XVIII ст. / [Сост., пер. с лат., всуп. ст. и прим. М.В. Кашубы]. К.: Изд-во “Наукова думка”, 1987. 528 с.
4. IP НБУ. Ф. 301. Prokopowitz Theophanes. Philosophiae peripateticae facultas 4ta ethica sive scientia moralis traditainacademiaKioviensianno 1708 // Philosophia peripatetica juxta numerum quatuor

facultatum quadripertita continens logicam, physicam, metaphysicam et ethicam, tractata et tradita ad mentem principis philosophorum Aristotelis Stagiritae Kijoviae in Alma et Orthodoxa Academia Mohileana Annis 1707 et 1708. - арк. 249–253 зв.

5. Прокопович Феофан. Філософські твори: У 3 т. / Феофан Прокопович; [ред. В.І. Шинкарук; пер. з лат. В.П. Маслюк, І.В. Паславський]. –К.: Вид-во “Наукова думка”, 1979–1981. –Т.2. – Логіка. Натурфілософія або Фізика. Етика. –1979. –С. 505–515.
6. Стратій Я.М. Розвиток філософської та політико-правової думки в Києво-Могилянській академії / Я.М. Стратій // Київські обрії: історико-філософські нариси. –К.: Вид-во “Стилос”, 1997. –С. 61–75.

The article deals with the following pedagogical categories: "purpose of life", "moral virtues", "moral welfare", "good" and "evil", "acts", "habits", "behavior".

Key words: *virtue, Kyiv-Mohyla Academy, purpose of life, ethics courses, Pedagogical categories.*

УДК 7: 37.036(477)

ББК 74.560.054.11

Роман Яцишин

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ УКРАЇНИ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД

У статті подано ретроспективний аналіз діяльності видатних мислителів та педагогів-практиків з естетичного виховання зростаючих поколінь засобами образотворчого мистецтва в радянській Україні міжвоєнного періоду ХХ ст.

Проаналізовано структуру Єдиної школи, зміст навчальних програм семирічної трудової школи; подано характеристику форм та методів естетичного виховання, які пропонували науковці, а також їх впровадження у шкільну практику; виокремлено позитивні й негативні тенденції навчального процесу окресленого періоду.

Ключові слова: *естетичне виховання, образотворче мистецтво, особистість, зростаючі покоління, педагогічна думка, навчальний процес.*

Естетичне виховання як важливий чинник формування особистості розвивалося в руслі соціокультурного поступу людства, перебуваючи в тісному взаємозв'язку з рівнем розвитку духовної й матеріальної культури певного історичного періоду. Тлумачення сутності естетичного виховання, його змісту, форм, методів і засобів видозмінювалося упродовж історії та набувало своєрідної інтерпретації у творчій спадщині мислителів. На кожному етапі історико-культурного розвитку України естетичне виховання перебувало в центрі суспільної уваги та науково-практичних пошуків. Актуальні проблеми історії української педагогіки і виховання відображено у працях Т. Завгородньої, С. Золотухіної, Б. Ступарика, Ю. Руденка, І. Руснака та інших. Однак системно і комплексно питання естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва в Україні у міжвоєнний період науковцями не досліджувалось.

Актуальність статті – недостатнє вивчення окресленої проблеми у історико-педагогічному контексті. Розробка теоретико-методологічних засад естетичного виховання зростаючих поколінь на сучасному етапі передбачає детальне і об'єктивне вивчення надбань минулого. Мета – розкрити особливості науково-педагогічних розвідок з естетичного виховання у міжвоєнний період.

У витоків розбудови української школи і освіти були С. Русова, І. Стешенко, В. Тучанська, П. Холодний та ін. Вони брали участь у створенні програм у предметних комісіях. Провідні ідеї вітчизняних науковців та педагогів-практиків міжвоєнного періоду мали значний вплив на подальший розвиток вітчизняної педагогічної думки.

Важливе місце естетичному вихованню в освітньому процесі української школи відвів автор “Проекту єдиної школи” П. Холодний. Зауважимо, що програми з окремих предметів деякий час уже використовувались учителями радянської України. П. Холодний зводив ці програми в гармонійно організовану єдність. Програму з образотворчого мистецтва (малювання) він склав особисто. Йому належать вступні статті до обох частин проекту [5]. Він виступав за рівний розвиток освіти в Україні для всіх народів і народностей, децентралізацію та демократизацію управління освітою.

На соціальну та психологічну складові естетичного виховання, важливість формування певних умінь та навичок у дітей вказувала С. Русова у роботі “Дидактика”. Дослідниця рекомендувала використовувати ті навчальні матеріали, що відповідають вимогам часу, організовувати навчання залежно від потреб певної громади чи рівня соціально-культурного розвитку народу. У соціальному досвіді педагог виокремлювала такі елементи естетичного виховання, як знання, уміння та навички, творчу діяльність, емоційно-цілісне ставлення до знань і вмінь. Вона вважала, що внаслідок опанування ними дитина стає особистістю. З-поміж дев’яти обов’язкових предметів особливу увагу приділяла ручній праці (малювання, ліпка). За глибокими переконаннями вченої, такий зміст програми в новій школі забезпечить вплив на розумове, духовне та естетичне формування вихованця [7, с. 146]. Психологічна складова, на думку педагога, це – врахування ментальних здібностей та нахилів дитини за умови індивідуального підходу. [6, с. 146].

Шкільна практика і зміст естетичного виховання були зорієнтовані на відповідність складним соціальним завданням означеного періоду. Відділ пластичних мистецтв при Генеральному секретаріаті народної освіти УНР їх визначив як “розвиток і поширення мистецтва на Україні, проведення певного смаку і певних норм в суто національному напрямку, розуміючи, що мистецтво повинно бути пройняте духом рідної землі і соком народного життя” [5, с. 56].

Положення про Єдину школу [5] регламентувало структуру змісту естетичного виховання, в якому основне навантаження відводили малюванню та співам. Передбачалось створення дітям умов для найширшого виявлення своїх почуттів засобами образотворчого мистецтва. На першому ступені окремі години не передбачались, і рекомендували якомога частіше його використовувати під час вивчення окремих предметів. Малювання ж спрямовували на конкретизацію уявлень про життя, що оточує дитину, однак без набуття нею технічних навичок. У змісті робіт учні відтворювали результати спостережень за природою, життям рослин, тварин, птахів, а заплановані теми відповідали курсу рідної мови: оповідання, байки, вірші, а також історії, природознавства, географії та інших дисциплін. [6, с. 6].

У другому ступені для образотворчого мистецтва вводили окремі години, малювання організовували індивідуально, і діти з плоского малювання поступово переходили до малюнку тривимірного. Від 7-го класу з малювання відокремлювали його галузі – графіку і креслення задля опанування учнями вміннями вільно читати малюнки та користуватись ними у своєму щоденному житті.

Грунтовний узагальнювальний підхід до естетичного виховання передбачав ознайомлення школярів з історією мистецтв. Навчання мистецтву розпочиналося на третьому, останньому ступені шляхом надання коротких, корисних відомостей з мистецтва, в тому числі українського та його історії.

Аналіз джерельної бази дослідження переконує у тому, що в новій школі теоретичні знання були засобом виховання. Їх збільшували послідовно й відповідно до органічного розвитку дитини. І хоча не передбачалось вивчення певного виду мистецтва, вони все ж слугували духовному зростанню особистості. Отож сугестивний характер організації естетичного виховання школярів домінував над аналітичним, аби за допомогою яскравих зразків художньої культури стимулювати розвиток естетичних почуттів, бажання спілкуватися зі світом прекрасного, відчувати красу художніх творів.

Чільне місце у програмі радянської семирічної трудової школи (1926) посідала художня література слов'янських народів, наголошувалось на необхідності вивчення різних видів мистецтва (живопис, скульптура, архітектура) в українській, російській та західноєвропейській культурах [8]. Програма передбачала варіювання змісту, вибір актуального з огляду на місцеві обставини матеріалу. Вивчення дисциплін сприяло формуванню мистецтвознавчих знань задля орієнтування учнів у стилях, жанрах, особливостях різних видів мистецтва, розкривало їх взаємовпливи, визначало місце українського мистецтва в світовій культурі. Зміст предмета опирався на різні види естетичної діяльності, методи і засоби отримання необхідної інформації про мистецтво.

В організації естетичного виховання домінували принципи паралелізму, наступності, самостійної діяльності. Усвідомлюючи значущість викладання мистецтва в школі, педагогічні колективи намагались збільшувати кількість годин на уроки малювання в середніх навчальних закладах, вбачали доцільність визнання його як обов'язкового предмета, адже малювання виховує спостережливість, розвиває зорову пам'ять дитини, привчає до правильної оцінки явищ природи та життя, ознайомлює з правилами перспективної побудови композиції, сприяє вивченню інших предметів, виховує смак і почуття прекрасного [6, с. 5]. Малювання як навчальний предмет вважався таким, що виконує навчальні та виховні завдання, сприяє гармонійному розвитку учнів. Наведений нами вище документ вказує, по-перше, на визнання виховного потенціалу малювання, по-друге, на усвідомлення педагогами доцільності всебічного розвитку школярів. Оволодіння основами образотворчої грамоти стало обов'язковим при вступі до окремих вищих навчальних закладів.

Секція естетики і наукових досліджень проблем естетичного виховання при секторі мистецтв і художньої пропаганди Головополітосвіти виокремила такі завдання естетичного виховання: розроблення основ теорії пролетарського мистецтва, з'ясування історичних основ пролетарського мистецтва, експертиза питань художнього життя, виявлення шляхів художньо-естетичного розвитку [8, арк. 2].

Нову українську систему освіти було вирішено будувати за російським взірцем, в "Положенні про єдину трудову школу УРСР" передбачалось запровадження загальноосвітньої та політехнічної освіти, продуктивної праці дітей. У програмі з образотворчого мистецтва в семирічній школі Соцвиху головну увагу приділяли "набуттю практичних навичок та деяких знань" згідно з низкою принципів: малювати можуть усі, графічна грамота необхідна в житті, як грамота загалом, майбутні робітники повинні вміти викладати свої думки за допомогою малюнків,

ілюстрацій, рисунків [4, с. 20] Згідно з даними принципами основними напрямками художнього розвитку учнів стали наступні: форма, композиція, рух, простір, світлотінь і колір. Їх конкретизували відповідні завдання і теми: технічний малюнок, перспективні вправи, орнаменти, шрифт, геометричні тіла, будинки, плакати та ін.. [4, с. 26]

Монополія держави на освіту, ідеологізація її змісту й деформація загальнолюдських принципів і підпорядкування єдиній програмі мали певні негативні наслідки для всіх складових освіти. Практично кожна дисципліна втратила самостійність, а її зміст було значно розширено. У програму з малювання ввели традиційні теми (малюнок, ліплення) водночас із художньою обробкою матеріалів, естетизацією шкільних приміщень, виготовленням різноманітних моделей, макетів тощо. Прослідковуються негативні тенденції у формуванні змісту естетичного виховання і через порушення принципів послідовності, логічності, відповідності віковим особливостям, системності навчання і виховання. Естетичне виховання в період розбудови соціалістичного суспільства зосереджувалось на вихованні “споживача” мистецтва, формуванні навичок орієнтування у своєму естетичному оточенні, активному впливові на розвиток “пролетарського” мистецтва. За цих обставин знівельовувалася роль національної культури в даному процесі, який набував ідеологічного спрямування. Поділяючи висновки сучасних дослідників історико-культурної спадщини України (Н. Величко, Р. Кіра, І. Небесник, О. Овчарук, С. Процик), доводиться констатувати, що вилучення зразків української народної творчості із змісту естетичного виховання школярів наприкінці 20-х – початку 30-х років ХХ століття стало характерною ознакою змісту навчальних програм.

У радянській Україні в міжвоєнні роки основою шкільного змісту були соціально-класова освіта і виховання. Відтак цілий пласт національної культури, як важливий дидактичний матеріал, залишився поза межами естетичного виховання учнів. Нарком освіти Української РСР М. Скрипник намагався підтримати національне мистецтво, наголошуючи на тому, що внаслідок змін в усіх галузях життя національний культурний процес поступово набуває нового значення, змісту й обсягу.

Важливу роль у розробленні методів естетичного виховання та обґрунтування доцільності їх застосування належить Я. Мамонтову. Він вважав, що їх добір узалежнений від вікових і психологічних особливостей та здібностей учнів. У практичній роботі педагог пропонував два види впровадження методів: мистецька творчість (наявність таланту, професійних знань і вмінь у певній галузі мистецтва) та естетичні переживання під час естетичної діяльності. До особливостей методу він відносив його творчу спрямованість, незалежність від адміністративно-командних вимог, налаштованість на врахування природних нахилів і здібностей учнів, спрямованість на розвиток їхніх почуттів і переживань, демократичні та гуманні взаємини “учитель–учень” [3].

Проблеми формування естетичних цінностей та розвитку творчих здібностей підростаючого покоління, поєднання естетичного та морального виховання як важливого компонента формування цілісної особистості знаходяться в полі зору дослідних і творчих організацій, набувають методичного обґрунтування. Діалектику естетичного виховання засобами мистецтва було спрямовано від формування культури сприйняття до розвитку активно-творчого ставлення до життя.

У 20–30 роках ХХ століття розповсюдженою формою естетичного виховання стали екскурсії, відвідування театрів, виставок, концертних залів тощо. За методикою О. Бакушинського було рекомендовано проводити систематичні екскурсії до музеїв. Учений-мистецтвознавець, теоретик і практик естетичного виховання, дослідник психології сприйняття мистецтва одним із перших розробив методику ознайомлення учнів з творами образотворчого мистецтва різних епох та художніх напрямів. Педагог визначав, що необхідно обумовити етапи обговорення побаченого і радив їх проводити лише після сприйняття художнього твору. Дослідник визнавав бесіду (спілкування) як провідний метод, спрямовуючи її на обговорення вражень та формулювання висновків з урахуванням вікових та психологічних особливостей школярів. Єдиний шлях їхнього залучення до художньої культури, на думку вченого, – це творче переживання твору мистецтва. У сучасній дидактиці маємо на увазі метод емоційної драматургії. На його думку, учнів слід ретельно готувати до розуміння будь-якої доби (історичної епохи) шляхом осягнення художнього методу мистецтва [1, с. 157]. Однією з умов ефективності добору методів О. Бакушинський вважав перевагу якості над кількістю. На його думку, демонструвати учням необхідно небагато, навіть одну-дві картини, однак цікаві, кращі, щоб це були яскраві твори. На основі цього варто враховувати закон психічної аперцепції – інтерес збуджує те, що вже трохи знайоме. Отож учням можна давати змогу самостійно вибрати твір.

Загалом уже на початку 20-х рр. ХХ ст. програмно-методичну роботу Наркомос УРСР почав вибудовувати на основі комплексної системи викладання. У ній вбачали засіб боротьби зі схоластико-догматичною методикою. У цьому контексті завдання школи – забезпечити природне прагнення до активної діяльності через діяльність, самодіяльність, творчість.

Досвід залучення дітей до комплексу мистецтв у практиці шкіл України окресленого періоду був методично обґрунтований і достатньо ефективний. Увиразнилась і тенденція використання комплексу мистецтв як дидактико-ілюстративного матеріалу, тобто інтеграція різних видів мистецтв задля глибини сприйняття. Ідеї про вплив комплексу навчально-виховних засобів були покладені в основу системи використання таких методів естетичного виховання, як ілюстративний (пов'язаний з принципом “сезонності”); вільної творчості (його використовували в добровільному колективному чи індивідуальному виявленні дітьми своїх художніх задумів); імпровізації.

Методичні пошуки науковців і педагогів спрямовувались на поєднання естетичної проблематики із соціальною задля виховання високої культури праці, спілкування, формування морально-естетичного ідеалу та духовності. У своїй праці “Методика організації виховного процесу” А. Макаренко виділив загальні принципи організації культурно-просвітницької роботи. А саме:

- добровільність вибору творчої діяльності;
- всеохопленість гуртковою роботою дитячого колективу;
- педагогічне керівництво фахівців естетичною й творчою діяльністю учнів;
- обов'язковий творчий звіт роботи гуртків;
- моральна та матеріальна підтримка творчої діяльності колективів [2, с. 100–103].

Образотворче мистецтво, на думку А. Макаренка, виступає не лише засобом емоційного впливу, а й шляхом художньої освіти школярів. Тому педагог наполягав

на доцільності культурного оточення вихованців: необхідно створити реальні умови для естетичної діяльності, їх активного свідомого залучення до всіх заходів естетичного напрямку [2, с. 122], забезпечити неподільність між зовнішньою і внутрішньою красою людини, єдність етики й естетики.

Позитивні напрацювання науковців з порушеної нами проблеми майже не знайшли втілення у практичній діяльності українських педагогів з причин відомих соціально-економічних та політичних подій у міжвоєнний період, що мали місце як у СРСР так і на теренах України – політичний терор, голодомор українського народу, відторгнення західноукраїнських земель до складу інших держав.

Таким чином, ретроспективний аналіз діяльності видатних мислителів та педагогів-практиків цього періоду щодо формування естетичної свідомості та естетичної культури підростаючого покоління дає підстави стверджувати, що вони визначалася конкретними історичними умовами розвитку суспільства, соціальними, національними та виробничими особливостями. Доводиться констатувати, що широке використання різноманітних методів в умовах пошуку нових форм і засобів естетичного виховання зумовлене перебільшенням впливу мистецтва та підміною його (естетичного виховання) художнім. Захоплення комплексним і лабораторно-дослідницьким методами, опанування лише знаннями з мистецтва, домінування кількісних показників над якісними призвели до безсистемності знань, відсутності основних умінь і навичок, ігнорування школярами теоретичного навчання. Водночас естетичне виховання школярів досліджуваного періоду відбувалося на різних рівнях освітньо-виховної діяльності за певними напрямками (вивчення предметів естетичного циклу, встановлення міжпредметних зв'язків, естетизація навчального матеріалу загальноосвітніх дисциплін, активізація естетичної діяльності в позаурочний час). В естетичному вихованні школярів практикувалися методи свідомого сприйняття та осмислення інформації про естетичні явища, трансформування естетичних знань, умінь і навичок у різні види естетичної діяльності. Динаміку використання методів естетичного виховання простежуємо від індивідуально орієнтованих – формування свідомості особистості (I-й період), поширення експериментальних групових (II-й період) – до загального використання методів масового впливу (III-й період). Прогресивні науковці досліджуваного періоду усвідомлювали, що освіта й виховання повинні підпорядковуватись найважливішій стратегічній меті – гуманізації людини, збагаченню її духовно-творчого потенціалу.

1. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание / А. В. Бакушинский. – М.: Новая Москва, 1925. – 240 с.
2. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1990. – 366 с.
3. Мамонтов Я. А. Твори / Я. А. Мамонтов. – К.: Дніпро, 1988. – 557 с.
4. Матеріали про роботу кабінету соціальної педагогіки Київської дослідно-педагогічної станції УД АВОВ України, с. 5–35.
5. Положення про Єдину школу // Вільна Українська Школа: Орган ВУС. – К., 1918–1919. – № 6–7. – С. 59–60.
6. Положення Профрсу, Головополітосвіти УРСР та ЦК Всероб про взаємовідносини між секторами мистецтв і художньої пропаганди, про сектор мистецтв і художньої пропаганди, секції естетичного і наукового досліду. УДАВОВ України, 15 с.
7. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. / за ред. Е. І. Коваленко / С. Ф. Русова. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 1. – 272 с.
8. Учбові програми для семирічної трудової школи 1926 р. УДАВОВ України, 32 с.

The article presents a retrospective analysis of the activity of the outstanding thinkers and teachers for the formation of aesthetic education of the teenagers by means of Fine Arts in the Soviet Ukraine in the interwar period of the twentieth century.

In particular, the author analyses the structure of the school, curriculums of the seven-year labor school. The characteristic of the forms and methods of aesthetic education and their implementation in school practice is presented in the article; the positive and negative trends in the educational process of this period are described in the article.

Key words: *esthetic education, Fine Arts, personality, teenagers, pedagogical thought, the educational process.*

УДК 379.85:371.15

ББК74.61

Оксана Бойчак

РЕКРЕАЦІЙНИЙ ТУРИЗМ У ЗМІСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ВИПУСКНИКІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ТУРИЗМ”

У статті охарактеризовано сучасний стан підготовки фахівців для сфери рекреаційного туризму на прикладі спеціальності “Туризм”, визначено вплив дисциплін блоку рекреації на підготовку фахівців сфери рекреаційного туризму.

Ключові слова: туризм, рекреаційний туризм, туристична галузь, професійна підготовка.

Актуальність проблеми. В усі часи здоров'я людини вважалось однією із найвищих цінностей суспільства, що становлять основи духовного та економічного розвитку держави. Як стверджують експерти ВООЗ, здоров'я забезпечується не лікуванням, а попередженням хвороб. Проблеми збереження здоров'я людей та відновлення їхніх життєвих сил належать до першочергових завдань сучасної державної політики. Отож, одним із стратегічних завдань розглядаємо надання можливості якісного, повноцінного відпочинку та оздоровлення. Адже, саме стан здоров'я населення викликає занепокоєння. Упродовж останніх років зберігається тенденція до його погіршення, що зумовлено впливом негативних екологічних, соціально-економічних та психоемоційних факторів. Відтак, актуалізується проблема розвитку саме рекреаційного туризму. В енциклопедичному словнику-довіднику з туризму (за загальною редакцією В. Федорченка) рекреаційний туризм трактовано як вид масового туризму з метою оздоровлення, лікування й відпочинку, відновлення та розвитку фізичних, психологічних і емоціональних сил [2]. Україна може пропонувати власне такий вид відпочинку. Адже, українській землі притаманні потужні рекреаційно-ресурсні потенціали і досить сприятливі умови для розвитку рекреаційного туризму.

Однак, наші громадяни, вибираючи де їм провести відпустку, мають сьогодні ті ж можливості, що й громадяни інших країн. І частіше всього вони вибирають замість Одеси чи Криму – Хургаду чи Туреччину, замість Карпат – відпочинок на гірськолижних курортах Австрії чи Швейцарії. Ця конкуренція за вітчизняних та іноземних споживачів-туристів складається, поки що, не на користь вітчизняного туризму. Скажімо, згідно даних Державної служби статистики України прослідковується негативна динаміка щодо зменшення кількості внутрішніх туристів (у 2007 році – 2 155 316 внутрішніх туристів, а у 2013 – 702 615 осіб). Натомість кількість туристів – громадян України, які виїжджали за кордон щорічно збільшується (у 2007 році – 336 049, а в 2013 році цей показник вже становить 2 519 390 осіб) [1].

Попри те, що дослідження свідчать про великий потяг наших туристів до відпочинку у своїй країні. Все ж, хоча б раз спробувавши висококласного і кваліфіковано організованого обслуговування в інших країнах, вважають, що

турбази в Карпатах чи Криму без спеціальної програми обслуговування і туроперейтингу – на сьогодні недостатньо.

Отож однією з основних проблем цивілізованого розвитку рекреаційного туризму в нашій країні можемо розглядати – нестачу кваліфіковано підготовлених кадрів, що зумовлює необхідність організації й вдосконалення спеціальної туристської освіти, підготовки кваліфікованих кадрів.

Мета статті – обґрунтувати зміст і розкрити складові професійної підготовки фахівців туристичної галузі у вишах України.

Виклад основного матеріалу. Проблеми професійної підготовки фахівців сфери туризму, зокрема і рекреаційного, стали предметом пильної уваги й досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Серед них: С. Кобзова, Н. Кравченко, Ф. Мазур, П. Масляк, Н. Фоменко та багато інших.

Результати аналізу стану професійної підготовки майбутніх фахівців сфери рекреаційного туризму у вишах України та вимог ринку праці свідчать, що випускники вишів все ще неспроможні сповна задовольнити потреби, які існують щодо фахівців сфери рекреаційного туризму. Що в свою чергу гальмує процес розвитку означеної галузі.

Зважаючи на викладене, очевидно є потреба в підготовці фахівців з рекреаційного туризму, що є вкрай важливим для пропаганди здорового способу життя, профілактики захворювань, підвищення рівня рухової активності різних верств населення. Назріла необхідність підготовки фахівців, здатних задовольнити попит суспільства у здорових і працездатних громадянах [4].

Підготовку фахівців рекреаційного туризму ми розглядаємо як складову системи професійної туристської освіти. Професійну підготовку фахівців туристичної галузі здійснюють відповідно до Закону України “Про вищу освіту”, Закону України “Про туризм”, а також згідно галузевого стандарту вищої освіти України, галузі знань 1401 “Сфера обслуговування” напряму 6.140103 “Туризм”, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 08.11.2010 № 1059.

Звернемось до освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів спеціальності 6.140103 “Туризм”. Вона визначає нормативний термін та нормативну частину змісту навчання за певним напрямом або спеціальністю відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня, встановлює вимоги до змісту, обсягу та рівня освіти й професійної підготовки фахівця. Нормативний термін підготовки, при денній формі навчання, становить чотири роки.

Освітньо-професійна програма підготовки ОКР “Бакалавр” напряму 6.140103 “Туризм” передбачає такі цикли підготовки:

- соціально-гуманітарна підготовка;
- фундаментальна, природничо-наукова та загальноекономічна;
- професійна та практична.

Подаємо перелік навчальних дисциплін нормативної частини освітньо-професійної програми за циклами підготовки бакалавра.

Таблиця 1

Перелік навчальних дисциплін нормативної частини освітньо-професійної програми за циклами підготовки бакалавра

Навчальні цикли та назви навчальних дисциплін		Мінімальний навчальний час за циклами, кредити ЄКТС
I. Цикл соціально-гуманітарної підготовки (шифр – СГП)		
СГП 1.	Історія української культури	3,0
СГП 2.	Історія України	3,0
СГП 3.	Психологія	3,0
СГП 4.	Філософія	3,0
СГП 5.	Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	6,0
СГП 6.	Друга іноземна мова	6,0
СГП 7.	Українська мова (за професійним спрямуванням)	3,0
СГП 8.	Політологія	2,0
СГП 9.	Фізичне виховання	6,0
Разом за циклом I		29,0
II. Цикл фундаментальної, природничо-наукової та загальноєкономічної підготовки (шифр – ФПНЗЕ)		
ФПНЗЕ 1.	Вища та прикладна математика	6,0
ФПНЗЕ 2.	Статистика	3,0
ФПНЗЕ 3.	Інформаційні системи та технології	3,0
ФПНЗЕ 4.	Економічна теорія	6,0
ФПНЗЕ 5.	Географія туризму	6,0
ФПНЗЕ 6.	Безпека життєдіяльності	1,5
ФПНЗЕ 7.	Екологія	1,5
ФПНЗЕ 8.	Основи охорони праці	1,5
Разом за циклом II		28,5
III. Цикл професійної та практичної підготовки (шифр – ПП)		
ПП 1.1.	Рекреаційні комплекси світу	3,0
ПП 1.2.	Організація туризму	15,0
ПП 1.3.	Організація готельного господарства	6,0
ПП 1.4.	Організація ресторанного господарства	6,0
ПП 1.5.	Право	6,0
ПП 1.6.	Маркетинг	6,0
ПП 1.7.	Менеджмент	6,0
ПП 1.8.	Облік і аудит	3,0
ПП 1.9.	Економіка підприємства	6,0
Разом за циклом III (навчальні дисципліни)		57,0

Проаналізувавши дані таблиці 1 бачимо, що підготовку фахівців сфери туризму спрямовано в основному на туроператорську і турагентську діяльність, натомість недостатньо її спрямовано на підготовку фахівців рекреаційного туризму. Очевидно, дисципліни блоку рекреації представлені в одній дисципліні – “Рекреаційні комплекси світу”. А її вивченню відведено менше часу, ніж на деякі предмети

фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки. Цього часу недостатньо для оволодіння спеціальними знаннями та набуття практичних навичок, необхідних під час професійної діяльності в сфері рекреаційного туризму. Донедавна, підготовку студентів до рекреаційної діяльності здійснювали у межах кількох дисциплін: “Рекреаційні ресурси України”, “Рекреаційна географія”, “Рекреалогія”, “Рекреаційні комплекси”, “Організація рекреаційних послуг”, “Основи курортології” тощо [3].

У багатьох країнах світу рекреаційний туризм є окремим напрямом підготовки. Скажімо, у Польщі підготовка майбутніх фахівців індустрії туризму за напрямом “Туризм та рекреація” на бакалавраті передбачає спеціалізацію “Оздоровлення біологічне”, у магістратурі – “Курортний туризм та SPA”.

У Білорусії фахівців для рекреаційного туризму готують за напрямом спеціалізації “Спортивний та рекреаційний туризм”, а в Росії за напрямом підготовки “Рекреація та спортивно-оздоровчий туризм”.

Литовські студенти Європейського гуманітарного університету, що закінчили програму “Культурне надбання”, одержують ступінь бакалавра з рекреації та туризму.

На наш погляд, досвід цих країн заслуговує на увагу, оскільки, Україна володіє не менш потужним рекреаційним потенціалом. Вважаємо за доцільне відкриття нового напрямку підготовки “Рекреаційний туризм”.

Таким чином, за результатами аналізу вищезазначеного, доходимо до висновку про те, що вплив туризму, як сфери залучення населення до активного відпочинку, пізнавально-освітньої діяльності та задоволення культурних потреб, вирізняється його прямою та опосередкованою дією на здоров'я населення. Ефективне використання рекреаційних ресурсів в туристській діяльності потребує формування відповідних розділів освіти з урахуванням регіональних особливостей. Важливе місце у змісті підготовки фахівців сфери туризму повинні посісти дисципліни “Рекреалогія”, “Рекреаційні комплекси”, “Організація рекреаційних послуг”, “Медична географія та курортологія”. Також вважаємо за доцільне введення окремого напрямку підготовки “Рекреаційний туризм”.

1. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>
2. Енциклопедичний словник-довідник з туризму. Автори-укладачі: Смолій В. А., Федорченко В. К., Цибух В. І. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2006. – 372 с
3. Кобзова С. М. Роль дисциплін блоку рекреації у підготовці фахівців сфери туризму та готельного господарства до професійної діяльності. / С. М. Кобзова // Вісник Луганського національного Університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Частина III. – 2013. – № 18 (277). – С. 50–59.
4. Про заходи щодо пріоритетного розвитку освіти в Україні: Указ Президента України від 30 вересня 2010 р. № 926. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.rada.gov.ua.
5. Сокол Т. Г. Напрями професійної підготовки фахівців туризму у вищих навчальних закладах України. / Т. Г. Сокол // Економіка. Управління. Інновації. – 2011. – № 2 (6).

Ukraine has a strong recreational potential, that's why the main task for the government in sphere of spa business should be focus on the professional training of specialists in recreational sphere.

Key words: *tourism, recreational tourism, tourism industry, training.*

РОЗВИТОК КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ (НА ПРИКЛАДІ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ)

У статті проаналізовані умови успішної трансформації вищої освіти України на шляху її входження до світового освітнього простору: удосконалення змісту програм, наповнення навчальних дисциплін матеріалами, в яких розкрито особливості психолого-педагогічної та конфліктологічної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, формування сучасного конкурентноздатного фахівця з високим рівнем конфліктологічної культури.

Ключові слова: соціальний працівник, психолог, вчитель музики, професійна підготовка, конфліктологічна культура.

Постановка проблеми. Для нашого дослідження важливими є результати аналізу досвіду формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери в Сполучених Штатах Америки. Адже ця країна має чималий досвід професійної підготовки яскравих представників у галузі психології, соціальної педагогіки, музики.

Аналіз останніх публікацій. У наукових доробках Н. Абашкіної, Н. Вишневської, Л. Віннікової, Н. Гайдук, Т. Гури, І. Зверевої, Г. Лактіонової, В. Поліщук О. Пришляк, Л. Пуховської, С. Сисоевої та ін.). досліджено проблеми професійної підготовки фахівців соціономічної сфери різних країн: Великої Британії, Німеччини, Австрії, Норвегії, Данії, Канади, Польщі, США, Франції тощо.

Невирішена раніше частина проблеми. Конфліктологічну складову підготовки фахівців соціономічної професії в Сполучених Штатах Америки розглянуто недостатньо у працях вітчизняних науковців.

Мета статті. У статті розкрито особливості формування конфліктологічної культури фахівців соціономічної сфери в США шляхом аналізу їхньої професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Навчання в дворічних коледжах є першою сходинкою одержання психологічної освіти в США. Студенти самостійно обирають навчальні дисципліни відповідно до навчального плану та майбутньої спеціалізації.

Наприклад, в одному із коледжів у штаті Небраска майбутні психологи вивчають дисципліни, під час вивчення яких закладаються основи конфліктологічної культури: “Вступ у психологію”, “Соціальна психологія”, “Усне спілкування” [1, с. 50].

Також за своєю ініціативою студент, обравши курси “Психологія навчання”, “Вступ у консультаційні вміння: теорія і методи”, “Людські стосунки”, “Міжнаціональні взаємини”, зможе ефективно спілкуватися, розуміти і оцінювати основні галузі людського знання, своїх колег і навколишнє оточення, зосередитися на головній темі вивчення для підготовки до роботи чи до продовження навчання в чотирирічному коледжі [1, с. 57].

На другій сходинці психологічної освіти – в чотирирічних коледжах – коледжах поведінкових і соціальних наук, школах соціальних і поведінкових наук, коледжах гуманітарних і природничих наук в навчальні програми студентів входять три групи дисциплін: загальноосвітні, курси спеціалізації (основний – мажор і другорядний –

minor), дисципліни за вибором студента (electives). Розвиток конфліктологічної культури майбутніх психологів-бакалаврів забезпечують загальноосвітні предмети “Філософія”, “Етика” [1, с. 60–61], а з психології серед обов’язкових навчальних курсів важливе місце посідає “Вступний курс психології”.

В Американському університеті у Вашингтоні формуванню знань з конфліктології сприяють обов’язкові елективи, зокрема: “Принципи поведінки”, “Перцепція і судження”, “Психологія дитини”, “Кризове втручання”, “Теорія особистості”, “Соціальна психологія” [1, с. 62].

Підготовка психологів-дослідників, що забезпечує одержання ступеня доктора філософії (PhD), зазвичай, включає:

- обов’язкові навчальні курси (“Вступ у планування експерименту”, “Дослідницький проект в психології”, просунутий курс з методів планування психологічних експериментів, семінари з біопсихології, вчення, когнітивним процесам, особистості, розвитку, соціальної та організаційної психології), що досліджуються в перший рік навчання;
- елективні навчальні курси поза галузю спеціалізації;
- дослідницьку діяльність та написання дисертації [1, с. 66].

У професійних школах, на здобуття магістерського або докторського ступеня, навчання студентів більше орієнтоване на практику й спрямоване на опанування прикладних професійних знань і умінь в конкретній галузі професійної психологічної роботи. Професійні школи здійснюють підготовку докторів психології (PsyD). Ступінь доктора психології присуджується (на відміну від ступеня доктора філософії) за вагомий практичний внесок у галузі психології [1, с. 54]. Якщо психолог-магістр сам успішно викладав психологічні дисципліни у коледжах та університетах, йому може бути присуджено ступінь доктора педагогічних наук (EdD).

Визначальною особливістю професійної підготовки психологів у США є те, що її зумовлено типом університету, в якому вона відбувається. Університети цієї країни поділяють на дві групи: перша – базові, вони готують фахівців для різних галузей психологічної науки та практики й статусно не виділяються з усіх вищих навчальних закладів; друга – де престижна Ivy League, що займається підготовкою елітних кадрів – психологів. Вони покликані здійснювати відкриття у науковій психології та створювати нові психологічні технології, практики. Диплом університетів (очолює їхній рейтинг Гарвардський, Йельський і Стенфордський університети) найвище оцінюється у світі. Кожний рік випускається лише 25 таких психологів, причому університети мають щорічно виборювати право їх готувати. Навчання в університетах, передусім, відбувається позааудиторно: у науково-дослідних лабораторіях, психологічних центрах; будується на основі самостійної роботи студентів під керівництвом провідних учених-психологів та практиків, із всесвітньо відомими іменами [4, с. 64].

Активні методи навчання впродовж усього терміну навчання такі: дискусії, рольові ігри, кейс-стаді, навчальні конференції, методи проектів та ситуативного навчання, клінічне наставництво, професійні майстерні, психоісторії, ведення майбутніми фахівцями з психології щоденника супервізії, в якому вони спостерігали та відзначали етапи вирішення психологом професійних проблем, здійснювали критичний аналіз перебігу та результатів психологічної практики, обов’язкове створення як загального, підсумкового портфолію, так і окремих портфолію допомагають студентам краще зрозуміти власні можливості у передбаченні або розв’язанні конфліктів [8, с. 50].

Також у Сполучених Штатах накопичено цікавий досвід підготовки майбутніх конфліктологів засобами дистанційної професійної освіти. Так, у Центрі розв'язання конфліктів Бредфордського університету розроблено педагогічний підхід, що передбачає групову роботу, дискусії на семінарських заняттях та інші методи, де студенти можуть бути активними в опануванні знань, умінь та навичок. Такий методологічний підхід є найбільш придатним для викладання конфліктологічних дисциплін тому, що:

- студенти можуть використовувати особисті знання й навички, що вдосконалюються для подальшої роботи у сфері розв'язання конфліктів;
- такий метод дозволяє вивчити найкращу практику розв'язання конфліктів як третьої сторони;
- метод мотивує студентів ставити запитання й самостійно знаходити на них відповіді, в результаті чого студенти краще розуміють матеріал і покращують власну компетентність [3, с. 91].

Першим кроком Бредфордського університету було створення Центру розв'язання конфліктів, що розпочав підготовку матеріалів до курсу “Трансформація громадянського конфлікту” (лекції, підручники та методичні розробки) для розміщення на сайті в електронному форматі.

Більш складною за своєю системою була програма Європейського Мережевого університету (англ. The European Network University). Базуючись на досвіді інтенсивного дистанційного курсу “Міжнародна політична економіка” (англ. International Political Economy). Викладачі університету розробили пропозицію поєднати досвід декількох європейських університетів, що спеціалізуються на втручанні у конфлікти, у результаті чого була розроблена магістерська програма “Трансформація суспільного конфлікту”.

Університет Бредфорду приєднався до пілотного проекту, використовуючи для дистанційного курсу матеріали Центру й технічні розробки Європейського мережевого університету.

Результатом такої співпраці став тритижневий курс: перший тиждень – уведення у концепцію й інструменти, другий тиждень – аналіз конфліктів, третій тиждень – запобігання конфліктам.

Пілотна модель курсу “Трансформація суспільного конфлікту” відрізнялася від інших дистанційних курсів у сфері розв'язання конфліктів високим рівнем взаємодії між студентами й викладачами; доступністю викладення теоретичного матеріалу; консультуванням експертів-практиків; заохоченням тісної співпраці між слухачами курсу; високим рівнем відповідності теорії сучасним реаліям, а саме поновлення матеріалів для самостійного вивчення, посилань на актуальні сайти для фахівців з розв'язання конфліктів [3, с. 91].

Майбутні соціальні працівники – бакалаври у провідних американських університетах (Мічиган, Кентуккі, Індіана, Пенсільванія, Техас) на додаток до професійно сфокусованих курсів мають блок предметів, що охоплюють вивчення соціальної поведінки, біологічних процесів, розвиток практичних навичок соціальних працівників. Так, в університеті штату Мічиган студентам надають знання про системний підхід до практичної діяльності й допомагають виробити навички до оцінювання та вирішення проблеми [1, с. 17].

Складовою частиною більшості університетів Сполучених Штатів є школи соціальної роботи, що постійно займаються покращенням соціальної освіти. Філософія навчання в школі соціальної роботи розкриває такі питання:

полікультуралізм та робота з різними категоріями населення; соціальна справедливість і соціальні зміни; попередження виникнення соціальних проблем, лікування й реабілітація хворих; знання досліджень, присвячених вивченню поведінки людини та соціальним наукам [1, с. 13]. Отже, у студентів створюються певні передумови для становлення конфліктологічної культури, а саме – відбувається засвоєння правил спілкування з різними категоріями клієнтів.

У навчальному плані підготовки соціальних працівників у школах соціальної роботи передбачено вивчення поведінки людини в соціальному середовищі. Ці знання в майбутньому допоможуть фахівцю соціальної сфери передбачити конфліктні ситуації, що є, на жаль, неминучим явищем у його роботі з клієнтами.

Вивчення досвіду застосування практичного методу навчання, який визначає знання з теорії, пов'язані з практичною роботою з людьми, сім'ями, групами, організаціями, спільнотами, сприяє розвитку конфліктологічної готовності як складової конфліктологічної культури студентів.

У системі підготовки соціальних працівників у США надзвичайно важливе значення приділяється практичному навчанню. За вимогою Ради з освіти у соціальній роботі всі програми підготовки соціальних працівників включають практичний компонент, який складається з ознайомлення студентів з прийомами і методами роботи та їх безпосереднього включення у діяльність під керівництвом досвідчених педагогів – наставників і викладачів – конструкторів [7, с. 87].

Однією із особливостей практичної підготовки бакалаврів соціальної роботи у навчальних закладах США є те, що практичні заняття проводяться як у соціальних агентствах польовими інструкторами, так і у навчальному закладі викладачем практики. Один раз у місяць студенти зустрічаються на семінарі з практики, метою якого є інтеграція теоретичних знань і практики роботи з різними категоріями населення, тому, власне, семінар і носить назву інтегративний. На семінарі студенти мають можливість обговорити проблеми, з якими вони зустрілися під час польової практики. Найчастіше ці проблеми стосуються питань соціальної справедливості, стратегії вирішення проблем клієнтів та конфліктних ситуацій, взаємовідносин з польовим інструктором, етичних дилем, оцінювання практики [7, с. 91]. Як бачимо, ці заняття дозволяють студентам перевірити, на скільки успішно вони засвоїли знання з психології й конфліктології, як їх можна використати на практиці.

Після успішного завершення програми професійної підготовки бакалаври соціальної роботи можуть або розпочати свою професійну діяльність як фахівці загального профілю, або продовжити навчання у магістратурі [7, с. 93].

Протягом першого року навчання в магістратурі студенти проходять загальний навчальний курс, призначений для поглибленого засвоєння теорії і практики соціальної роботи, яке забезпечується вивченням таких предметів, як соціальні служби, теорія поведінки людей, динамічна психіатрія, соціокультурні концепції, соціальна стратифікація, етнічні системи, методи практичної соціальної роботи, наукові методи дослідження та ін. [7, с. 93].

Отже, теоретичне й практичне оволодіння знаннями з психології дозволяє правильно побудувати спілкування і взаємодію з клієнтами, тому є значущим компонентом теоретичної підготовки бакалаврів соціальної роботи й передумовою для вступу до магістратури.

В Школі соціальної роботи Католицького університету для розвитку конфліктологічної культури студентів – магістрів важливе значення мають такі базові курси: “Відмінності між людьми у багатокультурному суспільстві”,

“Поведінка людини у соціальному середовищі”, “Практика соціальної роботи загального профілю з індивідами, сім’ями і групами”, “Практика соціальної роботи з групами, громадами та організаціями”, “Польова практика та інтегративний семінар” магістратури [7, с. 94].

Студенти на практиці проводять 16 годин в тиждень на першому курсі і 20 годин в тиждень – на другому.

Необхідними умовами для вступу до Школи соціальної роботи Колумбійського університету є диплом бакалавра мистецтв (BA) або бакалавра наук (BS) акредитованого коледжу чи університету, проходження 60-годинного навчального курсу із гуманітарних дисциплін, причому 20 годин відводиться на соціальні та біологічні науки.

На першому курсі магістратури студенти вивчають базові курси підготовки соціальних працівників. Обраний метод спеціалізації та сфери практики знаходять відображення у навчальному плані другого курсу магістратури. Особлива увага в процесі навчання надається практичній підготовці, на яку відводиться три дні в тиждень, або 300 годин в семестр. Студенти проходять польову практику у відповідних до обраного профілю соціальних закладах та установах магістратури [7, с. 98].

Концентрація за методом соціальної роботи в одній із сфер практики – це досить вдала модель підготовки магістрів Школи соціальної роботи Колумбійського університету і найбільш оптимальний варіант забезпечення глибини здобутих знань, вмінь, навичок, у тому числі з психології поведінки в конфліктних ситуаціях.

У Сполучених Штатах є дворівнева підготовка вчителів музики для шкіл: бакалавріат та магістратура. Так, в коледжі Святої Рози (місто Олбані, штат Нью-Йорк) в бакалавріаті інструменталістів і вокалістів готують за такими академічними програмами: Music Industry-Bachelor of Science та Music Education- Bachelor of Science.

У структурі коледжу з магістратури виокремлюється школа мистецтв і гуманітарних наук (School of Arts and Humanities). Програми поділяються на два види:

- для магістра наук в галузі музичної освіти – Master of science in education (Music Education)
- для магістра мистецтв у вокальній педагогіці – Master of arts in vocal pedagogy, у фортепіанній педагогіці – Master of arts in piano pedagogy, в галузі джазу – Master of arts in jazz studies і в галузі музикальних технологій – Master of arts in music technology pedagogy.

До навчання в магістратурі всі студенти повинні засвоїти курси, що пов’язані з розвитком слуху, голосових навичок, з теорії музики, історії музики та налізу, прикладної музики, практичної гармонії (на фортепіано або електронних клавішних інструментах), психології, дитячому та підлітковому розвитку, охоплюючи дітей з відхиленнями в розвитку. Також студенти мають пройти курси, пов’язані з попередженням насилля над дітьми, захворювання СНІДОМ. Пропонується і студентський навчальний семінар.

Для попередження конфліктних ситуацій майбутні вчителі музики мають вміти максимально враховувати індивідуальні можливості дітей, їх нахили та здібності. Щоб захопити дітей, сформувати інтерес до спілкування з музичним мистецтвом, мотивацію, майбутній педагог має вміти максимально використовувати різні методи роботи і технічні засоби, що найбільш привабливі для учнів магістратури [8, с. 44].

На переддипломному рівні Стенфордський університет пропонує програми, що дозволяють здобути три ступені – бакалавра мистецтв, бакалавра наук, бакалавра мистецтв і наук.

Перші роки навчання в університеті займає вступний курс, котрий закладає міцний фундамент для подальших занять. На цьому етапі значна увага приділяється розвитку культури писемного та усного мовлення (введення в гуманітарні науки, курс риторики, мистецтво діалогу й дискусій).

Отже, студент має можливість опанувати знаннями про спілкування, в якому можливе існування різних поглядів, ідей, думок, гіпотез, можна вільно викласти власні думки і прислухатися до думок інших. А правильно побудоване спілкування, як відомо, дозволяє запобігти виникненню і конфліктів.

Серед основних форм навчання важливе місце в Стенфордському університеті належить лекціям, лабораторним заняттям, семінарам. Вступний курс є достатньо великим за обсягом і пропонує студентам читання лекцій, тривалість яких можлива від 50 хвилин до 2 годин, а перерва триває 10 хвилин. Останнім часом відбувається зміна в методиці проведення лекцій за рахунок надання студентам друкованих текстів, таблиць, графіків. Це звільняє студента від ведення конспекту і дозволяє лектору широко використовувати технічні засоби навчання, аудіо – та відеоапаратуру. Семінари проводяться, як правило, з 55-30 студентами. Ця форма навчання передбачає більш тісну взаємодію між студентами і викладачем.

Проводячи порівняння змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, можна відзначити, що студенти спеціальностей “Психологія” і “Соціальна робота” мають більше можливостей для формування конфліктологічної культури, чим студенти спеціальності “Вчитель музики”. Хоча мистецтво вести діалог й дискусію, котре є необхідною передумовою для становлення конфліктологічних знань, умінь і навичок, формується у майбутніх вчителів музики вже з першого курсу.

Кожна з охарактеризованих моделей підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери в Сполучених Штатах Америки, звісно, потребує ретельного аналізу, що дозволить визначити раціональні ідеї та можливі шляхи їхнього впровадження у вітчизняну систему професійної освіти.

1. Віннікова Л. В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка / Л.В.Віннікова – Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2003. – 22 с.
2. Володарская И. А., Лизунова Н. М. Система подготовки психологов в США / И. А. Володарская, Н. М. Лизунова // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1989. – № 3. – С. 50 – 62.
3. Жарук І. В. Дистанційна професійна освіта конфліктологів у США // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: Матеріали II-ої Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 24-25 квітня 2014 р.) / [ред. колегія: Є. М. Потапчук, О. В. Кулешова, Л. О. Подкоритова, В. К. Гаврилькевич, Л. Г. Параскевич] / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, каф. практич. психол. та педагог. – Хмельницький : ХНУ, 2014. – С. 91–93.
4. Гура Т. Є. Зарубіжний досвід професійної підготовки та розвитку професійного мислення психологів / Т. Є. Гура // Вісник Харківського Національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків : ХНПУ, 2012. – Вип. 44. – Ч. II. – С. 62–71.
5. Карандашев В. Н. Психология: Введение в профессию. – М.: Смысл, 2000. – 288 с.
6. Седунова Л. М. Общее и профессиональное музыкальное образование в США // Музыка в школе. – №2. – 2008. – С.44–51.

7. Соціальна робота: Підручник / В. А. Поліщук, О. П. Бартош- Пічкара, Н. М. Горішна, І. В. Лещук, О. Ю. Пришляк / за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль: ВАТ “ТВПК “Збруч”, 2010. – С. 83–98.
8. Юрасова Е. Н. Обучение и трудоустройство психологов во Франции / Е. Н. Юрасова // Психологические аспекты профессионального становления: Сборник материалов Всероссийской межвузовской научной конференции. – М.: РИПО ИГУМО и ИТ, 2009. – С. 130–141.
9. Hatcher R.L., Lassister K.D. Initial training in professional psychology: the practicum competencies outline / Hatcher R.L., Lassister K.D. // Training and education in professional psychology. – 2007. – Vol.1. – No 1. – P. 49–63.
10. Kaslov N. Competencies in professional psychology / Kaslov N. // American Psychologist. – 2004. – No 56. – P. 774–781.
11. Mark R. Raymond. Jon Analysis and Specification of Content for Licensure and Certification Examination / Mark R. Raymond. Jon // Applied measurement for education. – 2001. – 14(4), Lawrence Erlbaum Associates, Inc.; P. 369–415.
12. Stratford R. A competency approach to educational psychology practice: the implications for quality / Stratford R. // Educational and child psychology. – 2005. – No 24. – P. 5–11.
13. Survey of the Practice of Psychology, prepared by Professional Examination Service. – Association of States and Provincial Psychology Boards, 2003. – 147 p.

One of conditions of successful transformation of higher education of Ukraine and its occurrence in the world educational space is studying of foreign experience of vocational training of the experts of socionomical sphere, particularly its conflictological component. Perfection of the maintenance of programs and filling of subject matters by a stuff which opens features psychologo-pedagogical and conflictological preparations of the future experts of socionomical sphere, will promote formation of the modern competitive expert with a high level of conflictological culture. Our article is devoted disclosing of these questions.

Keywords: *the social worker, the psychologist, the teacher of music, vocational training, conflictological culture*

УДК: 378: 06.044.5:338.48

ББК: 74.58

Ярослав Вовчок

ЕТНОГРАФІЧНИЙ ТУРИЗМ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті акцентовано увагу на необхідності виділення й вивчення етнографічного туризму під час професійної освіти менеджерів туристичної сфери. Розкрито актуальність етнографічного туризму на сучасному етапі, а відповідно і потребу в підготовці фахівців для здійснення такої туристичної діяльності. Розглянуто різні наукові підходи до визначення поняття етнографічного туризму, до зв'язку його з подібними поняттями, подано сутність і змістовність етнографічного туризму у власному розумінні. Виділено основні чинники, що забезпечують виокремлення етнографічного туризму в межах туристичної діяльності і надання йому організаційних особливостей, відмінних від інших різновидів туризму.

Ключові слова: *етнографічний туризм, організація етнографічного туризму, менеджер туристичної діяльності.*

Постановка проблеми. На тлі сучасних глобалізаційних світових процесів особливо відчутною стала тенденція до усвідомленого поцінування і збереження самобутності національної культури – свого народу й інших народів світу. У зв'язку з цим актуальності набуває процес ефективного запровадження й ведення

туристичної діяльності в кожній країні та в її регіонах з метою глибшого й кращого пізнання самобутності кожного народу. Оскільки ж національну специфіку визначають насамперед унікальні культурні пам'ятки, то й виникає потреба в організації саме етнографічного туризму як одного із важливих форм туристичної діяльності. А забезпечення якості й успішності такого різновиду туризму в регіоні буде покладатися, звісно, на майбутніх фахівців із туристичної діяльності. Через те сьогодні складовою частиною системи професійної підготовки менеджерів туристичної сфери повинен стати відповідно й етнографічний туризм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному освітньому просторі туристична діяльність стала одним із пріоритетних напрямів професійної підготовки і підвищення фахової кваліфікації. Наукові засади професійного становлення і кар'єрного зростання фахівців туристичної галузі знайшли відображення на сьогодні в працях В. Федорченка, О. Фастовець, Н. Фоменко, Н. Хмільчук, Г. Цехмістрової, М. Чикалової та інших. А багатогранність сучасної туристичної сфери знайшла розкриття у роботах В. Кифяка, В. Кіптенка, М. Кляпа, М. Крачила, В. Серебрій, О. Старовойтенко, Ф. Шандора та інших. Однак етнографічний туризм не набув ще досить широкого наукового опрацювання, а відображений лише в деяких працях і в окремих аспектах. Зокрема, у дослідженнях українських учених М. Орлової мова йде про географічний аспект ресурсів етнічного туризму, Л. Устименко – про культурно-просвітницький потенціал туризму, Е. Слободенюк – про філософський підхід до туризму як чинника гуманізації відносин між людьми, І. Ткачівської і О. Тімець – про підготовку педагогів до туристсько-краєзнавчої роботи, у розвідках російських учених А. Барлукової, С. Косян, С. Шустової та інших – про національно-регіональний компонент й етнокультурні аспекти туризму. Особливою цінністю відзначаються дослідження, акцентовані на вивчення регіональних ознак етнографічного туризму, зокрема краєзнавства в різних регіонах, туристично-краєзнавчої діяльності у навчальних закладах, етнотуристичних регіональних ресурсів (Г. Гуменюк, І. Калущкий, Н. Кіндрачук, Л. Польова, С. Філюк та ін.).

Формулювання цілей статті. Попри велику кількість наукових публікацій, нашу увагу привертає виокремлення етнографічного туризму у змісті професійної підготовки майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу. З увагою на появу різноманітних публікацій щодо етнографічного туризму виникає насамперед необхідність розкриття потреби виділення етнографічного туризму в системі професійної підготовки менеджерів туризму й обґрунтування визначального поняття цього виду туристичної діяльності – етнографічний туризм. На думку вчених, існування етнографічного туризму виправдовується тим, що він необхідний для цікавої й неповторної організації подорожі та відпочинку і належить відповідно до спеціалізованих видів, разом із освітнім, фестивалним, гастрономічним та іншими. А саме поняття етнографічний туризм немає сьогодні однозначної інтерпретації. З одного боку, етнографічний туризм називають по-різному (етнічний туризм, етнографічний туризм, культурний туризм, етнокультурний туризм, корінний туризм тощо), віддаючи перевагу поняттю етнічний туризм. А з іншого боку, у поняття етнографічний туризм вкладають різний зміст (подорож із метою вивчення культури і життя народів і народностей, знайомство з умовами побуту і змістом культових церемоній, відвідування місць проживання аборигенів тощо), основою якого можна вважати ознайомлення подорожуючих з умовами життя, побуту, культури етносів та етнічних груп. І водночас одними із найбільш цінних і ґрунтовних досліджень щодо етнографічного

туризму є на сьогодні праці доктора Лі Юнь, який зазначає, що головною метою етнічного туризму є пошук екзотичного культурного досвіду через взаємодію з відмінними етнічними групами, під час подорожей турист має змогу ознайомлюватися з артефактами, ритуалами, культурою конкретної етнічної групи, оскільки процес споглядання таких речей виступає частиною мотивації до поїздки [9, с. 311].

У сучасному українському туризмознавстві термін етнографічний туризм є порівняно новим, не усталеним і не закріпленим на законодавчому, науковому й освітньому рівнях, у результаті чого оминається або трактується неоднаково. Зокрема, у Законі України «Про туризм» не виділено етнографічного туризму серед усіх перерахованих різновидів туризму, а подібними до нього із визначених у законі можуть бути сільський та культурно-пізнавальний різновиди [1]. Дослідники В. Кифяк, М. Кляп, Ф. Шандор вдаються до ототожнення понять етнічний, етнографічний і ностальгічний туризм, визначаючи цей різновид туризму, як “поїздки з метою побачень з рідними та близькими. Ця форма туризму пов’язана з відвідуванням і виїздом у віддалені регіони або інші країни” [4, с. 29], “різновид туризму, який здійснюється туристами на місця свого історичного проживання” [5, с. 79]. На думку Т. Сокол, подорожі можуть охоплювати два різновиди: “поїздки для побачення з рідними та відвідання місць, з якими пов’язана історія народу або життя предків” [6, с. 108]. Досить об’єктивним і обґрунтованим, на нашу думку, сьогодні може бути і визначення української дослідниці М. Орлової, яка розглядає етнічний туризм як “підвид пізнавального туризму, метою якого є ознайомлення з життям, історією, побутом, матеріальною та духовною культурою певного етносу, що проживає зараз або проживав у минулому на відповідній території” [7, с. 7]. Разом з тим, вказані чи подібні до думки не розв’язують вповні питання існування етнографічного туризму і вивчення його у процесі здобуття професійної туристичної освіти.

Для виокремлення етнографічного туризму у системі професійної підготовки менеджерів туристичної сфери насамперед слід з’ясувати сутність поняття етнографічний туризм та його етимологію. Зокрема, слово етнографічний пов’язане з назвою етнографія, що у свою чергу походить від двох слів етнос “народ” і графити “писати” в буквальному значенні “народоопис”. Слово етнос у давньогрецькій мові означало “історико-культурну спільність людей, відмінну від інших спільностей мовою, традиційним побутом, віруванням та іншими ознаками. Поняття етнос стосувалося племен, осілих і кочових народів” [2, с. 4]. У сучасній науковій інтерпретації етнос – це “особливий вид спільності людей, яка утворилася історично і є особливою формою їхнього колективного існування... якісні характеристики етносу – мова, специфічні елементи матеріальної та духовної культури (звичаї, обряди, норми поведінки), релігія, самосвідомість” [3]. Історичну долю етносу відображають етнографічні групи – “локальна частина етносу, яка має спільну з ним етнічну самосвідомість, але відрізняється рисами традиційно-побутової культури” [8, с. 54]. Отож для етнографічного туризму характерним має стати ознайомлення зі способами життя і матеріального виробництва, особливими видами і формами знарядь праці, житла і господарських будівель, одягу і прикрас, специфікою харчування, моральними нормами, звичаями, обрядами й іншими рисами окремих етнографічних груп. І цілком можливе вивчення етнографічного туризму як окремого різновиду в системі професійної освіти менеджерів туризму з метою ознайомлення з локальними особливостями традиційної матеріальної і духовної культури певної етнічної групи.

Прогресивний і стрімкий розвиток сучасної туристичної сфери зумовлює постійне вдосконалення кожного різновиду туристичної діяльності: оновлення старих чи відомих, впровадження нових чи ексклюзивних, комбінування чи перерозподіл у межах існуючих різновидів діяльності та інше. У зв'язку з цим на самостійне існування, а в результаті й на окреме вивчення має право і такий різновид туристичної діяльності, як етнографічний туризм. Тому його не слід розглядати в межах інших різновидів туризму (пізнавального, культурного, ностальгічного чи ін.), а виділяти як повноцінний і виправданий серед інших видів туризму, що має свій предмет, об'єкт вивчення, власний зміст і завдання. А основними чинниками існування й функціонування етнографічного туризму на сучасному етапі виступають такі, як збереження унікальних зразків етнічної культури різних народів нашої планети (матеріальної і духовної), з якими цікаво і необхідно знайомитися туристам, оскільки пізнавальний інтерес є основою будь-якої туристичної подорожі; глобалізація різних сфер суспільного життя, що, з одного боку, веде до втрати ідентичності окремими етносами, а з іншого боку, посилює прагнення пізнати самотутню матеріальну й духовну культуру кожної етнічної групи; зміцнення міжнародних, міжнаціональних і міжкультурних зв'язків на сучасному етапі сприяє формуванню толерантного ставлення до різних етнографічних груп, збереження соціальної, національної, культурної і ландшафтно-екологічної різноманітності у світовому просторі.

Підтвердженням самостійності й окремішності етнографічного туризму в межах туристичної сфери діяльності виступають і характерні його ознаки, за якими вказаний різновид туризму можна піддавати різній класифікації і таким чином надавати йому специфічного характеру, відмінного від інших різновидів туризму. Унаслідок класифікаційних характеристик простежуються своєрідні й неповторні особливості етнографічного туризму, що дають право на самоствердження, самовдосконалення і самопроцвітання етнографічного туризму. А до основних класифікаційних ознак цього різновиду туризму слід віднести просторову спрямованість туристичних потоків, демографічність туристичних подорожей, організацію туристичних маршрутів, мотивацію туристичних турів; тривалість туристичних подорожей. Так, за спрямованістю туристичних потоків етнографічний туризм можна поділити на місцевий, або національний (поїздка у межах країни в інший історико-етнографічний регіон), прикордонний (поїздка в сусідню країну для ознайомлення з етнографічними ознаками прикордонних районів), міжнародний (відвідування іншої країни з метою пізнання культури й побуту її етнографічних груп); за демографічністю туристичних подорожей – дитячий і молодіжний (для вивчення історії й побуту певного етносу) та пожилий (для відвідання місць проживання родичів, їх нащадків, задоволення духовних потреб), громадянський та іноземний (для пізнання духовної й матеріальної культури певної етнічної групи); за організацією туристичних маршрутів – індивідуальний, груповий або сімейний (з метою цілеспрямованою чи спонтанної подорожі на територію певного етносу чи етнографічної групи людей); за мотивацією туристичних турів – науково-дослідницький (вивчення матеріальної, духовної, побутової культури етнографічної групи), семантичний, або ностальгічний (відвідування родичів та їхніх місць проживання), пізнавально-етнографічний (задоволення пізнавальних потреб, зацікавлення певною етнографічною групою); за тривалістю туристичних подорожей – короткострокові (до кількох днів), довготривалі (до кількох місяців), “вікенд-тури” (вихідного дня).

З огляду на класифікаційні характеристики етнографічного туризму слід зазначити, що основою цього різновиду туризму є зацікавленість самотутністю кожного етносу, його життям від найдавніших часів дотепер, заглибленість у побут, культуру, творчість, звичаї місцевого населення кожної країни світу. Основна ж мотивацію здійснення етнографічного туризму і забезпечує перспективний розвиток цього різновиду туристичної діяльності в майбутньому. Отож перспективи розвитку етнографічного туризму зумовлені тим, що туристи будь-якої вікової чи соціальної категорії мають постійний інтерес до такого пізнавального характеру подорожей, а місцеве населення завжди трепетно виражає почуття гордості за свою давню культуру, звичаї, традиції, ремесла, творчість і прагне якнайкраще відобразити свою ідентичність, оригінальність і неповторність.

Розвиток етнографічного туризму на високому національному і світовому рівнях може бути забезпечений тільки шляхом підготовки спеціальних кваліфікованих кадрів – менеджерів туристичної діяльності, які повинні підняти на високій рівень розвитку етнографічний туризм насамперед у власному регіоні, досягти високих результатів діяльності в цьому різновиді туристичної діяльності, вийти на світовий рівень співпраці і вступити у світові конкурентні туристичні зв'язки.

Висновки. Отож сучасна національна освітня програма повинна передбачати підготовку загалом кваліфікованих туристичних кадрів і професійну підготовку спеціалістів для окремих різновидів туризму. Для започаткування і здійснення етнографічного туризму потрібний сьогодні професійний менеджер, який має володіти достовірною інформацією про культуру і звичаї етнічної групи, розуміти менталітет свого й інших народів, враховувати культурні й пізнавальні зацікавлення різних туристичних потоків. Тому в системі сучасної туристичної освіти має йти мова і про спеціальну підготовку менеджерів етнографічного туризму, яка повинна охоплювати нагромадження, закріплення та розширення знань про етнографічні особливості власного й інших народів світу, формування навичок розробляти туристичний продукт і презентувати етноресурси на ринку туристичних послуг. А в результаті спеціальної професійної підготовки майбутніх менеджерів етнографічного туризму має бути використаний комплексний підхід з урахуванням усієї системи дидактичних форм, методів і засобів для моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності.

1. Закон України “Про туризм” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1282-15/print1382534775772088>
2. Етнографія України : Навч. посіб / За ред. проф. С. А. Макаруча. – вид 2-ге, перероб. і доп. – Львів: Світ, 2004. – 520 с.
3. Євтух В. Етнос / В. Євтух // Етнічний довідник. Поняття та терміни // Режим доступу: <http://www.soc.univ.kiev.ua/~LIB/PUB/Y/YEVTUKH/index.htm>
4. Кифяк В. Ф. Організація туристичної діяльності в Україні : Навч. посіб. / В. Ф. Кифяк. – Чернівці : Зелена Буковина, 2003. – 324 с.
5. Сучасні різновиди туризму: Підручник. Затверджено МОН / Шандор Ф., Кляп М. – К., 2013. – 334 с.
6. Сокол Т. Г. Основи туристичної діяльності: Підручник / Т. Г. Сокол / за заг. ред. В. Ф. Орлова. – К.: Грамота, 2006. – 264 с.
7. Орлова М. Ресурси етнічного туризму регіону: суспільно-географічна оцінка (на матеріалах Одеської області): автореф. дис. ... канд. геогр. наук: спец. 11.00.02 / М. Орлова. – Одеса, 2009. – 19 с.
8. Українське народознавство: Навч. посіб. – К., 2006. – с. 566

9. Li Yang. Minorities, tourism and ethnic theme parks: employees' perspectives from Yunnan, China / Li Yang // Journal of Cultural Geography. – Vol. 28. – No. 2. – June, 2011. – P. 311 – 338.

The article focused on the necessity of allotment and study of ethnographic tourism during professional education of managers of tourism industry. It is revealed the relevance of ethnographic tourism at present, and therefore the need for training specialists to carry out tourism activities. Different scientific approaches to the definition of ethnographic tourism, due to its similar concepts are considered, it is given the nature and content of ethnographic tourism in the strict sense. The main factors which ensure the separation of ethnographic tourism within the tourism activities and achieving its organizational features which are different from other types of tourism are excreted.

Key words: ethnographic tourism, ethnographic tourism organization, manager of tourism activity.

УДК 372.881.111.22

ББК 74.580.3

Наталя Войнаровська

ПОДОЛАННЯ УТРУДНЕНЬ У ВИКЛАДАННІ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОГО БІЗНЕСУ

У статті проаналізовано деякі лексичні та семантичні аспекти, які перешкоджають процесу оволодіння знаннями іншомовної фразеології, а саме англійської та німецької, під час іншомовної білінгвальної підготовки студентів туристичного напрямку у вітчизняних вищих навчальних закладах; розглянуто стан, рівень вживаності та місце, яке займають білінгвальні фразеологічні словники серед традиційних двомовних та розкрито їх актуальність для навчального процесу.

Ключові слова: білінгвальна підготовка, фразеологія, іноземні мови, туристичний бізнес, вищий навчальний заклад.

Процесу оволодіння знаннями іншомовної фразеології, а особливо білінгвальної, притаманні ряд перешкод та труднощів, які потребують урахування лексичних та семантичних аспектів, характерних для туристичного спрямування англійської та німецької мов, необхідних для їх вирішення. Основною характеристикою класичної фразеології – є поширене використання таких лексичних одиниць, які здатні змінювати свій склад у деякій мірі. Надзвичайно рідко зустрічаються абсолютно незмінні лексичні фрагменти. Високий рівень варіацій у парадигмі одного фразеологізму спонукає до більш детального вивчення схематичних словосполучень. Процес аналізу такого типу фразеологізмів набагато складніший ніж ідіоматичних виразів завдяки своїй динамічній природі, яку неможливо передати за допомогою лише використання алфавітного переліку у традиційному словнику. Окрім того, виникають труднощі із визначенням усіх можливих комбінацій у кожній парадигмі. Фіксування вживаних комбінації, разом із деякими забороненими, призводить до повного нівелювання процесу економії мови. Урахування труднощів та перешкод при обробці іноземних фразеологічних одиниць допоможе створити ефективні інструменти, необхідні для висловлювання своїх думок в процесі професійної діяльності людей, для яких і похідна і цільова мови є іноземними.

Кількість досліджень з питань білінгвальної фразеології суттєво поступаються у порівнянні із дослідженнями в галузі монолінгвальної фразеології, за виключенням лексикографічних питань. Найбільш суттєво розглядають лексикографічні проблеми у порівняльній фразеології Ю.Хайд та Г.Фрейботт. Одночасно з цим, значно поширюються одномовні фразеологічні словники (А.Кові та Р.Манків [4], М.Бенсон [2], Дж.Хілл та М.Льюїс), але й двомовні словники, за винятком збірників прислів'їв та висловлювань, є надзвичайно цікавими (А.Кунін [1], М.Бенсон та Е.Бенсон [3]). Набувають актуальності базові дослідження методології вибіркової у білінгвальній фразеології, які включають автоматичну, напівавтоматичну та механічну вибірковість; а також паралельну, порівняльну та монолінгвальну.

Враховуючи зазначені передумови, вдалося визначити мету даної статті, яка полягає у вивченні процесів та явищ, які перешкоджають ефективній лексикографічній обробці англійських та німецьких фразеологізмів в процесі викладання зазначених іноземних мов у вищих навчальних закладах; а також у вивченні питання необхідності іншомовних білінгвальних фразеологічних словників та питання переваг та недоліків їх використання у навчальному процесі.

Ряд труднощів, притаманних процесу оволодіння знаннями білінгвальної іншомовної фразеології, є загальними та, здебільшого, утворюють перешкоди для опису лексичних одиниць та формування лексикону, не зважаючи на монолінгвальні чи білінгвальні відомості, одно- або багатоскладові одиниці, та можуть бути класифіковані за наступними критеріями:

1. *Потреби цільового користувача.* Лінгвістичний зміст словників та їх загальна макроструктура неухильно адаптовані до того, щоб відповідати особливим потребам цільового користувача. Таким чином, визначення потреби цільового користувача – це найважливіший аспект укладання словника. У фразеології цей процес ще набагато складніший ніж, у зв'язку з тим, що словники із словосполученнями є достатньо новітнім явищем та користувачі не завжди володіють навичками інтерпретування та використання такого словника якомога ефективніше.

2. *Еволюція мови.* Так само як і моноксичні одиниці, багатослівні фрагменти здатні змінюватися з часом, що може вражати їх значення чи структуру. У випадку із словосполученнями, зміни можуть вражати всю парадигму варіаційності похідного словосполучення. Наприклад, у парадигмі англійських словосполучень “*to go abroad for business trip*” нещодавно було зафіксовано поширення “*to go abroad on / in business*”, а також у вразі “*to open up / offer / provide new possibilities / a new door / route to smth*” (англ.) – “*to open up / offer / provide new possibilities a new avenue for smth.*”

3. *Будова та призначення різної специфікації.* Не залежно від того, чи ми розглядаємо моноксичні чи багатослівні фрагменти, словники часто включають велику кількість інформації про лексичну одиницю. Для визначення лексичної одиниці у певному мовному середовищу чи контексті лексикографи повинні побудувати цілий ряд специфікацій, таких як галузеві специфікації (*bio., bot., geog., info., astrol.*), визначальні специфікації (*colloc., obsol., liter., poet., fig.*), специфікації застосування (*inv., AE., BE.*) та специфікації, які дозволяють виокремити лексичну одиницю із контексту (*smth., smb., smb's.*).

4. *Прихована лінгвістична інформація.* Подібно до моноксичних одиниць, багатоскладовим фрагментам характерні такі ознаки, як граматична структура, мовні функції, значення та ін. Цей процес є досить складним, так як багатоскладові фрагменти утворюють складні лексичні одиниці [6]. Наприклад, вони можуть

утворювати різні синтаксичні структури та виконувати різні функції у реченні (*ingredients are at hand, retribution is at hand, victory seemed at hand / the book at hand, information at hand, lodging at hand* англ. – *die Zutaten bei der Hand / die Vergeltung bei der Hand / der Sieg bei der Hand / das Buch bei der Hand / die Information bei der Hand / die Wohnung bei der Hand* нім.).

5. Семантична складність лексичних одиниць. З'ясування лексичного значення є складним процесом, особливо у випадку з багатоскладовими лексичними одиницями, кожна частина яких здатна проявляти різний семантичний характер. Дехто надає перевагу композиційній інтерпретації (*to attract from all over the world, cross smb's mind, old wive's tale, kill joy* англ. – *aus der ganzen Welt anziehen, in den Sinn, das Ammenmärchen, der Miesepeter* нім.), дехто – навпаки (*kick the bucket, to spill the beans, red herring* англ.), але до більшості фразеологізмів можливо застосувати обидва типи інтерпретації.

6. Синонімія. Полісемія та синонімія впливають на багатоскладові словосполучення, так само, як і на монолексичні одиниці. Як наслідок, словосполучення у похідній мові може мати декілька синонімічних відповідностей у цільовій мові та навпаки (*more and more / increasingly* англ. – *immer mehr / mehr und mehr* нім.). Таким чином, встановлення кожної відповідної пари може стати підґрунтям для різних перекладацьких технологій. Напрямо перекладу, а саме вибір похідної та цільової мов, також може вплинути на кінцевий результат. Двомовні словники більш корисні, якщо вони спрямовані на цільову мову.

7. Стилiстичні варіації. Ця перешкода тісно пов'язана з процесом розвитку мови. Фразеологічний лексикон – це вдалий інструмент для опису різноманітних ситуацій шляхом створення нових оригінальних виразів, враховуючи гру слів.

8. Демонстрація використання лексичних одиниць відповідними прикладами. Приклади відіграють провідну роль у словниках. Вони допомагають визначити значення та характер лексичної одиниці [7]. Так як багатослівні вирази мають складну граматичну структуру, важливо запропонувати точне визначення їх потенційної реалізації (*in collaboration with* англ. - *in Zusammenarbeit mit / gemeinsam mit / zusammen mit* нім.).

9. Побудова загальної методології для відображення великої кількості даних. Мікроструктура словника ускладнює можливість відображення усіх властивостей багатослівних лексичних одиниць. Майже неможливо створити єдину модель для обробки усіх типів виразів: словосполучень, об'єднань, схем, ідіом, ідіоматичних виразів та ін. Проте усі ці одиниці мають спільну базову рису: вони поводять себе як стійкі або нестійкі збірні об'єднання слів, які зберігаються та відновлюються у пам'яті увесь час використання, та не підлягають ретельним граматичним аналізам [8].

Щодо перешкод у білінгвальній фразеології, слід зазначити, що вони здебільшого спричинені труднощами встановлення еквівалентів лексичних одиниць у різних мовах. Таким чином, обробка білінгвальних фразеологічних одиниць ґрунтується на структурі класичних білінгвальних словників, та, в деякій мірі, на перекладні словники.

10. Розмаїття перекладацьких методик. Слід зазначити, що при перекладі фразеологізмів та визначенні підходящих еквівалентів в обох мовах, використовуються переважно три методики:

- точна лексична відповідність, тобто дослівний переклад (*to take a shower* англ. – *eine Dusche nehmen* нім.);

- літературний переклад основи виразу із підбором підходящих варіантів другорядних часин відповідно до контексту (*to sharpen a pen* англ. - *einen Bleistift schärfen* нім. / *to sharpen a contrast* англ. – *einen Kontrast zwingen* нім.);
- неможливість літературного перекладу жодного з елементів фразеологізму, що призводить до побудови дещо нового виразу у цільовій мові (*to be fast asleep* англ. - *sich ausschlafen* нім.).

11. *Полісемія*. Так само як і моно лексичні одиниці, фразеологізмам притаманна здатність мати різні значення. У порівняльній лінгвістиці це може призвести до виникнення нових варіантів перекладу на цільову мову (*infolge* нім. в якості додатка перекладається на англійську мову як *as a result* або *as a consequence*; в якості прислівника, воно зазвичай перекладається як *accordingly*; а в якості прикметника використовується його еквівалент *corresponding*).

Виходячи з усього вище наведеного, на перший погляд може здатися, що користь фразеологічних словників дещо перевищена. Проте, доцільно окреслити спектр їх застосування поряд із традиційними двомовними словниками. Багато науковців дотримуються думки про те, що різниця між відповідними лексичними одиницями різних мов слід шукати у їх комбінаторності, а не на мовному семантичному рівні. Піднесення значення комбінаторності лексичних одиниць полегшує задачу чіткого виокремлення їх значення лексикографам.

Наразі, у традиційних білінгвальних словниках недостатньо висвітлена фразеологічна інформація, або представлена не систематизовано. Таким чином, лексикографам варто об'єднати зусилля з метою створення методики систематичного та однорідного включення комбінаторних властивостей слова до вже існуючих словників.

Доцільність створення та переваги використання двомовних фразеологічних словників визначаються наступними критеріями:

- нерідко слово має особливе застосування, окрім зазначеного загального значення, що виявляється лише в окремих поєднаннях;
- кожна мова має поглиблену систему сталих виразів, тому фразеологічна інформація безперечно є корисною в процесі оволодіння мовою в межах певної галузі знань;
- близьким галузям знань притаманні подібні фразеологічні ознаки, які відображаються у специфічному використанні термінології, не схожому на загальне значення [5]. У багатьох фразеологічних дослідженнях спостерігається тенденція піднесення значення міждисциплінарного зв'язку саме фразеологізмів у порівнянні із термінологією (*to portray a new tourism alternative* англ. – *neue Reise Alternative vorstellen* нім.; *to maintain catering* англ. – *Beköstigung pflegen* нім.). Не зважаючи на те, що спеціалізовані лексикони, такі як туристичний або економічний, можуть виявляти подібну поведінку у певному контексті, все ж таки, їм характерний високий ступінь стилістичних варіацій.

У порівнянні із фразеологією загальної мови, більш вузьким галузям знань притаманні легкі для ідентифікації ідіосинкразії, що ще раз доводить важливість та доцільність відображення у словниках зазначених особливостей у вигляді автономних фразеологізмів.

Проаналізовано труднощі, які виникають в процесі іншомовної білінгвальної підготовки студентів туристичної спеціалізації у вищих навчальних закладах, а саме ті, які пов'язані із оволодінням знаннями іншомовної фразеології. Серед таких перешкод виокремлено наступні лексичні та семантичних аспекти: потреби

цільового користувача іноземною мовою; еволюція мови, яка вивчається; побудова та призначення різної специфікації похідного словосполучення; прихована лінгвістична інформація фразеологізму в цілому та його окремих складових; семантична складність лексичних одиниць, які входять до складу фразеологізму; вплив синонімії багатоскладових словосполучень; стилістичні варіації оригінальних виразів; складність демонстрації використання багатоскладових лексичних одиниць відповідними прикладами; необхідність побудови загальної методології для відображення великої кількості даних; використання різних перекладацьких методик при роботі із фразеологізмами; полісемія словосполучень. Окрім того, досліджено значення білінгвальних фразеологічних словників в процесі одночасного вивчення двох іноземних мов та, враховуючи міждисциплінарні семантичні зв'язки фразеологізмів, визначено критерії використання зазначених словників.

1. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. English-Russian. Phraseological Dictionary. – М: Русский язык, 1984.
2. Benson M., Benson E. Russian-English dictionary of verbal collocations. – Amsterdam: Benjamins, 1993.
3. Benson M., Benson E., Ilson R. The BBI Combinatory Dictionary of English: A Guide to Word Combinations. – Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1986.
4. Cowie A., Mackin R. Oxford dictionary of current idiomatic English Volume I: Verbs with prepositions and particles. – London: Oxford University Press, 1975.
5. Gledhill C. Collocation and genre analysis. The discourse function of collocation in cancer research abstracts and articles // In Zeitschrift fur Anglistik und Amerikanistik. – 1995. – Vol.1. – P.1–26
6. Hyland K. As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation // English for Specific Purposes, 2008. – № 27. – P.4–21.
7. Tomasello M. Constructing a language. Boston, MA: Harvard University Press, 2003.
8. Wray A., Perkins M. The functions of formulaic language: An integrated model. Language and Communication, 2000. – № 20. – P. 1–28.

Some lexical and semantic aspects, which prevent the process of mastering foreign phraseology knowledge, in particular English and German, during Tourism students' foreign bilingual training in the domestic higher educational institutions, have been examined; the condition of bilingual phraseological dictionaries in comparison with traditional bilingual as well as their actuality for the teaching process have been analyzed.

Key words: *bilingual training, phraseology, Foreign Languages, Tourism Business, higher educational institution.*

УДК 37.02:372.8.(477)

ББК 74.580.050.6

Олена Гомонюк

ВПЛИВ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Одним із інноваційних підходів, здатним формувати активну, творчу, самодостатню особистість, є інтерактивне навчання, що реально забезпечує перехід від педагогіки знанневої до розвивальної, до опанування студентами умінь і навичок, саморозвитку особистості. Інтерактивне навчання – це діалогове навчання, котре заперечує домінування як одного виступаючого, так і однієї думки над іншою та

передбачає постійну, активну взаємодію, взаєморозуміння викладача і всіх студентів – учасників процесу навчання.

У статті розкривається значення інтерактивних технологій у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Ключові слова: інтерактивних технологій, професійно-педагогічна культура, майбутні фахівці, соціономічна сфера.

Постановка проблеми. Нині форми взаємодії викладача і студентів у навчально-виховному процесі ґрунтуються на трьох групах методів: пасивного, активного та інтерактивного навчання.

Аналіз останніх публікацій. Питаннями визначення, пояснення сутності інтерактивних технологій та використання їх у навчально-виховному процесі займалися такі дослідники, як: К. Бабанов, О. Біда, Г. Волошина, І. Зимняя, Г. Коберник, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, Л. Ронко.

Невирішена раніше частина проблеми. Не дивлячись на значну кількість публікацій, присвячених дослідженню питання використання інтерактивних технологій у навчальному процесі, значення інтерактивних технологій у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери розкрито недостатньо.

Мета статті. У статті розкривається значення інтерактивних технологій у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Виклад основного матеріалу. Інтерактивне навчання – це діалогове навчання, що заперечує домінування як одного виступаючого, так і однієї думки над іншою. Воно передбачає постійну, активну взаємодію, взаєморозуміння викладача та всіх студентів – учасників процесу навчання; розв’язання спільних, але значущих для кожного учасника завдань і проблем; рівноправність викладача та студентів як суб’єктів навчального процесу [4].

Метою інтерактивного навчання є:

- створення умов для залучення всіх студентів до процесу пізнання;
- надання можливості кожному студенту розуміти і рефлексувати з приводу того, що він знає і думає;
- вироблення життєвих цінностей;
- створення атмосфери співпраці, взаємодії;
- розвиток комунікативних якостей і здібностей;
- створення комфортних умов навчання, які б викликали у кожного студента відчуття своєї успішності, інтелектуальної спроможності, захищеності, неповторності, значущості.

Що ж дає впровадження методів інтерактивного навчання різним суб’єктам навчального процесу?

Для кожного конкретного студента:

- усвідомлення залучення до спільної праці;
- розвиток особистісної рефлексії;
- становлення активної, суб’єктної позиції у навчальній (або іншій діяльності).

Для навчальної мікрогрупи:

- розвиток навичок спілкування і взаємодії у малій групі;
- формування ціннісно-орієнтаційної єдності групи;
- заохочення до гнучкої зміни соціальних ролей залежно від ситуації;

- прийняття морально-етичних норм і правил спільної діяльності.

Для студентської групи:

- формування колективу як групової спільноти;
- підвищення пізнавальної активності студентів;
- розвиток навичок аналізу і самоаналізу в процесі групової рефлексії.

Для зв'язку “група –викладач”:

- нестандартна побудова навчального процесу;
- багатомірне засвоєння навчального матеріалу;
- формування мотиваційної готовності до міжособистісної взаємодії у навчальних та позанавчальних ситуаціях.

Використання інтерактивних методів навчання вимагає певної зміни в житті групи, а також часу для підготовки, як студентів, так викладача [3]. Разом з тим, потрібно розуміти, що використання інтерактивних методів не є самоціллю. Це лише засіб, який сприяє створенню на занятті атмосфери співпраці, взаєморозуміння.

Проте жодний метод навчання не є універсальним, оскільки має свої плюси і мінуси [2]. Ефективність методу визначається не його назвою, а такими чинниками, як: правильність добору методу (за принципом: у потрібному місці – в потрібний час); дотримання методики його проведення.

Інтерактивні методи можна розділити на такі групи, де однією із сторін спілкування є викладач; спілкування відбувається між студентами (слухачами).

До першої групи ми віднесли лекції із включеними бесідами, дискусіями, проблемні лекції, семінари-обговорення, семінари “питання – відповідь”, дискусії із провокаційними запитаннями, консультації, роботу через сайт-курс.

До другої – бесіди, дискусії, круглі столи, “мозковий штурм”, групове розв'язання конкретних ситуацій, ділові, рольові та дидактичні ігри, проекти. Вони можуть використовуватися як окремі методи, так і всі разом (наприклад, у діловій грі).

При проведенні інтерактивної лекції (лекції-бесіди, міні-дискусії, проблемної лекції, семінару-обговорення, і семінару “питання – відповідь”, дискусії із провокаційними запитаннями) необхідно пам'ятати, що тільки для студента дискусія, обговорення виникають спонтанно.

Викладач має чітко знати, коли, з якого питання така дискусія, обговорення повинні виникнути. Він її спланував, він підвів аудиторію до моменту інтерактивності всією попередньою роботою на лекції.

Тому викладач повинен бути до неї готовий.

З чого ж складається ця готовність? У першу чергу з того, що педагог має враховувати таку обставину, як новизна знань для студента. Те, що давно відомо науковцю, самому викладачу, для кожного студента є відкриттям. Часто ті, хто викладає, забувають про це.

Те, що вони викладають, здається їм таким простим, відомим, звичним, що нерозуміння матеріалу, “неправильні” відповіді або судження студентів, запитання, акцент на несуттєвих (з точки зору викладача) моментах, непогодження із аргументацією (в силу юнацького максималізму, нестачі знань, прагнення до оригінальності та інших чинників) дратує, студенти здаються нерозумними. Часто викладачі забувають про те, що кожне нове покоління студентів відрізняється від попереднього, і ті аргументи, приклади, факти, що були дуже наочними для попередньої аудиторії і викликали дискусію, для нової не виглядають такими.

Це змушує викладача до постійного пошуку, що не завжди легко, це ламає звичний, комфортний хід навчального процесу і тому не всім до вподоби.

Крім того, кожного разу необхідно розв'язувати непросте питання: а де межа толерантності? Коли необхідно припинити дискусію? Як це зробити так, щоб вона принесла студенту нові знання, самостійні висновки, а не здавалася нав'язуванням “правильної” думки (тобто позиції викладача)?

Здолати ці труднощі можна тільки сумлінною підготовкою до навчального процесу.

Треба звернути увагу на той факт, що інтерактивні методи навчання не будуть ефективними, якщо не враховувати об'єктивні закономірності їхнього використання, а саме:

1) *Мотивація навчальної діяльності.* Якщо студент не прагне навчитися, не бажає наполегливо працювати, якщо предмет навчання не викликає в нього інтересу або сама розумова праця не приносить задоволення, інтерактивні методи викликатимуть у такого студента тільки роздратування необхідністю активно щось робити, готуватися, мислити. Отже, для забезпечення ефективності використання інтерактивних методів у навчальному процесі необхідно дбати про поглиблення мотивації повчання, її розвиток, переорієнтацію на активне пізнання.

2) *Поступовість введення інтерактивних методів у процес навчання.* Цією методикою має володіти не тільки викладач, студент також має вміти спілкуватися, дискутувати, працювати в команді. Таке вміння не приходить само по собі, воно формується поступово, у процесі навчання. Отже, послідовне введення інтерактивних методів (від простих до найскладніших та розгорнутих) з першого курсу навчання до останнього дозволять використати всю палітру методики.

3) *Інтерактивні методи не призначені для оволодіння базовими теоретичними знаннями, і такі знання здобуваються студентами індивідуально на лекціях, роботою з підручниками, відповідними джерелами інформації.* При відсутності в студентів (в частини студентів) базових знань інтерактивні методики втрачають сенс, тому що при розв'язанні проблемних задач, ситуацій, в ділових іграх учасники використовують не фахові знання, а побутові, які сформувалися до або поза навчанням. На перший погляд, завдання або проблема може бути розв'язання на інтуїтивному рівні, але студенти не можуть проаналізувати хід розв'язання проблеми, вплив того чи іншого рішення на позитивне розв'язання, а тому не здатні перетворити рішення на знання.

4) *Вміння не можуть бути вироблені одномоментно, тому епізодичне введення інтерактиву у навчальний процес не дасть бажаного ефекту.* Для того, щоб сформувати вміння аналізувати проблеми, знаходити та виділяти їх сутність, будувати алгоритм розв'язання, працювати колективно, приймати рішення та виконувати їх, не достатньо один чи два рази організувати “мозковий штурм” або запропонувати ділову гру. Тому використання інтерактивних методів має складати певну систему, технологію, що має адекватну логіку впровадження, алгоритм нарощення складності. Необхідно завчасно планувати використання інтерактивних методів протягом читання певної навчальної дисципліни.

Крім того, важливо координувати таке планування з викладачами інших дисциплін, щоб нарощування складності йшло паралельно, що дозволить скоротити час кожного окремого викладача на впровадження окремого методу (наприклад, якщо “мозковий штурм” або групове розв'язання проблемної ситуації використовують три-чотири викладачі протягом одного модуля на першому курсі, то для студента це вже не одноразова, а сумарна участь у відповідному навчальному епізоді, його вміння тренуються у кожному з них, і в результаті викладачам, які проводять заняття

у наступному модулі, вміння студентів працювати в інтерактиві “дістаються” у готовому вигляді. Подібна координація методики викладання дозволить наприкінці навчання організувати масштабні комплексні міжпредметні ділові ігри, де студенти зможуть використовувати різноманітні фахові знання, вміння та навички.

5) *Принцип актуальності знань та зв'язку їх із сучасним соціально-економічним життям країни та світу повинен бути неодмінно дотриманим.* Неможливо досягти активності та зацікавленості студентів, пропонуючи їм застарілі ситуації, відірвані від життя, уявні дані, умовні обставини, завдання, рішення яких описано у підручниках або загальновідоме з практики життя.

Ефективне впровадження інтерактивних методів навчання прямо залежить від ступеня володіння ними викладачем, від глибини його фахових знань, від бажання відійти від традиційних методик, від орієнтованості на кінцевий результат – підготовку кваліфікованого фахівця (а не тільки на формування знань зі свого предмету).

Тому мають бути налагоджені відносини партнерства між викладачем та студентами і відсутнє авторитарне нав'язування власної думки, позиції з боку викладача.

В основу класифікації інтерактивних методів навчання науковцями покладені ті чи інші ознаки цих методів.

Так, М. Кларін класифікує інтерактивні методи навчання за принципом активності:

фізична (зміна робочого місця, виконання записів, малювання тощо);

соціальна (постановка запитань, формулювання відповідей тощо);

пізнавальна (доповнення відповідей, виступ, самостійний пошук розв'язання проблеми тощо) [1].

О. Пометун і Л. Пироженко об'єднують форми інтерактивного навчання у чотири групи залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності:

кооперативне навчання (робота в парах, трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо);

колективно-групове навчання (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, “навчаючи – вчуся”, “ажурна пилка” та ін.);

ситуативне моделювання (імітаційні ігри, рольова гра, драматизація та ін.);

опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, “займи позицію”, “дискусія” тощо) [4].

Важливим аспектом інтерактивного навчання є відчуття групової належності, що дає змогу почувати себе невпевненим у собі студентам безпечно.

Орієнтовним розподілом часу між етапами інтерактивного заняття є мотивація – 5%; оголошення теми – 5%; інформування студентів – 10–15%; інтерактивна справа – 50–60%; рефлексія – 15–20%.

Розглянемо основні характеристики, переваги та обмеження деяких інтерактивних методів навчання.

Мозковий штурм

Переваги:

1. Високий ступінь активності студентів;
2. Продуктивні результати;
3. Досвід творчої діяльності;
4. Орієнтованість на розв'язання проблем;
5. Розвиток особистісних навичок учасників;

6. Стимулювання нових ідей;
7. Невеликий термін

Обмеження:

1. Розмір групи має бути не дуже великим чи дуже маленьким (5–7 студентів);
2. Процес координування групових дискусій і узагальнення ідей вимагає високої майстерності педагога;
3. Різні “якість” результатів навчання, що досягаються при мозковому штурмі.

Групова дискусія

Переваги:

1. Уточнення і перевірка гіпотез;
2. Обмін знаннями і досвідом;
3. Залучення у процес навчання;
4. Удосконалення навичок комунікації.

Обмеження:

1. Різні ступінь залучення студентів у процес обговорення;
2. Ризик невідповідності/неповної відповідності процесу дискусії цілям навчання

Ділова гра

Переваги:

1. Наочність засобів і результатів навчання (особливо при вивченні сучасних технологій);
2. Формування навичок комунікації;
3. Відпрацьовування практичних навичок, прийняття рішень;
4. Стимулювання творчого мислення;
5. Об’єктивна оцінка і зворотній зв’язок;
6. Навчання в дії;
7. Демонстрація взаємозв’язків між різними функціями і процесами в організації;
8. Розвиток особистісних навичок.

Обмеження:

1. Вимагає інтенсивних зусиль з підготовки сценарію і проведення.
2. Ризик відхилення від цілей навчання

Групові проекти

Переваги:

1. Висока ступінь залучення студентів у процес навчання;
2. Невеликі витрати навчального часу;
3. Розвиток творчих здібностей;
4. Допоміжний засіб для аналізу обговорюваних конкретних ситуацій, розв’язання проблем, прийняття рішень.

Обмеження:

При частому застосуванні стає механічним, втрачає творчу зацікавленість

Також потрібно чітко знати правила поведінки під час інтерактивного навчання:

- у спільній роботі немає “акторів” і “глядачів”, всі – учасники;
- кожний член групи заслуговує, щоб його думка була почута;

- говорити чітко, зрозуміло;
- висловлюватися безпосередньо з теми, уникаючи зайвої інформації;
- уточнювати незрозумілу інформацію за допомогою запитань на кшталт “Чи правильно я зрозумів?” і тільки після цього робити висновки;
- кожний учасник має право на допомогу і зобов’язаний надати допомогу тому, хто цього потребує;
- обговорюються не особистості, а ідеї.

Для організації навчального процесу в інтерактивному режимі потрібно *звернути увагу на навчальний простір кабінету*. Діалогові форми взаємодії орієнтовані на спілкування обличчям до обличчя, тому традиційне розташування столів треба змінити. Це дає можливість підготувати студентів до нетрадиційних форм навчання.

Інший необхідний аспект інтерактивного навчання – *зміст діалогу*. Сприятливим для цього є сам зміст навчальних дисциплін, де можна реалізувати всі функції навчання.

Під час вивчення навчальної дисципліни “Педагогіка”, зокрема, теми: “Методи навчання”, ми використовували елементи колективно-групового навчання – навчання студентів, об’єднаних спільною навчальною метою, у малих групах.

Кожний студент у групі мав свої обов’язки: керівник (спікер) пропонував свій варіант уроку і вносив корективи; секретар – вів записи; посередник – готував засоби навчання і проводив урок; доповідач – чітко висловлював думку групи. Після завершення роботи студенти колективно обмірковували результати дослідження і формулювали висновки.

Викладач не брав участі в розподілі обов’язків у групах. Не дивлячись на можливість колективного виконання завдання, кожний студент самостійно пояснював, чому саме ці методи навчання він застосував, формулював висновок і робив звіт. Викладач виступав в ролі порадики, хоча разом із студентами шукав помилки.

Окремої роботи вимагає підготовка спікерів груп. Адже спікер – це головний в групі, який аналізує і синтезує проблему.

Особливим етапом інтерактивного навчання є рефлексія заняття (осмислення своїх дій).

Кожний студент мав можливість усвідомити особистісну значущість у спільній діяльності. А в мікрогрупі відбувся розвиток навичок спілкування і взаємодії в групі та прийняття моральних норм і правил спільної діяльності, і як наслідок – професійно-педагогічної культури.

Якщо говорити про навчальну групу, то в ній розвивається система оцінки процесу і результату спільної діяльності, підвищується пізнавальна активність, розвиваються навички аналізу і самоаналізу в процесі групової рефлексії.

Однак й у викладача розвивається нестандартне ставлення до організації навчального процесу та мотиваційна готовність до міжособистісних взаємин не тільки в навчальних, а й в інших ситуаціях.

Ефект від використання інтерактивних прийомів максимальним буде тільки тоді, коли сам викладач глибоко усвідомить суть і необхідність такої роботи, при цьому враховує вікові особливості та рівень розвитку студентів.

1. Вузовское обучение. Проблемы активизации / Под ред. Б. В. Бокутя, С. И. Сокоревой, Л. А. Шеметкова, И. Ф. Харламова. – Минск: Университетское образование, 1989. – 108 с.

2. Єльнікова О. В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 /О. В. Єльнікова. – Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти України. – К., 2005. – С. 2–3.
3. Золотарьова О. П. Інтерактивне навчання в системі нових технологій. //Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – С. 24–25.
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – Київ, 2005. – 189 с.
5. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика инновационной деятельности. – М., 1997. – С. 45–48.

One of the innovative approaches that can form an active, creative, self-sufficient person, is interactive learning that really provides a transition from knowledge to practice, helps students to master skills, leads to self-development. Interactive learning is a learning dialog, denies dominance of the speaker, and one thought over another, provides a permanent, active cooperation, mutual understanding of the teacher and all the students – participants in the learning process.

The article reveals the importance of interactive technologies in the formation of professional and pedagogical culture of future specialists in sociology field.

Key words: *interactive technology, professional and pedagogical culture, future specialists in sociology field.*

УДК 614.253.5(73)

ББК 74.574 (7СПО) 737.15

Юлія Гребеник

КОМУНІКАТИВНА ПІДГОТОВКА МЕДИЧНИХ СЕСТЕР США ДЛЯ РОБОТИ З ПАЦІЄНТАМИ ПОХИЛОГО ВІКУ

У статті визначено основні освітні фактори, що впливають на формування комунікативної культури медичних сестер США. Досліджено особливості комунікативної підготовки медсестер для роботи з пацієнтами похилого віку. Означено, які саме структурні компоненти цього зарубіжного досвіду можна залучити при підготовці українських медичних сестер.

Ключові слова: *комунікативна підготовка, комунікативна культура, комунікативні навички, медична сестра США.*

Система освіти в США має ряд особливостей, пов'язаних з економічною та соціально-політичною ситуацією в державі. США – одна із країн з постійним напливом емігрантів. Змішання культур, традицій, національностей змушують членів цього суспільства бути активними, гнучкими та готовими до конкуренції. Все це доводить необхідність створення умов для формування конкурентоспроможного спеціаліста у будь-якій.

Існує багато чинників, що впливають на популярність тієї чи іншої професії. США – країна, де приділяється достатня увага медицині та здоров'ю. Професія медичної сестри в американському суспільстві – шанована та важлива. Що саме впливає на це? По-перше, якісна підготовка спеціалістів. По-друге, відповідність змісту освіти реаліям сучасного суспільства.

Що ж є основою підготовки медичних сестер у США? Звичайно, формування високого професіоналізму й певних особистих якостей. Але можна забувати й про

комунікативну культуру особистості, яка є однією з найважливіших характеристик медичної сестри США.

Особливо гостро постає питання комунікативної підготовки спеціалістів для роботи з пацієнтами похилого віку. Саме ця вікова категорія є однією із “важких”, а отже потребує особливої уваги, слів та поведінки. Все це доводить необхідність більш детального дослідження цього питання.

Основою для нашого дослідження є аналіз стану освіти в США та фактори, що впливають на неї. Великий внесок у дослідженні старшої школи не тільки США, а й Франції, Німеччини, Великої Британії зроблений колективом Інституту педагогіки НАПН України (Г. Єгоров, М. Красовицький, О. Локшина В. Мадзігон, Б. Мельниченко та ін.). Також значний внесок для наших наукових розвідок мають дослідження ефективного спілкування з пацієнтами похилого віку геронтологічної служби Америки, відділу здоров'я та соціальних служб у США, Сьюзен Т. Хінгл та Шеррі Б. Робінсон.

Мета статті – дослідити вплив освіти на формування комунікативної культури медсестер США та визначити структурні компоненти їх підготовки для роботи з пацієнтами похилого віку.

Для визначення основних елементів, що впливають на формування комунікативної культури медичних сестер при роботі з пацієнтами похилого віку необхідно дослідити стан освіти в США. При аналізі вищої освіти Сполучених Штатів Америки розкриємо основні тенденції, які можуть чітко її охарактеризувати.

Згідно з дослідженнями Ю. Красовицького, основою американської освіти є демократичність, рівність, солідарність та свобода вибору. Звичайно, постає питання про емансипацію, роль жінки в суспільстві. Вчений доводить, що освіта “органічно пов'язана з вимогами та реаліями постіндустріального суспільства, з глобальними цілями США та потребами людства” [4, с. 144].

Американська філософія освіти наслідуює важливі тенденції ХХІ століття. Суспільство, в якому існує нерівність, авторитаризм, заборона слова, думки чи навчання для кожного, не може вважатися успішним. Розвиток будь-якого суспільства можливий лише при високому фінансуванні освіти, новітніх технологій та медицини. Сполучені Штати Америки демонструють високий розвиток новітніх технологій, довгий час вони залишалися лідерами інновацій, хоча за останній час децю змінилося.

М. Сбруєв вивчає вплив інноваційної політики США на розвиток вищої освіти. Дослідник дійшов висновку, що конгрес Сполучених Штатів Америки занепокоєний втратою лідерства в розробленні інновацій та досліджень, адже про це свідчить необхідність країни до змін та реформ. “Максимально сильно Америка відчула конкурентний виклик, коли безпосередньо зіткнулася з ефективними заходами, що приймаються іншими країнами для поліпшення їх вищої освіти та інноваційного потенціалу” [3, с. 60].

Звичайно, конкуренція свідчить про високий рівень досліджень, професіоналізм вчених та бажання інших країн зробити гідний внесок у суспільний прогрес та розвиток. США як велика потужна країна є членом ООН та Великої сімки, що сприятливо впливає на економіку, ВВП та освіту.

Втім, американська система освіти має як переваги, так і недоліки.

Перевага американської освіти – цінова політика, яка змушує учнів ще зі шкільних стін чітко визначати свої плани на майбутнє місце навчання та його тривалість (обирання університету або коледжу). Більш того, навчання у вищому

навчальному закладі можливо поєднувати з роботою. Це демонструє американську ідеологію, адже студент спроможний самостійно приймати рішення, будувати своє життя, заробляючи собі на проживання, а отже він – повноправний член американського суспільства.

Один із плюсів Штатів є привабливість освіти для іноземних студентів. За даними звіту The Open Doors Report Інституту міжнародної освіти США, на 2011–2012 навчальний рік у коледжах та університетах США навчалося понад 764,495 іноземців [8]. Це ще раз демонструє якість надання освітніх послуг та налагоджену систему навчання іноземних студентів.

В. Донченко наводить фактори, що спонукають США надавати освітні послуги іноземцям: економічні, політичні, освітні. Це достатньо вигідно для економіки країни: по-перше, плата за навчання для іноземців вище, ніж для американців; по-друге, створення спеціальних підрозділів для роботи з іноземними студентами створюють нові робочі місця; по-третє, “...талановиті іноземні студенти часто залишаються працювати у США, у такий спосіб сприяючи економічному розвитку та забезпечуючи національні інтереси країни” [1, с. 47]. Важливо зауважити, що Штати зацікавлені в талановитій молоді, для цього існують гранти та стипендії, для вчених доступні та відкриті лабораторії. Перспективи розвитку та щасливого майбутнього нерідко є головною причиною для повної еміграції.

До політичної групи дослідниця відносить прищеплення позитивного ставлення до Америки, її політики іноземним студентам, що і пояснює мету Штатів – гарантія національної безпеки.

Цікавою, на нашу думку, є третя група – освітня. Найчастіше іноземні студенти, що навчаються в Америці, є найрозумнішими, найсильнішими. Тим самим вони підвищують стандарти навчальних закладів та є конкурентами для американських студентів [1, с. 47–48].

Можна зауважити, що це дуже розумна позиція, адже у порівнянні з Україною, де більш пріоритетним є фінансове питання, США дійшли більш високого рівня, саме вони диктують умови для відбору найкращих студентів, а іноземні студенти, які отримали освіту та роботу в даній державі, в подальшому будуть зацікавлені гідно працювати.

До переваг освіти США віднесемо і медичну сферу. В енциклопедії сучасної американської культури (“Encyclopedia of Contemporary American Culture”) надано наступну інформацію щодо професії медичної сестри: “У засобах масової інформації медсестра часто зображена як підлегла помічниця лікаря, а у другій половині ХХ століття американські медичні сестри відстояли право характеризуватися як висококваліфіковані спеціалісти, що доглядають за хворими; їх функція включає оцінку та діагностику стану здоров’я та налагодження близьких та добрих стосунків з пацієнтами. На початку ХХІ століття приблизно 95% медичних сестер – жінки, а 90% з них мають білий колір шкіри” [6, с. 528].

Все це свідчить про гендерний фактор в цій професії, адже жінка більш придатна до піклування, турботи та догляду. Як показує статистика, дипломовані медичні сестри рівня RN (саме жінки) отримують в середньому 1,086\$ за тиждень, водночас чоловіки такого ж рівня – 1,236\$ [7]. Отже, можна констатувати наявність певної гендерної нерівності.

Важливо зауважити про велику відмінність між українською медсестрою та американською. Медична сестра в США є не просто повноправним членом системи охорони здоров’я, вона в першу чергу колега лікаря, яка може встановлювати

діагноз, а головне “...ставити під сумнів дії лікарів та інших фахівців, якщо вони становлять небезпеку для пацієнтів. Це включає навіть відмову виконувати вказівки лікаря і повідомлення відповідного керівництва, якщо медсестра вважає, що вказівки є небезпечними” [2, с. 250].

Американська медсестра проводить з пацієнтом більше часу, ніж лікар, який повністю довіряє професіоналізму медичної сестри та дізнається про стан пацієнта тільки від неї. Більш того, медсестра має вагомий вплив на здоров'я нації, саме вона проводить просвітницьку роботу. Зауважимо, що і перспектива розвитку у американської медичної сестри більше, ніж в української.

Отже, однією з характерних рис підготовки майбутніх медичних сестер рівня RN є самостійність. Звичайно, ця характеристика чітко простежується ще зі шкільного навчання де велику увагу приділяється саме самостійній роботі учнів, не кажучи взагалі про навчання в коледжі. Особливістю американського суспільства також є повага до законів, досить часто дружні стосунки не є перешкодою у повідомлення до необхідних служб, якщо ви в чомусь завинили.

У США велику увагу приділено підготовці медичних працівників для роботи з пацієнтами похилого віку, психічнохворими, онкохворими та їх рідними. Звичайно йдеться не тільки про професійні, а й про комунікативні якості медичної сестри.

За даними геронтологічної служби Америки, на 2010 рік налічувалось 40,4 мільйона людей похилого віку (віком від 65 років). У 2020 році прогнозується збільшення цієї вікової категорії до 55 мільйонів. Нерозуміння, проблеми в спілкуванні між медичними працівниками та пацієнтами похилого віку, а головне збільшення чисельності людей цього віку спонукають звернути увагу на це питання вчених та багатьох організацій [5, с. 3].

У документі “Комунікація з людьми похилого віку” американської геронтологічної служби наводяться основні проблеми, що спіткають людей цього віку: проблеми зору, слуху, дефекти мови, слабоумство – до цього всього повинні бути готові медичні працівники [5, с. 4–5]. Як ми вже зазначили, лівова частка лікування виконується медичними сестрами, отже від них і залежить перебіг хвороби та стан пацієнта.

У документі наведені основні поради для медичних працівників при спілкуванні з пацієнтами похилого віку:

- 1) виявіть тенденцію (манеру, стиль) спілкування хворого, а вже потім починайте свою, адаптуйте її до пацієнта;
- 2) уникайте розмови в стилі “підкування за пацієнтом як за маленькою дитиною”;
- 3) контролюйте вашу невербальну поведінку;
- 4) мінімізуйте під час спілкування шум навколо, адже хворому буде ще важче спілкуватися;
- 5) дивіться в обличчя хворому під час розмови, рівень ваших губ повинен бути на тому ж самому рівні, що й пацієнта;
- 6) звертайте особливу увагу на структуру речень, що мають негативну інформацію;
- 7) використовуйте візуальний матеріал (малюнки, таблиці, діаграми) для роз'яснення ключових моментів;
- 8) ставте питання відкритого типу та уважно слухайте відповідь;
- 9) виражайте розуміння та порівняння, щоб допомогти пацієнту опанувати свій страх та невпевненість у боротьбі з хворобою;
- 10) ставте запитання про умови життя та життя в соціумі;

- 11) діліться з пацієнтом інформацією про прийняті рішення;
- 12) уникайте самовпевненості при наданні порад та рекомендацій превентивного характеру;
- 13) саме спосіб надання інформації є найважливішим у тому, що ви хочете донести;
- 14) використовуйте прямі, конкретні, переконливі слова при спілкуванні;
- 15) контролюйте ступінь розуміння вашої інформації пацієнтом;
- 16) змішуйте анатомічну, клінічну, фармацевтичну лексику з емоційним закликком при обговоренні способу лікування хворого;
- 17) надавайте якісне піклування за пацієнтом для задоволення його потреб;
- 18) з обережністю використовуйте почуття гумору та відкритий стиль спілкування з людьми інших штатів;
- 19) зберігайте позитивний тон при спілкуванні з пацієнтами зі слабоумством;
- 20) уникайте повільного спілкування з пацієнтами похилого віку, що мають слабоумство;
- 21) використовуйте різні способи запитань для отримання інформації з пацієнтами, що страждають на слабоумство [5, с. 6–32].

Можемо зробити висновок, що комунікативна культура медичної сестри при спілкуванні з пацієнтами похилого віку потребує великої відповідальності та професіоналізму. Вона ґрунтується на глибокому розумінні пацієнта, повазі до його віку, проблем зі здоров'ям та потреб. Особливу увагу важливо приділяти пацієнтам, що мають проблеми зі слухом, зором та мовою. Вважаємо, найбільших труднощів зазнають медичні сестри, що працюють з пацієнтами, що потерпають від слабоумства. Такі медсестри мають проходити особливу підготовку.

Сьюзен Т. Хінгл та Шеррі Б. Робінсон зі штату Іллінойс розробили спеціальні рекомендації для медиків, що працюють з пацієнтами похилого віку. Перша рекомендація – виявлення поваги, розуміння та ставлення до пацієнта як унікальної особистості. По-друге, звернення повинно бути тільки по імені та міс (містер), необхідно уникати таких слів як “любий”, “дорогенький” і т.д. По-третє, необхідно уникати медичного жаргону та будь-якої дискримінації. Наступна порада – важливо не забувати використовувати ввічливі слова, особливо при огляді пацієнта [9, с. 1–4].

Відділи здоров'я та соціальних служб у США велику увагу приділяють проблемам старіння та спілкування пацієнтів похилого віку з медичними працівниками. Особливо вони наголошують на темі “поганих новин” і як правильно їх озвучувати: підготуйте план надання інформації, дізнайтеся, чи все зрозумів пацієнт, надайте час пацієнту для розуміння, будьте співчутливі, продумайте наступні кроки, дайте хворому та його сім'ї зрозуміти, що ви не збираєтесь його покинути [10, с. 43].

Також важливим є спілкування з пацієнтами різних національностей: пам'ятайте, що національні різниці впливають на те, як пацієнти сприймають лікарів та медицину; поцікавтесь, чи використовували пацієнти альтернативну медицину та інші способи лікування; скористуйтеся допомогою професійного перекладача; ведіть письмову документацію для пацієнта на його рідній мові [10, с. 47].

Як бачимо, ці поради спрямовані на ефективну взаємодію пацієнта та медика, тож вважаємо доцільним застосовувати їх в українській медицині.

Звичайно, робота з пацієнтами похилого віку постійно пов'язана зі старістю, хворобами та, на жаль, зі смертю. Медичним сестрам (як і будь-якому медику) доводиться мати справу з не найкращими показниками та озвучувати невтішну інформацію пацієнту. Саме озвучення “поганих новин” потребує сформованої комунікативної культури медичної сестри.

Вважаємо, що комунікативна культура медичних сестер при роботі з пацієнтами похилого віку включає сукупність професійних якостей (до якої можна віднести знання анатомічної, клінічної, фармацевтичної лексики), високий рівень комунікативних навичок (які базуються на мовному етикеті), знання психології та вікової фізіології (розуміння саме цієї вікової категорії), моральні цінності (повага, розуміння, співчуття є обов'язковими якостями медичної сестри).

Під час підготовки для роботи з пацієнтами похилого віку медичні сестри здобувають специфічні комунікативні навички, зокрема: адаптувати свою манеру спілкування до хворого; контролювати невербальну поведінку; звертати особливу увагу на структуру речень, що мають негативну інформацію; використовувати візуальний матеріал для роз'яснення ключових моментів; ставити питання відкритого типу; виражати розуміння, ділитися з пацієнтом інформацією про прийняті рішення; контролювати ступінь розуміння медичної інформації пацієнтом; зберігати позитивний тон тощо. Вважаємо, що ці навички мають неабиякий вплив на формування комунікативної культури медичної сестри.

Для детального аналізу формування комунікативної культури студентів вважаємо важливим дослідження планів та програм медичних коледжів США. Це є наступним завданням наших наукових розвідок.

1. Донченко В. Фактори розвитку пропозиції освітніх послуг у міжнародній освіті: досвід України та США / В.М. Донченко // Педагогічна компаративістика-2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару / Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С.46–48.
2. Кравченко О.П. Формування професійної етики студентів медичного коледжу засобами інноваційних технологій / О.П. Кравченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – №4(22). – С.244–253.
3. Сбруев М. Вплив інноваційної політики США на розвиток вищої освіти в умовах глобальної економіки / М.Г. Сбруев // Педагогічна компаративістика-2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару / Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С.60–61.
4. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти : [Колективна монографія] / За ред. О.І. Локшиної. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 232 с.
5. Communicating With Older Adults: [An Evidence-Based Review of What Really Works / developed by The Gerontological Society of America, supported by McNeil Consumer Healthcare]. – Washington, DC, 2012. – 38 с.
6. Encyclopedia of contemporary American culture / edited by Gary W. McDonogh, Robert Gregg, Cindy H. Wong. – London and New York: Routledge, 2001. – 845 p.
7. Gender wage gap for the 20 most common occupations for women in the U.S. in 2013, by median weekly earnings (in U.S. dollars) [Електронний ресурс]: Statista, Statistics and facts on Labor. – Режим доступу: <http://www.statista.com/statistics/244096/us-gender-wage-gap-for-the-20-most-common-occupations-for-women/>.
8. Open Doors 2012: International student enrolment increases by nearly 6% [Електронний ресурс]: ICEF Monitor. – Режим доступу: <http://monitor.icef.com/2012/11/open-doors-2012-international-student-enrolment-increases-by-nearly-6-percent/>
9. Susan Thompson Hingle, Sherry B. Robinson. Enhancing Communication with Older Patients in the Outpatient Setting / Susan Thompson Hingle, Sherry B. Robinson // Semin Med Pract. 2009. – №12:1 – 7. – 7 с.
10. Talking With Your Older Patient: [A Clinician's Handbook / National Institute On Aging, National Institutes Of Health, Department Of Health And Human Services]. – Gaithersburg: National Institute on Aging, 2011. – 66 с.

There are determined the main educational elements that have an effect on the communicative training of nurses in the USA in the article. There are investigated the peculiarities of the communicative training of nurses for working with elderly patients. There are defined what structural components of the foreign experience can be involved in the training of Ukrainian nurses.

Key words: *communicative training, communicative culture, communicative skills, a nurse of the USA.*

УДК786.1:371

ББК74.268.53

Ірина Жеребецька

НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “МУЗИКА”: АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ

У статті досліджуються різноманітні методології навчання гри на фортепіано, що є складною системою знань, пов'язаних з оволодінням гри на музичному інструменті, пізнанням різних музичних явищ, внутрішніх закономірностей музики, її функціонуванням та формування виконавської майстерності студента.

Ключові слова: *гра на фортепіано, виконавська майстерність, художня інтерпретація, натхненність, емоційно-естетичні чинники, індивідуально-образне тлумачення, прийоми гри, педагогічна технологія, уміння, навички гри, образність, художній зміст, поліфонія, творча уява.*

Оволодінню будь-яким ремеслом передуює тривалий пропедевтичний процес. Пропедевтичним процесом пропонуємо вважати дискурс в координатах конкретної академічної площини, спрямований на успішне засвоєння студентом інформації від викладача. Суттєвим в цьому процесі є особистісний характер спілкування, достатній рівень довіри та неглибоке бажання здійснення другого й усіх подальших кроків, опісля того як студент, здійснивши перший крок, ступає на шлях опанування обраною музичною спеціальністю.

Апеляція до перевірених парадигм (у нашому випадку влучнішим поняттям буде “технік” та множини підходів й практик), наявність конкретних методологічних прийомів, перевірених висновків у заданому дискурсі, очевидно, є одними із невід’ємних складових, які забезпечують його успішність і експлікацію (*explicatio*) передаваного досвіду.

Доцільно навіть говорити про існування деякої “навчальної технології” (*від грец. τέχνη – мистецтво, майстерність, уміння*), яку можна визначити як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компоновання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вони є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу [4, с. 21]. Одразу зазначимо для прозорості, що для нас не принциповим є апелювання до поняття “учень” чи “студент”, позаяк вони є абсолютними синонімами по своїх суті і в межах педагогічної технології означають одне і те ж саме.

Педагогічна технологія – це продумана у всіх деталях модель сумісної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу із забезпеченням комфортних умов для учнів і студентів з одного боку та вчителя з іншого. Комфортність навчання забезпечується ще й відцентрово: навчання передбачає самодисципліну й неабияку освіченість самого викладача.

Навчання студентів – динамічний процес, що є неможливим за перебування викладача у статичному стані “академічної достатності”.

Відомо, що перші роки виховання і навчання гри на інструменті є своєрідним етапом, на якому поступово розкриваються особливості загальномузичного та музично-професійного розвитку майбутнього фахівця. Мова не суто про навчання музичному мистецтву, адже, якщо згадати Е.Канта, то це період загальноестетичного та духовного виховання і привиття якостей, які в фундаментальний спосіб дозволяють розрізнати справжнє та фальшиве.

“Музика не дає видимих образів, не говорить словами і поняттями”, – читаємо в книзі Г. Нейгауза “Мистецтво піаніста” і в книзі “Про мистецтво фортепіанної гри”, – “вона говорить тільки звуками”. Говорять ці звуки, настільки ж ясно і зрозуміло, як говорять слова, поняття і видимі образи. Опираючись на попередньо виявлені можливості учня, слід добиватись, щоб виконувана музика дійсно зрозуміло “говорила” йому, тобто доносила специфічне і, часто зрозуміле лише йому, повідомлення (message).

З розумінням настрою, характеру твору в цілому і основних художніх образів починається вивчення твору. Б.Теплов у книжці “Психології музичних здібностей” пише: “В осіб із високо розвинутим внутрішнім слухом має місце не виникнення слухових уявлень після зорового сприйняття, а безпосередньо “чуття очима”, перетворення сприйняття нотного тексту в зорово-слухове відчуття” [6]. Г. Гумбрехт називав це “чуття очима” “виробництвом присутності”, коли те, що ми чуємо, бачимо чи відчуваємо (різноманітні кінестетичні досвіди) стають настільки реальними, що опиняється практично тут-і-зараз, поруч із нами. Нотний текст починає переживатись у слуховий спосіб і шкірою починають “пробігати мурашки”. Це відчуття знайоме багатьом.

Й.Гофман в “Фортепіанній грі” пише: “учень (чи то студент) повинен прагнути виробити в собі здатність розумово уявити перш за все звуковий, а не нотний рисунок”. При багаторазовому програванні обов’язково слід вчити учня вслухатись в свою гру, аналізувати якість звучання, вміння почути його неточності. Слухання музики – як спостереження музики. Метод спостереження музики, обґрунтований Б. Асаф’євим значно поліпшив методу музично-виховної роботи в школі і спеціальних музичних навчальних закладах. Особливого значення у цій роботі Б. Асаф’єв надає участі дітей та молоді у хорових колективах, які на його думку створюють для його учасників “можливість найшвидшого зростання музичної свідомості й музичного сприймання” [1, с. 61].

Неоціненний внесок зробили відомі педагоги у справу виховання піаністів, створивши художньо-педагогічну фортепіанну літературу. а саме: А. Артоболевська, А. Бірмак, Й. Гат, Н. Голубовська, І. Гофман, А. Гольденвейзер та багато інших. Незважаючи на відмінності їх підходів до фортепіанної педагогіки, обґрунтовані ідейно-художніми, виховними та педагогічними тенденціями того чи іншого часового періоду, гранично ясно виступають загальні закономірності у вихованні та піаністичному розвитку.

Уміння і навик – це здатність здійснювати ту чи іншу дію. Уміння – здатність до дії, яка не досягла найвищого рівня сформованості, здійснюване повністю свідомо. Навичка – здатність до дії, здійснювана автоматизовано, без усвідомлення проміжних кроків.. Уміння – це проміжний етап оволодіння новим способом дії, заснованим на якомусь правилі (знанні). Уміння зазвичай співвідносять з рівнем, реалізованим на початковому етапі навчання у формі засвоєних знань (правил,

визначень, способів, прийомів і т.п.), які зрозумілі учням і можуть бути довільно відтвореними. У подальшому процесі практичного використання цих знань, вони доповнюється характеристиками, виступаючи у формі правильно виконуваної дії (регулятива).

Робота над поліфонічними творами є невід'ємною частиною навчання фортепіанного виконавського мистецтва. Адже фортепіанна музика вся поліфонічна в широкому змісті слова. Виховання поліфонічного мислення, поліфонічного слуху, тобто здатності розчленовано, диференційовано сприймати (чути) і відтворювати на інструменті поєднаних один з одним в одночасному розвитку звукових ліній – один з найважливіших і найбільш складних розділів музичного виховання.

Сучасна фортепіанна педагогіка з великою довірою ставиться до музичного інтелекту дітей та студентства. Опираючись на досвід Б. Бартока і К. Орфа, педагог вже із перших занять зі студентом відкриває складний світ поліфонічної музики. Величезну користь в розвитку основних навичок виконання поліфонії в період початкового навчання можуть принести збірники О. Гнесіної “Фортепіанна абетка”, “Маленькі етюди для початківців”, “Підготовчі вправи”. У збірниках Т. Шульгіної “Юним піаністам”, О. Баренбойма “Шлях до музиціювання”, Е.Тургенєвої “Піаніст – фантазер” до п'єс підголоскового складу даються творчі завдання, наприклад: підбери до кінця нижній голос і визнач тональність; зіграй один голос, а інший проспівай; придумай до мелодії другий голос і запиши підголосок; склади продовження верхнього голосу і так далі. Дуже важливо з перших кроків оволодіння поліфонією привчити до ясності почергового вступу голосів, чіткості їх проведення і закінчення. Необхідно на кожному уроці домагатися контрастного динамічного втілення і різного тембру для кожного голосу. Слідом за освоєнням простої імітації (повторення мотиву в іншому голосі) починається робота над басами канонічного складу, побудованими на стретній імітації, яка вступає до закінчення імітованої мелодії. У п'єсах такого роду імітується вже не одна фраза чи мотив, а всі фрази чи мотиви до кінця твору. Слід зазначити, що сам процес переписування поліфонічних творів дуже корисний. На це вказували такі видатні педагоги нашого часу, як В. Листова, Н. Калініна, Я. Мільштейн. Учень швидше звикає до поліфонічної фактури, краще розбирається в ній, більш ясно усвідомлює мелодію кожного голосу, їх узгодженню по вертикалі. При переписуванні він бачить і схоплює внутрішнім слухом і такою важливу особливість поліфонії, як розбіжність у часі однакових мотивів.

В процесі роботи над музичним твором можна виділити кілька етапів. На першому етапі відбувається ознайомлення з твором, із основними вимогами до розбору і вивчення напам'ять. На другому етапі – поєднання загальних і часткових завдань, виявлення основних проблем як от: звучання інструменту, фразування, динаміка, артикуляція, агогіка, педалізація, відпрацьовуються принципи технічного оволодіння твором. На завершальному, третьому етапі роботи над музичним твором, мають місце пошуки логіки розвитку образів, розшифрування емоцій, настроїв, виражених в кожному музичному епізоді.

В студентів необхідно виховувати чутливість до відтінків виразності звучання, здатність розрізняти тонкі звукові градації, вміння знаходити необхідне звучання. Довгий час така робота направляється викладачем, вимагає багато численних показів на інструменті, пояснень. І в процесі таких занять, у міру творчої уяви, збагачується внутрішній слух, що дозволяє “уявити” потрібне звучання. Великого значення набула артикуляція, тобто спосіб виконання звуків на інструменті: головною умовою

доброто звукодобування і техніки є абсолютна свобода зап'ястя руки і всього тіла взагалі. Тільки пальці і суглоби кисті повинні при необхідності більш або менш фіксуватися, а весь ігровий апарат має бути звільненим від будь-якого напруження.

Слушним є здійснення аналогій (порівнянь). Відома сентенція про те, що музика – це математика. Зрештою, ця паралель і сьогодні жодним чином не виглядає архаїчною, адже згаданий вище Г.Нейгауз, вважав фортепіано “найінтелектуальнішим” серед усіх музичних інструментів. На ньому, крім музики, створеної безпосередньо для цього інструмента, можна виконувати все – від найпростішої мелодії до масштабних полотен симфонічної й оперної музики [5].

Самостійна робота студента – прояв інтерактивної практики із самим собою. Це є логічним продовженням заняття в університеті, коли закінчується діалог з викладачем. Спілкування між викладачем та учнем і, власне, творчий процес відбувається паралельно. Індивідуальне заняття має різні складові. Урок фортепіано – це не тільки гра певної програми, а читка з листа, імпровізація, вивчення теоретичного матеріалу: засвоєння музичної термінології, визначення стилю, жанру твору, створення певного настрою, аналіз характерних ознак та інше.

Під час індивідуальних занять, по-перше, активізується цілісний процес сприйняття та озвучування нотного тексту. По-друге, формується позитивне відношення до занять та самого процесу гри з листа. По-третє, суттєво підвищується ефективність самостійної роботи. Самостійна робота якісно формує індивідуальний підхід та ставлення (reference) до інструменту, твору, тощо. Німецький педагог А. Хальм у цьому зв'язку зазначав, що керівництво педагога повинне полягати не тільки в тому, щоб вказувати студентові на певний шлях, але й у тому, щоб спонукати *самостійний* рух уперед методами, завдяки яким педагог навчає учня задумуватися, висловлювати судження, узагальнювати, самому шукати відповіді на сильні практичні питання.

Отже, оволодіння грою на фортепіано – непростий процес. Він передбачає різноманітні методології навчання. Це пізнання студентом внутрішніх закономірностей музичних явищ, стилів, жанрів та їх функціонування; це, безперечно, формування виконавця, котрий вдосконалював би свою майстерність під керівництвом досвідченого, цікавого, креативного педагога-піаніста, який є взірцем для наслідування.

1. Асаф'єв Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении образовании.–2-еизд. – Л.: Музыка, 1973. – С. 61
2. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – М.: Музыка, 1974, –С. 15–60, С. 229–237.
3. Гофман И. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре. – Государственное музыкальное издательство. М., 1961. – 245 с.
4. Михайличенко О. В. Основы загалної та музичної педагогіки: історія та теорія: Навчальний посібник (двомовний). – Суми: вид-во “Козацький вал”, 2009. – 208 с.
5. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – 5-еизд. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
6. Теплов Б. Н. Психология музыкальных способностей. – М., 1947 (2-еизд. 1961).

The article deals with various methodologies of playing a piano, each of which stand for a complex system of knowledge, related to mastery of playing a musical instrument, as well as of noesis of various musical events, the internal laws of music, its formation and operation performance skills of the student.

Key words: mastery of playing a piano, artistic interpretation, spirituality, emotional and aesthetic factors, individual and imaginative interpretation, tricks, educational technology, skill, playing skills, imagery, artistic content, polyphony, imagination

УДК 338.48:339.138

ББК 75.81я73+66.01

Анастасія Казьмерчук

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ

У статті визначено критерії, показники та рівні сформованості професійної культури майбутніх менеджерів туризму за результатами констатувального етапу експерименту.

Ключові слова: *критерії професійної культури, рівні сформованості професійної культури.*

Важливим чинником розвитку економіки України, подолання кризових явищ у фінансовому секторі є реформування підготовки фахівців економічного профілю й модернізація системи професійної освіти загалом, відповідно до міжнародних стандартів. Інтеграція в Європейський освітній простір, орієнтація на економічні системи розвинутих країн світу зумовили появу нових вимог щодо формування готовності студентів економічних спеціальностей та менеджменту до майбутньої професійної діяльності. Разом з тим шаблонне запозичення європейських інновацій може спричинити ігнорування вітчизняного досвіду професійної економічної освіти, в якому є чимало позитивних рис. Протягом останніх років все більша роль у підготовці економістів відводиться формуванню професійної культури.

Отже, **актуальність дослідження** проблеми формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму зумовлена низкою чинників: недостатнім рівнем сформованості професійної культури випускників економічних навчальних закладів, що суттєво впливає на загальний рівень їх підготовки до виконання професійних функцій; необхідністю удосконалення навчально-виховного процесу у контексті його практичної спрямованості, потребою підвищення рівня загальної культури студентів загалом і професійної, зокрема.

Мета дослідження полягає у розробці та обґрунтуванні критеріїв та рівнів сформованості професійної культури майбутніх менеджерів туризму.

Враховуючи те, що узагальненим критерієм професійної культури фахівця будь-якого профілю можуть розглядатися результати його практичної діяльності, обґрунтування критеріїв, показників та рівнів професійної культури у майбутніх менеджерів туризму, доцільно здійснювати через систему об'єктивних і суб'єктивних характеристик управлінської праці.

В якості об'єктивних характеристик виступають мета та завдання управлінської діяльності, її структура, коло проблем, які розв'язуються управлінцем і виконання ним професійних функцій з метою досягнення цілей.

За допомогою діяльнісно-рольових характеристик та суб'єктивно-діяльнісних якостей і властивостей, які необхідні для виконання управлінцем професійних функцій, представлена суб'єктивна сторона управлінської праці. Вона проявляється в професійних знаннях, професійних уміннях та навичках, індивідуально-психологічних особливостях, професійній позиції управлінця.

Визначення рівня сформованості професійної культури майбутнього управлінця можливе за наявності чіткої критеріальної бази, а саме розкриття змісту понять “критерій”, “показник”, “рівень”.

Під поняттям “критерій” З. Курлянд розуміє мірило оцінки, судження, умову, яка необхідна для прояву чи існування процесу або явища. Він вважає, що розглядаючи певну досліджувану величину необхідно окреслити не тільки її ознаки, а й критерії, які визначають прояв цієї ознаки в розглядуваному процесі чи явищі [5, с. 9].

У роботах Н. Кузьміної та В. Сластьоніна [7] описуються принципи відбору критеріїв, які можна представити у вигляді певної системи: об'єктивність вибору; адекватність (оцінка того явища, яке хоче оцінити експериментатор); нейтральність стосовно досліджуваних явищ; порівняння; змістовність; стійкість.

Критерій визначено як провідну ознаку, за якою одне рішення вибирається з безлічі можливих [4, с. 28].

Вивчаючи критерії професійної культури Й. Ісаєв визначав їх аналізуючи системне розуміння культури та її структурних та функціональних компонентів. Формування культури спеціаліста він вбачав в процесі професійно-творчої самореалізації особистості майбутнього фахівця [2].

На думку Й. Ісаєва критерії повинні розкривати основні закономірності розвитку та формування особистості; за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваної системи; якісні показники повинні виявлятися в єдності з кількісними. Як загальний показник розвиненості культури особистості зазначається міра різнобічної творчої активності [2].

На нашу думку, критерії являють собою властивості, якості та ознаки об'єкта, що вивчається, за допомогою яких можна спостерігати за його розвитком, рівнем функціонування та станом.

Показники являють собою якісні та кількісні характеристики сформованості певного критерію [3].

С. Овчаров [6] вказує, що критерії необхідно відрізнити від показників ефективності навчально-виховного процесу. Критерій є основою для оцінки ефективності, а показник є вимірювальною процедурою і свідчить про ступінь і характер прояву ефективності у відповідності з даним критерієм. Декілька різних показників можуть відповідати одному критерію.

Під поняттям “рівень” розуміється відображення діалектичного характеру процесу розвитку, що дає можливість пізнати предмет у всьому різноманітті його властивостей, відносин та зв'язків [1].

Поняття “рівень” відображає співвідношення “вищих” та “нижчих” ступенів розвитку структур будь-яких об'єктів, процесів. Існує багато підходів до визначення рівнів культури фахівця.

На думку Й. Ісаєва, помилково було б вважати, що всі особистості, групи, соціуми опановують професійну культуру однаково. Ступінь оволодіння професійною майстерністю, освоєння наукових знань, глибина інтеріоризації особистістю духовних цінностей загальної культури та інші фактори визначають рівень сформованості професійної культури, як особистісної парадигми, так і соціального

феномена. Для визначення рівнів сформованості цього соціально-педагогічного явища в науці немає єдиних критеріїв, хоча незважаючи на всю множинність підходів, можна виділити спільне – соціально-творчу спрямованість і гуманістичну наповненість феномена на будь-якому рівні його реалізації.

На нашу думку, професійна культура за своїм змістом не може значно розходитися у викладача вищого навчального закладу та майбутніх менеджерів туризму тому, що вони покликані здійснювати управлінську діяльність, проте може відрізнятись наповнюваність її компонентів відповідно до тих завдань, які вирішують майбутні менеджери туризму в процесі управлінської діяльності, яка має свою специфіку. Таким чином, критерії сформованості професійної культури майбутніх менеджерів туризму, ми виділяємо наступні: ціннісне ставлення студента до управлінської реальності, технолого-управлінська готовність майбутніх управлінців та їх творча активність. Дані критерії відповідають структурним компонентам професійної культури, тобто відображають структуру досліджуваного явища.

Мотиваційний критерій характеризується сукупністю мотивів і потреб, які спонукають майбутнього менеджера туризму до формування власної професійної культури та ставлення до неї як до професійно-необхідної у майбутній діяльності

Показником мотиваційного критерію є інтерес до професійної управлінської діяльності, бажання працювати управлінцем, мотивація досягнення успіху в управлінській діяльності; прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення в рамках управлінської підготовки; усвідомлення значущості професійної культури для успішної професійної діяльності; позитивна мотивація вдосконалення рівня професійної культури; інтерес до професійної управлінської діяльності; сформованість ціннісних орієнтацій, які визначають ціннісне ставлення особистості до обраної професії, наявність загальнолюдських цінностей і цінностей професійної самореалізації.

Когнітивний критерій формування професійної культури майбутнього менеджера туризму характеризується знанням про сутність професійної культури, усвідомлення її значущості під час підготовки майбутнього менеджера туризму у позааудиторній діяльності вищого навчального закладу, володіння системою знань, необхідних для успішного формування професійної культури та ступеню розуміння сутності та структури професійної культури.

Показниками даного критерію є: володіння професійно-важливими знаннями про сутність та структуру професійної культури її форми та види; здатність до логічних висновків, генерування та використання нової інформації про управління. До основних груп знань когнітивного критерію відносяться: фахові знання – знання історії розвитку культури та професійної культури у філософії, педагогіці та психології, знання основ формування культури та професійної культури її основних складових та її ролі в формуванні особистості спеціаліста; спеціальні, нормативно-правові та технологічні.

Операційно-діяльнісний – сукупність професійних умінь (гностичних, комунікативних, організаторських, проєктивних, конструктивних, управлінських), активне використання управлінських технологій в професійній діяльності, як засобу пізнання та розвитку професійної культури, самовдосконалення та творчості.

Показниками операційно-діялісного критерію виступають: здатність застосовувати набуті інтегровані управлінські знання, уміння, досвід для розв'язання фахових задач; уміння оптимально вибирати для вирішення професійних і навчальних завдань управлінські засоби і оптимізація професійної діяльності через

використання управлінських знань і умінь; творчий стиль професійної діяльності, що виявляється в активній навчально-пізнавальній діяльності, розвинутому творчому мисленні отримання задоволення від професії, що набувається, готовність до виявлення професійної культури в діяльності; гуманізм; альтруїзм; творчість; комунікативність; мобільність; креативність; сформованість системи загальноуправлінських вмінь (гностичні, комунікативні, організаційні, проєктивні, конструктивні, управлінські).

Рефлексивний – здатність адекватно оцінювати власну діяльність; розуміння власної значущості в колективі та розуміння результатів своєї діяльності та відповідальності за неї; прагнення до самовдосконалення, креативності для вирішення професійно-важливих завдань.

Показники: уміння самовиражатися і реалізуватися у професійній діяльності; здійснювати творчий підхід до аналізу ситуацій в різних умовах; контроль та оцінка себе у професійній діяльності; організувати власну самоосвіту, саморозвиток.

Аналіз якісних критеріїв і показників, що характеризують професійну культуру менеджера туризму створює передумови переходу до кількісних характеристик.

З метою комплексної оцінки діяльності студента нами був узагальнений фактичний матеріал за критеріями і показниками. У зв'язку з цим виникла потреба чітко виділити межі рівнів сформованості професійної культури. Ми виокремлюємо чотири рівні сформованості професійної культури. На нашу думку, даний підхід є доцільним, оскільки вони є відносними величинами (два з них ілюструють крайні межі вираження професійної культури – високий і низький), а відтак є потреба у визначенні достатнього та середнього рівнів відповідного педагогічного явища, які повинні виражати проміжні показники вище згаданих нами критеріїв. Окреслимо детальніше сутність кожного рівня.

Низький рівень характеризується несформованістю професійних намірів незадоволеністю вибором професії слабким усвідомленням цілей формування професійної культури; відсутність знань та вмінь для розв'язання управлінських ситуацій, що виникають у процесі професійної практичної підготовки; формальністю та байдужістю до пошуку способів розв'язання управлінських ситуацій; не вміння прогнозувати результати своєї діяльності та нести відповідальність за неї.

Середній рівень визначається: нестійким відношенням майбутніх менеджерів до управлінської діяльності, коли завдання і цілі діяльності не є орієнтиром, а визначаються у загальному вигляді; епізодичним проявом інтересу до професійної діяльності, мотиви формування професійної культури розходяться з можливостями; невмінням використовувати наявні знання для формування професійної культури, про те дещо вища оцінка ролі спеціальних та технологічних знань у формуванні професійної культури. Майбутні менеджери туризму, на даному етапі здатні розв'язувати завдання, які вимагають планування професійної діяльності, передбачення наслідків, проте без врахування специфіки майбутньої професійної діяльності, пошук нових рішень виникає у стандартних ситуаціях, тобто відбувається перехід від репродуктивних до пошукових форм мислення.

Достатній рівень відрізняється усвідомленням майбутнім управлінцем своїх дій та можливостей, прагненні до прийняття рішень, розвинутою суб'єктивною позицією, при використанні існуючого досвіду, здатен до внесення певних корективів; наявністю інтересу до професійної діяльності, розумінням її значущості, але цілі формування професійної культури не чіткими. Оволодіння професійно важливими знаннями й уміннями, розвиток професійно важливих якостей

виявляється не в повній мірі, основою дій є професійно вироблені навички. Студенти володіють знаннями на рівні відтворення, вони вільно володіють навчальним матеріалом, сутнісними характеристиками явищ, що досліджуються, під час розв'язання професійних завдань застосовують систематизовані знання з управління.

Високий рівень формування професійної культури майбутнього менеджера туризму передбачає наявність творчості у діяльності, управлінець вміє знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, розв'язувати складні завдання, постійно оновлювати свої знання та приймати рішення з врахуванням можливих наслідків своїх дій, прагне до самовдосконалення, самовираження в професійній діяльності, вміє об'єктивно оцінювати власні можливості, володіє способами самодіагностики та самоконтролю. У майбутніх управлінців наявний високий рівень професійних та загальнокультурних знань, усвідомлено їхня значущість у здійсненні професійно-культурної діяльності. Високий рівень характеризується підвищенням інтересу до професійної управлінської діяльності в системі ціннісних орієнтацій, самостійністю, рефлексією, усвідомленням цілей професійної діяльності, високим рівнем знань, також поєднання особистісних та управлінських інтересів та потреб у структурі особистості. Студент вміє планувати, організовувати та здійснювати значне коло професійних завдань, сформовані уміння розв'язувати нестандартні професійні завдання, є виявлення значного кола ознак професійної культури. Достатньо розвинута та адекватна самооцінка, добре співвідносяться власні можливості з вимогами професії, виявляється здатність до особистої рефлексії, самооцінка дозволяє будувати перспективні професійні плани.

Отже, в результаті дослідної роботи було виділено критерії, рівні та показники професійної культури майбутнього менеджера туризму. Сформованість мотиваційного критерію оцінюють завдяки встановленню рівня розвитку професійної спрямованості, ідентичності, бажанню до самовдосконалення та самореалізації в сфері туризму. Когнітивний критерій характеризується рівнем професійно-важливих знань про сутність та структуру професійної культури, її форми та види, а сформованість операційно-діяльнісного критерію визначатиметься рівнем творчого стилю професійної діяльності, та самоусвідомлення себе в професійній діяльності є показником рефлексивного критерію.

Проаналізовані нами критерії, показники та рівні професійної культури майбутнього менеджера туризму дають можливість перейти до кількісного встановлення наявного рівня сформованості професійної культури майбутніх спеціалістів в туристичній галузі, що є напрямом ниших подальших досліджень.

1. Банько Н. А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров: [монография] / Н. А. Банько. – Волгоград: ВолгГТУ, 2004. – 75 с.
2. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: [учеб. пособ.] / И. Ф. Исаев; [Московск. пед. гос ун-т; Белгородск. гос. пед. ин-т]. – М.; Белгород: [б. и.], 1993. – 219 с.
3. Калінін В. О. Педагогічна технологія “діалог культур” як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: Монографія / За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 276 с.
4. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования: [учеб. -метод. пособ.] / Кузьмина Н. В. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
5. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. – Одеса, 1995. – 160 с.
6. Овчаров С. М. Індивідуально-диференційований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Овчаров Сергій Михайлович. – Полтава, 2004. – 228 с.

7. Слостенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя: учеб. пособ. / Слостенин В. А. – М.: Изд-во МПГУ, 1993. – 175 с.

The article deals with the study of criteria, indicators and levels of formation of professional culture on the basis of verifying experiment.

Key words: *criteria for a professional culture, the levels of formation of a professional culture.*

УДК 378.147:147.15

ББК 74.58

Тетяна Крехно

ЛЕКСИКОГРАФІЧНИЙ КОМПОНЕНТ У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ТА МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглянуто значення формування лексикографічної компетентності у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Увагу зосереджено на інтеграції лексикографічної, мовної та мовленнєвої компетентностей у контексті формування загальної професійної компетенції вчителя.

Ключові слова: *лексикографічна компетентність, мовна компетентність, мовленнєва компетентність, професійно-педагогічна освіта, учитель початкових класів.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Одним із стратегічних завдань розбудови освіти в Україні є досягнення якісно нового рівня у формуванні мовної та мовленнєвої компетентностей майбутніх фахівців різних напрямів підготовки. Вільне володіння засобами мови, стратегіями й тактиками ефективної комунікації, усвідомлення мислетворчої, когнітивної, кумулятивної та інших функцій мови, знання основних аспектів культури мовлення сприятиме успішній професійній реалізації, інтелектуальному, духовному та творчому вдосконаленню особистості, а відтак забезпечуватиме вирішення освітніх завдань щодо підготовки нової генерації кадрів. Саме цим зумовлена посилена увага науковців до процесу професійної мовної підготовки.

Професійна лінгводидактика є відносно новим, проте перспективним напрямком вітчизняної методичної науки, що вже має свої здобутки. Проблемам формування мовнокомунікативної компетенції в майбутніх фахівців філологічного та нефілологічного профілів присвячені докторські дослідження Т. Симоненко (2007), О. Любашенко (2008), І. Дроздової (2011). У ряді кандидатських дисертацій останніх років різноаспектно розглядалися питання мовної підготовки фахівців різних напрямів: економістів (Н. Костриця; 2002, Г. Бондаренко, 2008), студентів технічних спеціальностей (Н. Тоцька; 2001, С. Вдовцова, 2004), майбутніх аграрників (Г. Берегова, 2003), юристів (М. Криський, 2008), фахівців сфери обслуговування (І. Довженко, 2008), студентів філологічних факультетів (Л. Златів, 2000; Н. Бородіна, 2007; О. Кучерява, 2008; М. Василенко, 2008; А. Надолинська, 2012), майбутніх учителів нефілологічного профілю (Л. Прокопенко, 2005; М. Вахницька, 2007; Н. Безгодова, 2009) та вчителів-словесників (М. Пігур, 2002; Т. Окуневич, 2003; Л. Орехова, 2005).

У дослідженнях названих лінгводидактів професійне мовлення трактується як важлива якість особистості майбутнього фахівця. Ученими розроблені методичні системи розвитку українського професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю (Н. Безгодова, М. Василенко, С. Вдовцова, І. Довженко, І. Дроздова, Н. Костриця, М. Криськів, О. Любашенко, Н. Тоцька) та філологічного (Л. Златів, Л. Орехова, Т. Симоненко) в контексті мовних курсів та фахових навчальних дисциплін; на теоретичному та практичному рівнях осмислені проблеми навчання української фахової термінології студентів різних спеціальностей (Г. Бондаренко, Н. Бородіна); досліджені питання формування фахової культури мовлення в умовах говірки (Г. Берегова), двомовності (Т. Окуневич) та багатомовності (М. Вахницька); науково обґрунтовані та експериментально перевірені методики формування окремих компетенцій у контексті фахової підготовки: дискурсивної (О. Кучерява), лексикографічної (А. Надолинська).

Особливої значущості набуває питання мовної та мовленнєвої компетентностей у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, оскільки саме цей фахівець стоїть біля витоків формування особистості. Рівень знань учителя, його компетенція, соціальна позиція, втілені в парадигмі мови, значною мірою зумовлюють процес духовного та інтелектуального становлення й розвитку вихованців.

У колі наукових зацікавлень сучасних дослідників перебували такі аспекти мовної підготовки майбутніх учителів початкових класів: формування культури мовлення в умовах говірок (К. Климова, 2000), розвиток мовленнєвої культури (В. Усатий, 2001), формування стилістичної вправності мовлення (О. Попова, 2001), збагачення мовлення експресивною лексикою (Г. Ткачук, 2002), формування мовної компетенції засобами навчального перекладу (Ю. Тельпуховська, 2005).

Одним з найменш досліджених аспектів організації професійно-мовної підготовки студентів є формування лексикографічної компетентності, без якої, однак, не можуть бути повною мірою гарантовані якості сучасного висококваліфікованого фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Наразі теоретична та практична лексикографія інтенсивно розвивається, урізноманітнюються види словникової продукції, формується комп'ютерна й корпусна лексикографія. У вітчизняній філологічній та дидактичній науковій літературі активно обговорюються питання модернізації словникарства, розробки нових концепцій, теоретичних засад і практичних прийомів побудови словників, реформування навчальної довідникової літератури, реалізації перспективних електронних проектів (В. Балог, І. Гнатюк, О. Демська, С. Єрмоленко, А. Загнітко, Є. Карпіловська, О. Кровицька, Т. Кульчицька, Н. Лозова, В. Німчук, М. Пещак, Л. Полюга, О. Семенов, О. Сидоренко, О. Стишов, Л. Струганець, О. Тараненко, В. Широков, В. Шляхова та інші). У лінгводидактичних дисертаційних дослідженнях останніх років формується переконання, що словники як квінтесенція національної думки та мовотворчості мають стати потужним засобом творення мовної особистості на всіх етапах освіти (Л. Кожуховська, Т. Лановик, Т. Левченко, Ф. Мовчун, К. Пономарьова, Н. Чепелюк). Однак слід зазначити, що питання формування знань про словники, умінь та навичок ними послуговуватися розглядалися названими

вченими принагідно, у контексті дослідження інших аспектів філологічної підготовки.

Предмет окремого дослідження навчальні словники становили в роботах С. Кривець, М. Лаптевої, А. Надолинської.

Дослідження Лаптевої М. (2004) присвячене теоретичному обґрунтуванню дидактичних засад створення й застосування тлумачного словника в умовах інформатизації навчання. У роботі представлено інформаційну технологію створення електронних різномовних навчальних словників, визначено види роботи з тлумачним словником, які доцільно покласти в основу навчально-пізнавальної діяльності учнів старших класів загальноосвітньої школи.

У кандидатській дисертації С. Кривець (2009) розроблено методику формування здатності майбутніх учителів різних спеціальностей здійснювати пошуково-інформаційну діяльність з використанням новітніх прогресивних технологій через опанування практичних навичок роботи зі словниково-довідниковою літературою, навичок аналізу отриманої інформації та її використання.

Дослідження лексикографічної компетентності у професійній лінгводидактиці було започатковане А. Надолинською (2012). У кандидатській дисертації дослідниця окреслила зміст поняття “лексикографічна компетенція”, визначила педагогічні умови та науково обґрунтувала поетапну експериментальну методику формування лексикографічної компетенції у студентів філологічних спеціальностей, розробила ідеографічну схему електронного словника, уточнила наукові засади розробки макро- і мікроструктури мультимедійного лінгвокультурологічного навчального словника “Концепти української культури” [1].

Таким чином, на сучасному етапі розвитку науки лексикографія перестає бути маргінальною галуззю мовознавства. Загальне словникарство розвивається в контексті новітніх теоретичних та методологічних орієнтирів лінгвістики, активно моделюється навчальна лексикографія. Однак теоретичні та практичні питання впровадження довідникової продукції у процес мовної освіти, у тому числі професійної перебувають на початковому етапі наукового осмислення.

Формування цілей статті. Мета статті – з’ясувати місцелексикографічного компонента у системі формування мовної та мовленнєвої компетентностей майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. У галузевих стандартах важливим компонентом професійної підготовки фахівців за спеціальністю початкове навчання визначено мовну та мовленнєву компетенції, що передбачають здатність до письмової та усної комунікації рідною мовою [2]. Ефективність формування мовної та мовленнєвої здатностей серед іншого зумовлюється рівнем лексикографічної компетентності. Логічна, послідовна, безперервна робота зі словниками різних видів поглиблюватиме знання про мову, зокрема допоможе конкретизувати уявлення про семантичну структуру слова, усвідомити механізми переносного вживання, з’ясувати синонімічні, антонімічні, фразеологічні, варіативні, дублетні відношення, осмислити сучасні динамічні процеси в мові тощо. Опрацювання довідкового матеріалу в енциклопедіях, лінгвокраїнознавчих, історичних словниках сприятиме осмисленню мови як суспільного феномену. Система лексикографічних вправ та завдань розкриє невичерпні виражальні можливості мовних одиниць. Показником високої лексикографічної культури особистості мають стати сформовані знання, вміння,

навички та потреба користуватися довідковими виданнями з метою невинного пізнання сучасної української літературної мови, осягнення її багатства та глибини, вдосконалення власного мовлення.

Реалізація виробничих функцій майбутнього вчителя початкової школи забезпечується зокрема вмінням складати професійні тексти на основі фахових завдань, а також розуміти повідомлення в рамках визначеної галузі [2]. Якість продукування текстів, наближених за тематикою до майбутньої професійної діяльності, покликана поліпшити методична система, спрямована на ознайомлення студентів з педагогічними, соціально-педагогічними, психологічними словниками та енциклопедіями. Формуванню навичок добирати стилістично доречні мовні засоби слугуватиме організація роботи з довідниками з культури мовлення, словниками ділового спілкування, паронімів, ознайомлення з системою стилістичного маркування мовних одиниць у таких словниках, як тлумачні, іншомовних слів, синонімів, антонімів, фразеологічні, перекладні. Культура текстотворення в межах навчально-наукового та професійного спілкування може значно підвищитися завдяки сформованим навичкам роботи з українсько-російськими та російсько-українськими словниками наукової термінології суспільних наук, російсько-українським словником сталих висловів. Сучасний контекст офіційно-ділової та наукової комунікації не виключає оригінальності висловлювання, виразності та образності, тому матеріалом до навчання українському професійному мовленню можуть слугувати словники афоризмів, українських паремій, стійких народних порівнянь, фразеологічні. Збагатити внутрішні ресурси студентів мовними одиницями різних рівнів та одночасно сформувавши чистоту, правильність, точність, нормативність мовлення покликані різноманітні загальномовні словники: орфографічні, орфоепічні, довідники зі слововживання, новотворів української мови, словники власних імен, довідники українських прізвищ, словники епітетів, скорочень, символів, українсько-російських синтаксичних паралелей, словники відтопонічних прикметників і назв жителів України, географічних назв України та численні інші.

Не менше значення має лексикографічна компетентність і для процесу текстосприйняття. Сприймання мовлення полягає в розпізнаванні інформації шляхом зіставлення текстових компонентів з наявними у свідомості структурами знань, у результаті чого відбувається розуміння або нерозуміння тексту. У процесі сприймання в людини активізуються психічні механізми, спрямовані на візуальну та слухову ідентифікацію мовної одиниці, її семантичну інтерпретацію, аналіз граматичного значення, лексичної валентності, стилістичних характеристик, культурного підтексту, відтворення знань про денотат, формування асоціативного ряду тощо. У такий спосіб людина вилучає з пам'яті підсистему різноаспектних відомостей, дотичних до певного мовного знака. Розгалужена мережа таких підсистем забезпечує оперативну та якісну обробку інформації. Одним із методичних прийомів, покликаних забезпечити формування у структурах людських знань своєрідних концептів, що синтезують різнооб'єктні відомості про певний об'єкт, є лексикографічна діяльність. Система навчальної роботи, що передбачає здійснення різновимірної аналізи слів, у тому числі професійної термінології за лінгвістичними та енциклопедичними словниками могла б сприяти інтеграції різнопланових знань про поняття в інформаційні комплекси. Планомірне моделювання тезаурусного типу організації знань у студентів у ході лексикографічної діяльності забезпечуватиме оперативну взаємодію всіх рівнів

інформації, мінімізуватиме двозначність розуміння, полегшуватиме диференціацію головної та другорядної інформації, уможливлуватиме прогнозування тексту, а отже, оптимізуватиме процес його сприйняття. При розробці системи лексикографічних вправ необхідним є врахування освітньо-кваліфікаційних вимог щодо готовності майбутніх фахівців сприймати як загальноосвітні тексти універсального змісту, так і професійно профільовані.

У вітчизняному мовознавстві активно розробляються інноваційні лінгвістичні теорії. З дескриптивізму акцент зміщено на антропоцентризм; по-новому трактуються мовні явища в контексті психолінгвістики, соціолінгвістики, функціональної стилістики, лінгвокультурології. Дослідження мови в широкому екстралінгвальному контексті лежить в основі когнітивної, трансформаційної, інтегральної лінгвістичних теорій, теорії міжкультурної комунікації.

У методиці навчання мові також долається проблема вивчення мовних одиниць як ізольованих фактів. У процесі вивчення української мови в середній та вищій школах ураховуються міжпредметні зв'язки між курсами різних циклів навчальних дисциплін, а також міжрівневі підпорядкування в мовній системі, реалізуються комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, антропоорієнтований підходи. Інтеграція як педагогічна умова формування в учнів та студентів цілісного бачення виучуваного об'єкта є вихідним положенням досліджень В. Бадер, І. Беха, О. Біляєва, Л. Варзацької, М. Вашуленка, О. Горошкіної, Г. Дідук-Ступ'як, Т. Донченко, В. Мельничайка, М. Пентилюк, М. Пігур, О. Савченко, Т. Усатенко та багатьох інших учених.

Процеси глобалізації та інтеграції підходів до аналізу мовного матеріалу знаходять відображення і в словниках. На зміну системно-структурним лінгвістичним словникам приходять комплексні довідникові видання нового типу, які презентують знаки мовної системи як багатовимірні одиниці, що акумулюють у собі знання про суміжні явища, транслують соціальну, психологічну, культурну інформацію, становлять собою структурні елементи динамічної картини світу, концепти колективної свідомості: "Україна в словах: Мовоукраїнознавчий словник-довідник" (Н. Данилюк, 2004), "Знаки української етнокультури" (В. Жайворонок, 2006), "Український національний лінгвістичний корпус" (Український мовно-інформаційний фонд НАН України, 2006), "Український асоціативний словник" (С. Мартінек, 2008), "Словник концептів української культури" (А. Надолинська, 2012), "Енциклопедичний словник символів України" (В. Коцура, О. Потапенко, 2013) та інші. Спосіб представлення матеріалу в традиційних лінгвістичних словниках також зазнає трансформації, зокрема враховується психолінгвістичний підхід до опису семантичної структури слів, подаються відомості про функціональне навантаження мовних одиниць, висвітлюється система парадигматичних, синтагматичних та екстралінгвальних відношень.

Таким чином, глобалізаційні та металінгвістичні підходи посідають провідне місце в сучасних мовознавчих студіях. Нова парадигма опису та дослідження мови послідовно реалізується в лінгводидактиці. Натомість зберігається суперечність між бурхливим розвитком словників нового типу, теоретичними дослідженнями в галузі лексикографії та відсутністю методичних систем і технологій їх залучення до процесу вивчення мови, недостатнім осмисленням висунутих положень у практиці професійної освіти. Оскільки ключовим для сучасної мовної освіти в контексті професійної підготовки є розуміння мови як втілення менталітету нації, етнічної свідомості та культури народу, то зазначені словники лінгвоукраїнознавчого

спрямування могли б слугувати справі формування мовної особистості майбутнього вчителя як носія національних духовних цінностей, мовних моделей національної поведінки.

Уміння та навички роботи з антропоорієнтованими словниками важливі також для формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Державним стандартом початкової освіти передбачено формування уявлень молодших школярів про українську мову як продукт творчості українського народу, ознайомлення учнів з державними символами, національною культурою українців, традиціями, засвоєння національно маркованої лексики, соціальних норм мовленнєвої поведінки [3]. Отож у професійній діяльності педагог повинен буде забезпечувати вивчення учнями мови в контексті розуміння культури народу, глибокого усвідомлення взаємозв'язку мови та національної історії, світобачення, духовності. Таким чином, система роботи зі словниками може бути допоміжним засобом формування уявлень про національну мовну картину світу, сприятиме процесу національної та культурної самоідентифікації молодших школярів. Студенти повинні вміти моделювати лексикографічну діяльність учнів; вправи та завдання з етнокультурознавчими словниками можуть оновити та оптимізувати дидактико-методичний апарат формування соціокультурної компетентності молодших школярів.

Висновок за дослідженням і перспективи подальших розвідок. Отож систематичне й планомірне використання словників у процесі вивчення лінгвістичних курсів гарантує піднесення мовної та мовленнєвої компетентностей студентів, забезпечує високий рівень професійної компетенції в цілому, сприяє формуванню інтелектуально розвиненої, морально досконалої, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка вільно володіє виражальними засобами сучасної української літературної мови. Натомість методика розвитку фахового мовлення та формування особистісних якостей майбутніх учителів початкової школи лексикографічними засобами недостатньо розроблена у вітчизняній лінгводидактиці. Перспективи подальших пошуків вбачаємо у визначенні лінгвометодичних засад, науковому й практичному обґрунтуванні та створенні цілісної методичної системи формування лексикографічної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

1. Надолинська А. С. Формування лексикографічної компетенції у студентів філологічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. педагог. наук: спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання (українська мова)" / А. С. Надолинська; ДЗ "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". – Одеса, 2012. – 21 с.
2. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 Початкове навчання напряму підготовки 0101 педагогічна освіта. Кваліфікація 3310 вчитель початкової школи: галузевий стандарт вищої освіти / Розробн. Бондар В. І., Шапошнікова І. М., Канищенко А. П., Страшко С. В. [та ін.]; за ред. Бондаря В. І. – К.: МОН України, 2006. – 57 с.
3. Державний стандарт початкової середньої освіти [Електронний ресурс]. Затв. пост. Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 р., № 462. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/6091>.

The article considers the importance of forming lexicographical expertise in the professional and pedagogical training of future primary school teacher. The focus is on the integration of lexicographical, linguistic and communicative competence in the general context of the development of professional competence of teachers.

Key words: *lexicographical competence, linguistic competence, speech competence, professional teacher education, primary school teacher.*

УДК 371.13 : 372.3

ББК 74.100.44

Надія Лазарович

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано інноваційні педагогічні технології: інтерактивне навчання, технологія ТРВЗ, проектна технологія. Обґрунтовано ефективність використання інноваційних технологій навчання у розвитку творчої обдарованості в ДНЗ. Наведено і проаналізовано основні завдання інноваційних технологій навчання дошкільників.

Ключові слова: *обдарованість, творчі здібності, пізнавальна активність, інтерактивне навчання, проекти, методи, навчально-виховний процес, дошкільний вік.*

Виявлення інтересів дітей, їх подальший розвиток і підтримка допитливості в пізнанні багатогранності навколишнього світу стає одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти кінця ХХ – початку ХХІ століття. Про це свідчать зміст Закону України “Про дошкільну освіту”, “Базовий компонент дошкільної освіти” та інші документи, в яких розвиток творчих здібностей розглядається першочерговим завданням на найближчі десятиліття.

Вирішення актуальних аспектів проблеми, а саме виокремлення певних характеристик обдарованості та виявлення інтелектуального й творчого потенціалу особистості; вивчення взаємодії творчого потенціалу та його структурних компонентів; окреслення змісту освіти; визначення низки педагогічних умов стимулювання обдарованості в різних видах діяльності дошкільників, налагодження тісної співпраці педагогів з їхніми батьками потребує розробки, обґрунтування та практичної апробації новітніх технологій освітнього процесу.

Мета статті: проаналізувати сутність інноваційних педагогічних технологій та обґрунтувати ефективність їх використання в роботі з дітьми в дошкільних навчальних закладах. Матеріал зорієнтований на розвиток інтелектуально-творчого потенціалу особистості кожної дитини і дає можливість особливо обдарованим дошкільникам розвивати здібності в групі типового дошкільного навчального закладу.

Протягом останніх років відбуваються значні зміни в дошкільній освіті. Існує тенденція до пошуку нових підходів до виховання та навчання, реалізації інноваційних напрямків у діяльності дошкільних навчальних закладів. Саме на це спрямовують педагогічних працівників державні нормативні акти. Так, у Законі України “Про дошкільну освіту” зазначена необхідність модернізації першої освітньої ланки, вдосконалення її змісту, осучаснення навчально-виховних технологій, приведення їх у відповідність до вимог сучасного життя. Інноваційні педагогічні технології мають гуманістичну спрямованість у системі освіти, зумовлену співіснуванням і складними взаєминами в науковій педагогіці й педагогічній практиці традиційної наукової педагогіки. Вони належать до системи загального наукового і педагогічного знання.

Нові технології навчання викликають особливий інтерес у педагогів. Саме застосування інновацій передбачає докорінні зміни існуючих стереотипів організації

навчально-виховного процесу, його змісту. Виникає потреба в розвитку творчої ініціативи педагогів, у пошуках нових форм і методів роботи.

Дослідження педагогів і психологів показали, що розвиток творчої уяви дитини, її фантазії досягає свого піку у віці 3 – 6 років. Навіть молодші школярі вже настільки пригноблені стереотипами мислення, що їх практично неможливо навчити грамотно творчо мислити. Це вік, коли проявляється здатність до творчого розв'язання проблем, які виникають у тій чи іншій життєвій ситуації дитини (тобто саме креативність) [2]. По-справжньому творчо працювати можна лише тоді, коли власне процес праці приносить радість. Спитайте в дошкільника: чи хоче він до школи, кожен відповість ствердно. Дитина розкаже, що в школі буде вчитись рахувати, читати, писати, а значить – працювати, іншими словами, дошкільнятко рветься до праці. Пізніше діти досить швидко починають розуміти, що дається легко, а що – ні. І ось одні діти намагаються досягнути успіхів в навчанні, активні та старанні. Інші – швидко втомлюються, втрачають інтерес, намагаються уникнути труднощів. Навчальна діяльність приносить в одному випадку радість, задоволення, а в другому – ні. Для реалізації освітніх технологій, які сприяли розвиткові творчих задатків кожної дитини потрібно зробити навчання цікавим і пізнавальним, з визначеною і покроковою системою ігрових завдань та різних ігор, використовуючи цю систему, педагог міг би бути впевненим у тому, що в результаті він отримає гарантований рівень засвоєння дитиною того чи іншого предметного змісту. Безумовно, цей рівень досягнень дитини повинен діагностуватися, а використовувана педагогом технологія повинна забезпечувати діагностику відповідними матеріалами.

Готовність педагога до співпраці з обдарованими дітьми визначається наявністю у нього певних професійних якостей, насамперед теоретичних знань і практичного досвіду. Дослідниками у сфері підготовки кадрів для навчання обдарованих дітей розроблено ряд положень відносно знань, умінь та навичок, якими повинні володіти педагоги-вихователі, зокрема, ними акцентується увага на вміннях розвивати пізнавальну активність дітей [2]. До основних умов ефективного розвитку інтелектуальних здібностей дошкільників належать заохочування та стимулювання запитань, які допомагають дитині природньо розвивати та поглиблювати свої знання.

В практиці дошкільного виховання ці факти враховувалися і реалізовувалися в завдання формувати не систематизовані, а системні знання, вирішення яких спричиняє необхідність змінити зміст і методи дошкільного навчання. Зокрема в Базовому компоненті дошкільної освіти пізнавальна активність дошкільника характеризується здатністю цікавитися невідомим, виявляти готовність до розв'язання проблемних ситуацій, здійсненням елементарних мислительних дій (аналіз, порівняння, синтез, узагальнення), оволодіння елементарними формами критичного мислення, творчої уяви, спостережливості, допитливості [1].

Найкращий спосіб розвивати в дитини дошкільного віку нові знання через діяльність у різних куточках або центрах. У них діти займаються парами, мікрогрупами або малими групами разом з вихователем. Важливо, щоб діяльність була рухливою, жвавою та енергійною, з проблемними запитаннями, які починаються запитальними займенниками “як?” і “чому?”, заохочування самотійно, нешаблонно відповідати. Особливо доцільно здійснювати навчально-виховний процес з дітьми раннього віку в інтерактивній формі. Таке навчання з дітьми раннього дошкільного віку (1-3 роки) передбачає проведення дидактичних ігор та

пошукових ситуацій (дид. ігри “Льодяники”, “Нова іграшка”, “Забута папка” та ін.) [2].

Слово “інтерактивне” складається з двох слів “інтер” та “активне”. Перша частина слова – “інтер” походить з латинського “inter-” означає взаємно, обопільно, вкупі, спільно, між. Друга частина слова – активне”, походить з латини – “activus” означає, рухливе, діяльне, жваве, енергійне. Таким чином, “інтерактивне навчання” – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету створити комфортні умови навчання, за яких кожна дитина відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [3].

Поступово, збагачуючи досвід дитини щодо практичної предметної діяльності і спілкування з дорослим, який помічав і підтримував найменші досягнення дитини, зростає зацікавлене ставлення до спільної з ним праці, удосконалення предметних дій, що в свою чергу сприяє значному підвищенню пізнавальної активності.

Інтерактивні методи навчання передбачають вирішення методичних завдань:

- формування комунікативних вмінь; соціально-культурний розвиток особистості;
- розвиток мовлення дітей;
- формування умінь створювати власні висловлювання за змістом (прослуханого);
- формування цілісного сприймання світу, готовності до розпізнавання проблем, здатності розв’язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії та виконувати дії за алгоритмом.
- розвиток розумових здібностей, емоційно-вольової сфери, пізнавальної активності та самостійності, здатності до творчості, самовираження і спілкування;
- розвиток навичок взаємодії у сім’ї, колективі, суспільстві шляхом активного спілкування із соціальним оточенням, накопичення комунікативної діяльності, дотримання правил толерантної поведінки, співпереживання і солідарність з іншими людьми у різноманітних життєвих ситуаціях;
- розвиток в активній мотивації дбайливо ставитися до власного здоров’я і займатися фізичною культурою, удосконалювати фізичну, соціальну, психічну і духовну складові здоров’я;
- розвиток пізнавальної, художньої і технічної обдарованості, технічного мислення у процесі творчої діяльності [3].

Інструментом для вихователя у навчально-виховній роботі дошкільного навчального закладу може слугувати технологія розвитку творчої особистості Г.Альтшуллера. ТРВЗ включає в себе: механізми перетворення проблеми в образ майбутнього рішення, механізми придушення психологічної інерції, яка перешкоджає пошуку рішень, великий інформаційний фонд – концентрований досвід вирішення проблем [5]. Дидактичні можливості використання ТРВЗ у дошкільному навчальному закладі має кілька напрямків: естетична діяльність, образотворче мистецтво, вигадкування казок, розв’язання казкових завдань.

Уміле та доцільне використання прийомів та методів ТРВЗ (метод фокальних об’єктів, мозковий штурм, синектика; усний лабіринт; асоціацій; пошуку причин і наслідків подій; створення дитиною власних дослідницьких проектів) успішно допомагає розвивати у дошкільників винахідницьку кмітливість, творчу уяву, діалектичне мислення. Основна ідея технології полягає у тому, щоб переводити завдання з нижчого рівня складності на вищий. Для її успішної реалізації потрібно

навчити дитину виявляти проблеми, з'ясовувати, чому легкі завдання розв'язуються просто, а важкі – складно. Дидактичні можливості ТРВЗ-технології передбачають:

- рішення творчих завдань будь-якої складності та спрямованості;
- розв'язання наукових та дослідницьких завдань;
- систематизація знань у будь-яких галузях діяльності;
- розвиток творчої уяви та мислення;
- розвиток якостей творчої особистості та формування ключових компетенцій: когнитивної, креативної, комунікативної, світоглядної;
- розвиток творчих колективів[5].

Однією з ефективних технологій, що сприяють оновленню модернізації освітньої системи, є проектування. Актуальністю вибору саме цієї методики для практики роботи дошкільних навчальних закладів є її відповідність вимогам “Базового компоненту дошкільної освіти” щодо навчання і розвитку особистості. Це, насамперед, спрямування педагогічної діяльності на розвиток у дітей пізнавальної активності, творчості, дослідництва, самостійного пошуку відповідей на запитання. До того ж, метод проектів є досить спорідненим із тематичним плануванням. Тобто, основним принципом реалізації проектної технології є “занурення в проблему”, “підпорядкованість всіх видів діяльності одній меті”. Реалізація будь-якого проекту передбачає розв'язання проблеми поетапної практичної діяльності педагога та вихованців[7].

Використання методу проектів є однією з провідних умов розвитку дитячої допитливості, що виступає передумовою виникнення пізнавального інтересу, формування навичок здобуття інформації. У процесі життєдіяльності, організованої за методом проектів, у дошкільників формуються основні базові якості особистості: самостійність, ініціативність, працелюбність, розсудливість, самовладання, відповідальність, креативність.

Проектування позитивно впливає на формування комунікативних навичок: вміння домовлятися, розподіляти обов'язки між однолітками, продумувати й обговорювати спільну діяльність, оцінювати результати роботи групи. Проектна модель освітнього процесу сприяє розвитку соціалізації дитини дошкільного віку: дошкільник навчається повноцінно жити в групі однолітків, орієнтуватися на особистий і колективний успіх, підвищити власний соціальний статус. Використання проектної моделі освітнього процесу позитивно впливає на пізнавальний, креативний, соціально-моральний, емоційно-ціннісний розвиток вихованців[7].

Отже, інноваційні педагогічні технології розглядають не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість. Вони забезпечують умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. ж-лу “Дошкільне виховання”, 1999. – 59с.
2. Індивідуалізація виховання дошкільника.: Навчальний посібник/ Ладивір С.О., Піроженко Т.О. та ін. – К., 2007. – 152с.
3. Інтерактивні технології навчання: [наук.-метод. посібник] / О.І.Пометун, Л.В.Піроженко; за ред. О.І.Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук.ред.О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243с.
5. Лазарович Н. Природа – джерело обдарованості. – Програма розвитку інтелектуальних і творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. – Івано-Франківськ, 2006. – 31с.

6. Лазарович Н. Обдарованість у дошкільному віці: Навчально-методичний посібник. – Берегово, ПНВЗ “Галицька академія”, 2009. – 220с.
7. Лінник О. Роль творчих проєктів у процесі навчання дітей 6-7 років. // Дитячий садок. – 2004. – №8.
8. Новіцька Л. Моделювання проєктної технології в умовах навчально-виховного комплексу. // Дошкільний навчальний заклад. – 2008. – №2 (14)

This paper examines innovative educational technology, online training, TRIZ technology, design technology The efficiency of the use of innovative learning technologies in the development of creative talent in kindergarten. Are presented and analyzed the main tasks of innovative learning technologies preschoolers.

Key words: talent, creativity, cognitive activity, online training, projects, methods, educational process, pre-school age.

УДК 371.13:378:372.4

ББК 74.580.022.2

Оксана Титунь

ВПЛИВ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН НА ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

У статті проаналізовано зміст навчальних дисциплін, що уможливує виявлення їх потенціалу для реалізації завдань підготовки педагогів до виховної роботи з молодшими школярами. Наведено фактичний рівень теоретичної готовності студентів до виховної роботи з молодшими школярами.

Ключові слова: педагогічна освіта, студент, фахова дисципліна, виховна робота, молодший школяр.

Розвиток українського суспільства на сучасному етапі супроводжують зміни в змісті та в системі виховання людини, що впливає і на зміни в суспільній природі людини. Нова соціальна реальність принципово змінює механізми міжособистісної людської взаємодії та коректує пріоритети життєвих цінностей.

Сучасне виховання, що спирається на положення дійсного гуманізму, постає засадничою основою для перспективних соціальних змін. Створюється нова система поглядів на життя та суспільство, де людина з її унікальними інтересами та цінностями набуває пріоритетного значення.

Між суспільством та школою існує діалектичний зв'язок: суспільство живе за цінностями, закладеними в процесі навчання й вчиться на основі світоглядних моделей подальшого розвитку. Однак постійною та необхідною умовою існування й розвитку суспільства є випереджальний характер освіти. Сьогодні незаперечною залишається істина: яка освіта, яким ідеям, світоглядним та моральним системам надають переваги вчителі шкіл усіх рівнів, таким буде суспільство в найближчі п'ятдесят, а то й сто років.

Відтак В. Андрущенко зазначає, що основне завдання педагога в організації виховної роботи полягає в тому, щоб він спрямував учня до активної участі в житті колективу, суспільства, діяти у вирі подій, творчо самовиражатися [1]. До аналогічної думки пристає І. Зязюн, який стверджує, що педагог, здійснюючи виховну функцію, повинен уміти прищеплювати загальнолюдські цінності у свідомість і поведінку учнів шляхом власного ставлення до певного питання [2].

З огляду на вищесказане наголосимо на тому, що сьогодні школі першого ступеня потрібний грамотний, високодуховний учитель, який забезпечить різнобічний розвиток дитини. О. Савченко справедливо зауважує, що найважливішим чинником якості шкільної освіти є якість підготовки вчителів, домінантою

чого є гармонія особистісного й професійного розвитку, формування не вчителя-предметника, а людини культурної, гуманної, громадянсько свідомої [3, с. 32].

Ми проаналізували зміст фахових дисциплін, що уможливило визначення певного переліку необхідних теоретичних знань і практичних засобів необхідних для підготовки студентів до виховної роботи з молодшими школярами.

Оскільки структура основної професійної освітньої програми другого рівня складається з чотирьох циклів (цикл гуманітарних і суспільно-економічних дисциплін, цикл природничо-наукової підготовки, цикл професійної та практичної підготовки, цикл дисциплін, які встановлює університет), то підготовка до виховної роботи містить загальні, спеціальні, психологічні, педагогічні та методичні знання, що входять до циклу природничо-наукової, а також професійної і практичної підготовки.

Згідно з цією технологією, бакалавр педагогічної освіти повинен знати теоретико-методологічні принципи навчання, виховання й розвитку людини, а також описувати й пояснювати реальні психолого-педагогічні явища. Базовими дисциплінами циклів є: психологія (загальна, вікова, педагогічна, психологія професійної діяльності), педагогіка (вступ до спеціальності, дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, порівняльна педагогіка, педагогічна майстерність, сучасні педагогічні технології) і методики викладання навчальних дисциплін.

Аналіз змісту навчальних дисциплін уможливує виявлення їх потенціалу для реалізації завдань підготовки до виховної роботи з молодшими школярами. Знання про виховну роботу було об'єднано в три блоки: сутність виховної роботи (місце виховної роботи в системі педагогічної діяльності); технології виховної роботи (знання вимог до якісної організації); навички застосування виховних умінь (засоби та методи підготовки й рефлексії).

Для визначення послідовності та порядку підготовки до виховної роботи в процесі вивчення предметів психолого-педагогічного циклу (ОКР "бакалавр") за напрямом підготовки 0101 – Педагогічна освіта, спеціальність "Початкове навчання", нами побудовано матрицю, у якій відображено включення знань, умінь і навичок із виховної роботи в зміст вивчення фахових дисциплін (табл. 1).

Таблиця 1

Знання, уміння й навички з виховної роботи в змісті вивчення фахових дисциплін

№ з/п	Знання, уміння та навички з виховної роботи для засвоєння	Загальні основи педагогіки	Вступ до спеціальності	Історія педагогіки	Основи педагогічної майстерності	Теорія виховання	Педагогічна психологія	Вікова психологія	Методика виховної роботи	Фахові методики	Виробнича практика
1	Вплив виховної роботи на педагогічну діяльність	+	+	+	+			+	+	+	+
2	Місце в системі педагогічної діяльності	+	+	+	+	+		+	+	+	+

3	Мета, засоби, функції виховної роботи		+			+			+	+	+
4	Об'єкт, предмет, спрямованість виховної роботи		+			+			+	+	+
5	Вимоги до якості виховної роботи		+			+			+	+	+
6	Засоби підготовки та здійснення виховної роботи				+	+			+	+	+
7	Методи самоаналізу				+				+	+	+

Як видно з таблиці, у професійній підготовці майбутнього вчителя до виховної роботи під час викладання спеціальних фахових дисциплін, формування знань з виховної роботи здебільшого забезпечується такими з них: “Методика виховної роботи”, “Вступ до спеціальності”, “Основи педагогічної майстерності”, “Теорія виховання”, “Історія педагогіки”, “Загальні основи педагогіки” та фаховими методиками.

Для визначення фактичного рівня теоретичної готовності студентів до виховної роботи ми використовували поточну перевірку теоретичних знань і практичних умінь студентів із предметів психолого-педагогічного та професійного циклів, вивчали підсумкові письмові роботи (контрольні, реферати, тести, курсові) (табл. 2).

Студенти як III, так і IV курсів показали найвищий середній бал при формуванні загальноосвітніх знань – $(3,45 \pm 0,07)$ і $(3,60 \pm 0,09)$ та вмінь – $(3,27 \pm 0,07)$ і $(3,48 \pm 0,08)$ балів і психолого-педагогічних знань та вмінь – $(3,20 \pm 0,07)$ і $(3,47 \pm 0,08)$ балів.

Таблиця 2

Показники рівня сформованості когнітивного компонента в студентів на констатувальному етапі експерименту

Показники	III курс (n = 324)		IV курс (n = 302)		p
	\bar{X}	$m_{\bar{x}}$	\bar{X}	$m_{\bar{x}}$	
1. Рівень загальноосвітніх знань	3,45	0,07	3,60	0,09	> 0,05
2. Рівень загальноосвітніх умінь	3,27	0,07	3,48	0,08	> 0,05
3. Рівень психолого-педагогічних знань та вмінь	3,20	0,07	3,47	0,08	< 0,05
4. Рівень медико-біологічних знань та вмінь	2,96	0,06	2,93	0,07	> 0,05
5. Рівень спеціальних знань та вмінь	2,88	0,05	3,37	0,07	< 0,01
6. Рівень методичних знань	2,99	0,06	3,22	0,06	< 0,05

Однак рівень оволодіння спеціальними та методичними знаннями й вміннями був низький і становив у студентів III курсу $(2,88 \pm 0,05)$ бали для першого показника і $(2,99 \pm 0,06)$ бали для другого, у студентів IV курсу ці показники, хоч і були низькими, проте достовірно вищими, ніж у студентів III курсу – $(3,37 \pm 0,07)$ і $(3,22 \pm 0,06)$ балів відповідно ($t = 5,6$; $P < 0,01$).

Розподіл студентів III та IV курсів за інтегральним показником подано на рис. 1.

Як видно з рис. 1, у розподілі студентів III і IV курсів за рівнем їх теоретичної готовності зі спеціальних дисциплін існують достовірні відмінності на достатньому та критичному рівнях. Так, критичний рівень теоретичної готовності з дисциплін, котрі включали питання теорії та методики виховної роботи, мали 11,6 % студентів II курсу проти 3,6 % студентів IV курсу ($\chi^2 = 8,98$; $P < 0,05$), більша частина студентів перебувала на допустимому рівні (58,7 % на III курсі та 55,8 % – на IV курсі), достатній та високий продемонстрували 29,7 % та 40,6 % студентів III і IV курсів ($\chi^2 = 7,92$; $P < 0,05$).

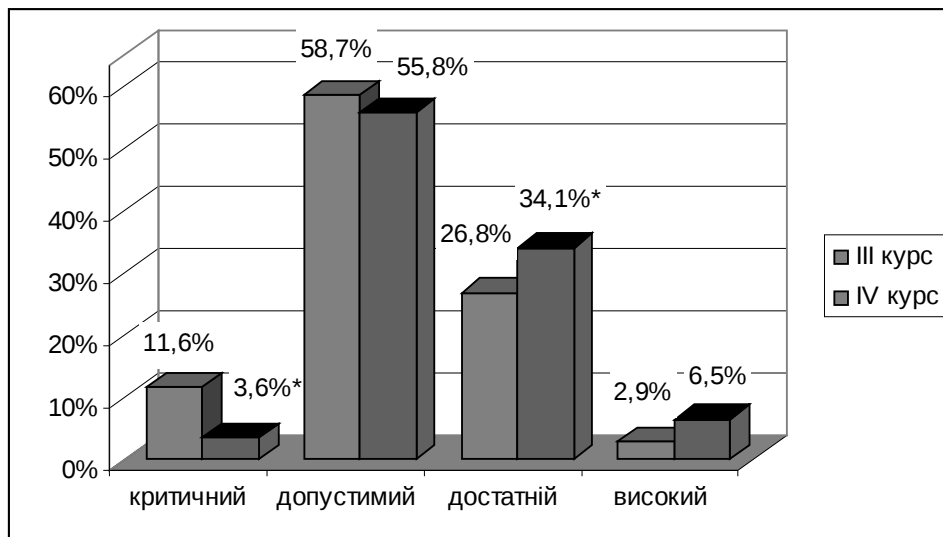


Рис. 1. Розподіл студентів III та IV курсів за інтегральним показником теоретичної готовності студентів під час викладання спеціальних дисциплін

* – достовірність відмінностей при $P < 0,05$

Результати уможливили визначення певного переліку необхідних теоретичних знань і практичних засобів необхідних для підготовки студентів до виховної роботи з молодшими школярами.

Отож результатом аналізу фахових дисциплін було визначення обсягу 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.

1. Андрущенко В. Вища освіта в контексті глобалізації / В. Андрущенко // Дзеркало тижня. – 2002. – № 3 (26 січня). – С. 13.
2. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / Іван Зязюн. – К.: МАУП, 2002. – 312 с.
3. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти / О. Я. Савченко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 26–33.

The article deals with the analysis of the content of the academic disciplines. It helped us to show their potential benefits for students' preparation for educational work with primary school pupils. The real state of the students' theoretical level of knowledge is demonstrated.

Key words: *pedagogical education, student, academic discipline, educational work, primary school pupil.*

УДК 373.211.24 : 37.018.26 : 372.3
ББК 74.105

Віра Афтаназів

НАПРЯМИ І ЗМІСТ СПІВПРАЦІ ВИХОВАТЕЛЯ З БАТЬКАМИ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті окреслено особливості співпраці вихователя з батьками дошкільників. Проаналізовано основні принципи, завдання та правила такої взаємодії на партнерських засадах. Виявлено сутність діагностичної та корекційної роботи вихователя із проблемними сім'ями.

Ключові слова: співпраця, виховне середовище, партнерство, взаєморозуміння, діагностика, корекція.

Постановка проблеми. Сім'я – перший і найважливіший соціальний інститут виховання. Для того, щоб сім'я успішно виконала свої виховні завдання, необхідно, щоб батьки знали основні педагогічні вимоги і необхідні умови сімейного виховання. Співпраця вихователів з батьками забезпечує створення єдиного виховного середовища, атмосфери довіри, взаєморозуміння, підтримки.

У нормативно-правових документах дошкільної освіти (Концепція дошкільного виховання в Україні, Закон України “Про дошкільну освіту”, “Базовому компоненті дошкільної освіти”) виокремлено провідну роль родинного виховання у взаємозв'язку із суспільним. Зокрема, Закон України “Про дошкільну освіту” містить таке положення: “Батьки є першими педагогами. Вони зобов'язані закласти основи фізичного, морального та інтелектуального розвитку особистості дитини в ранньому віці... Одним з основних завдань, які стоять перед педагогами, є взаємодія з родиною для забезпечення повноцінного розвитку дитини” [3]. Отож, позиція дошкільного закладу передбачає не тільки виховання дітей, але і педагогічне просвітництво батьків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчать про підвищення уваги науковців і практиків до проблем організації взаємодії дошкільного закладу і сім'ї. Зокрема, різні аспекти теоретико-методологічних основ співпраці вихователів з батьками досліджують А. Богуш, Н. Кононко, Н. Лисенко, Т. Поніманська; форми і методи педагогічної освіти батьків вивчають О. Долина, Т. Кириєнко, Л. Островська; питання взаємодії вихователів з батьками дітей раннього віку висвітлюють Н. Аксаріна, О. Волкова, Т. Маркова, Л. Свирська.

Формулювання цілей статті. Попри велику кількість наукових публікацій, заслуговують на увагу питання основних напрямів і змісту співпраці вихователів з батьками дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Сучасні дитячі дошкільні навчальні заклади стають відкритими для батьків, дітей і громадськості. Вони все більше уваги приділяють освіті та вихованню батьків, вважаючи це одним із принципово важливих чинників успішного розвитку і виховання дітей. Вплив дошкільних закладів на розвиток педагогічної культури батьків буде ефективним, якщо відповідатиме низці критеріїв. А саме:

– Спрямованість і адресність. Даючи конкретні поради, рекомендації, педагоги повинні знати особливості конкретних сімей. Нерідко батьки самі звертаються до вихователів за педагогічними порадами, у тому числі з конкретними питаннями щодо власної дитини.

– Оперативний зворотний зв'язок. Робота педагога з батьками має вибудовуватися на основі живого діалогу, в процесі якого він з'ясовує рівень сформованості педагогічних знань і навичок батьків, вносить за необхідності відповідні корективи.

– Індивідуалізація педагогічного впливу. Працюючи з батьками, вихователь допомагає їм використовувати педагогічні знання не як абстрактні істини, а як керівництво до практичних виховних дій, спрямованих на конкретну дитину з її особливостями, перспективами вікового та індивідуального розвитку [5, с. 10].

Основними принципами співробітництва в теорії і практиці дошкільної освіти визнано: взаємоповага, взаємодовіра, взаєморозуміння, партнерство й чітке усвідомлення своєї ролі та відповідальності, любов до дитини, прийняття і повага її як особистості, розуміння її проблем.

Н. Лисенко зазначає: “В основу взаємодії сучасного дошкільного закладу із сім'єю покладено співробітництво. Ініціаторами його встановлення повинні виступати вихователі дошкільного навчального закладу, оскільки вони професійно підготовлені до освітньої роботи, а отже, розуміють, що її успішність залежить від злагодженості й наступності у вихованні дітей” [6, с. 319]. При цьому обидві сторони повинні усвідомлювати потребу цілеспрямованого впливу на дитину і довіряти одна одній.

Відповідно виокремлюємо завдання співпраці: забезпечення дитині в сім'ї та дитячому закладі оптимальних умов для повноцінного фізичного і психічного розвитку, сприяння задоволенню її потреби в емоційно-особистісному спілкуванні, розвиток її творчих здібностей та інтересів, підвищення рівня сформованості педагогічної культури вихователів і батьків, гуманізація цілісного виховного процесу.

Організація співробітництва вихователів з батьками передбачає активність та ініціативність обидвох суб'єктів виховних впливів. Активне ставлення батьків до вимог дошкільного закладу характеризують такі показники: сприяння на основі довіри й доброзичливого ставлення до педагогів і дітей усвідомленню дитиною ролі вихованця-учня, члена дитячого колективу; участь батьків у навчанні дітей, у позасадкових, творчих і театралізованих заходах тощо, в облаштуванні дитячого закладу.

Активне ставлення педагогів до виховання дітей у сім'ї виявляється у наданні кваліфікованої допомоги у вихованні дитини та розв'язанні педагогічних проблем сім'ї; сприяння усвідомленню та засвоєнню дитиною ролі люблячого сина (доньки), онука (онучки), брата (сестрички).

Проблеми, які виникають під час виховання гідного громадянина нашої країни, вирішуються знову ж у тісному контакті з батьками. Особливу роль у спільній роботі дошкільного закладу і сім'ї відіграють батьківські збори, комітети, анкетування батьків, бесіди з ними, відвідування дітей вдома, університети педагогічних знань, конкурси, круглі столи, вікторини [1, с. 15].

Шляхом використання творчої спадщини поетів, письменників України виховуємо естетичні та патріотичні почуття. Цікаві свята, які проводяться в ДНЗ: “Веснянки”, “Обжинки”, “Український ярмарок” тощо – є чудовим засобом

прилучення дошкільників та батьків до національних традицій, звичаїв. Однією з традицій у дошкільному закладі є проведення днів відкритих дверей на різну тематику, що надає можливість ближче познайомитися з роботою вихователя та дошкільного закладу в цілому. У проведенні таких днів приймає участь весь педагогічний колектив.

Організовує і керує роботою з сім'єю вихователів з допомогою завідувачої ДНЗ та методиста.

Форми роботи з батьками можуть бути колективними, індивідуальними, наочно-інформаційними. До колективних форм роботи належать батьківські збори (групові та загальні), на яких обговорюються проблеми життєдіяльності групи і дитячого садка; зустрічі з батьками; вечори запитань і відповідей; засідання "круглого столу" з дискусійних проблем; заняття-тренінги, покликані навчити батьків правильно організувати спілкування і спільну діяльність з дитиною; спільні з дітьми, батьками і вихователями свята і розваги; виставки спільних робіт батьків і дітей; дні відкритих дверей; школи для батьків; сімейні (домашні) педради, які проводять у батьків вдома; батьківські конференції.

Індивідуальні форми роботи охоплюють індивідуальні бесіди і консультації (проводять, як правило, вранці і ввечері, коли батьки приводять дитину в дитячий садок або забирають додому), відвідування дітей вдома; залучення батьків до життя дитячого садка (організаційно-господарська допомога вихователю: виготовлення іграшок, посібників, допомога у проведенні екскурсій, культпоходів тощо).

Найпоширенішими наочно-інформаційними формами роботи є виставки дитячих робіт; реклама книг, публікацій у періодиці, в системі Інтернет з проблем сімейного виховання [6, с. 319]

Очікувану ефективність забезпечує раціональне поєднання різних форм роботи. Як свідчить досвід, у роботі з батьками слід уникати готових оцінних суджень про виховання, допомагати їм у виробленні вміння особисто спостерігати за власною дитиною, відкривати в ній нові якості й риси. Часто педагоги свої міркування ілюструють магнітофонними записами розмов з дошкільниками, відеофрагментами про різні види діяльності (дидактична, театралізована гра, праця, зображувальна), фотографіями дітей, виставками їхніх робіт.

Актуалізації уваги батьків до проблем виховання дошкільників сприяють доручення їм виступити з конкретного питання на батьківських зборах; "домашні завдання" на спостережливість; участь батьків у роботі гуртків, проведенні ігор, занять, екскурсій з дітьми; допомога у проведенні рольових і ділових ігор.

Значного поширення набувають творчі форми роботи з батьками, в яких беруть участь діти, інші педагоги і співробітники дошкільного закладу. Часто батькам цікаво не тільки спостерігати за дитиною під час її взаємодії з дорослими не в домашніх умовах, а й самим виступити в новій ролі (театралізованій виставі, спортивному змаганні, конкурсі, засіданні дискусійного клубу).

Доцільно залучати до роботи не окремих, а всіх представників сім'ї, інших родичів, які мають стосунок до виховання дитини, а також налагодити дружні стосунки з іншими сім'ями, які небайдуже ставляться до розвитку і виховання своїх дітей.

У роботі дошкільного закладу з батьками істотне значення має спрямування педагогічної самоосвіти батьків, стимулювання прагнення і вміння поповнювати свої педагогічні знання [4, с. 35].

Контакти вихователя з батьками повинні бути постійними і диктуватися не надзвичайними випадками і вимогами покарати дитину, а прагненням педагога побільше дізнатися про дитину, порадитися про його навчання і виховання, навіть порадіти з батьками за нього, подумати про перспективи виховання.

Спеціальну виховну роботу проводять із сім'ями, які допускають відхилення у вихованні дітей.

Роботу з педагогічно неспроможними сім'ями спрямовують передусім на підвищення їх психолого-педагогічного рівня. З цією метою їх залучають до загальної системи педагогічного всеобучу, влаштовують консультації з окремих питань виховання дітей у сім'ї.

Із педагогічно пасивними сім'ями працюють переважно індивідуально, домагаючись розуміння батьками хибності своєї поведінки, пробудження почуття відповідальності за виховання дітей, усвідомлення потреби перебудувати систему стосунків у сім'ї, своєї вини, помилок, бажання докорінно змінити сімейний уклад.

Педагоги переконливо доводять батькам, яких поглинула бізнесова діяльність, що такий стиль виховання дитини в сім'ї робить її самотньою, емоційно нестійкою та ін. Таким дітям і в дорослому житті, напевне, буде непросто. Дитині більше потрібен емоційний зв'язок саме з батьками, їхня безпосередня участь у житті дитини важливіша, ніж машина, охорона і прислуга. Діти мають відчувати, що для батька і матері вони не менш важливі, ніж робота. Успіх відвідування сім'ї залежить не лише від сумлінної підготовки, а й від поведінки вихователя. З самого початку зустрічі з батьками необхідно створити атмосферу довіри і доброзичливості. В сім'ях, які не мають систематичного зв'язку зі дитсадком, візит вихователя розглядають як сигнал біди, батьки насторожуються, готуються до захисту дитини. Бесіду про дітей педагоги починають з позитивних сторін їх характеру і поведінки. Залучаючи батьків до бесіди, поступово переходять до обговорення негативного у поведінці дитини. Свої судження про неї висловлюють спокійно, тактовно, наводячи незаперечні докази і уважно слухаючи пояснення батьків.

Робота з батьками починається з діагностики сімейного середовища. Вивчаючи умови виховання дітей в сім'ї, вихователю слід звернути увагу на матеріально-побутові умови, освітній рівень батьків, склад сім'ї, моральні та виховні позиції батьків.

Досягти успіху можна лише за індивідуального підходу до кожної родини, коли батьки, маючи власну думку, співпрацюють з педагогом, прислухаються до його порад. Завжди дотримуватись правил етики взаємин з батьками, не наказувати, а просити. Батьків своїх вихованців завжди зустрічати доброзичливою посмішкою, адже вони – найперші помічники вихователя.

З урахуванням сучасних вимог організуються тренінги, спільні заняття, "круглі столи" самих батьків і з запрошенням фахівців.

Отже, вихователі повинні вивчати сім'ю, щоб спрямовувати сімейне виховання на всебічний розвиток дитини, надавати допомогу батькам: у керівництві навчально-виховною роботою дітей у домашніх умовах; у визначенні методів і прийомів виховання, формування у них позитивного ставлення виховання дітей, їх участі у суспільній і трудовій діяльності; спонукати батьків до педагогічної самоосвіти, залучати їх до навчально-виховної діяльності; за необхідністю коректувати виховні моменти.

Дуже важливим напрямом взаємодії педагога з сім'єю є діагностика. Без використання психолого-педагогічної діагностики неможливо спланувати виховну

діяльність у дитячому колективі, започаткувати роботу з колективом батьків. Будь-яка інформація, яку педагог отримує від батьків у результаті діагностики, може бути неоціненною у вихованні дітей. Результати діагностичного дослідження, якщо педагог їх правильно використовує, можуть докорінно вплинути на характер спілкування дорослих і дітей в родині, змінити статус окремих членів сім'ї, стратегію їх поведінки щодо дитини.

Проведення діагностичних досліджень серед дітей та їхніх батьків накладає на педагога певні обов'язки:

- Збереження конфіденційності та моральних обов'язків;
- Не завжди отримані в ході діагностики дані мають об'єктивний характер. Це означає, що отримані матеріали, які викликають найменший сумнів, потребують додаткової перевірки.
- Будь який діагностичний матеріал, використовуваний у взаємодії з батьками, має бути складений таким чином, аби він був позбавлений некоректних запитань, фраз, звертань тощо, які могли б зачепити гідність людини.

Діагностика у взаємодії педагога з батьками вихованців може бути попередньою, оперативною і підсумковою.

Попередня діагностика розпочинається на початку відвідування дошкільної установи. Вона бере початок з вивчення дітей та їхніх батьків. Така діагностика дає змогу педагогу зрозуміти характер ставлення батьків до навчального закладу, педагогів, ступінь їх зацікавленості у співпраці з дитсадком і педагогічним колективом, іншими батьками групи.

Попередня діагностика полягає не лише в анкетуванні батьків. Достатньо інформативною є методика незакінчених речень, яка допоможе визначити ставлення батьків до навчального закладу, педагогів. Отримані результати допоможуть педагогу зняти напруження батьківських очікувань ("Я знав, що воно так буде" тощо), попередити можливі конфліктні ситуації. Подібна попередня діагностика допомагає з перших днів роботи з групою, виявити батьків, які стануть підтримкою і опорою у взаємодії з дітьми та їхніми батьками, а також визначити родини, яким буде складно пережити період адаптації дитини до ДНЗ.

Оперативна діагностика необхідна у випадку конфліктної ситуації між батьками і дітьми, під час підготовки до співбесід, у вирішенні проблем, які можуть виникнути між дітьми, а також батьками.

Підсумкову діагностику доречно проводити за результатами участі групи у святах, конкурсах. Це необхідно не тільки для того, щоб батьки оцінили діяльність педагога і подякували йому, а й побачили проведений захід через призму сприйняття всіма присутніми. Підсумкова діагностика надасть можливість подальшого вдосконалення взаємодії педагога з дітьми та їхніми батьками. Вона також проводиться для вивчення результатів взаємодії педагога з дітьми та їхніми батьками з тієї проблеми, яка важко вирішувалася протягом тривалого часу [2, с. 18].

Проводячи дослідження, педагог має пам'ятати про аспекти цієї роботи і керуватися певними правилами:

- 1) якщо батьки поділилися з вами інформацією стосовно дитини, сімейної ситуації, характеру сімейного виховання, вона не повинна стати загальним надбанням;
- 2) діагностика проблеми передбачає корекційні дії педагога щодо проблеми, яка вивчається;

3) діагностичне дослідження повинне здійснюватись коректно і сприяти подальшому спілкуванню батьків з педагогом;

4) для детального вивчення проблеми одного дослідження недостатньо, необхідно залучити різні види діагностики, щоб отримати вірогідний матеріал.

Діагностична діяльність педагога у відриві від корекційної роботи з сім'ями дітей не має сенсу і є шкідливою і може покалічити душі дітей і дорослих, спровокувати спалахи агресії та конфлікти.

Головним призначенням корекційної роботи є надання батькам психолого-педагогічної допомоги і підтримки у вирішенні проблемних ситуацій сімейного виховання. Корекційна допомога і підтримка з боку педагога дуже необхідні родині, якщо дитина виходить з-під контролю від батьків, підпадає під вплив поганого оточення [4, с. 18].

Висновки. Проаналізувавши вимоги батьків до дошкільного закладу, можна спостерігати таку тенденцію: батьки опікуються фізичним та розумовим розвитком, але бачать тільки такі напрямки, як вміння читати, лічити, писати. А завдання педагогів – показати їм іншу сторону розвитку дитини:

- витривалість;
- самостійність;
- працелюбність;
- відповідальність;
- людяність;
- креативність;
- образне сприймання світу.

Батьки налаштовані здебільшого на підготовку до навчання в школі, а не на життєву компетентність у цілому. Тому питання різнобічного розвитку і виховання особистості залишаються другорядними. Оптимальною формою взаємодії вихователів з батьками вважаємо діалог, який передбачає: об'єднання виховних зусиль дитячого садка і сім'ї на користь дитині; вміння відстоювати свою точку зору та інтереси дитини; бачення індивідуальних особливостей своїх дітей та закономірностей психічного розвитку; подолання авторитаризму.

1. Бишова Т. Робота з батьками. – К.: Шк. світ, 2008. – 128 с.
2. Боришевський М. Й. Сімейне виховання як гарант морального становлення особистості // Початкова школа. – 1995. – № 4. – С. 4–9.
3. Закон України “Про дошкільну освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
4. Косарева О. Партнерська взаємодія з дитиною // Палітра педагога. – 2005. – № 3,4. – с. 35
5. Костів В. Родинні взаємини і проблеми виховання дітей: Збірник статей / В. Костів. – Івано-Франківськ, 1995. – 48 с.
6. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля: У 3-х частинах – Ч 2: Навч. посіб. / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – К.: Видавничий Дім “Слово” 2010. – 360 с.
7. Свирська Л. Взаємодія дорослих із дітьми раннього віку / Л. Свирська, Н. Петрова – К., 2004. – 112 с.

The article outlines the features of cooperation of educator with preschoolers' parents. The main principles, objectives and rules of such cooperation on partnership base are analyzed. The essence of diagnostic and remedial work of educator with troubled families is detected.

Key words: cooperation, educational environment, partnership, mutual understanding, diagnosis, correction.

СЛУХАННЯ І СПРИЙНЯТТЯ МУЗИКИ ЯК ЗАСІБ ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті охарактеризовано особливості формування інтересу дітей до музики у процесі її слухання, відтак розвивається музичне сприйняття дошкільників, формуються основи їхньої музичної культури та музичного смаку.

Слухання і сприйняття музики – найважливіші види діяльності, оскільки з них починається залучення дітей до музичного мистецтва, збагачується досвід дітей, розширюється кругозір, розвиваються музичні здібності, естетичне сприйняття, інтерес до музики загалом.

Ключові слова: *слухання музики, музичне сприйняття, музичне мистецтво, музичне виховання, дошкільний вік.*

Від народження дитина отримує багато вражень, пов'язаних з музикою, насамперед із слуханням музичних творів. Це і голос матері, із заспокійливими або бадьорими інтонаціями, звуки дитячих іграшок, мелодії колискових пісень, утішок, тощо. Музика викликає у дитини активні дії, спонукає маля активно реагувати на неї, виділяти її серед інших навколишніх звуків, прислухатися до її звучання.

Метою статті є спроба визначити вид діяльності слухання музики як засіб залучення дошкільників до музичного мистецтва загалом.

Залучення дітей дошкільного віку до музичного мистецтва має починатися зі слухання музики.

Як стверджує відома вчена, керівник Дитячого театру народної пісні “Ладоньки” С. Садовенко: “Граючись з малюком, розважаючи його пестушками, утішками, казками, співаючи народних пісень, колісанок, у дитини активізуються почуття, формується свідомість, ритмічність, цікавість, мелодійність дитячого музичного фольклорного матеріалу викликають бажання у дітей повторити й запам’ятати його, що сприяє розвитку рідної розмовної мови, загальної та музичної пам’яті, музичних здібностей” [4, с. 15]. Саме через слухання музики дитина залучається до світу музичного мистецтва.

На першому році життя слухання і сприйняття музики як засіб розвитку дитини відіграє основну роль, саме тому необхідно привчати малюків зосереджувати увагу на джерелі звуку, шукати і знаходити його очима, рухами, прислухатися до звучання дитячих іграшок-інструментів. На думку Н. Втлугіної, саме “...в перші місяці життя музичне звучання діє на дитину чисто імпульсивно, викликаючи почуття пошавлення або спокою” [2, с. 59], і тільки через певний час, під керівництвом дорослих дитина починає сприймати виражальний зміст музичних образів.

Ученими доведено, що на другому році життя в дітей з’являється інтерес не тільки до джерела звуку, але й до самого звучання музики. Причому діти активно виражають свої емоції у процесі слухання: радість – усмішкою, сум – плачем, бадьорість – рухами ручками чи ніжками. Саме з перших років життя та активного спілкування з музикою починається залучення дітей до музичного мистецтва. Для кращого розвитку сприйняття можна використовувати такі методичні прийоми, як рухи, що підкреслюють характер твору, наприклад: пальчики “танцюють”, ручки “літають”, показ іграшок, які ілюструють персонажів по співоку, утішок, забавлянок,

колисанок, а також розважальні ігри з використанням дитячих музичних інструментів, кругової панорами, настільного театру картинок, стенд-книжки із сюжетами та образи дитячих пісень.

У молодшому дошкільному віці в дітей уже є досвід слухання музики. Вони сприймають музичний твір цілком, не виділяючи окремо музичний образ і засоби музичної виразності. Поступово дошкільники починають чути і відокремлювати чітку інтонацію, ритм, зображувальні елементи, виділяють вступ і закінчення музичної п'єси та пісні.

Перебуваючи у дошкільному закладі, де систематично проводяться музичні заняття, музика звучить на святах і розвагах, у повсякденному житті дитячого садка, в дітей формуються стійкі музичні уявлення, розвивається інтерес до музичного мистецтва. Педагоги прагнуть до того, щоб у дітей розвивався музичний слух, музична пам'ять, звуковисотні відчуття, ритмічність, щоб вони запам'ятовували окремі музичні твори, впізнавали їх у повторному виконанні.

Для повноцінного залучення дітей до музичного мистецтва та вміння слухати й сприймати музику необхідне музично-сенсорне виховання, яке передбачає розрізнення звуків за висотою, тембром, динамікою, тривалістю.

Формуючи музичне сприйняття у середньому дошкільному віці, необхідно пропонувати дітям для слухання твори різного характеру і старатися викликати у них відповідний емоційний стан. Для цього у процесі слухання музики слід застосовувати різноманітні словесні, художньо-практичні, наочні методи, різні методичні прийоми, які сприяють проявам самостійності та творчої активності. Актуальним є метод контрастних співставлень, який сприяє активності емоцій, мислення, уяви, загострює увагу дітей, робить сприйняття музики цікавим, спонукає до осмислення своїх вражень, а також метод уподібнення характеру звучання, який передбачає активізацію різних творчих дій у процесі слухання музики. Рухові, словесні, вокальні, мімічні, темброві, інструментальні, інтонаційні уподібнення характеру музики допомагають дошкільникам зрозуміти характер звучання, зміст музичної мови.

У середньому дошкільному віці дітям дають найпростіші уявлення про основні засоби музичної виразності, такі як темп (швидкий, повільний, помірний), динаміку (тихо, голосно, дуже тихо, дуже голосно, не дуже тихо, не дуже голосно), розвивають навички слухання музики (зацікавлено слухати музичний твір від початку й до кінця звучання), виховують музичну культуру, закладають основи музичного смаку. Таким чином поступово розвивається музичне сприйняття і продовжується залучення дошкільників до різних жанрів музичного мистецтва. Педагоги повинні ставити все більш ускладнені завдання для слухання музики і чітко усвідомлювати, що нового для розвитку музичного сприйняття та повноцінного залучення дітей до музики може дати нова пісня або інструментальна п'єса.

На даному віковому етапі необхідно навчити дітей розуміти загальний характер музичних творів, їх виражальні засоби, стежити за розвитком музичного образу, зміною динаміки, темпу, виховувати навички запам'ятовування мелодії, ритму, розвивати слухові відчуття, тощо. Для цього слід використовувати короткі словесні характеристики музики поряд з музичними ілюстраціями, музичні загадки, різноманітні ігри, а також перелічені раніше методи музичного виховання та навчання.

У старшому дошкільному віці у процесі слухання музики музичний керівник і вихователь повинні привчати дітей уважно слухати музику і всі емоції виражати після слухання, розвивати інтерес до музичного мистецтва шляхом сприйняття народної, класичної і сучасної музики у виконанні солістів, ансамблів, оркестрів,

привчати запам'ятовувати твори за вступом і закінченням, за мелодією, окремими фразами і частинами, а також формувати вміння розрізняти характер вокальних та інструментальних творів, засоби музичної виразності, порівнювати подібні й контрастні музичні твори, розрізняти дво- і тричастинну форму, пісенний, танцювальний і маршовий жанри.

Значення слухання музики у старшому дошкільному віці надзвичайно велике, оскільки сприйняття музичних творів у цьому віці розвиває інтерес до музики різних жанрів, розширює уявлення дітей про навколишній світ, збагачує внутрішній світ, їх почуття, емоції, сприяє формуванню моральних якостей.

На нашу думку, у повноцінному сприйнятті музики дітей дошкільного віку має значення бесіда педагога про музичний твір, адже від того, наскільки вона буде цікава, емоційна й зрозуміла, залежить запам'ятовування, розуміння та зацікавленість музичним мистецтвом в цілому. Далеко не кожний педагог може цікаво й захоплююче розповісти дошкільникам про музичну п'єсу чи пісню, іноді бесіда зводиться до назви твору та року його написання, показу портрету композитора, іграшки чи іншої наочності. Часто буває й так, що перед прослуховуванням твору дітям не називають його назву і не вказують автора, а пропонують відповісти на такі питання, наприклад: “Що ви уявляєте собі, коли слухаєте цю п'єсу?”, “Яку назву можна дати цьому твору?” тощо. Наведені приклади мають суттєві недоліки, тому що в обох випадках немає опори на емоційно-образний зміст музики та засоби її виразності, а вміння емоційно відгукуватися на музику є одним із головних завдань, які ставляться у сучасних програмах з музичного розвитку дошкільників на сучасному етапі.

Аналізуючи програму розвитку дитини дошкільного віку “Українське дошкільня”, напрямок роботи “Художньо-естетичний розвиток”, розділ “Музична діяльність” ми виділили основні завдання зі слухання музики:

1. “Викликати емоційний відгук на музику. Вчити дітей веселі та спокійні пісні, п'єси; розрізняти регістри (високий – низький), розрізняти звучання різних інструментів: барабан, брязкальця, дзвіночки, сопілка; розрізняти музику за висотою та ритмом (марш – біг); розрізняти окремі твори та називати їх” [1, с. 42].

2. “Виховувати у дитини позитивне емоційне переживання музики, бажання слухати й помічати зміни у її звучанні. Використовуючи музику та музичні інструменти, підводити дітей до розуміння, що музика виражає різні настрої, почуття, зображує явища природи. Ознайомлювати з творами народної та класичної музики. Вчити розрізняти на слух контрастну динаміку звучання тембр музичних інструментів та музичних іграшок” [1, с. 94].

3. “Виховувати здатність захоплюватися красою музики та її виражальними засобами. Вчити відчувати характер музики, впізнавати твори за мелодією, називати їх; визначати жанри (пісня, танець, марш), темп, динаміку... Розвивати вміння висловлювати свої думки про характер музики, засоби її виразності” [1, с. 158].

4. “Розвивати вміння самостійно називати жанри твору, визначати особливості; розрізняти різні за характером музичні твори, зіставляти їх, розповідати про відмінності між ними..., розрізняти види музики: класика, сучасна, народна” [1, с. 233–234].

Таким чином використовуючи слухання музики на музичних заняттях, святах, розвагах, а також у процесі всієї музичної роботи в дитячому садку, педагоги знайомлять дошкільників із різноманітним за змістом музичними творами, розвивають естетичні почуття, поглиблюють і розширюють коло їх уявлень,

виховують слухацьку культуру, музикальність, закладають основи музичної культури та музичного смаку, залучають до музичного мистецтва загалом.

1. Білан О. І., Возна Л. М., Максименко О. Л., Овчаренко Л. Р., Руханська Л. С., Самсон В. Р. Програма розвитку дитини дошкільного віку “Українське дошкілля” / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2013. – 264 с.
2. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини / Н. Ветлугіна. – К.: Музична Україна, 1978. – 253 с.
3. Романюк І. А. Музичне виховання. Організація роботи у дошкільному навчальному закладі: навч.-метод. посібник / І. А. Романюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 280 с.
4. Садовенко С. Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору: Навч.-метод. посібник / С. Садовенко. – К.: Шк. світ, 2008. – 128 с. – (Б-ка “Шк. світу”).
5. Радынова О. П., Комиссарова Л. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова. – Дубна: Фенікс+, 2011. – 352 с.

Children’s love of music and interest in it is formed, first of all, in the process of listening to it, which results in the development of preschoolers’ music perception. The bases of musical taste and musical culture are formed, as well.

Listening to music and its perception is one of the principle types of activity, because it is the beginning of involving children in musical art. Listening to music enriches children’s experience, widens their outlook, and develops their musical skills, aesthetic perception, and interest in music on the whole. Developed perception enriches all music conceptions of children and extends harmonic musical development.

Key words: listening, to music, perception, musical art, music education, preschool age.

УДК 37(477):173

ББК 74.900.3

Марія Кленар

ВПЛИВ СІМЕЙНИХ ТРАДИЦІЙ НА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

У статті розглянуто значення сімейних традицій у вихованні підростаючого покоління розкрито зміст і структуру виховного впливу родинного виховання, доведено значення взаємовпливу батьків і дітей у творенні й дотриманні сімейних традицій .

Ключові слова: родинна педагогіка, сімейні традиції, виховання, підростаюче покоління.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими або практичними завданнями. Сім’я як соціальний інститут, з яким пов’язана педагогічна діяльність нашої школи, знаходиться сьогодні на досить складному етапі свого розвитку. Останнім часом спостерігається знецінення сім’ї, її споконвічних моральних орієнтирів: Найголовніші причини розпаду сімей – бездуховність та різні соціальні проблеми, які наодинці подолати неможливо, неготовність батьків до виховання дітей та нерозуміння важливості цього процесу.

Адже саме у родинному колі дитина засвоює модель сімейного життя і, як вважають педагоги та психологи, реалізує цю модель у своєму власному житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор. Великий внесок у розробку засад

сімейного виховання належить видатним українським ученим кінця XIX – початку XX ст. – С. Русова, І. Стешенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.

Прогресивні здобутки української етнопедагогіки в галузі родинного виховання на основі мовознавчого, фольклорного, народознавчого й соціологічного матеріалів розкриваються в працях М. Стельмаховича, А. Щерби, Л. Коваль, О. Рудницької, І. Зязюна, Г. Сагач.

Однак взаємозв'язок споконвічних українських родинних традицій і сучасних проблем родинного виховання у педагогічній літературі розкрито недостатньо. Отож **метою статті** є розкриття впливу сімейних традицій на виховання підростаючого покоління.

Основний виклад матеріалу. Як свідчить аналіз джерельної бази, кожна нація, кожен народ, навіть кожна соціальна група мають свої традиції, звичаї, обряди та свята, становлення яких відбувалося протягом багатьох століть. Традиції – це ті найміцніші елементи, що об'єднують і цементують окремих людей в один народ в одну націю, підтримуючи її цілісність та зв'язок між поколіннями. Народні традиції охоплюють усі сфери людського життя, регулюючи сімейні та суспільні відносини. І, можливо, саме у відродженні сімейних традицій починається шлях подолання духовної кризи, що спіткала людство на початку XXI століття.

Так, прагнення до сімейного щастя і сімейного благополуччя знаходить вираження у створенні сімейних традицій. Колись традиції були обов'язковою особливістю сім'ї, відбивали моральну позицію її членів. Стиль життя сім'ї, що включає в себе внутрішньосімейний етикет і традиції, взаємопов'язаний з культурою тієї чи іншої нації. Ті духовні цінності, які всі ми вбираємо з дитинства, не залежать від добробуту сім'ї, рівня освіти її членів. Правила поведінки, заповіді, приклади, заповіді, засвоєні в батьківському гнізді, залишаються з людиною на все життя. Витоки загальної культури кожного з нас треба шукати там. У когось у будинку зберігаються фотоальбоми кількох поколінь, з вуст у вуста передаються сімейні легенди, дбайливо ведеться літопис роду, нащадкам передаються не тільки коштовності, але і сімейні реліквії, що не мають реальної ціни. Сімейний лексикон, рецепти страв, сімейний архів – все це і багато чого іншого входить в поняття “культура сім'ї”. І в тих сім'ях, де дбайливо зберігають історію своєї родини і передають її з покоління в покоління, як правило, не виникає кризи виховання, взаємозв'язку поколінь [3, с. 31].

Коли люди по-справжньому цінують, поважають і люблять один одного, то в їхній сім'ї цікаве спільне життя. Їм приємно приносити своїм близьким задоволення, дарувати їм подарунки, влаштовувати для них свята. Загальні радості збирають всіх за великим столом з нагоди сімейних урочистостей: днів народження, іменин, ювілеїв. У них свої власні ритуали прийому гостей, звичаї вітати родичів, обряди поминання тощо. Їх об'єднує сукупність духовних цінностей, які характеризують рівень розвитку сім'ї, відносини між різними поколіннями. Пристрій їх сімейного укладу постійно вбирає в себе все краще з навколишнього життя, але при цьому вони творять унікальний світ своєї родини. Якись традиції перейшли до них від батьків, якись вони створюють самі. Вони чудово розуміють, що дотримання традицій – це шлях до єднання сім'ї.

Шляхи подолання кризових явищ української родини слід шукати у традиційних педагогічних методах, сформованих народною педагогікою. Такої думки дотримувався М. Стельмахович, його ідеї про народність родинного

виховання знайшли відображення у теоретичних роботах та практичних рекомендаціях сучасних педагогів, психологів, громадських діячів [4].

Не зважаючи на час, вік, соціальний статус, кожному хочеться, щоб його дім був затишним, гостинним, неповторним, щоб завжди, де б хто з членів сім'ї не перебував далеко від дому, він знав, що його чекають вдома, завжди вислухають і зрозуміють, допоможуть у скрутну хвилину. А ще в родині повинні існувати традиції, які діти обов'язково мають перейняти і перенести в свої майбутні сім'ї. Варто зазначити, що сімейні традиції – це шлях до національної свідомості особистості, до передачі їй етнічних цінностей, народної самобутності.

Таким шляхом можна підпорядкувати традиції важливій проблемі життєвої адаптації молоді людини, прищепити їй любов до свого краю, свого народу і його культури. Г. Ващенко, виявив характерні риси світогляду українця. Йому притаманні:

- глибока релігійність, міцна віра в Бога;
- любов і пошана до батьків, згода в сім'ї й родині, що є основою здорового суспільного життя;
- згода й мир між членами суспільства, культ дружби й побратимства;
- чистота почуття кохання, створення на ґрунті скромності, стриманості й вірності здорової родини;
- любов до праці, різке засудження та висміювання ледарів;
- усвідомлення своєї людської гідності, почуття честі, те, що можна назвати духовним аристократизмом;
- пошана до інших людей;
- непереможна любов до волі й ненависть до рабства й неволі;
- працелюбство, радісна вільна праця на своїй ниві; тяжка й неависна праця на чужій: вона гнітить і принижує людину;
- любов до своєї хати, до свого кляптя землі [1, с. 121–138].

На особливості формування національних цінностей особистості вказує В. Скутіна, основою яких вона вважає морально-світоглядні цінності українського етносу. У структурі їх змісту вона виділяє такі компоненти:

- гармонія (гармонія життя внутрішнього світу, міжособистісних стосунків, відносин з природою);
- добро (добро як істина, вище благо, глибока віра в перемогу добра над злом, добротворчість, милосердя, гуманізм);
- свобода (внутрішня свобода, волелюбність, визнання неповторності людської індивідуальності, нетерпимість до рабства, свобода волевиявлення);
- справедливість (щирість, правдивість, прагнення до істини, до соціальної справедливості, віра у Вищу справедливість);
- сім'я як першооснова розвитку й формування особистості, духовного, культурного, економічного розвитку суспільства;
- народ (повага до трудового народу, вміння осмислювати історію, культуру, традиції, моральні цінності свого народу, віра в його духовні сили, прагнення до того, щоб український народ зайняв гідне місце у цивілізованому світі);
- Україна (патріотичні почуття, прагнення до зміцнення державності, економіки, культури, готовності віддати усі зусилля для блага Вітчизни) [2, с. 22–24].

Таким чином, можна зробити висновок, що ефективність виховання досягається не використанням поодиноких цінностей, а шляхом застосування системи їх поєднання. Деякі споконвічні традиції можуть бути повністю сприйняті сучасною

молодою родиною, інші, нові традиції, відбивають завоювання теперішнього суспільства та є загальним надбанням нашого часу. Але є такі традиції, які ніколи не втратять своєї актуальності, бо відображують перш за все демократизм стосунків, повагу до всіх, навіть найменших, членів родини.

У деяких сім'ях немає своїх сімейних традицій і сімейних свят. Не слід посилатися лише на гострий дефіцит часу. Ця причина поверхнева, істина набагато простіша і сумніша: ймовірно, цим людям нема про що говорити між собою, їм тяжко бачити часто рідні обличчя. І це є симптомом тяжкого функціонального порушення у житті родини.

У деяких сім'ях сімейні традиції плачуться. Наприклад, раннє залучення дітей до обговорення всіх питань сімейного життя чи обговорення подій минулого дня за вечірнім чаєм, коли збирається вся родина. Мати і батько розповідають, обмінюються враженнями. Така можливість надається і дітям. Спільно обговорюються плани віддаленого та найближчого майбутнього. Дуже корисна традиція щовечірніх читань, обговорень прочитаного, вільних висловлювань і обміну думками.

Найкраща школа життя – аналіз власних помилок. Якщо це стало правилом у сім'ї, діти, звичайно, долучаються до манери обов'язкового, неупередженого аналізу своїх вчинків. Така традиція створює атмосферу глибокої довіри між усіма членами родини, запобігає відчуженню дітей у підлітковий період, дозволяє батькам надати підтримку своїм дітям у будь-якій скрутній ситуації. Сімейні традиції – це духовна атмосфера дому, яку складають розпорядок дня, звичаї, уклад життя і звички його мешканців.

Так, одні сім'ї вважають за краще рано прокидатися, снідати нашвидкоруч, йти на роботу і зустрічатися увечері без розпитувань і розмов. В інших сім'ях прийнятні спільні трапези, обговорення планів, виникає підвищена увага до проблем один одного.

У кожному домі, за час його існування складається свій ритуал. Оселя звикає до своїх мешканців, починає жити в їхньому ритмі. Його енергетична структура дещо змінюється під впливом традицій. Адже, за великим рахунком, традиції – це не тільки сімейний устрій, а й стосунки, які складаються між членами сім'ї. Якщо сім'я фіксує традиції для самих себе як обов'язкові, то вони можуть послужити непогану службу. Часто наслідування традицій допомагає нам жити. І якими би дивними вони не здавалися, важливо одне: сімейні традиції та ритуали не повинні бути громіздкими і надуманими. Нехай вони входять в життя природньо [5, с. 125].

Вкрай складно формувати сімейну традицію, якщо діти виростили і вже сформували загальне ставлення до сім'ї. Інша справа, молоді сім'ї, де батьки вільні показати дитині всю красу світу, оповити його любов'ю і сформувати надійну життєву позицію протягом усього життя. Маленька дитина сприймає світ очима дорослих – її батьків. Тато і мама формують дитячу картину світу з першої зустрічі зі своїм малюком. Спочатку вони вибудовують для нього світ дотиків, звуків і зорових образів, потім – навчають першим словам, потім – передають своє ставлення до навколишнього світу.

Те, як дитина потім поставиться до себе, оточуючих і життя в цілому – цілком і повністю залежить від батьків. Життя може представлятися йому нескінченним святом або захоплюючою подорожжю, а може бачитися, як нудна, невдячна і важка праця, що очікує кожного відразу за шкільними воротами. Якщо більшість звичних сімейних ритуалів несуть не обмеження, а лише радість і задоволення, це зміцнює в

дітях почуття цілісності сім'ї, відчуття неповторності власного дому і впевненість у майбутньому.

Той заряд внутрішнього тепла і оптимізму, який несе в собі кожен з нас, набувається в дитинстві, і чим він більше, тим краще. Звичайно, характер дитини формується не в один день, але можна сказати з упевненістю: чим більше дитинство було схоже на свято, і чим більше в ньому радості, тим щасливішою людина буде у майбутньому.

А ще сімейні традиції та ритуали дозволяють дитині відчувати стабільність життєвого укладу: за будь-яких обставин у родині відбудеться те, що заведено; дають йому відчуття упевненості в навколишньому світі і захищеності; налаштовують дитину на оптимізм і позитивне сприйняття життя; створюють неповторні дитячі спогади, про які вже у дорослому віці вона буде коли-небудь розповідати своїм дітям; дозволяють відчути гордість за себе і свою сім'ю [6, с. 22].

Висновки. Кожній сучасній сім'ї під силу створити кілька сімейних традицій, яких, можливо, будуть дотримуватися діти й онуки. Встановлено, що при створенні сімейних традицій потрібно дотримуватись певних правил: повторювана подія має бути для дитини яскравою, позитивною, такою, що запам'ятовується; традиція на те й традиція, щоб дотримуватися завжди; можна задіяти запахи, звуки, зорові образи, – головне, щоб у цій традиційній дії було щось, що впливає на почуття і ставлення до дитини.

Подальшого дослідження потребують можливості практичного використання народного досвіду у вирішенні проблем сучасної сім'ї, опрацювання форм і методів впровадження відомостей про родинні традиції і їх виховне значення у навчальному процесі, підготовки педагогічних кадрів, соціальних працівників, у програму всеобучу батьків.

1. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
2. Скутіна В. За традиціями української народної педагогіки / В. Скутіна // Почат. шк. – 1993. – № 7. – С. 22–24.
3. Бабій В. Сімейні традиції та їх виховне значення / В. Бабій // Позакласний час. – 2004. – № 7–8. – С. 27–31.
4. Стельмахович М. Українська народна етнопедагогіка / М. Стельмахович // Початкова школа. – 1995. – № 8. – С. 4–10.
5. Лозко Г. Українське народознавство / Г. С. Лозко. – 4-те видання, доповнене. – Харків: Видавництво “Див”, 2010. – 472 с.
6. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання / Ю. Д. Руденко. – К.: Видавництво імені Олени Теліги, 2003. – 328 с.

The importance of family traditions in the education of the younger generation is examined. The content and structure of the influence of family education are revealed, the interplay of parents and children in creating and respecting family traditions is investigated.

Key words: family pedagogics, family traditions, education, younger generation.

УДК 37.032.2-053.6

ББК 74.200.513.1

Галина Лемко

ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

У статті охарактеризовано важливі вольові якості старшокласника – цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність, самовладання, самостійність та дисциплінованість.

Ключові слова: старшокласник, формування, цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність, самовладання, самостійність, дисциплінованість.

Реформування системи освіти в Україні передбачає глибокі зміни в навчально-виховному процесі, його орієнтацію на всебічний розвиток потенційних можливостей учня, урахування його потреб, інтересів, запитів. Важливе місце в процесі реформування відводиться старшій школі, яка є останньою сходинкою обов'язкової середньої освіти. Це засвідчено Конституцією України, Національною програмою виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національною доктриною розвитку освіти, Законом України “Про освіту” тощо. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти передбачає розвиток у старших школярів здатності до самовиховання, формування в них готовності до вибору професії, та вміння використовувати свої позитивні сторони для досягнення мети.

Однією з найбільш складних і значущих у вихованні є проблема волі, в основі якої лежить свідоме спрямування людиною своєї діяльності відповідно до поставлених цілей і завдань, здатність долати перешкоди на шляху їх досягнення. В переліку вольових якостей основними є цілеспрямованість, наполегливість і завзятість, рішучість і сміливість, дисциплінованість і самовладання, ініціативність і самостійність.

У розробці проблеми вольових якостей та їх формування значну роль відіграли роботи І. Бега, Л. Виготського, В. Гуріна, Є. Ільїна, П. Рудика, К. Ушинського, Т. Шульги та ін.

Дослідження проблеми волі на різних вікових етапах розвитку особистості свідчать, що успішність оволодіння будь-якою діяльністю у великій мірі залежить від розвитку вольових якостей.

Важливе місце у формуванні вольових якостей старшого школяра посідає цілеспрямованість як провідна якість, що сприяє досягненню високих результатів у житті.

Загалом, цілеспрямованість – позитивна вольова якість, що виявляється у здатності людини керуватися у своїх діях і вчинках загальними і стійкими цілями, обумовленими її потребами та переконаннями. Цілеспрямовані люди мають чітко прогнозовану поведінку, спрямовану на досягнення поставленої мети. Вони діють твердо і рішуче, виходячи із загальних цілей, які поставлені перед ними. Протилежна якість – недостатня цілеспрямованість – є ознакою слабовілля, яке проявляється у схильності людини легко піддаватися випадковим спонуканням обирати лише близькі цілі.

Основними показниками сформованості цілеспрямованої діяльності вважаються:

- ступінь домінування в мотивації особистості пізнавальних мотивів;
- потреба й уміння суб'єктів розрізняти в діяльності її конкретні результати і способи виконання;
- вираженість орієнтації особистості на виділення й теоретичне осмислення способів дій, загальних схем понять, що вивчаються [2, с. 15].

Можна виокремити такі форми цілеспрямованості:

- самостійність як здійснення особистістю вибору способу діяльності (або спілкування) і досягнення результату при встановленні нею як рівня складності діяльності, так і часу й межі її здійснення;
- незалежність від зовнішнього контролю внаслідок перетворення зовнішнього обов'язку у внутрішню потребу, яка регулюється вже через самоконтроль;
- усвідомлення цілісності всього завдання, що стоїть перед людиною, справи, яка виконується (відповідальна людина знає, що вона робить, має чіткі особисті критерії діяльності й передбачає наслідки своїх дій);
- впевненість в своїх силах, сумісність їх із прийнятим завданням (лише безвідповідальний береться за непосильну справу або обіцяє неможливе) [7, с. 82].

Суттєвою особливістю цілеспрямованого розвитку в ранній юності є поява нових ситуацій, аспектів, розширення загального кругозору, оптимізація розумового розвитку. На цьому віковому етапі особистість оперує гіпотетичними твердженнями, уявленнями, які фігурують тільки в думках незалежно від можливості їх конкретно перевірити. Вони задовольняють потребу у формуванні змісту ідентичності, що стосуються особистісних, професійних та ідеологічних аспектів життя. Становлення цілеспрямованості пов'язане з рефлексією, детермінованою зміною соціальних стосунків, потребою подолання внутрішніх конфліктів.

Розвиток цілеспрямованості в ранньому юнацькому віці активізують такі фактори:

- новий соціальний статус особистості (відносна самостійність, суспільний престиж і значущість майбутньої професійної діяльності);
- нові форми діяльності, що передбачають більшу самостійність, свободу вибору;
- розширення соціального оточення, сфери контактів, значущих особистостей;
- відповідальність за свої дії та вчинки перед суспільством [3, с. 176].

У ранньому юнацькому віці цілеспрямованість пов'язана з формуванням цілісної Я-концепції, зокрема, центральним її компонентом – самооцінкою. Цілеспрямованість старшокласників – це результат їх соціалізації, що визначається нормативними очікуваннями, статусом у групі та зовнішніми оцінними еталонами.

Серед найважливіших вольових якостей, що розвивається в старшому шкільному віці є наполегливість. Під наполегливістю розуміємо вольову якість особистості, яка полягає в умінні доводити до кінця прийняті рішення, досягати поставленої цілі, переборюючи при цьому різні зовнішні та внутрішні перепони на шляху до неї. Якщо людина наполеглива, але невдачі з'являються на шляху до бажаної цілі, то ця людина не здається, а шукає нові шляхи їх подолання.

Наполегливість як вольова якість має місце у випадку, якщо вона виявляється постійно, тобто є вольовою якістю особистості. Під наполегливістю розуміємо непохитне прагнення до досягнення віддалених у часі цілей через подолання перешкод і труднощів, які виникають при цьому.

Умови прояву наполегливості:

- 1) ступінь впевненості людини у досягненні мети;
- 2) мотивація досягнення (прагнення до успіху);
- 3) наявність вольових установок на подолання труднощів [1, с. 217].

Не можна ототожнювати наполегливість і впертість, останнє є негативною рисою, яка проявляється у прагненні досягнути бажаної мети, не зважаючи на негативні передбачувані наслідки, у переконанні оточуючих відмовитися від рішення, наводячи розумні докази поразки. Наполегливість виявляється тоді, коли на

шляху до досягнення мети виникають нові та непередбачувані труднощі, які потребують від особистості мобілізації фізичних та розумових сил на кінцевий позитивний результат.

Розвиток наполегливості починається у старшокласників під час вибору дії, прийнятті рішення, що дає їй змогу відчувати себе джерелом дії, та усвідомленості – здатності розуміти смисл своєї діяльності й ситуації, в якій відбувається ця діяльність. Поступово розвивається здатність ставити перед собою складніші завдання, долати труднощі, що надає діям справді вольового характеру. Про ступінь розвитку сили волі свідчить здатність до цілеспрямованої поведінки за обставин, що перешкоджають досягненню мети, доланню різноманітних перешкод.

Аналіз результатів за методикою М. Обозова “Самооцінка сили волі” показав, що 8 % старшокласників мають низький рівень розвитку сили волі, 74 % – середній рівень та 18 % – високий рівень розвитку сили волі.

Відомо, що тільки наполеглива людина здатна подолати різні невдачі, які з’являються на шляху до бажаної цілі, не здаючись, а шукаючи нові шляхи їх рішення, враховуючи зауваження, побажання тощо.

Провівши дослідження за опитувальником “Визначення боязкості та сором’язливості”, ми з’ясували, що 17 % старшокласників сором’язливі, схильні до страху та нерішучі, 35 % мають середній рівень рішучості, 48 % мають високий рівень рішучості. Отож, можна відзначити, що більшість старшокласників рішучими та володіють силою волі.

У старшокласників розвивається така вольова якість як ініціативність.

Ініціативність – це вольова якість, яка виявляється в здатності до активних дій, що викликані власними установками, уявленнями, переконаннями людини. Ініціативність виявляється в творчості, новаторстві, самостійності, стійкості до зовнішніх впливів.

Ініціативність протилежна інертності, байдужості і байдужого відношенню до справи. Однією з її передумов є добре розвинене мислення, готовність нести відповідальність за наслідки своїх дій.

С. Рубінштейн визначає ініціативність як велику кількість і яскравість нових ідей і планів, багатство яви, поєднані з інтенсивністю спонукань і активністю прагнень [5, с. 92].

Структура ініціативності старшокласників включає такі складники:

- мотиваційно-ціннісний (усвідомлення особистої й соціальної значущості ініціативної дії, наявність стійкого інтересу);
- когнітивно-операційний (система знань і вмінь, необхідних для раціонального та ефективного здійснення ініціації дій у діяльності);
- особистісний (розвиненість особистісно значущих якостей).

Технологія формування ініціативності старшокласників передбачає реалізацію таких етапів:

- мотиваційно-цільового (стимулювання розвитку внутрішньої мотивації та ціннісних орієнтацій старшокласника до ініціації дій у своїй діяльності);
- змістово-діяльнісного (забезпечення оволодіння учнями знаннями й вміннями, необхідними для виявлення ініціативності, формування вольових якостей особистості);
- рефлексивно-корегувального (визначення результативності проведеної роботи щодо формування ініціативності старшокласників).

Важливою вольовою якістю старшокласників є самовладання. Воно виявляється у здатності людини володіти собою, керувати власною поведінкою та діяльністю. Самовладання – важливий компонент такої якості особистості, як мужність. Володіючи собою, людина сміливо береться за відповідальне завдання, хоча й знає, що його виконання пов'язане з небезпекою для неї, навіть загрожує її життю. Відсутність самовладання робить людину нестриманою, імпульсивною. Люди, які не володіють собою, легко піддаються впливу почуттів, часто порушують дисципліну, відступають перед труднощами, впадають у розпач.

Самовладання у старшокласників може виявлятися як у самостримуванні, так і самоактивізації. Самовладання виховується в ранньому юнацькому віці під впливом вимог дорослих, у процесі діяльності особистості, взаємин з людьми. Воно нерозривно пов'язане з самоконтролем, почуттям власної гідності і відповідальності.

Витримка і самовладання означають у старшому шкільному віці здатність ясно мислити, ставитися до себе самокритично, керувати своїми діями і почуттями в звичайних і несприятливих умовах, тобто долати розгубленість, страх, нервові збудження, вміти утримати себе і товаришів від помилкових дій і вчинків.

Найбільш узагальнене поняття самостійності, яке враховує усі зовнішні ознаки її прояву і може бути орієнтиром у розробці шляхів виховання самостійної особистості, дає К. Платонов: “Самостійність – це вольова властивість особистості, здатність систематизувати, планувати, регулювати і активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги зовні” [4, с. 126].

С. Рубінштейн вказував, що самостійність – це суспільний прояв особистості, що характеризує її ставлення до праці, людей, суспільства [5, с. 90].

Самостійність старшокласника характеризується певною критичністю його розуму, здатністю висловлювати свою думку незалежно від суджень інших. Його відрізняє оптимізм, завзяття та ініціативність.

Здебільшого самостійних старшокласників відрізняє здатність відстояти свою думку, обґрунтувати власне рішення за допомогою кінцевого результату праці, раціональні пошукові дії, прохання допомоги у дорослого лише у разі крайньої необхідності. Це ініціативні діти, які завжди доводять розпочате діло до кінця, оптимістично сприймають труднощі, спроможні докладати максимум самостійних зусиль для досягнення мети. Ці школярі впевнені у своєму успіху. Вони досить вимогливо ставляться до результатів діяльності – своєї і товаришів.

До вольових якостей особистості відносять і дисциплінованість. Дисциплінованість характеризується такими основними показниками:

- 1) впевненістю в необхідності суворо дотримуватись вимог дисципліни;
- 2) знанням порядку, правил, норм, вимог, які підлягають точному та неухильному виконанню;
- 3) вмінням правильно виконувати вимоги дисципліни;
- 4) звичкою до постійного дотримання усіх вимог дисципліни;
- 5) нестерпністю до порушень дисципліни, ставлення до них як до проблеми;
- 6) прагненням не тільки до підпорядкування, але й до активних проявів пильності та самовідданості;
- 7) прагненням та вмінням постійно здійснювати самоконтроль [6, с. 68].

Отже, в основі дисциплінованості – прагнення й уміння особистості керувати своєю поведінкою відповідно до суспільних норм і вимог правил поведінки.

Таким чином, у старшокласників найбільше розвиваються такі вольові якості як цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, самовладання, самостійність та дисциплінованість.

1. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2000. – 288 с.
2. Кравченко Т. В. Сутнісні характеристики соціалізації / Т.В. Кравченко // Педагогіка і психологія. – № 3 (56). – 2007. – С. 11–19.
3. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К.: КММ, 2006. – 239 с.
4. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
5. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – № 4. – С. 88–96.
6. Тимощенко Л. Н. Воспитание старшеклассниц / Л. Н. Тимощенко. – М.: Просвещение, 1983. – 142 с.
7. Тодорів Л. Д. Рефлексивні складові самосвідомості та їх розвиток в умовах занять з елементами тренінгу / Л. Д. Тодорів // Практична психологія та соціальна робота: Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – 02/2003. – №3. – С. 79–86.

Such basic volitional internalss of senior pupil as purposefulness, persistence, initiativeness, self-possession, independence and discipline are described In the article.

Key words: *senior pupil, forming, purposefulness, persistence, initiativeness, self-possession, independence, discipline.*

УДК 372.3 : 373.2
ББК 74.10

Неллі Лисенко

МОДЕЛЮВАННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЯК ПРИНЦИП РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ

У статті представлено актуальні завдання дошкільної та початкової освіти; виокремлено принцип моделювання методів навчання і виховання дітей у контексті наступності; проаналізовано низку методів інноваційної діяльності: розвивальний рух Вероніки Шерборн, успішний старт Марти Богданович, творче самовираження Рудольфа Лабана та ін. Визначено перспективні напрями подальшого дослідження проблеми.

Ключові слова: *наступність, принцип моделювання, інноваційність, психомоторний розвиток.*

Актуальність. Успішність реалізації наступності між ДНЗ і початковою школою обумовлюється низкою факторів, які творять педагогічне середовище, адекватне до психологічних і фізіологічних особливостей і можливостей дітей. Відповідно, моделювання різних методів, як і методик у дошкільній освіті проектуємо на подібний підхід і в початкових класах. Відтак, школа не лише стимулюватиме розвиток виявленого особистісного потенціалу кожного учня уже в дошкільному віці, а й зберігатиме самоцінність його дитинства. У низці різних факторів виокремлюємо вплив спеціальних творчих зусиль кожного педагога, які він застосовує під час добору форм, методів і засобів навчання й виховання дошкільників і молодших школярів.

У контексті порушеної нами проблеми вважаємо за необхідне виокремити ключові принципи дошкільної та початкової освіти для того, щоб у такий спосіб розглянути моделювання і одночасно описати його прояви на їхньому тлі. Згідно досліджень Г. Гранатова це такі:

- єдності виховання із навчанням;
- єдності й цілісності самостійності з педагогічним керівництвом;
- самопізнання й научування;
- освіта на високому рівні утруднень і доступності;
- освіта у швидкому темпі й послідовності;
- самотність і науковість;
- пріоритетність “теорії” і наочності;
- єдності любові з високою вимогливістю;
- урахування вікових й індивідуальних особливостей (передусім нервової системи);
- домінування колективних видів і спільної діяльності;
- зв’язок із сучасністю, з особистим досвідом;
- історизм;
- активність і рухливість (новизни) та обґрунтованість, міцність (традиційність);
- розмаїтість й одноманітність (зміст, засоби, форми, методи);
- єдність і розрізненість (діяльність учня й учителя);
- диференційованість (багаторівневість) підходу і загальний розвиток усіх підопічних учнів.

У зв’язку із вище зазначеним, варто підкреслити доцільність використання всіх пар принципів у реалізації наступності дошкільної й початкової шкільної освіти із урахуванням гармонійності додаткового розвитку всіх сфер особистості дитини. Цьому сприяє професійна майстерність педагога, здатного керувати зміною домінант у кожній парі принципів на основі вікових й індивідуальних особливостей дітей.

Використання принципу моделювання у реалізації сучасної дошкільної і початкової освіти на бінарній (у поєднанні з іншими принципами) основі забезпечить не лише додатковий вплив на розвиток усіх сфер особистості, а й стимулюватиме удосконалення професійної майстерності педагога. Розвиток його здатності гнучко і мобільно керувати зміною домінант у кожній парі чи комплексі принципів можемо сміливо віднести до рушіїв активного пошуку вихователями і вчителями здобутків у педагогічних системах різних країн Європи і світу.

У педагогіці визнано трактування метода навчання як типової моделі (шаблону) заходів, які здійснює педагог; спосіб його праці шляхом виконання системних операцій, спрямованих на ініціювання, керівництво та підтримку процесу навчання, результатом якого є досягнуті освітні зміни попередньо заплановані й прогнозовані. Вони можуть бути як опановані нові знання і набуті навички задля їх використання на практиці, а також як сформовані інтереси, здібності, відносини з метою творення світу кожної дитини. Сучасне педагогічне вчення вирізняє безліч методів освіти дітей і поділяє їх відповідно теж по-різному. Однак алгоритм вибору методу спільний і залежить від цілей занять, обсягу освітніх послуг і стартового рівня інтелектуального розвитку кожного вихованця, а також від ухваленої системи навчання й виховання в дитячому садку чи школі узалежнено від їхнього типу.

На методи навчання впливають різні зміни і перетворення в освіті загалом, і в дошкільній, зокрема, а також від функцій, які для них визначені чинними нормативно-правовими документами. Спершу методами навчання були словесні, які з'явилися ще у період створення перших шкіл, дитячих садків для дітей, а подальшу розробку своєї сутності вони набули аж у середньовічній школі. Відтак переважаючим методом навчання стала передача вчителем готових для сприйняття повідомлень, шляхом використання слова та засвоєння учнями інформації. Вони набули запитальної форми. Передача готового знання словесними методами для малих дітей викликала протести багатьох педагогів. Ян Амос Коменський і Йоган Генрі Песталоцці вимагали, щоб у хід заняття увести спостереження і обстеження природних явищ. Отож, попри вербальні методи до закладів навчання та виховання дітей почали впроваджувати ще один спосіб викладання, об'єднання різних методів у так звану практику Песталоцці. Він передбачав набуття знань не лише вербально, а й шляхом спостережень за речами, явищами і процесами. Методи і способи, які використовували були звані педагогами як оглядові. Отож завдання педагога полягало в тому, щоб організувати спостереження і за дітьми – як саме вони набувають знань, у який спосіб оволодівають навичками під час організованого і цілеспрямованого спостереження?

Розглянемо дещо ширше сучасні можливості моделювання методів навчання, а також способи його реалізації на тлі інших дидактичних принципів. Основою доцільності моделювання розглядаємо переживання, почуття, емоції дітей в процесі навчання, спостережень, а також ідеї, які вони приносять з дому в дитячий садок, школу, у двір, де граються з однолітками чи старшими від себе, а також під впливом розглянутих зображень, ілюстрацій, телевізійних передач, творів дитячої літератури. Говорячи про дитячу допитливість, а саме запитання про все, що оточує дітей є доказом її зміцнення унаслідок дозрівання дитячої психіки і збагачення інтересів. Дошкільники говорять найбільше про те, що вони робили, як і що виглядає, що їх цікавить, що відбувається і що вони з цього приводу думають. Кожен дошкільник полюбить історії, однак лише ті, які цікаві, тобто живі історії з яскравими подіями і дивовижними персонажами. Цінність змісту освіти дошкільнят полягає і в його ідеологічній спрямованості, адекватній мотивованості дітей вчитися і легко відтворювати це згодом, дещо пізніше у школі. Удавана простота і безпосередність дітей, а також самостійне читання окремих з них літературних творів збуджує екстраординарну радість; пісні розвивають музичний слух і відчуття ритму. Саме так з наймолодшого віку педагог може прищеплювати їм любов до співів і танців, гри на музичних інструментах, занять ритмікою, хореографією, оволодіння елементами пантоміми.

Пояснення і вказівки педагога постійно супроводжують тих дітей, які опановують новими технічними навичками, мобільністю мислення, а також гігієнічними звичками. Вони також актуальні й особливо тоді, коли діти послідовно виконують кілька завдань, у т.ч. різного змісту. Завдяки їхній різноманітності, аналітико-синтетичних операцій, формується мислення. Таким чином, будь-які пояснення педагога та його інструкції повинні бути чіткими, короткими, зрозумілими і простими. Вони мають супроводжувати дошкільнят під час виконання завдань, простих і більш складних заходів, які вони здійснюють у певний час.

Важливими розглядаємо способи соціального консенсусу пов'язані з вираженням почуття схвалення (несхвалення), похвали (осуду), є нагадуванням

дорослого і його наказом, забороною, застереженням, тобто способами, які впливають на поведінку особистості.

Отож, сьогодні, коли з дітьми дошкільного віку і в дитячому садку та в інших об'єднаннях (клуби, центри, студії тощо) реалізується низка методів інноваційної діяльності, принцип їхнього моделювання розглядаємо актуальним і перспективним. До таких методів відносимо окремі та подаємо їх розлогий виклад у статті.

Метод розвивального руху Вероніки Шерборн – найбільш поширений метод сприяння і стимулювання загального розвитку дітей дошкільного віку. Його основна ідея – використання руху, як інструмента підтримки загального психомоторного розвитку дитини, а також профілактики й лікування її певних порушень. Мета методу – розвивати рухові навички засобами руху, способами пізнання і розуміння свого тіла, а також рухова реабілітація, усвідомлення впливу дії на неї, обмін простором у процесі взаємодії з іншими дітьми (людьми) задля налагодження з ними тісного контакту. Автор спирається у методиці на виразність і творчість рухів у гімнастичних вправах. Задля цього В. Шерборн передбачає додержання наступних умов: психофізіологічна і природна експресія руху, його різноманітність усім потенціалом різних частин людського тіла. Виходячи з такого розуміння, автор передбачає можливі певні досягнення дитини у її фізичному і психологічному розвитку, формуванні її соціальних відносин, стимулюванні гармонійності особистісного становлення. У цьому методі використовуються елементи співпраці та взаємодії, отже він вимагає від дитини сформованих морально-вольових якостей (сміливість, витривалість, гнучкість, спритність, сила та ін.), а також децю ширшого обсягу особистісних компетенцій, і, насамперед – рухових. Здебільшого метод орієнтовано на розвиток соціальної інтерактивності, актуалізацію успіху, довіри, відповідальності за партнера. Працюючи таким чином, дитині забезпечується набуття значно складнішого досвіду, формування умінь долати соціальну дистанцію. Вправи, які запропоновані Шерборн дозволяють передусім встановлювати дитині досить тісні відносини не лише з однолітками, а й з дорослими: батьками, бабусею і дідусем, старшим братом і сестрою чи з іншими дітьми.

Наводимо приклади вправ:

а) на розвиток розуміння власного фізичного тіла: знання його частин (схема) і залежностей між ними, скажімо, відчути живіт, спину, руки, ноги, обличчя і т.д.;

б) на виховання впевненості у собі, просторової уяви та почуття безпеки в навколишньому середовищі;

в) реляційні вправи на допомогу встановлювати контакти і співпрацю з іншими (дитина чи доросла людина) у групі: вправи, спільні дії в парах, протидія в парах, фізичні вправи “разом” у кількох парах, фізичні вправи “разом” у групі;

г) творчі вправи – рольові з реквізитом, у супроводі з віршами, елементами масажу та ін.;

д) релаксаційні вправи на розслаблення, які слід використовувати з іншими вправами, які наведено вище.

Використовуючи цей метод, педагогу слід додержуватись послідовності в доборі вправ, і, передусім, враховувати можливості психофізичного розвитку кожної дитини. По-перше, починати слід із окремих заходів, які спрямовано на ознайомлення з тілом дитини та її навколишнім простором; далі – пропонуються реляційні вправи, за тим – творчі, розслаблюючі і т.д. Метод розвиваючих рухів використовується досить часто не лише в дошкільному і ранньому дитинстві, а й на старших вікових етапах у період шкільного навчання.

Метод успішного (доброго) старту Марти Богданович є модифікованою версією поетапного поступу в розвитку. Уперше основи методу розробив польський педагог Т. Буглер. Сьогодні його використовують у багатьох європейських країнах як метод реабілітації психомоторних порушень у розвитку дитини. Спершу його було адресовано лише дітям, які не досягли рівня норми в інтелектуальному розвитку в період дошкільного і молодшого шкільного віку. Мета методу – стимулювання розвитку дій. Однак згодом після відповідних модифікацій практики зазначили, а М. Богданович довела, що його доцільно застосовувати і для корекції порушень у розвитку дитини з особливими освітніми потребами (дислексія, а також з іншими утрудненнями в читанні й письмі); для дітей з обмеженими розумовими можливостями (аутизм, церебральний параліч, хвороба Літгла). У методі успішного старту чітко увиразнюються два аспекти. Перший – профілактично-лікувальний, що ґрунтується на таких засадах: як слід розвивати спостережливість? Як стимулювати мовну діяльність? Як впливати на перцепційно-рухові функції? Другий – зорієнтовано на діагностику. Він опирається на вивчення поведінки дитини шляхом спостереження за нею. Після збору актуальної інформації педагог може визначити причину і ступінь (глибину) розладів.

Структура занять із застосуванням метода успішного старту вміщує низку компонентів. Перша частина – це вступні заняття на посилення (активізацію) уваги і реабілітацію психомоторних функцій; друга – відповідні заняття з трьох груп вправ (рухливі, рухливо-слухові, рухливо-зорово-слухові); остання – завершення заняття із використанням логопедичних і релаксаційних вправ.

М. Богданович виокремлює в цьому методі низку елементів. А саме: слуховий (пісня); візуальний (малюнок, графіка, візерунок, літери); руховий (виконання довільних рухів під час відтворення зразка на малюнку, графічного чи візерункового, а також літер, які узгоджено з ритмом пісні). Зв'язок таких елементів в одній вправі моделює навчання, воно стає мультисенсорним і таким чином його можна уже використовувати в роботі з дітьми різного віку.

Дослідниця радить використовувати у роботі з дітьми три програми. Розглянемо їх.

Перша – “Пісні та малюнки” – прості візерунки і пісні для дітей від чотирьох років і аж до старшого дошкільного віку, якщо вони потерпають від відставання чи затримки у розвитку психомоторних функцій організму.

Друга – “Пісні і символи” (знаки) – це складні візерунки та пісні для дітей віком від шести – семи років, які входять у групу з ризиком дислексії, а також для тих, що вирізняються затримкою психомоторного розвитку.

Третя – “Пісні і літери” (букви) – для початківців у читанні й письмі, для дітей групи ризику дислексії і вже з дислексією.

Найчастіше з дітьми дошкільного віку використовується перша програма “Пісні і малюнки”. Її зміст розвиває всі почуття дітей від трьох – чотирьохрічного віку, а надалі старших дошкільників готує до навчання в школі. Заняття згідно цієї програми можна проводити в групах або ж колективно. Слід мати на увазі принцип їхньої градації за складністю.

У контексті порушеної проблеми розглянемо й **метод творчого самовираження Рудольфа Лабана**, який представлено в літературі, як гімнастику виразних, творчих і танцювальних рухів. Цей оригінальний і гнучкий творчий метод впливає не лише на розвиток дитини в дошкільному і молодшому шкільному віці, а й використовується в усіх формах організації фізичної підготовки дітей і молоді. Отже,

цей метод уперше було реалізовано в класифікації творчих методів. Відповідно, з його допомогою особистісний потенціал треба пробудити. Метод Р. Лабана не накладає жодних канонів і схем у навчанні, натомість спирається на три принципи. А саме – універсальність, всебічність для релаксації та градація складності. Діти працюють в групі, а засобами танцю кожна дитина може висловлювати не лише свої відчуття, почуття, а й враження. Цей метод допомагає дитині виразити свою індивідуальність, і, таким чином, розвиває її творчий потенціал. Перевагою методу, згідно Лабана, є сприйнятливність до нових ідей, концепцій, використання для розвитку різних засобів (мішечки, коробки, кольорові книги, м'ячі, пластикові пляшки, аксесуари, сумки, кольорові кільця, обручі, скакалки, кульки), а також відкритість і багатство форм у навколишньому довкіллі. Цей метод використовується також для групової діяльності дітей: педагог ставить завдання, описує його словами, характеризує поетапність його виконання. Моторні й рухові завдання можуть бути представлені в різних формах: дошкільнята можуть використовувати імітацію, пантоміму, танці регіональні, національні, народні, а також розваги з ритмічно-танцювальними рухами.

Рухові заняття охоплюють шістнадцять схем, основою яких є рух. Засаднича тематика занять спрямована на такі п'ять напрямів формування особистості: відчуття і усвідомлення свого тіла; відчуття важкості свого тіла; чутливого і майстерного опанування простором; розвиток почуття плинності руху, важкості тіла, розвиток уміння опанувати простором і часом, а також навичками для налагодження взаємодії з партнером і групою загалом.

Метод Карла Орфа, німецького композитора, музиканта і педагога, який спільно з дружиною практикують музику, як фактор впливу на особистість в контексті терапії її сенсомоторного розвитку. Згідно їхніх тверджень, майже кожна дитина є музично обдарованою. Відповідно вони створили метод, який у сучасній дошкільній дидактиці багатьох європейських країн є одним із найпривабливіших, універсальних і різнобічних у навчанні не лише здорових дітей, а й тих, які мають певні утруднення у розвитку. Його значення полягає в тому, що метод вносить свій життєстверджуючий потенціал у розвиток різних видів діяльності й творчості не лише дошкільнят, а й учнів початкових класів. Оскільки він використовує музичні та фонетико-ритмічні засоби (мова, брязкальця, барабан, перкусійні інструменти, рух, ритм), збуджуються почуття, емоції, переживання дітей засобами музики і слова. Основна мета методу – спонукати дітей до активності за допомогою звуків музики, імпровізації, рухів і слів. Згідно з Орфом, саме у такий спосіб забезпечується вільна реалізація ритму, творяться нові ритмічні вправи. Використання казки, легенди, пісні, танців та інших засобів стає вербальним і музично-театралізованим витвором одночасно.

Карл Орф розробив алгоритм використання занять, якого радить додержуватись педагогам під час роботи з дітьми: перше: мова як відлуння сили голосу педагога із поступовим її зростанням; друге: ритмічна мова; третє: ритмічна мова в супроводі барабанів (можна використовувати інші перкусійні інструменти).

Після реалізації тексту – перехід до марширування, ходьби, бігу, стрибків та інших ритмічних вправ. Увесь комплекс завершується ритмізацією мови. Барабани, ксилофони, трикутники, маракаси, дзвіночки використовуються для різних вправ, ігор і розваг. У методі Орфа музичні інструменти посідають центральне місце і створюють можливість не лише для активного навчання, а й допомагають визначити і розвинути певні індивідуальні здібності. Дитина є виконавцем різних завдань, які

всебічно розвивають її як особистість, натомість педагог її підтримує, допомагає і радить. Заняття із використанням цього методу, зазвичай, починаються іграми, в яких представлено чимало різноманітних текстів, які безпосередньо поєднані з рухами дітей.

Чималий інтерес викликає у сучасних педагогів *метод Еміля Далькроза*, швейцарського хореографа, педагога, психолога, талановитого композитора, сценографа, творця методу ритму, раніше відомого як художня ритмічна гімнастика. Автор вирізнявся талантом з композиції рухів, бачив їх оком театрального режисера, актора і виконавця. За його словами театр, музика та виконання взаємно інтегровані. Відповідно він створив такий метод, який всебічно і цілісно охоплює дитину, спонукає її до дії шляхом імпровізації, сольфеджіо і ритму. У цьому методі неподільні три елементи: слух, ритм та пригадування з минулого – імпровізація. Далькроз наголошував на важливості музики і руху в освіті кожної дитини, адже саме музика забезпечує особливу виразність особистості, отже вона і є природною потребою у розвитку кожної дитини змалку. Далькроз асоціює рух з музикою, в результаті чого вона наближається до дитини. На його думку, опанування космічним простором в дошкільному віці відбувається унаслідок рухливої активності й дотику, а відчуття і переживання наймолодших дітей можна побачити лише під час їхніх активних рухів. Ритм у музичній освіті також має значний вплив на дитину. Рухаючись у такт вона активно і легко розуміє музику. Різні форми ритму та його імпровізації, які використовуються у дитячому садку, стимулюють пізнання дитиною власного тіла як внутрішнього середовища свого буття, привчають її пізнати себе як “інструмент”, що відтворює ритм і мелодію, зрозуміти який опір чинить тіло, коли дитина хоче чогось навчитися або щось подолати. Дошкільник легко засвоює ритм пісні, прості музичні форми, якими, наприклад, є танець і народна пісня. Його тіло інстинктивно передає ритм у спонтанних жестах і рухах. Фізичні вправи є джерелом веселої ритмічної експресії дитини, а першим виразом емоцій, попри мову крику, є жест дитини. Засобами веселого ритмічного танцю, інсценізації рухів і вправ дитина звільняє свою енергію, висловлюючи радість життя. Дошкільнята активно беруть участь у таких рухах, натомість педагог стимулює спонтанність, співпрацю і взаємодію, задоволення унаслідок подоланих перешкод. Слід мати на увазі, що рухливо-музична експресія має для індивіда велике виховне значення. Для найменших вона є найбажанішою і вони з великим ентузіазмом линуть до неї, як до їхньої психофізичної потреби. Рухливо-музична експресія виховує і розвиває музичну чутливість, чинить терапевтичний вплив, заспокоює і урівноважує негативні стани нервової системи, нівелює репресивність. Водночас із посиленням та стимулюванням музичних здібностей (відчуття ритму, темпу, динаміки, артикуляції) метод Далькроза стимулює пізнавальні процеси: сприйняття, уяву, мислення, забезпечує формування просторово-часових уявлень і понять, розвиває увагу, пам'ять, активізуючи у такий спосіб різні види діяльності.

Методом ритму Далькроза діти різного віку навчаються правильно реагувати на музику. З цією метою можна використовувати також музичні інструменти, які їм допомагають набувати знань і оволодівати відповідними навичками.

Ритмічні та рухливо-музичні заняття згідно концепції автора включають такі вправи, які спрямовані на розвиток почуття руху; ініціації гальмуючо-збудливих та збудливо-гальмівних рухів, поліритмії канона опорно-рухового апарата; вправ з мінливістю рухів: швидкість – на уповільнення, уповільнення – на швидкість і т.д.; імпровізації рухливої мобільності, жестів і рухів, як засобів спілкування.

В освітніх системах багатьох європейських країн цей метод, попри активізацію музичного розвитку дітей, став своєрідною інновацією навчально-виховної діяльності не лише дитячих садків загалом, а й сімейних педагогів-вихователів, зокрема. Його рекомендовано для роботи зі здоровими дітьми, а також із дітьми з особливими освітніми потребами. Метод Далькроза активно використовують у роботі початкової школи, а також у музичних школах, музичних театрах і окремих громадських центрах для дітей і молоді.

Висновки. Спираючись на описані в статті окремі методики, теоретичні й, почасти, методичні відомості про них, можемо наголосити на тому, що і вихователь дошкільного навчального закладу, учитель ЗОШ і водночас батьки, поряд з багатьма іншими обов'язками, повинні виконувати ще один, який обумовлює їхню невтомність у пошуках нових і оригінальних підходів до освіти дітей – це обов'язок розвивати педагогічну творчість.

Попри те, що традиційна українська дидактика дошкільної освіти об'єднала досить широке коло методів її реалізації, інноваційність та інтерактивність, які сьогодні визнаються пріоритетними напрямками, обумовлюють активні пошуки оригінальних авторських методик не лише в Україні, а й за рубежом. Використання педагогами і батьками певного методу чи цілісної методики зумовлено, передусім, позитивними відгуками за результатами їхнього впровадження. Турбота про забезпечення різностороннього виховання й гармонійного розвитку кожному малюкові стимулює прагнення дорослих і творчо запозичувати авторські здобутки, і зберігати їх запропонований алгоритм задля того, щоб не втратити позитивні знахідки авторів.

Типовими помилками молодих фахівців є упереджене ставлення до педагогічних новинок, які, зазвичай, руйнують традиційну дійсність у навчально-виховному процесі ДНЗ. Все ж ефективними умовами особистісного розвитку і дітей, і їхніх наставників на перспективу розглядаємо пошуки шляхів педагогічного моделювання класичних здобутків учених і практиків України із знахідками європейського та світового дошкілля.

1. Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): Учебн.-метод.пособие / Г. Г. Гранатов – М.: МПСН, 2005. – 576 с.
2. Буглер Тадеуш. Біг людського життя / Тадеуш Буглер. – Варшава, 1999 (польською мовою).
3. Дитячий садок – школа: актуальні проблеми наступності / За ред. Н.В. Лисенко. – К.: Слово, 2014. – С. 45–46.

The current tasks of preschool and primary education are represented in the article; the principle of methods' modeling of teaching and education of children in the context of continuity is excreted; a number of methods of innovative activity is analyzed: developing movement of Veronica Sherborne, the successful start of Martha Bogdanovich, creative expression of Rudolf Laban and others. The perspective directions of further research of problem are determined.

Key words: continuity, principle of modeling, innovation, psychomotor development.

ОПІКА Й ОПІКУНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ

У статті проаналізовано поняття “опіка”, “опікунська діяльність”. На основі опрацювання й аналізу праць українських та польських учених розкрито їхню сутність, обґрунтовано різні смислові підходи до їх тлумачення. Доведено, що в сучасному світі розширюються межі опікунсько-виховної діяльності та зростає кількість категорій дітей, які потребують опіки.

Ключові слова: опіка, опікунська педагогіка, опікунська діяльність, діти.

Актуальність. Нестабільна ситуація в Україні загострила низку соціальних явищ, а саме зuboжіння населення, безробіття, трудову міграцію, що призвело до зниження виховних функцій сім'ї. Загалом виникла дитяча бездоглядність, безпритульність, ускладнилися прояви поведінкових девіацій. Сьогодні спостерігаємо збільшення кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також дефіцит спілкування дітей, що виховуються у сім'ях різного типу. Отож, закономірним є посилення уваги вчених і прогресивної педагогічної громадськості до проблем опіки й опікунської діяльності.

Зазначимо, що окремі аспекти опіки вивчали в історико-педагогічних (Р. Волянук, З. Нагачевська, Л. Фуштей [8; 9]), психолого-педагогічних (О. Антонова-Турченко, Л. Волинець, А. Капська, І. Курляк, Н. Лисенко, І. Пеша, Б. Ступарик, Ю. Якубова [3]) та юридичних (Д. Прутян [7]) вимірах. Ученими проаналізовано феномен соціального сирітства, форми й методи опіки над дітьми у період трансформації суспільного устрою, опіки в сучасному цивільному законодавстві.

Багатий теоретико-практичний досвід опікунської діяльності накопичено науковцями Західної Європи та США. У контексті порушеного дослідження цінними розглядаємо напрацювання польських учених: С. Бадори, Д.-К. Мажец, Б. Чередрецької, М. Якубовського. У наукових джерелах представлено розмаїття, а, часом, і суперечливість між дефініціями і поняттями “опіка”, “опікунська діяльність”. Водночас, сучасна освіта потребує спеціально підготовленого фахівця, який би професійно вирішував питання опікунсько-виховної діяльності. Відтак це вимагає аналізу й уточнення змісту ключових для опікунської педагогіки понять. Отож **мету статті** вбачаємо в актуалізації уваги учених і педагогів-практиків на проблемах опіки, а також на аналізі й корегуванні змісту понять “опіка”, “опікунська діяльність”.

Результати наукового пошуку засвідчили їхню складність і багатогранність, а також і неоднозначність їхнього тлумачення. Скажімо, новий тлумачний словник української мови трактує опіку як піклування про кого-, що-небудь, догляд за кимось; опікування; постійний нагляд, контроль за чийми-небудь діями, вчинками; організований і контрольований державою нагляд за недієздатними громадянами (малолітніми, душевнохворими і т.ін.), піклування про їхні особисті і майнові права та інтереси [2, с. 468]. Тобто термін може вживатися як у загальному контексті, так і вузькопрофесійному.

У широкому, загальному значенні термін “опіка” відомий від XVII ст. на означення доброзичливого ставлення, заступництва, догляду, турботи, піклування. В активній професійній лексиці XIX ст. побутує словосполучення “суспільна опіка”. Словник із соціальної роботи тлумачить три значення поняття “опіка”: 1) піклування про кого-, що-небудь, догляд за кимось, опікування; 2) організований і

контрольований державою нагляд за недієздатними громадянами, піклування про їх особисті і майнові справи та інтереси; 3) один із основних напрямків соціальної роботи загалом; правова форма захисту прав та інтересів особи, яка не має можливості повністю або частково самостійно здійснювати ці функції [4, с. 89]. Як бачимо, соціально-педагогічні видання опіку відносять до важливих напрямків соціальної роботи.

Опіка (піклування) є особливою формою державної турботи про неповнолітніх дітей, що залишились без піклування батьків, та повнолітніх осіб, які потребують допомоги щодо забезпечення їх прав та інтересів. Опіка (піклування) встановлюється для забезпечення виховання неповнолітніх дітей, які внаслідок смерті батьків, хвороби батьків або позбавлення їх батьківських прав чи з інших причин залишились без батьківського піклування, а також для захисту особистих і майнових прав та інтересів цих дітей. Опіка (піклування) встановлюється також для захисту особистих і майнових прав та інтересів повнолітніх осіб, які за станом здоров'я не можуть самостійно здійснювати свої права і виконувати свої обов'язки [4]. Аналогічні трактування опіки зустрічаємо в юридичних, правових документах: Кодексі про шлюб і сім'ю України, Правилах опіки та піклування [5].

У психолого-педагогічній літературі в понятті “опіка” виокремлюють, поперше, умови, а, відтак, і дії, спрямовані на дітей та молодь. Скажімо, М. Якубовський тлумачить опікунську педагогіку як науку про мету, завдання, зміст, методи й форми опіки над дітьми і молоддю [10, с. 20]. Він визначає опіку як сукупність умов, які сприяють розвиткові дітей і молоді, а також сукупність зусиль, обов'язків і дій, здійснюваних для того, щоб зробити ці умови оптимальними, використати їх доцільно для щонайповнішого розвитку дітей і молоді [10, с. 21].

Розглядаючи дефініції у руслі опікунських взаємин, Л. Фуштей обґрунтовує доцільність послуговування термінами “опіка”, “опікунська діяльність” щодо опіки власне дітей-сиріт та їхню безпідставність щодо всіх дітей [8, с. 19]. Автор виділяє низку форм соціального виховання: 1) типи соціального опікунського виховання, наближеного до сімейних умов; 2) різні форми суспільної виховної опіки, реалізованої державними чи недержавними закладами; 3) поєднання різних форм суспільної чи сімейної виховної опіки, що здійснюється при наявності батьків, які тимчасово не можуть (не хочуть) через різні причини виконувати свої виховні функції [9, с. 378].

Відомий польський фахівець у галузі опіки М. Якубовський обґрунтував вирізнення трьох смислових підходів до поняття “опіка”: 1) опікунська педагогіка, у вузькому розумінні, займається дітьми й молоддю, що позбавлені батьківського піклування; 2) у ширшому значенні об'єктами опікунської педагогіки виступають усі діти й молодь, позаяк вони потребують оздоровчої, юридичної, виховної, суспільної опіки; 3) інституційні форми опіки, які охоплюють дітей та молодь, що виховуються в дитячих будинках, санаторіях, пенітенціарних закладах. Приймаючи до уваги чинники опіки в складі середовищ і груп, опікунська педагогіка займається опікою над дітьми за місцем проживання, в мандрівних групах і таборах, в одновікових групах.

У ширшому значенні опікунська педагогіка вивчає й опікунські аспекти роботи школи, співпраці школи з сім'єю, а також елементи опіки, які притаманні роботі молодіжних організацій, позашкільному вихованню та масовій культурі. Предметом опікунської педагогіки М. Якубовський визначив опікунське виховання [10, с. 22–

23], визнавши цим необхідність підготовки фахівців до опікунсько-виховної діяльності.

Про розширення традиційних меж опіки, наповнення її новими завданнями йдеться і в дослідженні Д.-К. Мажец. Під опікунсько-виховною системою на рівні макро автор розуміє загальні положення і організаційно-правові основи, сферу реалізовуваних суспільних потреб, напрямки і форми опіки над дитиною, а також функціональні взаємозв'язки, освітні і опікунсько-виховні інституції і обсяг їх компетенцій, кадри – їхню освіту і професійний статус [1, с. 40]. У зв'язку з тим, що опікунсько-виховний процес реалізується в різних формах, для потреб аналізу різноманітних передумов розвитку опіки й виховання вчена виділила три основні групи форм опіки: виховна опіка творчого характеру (школи, світлиці, інтернати, молодіжні і спортивні організації), заступницька опіка (заступницькі сім'ї, інституції сімейного та установчого характеру), спеціальна опіка, в т.ч. виправна, ресоціалізаційна, лікувальна [1, с. 41].

Отже, в сучасному світі зачораз розширюються межі опікунсько-виховної діяльності та перелік категорій дітей, що потребують опіки. Найчастіше опікунська педагогіка визначається як спеціальна галузь педагогічної науки [3, с. 99], яка пов'язана з соціальною педагогікою і соціальною політикою. Її основним предметом виступає турбота про дітей і молодь, а також про людей інших вікових категорій, які опинилися у складній життєвій ситуації. Деталізуючи, науковці зазначають, що це наука про функції, завдання, принципи, форми і методи міжособистісної допомоги, виховання опікою та опікунчим вихованням. Ученими обґрунтовано опікунсько-виховну функцію школи, позашкільного середовища й сучасного дошкільця [3]. Такий розгляд опікунської педагогіки відкриває широкі перспективи наукової роботи, зобов'язує науково підходити до багатьох засад опіки над дитиною і, водночас, ініціює низку сумнівів, що зумовлюють широкі можливості для дискусії та полеміки.

Науковці наголошують на необхідності професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників, причетних до соціальної опіки дітей [9, с. 381; 1, с. 53]. Зазначимо, що в Польщі у навчальних закладах професійно готують майбутніх фахівців з опіки над дітьми. До прикладу, у Вищій Школі Інформатики – одній із найбільших приватних шкіл у Лодзькому та Куявсько-Поморському регіоні – з-поміж низки спеціальностей успішно функціонує “Педагогіка у сфері соціальної роботи та опіки” (навчання за ОКР “бакалавр”, “магістр”). Випускники магістерського навчання опікунсько-виховної педагогіки, окрім теоретичної підготовки інтердисциплінарного змісту, набувають умінь і навичок опікунсько-виховної діяльності [11].

Інноваційність притаманна курсам, які викладаються на магістерській програмі в Українському Католицькому Університеті (м. Львів). Йдеться, насамперед, про поглиблене вивчення теорії й практики опікунської педагогіки, зокрема, інноваційних форм опіки над дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, на основі кращого закордонного досвіду [7]. Отже, опікунська діяльність сьогодні стає важливою складовою підготовки фахівця, що працює в дитячому середовищі.

На основі викладеного можна зробити наступні **висновки**.

1. “Опіка”, “опікунська діяльність” є складними багатоаспектними поняттями, зміст яких доповнюється, розширюється, поглиблюється зі зміною суспільно-політичних, соціально-економічних умов життя держави.

2. У сучасному світі розширюються рамки опікунсько-виховної діяльності та збільшується кількість категорій дітей, які потребують опіки. Це зумовлює необхідність професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників, причетних до опіки дітей.

До **подальших досліджень** відносимо компаративний аналіз напрацювань у галузі опікунської педагогіки науковців України та Польщі; роль опікунсько-виховної діяльності у професійному становленні вчителя, соціального педагога, соціального працівника.

1. Мажец Д.-К. Опіка над дітьми в добу суспільних змін / Данута-Кристина Мажец. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 228 с.
2. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. / укладачі: В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконті, 2004. – Т. 2. – 928 с.
3. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою / Завгородня Т. К., Лисенко Н. В., Мажец Д.-К., Ступарик Б. М. (заг.ред.). – Івано-Франківськ; Ужгород : Мистецька лінія, 2002. – 152 с.
4. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи / уклад. І. В. Козубовська, І. І. Мигович, В. В. Сагарда та ін.; за ред. І. В. Козубовської, І. І. Миговича. – Ужгород : УжНУ, Мистецька лінія, 2001. – 152 с.
5. Правила опіки та піклування / Державний комітет України у справах сім'ї та молоді, Міністерство освіти України, Міністерство охорони здоров'я України, Міністерство праці та соціальної політики України: наказ № 387/3680 від 17 червня 1999 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0387-99>
6. Прутян Д. С. Опіка за римським приватним правом та сучасним цивільним законодавством України : дис... канд. юрид. наук : спец. 12.00.03 / Прутян Денис Сергійович. – Одеса, 2006. – 194 с.
7. Український Католицький Університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ucu.edu.ua/news/9797/>
8. Фуштей Л. Опіка й опікунське виховання дітей як предмет аналізу / Фуштей Л. // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 1. – С. 15–19.
9. Фуштей Л. І. Деінституалізація форм соціальної опіки дітей в умовах сьогодення / Л. І. Фуштей // Педагогічний дискурс. – 2012. – Вип. 13. – С. 376–382.
10. Pedagogika opiekuńcza. – Warszawa, 1977. – 272 s.
11. Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności w Łodzi [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://wsinf.edu.pl>

The concepts “guardianship” and “guardian’s activity” are analyzed in the article. On the basis of analysis of works of the Ukrainian and Polish scientists the essence of these concepts is exposed, the different semantic approaches to their interpretation are characterized. The author proves that in modern society the sphere of guardian-educator activity broadens and the number of categories of children that need guardianship increases.

Key words: guardianship, guardian’s pedagogy, guardian’s activity, children.

УДК 372.4: 159.937:82

ББК 74.202.234

Людмила Березовська

СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ЗМІСТУ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

У статті розглянуто проблему особливостей сприймання молодшими школярами змісту художніх творів на уроках літературного читання. Особливу увагу зосереджено на підготовці учнів до роботи над сприйманням художнього твору на уроках літературного читання.

Ключові слова: *художні твори, особливості сприймання, слухання, літературне читання, молодший школяр.*

Актуальність питання визначається важливістю уроків літературного читання. Початкова літературна освіта – це фундамент, на якому ґрунтується весь літературознавчий процес у середній школі. У Державному стандарті початкової загальної освіти наголошується на тому, що молодший школяр повинен повноцінно сприймати художній твір, розуміти, аналізувати й інтерпретувати літературні тексти [1].

Над проблемою повноцінного сприймання дітьми молодшого шкільного віку художніх творів працювали і продовжують працювати багато вітчизняних учених, психологів, методистів, дослідників, серед яких О. Савченко, Г. Кудіна, З. Новлянська, Т. Рамзаєва, М. Соловейчик, М. Львов, О. Сосновська.

Мета статті полягає в розкритті особливостей сприймання художніх творів молодшими школярами на уроках літературного читання.

Виклад основного змісту. Аналіз наукових праць не дає однозначної відповіді на запитання “Що являє собою ідеал літературно освіченої людини, талановитого читача?” Однак у дослідженнях психологів, літературознавців, педагогів визначено основні риси повноцінного сприймання художньої літератури. Таке сприймання передбачає розуміння не тільки сюжету твору, але й концепції, авторського задуму, авторського світогляду та ставлення до подій, героїв, їхніх переживань, почуттів, здатність історично і критично осмислювати твір, проникати в систему мислення автора, а інколи і посперечатися з ним.

Психолог О. Никифорова виділяє такі критерії повноцінного сприймання художньої літератури, як уміння читача впевнено відрізнити художній твір від нехудожнього, уміння в деталях оцінити форму літературного твору, здатність до сприймання метафоричної мови мистецтва [6]. Водночас усі вчені-психологи підкреслюють, що високий рівень осмислення не відкидає, а навпаки, обов’язково передбачає емоційний відгук читача, його здатність суб’єктивно, особисто співпереживати долю героїв. “Активне, цілісне сприймання на вищому рівні – це сприймання твору у всьому багатстві його змісту і форми,” – писав Б. Мейлах [5, с. 19].

У дослідження М. Львова розкрито психологічні особливості сприймання художнього твору молодшими школярами. Протиставляючи досвідченого

(кваліфікованого) і недосвідченого читача, учений пише, що розкодування графічних знаків не викликає труднощів у кваліфікованого читача, що всі свої зусилля він витрачає на усвідомлення образної системи твору, його ідеї та свого власного ставлення. Проте молодший школяр ще не володіє навичкою читання повною мірою, тому для нього перетворення графічних знаків у слова – доволі складна операція, яка часто гальмує всі інші дії, і читання, таким чином, перетворюється в просте озвучення, а не стає спілкуванням з автором твору.

Л. Рожина зауважує, що повноцінне сприймання художнього твору не вичерпується його розумінням. Воно являє собою складний процес, який обов'язково передбачає виникнення того чи того ставлення як до самого твору, так і до тієї дійсності, що у ньому зображена [7, с. 4].

Виховання читача, здатного сприймати художній твір у всьому його багатстві – це складний розумовий процес, який складається з таких компонентів: слухання, сприймання, уявлення, усвідомлення, розуміння.

Слухання – це сприймання усного мовлення та його розуміння. На уроках літературного читання потрібно навчити школярів слухати, виробити в них уміння й навички слухової діяльності. Насамперед це:

- уважно слухати текст, який читає вчитель;
- сприймати цей текст;
- розуміти суть тексту;
- слідкувати за всіма подіями, які розгортаються в тексті;
- помічати найбільш важливі слова;
- уміти знайти головну думку в тексті, визначити ідею тексту;
- дати повну характеристику подіям, що розвиваються;
- установити причинно-наслідкові зв'язки;
- давати оцінку головному героєві, про дії та вчинки якого розповідається в тексті;
- узагальнювати, робити висновки;
- під час обговорення орієнтуватися у спілкуванні [2, с. 29].

Перед слуханням художнього твору повинна здійснюватися підготовка до його сприймання. На ефективність сприймання учнями тексту впливає мотивація слухання. Виховання уваги – перша умова навчання ефективного слухання. Підсиленню уваги може сприяти створення спеціальної настанови, настрою на цей вид діяльності. Тому вчителю необхідно використовувати такі прийоми або їх поєднання, які допомогли б учням психологічно підготуватися до уважного, вдумливого сприймання літературного твору, здійснити настанову на цілеспрямоване сприймання. Мотиваційна установка показує учням, на що звернути увагу, які виникають труднощі, та як учневі у зв'язку з ними, організувати свою роботу. Наприклад:

1. Послухайте казку. Запам'ятайте дійових осіб.
2. Послухайте уважно текст і поміркуйте, яку пору року описав письменник у ньому.
3. Послухайте оповідання й подумайте, чому автор його так назвав.
4. Слухаючи оповідання, подумайте, від чого застерігає нас автор.
5. Слухаючи байку, будьте дуже уважними, щоб відразу самостійно дати відповідь на запитання: “Яку рису людського характеру засуджує автор?”.
6. Подумайте, про яке народне свято автор розповідає у своєму творі.

Завдання можуть бути різноманітними. Це залежить від змісту твору, підготовки учня, від мети уроку та кінцевого результату, якого хоче досягти вчитель у роботі над змістом.

Для підготовки до сприймання тексту на уроках літературного читання, використовуються:

1. Вступна бесіда, розповідь учителя про події чи явища, зображені в літературному творі.
2. Ознайомлення з біографією письменника, пробудження інтересу до його творчості через виставку книжок письменника.
3. Словникова робота, пояснення або уточнення лексичного значення слів.
4. Розповідь учнів про власні спостереження на тему тексту.
5. Повідомлення цікавої інформації про ситуацію, яка є в тексті.

Після прослуханого тексту здійснюється перевірка первинного сприймання. На цьому етапі вчитель за допомогою запитань виявляє, як діти в цілому сприйняли прослуханий твір, як зрозуміли його, які враження у них виникли.

Розуміння є невід'ємною стороною будь-якого процесу пізнання. За словами Г. Костюка, розуміння виникає там, де є здатність живої істоти щось зрозуміти, проникнути в сутність тих чи інших об'єктів, це стан свідомості особистості, яка цю суть розкриває. Процес розуміння, на думку вченого, має бути керованим педагогом, тобто “вміло викликати і спрямовувати дітей на розв'язання поставлених перед ними пізнавальних задач” [3, с. 250]. А це означає вчити їх зіставляти, порівнювати факти, знаходити в них схоже і відмінне, виділяти істотне серед другорядного, піддавати об'єкти своєї думки аналізу і синтезу, самостійно доходити узагальнень і висновків на основі фактів, застосовувати їх до пояснення нових випадків. У педагогічному керівництві процесами розуміння важливу роль, підкреслює автор, відіграє уміння педагога чітко ставити перед учнями завдання і диференціювати його від інших; визначати конкретно, що потрібно зрозуміти, задля цього використовувати продуману систему запитань [3, с. 250].

Розуміння тісно пов'язане з мовою і мовлення. Щоб мовні засоби стали засобами розуміння, ними треба оволодіти; оволодіти ними – це насамперед зрозуміти їх зміст; тільки зрозуміле може стати знаряддям подальшого розуміння [3, с. 270].

У процесі сприймання художніх творів В. Нікіфорова виокремлює три стадії:

- безпосереднє сприймання твору, тобто відтворення і переживання образів твору;
- розуміння змісту твору;
- вплив художньої літератури на особистість дитини [5].

Твори художньої літератури – це передусім твори мистецтва, пізнавальна сила якого й естетична насолода – в художніх образах. Ця специфіка літературних творів вимагає і специфічних особливостей їх вивчення. Саме на уроці літературного читання можливе глибоке емоційне сприймання художніх образів як гармонійної єдності. Головне завдання кожного такого уроку – наблизитися до розкриття художніх засобів автора твору, за допомогою яких він створює той чи інший образ.

Система роботи над зображувально-виражальними засобами художнього твору, що провадиться на уроках літературного читання у 2–4 класах, є важливою ланкою в роботі з розвитку образного мовлення школярів. Така робота полягає в поясненні, закріпленні й активізації в мовленні учнів зображувально-виражальних засобів, з

якими вони зустрічаються в процесі читання художніх текстів, виховує в учнів увагу до вживання слів і дає їм розуміння відтінків його значення. Перед педагогом стоять такі завдання:

1. Створити позитивну мотивацію для зацікавленого, уважного читання художніх текстів молодшими школярами.
2. Навчити учнів виявляти зображувально-виражальні засоби в художніх текстах і чужому мовленні, розуміти їх художню роль.
3. Розвивати такі якості молодших школярів, як уважність, емоційність, асоціативність мислення.
4. Збагатити активний словниковий запас молодших підлітків різноманітними яскравими тропами.
5. Привчити дітей доцільно вживати образні засоби під час побудови власних висловлювань.

У спільних роздумах учителя й учнів із приводу прочитаного важливо не відходити від тексту художнього твору та його внутрішньої логіки. Усі дитячі припущення, незважаючи на їх почуттєвий, емоційний характер, мають бути перевірені, аргументовані самим текстом. Це – обов'язкова умова розкриття художнього образу. В іншому випадку робота на уроці не дасть потрібного результату [4, с. 17–21].

Розгадати таємницю образу, збагнути його зміст можливо за умови вдумливого читання тексту, пошуку текстових смислових зв'язків, розуміння асоціацій. Чим глибше дослідження художнього образу, тим воно точніше. Ось чому потрібно невідступно йти за авторським словом, підключаючи до його сприйняття чуттєвий досвід учнів. Лише за таких умов можливий діалог “автор-читач”, а дитина буде відчувати себе співавтором, вдумливим читачем, характерною особливістю якого є образне мислення.

Учитель повинен залучати учнів на уроках читання і до словесної літературної творчості. Зокрема, складання розповідей про головного героя твору, створення нового за схожістю, уявних образів за словесним описом, змінених варіантів текстів, творів-мініатюр, казок, віршів, загадок тощо.

У сприйманні літературного твору велике значення відіграє уява. Художній образ виникає яскраво й рельєфно тільки тоді, якщо зрозумілий зміст і завдяки уявленню дитина наче “бачить” перед собою образи. Розвиток уяви молодшого школяра має яскраво виражену вікову прогресію; від схематичних і бідних за змістом образів відтворюючої уяви до зародження творчої уяви. Дитина молодшого шкільного віку навчається діяти подумки, в уявлювальних обставинах, вона стає здібною до внутрішньої діяльності уявлення. Уявлювальні дії в уявлювальних обставинах породжують у молодшого школяра реальні почуття.

Показником творчої уяви є здібність учнів виходити за межі безпосередньо сприйнятої ситуації, а також можливість комбінувати свої враження від почутого й осмисленого з тим, що вона бачить у житті (Л. Бочкарьова, О. Запорожець, Н. Карпінська). Розвиток художнього сприймання виступає у тому, що учень починає краще й швидше схоплювати саме засоби виразності, те, як змальовані картини природи, переживання людини, взаємовідносини між персонажами.

Складний процес сприймання супроводжується і завершується формуванням у дитини ставлення до прочитаного, суджень про героя, події, твору в цілому. Ставлення до прочитаного виявляється в емоційних проявах – жестах, міміці, інтонаційних засобах під час читання. Думки й почуття молодшого школяра, які

збуджені художнім твором, не згасають а проявляються у грі, мовленнєвій творчості, малюванні, в спілкуванні з дорослими й однолітками. В іграх, інсценівках, драматизаціях, виготовленні саморобок, малюванні значно підвищується виразність мовлення, збагачується словник образними виразами.

Таким чином, раціонально і систематично проведена робота вчителя початкових класів над змістом художнього твору має позитивний вплив на якість знань учнів, підвищує рівень їхньої літературної та мовної освіти, виробляє вміння і навички працювати над художнім твором, виховує серйозне ставлення до літератури, духовно збагачує, підвищує читацьку компетентність молодшого школяра.

1. Державний стандарт початкової загальної освіти від 20 квітня 2011 року [Інтернет-ресурс].
2. Киричук О. І. Підготовка учнів до сприймання нового тексту / О. І. Киричук, Г. П. Волошина // Початкова школа – 1992. – № 9–10. – С. 29–31.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. П. Проколієнко. – К.: Рад. школа., 1989. – 608 с.
4. Лобчук О. Знання про текст як система орієнтирів у побудові висловлювань різних типів / О. Лобчук // Початкова школа. – 2002. – № 4. – С. 17–21.
5. Мейлах Б. С. Художественное восприятие как научная проблема / Б. С. Мейлах // Художественное восприятие. – Ленинград, 1971. – С. 3–25.
6. Никифорова В. И. Психология восприятия художественной литературы / В. И. Никифорова. – М.: Наука, 1972. – 152 с.
7. Рожина Л. Н. Психология воспитания литературного героя школьниками / Л. Н. Рожина. – М.: Просвещение, 1977. – 158 с.

In the article are considered problem of features of perception of maintenance of artistic works junior schoolboys on the lessons of the literary reading. Special attention concentrated on the make ready of students above perception of artistic work on the lesson of the literary reading.

Key words: *artistic works, features of perception, listening, literary reading, junior schoolboy.*

УДК 37. 01. 37. 048.4: 37.011.

ББК 74.04(0)

Тетяна Близнюк

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ ТА ЗА ЇЇ МЕЖАМИ

У статті представлено вивчення сучасного стану проблеми профільного навчання. Автор здійснює аналіз підходів до розв'язання проблеми профільної диференціації навчання в провідних країнах світу, висвітлює ідею зміни пріоритетних форм організації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *профільне навчання, професійне самовизначення, старшокласники, загальноосвітня школа, змодельовані професійні ситуації.*

Актуальність проблеми. Реформування національної системи освіти в Україні на засадах гуманістичних ідей зумовлює необхідність удосконалення підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення. Це передусім передбачає організацію навчально-виховного процесу в старшій школі у напрямі активізації

потенційних можливостей особистості до самопізнання, самооцінки й самовдосконалення.

Швидкий розвиток світового освітнього простору об'єктивно вимагає від української школи адекватного реагування на процеси реформування загальної середньої освіти. Тенденцією таких явищ є впровадження і розвиток профільного напрямку як одного з видів диференційованого навчання, що передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів. Не залишається поза увагою і створення умов для навчання відповідно до потреб їхнього професійного самовизначення. Нові підходи до організації освіти у старшій школі, що має функціонувати як профільна, унормовано в таких державних документах, як Закон України “Про загальну середню освіту” [2], Національна доктрина розвитку освіти України (Указ Президента України від 17.04.2002 р. за № 347/2002 [7], “Про затвердження Концепції профільного навчання в старшій школі ” (постанова Кабінету Міністрів України від 17 вересня 2008 року № 842) [4]. Це створило сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, формування в них орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності.

Мета статті – на основі результатів теоретичного дослідження проаналізувати стан проблеми профільного навчання як невід’ємного аспекту професійного самовизначення старшокласників з позиції педагогічної теорії та виховної практики загальноосвітніх навчальних закладів.

Аналіз основних досліджень та публікацій.

Протягом останніх десятиліть проблема профільного навчання привертала увагу багатьох психологів, педагогів, соціологів. Здійснені в останні роки окремі наукові дослідження сприяли підвищенню рівня готовності старшокласників до професійного самовизначення, формуванню життєвих компетентностей з урахуванням освітніх галузей тощо. Так, Л. Тименко розкрила зміст і засоби формування свідомого ставлення учнів до вибору майбутньої професії під час вивчення предметів соціального циклу; нею визначені можливості змісту дисциплін соціального циклу для проведення профорієнтаційної роботи на основі міжпредметних зав’язків. [10]. К. Рейда висвітлила проблему виховання готовності учнів допоміжної школи до праці в системі професійно-трудового навчання [9]. В. Кавецький досліджував питання підготовки учнів загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення в сучасних умовах [3] та багато інших перспективних наукових досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Щоб зуміти знайти себе у сучасному суспільстві, особистість повинна мати певні уявлення про різні сфери діяльності. Вважаємо, що сьогодні школа має сформувані у школярів уміння обирати свій життєвий шлях, ураховуючи при цьому власні можливості. Сьогоднішнє покоління старшокласників – це вже якісно новий склад особистості, адекватний часу й змінам у суспільстві. Такий вид навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів; створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, структурі та організації навчального процесу, власне і є профільне навчання.

Важливим для нашого дослідження виявився здійснений нами аналіз підходів до розв’язання проблеми профільної диференціації навчання в провідних країнах світу, де така система роботи успішно функціонує й дає позитивні результати досить

тривалий час. Педагоги, вчені, філософи, дидакти та науковці різних країн не можуть не заперечувати доцільність та актуальність диференціації навчання.

У більшості країн Європи (Великобританії, Голландії, Данії, Фінляндії, Франції, Норвегії, Швеції, Шотландії та ін.), а також в США всі учні до 6-го року навчання в основній загальноосвітній школі формально отримують однакову підготовку та знання. Але до 7-го року навчання учень має визначитися з вибором свого майбутнього шляху. Школярі, які зорієнтовані на здобуття вищої освіти, матимуть змогу обрати так званій “академічний” профіль, натомість учні, котрі оберуть “професійний” навчальний профіль, навчатимуться за спрощеним навчальним планом, основу якого складають прикладні та профільні дисципліни [11].

Так, у гімназіях Швеції функціонують 22 відділення (профілі), де спеціалізація навчання здійснюється як за рахунок відмінностей у рівнях підготовки з традиційних шкільних дисциплін, так і шляхом включення до навчального плану спеціальних профільюючих предметів. Стаціонарні відділення й секції профільної спеціалізації з уніфікованими навчальними планами та програмами існують у старших класах середніх шкіл Німеччини, Італії, Іспанії, Данії [11].

У Білорусі збереглася радянська система професійно-технічної підготовки, яка ефективно працює й досі. Її сутність полягає в тому, що учні паралельно з вивченням загальноосвітніх предметів набувають певних професій, переважно робітничих.

Профільна освіта США порівняно з європейською системою профільного навчання має дещо інше спрямування. Її особливістю є те, що вона охоплює 2–3 роки навчання в школі, під час яких учні визначаються з одним із трьох запропонованих профілів: академічним, загальним чи професійним. Останній з них спрямований на допрофесійну підготовку майбутніх спеціалістів [11].

Аналізуючи підходи до профільної диференціації старшої школи в країнах зарубіжжя, О. Овчарук доходить висновку про те, що в Європі налічується декілька підходів до вирішення проблеми, а саме: а) наявність різних типів шкіл, у яких старша ланка школи відповідає за профорієнтування учня. (Франція, Італія, Туреччина); б) існування диференційованих програм у структурі єдиної школи – профільне навчання (Данія, Португалія, Фінляндія, Швеція, Ісландія, Норвегія); в) навчання за єдиним навчальним планом протягом перших років у різних типах старшої школи та поглиблення знань з певного профілю протягом останнього періоду навчання (Німеччина, Австрія, Нідерланди) [8, с. 64–65].

За результатами зазначених психолого-педагогічних досліджень були розроблені конкретні методичні рекомендації для працівників загальноосвітніх шкіл, профтехучилищ. В основному увага акцентувалась на позакласних заходах, але недостатньо виявились розкритими особливості педагогічного керівництва процесом професійного самовизначення школярів при вивченні основ наук.

Отже, вважаємо, що варіативний шлях профілізації сприяє вивченню актуальних ключових проблем сучасності в обраній галузі знань; засвоєнню профільних предметів на належному рівні за рахунок варіативної частини; орієнтації на діяльнісний аспект змісту, дослідницько-проективну діяльність, підтримання пізнавальних інтересів; забезпеченню внутрішньо-профільної спеціалізації за рахунок міжпредметних зв'язків; ознайомленню на допрофесійному етапі з основами майбутньої професії.

Найбільш ґрунтовно й різноаспектно у працях теоретиків і практиків (О. Барановська, Л. Липова, Ю. Мальований, О. Мельник, М. Тименко та ін.) висвітлено ідею зміни пріоритетних форм організації навчально-виховного процесу,

коли на перший план виходять самостійна, дослідно-пошукова, предметно практична робота, індивідуальні заняття [1; 6].

Дослідниця О. Барановська, основний акцент зміщує на урок, що складає 86–90% від усіх форм навчання; наголошує на тому, що все більше впроваджуються лекція і семінар (70%), проектна форма роботи (70%), нестандартні заняття (40%), дидактичні ігри (30%), екскурсії (40%). Далі вона зазначає, що помітною тенденцією в організації навчання профільної школи є тяжіння не лише до нестандартних уроків, а й поєднання окремих форм діяльності в єдиному занятті. Характерна ознака такої тенденції – синтез “сильних” якостей кількох форм і методів роботи з метою активізації пізнавальної діяльності школярів. Такі заняття часто спостерігаються в закладах нового типу. Крім того, науковець виокремлює тенденцію до перенесення виховних і суспільних форм роботи в практику навчання під час проведення таких уроків, як: “телемості”, “інтерв’ю”, “тема”, “конкурс”, “ринг”, мультимедійні навчальні проекти інформаційного та творчого напрямів (10–15%); телевізійних ігор (“Слабка ланка”, “Найрозумніший”, “Що? Де? Коли?”, “Брейн-ринг”, “КВК” та ін.) в навчальному процесі (20%); використання телепередач з певного предмета (25%); дидактичних ігор (30%); нестандартних уроків (бінарні, інтегровані тощо) (20%) [1].

Серед нетрадиційних занять вітчизняні педагоги називають найбільш поширеними лекції, семінари, заліки, конференції, диспути, інтегровані уроки, ділові ігри, комп’ютерні уроки, інтелектуальні й предметні олімпіади, творчі конкурси, альманахи, огляди, заняття за спеціальними програмами тощо.

У контексті нашого дослідження як і в кожній системі, невід’ємними складовими системи педагогічної орієнтації є цілі, задачі, зміст, форми, засоби та організаційно-педагогічні умови. Перелічені компоненти взаємопов’язані між собою і розміщені в певній послідовності, яку можна визначити логікою профорієнтації. Так, насамперед доцільно проводити ознайомлення старшокласників зі змістом професії, вимогами до особистості фахівця певної сфери, сформувані ідеал. Наступним кроком є розвиток інтересу до діяльності, який забезпечується стимулюванням під час самої діяльності, яка дозволяє учневі відчувати і проявити власні здібності та збагатити свій досвід.

Організація змодельованих професійних ситуацій, що в певній мірі відтворює зміст професійної діяльності дозволяє дослідникові вивчати особистість учня, визначати рівень сформованості професійно необхідних якостей і здібностей старшокласників і на цій основі визначати шляхи подальшого управління професійним самовизначенням учнів, а також види і форми майбутньої навчально-виховної діяльності.

З усього вищесказаного випливає, що питання удосконалення особистих якостей старшокласників повинно обов’язково бути центром уваги педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу. З цією метою доцільно, на наш погляд, практикувати такі форми роботи зі старшокласниками, як вивчення теоретичної і практичної спадщини видатних педагогів минулого, досвід майстрів педагогічної справи; систематичні семінари з питань навчально-вихованої діяльності; “круглі столи”, диспути, перегляд і обговорення кінофільмів, творів художньої літератури, аналіз професійних ситуацій і інші форми.

Ще однією дієвою формою роботи є професійна екскурсія, до якої доцільно залучати старшокласників. Ця робота стане ще цікавішою для старшокласників, якщо організувати зустрічі у межах круглого столу зі студентами чи випускниками університетів чи інститутів, вступити до яких вони мають намір.

Проаналізовані форми роботи, які, на наш погляд, здатні вплинути на вирішення проблеми виховання у старшокласників готовності до вибору професії, знайомлять учнів з професіями, вимогами до особистості фахівця певної галузі.

З огляду на сказане вище, впливає висновок про взаємозв'язок усіх виокремлених компонентів системи професійної орієнтації. Для прикладу, завданнями профорієнтаційного уроку є активізація інтересу в учнів до вивчення та вибору професії; виховання у підлітків відповідального й активного ставлення до свідомого вибору професії; виявлення та формування правильної мотивації вибору професійної діяльності; сприяння розвиткові пізнавальної активності та самостійності школярів; стимулювання до самовиховання професійно значущих якостей для професійного самовизначення й становлення особистості.

Висновки. Отже, проблема профільної диференціації навчання привертає чимало уваги як і вітчизняних науковців так і вчених провідних країн світу. Здійснений нами теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу окреслити напрями удосконалення діючої системи профільного навчання, які забезпечують здійснення особистістю самостійного пошуку професії з урахуванням, передусім, власних інтересів і можливостей, а лише згодом потреб держави. Профільна диференціація навчання задає нові можливості для розгортання профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, спрямованої на виховання у старшокласників готовності до професійного самовизначення. Вибір навчального профілю уможливорює врахування можливостей, інтересів і здібностей учнів у оволодінні майбутньою професією ще до початку навчання у вищому навчальному педагогічному закладі, практичну перевірку власного вибору в змодельованих ситуаціях. Власне профільне навчання і є одним із ключових напрямів модернізації та удосконалення системи освіти держави й передбачає реальне й планомірне оновлення школи старшого ступеня.

1. Барановська О. Впровадження сучасних форм організації навчального процесу в умовах профільного навчання / О. Барановська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 5. – С. 44–47.
2. Закон України “Про загальну середню освіту” № 651-XIV, із змінами від 4 червня 2008 р. / Відомості Верховної Ради. – Офіц. вид. – 1999. – № 28. – С. 547–562.
3. Кавецький В. Є. Підготовка учнів загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення в сучасних умовах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / В. Є. Кавецький. – Тернопіль, 2000. – 20 с.
4. Концепція профільного навчання в старшій школі : Затв. рішенням колегії М-ва освіти і науки України від 25.09.03 № 10/12-2 / АПН України. Ін-т педагогіки; Уклад. : Л. Березівська, Н. Бібік, М. Бурда та ін. // Інформаційний збірник М-ва освіти і науки України. – 2003. – № 24.–С. 3–15.
5. Мельник О. В. Зміст, форми та методи профконсультаційної роботи зі старшокласниками в процесі профільного навчання : науково-метод. посіб. для вчителів / О. В. Мельник; АПН України; Інститут проблем виховання. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 54с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (Проект). – К. : Видавництво “Шкільний світ”. – Липень, 2001. – 16 с.
7. Овчарук О. Профільне навчання в старшій школі / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С. , 2003. – С. 57–81.
8. Рейда К. В. Виховання готовності учнів допоміжної школи до праці в системі професійно-трудового навчання: автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 “Корекційна педагогіка” / К. В. Рейда; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2003. – 21 с.

9. Тименко Л. В. Професійна орієнтація старшокласників у процесі вивчення предметів соціального циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. "Теорія і історія педагогіки" / Л. В. Тименко. – К., 1994. – 24 с.
10. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge : Cambridge University Press, 2007. – 260 p.

The article presents the study of the current state of the problem of profile education. The author analyzes approaches to solve the problem of profile differentiation in the leading countries of the world, highlights the idea of changing the priority forms of educational process.

Key words: *profile education, professional self-determination, senior pupils, comprehensive school, planned professional situations.*

УДК 372.3+372.4
ББК 74.10

Наталія Бойко

ОСОБЛИВОСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано особливості неперервної освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Розглянуто дотичні до них погляди вчених і особливості наступності між дошкільним і шкільним дитинством.

Ключові слова: *неперервність, дошкільний вік, наступність, педагог, компетентність, початкова школа.*

Актуальність: Сучасна система освіти зосереджує увагу педагогів на особливих завданнях, які визначаються передусім потребою сучасного суспільства та передбачають розв'язання складних проблем навчання, виховання й розвитку дітей дошкільного і шкільного віку, формування особистості загалом. І саме достатньо підготовлений педагог із відповідним інтелектуальним рівнем, потенціалом творчих здібностей, здатний формувати особистість з урахуванням вимог сучасності. Найважливіше місце у вихованні дитини належить першому педагогові, оскільки саме дошкільна і початкова освіта закладає основу для подальшого розвитку й навчання дитини.

Державна національна програма "Освіта України XXI століття", Національна доктрина розвитку освіти наголошують на тому, що дошкільне виховання є вихідною ланкою системи неперервної освіти, становлення й розвитку особистості. Ці зміни спрямовуємо на забезпечення розвитку пізнавальної активності, творчих і художніх здібностей в ігровій та інших видах діяльності згідно чинних програм ДНЗ.

Відповідно опановує першими базовими знаннями в галузі розвитку мовлення, народознавства, природознавства, математики, розвиває творчий особистісний потенціал. Вихователь стимулює вихованця до перших кроків на шляху до пізнання світу, до розвитку особистих здібностей. Це надзвичайно нелегка робота, однак педагог, який любить своїх вихованців, неначе, будує будинок і, складаючи цеглину до цеглини, намагається створити щось надзвичайне і неосяжне розумом.

Інтегруванням України в європейській освітній простір передбачено ввести зміни в українській системі освіти. Реформування дошкільної освіти в Україні є частиною процесів оновлення освіти загалом. Крокуючи спільно із розвиненими

європейськими країнами, все ж необхідно удосконалювати традиційні методи і прийоми роботи з дітьми [3].

Педагогічна теорія й практика акцентують увагу на формуванні компетентності дітей у різних життєвих сферах, що є можливим уже в дошкільному віці. Аналітичний підхід закріплено в програмно-методичних документах про дошкільну освіту в Україні. Скажімо, у Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено: “Базовий компонент дошкільної освіти нової редакції передбачає засвоєння її змісту як завершеного етапу, розрахованого на весь період дошкільного дитинства, сформованість мінімально достатнього та необхідного рівня освітніх компетенцій дитини перших 6 (7) років життя” [1].

Майбутнім фахівцям слід усвідомлювати актуальні завдання до яких відносимо організацію життєдіяльності дитини, відповідно до її потреб та інтересів, що стимулювало б до реалізації індивідуальних потенційних можливостей.

Наступність між дошкільною та початковою ланками загальної освіти, які набули в педагогічній науці й практиці особливої актуальності, її полягає в тому, що нове, змінюючи старе все ж зберігає його елементи. Таким чином наступність слід розглядати як один із принципів неперервної освіти.

Успішне розв’язання проблеми наступності передбачає оновлення методологічних засад дослідницьких робіт, упровадження в освіту дітей особистісно – орієнтованих технологій виховання й навчання з дошкільного і молодшого шкільного віку. У перспективі слід прагнути до радикальніших кроків у зазначеному напрямку, до створення наскрізних програм для освіти дітей 4-10 річного віку колективами фахівців із дошкільної та початкової освіти.

Наступність у навчанні, залежно від наукових поглядів учених-педагогів, розглядається з найрізноманітніших позицій: і як нормативна функція дидактики, і як закономірність розвитку педагогічного процесу, і як загально дидактичний принцип та ін.

Проблеми наступності в освіті досліджували психологи і педагоги Б. Ананьєв, Ш. Ганелін, А. Бушля, П. Гальперін, Н. Талізін. Щодо результатів дослідження проблеми реалізації наступності відзначимо праці В. Безпалька, А. Беляєвої, П. Воловика, С. Гончаренка, Р. Гуревича, О. Коломок, Ю. Кустова, А. Литвина.

Навчання в школі проектує пошуки нових підходів до вирішення проблеми наступності, що допомагає успішному розв’язанню завдань безперервної освіти в Україні на перших її етапах: у дошкільному навчальному закладі та початковій школі. Ці проблеми зорієнтовані, передусім, на інтегрування двох ланок освіти, на усунення суперечок між запитом школи і програмними можливостями ДНЗ, амбіційно завищеними вимогами окремих батьків до підготовки їх дітей; між непередготовленістю дітей, які не охоплені суспільним дошкільним вихованням, і необхідністю враховувати специфіку дошкільної та початкової освіти [2].

Актуальною проблемою сьогодення є встановлення наступності на державному рівні між дошкільними навчальними закладами і початковою школою, а також у визначенні форм роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні навчальні заклади. Отож, важливим напрямом державної політики у сфері виховання проголошено особистісно-орієнтований підхід до дитини відповідно її освіти трактовано як процес, спрямований на розширення можливості компетентного вибору особистістю життєвого шляху, на її саморозвиток. Пріоритетними в оцінці ефективності виховання об’єктивно стають гуманітарні критерії благополуччя і розвитку дитини як особистості. Таким чином, основним педагогічним завданням дорослих є

створення сприятливих умов для повноцінного життя дошкільника, для реалізації ним свого природного потенціалу (фізичний, психологічний, соціальний), для прояву свого індивідуального обличчя.

Наукові основи порушеної нами проблеми розкрито в дослідженнях Л.Виготського, Г.Костюка, О.Запорожця, Д.Ельконіна, В.Сухомлинського, О.Скрипченка, О.Савченко.

Дошкільна освіта якісно змінилась щодо трактування цілей підготовки дитини до школи та реалізації її вікових можливостей на шостому році життя. Відтак і початкова школа не може залишитися у межах традиційних уявлень про оперте лише на предметну готовність своїх найменших учнів до навчання. У початковій школі слід створювати умови для подальшого повноцінного розвитку здобутків дошкільного віку і, водночас, для формування новоутворення молодшого шкільного віку – навчальної діяльності як провідної [4].

Перехід початкової школи на чотирирічне навчання є реальним фактом перспективного планування освітньої стратегії в нашій країні. Наскільки він є цілеспрямованим з погляду вікового етапу розвитку дитини і чи створює умови сприятливої адаптації до шкільного навчання – такі проблеми, на думку психологів і методистів виникають в процесі переходу до нового етапу навчання. Результати аналізу вікових етапів розвитку дитини з орієнтуванням на періодизацію, а також відповідно до криз вікового розвитку, визначено як оптимальний період для вступу в чотирирічну початкову школу, не є благополучним для дитини періодом, оскільки збігається з кризою сьомого року життя. Це зумовлено зміною сприймання себе як учня, тобто зі зміною соціальної ситуації в житті дитини. На думку Л. Божович, криза 7 років – це період народження соціального “Я” дитини. Психологи розглядають, характерну для цього періоду переоцінку цінностей як зміну внутрішньої позиції дитини під впливом внутрішніх (органічних) чинників, які зумовлені особистісним розвитком дитини [5].

Наприкінці дошкільного дитинства повинні бути сформовані переживання за результати навчання. У період кризи сьомого року життя чітко виявляється те, що Л. Виготський називав узагальненням переживань. Відповідно, дитина усвідомлює переживання, що утворюють стійкі афективні комплекси. І. Кулагіна доводить, що криза, не залежить від того, коли дитина пішла до школи, у 6 чи 7 років (оскільки у різних дітей криза може зміститися аж до 8 років), вона не є неподільною із з об’єктивними поняттями ситуації.

Однак, спостереження зі шкільної практики дають підстави вважати, здебільшого діти вирізняються тим, що криза протікає саме під впливом переходу до шкільного навчання. Вони потрапляють у нову соціальну ситуацію, коли життєві цінності, пов’язані з грою, які їх раніше цікавили, а також мотивація до дій в мить втрачають зовнішнє підкріплення. І. Кулагіна пише про маленького школяра, який із захопленням грає і грати буде ще довго, однак гра перестає бути основним змістом його життя. Відтак, дитина ще довго не розуміє, що гра “перестала бути основним змістом її життя”. Вчителі практично весь перший рік перебування шестирічок у школі відзначають саме таку ситуацію. Розбіжність між внутрішніми і зовнішніми умовами виховання дитини в цей період може бути причиною загострень кризи сьомого року життя. Здебільшого шестирічки, які так прагнули йти на навчання до школи, вже до кінця вересня відчувають розчарування в шкільному житті. Це доводить і ще одне твердження І. Кулагіної: “Ланцюг невдач чи успіхів (у навчанні), кожен раз майже однаково хвилюючий для дитини, призводить до формування

стійкого комплексу – почуття неповноцінності, приниження, ображеного самолюбства чи почуття власної значущості, компетентності, винятковості. Зазвичай, ці афективні утворення можуть змінюватися, навіть зникати в процесі накопичення позитивного досвіду. Однак, деякі з них, підкріплюючись відповідними оцінками, будуть фіксуватися в структурі особистості і впливати на розвиток її самооцінки, рівня її домагань” [5, ст. 215]. У цьому описі ми впізнаємо шкільні невдачі (невстигаючого) і “щасливчика” (відмінника). Механізмом наведених ефективних комплексів є шкільна неуспішність дитини, яку постійно оцінює учитель, батьки й однолітки.

Таким чином, навіть ті діти, деякі ще самотійно “не дозріли” для кризи сьомого роки життя, неминуче введені в її ситуацію у початковій шкільній освіті. І. Кулагіна зазначає, що кризовим явищем диференціації зовнішнього і внутрішнього життя дітей в цей період, зазвичай, стають кривляння, манірність, штучна зумовленість поведінки. Вони, аналогічно, як і схильність до вередувань, ефективних реакцій, конфліктів, починають зникати, тоді коли дитина виходить із кризи і вступає у новий віковий період.

Можливо, цей період був би благополучнішим для більшості дітей, якби шкільне навчання, його правила і система цінностей не стали новим психотравмуючим фактором у житті дитини. Звичайно, доводиться змиритися з тим, що перший клас є різновіковим: 6, 7 і, навіть, 8 років. Однак, досвід шкільної педагогічної діяльності підказує, що важливий не стільки біологічний вік дитини, скільки рівень її психічного розвитку. Адже дитина справді стає школярем тоді, коли набуває відповідної внутрішньої позиції, що можливе лише за відсутність стійких ефективних комплексів, пов’язаних зі шкільним життям.

Очевидно, що доцільна взаємодія між провідними лініями навчання і виховання в цьому віці визначає успішність усього подальшого розвитку, комфортність перебування в початковій школі, і, ймовірно, вона є узалежненою від організації системи навчання.

Висновок: Таким чином, готовність до школи є показником психологічного, емоційного, морально-вольового і фізичного розвитку дитини. Загалом це забезпечує її адаптацію до нового етапу життя, а за умови суттєвого зниження негативного впливу на здоров’я і емоційне благополуччя школяра, труднощів переходу до нових умов соціальних відносин і нового виду провідної діяльності стають мінімізованими.

Готувати дитину до школи це означає активно формувати її навчально-пізнавальні мотиви (бажання вчитися) і розвивати ті специфічні компоненти діяльності та психічні процеси, які забезпечуватимуть її безпроблемну адаптацію до нового етапу життя.

Наступність між дошкільним навчальним закладом і школою полягає у підготовці дитини до сприймання нового способу життя, перебуваючи у світі дорослих.

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошк. виховання, 2012.
2. Бушуєва Н. Шестирічки: формування повноцінної навчальної мотивації // Дошкільне виховання. – 2008. – № 9. – с. 4–13.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Лисенко Н. В. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи у вихованні дітей – К.: Слово, 2013. – с. 56–60
5. Калмикова Л. Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх вирішення // Наступність і перспективність у навчанні й вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Матеріали конференції. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – С. 10–15.

The article analyses features of continuous education of preschool and primary school age children. Being considered views of scientist and continuity features between preschool and school age childhood.

Key words: continuous, preschool age, forth coming, teacher, competence, primary school.

УДК 371.134/.68+373.21(045)

ББК 74.58

Лариса Зданевич

ВИКОРИСТАННЯ ФОРСАЙТ-ІГОР, SWOT-АНАЛІЗУ ТА ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

У статті проаналізовано використання інтерактивних методів навчання в підготовці майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дітьми дошкільного віку; виокремлено дієві засоби підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми, з'ясовано пріоритети у проведенні SWOT-аналізу в підготовці майбутніх фахівців; зосереджено увагу, на медіаресурсах, виокремлено дидактичні можливості відеотехніки.

Ключові слова: майбутній вихователь, професійна підготовка, діти дошкільного віку, метод SWOT-аналізу, форсайт-ігри, інтернет-ресурси, блог, скайп-лекція, мультимедійна презентація.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Підготувати людину до професійної діяльності на все життя неможливо. Щорічно оновлюється близько 5% теоретичних і 20% професійних знань. Форми навчання майбутніх вихователів ДНЗ у ВНЗ досить різноманітні. Лише взяті в розумному поєднанні вони дозволяли успішно проводити групове та індивідуальне навчання, неухильно і послідовно підвищувати рівень професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ, тісно пов'язувати його з їх вихованням, особистісним розвитком і професійною підготовкою. Саме тому, за В. Семиченко, пріоритетом у навчанні майбутнього педагога є "розвиток механізмів самоусвідомлення", який можливий завдяки такій організації основних форм навчання (лекції, семінари, практичні), які спрямовані на "створення умов для диференційованого вивчення студентами чинників власної активності (позитивних та негативних) та їх корекції та самокорекції" [10, с. 46]. Форми проведення навчальних занять та вибір того чи того активного методу організації навчання залежить від уподобань викладача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... У психолого-педагогічній літературі проблема використання інтерактивних методів взаємодії вивчалася на різних рівнях: Ряд робіт присвячено питанням застосування та визначення ефективності інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі ВНЗ (Л. Пироженко, О. Пометун, Т. Ремех, М. Виноградова, М. Скрипник, О. Єльнікової, Г. Селевка, Л. Бекірової, О. Комар, Г. Кривчікової, Л. Мельник, Н. Павленко, Т. Сердюк та ін.). Дослідження Н. Суворової, В. Лозової, Л. Зарецької, Г. Троцько, М. Сметанського та інших доводять, що таку взаємодію можна організувати за допомогою введення в навчально-виховний процес інтерактивних технологій навчання.

Мета статті – проаналізувати використання інтерактивних методів навчання взаємодії в процесі підготовки майбутніх вихователів ДНЗдо роботи з дітьми дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Дієвим засобом підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку є метод SWOT-аналізу. Акронім SWOT було вперше введено в 1963 році в Гарварді на конференції з проблем бізнес-політики професором К. Andrews. Спочатку SWOT-аналіз було використано на озвучуванні та структуризації знань про поточну ситуацію і тенденції. У 1965 році чотири професори Гарвардського університету – Lerner, Christensen, Andrews, Guth – запропонували технологію використання SWOT моделі для розробки стратегії поведінки організації. Оскільки SWOT-аналіз у загальному вигляді не містить економічних категорій, його можна використовувати до будь-яких організацій, окремих людей і країн для побудови стратегій в різноманітних галузях діяльності [2, с. 64–65]. SWOT-аналіз – це аналіз у стратегічному плануванні, що полягає в поділі чинників і явищ на чотири категорії, а саме: сильні (переваги) (Strengths) і слабкі (недоліки) (Weaknesses) сторони проблеми, можливості (Opportunities), що відкриваються за умов його реалізації та ризиків (Threats), пов'язаних з його здійсненням. Пріоритетом у проведенні SWOT-аналізу як методу для підготовки майбутніх фахівців є вміння студента мислити, подивитися на об'єкт дослідження “поглядом збоку”. Після відпрацювання різноманітних інтерактивних методів навчання взаємодії, ми запровадили технологію форсайту, яка, на нашу думку, забезпечила оптимальну можливість розвитку здатності студентів до вирішення майбутніх професійних завдань. Форсайт є технологією довгострокового прогнозування науково-технологічного та соціального розвитку, заснованого на опитуванні експертів. Термін “форсайт” (від англ. Foresight – “погляд у майбутнє”) почав активно використовуватися наприкінці 1980-х рр. [9, с. 130]. Н. Семенова зазначає, що, починаючи з 90-х рр. XX століття, форсайт активно використовують уряди США, Великобританії, Німеччини, Японії та Австралії. Н. Шелюбська вказує на те, що форсайт-дослідження вважаються обов'язковим інструментом інноваційної політики більш ніж в 40 країнах світу, в тому числі в Латинській Америці, Китаї та Південній Кореї [14, с. 12]. Сутнісною особливістю форсайту є те, що майбутнє може бути представлено в різний спосіб, як-от: оповідний виклад зі слів людини або групи людей (суб'єктивне майбутнє); оповідний опис з елементами аналізу, узагальнення попередніх висновків, зроблених нібито після досягнутого результату (аналітичне майбутнє); результати тестування, анкетування, усіляких довідок, можливих свідчень майбутнього (об'єктивне майбутнє); плани і програми дій, протоколи, заявлені зобов'язання, характеристики, складені за форсайт-формами (тактичне майбутнє); звітні матеріали про досягнуті результати, виконану роботу, про отримані суми тощо (фіксує майбутнє).

Традиційно пропонуються етапи проведення форсайту, а саме: точне визначення цілей дослідження; залучення різних зацікавлених сторін у процес формулювання завдань дослідження; визначення зон відповідальності і повноважень виконавців; орієнтація на практичне застосування результатів дослідження; розробка плану реалізації результатів дослідження на ранніх його етапах; оперативне поширення інформації про хід дослідження та його завдання, а також стимулювання виконання отриманих рекомендацій [5; 6].

Головною умовою технології є використання у будь-якому форсайт-проекті комбінації методів, що забезпечують успішну реалізацію поставлених завдань. Так,

створення сценаріїв розвитку є найбільш ефективним як додаток до досліджень, виконаних із використанням інших методів, наприклад, SWOT-аналізу, PEST-аналізу або методу Дельфі тощо. Зазначимо, що в Україні 92 % молоді виходить у мережу Інтернет або активно користуються нею для навчання. У середньому 76 % студентів вибирають саме цифровий формат отримання інформації. Про це йдеться в результатах дослідження “Освіта у Східній Європі: як студенти використовують сучасні інформаційні технології”, проведеного компанією AppletonMayer. З п’яти країн Східної Європи Україна займає четверте місце з використання студентами ноутбуків (19 %), планшетних комп’ютерів (0,6 %) та електронних книг (1,1 %) у процесі навчання [11]. В умовах зростаючої технологізації діяльності вихователя ДНЗ, упровадження масмедійних технологій у практику підготовки студентів та пошук шляхів їх ефективного використання дозволило б вивести якість підготовки фахівців дошкільної освіти на більш високий рівень. До медіаресурсів (Massmedia) можна віднести: пресу (газети, журнали, книги), радіо, телебачення, інтернет, кінематограф, звукозаписи та відеозаписи, відеотекст, телетекст, рекламні щити та панелі, домашні відеоцентри, що поєднують телевізійні, телефонні, комп’ютерні та інші лінії зв’язку [4, с. 47]. Інформаційні технології як складова медіаресурсів у системі професійної підготовки можуть запроваджуватися в таких трьох напрямках: як наскрізна технологія – запровадження комп’ютерних технологій з окремих тем, розділів під час пояснення теоретичних завдань; як основна, визначальна, найбільш значуща з використовуваних у цій технології частин; як монотехнологія – коли управління навчально-тренувальним процесом, включаючи діагностику і моніторинг, спираються на застосування інформаційних технологій [12].

Інформаційні та комунікаційні технології (далі – ІКТ) – це узагальнювальне поняття, що описує різні пристрої, механізми, способи, алгоритми обробки інформації. Найважливішими сучасними пристроями ІКТ є комп’ютер, обладнаний відповідним програмним забезпеченням, та засоби телекомунікацій разом із розміщеною на них інформацією. З появою комп’ютерних мереж та інших, аналогічних їм засобів ІКТ, освіта набула нової якості, пов’язаної, у першу чергу, з можливістю оперативного отримувати інформацію з будь-якої точки земної кулі. Через глобальну комп’ютерну мережу Інтернет можливий миттєвий доступ до світових інформаційних ресурсів (електронних бібліотек, баз даних, сховищ файлів тощо).

Як правило, визначають такі дидактичні завдання, що вирішуються за допомогою ІКТ [7, с. 26]: удосконалення організації викладання; прискорення доступу до досягнень педагогічної практики; посилення мотивації до навчання; активізація процесу навчання, можливість залучення студентів до дослідницької діяльності; забезпечення гнучкості процесу навчання. Інформаційні технології є одним із найважливіших напрямів розвитку вищої педагогічної освіти. Так, за твердженням дослідників, існують чотири принципові підстави для впровадження інформаційних технологій у вищу освіту: соціальні, професійні, педагогічні та каталітичні [7]. Соціальні підстави полягають у визнанні ролі, яку технології відіграють сьогодні в суспільстві. Професійні підстави полягають в необхідності підготовки студентів до таких типів професійної діяльності, які вимагають навичок використання технологій. Педагогічні підстави полягають у тому, що технології супроводжують процес навчання, надаючи більш широкі можливості комунікації, що дозволяє будувати викладання на якісно новій основі.

Науковці виокремлюють дидактичні можливості відеотехніки, а саме: 1) сучасна відеотехніка може поєднувати всі можливі засоби візуального показу, а

також безпосередній показ різних об'єктів і процесів, віддалених від аудиторії і недоступних для колективного перегляду іншими засобами (наприклад, під час екскурсії); 2) сучасна відеотехніка дозволяє фіксувати і відтворювати аудіовізуальний матеріал у певному дидактичному режимі з певною дидактичною метою [1]. Визначимо такі функції аудіовізуальних матеріалів: інформаційна (будь-який фільм або передача, у першу чергу, є джерелами інформації); моделююча (аудіовізуальний матеріал дозволяє ознайомити студентів з певними формами професійної мови в природних умовах її реалізації і є опорою для програмованого висловлювання); ситуативно-детермінована, оскільки матеріал вивчається в комунікативних ситуаціях; мотиваційно-стимулювальна. Так, пізнавальна передача про адаптацію дітей дошкільного віку за участю лікаря Є. Комаровського (канал "Інтер") була дієвим приводом для проведення семінарського заняття про можливі форми дезадаптації у дошкільників.

І. Абдрахманова на підставі функціонального підходу до аудіовізуальних матеріалів (далі – АВМ) їх визначила як: 1) засіб навчання АВМ (фільм чи телепередача), що повідомляє студентам за одиницю часу більше інформації, ніж інші засоби навчання, які містять лише вербальну інформацію. Візуальна інформація впливає на різні органи чуття й на інтелектуальну сферу того, хто навчається, сприяє найбільшому ефекту сприйняття, переробці і запам'ятовуванню цієї інформації. Чим більше аналізаторів беруть участь у сприйнятті інформації, тим успішніше виконується діяльність; 2) аудіовізуальний матеріал – джерело інформації, яка є засобами інтелектуального та виховного впливу; 3) один з емоційних та естетичних засобів впливу; аудіовізуальні засоби комунікації сприяють підвищенню рівня мотивації до оволодіння професією на занятті і поза ним; 4) аудіовізуальні матеріали сприяють мимовільному запам'ятовуванню матеріалу, зумовленого емоційним співпереживанням від того, що відбувається на екрані; 5) АВМ можуть сприяти персоніфікованому навчанню, тому що, зумовлюючи емоційний вплив, цей засіб навчання спрямовується конкретно на кожного студента; 6) завдяки поєднанню аудіовізуального ряду фільми або телепередачі є джерелом мовленнєвих професійних ситуацій та зразків мовлення, 7) АВМ сприяють створенню ситуацій спілкування, близьких до природних, стимулюють розумову і мовленнєву діяльність студентів; 8) задаючи різне поєднання образотворчого і словесного ряду, викладач може керувати сприйняттям інформації студентами: образотворчий ряд, поданий на другому плані і не охоплений словесним поруч, стимулює говоріння; образотворчий ряд, охоплений словесним поруч, може бути використаний як засіб розкриття нових понять, особливо специфічних для нашої країни і пов'язаних з лексикою; 9) можливість організувати роботу з допомогою стоп-кадру сприяє індивідуалізації підходу до процесу підготовки фахівців [1].

До мультимедійних освітніх технологій також відносяться електронні курси, відеоматеріали, інструменти WEB 2.0: форуми та блоги, вебіари, підкасти, відеоконференції, віртуальні світи, електронні бібліотеки, WIKI.

Інструменти WEB 2.0, з точки зору викладача, – це сучасні засоби, мережеве програмне забезпечення, що підтримує групові взаємодії (комунікації учасників між собою) абсолютно нового характеру, це можливість самим наповнювати сайти змістом. Користувачі самі можуть додавати до мережевого контенту щоденники, статті, фотографії, аудіо- і відеозаписи, залишати свої коментарі, робити посилання на опубліковані матеріали [3].

Блог (англ. Blog, від weblog – “мережевий журнал або щоденник подій”) – це веб-сайт, основний зміст якого – регулярно додавати записи, зображення або мультимедіа-компоненти. Відмінності блогу від традиційного щоденника обумовлюється середовищем: блоги зазвичай публічні й передбачають сторонніх читачів, які можуть вступити в публічну полеміку з автором (у відгуках до блогу – записи або у своїх блогах). За авторським складом блоги можуть бути індивідуальними або колективними, за змістом – тематичними або загальними [8]. Так, Н. Хміль та С. Дяченко називають переваги використання соціальних мережевих сервісів у навчальному процесі ВНЗ, а саме: зрозумілість ідеології та інтерфейсу сервісів дозволяє великій частині інтернет-аудиторії зекономити час, оминаючи етап адаптації тих, хто навчається, до нового комунікативного простору, що дозволяє вибудувати неформальне спілкування між викладачем і студентами й допомагає організувати особистісно орієнтоване навчання. Високий рівень взаємодії викладача та студента забезпечував неперервність навчального процесу, який виходив за межі аудиторних занять; використання у віртуальних навчальних групах технологій форумів і вікі дозволяв усім учасникам самостійно або спільно створювати мережевий навчальний контент, що стимулював самостійну пізнавальну діяльність; мультимедійність комунікативного простору максимально полегшувала завантаження й перегляд у віртуальній навчальній групі відео- та аудіоматеріалів, інтерактивних додатків; можливість поєднання індивідуальних та групових форм роботи сприяла кращому розумінню й засвоєнню навчального матеріалу, а також побудові індивідуальних освітніх траєкторій. Загальний для всіх учасників навчального процесу комунікативний простір давав можливість колективно оцінити процеси і результати роботи, спостерігати за розвитком кожного учасника і оцінити його внесок у колективну творчість [13, с. 192].

Висновки та перспектив уподальших розвідок у цьому напрямі. Аналіз навчальних і робочих програм підготовки фахівців зі спеціальності “Дошкільна освіта” дає підстави стверджувати, що загальною проблемою є низький рівень інтегрованості, взаємопов’язаності курсів. Фрагментарність компонентів, запропонованих викладачами різних дисциплін, призводить до відсутності формування у студентів системного сприйняття матеріалу, неефективно впливає на засвоєння інформації, ускладнює аналіз та синтез матеріалу. Отже, якщо традиційні форми організації навчання є превалюючими під час підготовки майбутніх вихователів у ВНЗ (дискусії, диспути, “круглі столи”, робота в групах), то активні форми взаємодії використовуються ситуативно і непослідовно, а залучення соціальних мережевих сервісів у навчальний процес ВНЗ є швидше винятком, ніж правилом. На нашу думку, саме такі форми організації навчання, як-от: форсайт-ігри, дидактичний SWOT-аналіз, інтернет-ресурси (блоги, скайп-лекції, мультимедійні презентації тощо) є найбільш ефективними для підготовки майбутніх вихователів для роботи з дітьми дошкільного віку.

1. Абдрахманова И. Э. Речь телевизионных средств массовой информации как учебный предмет на аудиовизуальных занятиях / И. Э. Абдрахманова // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2007. – № 4 (11). – С. 28–33.
2. Акмаева Р. И. Стратегическое планирование и стратегический менеджмент: учеб. пособие / Р. И. Акмаева. – М.: Финансы и статистика, 2006. – 208 с.
3. Андреев А. В. Использование дистанционных технологий в очном обучении [Электронный ресурс] / Андреев А. В., Андреева С. В., Доценко И. Б. // Педсовет.орг.. – 2008. – Режим доступа: <http://pedsovet.org/> – Дата доступа 17.10.2009.

4. Медіаосвіта та медіа грамотність: підруч. / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; за наук. ред. В. В. Різуна. – К.: Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
5. Обущенко С. И. Образовательный форсайт качества и результативности дополнительного образования как цель модернизации деятельности УДОД / С. И. Обущенко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Том. 22, № 53. – С. 353–358.
6. Переверзева А. А. Опыт использования имитационных технологий в образовательном процессе / А. А. Переверзева. – 2013. – № 10 (26). – С. 101–104.
7. Песоцкий Ю. С. Высокотехнологическая образовательная среда: принципы проектирования / Ю. С. Песоцкий // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 26–35.
8. Путеводитель для преподавателей по миру современных информационных технологий / “Электронный университет” и LBS Education при поддержке Microsoft// e – teaching: эффективная работа преподавателей [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа : <http://www.e-teaching.ru/po/Pages/guide.aspx>. – Дата доступа 17.03.2013.
9. Семенова Н. Н. Форсайт в условиях глобализации / Н. Н. Семенова // Наука. Инновации. Образование: альманах. Вып. 5: Форсайт: основы и практика. – С. 129–141.
10. Семиченко В. А. Методологічна культура викладача вищої школи як умова формування його професіоналізму / В. А. Семиченко // Науковий вісник МДУ: Педагогічні науки [зб. наук. праць / за ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти]. – Миколаїв: МДУ, 2006. – Вип. 12, т. 1. – С. 43–50.
11. Украина оказалась на четвертом месте по использованию студентами ноутбуков [Электронный ресурс]. – Режим доступа к статье : <http://proit.com.ua/news/soft/2011/10/11/132229.html> (23.02.2012). – Назва з екрану.
12. Федоров А. В. Социальные коммуникации: новое в науке, образовании, технологиях / А. В. Федоров // Материалы междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: Роза мира, 2004. – С. 83–86.
13. Хміль Н. Формування навичок ефективного використання блогів у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Хміль Н., Дяченко С. // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 5 (Ч. 2). – С. 188–193.
14. Шелюбская Н. В. Практика форсайта в странах Западной Европы / Н. В. Шелюбская // Наука. Инновации. Образование: альманах. Вып. 5: Форсайт: основы и практика. – 2003. – С. 11–24.

Analysis of using interactive methods of teaching interworking in the process of preparation of the future tutors of pre-school educational establishments to the work with children of pre-school age has been done in the article; are prior in conducting SWOT-analysis as a method for preparation of the future specialists; the attention is concentrated on the fact that to media resources belong; didactic abilities of video materials have been singled out.

Key words: *future tutor, professional preparation, children of pre-school age, method SWOT-analysis, foresight-games, Internet-resources, blog, Skype-lecture, multimedia presentation.*

УДК 378.147
ББК 74.584

Мар'яна Лах

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ІННОВАЦІЙ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті визначено найважливіші джерела і проблеми впровадження інновацій в освіту, розглядаються підходи до трактування поняття “інновація”, “нововведення”, “педагогічна інновація”

Ключові слова: інноваційна діяльність, інновація, нововведення, новація, педагогічна інновація.

Сучасний етап модернізації системи освіти характеризується посиленням уваги до особистості, спрямування зусиль педагогів на розвиток творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу. Реалізація нових векторів розвитку освіти потребує використання інноваційних педагогічних технологій, творчого пошуку нових чи вдосконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання, виховання, починаючи з ДНЗ.

Отже, зміни, що відбуваються в розвитку української держави, науки, освіти вимагають ґрунтовну підготовку фахівців, які здатні забезпечити якісний перехід від індустріального до інноваційно-інформаційного суспільства через новаторство в освіті, вихованні, науково-методичній роботі.

Сучасна освіта повинна готувати людину, котра здатна жити в надзвичайно глобалізованому і динамічно змінному світі, сприймати його змінність як суттєву складову власного способу життя. Глобалізація, трансформаційні процеси та неперервна інформаційна змінність обумовлюють включення людини в складну систему суспільних взаємовідносин, вимагають від неї здатності до нестандартних і швидких рішень. Саме тому основна увага у педагогічних колективах має приділятися питанням подолання консерватизму в підходах до навчально-виховної діяльності та існуючих стереотипів педагогічної праці в учасників процесу навчання і виховання. Тільки інноваційна за своєю сутністю освіта може виховати людину, яка є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю, що керується в житті власними знаннями і переконаннями.

На думку дослідників, нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувалися або не використовувалися, але й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дозволяє у змінених умовах і ситуаціях достатньо ефективно вирішувати завдання виховання та освіти.

Така діяльність у сучасній психолого-педагогічній літературі отримала назву інноваційної і вона передбачає створення та поширення новацій у системі освіти на всіх її рівнях. Розкриття означеної проблеми науковцями здійснюється неоднозначно. Як у вітчизняній, так і у світовій літературі існують численні погляди на сутність і зміст поняття “інновація”.

Зокрема у світовій літературі немає однозначного визначення поняття “інновація”, оскільки воно перебуває у постійному розвитку і доповнюється певними аспектами, які враховують особливості та вимоги певного етапу розвитку.

На нашу думку, обґрунтування змісту поняття “інновація” як педагогічної категорії неможливе без встановлення його зв'язків з іншими, загальнонавчаними, усталеними як у теорії, так і на практиці, поняттями.

Слід зауважити, що розбіжності у тлумаченнях спричинені неоднаковим баченням їх авторами сутнісного ядра, а також радикальності нововведень. Одні вчені переконані, що інновацією можна вважати лише те нове, що має кардинальні зміни у певній системі, інші зараховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні нововведення. Отож поняття “інновація” та “нововведення” є схожими, але не тотожними.

Уперше поняття “інновація” (з лат. “innovation” – “відновлення, введення чогось нового, зміна”) з'явилося в етнографічних дослідженнях ХІХ століття для

позначення процесу трансферу – проникнення елементів однієї культури в іншу та набуття при цьому нових, не властивих раніше якостей.

У більшості сучасних словників та довідників поняття “інновація трактується як процес, у ході якого винахід чи відкриття доводиться до стадії практичного застосування і починає давати економічний ефект, новий поштовх науково-технічних знань, що забезпечують ринковий успіх”; “інновація як процес, спрямований на створення, виробництво, розвиток та якісне удосконалення нових видів виробів, технологій, організаційних форм.

Відтак означену категорію окреслив австрійський вчений Й.Шумпетер на сторінках праці “Теорія економічного розвитку” (1912 р.). Під інновацією він розумів нову якість, властивість засобів виробництва, котру можна отримати шляхом удосконалення існуючого устаткування, уведення нових засобів виробництва, або систем його організації [11].

Надалі В.Золотогоров в Енциклопедичному словнику з економіки тлумачать інновацію як нову форму організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не лише окремі установи й організації, але й різні сфери [5, с. 176].

Такі науковці, як О. Бутнік – Сівєрський, О. Немчин, характеризують інновацію як “використання нових ідей, науково-технічних розробок і, взагалі, будь-яких творчих досягнень з метою одержання більш значимих, ефективних і корисних результатів в інтересах людини і суспільства в цілому”.

На думку Л. Канторовича інновації (новації) – це наукові відкриття або винаходи, що мають практичне застосування і задовольняють соціальні, педагогічні вимоги, дають ефект у відповідних галузях.

Пізніше зустрічаємо такі визначення поняття “інновації”:

- процес упровадження нових виробів, технологій тощо (Б. Санто, П. Друкер, Б. Твісс, Ф. Хаберланд, Л. Нейкова, Д. Черваньов);
- результат творчого процесу у вигляді продукту (П. Харів, Ю. Бажал, Р. Фатхутдінов, В. Мединський, П. Завлін, А. Васильєв, А. Кірякова, В. Максимов);
- комплекс заходів щодо вироблення та упровадження новинок (І. Буднікевич, Г. Осипов, І. Школа, О. Лапко).

Відповідно, Ю. Гільбух та М. Дробноход окреслюють, що інновація – це калька з англійської мови, в якій є слово “innovation”, що означає нововведення, новина, новаторство [1; 3].

В науковій літературі „нововведення” визначається як цілеспрямовані зміни, які вносять в середовище впровадження нові стабільні елементи, що спричиняють перехід системи від одного стану до іншого.

Так, Роджерс визначив нововведення, як ідею, яка є новою для певної людини. І не має значення чи є ця ідея об’єктивно новою чи ні, ми визначаємо її в часі, що минув з моменту її відкриття чи першого використання[4, с. 77].

Надалі Майлс нововведення визначає як цілком нову, особливу зміну, від якої ми чекаємо ефективності в процесі реалізації систематичних завдань[4, с. 77].

Відтак французький учений Е. Брансуїк виділив три можливі види педагогічних нововведень:

1) нововведеннями є освітні ідеї й практичні дії цілком нові й раніше невідомі. Таких цілком нових і оригінальних ідей дуже мало.

2) адаптовані, розширені або по-новому сформульовані ідеї й практичні дії, які набувають особливої актуальності в певному середовищі і в певний період.

3) нововведення, які обумовлені повторним визначенням завдань, коли в нових умовах реалізуються певні, раніше відомі дії, які їм сприяють успішному вирішенню цих завдань [4, с. 77].

Так відомий американський футуролог Е. Тоффлер зауважив, що серед проблем, з якими має справу суспільство, немає важливішої і складнішої, ніж проблема нововведень [10; 7].

Х. Барнет визначає нововведенням будь яку ідею (діяльність чи речовий результат), що є новою за своїми якісними ознаками порівняно з існуючими формами.

Відповідно, А. Пригожин доводить, що нововведення це перехід деякої системи з одного стану в інший зі своїм життєвим циклом тощо [7].

Подані вище визначення дають змогу зробити такі узагальнення:

- будь-яке нововведення спрямоване на кінцевий результат прикладного характеру;
- нововведення розглядається як складний процес, що передбачає зміни наукового, технічного, економічного, соціального спрямування;
- нововведення повинні забезпечувати економічну, технічну чи соціальну сфери ефект.

Отже бачимо, що вчені єдині в тому, що нововведення повинно означати спробу змінити систему освіти, усвідомлено й цілеспрямовано з метою удосконалення існуючої системи.

З середини ХХ століття на Заході поняття “інновації”, “новації” “нововведення” стали використовувати в освітній галузі.

Сучасні науковці при визначенні категорії “інновація” умовно поділяються на дві групи: ті, які розмежовують поняття “інновація” та “нововведення”, і ті, хто їх ототожнює.

Поряд із терміном “інновація” в науковій літературі зустрічається термін “новація”, який також не має чіткого визначення і багатьма авторами розглядається як синонім терміну “інновація”. Саме втілення нових ідей є ознакою, за якою відрізняють “інновації” від “новацій”: якщо педагог відкриває принципово нове, то він новатор, якщо трансформує наукову ідею – інноватор. Отже, розрізняємо поняття “інновація” та “новація”. За “новацією” закріплено розуміння засобу (новий метод, методика, технологія, програма тощо), “інновація” визначається як процес, що розгортається за певними етапами [3, с. 42].

У педагогічній науці не існує єдиної точки зору щодо розуміння поняття “педагогічна інновація”. Остання розглядається і як суб’єктивний фактор педагогічної діяльності, і як об’єктивний. Так, Г. Сиротенко зауважує, що все залежить від того, ким і на якому рівні розв’язується педагогічна проблема. Нове, що народжується у конкретному педагогічному колективі, має суб’єктивний характер і буде новим для певної кількості педагогів, коли ж вирішується принципово нова освітня проблема, то інновація має об’єктивну новизну. В. Сластьонін також підтримує думку про те, що інновація – це введення нового в мету, зміст, методи, форми навчання й виховання та організацію спільної діяльності вчителя та учня [9].

Педагогічні інновації стали предметом спеціального дослідження вчених у 50-х роках ХХ століття на Заході і в останні два десятиліття в нашій країні. Відповідно почала формуватися нова галузь знань – педагогічна інноватика.

Педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Прямим продуктом

інновацій є: нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні. Побічним продуктом інновацій є: зростання педагогічної майстерності вчителя і керівника, рівня його культури, мислення, світогляду.

Інновації в освіті прийнято ділити на такі групи:

- інновації в змісті освіти (навчальні програми, підручники, посібники тощо)
- інновації в технології процесу навчання і виховання;
- інновації в організації навчально-виховного процесу;
- інновації в системі управління освітою.

Л. Даниленко характеризує освітню інноватику як окрему галузь педагогіки, яка має свій об'єкт (інноваційна діяльність учасників навчально-виховного процесу) та предмет (самі освітні інновації), закономірності й тенденції розвитку [2].

На думку Т. Поніманської необхідність педагогічної інноватики впливає з самої мети виховання – виховати особистість, здатну творити нове як у власній діяльності, так і в житті в умовах змінного соціуму.

Так, О. Савченко визначає педагогічну інновацію як “процес створення, поширення у використанні нових засобів (нововведень) для розв’язання тих педагогічних проблем, які досі розв’язувались по-іншому” [8; 6]; В. Паламарчук – як “результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем” [6].

На наш погляд, аналіз різних визначень інновації дає змогу зробити висновок, що специфічний зміст цієї категорії становлять зміни, а отже, головною функцією інноваційної діяльності є функція змін. Отже, інновації можна трактувати в трьох аспектах:

- інновація в широкому значенні – як будь-яка зміна, підвищує конкурентоспроможність суб'єктів навчання;
- інновація у вузькому значенні – як процес трансформації наукових досягнень у виробництво;
- інновація, яка впроваджена в практику.

Отже, згідно досліджень з однієї сторони інновації – це процес застосування нових технологій чи виробів, згідно з іншою, – результат у вигляді нових методів, продукції, технологічних процесів.

Зважаючи на те, що інноваційність є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства, нова освітня парадигма вибудовується на засадах збереження і розвитку творчої потенції та стабільно активної життєдіяльності людини у змінних соціальних умовах, її спрямованості на самовизначення, готовності до сприйняття і розв’язання нових завдань. Серед проблем сучасної педагогіки пріоритетними є питання інноваційної діяльності як складової педагогічної інноватики, спеціальної наукової дисципліни, що розкриває загальні засади теорії інноваційно-педагогічних процесів. Інноваційна педагогічна діяльність є, на нашу думку, віддзеркаленням основних змін у тенденціях та закономірностях сучасної освіти в Україні.

1. Гільбух Ю.З., Дробноход М.І. Інноваційний експеримент у школі: На допомогу початкуючому дослідникові. – К., 1994. – 90 с.
2. Даниленко Л. І. Умови забезпечення інноваційної діяльності в навчально-виховних закладах освіти // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. 20-21 жовтня 1998. – Суми : Мрія-1, 1998.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник / К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

4. Зайченко І. В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних начальних закладів, 2-е вид. – К., “Освіта України”, “КНТ”, 2008. – 528 с.
5. Золотогоров В. Г. Экономика: Энциклопедический словарь / В. Г. Золотогоров. 2-е изд., стереотип. – Мн.: Книжный дом, 2004. – 720 с.
6. Паламарчук В. Ф. Інноваційні процеси в педагогіці. К., 1994.
7. Пригожин А. И. Новаторы и новации [Электронный ресурс] / В. В. Прищепенко. – Режим доступа: <http://www.ebiblioteka.ru>
8. Савченко О. Я. Державні стандарти шкільної освіти і управління інноваційними процесами // Пед. газета. – 2001. – № 8.
9. Сластенін, В. А., Подимова Л. С. Педагогіка: інноваційна діяльність. М., 1997.
10. Тоффлер Э. Третья волна. М.: ООО "Фирма "Издательство АСТ", 1999.
11. Шумпетер И. Теория экономического развития. – М.: Прогресс, 1982. – 203с.

The article outlines the major sources and problems of innovation in education, the approaches to the interpretation of the term “novation”, “innovation”, “pedagogical innovation”.

Key words: *novation, innovation, innovative activity, pedagogical innovation.*

УДК371. 132: 372. 4
ББК 74р30–215

Тамара Марчій-Дмитраш

ТЕОРЕТИКО-НАУКОВІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовано теоретико-наукові аспекти професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі. Конкретизовано суперечності усучасній вищій педагогічній професійній освіті. Проаналізовано особливості підготовки студентів другої половини ХХ століття. Висвітлено результати аналізу українських і зарубіжних дисертаційних праць. Окреслено актуальні проблеми підготовки вчителів іноземних мов початкової школи.

Ключові слова: *професійна підготовка, освіта, вчитель іноземної мови, початкова школа, молодші школярі.*

Актуальність дослідження. У зв'язку з євроінтеграцією України освіта як один із соціальних інститутів стає гнучкішою, змінюються та вдосконалюються навчальні плани, програми. Виняткову увагу зосереджено на аналізі її стану, розробці й застосовуванні у практиці нових підходів і методів навчання. Водночас, змінюються підходи й вимоги до організації навчального процесу, що відображено у Національній доктрині розвитку освіти, Державній концепції професійної освіти, законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, державних національних програмах “Освіта” (Україна ХХІ століття), “Вчитель”.

Ураховуючи той факт, що оновлення системи підготовки вчителів відбувається повільно, час від часу висувуються складніші вимоги до них (високий рівень професіоналізму в певній галузі, інноваційний і творчий підхід до педагогічної діяльності та готовність до змін, лідерські якості, високий рівень духовного і морального розвитку особистості, політична, правова і економічна культура, психологічна готовність до діяльності в обраній сфері, спроможність брати на себе відповідальність, комунікативні, ділові якості, володіння однією з поширених іноземних мов, володіння комп'ютерною технікою тощо [9, с. 44]), удосконалення

потребує зміст навчання майбутніх педагогів задля оволодіння ними професійною майстерністю.

Особливої актуальності у руслі вищезазначеного набуває проблема підготовки майбутнього вчителя початкової школи з додатковою спеціальністю “Іноземна мова”, оскільки іноземну мову як навчальну дисципліну введено до програми початкової школи з 2002/ 2003 навчального року. Тому **метою** статті є проаналізувати теоретико-наукові аспекти професійної підготовки таких педагогів.

Аналіз досліджень і публікацій. Результати аналізу наукової психологічної, педагогічної та методичної літератури і практичного досвіду педагогів свідчать, що вчителі іноземних мов недостатньо володіють теоретичними і методичними знаннями про вікові особливості молодших школярів, специфіку їх навчальної діяльності, використовують традиційні форми і методи роботи.

Психолого-педагогічні особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи відображено в дослідженнях М. Вовка, М. Гайдур, М. Овчинникової, О. Савченко, Н. Сулаєвої, Л. Філатової, В. Чайки. Вагомими для нашого дослідження стали праці О. Ветохова, Л. Виготського, Д. Ельконіна, І. Зимньої, Я. Кодлюк, Н. Кудикіної, О. Леонтєва, О. Люблінської, О. Паршикової, В. Сухомлинського. Теоретико-методологічні основи підготовки вчителів іноземних мов висвітлено у працях О. Бігич, О. Гончарової, Т. Зубенко, С. Ніколаєвої, В. Редька, С. Роман, Л. Чулкової та інших. 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 тощо.

Результати аналізу дисертаційних і монографічних праць свідчать про наявні прогалини у підготовці майбутніх учителів іноземних мов початкової школи до ефективної організації навчальної діяльності учнів. Відповідно це увиразнює низку суперечностей усучасній вищій педагогічній професійній освіті:

- між потребами сучасної початкової школи і низьким рівнем готовності майбутніх педагогів з додатковою спеціальністю “Іноземна мова” до ефективної організації навчальної діяльності в школі першого ступеня;
- між ускладненням професійної діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі і недостатнім рівнем сформованості умінь організовувати навчальну діяльність молодших школярів;
- між усвідомленням необхідності організації дидактичних ігор у процесі вивчення іноземної мови молодшими школярами і недостатністю їх використання вчителями як ефективного системотвірного методу навчання.

Порівнюючи вітчизняний досвід раннього навчання іноземної мови з європейським, зауважимо, що на початку 80-х років ХХ сторіччя здебільшого в європейських країнах іноземну мову не вивчали у початковій школі, однак на теперішньому етапі у країнах Європейського Союзу започатковано вивчення іноземної мови з 6–9 років [6, с. 84]. Так, у Люксембурзі учні починають вивчати іноземну мову з 6-ти років, в Італії – з 8-ми, в Норвегії, Чехії – з 9-ти, у Фінляндії – з 7–9 років (залежно від специфіки навчання в тій чи іншій школі), в Німеччині – зазвичай, із 8 років тощо. Першість належить англійській мові – в Норвегії її

вивчають 66% учнів, в Іспанії та Фінляндії – 63% і 64% відповідно, у Швеції й Чехії – 48%, у Румунії – 35%, Ісландії – 15% дітей [6, с. 84–85].

В Україні в усіх загальноосвітніх середніх школах вивчення іноземної мови розпочинається із першого класу. У пояснювальній записці Програми з іноземних мов зазначено, що освітні, розвивальні й виховні цілі реалізуються впродовж усього навчального процесу на уроках і в позакласній роботі [7, с. 3].

Реалізація положень Закону України “Про загальну середню освіту” передбачає перегляд структури ступеневості навчання, оновлення змісту навчання засобами іноземної мови, створення альтернативних підручників, запровадження стандартів з іноземних мов.

Однак, зауважимо, що реформи в освіті, зокрема у початковій школі, зумовили проблеми з нестачі підручників та недосконалості навчально-методичних комплексів викладання іноземної мови в початковій ланці внаслідок недостатньої готовності вчителів навчати іноземної мови учнів молодшого шкільного віку. Вивчення іноземної мови в 1–4 класах (початкова школа) і в старших класах істотно відрізняється. Це зумовлено передусім віковими особливостями молодших школярів. Ураховуючи, що провідним видом діяльності для них все ще є ігровий, особливо на початкових етапах вивчення мови, досліджуваний аспект, на наше переконання, є актуальним. Проте підготовка вчителів до навчання іноземної мови учнів початкової школи все ще не стала предметом комплексного дослідження.

Аналізуючи професійну педагогічну підготовку вчителів іноземної мови для початкової школи в ретроспективному ракурсі, зазначимо, що до 90-х років ХХ сторіччя її зазвичай представлено в навчальних програмах і підручниках, спецсеминарах та спецкурсах. Їхня мета – удосконалення дидактико-методологічної підготовки майбутніх учителів [4, с. 40–41]. Однак на практиці, на думку дослідників, простежувалися розбіжності у викладанні дидактики, теорії виховання і вивчення іноземної мови [8, с. 79] відповідно до того, що потреби шкільної практики передували теорії педагогічної освіти.

В означений період (до 90-х років ХХ століття) поширеною була відмова від дисциплін суспільного спрямування у навчанні майбутніх учителів. Отож, інноваційність суспільної, політичної та психолого-педагогічної підготовки студентів забезпечували спеціальні дисципліни. Тому виникла потреба переглянути номенклатуру навчальних дисциплін і перерозподілити навчальний час на користь професійно спрямованих [4, с. 43].

Наприкінці ХХ століття виокремилися й нові напрями професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов: обґрунтування взаємозв'язку між теоретичною і практичною іншомовною підготовкою; вдосконалення комунікативного методу навчання; підвищення результативності навчання за допомогою різних видів іншомовної діяльності; використання перекладу; пошук нових способів навчання іноземних мов.

Результати аналізу українських і зарубіжних дисертаційних праць щодо підготовки фахівців з додатковою спеціальністю “Іноземна мова” уможливили виокремлення окремих аспектів дослідження. Проаналізуємо їх детальніше. Скажімо, в дослідженні С. Будака про формування готовності студентів до іншомовної діяльності, методика підготовки педагогічних кадрів до навчання дошкільників іноземної (англійської) мови, основний акцент зроблено на використанні методу комунікативної взаємодії, оскільки, на думку науковця, педагогічна комунікація і комунікативна спрямованість навчання є стрижневими у

діяльності вчителя [2, с. 16]. Для досліджуваної нами теми важливими вбачаємо аналіз сутності професійно-педагогічної діяльності педагога та її складників, а також професійних якостей (придатність, самовизначення, самоактуалізацію, уміння, професійну компетентність, від яких залежить готовність майбутнього вчителя до діяльності, її ефективність та результативність).

Актуальними вважаємо дослідження Т. Шкваріної щодо підготовки студентів педучилищ до навчання англійської мови дітей. На її думку, підготовка майбутніх учителів до раннього навчання іноземної мови залежить від інтеграції змісту, форм і методів викладання фахових дисциплін. Відповідно, таке навчання передбачає вивчення мовного, мовленнєвого, соціокультурного матеріалу у комунікативній професійно спрямованій діяльності студентів засобами умовно-комунікативних вправ, рольових та рухливих ігор, ігор з предметами, моделювання професійно-виробничих, соціально-побутових ситуацій, інсценування, конкурсів і змагань, взаємодії у шеренгах, командах, малих групах, використання музики, аудитивних, аудіовізуальних засобів, зорових опор [10, с. 65]. Погоджуємося із підходами дослідниці й вважаємо, що для набуття студентами вмінь та навичок практичної діяльності обов'язково слід створювати педагогічні ситуації.

Використанню організаційних форм навчання у підготовці фахівців за спеціальністю "Іноземна мова" в університетах США присвячено дослідження І. Пасинкової [5]. Основними формами дослідниця вважає лекційні, семінарські заняття, індивідуальні консультації, практичні заняття, різні види практики студентів; використання кооперованого навчання, навчання у співробітництві та інтерактивного навчання. На практиці їх реалізують за допомогою навчання в командах, у малих групах, роботи в парах. Підготовку фахівців з іноземної мови у США забезпечують тісною співпрацею викладачів зі студентами задля досягнення високої ефективності навчального процесу [5]. Серед недоліків даних форм навчання дослідниця визначає зосередження на них лише у процесі підготовки бакалаврів. Цінною у контексті нашого наукового пошуку розглядаємо інформацію про інтерактивне навчання, необхідне для підготовки педагогів до організації навчальної діяльності учнів початкової школи.

На думку Н. Харитонової, формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови реалізується через особистісно-діяльнісний підхід, актуалізацію загальнотеоретичного, соціокультурного і комунікативного аспектів, їх інтерактивну взаємодію. Визначивши комунікативний компонент стрижневим у формуванні професійної компетентності майбутнього педагога, автор, однак, не представила формування цієї "визначальної якості" у майбутнього вчителя зі спеціальністю "Іноземна мова" [2, с. 32–33]. Разом з тим, погоджуємося щодо необхідності використання методів активного навчання для реалізації комунікативного підходу в підготовці майбутніх учителів початкової школи з додатковою спеціальністю "Іноземна мова".

Якості майбутнього вчителя початкової школи формуються у процесі педагогічної підготовки та діяльності. Основними тенденціями професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, на думку вчених (О. Бігич, О. Бондаренко [1, с. 48–51]), є особистісно орієнтована професійна підготовка, її культуровідповідність, професійна автономія студента, орієнтація на рефлексію та інновації, білінгвальність педагогічної освіти, інтеграція навчальних курсів, рівневість системи професійної компетенції.

Таким чином, на сучасному етапі виняткового значення набуває зосередження на студентів як активному суб'єкті навчання. Цієї думки дотримується Т. Зубенко, наголошуючи на необхідності поєднання у підготовці майбутнього вчителя іноземної мови у початкових класах традиційних форм організації навчальної діяльності (лекції, лабораторні, практичні заняття, самостійна та науково-дослідницька робота) із нетрадиційними (методичний театр, методичні об'єднання, самоосвіта тощо), а також використанні методів активного навчання (дидактичні ігри, педагогічні імітації, методичні ринги, аукціони методичних знань, трансформування передового досвіду і власного методичного пошуку тощо), перегляді програмового матеріалу та створенні відповідного навчально-методичного забезпечення. Така система уможливує мотивацію учіння, розкриття творчого потенціалу особистості, постійне самовдосконалення [3, с. 214], розвиток якостей майбутнього педагога, на чому акцентовано вище.

Отже, на нашу думку, основну увагу в підготовці вчителя до викладання іноземної мови в початковій школі слід звернути на співвідношення між формами й методами навчання і умовами, що забезпечують формування в студентів здатності самостійно ухвалювати рішення в різних педагогічних ситуаціях, самостійно здобувати потрібні знання, набувати навичок самостійної творчої діяльності. Майстерність майбутнього педагога залежить від його бажання удосконалювати свої професійні якості, цілей, які він ставить у процесі професійної підготовки.

Водночас, чимало актуальних проблем підготовки вчителів іноземних мов в початковій школі залишаються нерозв'язаними. Зокрема, дослідники вказують на такі: удосконалення рівня викладання навчальних дисциплін, пошук методик, які сприяли б продуктивності, динамічності уроків іноземної мови; підготовка майбутніх учителів до правильного й доцільного використання навчальних матеріалів у роботі з учнями, застосовуючи педагогічні інновації тощо (Л. Саченко); суб'єкт-об'єктний характер організації вивчення іноземної мови у ВНЗ (Т. Зубенко); розбіжності між підготовкою майбутніх учителів та реальним станом іншомовної освіти у початковій школі.

Висновки. Таким чином, особливостями професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з додатковою спеціальністю "Іноземна мова" є: орієнтація на комунікативну компетентність педагога, здатного використовувати знання і вміння на практиці, з високою професійною майстерністю, готовністю адаптуватися до змін; особистісна зорієнтованість підготовки; орієнтація на професійний потенціал студента (творчість, індивідуальний стиль діяльності); урахування особливостей вивчення іноземної мови в початковій школі, індивідуальних вікових особливостей молодших школярів; урахування стану викладання іноземної мови в традиційній системі роботи початкової школи.

Перспективи дослідження. Запропонована стаття не вичерпує всіх проблем порушеної тематики. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в необхідності обґрунтування шляхів удосконалення професійної підготовки, а також практичний аспект підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, формування готовності майбутніх педагогів до раціонального використання педагогічних інновацій на уроках іноземної мови.

1. Бондаренко О. Ф. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи / О. Ф. Бондаренко, О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 48–51.

2. Будак С. В. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками : монографія зі спецпрактикумом у двох книгах / Будак С. В. – К. : Слово, 2008. – 288 с.
3. Зубенко Т. В. Шляхи удосконалення методичної підготовки вчителів іноземної мови початкових класів / Т. В. Зубенко // Вісник Житомирського держ. пед. університету. – Житомир, 2003. – Вип. 12. – С. 212–214.
4. Озерянська А. Проблема професійної підготовки вчителів іноземної мови у 90-х роках ХХ століття / А. Озерянська // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2004. – № 1. – С. 40–47.
5. Пасинкова І. В. Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США [Електронний ресурс] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / І. В. Пасинкова. – К., 2005. – Режим доступу: <http://disser.com.ua/contents/5843.html>.
6. Першукова О. О. Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Першукова Оксана Олексіївна. – К., 2002. – 220 с.
7. Програми для середніх і загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови. 1–11 класи / [відп. за вип. В. В. Мошков]. – К. : Перун, 1996. – 38 с.
8. Слостенин В. А. Професійно-педагогічна підготовка сучасного вчителя / В. А. Слостенин, А. І. Мищенко // Педагогіка. – 1991. – № 10. – С. 79–84.
9. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи / Фіцула М. М. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
10. Шкваріна Т. М. Наставничо-корекційний курс для студентів – майбутніх вчителів раннього навчання англійської мови / Т. М. Шкваріна // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2002. – Вип. 10. – С. 64–70.

The theoretical and scientific aspects of future foreign languages teachers' training in elementary school are justified in the article. The contradictions in modern higher educational professional institution are concretized. The features of students' training of the second half of the XXth century are analyzed. The results of the analysis of Ukrainian and foreign dissertation papers are illuminated. It is outlined the current problems of foreign languages teachers' training of primary school.

Key words: professional training, education, foreign language teacher, primary school, junior pupils.

УДК 37.011.31:371.14

ББК 74.04

Наталія Матвеева

ТВОРЧИЙ УЧИТЕЛЬ – ТВОРЧИЙ УЧЕНЬ

Провідна ідея статті – інтелект загострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю. Автор розкриває зв'язок процесу всебічного розвитку школярів з особистістю учителя, а саме: його науковим, професійним, загально культурним рівнем; бажанням досягти успіхів, здатністю до неперервної самоосвіти, уміннями конструктивного прийняття нових ідей, прагненням до творчості.

Ключові слова: творчість, педагогічна майстерність, культура, самооцінка, моральні цінності, саморозвиток, особистість.

Постановка проблеми. В умовах розбудови української держави надзвичайно велике значення має розвиток суспільного виробництва, який прямо залежний від знань і умінь людей, що створюють матеріальні й духовні багатства. Людина є творцем і будівником, активним учасником духовного життя народу, рушійною силою суспільного прогресу. Все вище означене потребує від неї глибокого пізнання об'єктивних законів розвитку природи і суспільства, набуття глибинних знань, умінь і можливостей їх використання. Загалом освіта виступає, з одного боку, гарантом забезпечення потреб держави у висококваліфікованих фахівцях, а з іншого – є засобом розвитку індивідуального, особистісного в людині. Звідси потреба удосконалювати освітню галузь й, зокрема, підготовку висококваліфікованих фахівців.

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті визначає підготовку педагогічних кадрів у нашій країні як одне з основних завдань модернізації освіти, провідний принцип державної освітньої політики. Важливо, державна політика в галузі підготовки педагогічних кадрів спрямовується на удосконалення професійного відбору та підготовки молоді, створення необхідних умов для формування готовності до вибору професії. При цьому, як відомо, до учителя висувається низка вимог, наявність яких слугує ефективній педагогічній діяльності як окремо взятого педагога, так і всього педагогічного колективу школи. На цьому наголошують й основні нормативні документи про освіту (Закон “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Концепція середньої загальноосвітньої школи України”, “Концепція безперервної системи національного виховання” (1994 р.) й, зокрема, практика розквіту тих держав, в освітній системі яких національне виховання посідає чільне місце.

Слід зазначити, що сучасна школа охоплена постійним реформуванням: зміною програм, підручників, введенням нових методик навчання та оновленням системи контролю та оцінювання знань учнів. Так, у Законі “Про загальну середню освіту” зокрема, йдеться про те, що “педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки у навчальних закладах середньої освіти...”. Іншими словами, змінюють школу не тільки новітні технології, вказівки чи директиви, а передовсім сам учитель. Задля цього йому належить змінитись самому, оновити власний світогляд, розширити свідомість, проїняти відповідальністю і почуттям обов'язку до справи, якою він займається, усвідомити глибинне поняття учительської любові, повірити в необмеженість дитини, в свої педагогічні здібності і силу гуманної педагогіки. Сучасний педагог – високопрофесійний спеціаліст, носій знань і досвіду, облагороджених учительським серцем.

Мета статті – продемонструвати зв'язок рівня підготовки учителя, його творчого потенціалу з розвитком особистості творчої, яка йде в ногу з часом, любить і прагне творити щось нове, красиве, світле. Ми звертаємося сьогодні до проблеми гуманних відносин між учителем та його вихованцями; до питання високого професійного, культурного, методичного й загального рівня педагогів. Це пояснюємо переглядом підходів до навчально-виховного процесу школи, позиції і ролі учителя, створення комфортного середовища розвитку гармонійної особистості. Саме учитель своєю діяльністю, власним прикладом закладає те підґрунтя, яке

надалі або дає розвиватись його вихованцям, або ж, навпаки, гальмує цей процес. А тому, сучасний педагог повинен бути людиною яскравою, неповторною, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких знань, високої культури.

Проблема, яку ми піднімаємо сьогодні не нова. **Аналіз актуалізованих джерел** засвідчує, що до неї неодноразово зверталось чимало науковців та педагогів-практиків як сучасності, так і минулого. Так, приміром, серед них С. Русова, В. Сухомлинський, М. Стельмахович; М. Красовицький, С. Крисюк, Н. Протасова, В. Руссол, О. Савченко, П. Худоминський та інші. Гуманна педагогіка розглядає учителя як ключову, ведучу силу усього педагогічного процесу.

Виклад результатів дослідження. Як відомо, надзвичайно важливу роль у формуванні особистості відіграють роки дитинства, дошкільний і молодший шкільний вік. А тому особливої уваги заслуговує питання підготовки такого педагога, який здатен виховати нову людину – особистість, якій властиві прагнення до творчості, бажання систематично оновлювати вже набуті знання, багатий внутрішній світ, високі моральні норми тощо. У цьому сенсі доречно пригадати слова видатного педагога Я. Коменського: “Учителями повинні бути люди чесні, діяльні і працьовиті; не тільки для годиться, а й насправді вони повинні бути живими взірцями чеснот, що їх вони мають прищепити іншим”.

Сьогодні суспільство покладає на учителя особливу відповідальність – управління процесом творення особистості. І це зрозуміло, позаяк його діяльність орієнтована на формування людини, чия активність розгорнеться завтра, в інших умовах, які передбачити і спрогнозувати треба вже сьогодні. Як відомо, професія учителя вимагає всебічних знань, безмежної душевної щедрості, мудрої любові до дітей. Тільки за умови щоденної віддачі себе дітям з радістю, можна залучити їх до поповнення знань, заохотити до праці, передати глибоку віру в перемогу загальнолюдських цінностей та закласти в дитячих душах непорушну основу моральності. Це ще раз доводить, що саме педагогу належить ключова роль як в освіті, так і в будівництві всього майбутнього нашої держави.

На особливу увагу заслуговує й той факт, що учитель має справу з маленькою людиною. Саме в його руках – її доля, щасливе майбутнє, успішна кар'єра, самореалізація. А тому, особливого значення набуває його особисте ставлення до обраної професії, бажання й уміння працювати з дітьми, любов до праці й, зокрема, до кожного вихованця. Вже усталила думка про те, що інтелект загострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю. Відтак, світовий досвід стверджує, що ХХІ ст. – епоха інформації, змагання за інтелектом, а тому сьогодні актуалізується професійна підготовленість учителя, якісні зміни у педагогічній діяльності, підвищення рівня його професійної майстерності, систематичне прагнення творити й залучати до цього процесу усіх учасників навчально-виховного процесу.

Натомість успішне вирішення основних завдань освіти потребує ґрунтовного осмислення сутності навчально-виховного процесу, його структури та функцій, спрямованих на розвиток творчої особистості. Сучасна дійсність ставить перед педагогом завдання поповнення своїх знань стосовно широкого кола питань: розширення спектра інтегрованих, загальноосвітніх і загальнокультурних знань; філософських, методологічних, соціологічних, культурологічних, правових, економічних, технологічних, психологічних відомостей. Сучасний учитель повинен систематично здійснювати самоаналіз педагогічної діяльності, що, своєю чергою стане першим етапом на шляху його педагогічних досягнень.

“Цінність школи дорівнює цінності учителя...”, – твердив А. Дістервег. А тому ми свідомі того, що суспільство потребує освічених фахівців, здатних до вияву світоглядної позиції і компетентної професійної дії. При цьому, відмінність творчого учителя полягає у тому, що він не лише володіє рівнем знань, умінь і навичок, але й реалізує їх у роботі; має внутрішню мотивацію щодо якісного здійснення своєї професійної діяльності і ставиться до своєї професії як до цінності. Такий педагог здатний виходити за межі свого предмета, власної професії, він обов’язково має необхідний творчий потенціал.

Національна система підготовки педагогічних кадрів головним чином зорієнтована на оволодіння учителями певною системою теоретичних знань, засвоєння зовнішніх вимог, спеціальних умінь і навичок. Безперечно, окрім належного рівня теоретичної підготовки, основним інструментом роботи сучасного учителя має виступати його власна особистість: моральні цінності, усвідомлення свого образу та навколишнього світу, самооцінка, прагнення постійного саморозвитку. Професійний, науковий, методичний рівень сучасного педагога має бути приведений у відповідність до освітніх вимог [5]. Сучасна школа покликана стати майстернею творчості, якій би у повній мірі відповідав як учень, так і учитель. Своєю чергою, школа XXI століття потребує педагога, який би умів орієнтувати власну діяльність на нові досягнення науки; постійно досліджував свою систему роботи; конструктивно приймав нові ідеї; володів системним мисленням, умінням визначати перспективу подальшого професійного і загального свого розвитку.

Видатний педагог В. Сухомлинський стверджував: “Учитель – це перший, а потім і головний світоч в інтелектуальному житті школяра, і він продовжує в дитині жадобу знань, повагу до науки, культури, освіти. Але для цього він сам має навчатися постійно...” [6, с. 122]. Морально-духовний розвиток учителя, його краса, фізична досконалість і всебічна гармонійна освіченість визначає його фахову підготовку. Як відомо, майстерність педагога проявляється у його діяльності, засвідчуючи рівень його освіченості, вихованості, любові до праці та творчості [1; 3].

Шлях від учителя до учителя-творця нелегкий. Він передбачає цілеспрямований рух уперед фахівця, що має на меті реалізувати потребу виробити у собі такі особистісні якості й індивідуальні особливості, які б у результаті забезпечували успіх його у діяльності й житті взагалі, уможливлювали досягнення професійного ідеалу. Відтак результатом даного шляху будуть добре виховані, інтелектуально розвинуті, творчі діти – наше світле майбутнє. Зрозуміло, що учитель з його світоглядом, професійною майстерністю, загальною культурою є носієм вічного й сучасного. Відтак мінливість технологій, видів і засобів виробництва, професійної діяльності, службових функцій, зріст потоків інформації і необхідність з ними працювати, інтенсивний розвиток духовної сфери життя, розширення творчого змісту праці висувають нові вимоги до педагогічного працівника, його моральної зрілості, загальнокультурного і інтелектуального рівнів.

Сучасний учитель повинен володіти такими якостями:

- *спеціаліст* (знання педагогічної теорії та психології, володіння педагогічною майстерністю, технологіями навчання і виховання);
- *працівник* (уміння визначати мету і досягати її, правильно розподіляти час; систематичне і планомірне підвищення кваліфікації; самоосвітня діяльність; спрямованість на підвищення продуктивності праці; розвиток творчих здібностей);

– людина (високі моральні якості, активна участь у громадському житті, повага до законів держави, національна гідність, патріотизм, особистий приклад в усьому, здоровий спосіб життя, гуманізм тощо).

А тому провідними чинниками творчості педагога у його повсякденній праці вважаємо:

- 1) створення умов для розвитку і самореалізації учителя;
- 2) осмислення і практичне застосування педагогом методів опанування новою інформацією;
- 3) створення умов для всебічного і гармонійного розвитку учителя як унікального явища, від якого залежить щастя майбутніх поколінь, а його успіх знаходиться у власних руках.

Іншими словами, сучасний педагог повинен бути професіоналом вищого ґатунку й цікавою особистістю. Готовність і здатність до постійних творчих змін у виборі змісту та організаційних форм і методів діяльності є першою ознакою хорошого педагога. Щоразу змінюючись та адекватно реагуючи на постійно нові явища, професіонал ніколи не переступає межі дозволеного. За такого підходу стає зрозуміло – мірилом такого рівня майстерності є особистісна культура учителя. Так, зокрема, до переліку особливо значимих педагогічних знань, умінь і якостей належать:

- розумовий розвиток, удосконалення пізнавальних здібностей;
- оволодіння моральною й естетичною культурою;
- можливість нового вибору, готовність ним скористатися;
- духовна досконалість, здатна зміцнювати фізично, берегти гармонію індивідуальну і не тільки;
- висока працездатність;
- професіоналізм, компетентність, широка ерудиція, інтелігентність [4, с. 9].

Все вище означене дає підстави стверджувати, що професія педагога – особлива. Учителі – люди, які завжди на очах, поряд із ними знаходяться вихованці та їх батьки, колеги. Без інтересу до учителя, немає інтересу до предмету, який він викладає. З іншого боку, саме учні дають енергію життя учителю, а він натомість дарує відкриття “нових горизонтів”. Саме тому образ педагога повинен надихати учнів. Учитель повинен систематично удосконалювати свої особистісні якості, створюючи таким чином власний, неповторний імідж. Така система індивідуально-педагогічних засобів, загальних прийомів, заходів, здатна прискорити чи подолати негативні процеси у індивідуальному розвитку як педагога, так і вихованців.

К. Станіславський назвав талантом “щасливу комбінацію багатьох творчих здібностей людини у поєднанні з творчою волею”. До творчих здібностей педагог-реформатор відносив спостережливість, вразливість, пам'ять, темперамент, фантазію, уяву, внутрішній та зовнішній вплив, уміння перевтілюватися, смак, розум, відчуття зовнішнього та внутрішнього ритму і темпу, музичність, щирість, безпосередність, володіння собою тощо. На думку К. Станіславського, актор (педагог) повинен бути вольовою особистістю, розвиненою інтелектуально та емоційно, з яскраво вираженими цільовими установками. Так, приміром, методика К. Станіславського базується на принципах:

- створення власного іміджу й зміна його у відповідності до обставин;
- використання можливостей костюму для підкреслення переваг своєї фігури, постаті, вдачі;

- оволодіння технікою голосу;
- опанування магією впливу на вихованців власною персоною;
- опанування красивою поставою;
- право на творчість;
- майстерність спілкування та інше.

В усіх аспектах майстерності слова, ораторського чи акторського мистецтва в умовах педагогічної діяльності спостерігається своя, ні з чим незрівнянна специфіка: культура не заради культури, а заради впливу слова на учня з метою забезпечення засвоєння і застосування знань, умінь і навичок; вироблення активної позитивної життєвої позиції, придатної для розв'язання будь-яких питань шкільної практики. Так, на думку В. Кан-Калика, учитель реалізує свій творчий задум через свою особу, у якій поєднуються актор і режисер, творець і виконавець водночас. За такого підходу акцентується увага саме на розвитку його педагогічної майстерності як сукупності найкращих рис (людини, фахівця, творця). Своєю чергою можливість досягнення високого рівня майстерності, безумовно, спирається на особистісну загальну освіту, внутрішню й зовнішню культуру, постійний пошук шляхів до успіху.

На сьогодні усталила думка про те, що особистісно-професійна культура здатна здолати будь-які перепони на шляху до педагогічної майстерності. Якщо учитель з вірою, надією та наполегливістю буде рухатись до удосконалення організації та здійснення виховного процесу, результат завжди буде позитивним. Відтак, учитель впливає на учнів не тільки змістом інформації, носієм якої він є, але й всією атрибутикою і символікою подання (лексика, процес мовлення, жести, манери, стиль, вираз обличчя тощо). Саме творче начало дозволяє піднятися учителю до вершини педагогічної майстерності – потреби педагогічного, методичного, морального та духовного самовдосконалення [2, с. 140].

Ми сьогодні розглядаємо творчість учителя як важливий чинник всебічного розвитку школяра. І це зрозуміло, позаяк серед основних завдань педагога – не тільки викладання предметів, а й формування знань, умінь і навичок; забезпечення необхідних умов для вироблення життєвої позиції, світогляду, розвитку інтелектуальних і творчих здібностей учнів початкових класів. А тому творчий учитель, якому властиві наукова та загальна ерудиція, культура спілкування, педагогічна етика, прагнення до самовдосконалення, культура мовлення і духовне багатство, неабиякий творчий потенціал та прагнення його реалізувати є саме тим підґрунтям, на якому зросте міцний і здоровий плід – особистість гармонійна, всебічно розвинута, самодостатня, обдарована, творча.

Висновок. Отже проблеми розвитку та удосконалення шкільної освіти в сучасних умовах спрямовано у площину цінностей особистісного розвитку, варіативності й відкритості школи, що зумовлює необхідність переосмислення ролі учителя. Нове суспільство спонукає учителя бути особистістю творчою, конкурентоспроможною, здатною до самоствердження. Від того, наскільки учитель буде готовий до таких викликів залежатиме майбутнє нашої держави, позаяк освіта в добу високих технологій – це фактор стабілізації, ефективного економічного розвитку й процвітання країни, її конкурентоспроможності та національної безпеки.

1. Настенко Н. Творча обдарованість учнів: характерні особливості / Н. Настенко // Психологічна підтримка творчості учня. – К., “Редакції загально педагогічних газет”, 2003. – С. 25–29.

2. Овсянецька Л. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма / Л. Овсянецька // Соціальна психологія. – 2004. – № 2(4). – С. 140–145.
3. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – СПб.: Издательство “Речь”, 2005. – 624 с.
4. Стрельников В. Методики оцінювання інтелекту та критерії творчої особистості / В. Стрельников // Психологічна підтримка творчості учня. – К., “Редакції загально педагогічних газет”, 2003. – С. 9–17.
5. Стрельников В. Ю. Професійна компетентність вчителя // Актуальні проблеми безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів України в умовах становлення національної школи: Збірник статей / За ред. С.В.Крисяка. – К., 1992. – С. 44–45.
6. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1988. – 303 с.

The leading idea of the article - intelligence exacerbated intelligence, character brought character, personality is formed by personality. The author reveals the connection of the process of the full development of the individual teacher's students, namely its scientific, professional, general cultural level; desire to succeed, the ability to continuous self-education, skills constructive acceptance of new ideas, the desire to be creative.

Key words: *creativity, pedagogical skills, culture, self-esteem, moral values, self-development, personality.*

УДК 376.3 (373.2)

ББК 74.04(4/8)

Ганна Рего

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УГОРСЬКИХ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: З ДОСВІДУ РОБОТИ

У статті розкрито досвід роботи дошкільного закладу Кертвийеші м. Комло (Угорщина). Виокремлено етапи та умови успішного впровадження інклюзивної освіти. Охарактеризовано чинники успішного інтегрування дітей з особливими потребами в навчально-виховне середовище дошкільного закладу. Розкрито позитиви й утруднення з впровадження інклюзивного навчання в дошкільний навчальний заклад.

Ключові слова: *дошкільні заклади, діти дошкільного віку, дошкільна освіта, інклюзивна освіта, діти з особливими потребами.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Останніми десятиліттями у більшості країн Західної, а тепер і Центральної Європи, відбуваються докорінні зміни у законодавстві, розумінні та забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Рівень підтримки, гуманізм та терпимість у ставленні до дітей з особливими потребами, можливість надати їм доступну та якісну освіту – показники ступеня розвитку суспільства, в якому вони живуть. Реалізація прав на освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я розглядається як одна з найважливіших завдань державної політики в галузі освіти. Отримання такими дітьми якісної загальної та професійної освіти є одним з основних і невід'ємних умов їх успішної соціалізації, забезпечення повноцінної участі в житті суспільства, ефективної самореалізації в різних видах професійної і соціальної діяльності.

Принципи інклюзивної освіти в Україні закріплені низкою сучасних міжнародних правових актів: Загальна декларація прав людини [2], Конвенція ООН про права дитини [9], Декларація про права інвалідів [1], Стандарти правила

забезпечення рівних можливостей для інвалідів [13], Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами [10], Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки [11], Постанова Кабінету Міністрів України “Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів” [12] та ін. Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями фізичного та/або психічного здоров’я відображено в законах: “Про освіту” [4], “Про дошкільну освіту” [3], “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” [6], “Про охорону дитинства” [7], “Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров’я (спеціальну освіту)” [5], “Про реабілітацію інвалідів в Україні” [8] та ін.

Згідно цих документів, життя і побут людей з обмеженими можливостями мають бути якомога більше наближені до умов і стилю життя усієї громади.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Значний вплив на розвиток системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей мали праці психологів Л. Виготського, О. Венгер, О. Запорожця, О. Киричука, Г. Костюка, Б. Корсунської, С. Максименка, Н. Морозової, В. Синьова, П. Таланчука, В. Тарасун, М. Ярмаченка та ін.

Збільшення кількості народження дітей із порушеннями в розвитку не лише проблема українського, але глобального масштабу.

Мета статті: ознайомлення з досвідом роботи дошкільного закладу м. Кертвийєші Комло (Угорщина), щодо впровадження інклюзивного навчання.

Дошкільний заклад Кертвийєші створений у 1993 році. Це типовий, шестигруповий дошкільний навчальний заклад на 150 місць.

З 2007–2008 н.р. колективом закладу було прийнято рішення щодо інтеграції дітей з особливими потребами в дошкільний заклад.

Перед колективом дошкільного закладу не стояло питання, чи приймати дітей з особливими потребами в дитячий садок, чи ні. Скоріше за все, проблема була в тому, як вони зможуть вирішити найбільшу педагогічну проблему XXI століття: як забезпечити гуманне та ефективне інклюзивне виховання? Як перехилити на свій бік батьків, і зробити їх своїми партнерами? Створити таку атмосферу в закладі, де б не було упередженого ставлення, суспільних стереотипів, де б кожна дитина відчувала себе рівноправною, рівноцінною з іншими, могла реалізувати свої права та потреби? Як вихователі зможуть самі прийняти дітей з особливими потребами, та добитися визнання їх іншими такими, які вони є? Побачити самим і добитися бачення іншими тих цінностей, які мають ці діти? Знайти вірну дорогу, яка приведе до дитячих душ і сприятиме їх розвитку. Чи зможуть забезпечити для цих дітей щасливе дитинство, дитячі роки повні сюрпризів та досліджень, які залишаться в їх пам’яті на довгі роки?

Дошкільним навчальним закладом, були виділені основні принципи навчання:

– сфера життєдіяльності дитини дошкільного віку – гра. Навчання та виховання дітей повинно відбуватися виключно в ігровій діяльності. Педагоги закладу відказалися від дидактичних методів навчання, та проведення навчальних занять, натомість намагалися створити умови, щоб діти самостійно

проводили дослідження навколишнього середовища. Створювали життєві ситуації, де діти мали можливість досліджувати всіма органами відчуття, словесного узагальнення своїх думок, колективної співпраці;

- дитиноцентризм. Захист прав дитини; (дитина має право на відповідний догляд та виховання, в спокійній урівноваженій атмосфері, яка підпорядковується індивідуальним потребам дитини, віковим та індивідуальним особливостям, темпу розвитку);
- індивідуальний підхід, виховання дітей в радості та орієнтації на успіх;
- прийняття відмінності, самоприйняття; (відмінність це не категорія якості, це свого роду чудо, від якого наш світ стає різнобарвний, багатший);
- метод комплексного виховання;
- здобуття досвіду та знань за допомогою діяльності та приємних подій; за принципом: “Що чую – забуду, що бачу – те пам’ятаю, що роблю – те знаю!”
- відкритість та гнучкість.

Забезпечення інклюзивного навчання в дошкільному закладі відбувалося за такими етапами:

по-перше: законодавче урегулювання. Поштовхом до забезпечення інклюзивного навчання в дошкільному закладі став Закон “Про Загальну освіту” 1993р. Згідно якого: “обласна, районна, міська рада зобов’язана забезпечити догляд та навчання дітей з особливими потребами, якщо вони допускаються до спільного перебування з іншими дітьми”;

по-друге: фахова комісія розробила вимоги до закладу, який хоче приймати дітей з особливими потребами;

по-третє: міська комісія, згідно вимог, визнала заклад придатним для навчання дітей з особливими потребами та дала вказівку переробити документацію закладу;

по-четверте: в паспорт дошкільного закладу були внесені зміни щодо обов’язків закладу: “поряд з іншими дітьми забезпечити інтегроване навчання та виховання дітей з особливими потребами, зі слабим рівнем розумової відсталості (сповільнене навчання), середньої важкості (розумово відсталі), з фізичними вадами, вадами відчуттів, мовними вадами, діти- аутисти, з вадами поведінки”;

по-п’яте: переробка та затвердження навчальної програми з дотриманням вимог Державної програми як педагогічним колективом так і міським відділом. Для цього колективом було перегляну багато різних програм і вибиралися ті моменти, які були найбільш дитиноцентричними. Також програму доповнили матеріалами з власного досвіду. (Слід відмітити, що в Угорщині теж є розроблена своя централізована та рекомендована для використання програма, яка повинна лягати в основу індивідуальної програми, але кожний дошкільний навчальний заклад повинен розробити на її основі свою програму, яка відповідає потребам та специфіці саме того дошкільного закладу).

Умовами успішного впровадження інклюзивної освіти в дошкільному навчальному закладі є відповідне матеріальне та фахове забезпечення.

Щодо матеріального забезпечення, дошкільний навчальний заклад Кертвийеші знаходиться в новому, сучасному, комфортному, приміщенні, який відповідає всім вимогам. У закладі є кімната для тренування, спортзал, кабінет лікаря, кабінет логопеда, конференц-зал для проведення підвищення кваліфікації та обміном досвідом. У закладі наявна надзвичайно велика кількість дидактичного матеріалу та розвивальних засобів. Продумані шляхи забезпечення спеціальних медичних засобів, необхідних для дітей з особливими потребами шляхом залучення спонсорської

допомоги та грантів. Звернена увага керівництва на забезпеченні усесторонньої доступності закладу.

Натомість, що стосується фахового забезпечення в закладі нема власного фахівця реабілітолога, колекційного педагога тощо, тому була укладена угода з відповідними фахівцями.

На успіх інтеграції впливає:

I. Сім'я,

Питання, які впливають на успішність співпраці дошкільного закладу і сім'ї:

- Чи опрацювала, прийняла сім'я свою травму?
- Чи розуміють специфіку та ступінь захворювання своєї дитини?
- Чи можуть прийняти свою дитину?
- Який рівень прийняття притаманний членам сім'ї?
- Яке відношення членів сім'ї до дитини та самих себе?
- Чи можуть співпрацювати з фахівцем, чи будуть приймати участь в колективній роботі?

II. Дитина з особливими потребами,

Важливим моментом є особистість дитини, особливість та важкість її захворювання, інтелект, рівень розвитку, соціальна вразливість, наявність або відсутність навичок соціалізації, рівень її емоційного розвитку. Відповідно до наявності всіх цих якостей обирається модель інтеграції для кожної дитини індивідуально.

III. Позитивно налаштований колектив дітей та дорослих.

На думку колективу дошкільного закладу, *успіх інтеграції залежить в першу чергу від особистості вихователя*, який повинен бути фахівцем та фанатом своєї справи. Умова успішного виконання інклюзивного навчання полягає в володінні знаннями та практичними навичками з корекційної педагогіки, корекційної психології, диференціальної педагогіки. І не в останню чергу, педагог, який має намір працювати з дітьми з особливими потребами повинен володіти такими якостями, як емпатія, толерантність, терпіння, витримка, тактовність, щоб міг не тільки поспівчувати, але й надати підтримку та допомогу дитині та її сім'ї [14, с. 25–35]. Вихователь повинен володіти вродженою вірою та вмінням переконувати, які не можливо здобути за допомогою навчальних посібників.

Саме особистість вихователя створює *відповідно налаштований дитячий колектив*, який готовий прийняти своїх “особливих” товаришів. Поведінка вихователя стає зразком для наслідування для дітей, тому дії вихователя повинні бути щирими і переконливими.

Інклюзивне навчання не можливе без *позитивно налаштованого колективу батьків*. Батьків потрібно систематично інформувати про наміри колективу, суті інклюзивного навчання, його позитивних сторін як для дітей з особливими потребами, так і для здорових дітей. Систематично ознайомлювати батьків як з успіхами так і з невдачами, які відбуваються у дитячому колективі. Звертатися до них по допомогу у вирішенні даних проблем. Тільки таким чином, можна добитися успіху і привити батькам необхідні погляди, виховні принципи та зробити їх своїми партнерами у вихованні.

IV. Систематична співпраця з фахівцями – базова умова інтеграції [15, с. 11–12]. Забезпечити інтеграцію дітей з особливими потребами в суспільне середовище можливо тільки за підтримки фахівців з корекційної педагогіки. Першим кроком є рання діагностика проблеми. Діагностувати проблему має право тільки Фахова

комісія з діагностики навчальних можливостей та Реабілітаційна комісія на основі комплексного медичного, педагогічного та психологічного дослідження. Після встановлення діагнозу комісія робить рекомендації про рівень можливості відвідування навчально-виховних закладів і про потребу спеціальних занять.

Завдання корекційного педагога розробити індивідуальний план розвитку дитини та систематичний контроль за навчально-виховним процесом. Здійснення даного плану спільна справа всіх, хто приймає участь в розвитку дитини (корекційний педагог, вихователь, логопед, батьки).

Інтеграція дітей з особливими потребами в загальні навчально-виховні заклади має свої переваги. Дошкільний період надзвичайно важливий в житті кожної дитини, саме в цьому віці формуються якості її особливості. Для дітей з особливими потребами цей період ще важливіший. Надзвичайно важливо, щоб дитини чим швидше, на початковій стадії свого життя відчула всю ту підтримку, педагогічний супровід, з допомогою яких максимально розвинуться її здібності. Інтеграція дітей з особливими потребами в дошкільному віці сприятиме покращенню навчання дитини та кращій адаптації до школи, надасть рівні права та відверне від соціальної ізоляції. Діти з особливими потребами в дошкільному колективі навчатимуться правилам спільного життя, дуже швидко навчатимуться жити зі своїми вадами, в той час, як бачитимуть необхідний приклад і зразок для наслідування. У спільній діяльності, формуватиметься їхній Я-образ, соціалізація, створені в дошкільному закладі життєві ситуації навчатимуть їх діяти по мірі своїх можливостей. Навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому дошкільному закладі зніме велику частину тягаря з пліч родини та почуття ізоляції.

Проте спільне навчання дітей має сприятливий вплив не тільки на дітей з особливими потребами, але і на здорових. Вони навчатимуться приймати відмінність, пристосовуватися один до одного, приходити на допомогу. Допоможе зламати стереотипи та упереджене ставлення до людей з вадами [16, с. 83–100].

За три роки практики дошкільного закладу роботи з дітьми з особливими потребами їх кількість збільшилася з одного до дев'яти.

На початку діяльності, дітей з особливими потребами приймали тільки в 1-2 групи, де вихователі були прихильниками інклюзивної освіти і були готові до роботи з такими дітьми. Завдяки позитивному прикладу вихователів, як дитячий так і колектив батьків прийняв, підтримав та вважав за природне наявність дітей з особливими потребами в їх групі.

Збільшення потреби дітей з особливими потребами в дошкільній освіті унеможливило їх прийом в одну групу. Тому весь колектив був вимушений пройти підготовку з роботи з дітьми з особливими потребами.

Нажаль, був досвід, коли батьки в групі не сприймали дітей з особливими потребами. У такому разі, педагоги були вимушені перевести дітей з особливими потребами в іншу групу.

Батьки, які вже на початку співпраці з дошкільним закладом розуміли, що їх діти відносяться до категорії дітей з особливими потребами були раді та вдячні за те, що їх дітей прийняли в дошкільний заклад. Між колективом та батьками налагодилися теплі, дружні, партнерські стосунки. Побачивши, як уважно, з любов'ю педагоги ставляться до їх дітей, як діти люблять ходити в дошкільний заклад робили все, щоб сприяти розвитку своїх дітей та допомагати колективу. Звичайно, така співпраця сприяла позитивним результатам. Діти успішно розвивалися, могли в подальшому відстояти своє місце в рекомендованій школі.

Проте, частина тих батьків, яким прийшлося усвідомити відмінність своїх дітей уже в дошкільному закладі за ініціативи вихователя та фахівців не були відкриті до співпраці ані з вихователем, ані з фахівцем. Замість співпраці, вони обирали собі позицію нападу, звинувачували вихователів в проблемах своїх дітей. Були й такі, які на довгий час залишалися в фазі звинувачення та пошуку винних в причині захворювання їх дітей і не вважали себе відповідальними за їх розвиток, а повністю переклали цю відповідальність на навчальний заклад. Були випадки, коли батьки намагалися посварити вихователів і фахівців між собою, створюючи різні конфліктні ситуації.

З метою забезпечення інклюзивного навчання в закладі були намічені наступні етапи розвитку:

1. Навчання вихователів та помічників вихователя роботи з дітьми з особливими потребами:

- підвищення кваліфікації на педрадах, засіданнях, тренінгах тощо;
- забезпечення можливості прийняття участі на курсах підвищення кваліфікації з досвіду роботи з дітьми з особливими потребами.

2. Педагогічна просвіта батьків та формування їх світогляду:

- організація батьківського клубу;
- організація Днів відкритих дверей в групах;
- організація ігрових кімнат.

3. Зміцнення співпраці батьків з фахівцями:

- створення навчально-виховної програми, проведення свят та розваг з участю дітей з особливими потребами;
- вдосконалення індивідуальних програмових завдань.

Успіх впровадження інклюзивної освіти в великій мірі залежить від позитивного налаштування педагогічного колективу. Як розуміють педагоги поняття інклюзивної освіти? Чи сприймають її як педагогічний виклик, чи тягар, додаткове завдання? Чи вірять, що всі діти мають однакові права?

Надзвичайно важливо, щоб всі як один вірили, що:

- інтеграція дітей з особливими потребами сприятиме зменшенню соціальних упереджень;
- спільне навчання забезпечить можливість рівноправності;
- через усвідомлення відмінності, можливо усвідомити подібність та добитися прийняття.

Ця віра є основою успішної співпраці з батьками та досягнення позитивних результатів.

Позитивні результати були відмічені і після проведення спільного обговорення проблем з батьками та фахівцями.

Внаслідок чого:

- батьки мали можливість виговоритися, в процесі чого опрацювати в собі дану проблему;
- батьки доповіли про результати роботи дітей з фахівцями;
- фахівці проаналізували результати діагностики, причини проблеми, важливість спільної співпраці;
- вияснили, разом з батьками коло завдань, які повинен робити фахівець, педагогічний та дитячий колектив, та батьки.

Основна мета співпраці з батьками дітей з особливими потребами довести до їхнього відома, що вони не самі зі своєю проблемою, весь колектив прагне, щоб розвиток здібностей її дитини відбувався щонайкраще.

Педагогічний колектив не обмежує участь дітей з особливими потребами у всіх моментах життєдіяльності садка. Діти з особливими потребами приймають участь у всіх святах та розвагах, екскурсіях до водойм, парків, театрів тощо.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з даного напрямку. Активно працюючи у сфері інклюзивної освіти, педагогічний колектив дошкільного навчального закладу Кертвийєші в м. Комло дійшов висновку: якщо дитина живе в ізоляції – навчиться як це бути таврованою; якщо дитина живе в ворожості – навчиться конфліктувати; якщо дитина живе в зневазі – навчиться бути сором'язливою; якщо дитина живе в критиці – навчиться відчувати провину. Якщо дитина живе в атмосфері толерантності – навчиться бути терпеливою; якщо дитина живе в підтримці – навчиться бути довірливою; якщо дитина живе в похвалі – навчиться бути вдячною; якщо дитина живе в повазі – навчиться бути справедливою; якщо дитина живе в безпеці – навчиться вірити; якщо дитина живе в дружбі – навчиться знаходити любов в навколишньому середовищі.

Досвід роботи угорських педагогів свідчить, що для забезпечення рівних можливостей доступу до якісної освіти інклюзивні навчальні заклади в Україні повинні адаптувати програми і плани, форми і методи навчання та ресурси до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна освіта гостро потребує вдосконалення законодавчої бази, принципів фінансування, створення в школах сприятливого середовища, формування матеріально-технічної бази, методичного і кадрового забезпечення, подолання соціальних та професійних стереотипів.

1. Декларація про права інвалідів (проголошена ООН 9 грудня 1975 року) www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_117 (12.08.2014).
2. Загальна декларація прав людини (проголошена ООН 10 грудня 1948 року): www.minjust.gov.ua/udhra/udhr.html (12.08.2014).
3. Закон України “Про дошкільну освіту” (Редакція від 05.12.2012, підстава 5460-17) www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14 (12.08.2014).
4. Закон України “Про освіту” (прийнятий 23 травня 1991 року № 1060-XII) www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12 (12.08.2014).
5. Закон України “Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров’я (спеціальну освіту)” (від 05.10.2004р. №6218) <http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdnz9.edu.vn.ua%2Fuploads%2Ftiger-1329666861.doc> (12.08.2014).
6. Закон України “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” (21 березня 1991 року N 875-XII) www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=875-12 (12.08.2014).
7. Закон України “Про охорону дитинства” (прийнятий 26 квітня 2001 року № 2402-III) www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2402-14 (12.08.2014).
8. Закон України “Про реабілітацію інвалідів в Україні” (прийнятий 6 жовтня 2005 року № 2961-IV) www.zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2961-15 (12.08.2014).
9. Конвенція ООН про права дитини (прийнята 20 листопада 1989 року, ратифікована Постановою Верховної Ради України від 27 лютого 1991 року) www.chl.kiev.ua/UKR/konv_u.htm (12.08.2014).
10. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами (схвалена рішенням колегії Міністерства освіти і науки та Президії Академії педагогічних наук України 23.06.99) www.znz.edu.ua.net/storage/195.doc (12.08.2014).

11. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки (схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 12 липня 2006 року №396-р) www.uazakon.com/document/fpart15/idx15806.htm (12.08.2014).
12. Постанова Кабінету Міністрів України “Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів” (від 12 жовтня 2000 р. № 1545) www.znz.edu-ua.net/storage/95.txt (12.08.2014).
13. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (прийняті резолюцією 48/96 Генеральної Асамблеї від 20 грудня 1993 року) www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_306. (12.08.2014).
14. Karlovitz János Tibor: Multikulturális nevelés és andragógia, In: Migheller Magdolna (szerk.): Körös tanulmányok, Tessedik Sámuel Főiskola Gazdasági Főiskolai Kar, Békéscsaba, 2006. – o. 25-35.
15. Torgyik Judit: Multikulturális nevelés, interkulturális tartalmak, In: Torgyik Judit (szerk.): Multikulturális tartalmak a pedagógiában, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2008. – o. 9-25.
16. Torgyik Judit, Karlovitz János Tibor: Multikulturális nevelés, Bölcsész Konzorcium, Budapest, 2006. – 226 o.

In this publication preschool experience in Kortvyveshi town Komlo (Hungary) is revealed. Stages and conditions of successful implementation of inclusive education are specified. Factors of successful integration of children with special needs in the educational preschool environment of preschool institutions are characterized. Positive and negative experience in implementation of inclusive education in kindergartens is investigated.

Key words: pre-school, pre-school children, pre-school education, inclusive education, children with special needs.

УДК 37.03 : 37.013.42

ББК 74.100.252

Інна Червінська

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА: ПРАКТИКО ЗОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД

У статті розкривається вплив соціокультурного середовища на формування особистості, аналізуються особливості практико зорієнтованого підходу до цього неоднозначного процесу. Автор описує чинники, які є ключовими у цьому багатоаспектному процесі.

Ключові слова: формування, особистість, соціокультурне середовище практико зорієнтований підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі модернізації суспільних відносин в Україні особливої гостроти й актуальності набуває питання формування особистості, здатної до самовиховання, творчого саморозвитку та самореалізації. Необхідність вирішення зазначеної проблеми зумовлена соціальними, культурологічними та педагогічними чинниками й викликає потребу в пошуку інноваційних засобів її реалізації.

Вплив соціокультурного середовища на особистість важко переоцінити: звідси починаються сходинки до соціалізації, черпаються загальнокультурні і знаннєві орієнтири, розвивається художньо-емоційна сфера, знаходить задоволення система дозвілєвих запитів та цінностей.

Разом з іншими елементами життєвого середовища, соціокультурне середовище формує комплекс емоційно забарвлених уявлень людини про навколишній світ і про своє місце в ньому. Створена таким чином “картина світу” впливає на морально-етичні орієнтири, пропонує і формує програми поведінки. Тому вивчення процесів, пов’язаних з впливом соціокультурного середовища на формування особистості є надзвичайно актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання проблеми. Роль середовища освітньої установи в педагогічному процесі та його вплив на формування особистості відображена в дослідженнях останніх десятиліть вітчизняних учених (Є. Бондаревська, В. Захарченко, І. Колесников, А. Мудрик, Л. Новикова, В. Орлов, В. Семенов, В. Серіков, І. Слободчиков, В. Сухомлинський та ін.). Педагогіку особистості створювали багато відомих педагогів (І. Зязюн, О. Скрипченко та ін.). Середовище розглядається як простір життєво значущих подій (К. Левін), що мають освітню цінність. Середовище вивчається як можливість актуалізації потреб людини (Г. Ділігенській, В. Мільман, В. Кеннон, Ш. Надірашвілі). Серйозна спроба всебічного аналізу педагогічного потенціалу середовища зроблена Ю. Мануйловим.

Формування цілей статті (постановка завдання). Розкрити вплив соціокультурного середовища на формування особистості, показати практико зорієнтований підхід до цього неоднозначного процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціокультурне середовище в широкому розумінні – це сукупність культурних цінностей, загальноприйнятих норм, законів, правил, наукових даних і технологій (“ноу-хау”), якими володіє соціум і людина в соціумі для ефективних дій і взаємодій з усіма компонентами свого життєвого середовища (маються на увазі природний, людський, техногенний, інформаційний компоненти).

У більш вузькому і більш поширеному варіанті тлумачення уявлення про соціокультурне середовище пов’язано з його комунікативно-інформаційним компонентом, що включає, насамперед, художні твори і продукцію мас-медіа; соціальної діагностики та ін. Особистість та процес її формування – це феномен, який зазвичай рідко тлумачиться однаково різними науковцями з одного напрямку досліджень. У певному сенсі соціокультурне середовище освітньої установи стає не тільки умовою розвитку, але й ключовим чинником формування субкультури особистості, яка виконує важливі функції в системі її формування.

Формування особистості – це процес, який не закінчується на певному етапі людського життя, а триває постійно. Термін “особистість” досить багатогранне поняття і тому не існує двох однакових його трактувань. Однак, незважаючи на те, що особистість в основному формується під час спілкування з іншими людьми та у процесі взаємодії з ними, чинники, що впливають на формування особистості, виявляються у процесі її становлення.

Існують два кардинально різних професійних погляди на явище людської особистості. З однієї точки зору формування і розвиток особистості зумовлюється її вродженими якостями і здібностями, а соціальне оточення при цьому мало впливає на цей процес. З іншої точки зору – особистість формується і розвивається під час набуття нею соціального досвіду, а її внутрішні риси і здібності при цьому відіграють незначну роль. Поняття “формування особистості” вживається у двох значеннях. Перше – формування особистості розглядається як розвиток, процес і результат. У цьому аспекті формування особистості є предметом вивчення

психологічної науки, основним завданням якої є – з'ясувати те, що є в наявності. Друге значення – формування особистості як її цілеспрямоване виховання. Воно визначає педагогічний підхід до значення завдань і способів формування особистості. Педагогічний підхід передбачає необхідність з'ясування, що і як має бути сформовано в особистості для того, щоб вона відповідала соціально зумовленим вимогам, які висуває до неї суспільство.

У своїй сукупності педагогічний і психологічний підходи до формування особистості не є тотожними один одному, а становлять нерозривну єдність. Особистість формується в умовах конкретно-історичного існування людини, в діяльності (трудовій, ігровій навчальній, спортивній, творчій та ін.). Провідну роль у процесі формування особистості відіграють навчання і виховання, що здійснюються в різних середовищах (шкільне, сімейне, освітнє, соціокультурне, природне).

Формування особистості засобами навчання здійснюється впродовж всього життя. Адже навчаючись, оволодіваючи знаннями, зростаюча особистість пізнає закономірності існування матеріального світу на мікро- і макрорівнях. Вивчаючи блок гуманітарних дисциплін, школяр пізнає різні цивілізації, їхній розвиток, а також безпосередній розвиток самої людини в суспільстві, колективі, групі, у процесі взаємовідносин між іншими людьми.

Оволодіння знаннями сприяє тому, що в особистості виробляються нові якості та властивості, які, у свою чергу, впливають на розвиток самої особистості. Нові досконаліші форми засвоєння знань дають можливість краще коригувати й розвивати саму особистість. Так за допомогою навчання відбувається процес формування особистості. Однак у багатоаспектному і складному процесі формування особистості досить проблематично виокремити засоби навчання від засобів виховання. Тому що вони зазвичай виступають в органічній єдності. Сучасна педагогічна наука вважає, що сутністю процесу виховання є організація життя і дозвілля вихованців, формування у них стійких форм поведінки у суспільстві через засвоєння умінь, навичок та звичок. Специфічною ознакою виховання є його цілеспрямованість та загальнолюдський характер.

Загальна мета виховання, на думку А. Семенова, “полягає у формуванні соціально активної, гуманістично спрямованої особистості, яка у своїй життєдіяльності керується як загальнолюдськими, так і культурно-національними цінностями, тобто має людський та національний характер” [38, с. 101]. Загальнолюдський характер виховання визначає, що особистість повинна усвідомлювати себе як частинку всієї планети, як елемент ноосфери, повинна розуміти відповідальність за свої вчинки перед близькими й далекими, знайомими і незнайомими людьми, вміти співвідносити загальнолюдське та національне.

Формування особистості повинно базуватися на основних правах і духовних цінностях, до яких відносять: вітальні цінності (право на життя); валеологічні цінності (право на здоров'я); соціетальні цінності (право на людське співтовариство); ліберальні цінності (право на освіту, свободу); прагматичні цінності (право на працю); приватні цінності (право на особисту власність); гностичні цінності (право на пізнання); комунікативні цінності (право на спілкування); інформаційні цінності (право на доступ до інформації); креативні цінності (право на творчість); калокративні цінності (право на всебічний розвиток) [38, с. 121].

На формування особистості суттєво впливає національний менталітет, який складається упродовж багатьох століть і яскраво відображає специфіку життя того чи іншого народу, нації, описує їх традиції, національно-етнічні особливості,

віросповідання. Однак, як зазначає Б. Гершунський, незважаючи на різноманітність людських спільнот, їх ментальності, релігійних та політичних уподобань, для багатьох народів є загальні для всіх цінності. А “наявність таких інваріантних цінностей забезпечує як біологічне, так і соціальне існування людства” [38, с. 126]. Адже саме вони спроможні стати спільною основою для співробітництва багатьох людей різних національностей. Згідно середовищного підходу (О. Цирюльников) знання не є самоціллю. Вони виступають засобом розвитку та формування особистості, сприяють її моральному вдосконаленню та успішній самореалізації. У цьому контексті на перший план виходить відкритість школи соціокультурному середовищу, що означає проведення навчально-виховних занять не лише в школі, а й в музеї, бібліотеці, в національному парку, біосферному заповіднику, використання природного предметно-культурного, виробничого середовища мешканців гірських населених пунктів Карпатського регіону.

Середовище є засобом формування всебічно розвинутої, життєздатної особистості. Під життєздатністю ми розуміємо інтегровану якість особистості, що складається з різносторонніх здібностей, ціннісних орієнтацій, базових знань, що дають їй змогу успішно функціонувати в сучасному динамічному суспільстві. До числа універсальних здібностей особистості та якісно нових суспільних вимог до випускників сучасних шкіл гірської місцевості можна віднести: здатність продуктивно і якісно трудитися; готовність до сприйняття нових засобів комунікації, особиста відповідальність за свої вчинки, свої права; здатність до широкого співробітництва, уміння працювати в групі та колективі; здатність неординарно мислити, творчо вирішувати завдання і проблеми; здатність переборювати труднощі; здатність проявляти ініціативу; любов до та відданість рідному краю; бажання оволодіти практичними навиками господарювання; здатність до постійної самоосвіти.

Мешканці гірських районів з раннього дитинства майстерно володіють різноманітними промислами та ремеслами, ведуть натуральний спосіб життя, користуються специфічними для гірської місцевості прийомами життєзабезпечення, добре знають лікарські рослини та цілющі властивості їх застосування у народній медицині. Тобто намагаються жити за неписаними законами природи та у невід’ємній близькості з нею. В цьому аспекті педагогам потрібно якомога ефективніше використовувати ці зв’язки під час створення різноманітних моделей виховних систем.

Висновки і перспективи подальших розвідок наперед. Дослідження середовища та його впливу на людину стало підґрунтям для створення моделі діяльності педагогів з надання допомоги дітям у здійсненні успішної соціалізації. Прикладом такої моделі є модель діяльності гірської школи, що розташована на території Карпатського регіону, який ми розглядаємо як особливе середовище формування особистості. Перспективи подальших наукових розвідок пов’язуємо із проблемою вивчення впливу природного середовища на формування особистості.

1. Бачинська Є. М. Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні / Є.М. Бачинська // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 79–88.
2. Основи психології і педагогіки: Навч. посіб./ А.В. Семенова, Р.С. Гурін; За ред. А.В. Семенової. – Київ : Знання, 2007. – 341 с.
3. З.Ситникова М.И. Творческая самореализация субъектов образовательного пространства: монография / М.И. Ситникова. – Белгород, 2006. – 320 с

4. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию/ Витольд Альбертович Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

The article deals with the influence of socio-cultural environment on the identity formation. The author analyzes the features of a practical approach to identity formation, describes the main factors of the process of identity formation.

Keywords: *formation, personality, socio-cultural environment, practical approach.*

Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника”

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Освітній простір України
Випуск 4

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 4
Published since 2014.

Editorial Board Address: 76000, Ivano-Frankivsk, 10 Mazepa St.,
Pedagogical Institute
SHEI “Vasyl Stefanyk Precarpathian Natonal 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 8.12.2014 р. Підп. до друку 15.12.2014 р.
Формат 60x84/16. Папір ксероксний. Гарнітура “Times New Roman”.
Ум. друк. арк. 15,05. Тираж 100 прим.

(Реєстраційне свідоцтво Серія КВ № 20663-10463Р)