

74

В. 53

# ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



## Педагогіка

Випуск ХХVI-ХХVII

Івано-Франківськ  
2008

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

**ВІСНИК  
ПРИКАРПАТСЬКОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

**Педагогіка**

*ВИПУСК XXVI-XXVII*



НБ ПНУС



800309

Івано-Франківськ  
2008

**ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ.  
ПЕДАГОГІКА. 2008. ВИПУСК XXVI-XXVII.**

У віснику висвітлюються результати наукових досліджень з актуальних проблем історії освіти, теорії виховання, теорії навчання та професійної освіти.

Представлені результати наукових досліджень актуальних проблем педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами і студентами. Вісник розраховано також на всіх тих, хто цікавиться означеними проблемами.

The bulletin highlights the results of the research concerning the acute problems of pedagogy, i.e. the history of education, the theory of education, the theory of upbringing and professional education.

The presented results of scientific researches of the up-to-date issues of Pedagogical science can be used by research workers, graduate students, teachers and students. The bulletin is also intended for everyone, who is interested in the noted problems.

Друкуються за ухвалою Вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Редакційна рада:** д-р філол. наук, проф. В.В.Грешук (*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 філол. наук, проф. В.І.Матвійшин; 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 пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. І.С.Курляк; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода; канд. пед. наук Л.О.Мацук (*відповідальний секретар*); д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук; д-р пед. наук, проф. В.А.Поліщук.

Видається з 1995 р.

*Адреса редакційної колегії:*

76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепа, 10.

Педагогічний інститут

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Видавничо-дизайнерський відділ ЦНТ

Прикарпатського національного університету, 2008.

Імені Василя Стефаника. Тел.: 77-56-22.

код 02125266

**НАУКОВА БІБЛІОТЕКА**

ІНВ. № 800309

**ІСТОРІЯ ОСВІТИ**

*УДК 378: 338.48*

*ББК 74.583(4/8)*

*Світлана Архипова, Любов Чорна*

**І ІСТОРІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ  
ГАЛУЗІ В УНІВЕРСИТЕТАХ США**

*У статті розглянуто процес розвитку туристичної освіти в університетах США. Встановлено періоди розвитку туризму в США, основні етапи розвитку туристичної освіти, вказано на характерні особливості та основні напрями розвитку освіти в університетах країни*

**Ключові слова:** *етапи розвитку туризму, етапи розвитку туристичної освіти, короткотермінова підготовка, кваліфікаційні рівні.*

Вивчення передового досвіду та надбавь найбільш розвинутих туристичних держав світу з питань організації систем підготовки кадрів для даної галузі набуває особливого значення на сучасному етапі, оскільки основні аспекти галузевої педагогіки в Україні ще тільки досліджуються. Аналізуючи історію розвитку туристичної освіти за кордоном, можна пізнати найефективніші педагогічні технології попередників, прослідкувати зв'язок між державною політикою та змінами в туристичній сфері, потребами туристів та послугами туристичних компаній, спрогнозувати вимоги до фахівців цієї галузі.

Для кращого розуміння перспектив розвитку системи професійної туристичної освіти в нашій країні, її трансформування відповідно до вимог суспільного життя доцільно вивчити систему підготовки фахівців туристичної галузі США, адже американська туристична школа належить до провідних світових науково-освітніх шкіл [1, с. 67].

Опрацювання педагогічних досліджень вітчизняних учених показує, що теоретичні і практичні надбання зарубіжних країн є важливим джерелом для формування сучасної системи туристичної освіти в нашій країні. Міжнародний досвід підготовки професіоналів даної сфери схарактеризували в своїх працях В. Федорченко, О. Дмитрук, І. Петрова, Л. Сакул, історичні передумови формування системи освіти розкрили Л. Устименко, І. Афанасьєв, І. Школа. Проте поза увагою вчених залишився процес становлення, формування та удосконалення системи підготовки фахівців галузі туризму в університетах США. Тому метою даної статті є аналіз історії розвитку туристичної освіти в університетах США на основі еволюції туристичної галузі в країні, періодизація даного процесу, характеристика основних етапів та визначення загальних напрямів розвитку.

В історії розвитку світового туризму виокремлюють наступні чотири етапи: початковий – із найдавніших часів до 1841 року; етап становлення організованого туризму – з 1841 р. до 1914 р.; етап формування індустрії туризму – з 1914 р. до 1945 р.; етап масового туризму – з 1945 р. до наших днів [2, с. 12].

Відповідно до встановленої періодизації Л. Устименко та І. Афанасьєва, вважаємо за доцільне розділити історію розвитку цієї галузі в Сполучених Штатах Америки на такі ж чотири етапи, з дотриманням вище зазначених часових меж за винятком першого, який охоплює період з моменту відкриття материка Америка до 1841 року.

Туризм як складова індустрії гостинності США, яка охоплює всю сферу послуг, включаючи готельну і ресторанну справу, туристичний і транспортний бізнес, рекреаційну індустрію та комерційне шоу, конгресний і гральний бізнес [3, с. 13], розвивався на основі споріднених їй сфер та у тісному зв'язку з ними. На початковому етапі подорожі носили стихійний характер, за метою їх можна класифікувати на експедиційні та дослідницькі. Дослідження нового материка супроводжувалося як відкриттям унікальних природних об'єктів так і створенням шляхової мережі, появою готелів, ресторанів. Розвиток торгівлі сприяв нагромадженню капіталу, необхідного для перетворення цих об'єктів на ресурси для майбутньої туристичної галузі.

Інтерес до Нового Світу серед комерсантів зумовив тисячний потік мігрантів, що стало можливим завдяки регулярним пасажирським перевезенням нью-йоркської фірми Black Ball Line (1818 р.). Відбувається широкомасштабне освоєння території країни, подальше нагромадження капіталу та технічне удосконалення всіх сфер діяльності. Знаменною подією другого періоду була поява перших бюро подорожей, які займалися організацією туристичних поїздок та їх реалізацією. Туристична компанія "Ask Mr. Foster" розпочала свою діяльність у 1888 р. в м. Сан-Августін (штат Флориди) як заклад для надання інформації, пов'язаної з поїздками. Як наслідок, закладаються основи інфраструктури туристичної галузі з туркомпаніями, готелями, ресторанами, транспортними агенціями, системою розваг, з'являються перші кадри індустрії гостинності, виникає потреба їх професійної підготовки.

Третій етап визначається як період формування туристичної галузі США. Він ознаменував себе народженням авіації, запровадженням послуг прокату автомобілів і відпусток для працюючих, зростанням добробуту населення та збільшенням кількості подорожуючих у пізнавальних й оздоровчих цілях. Туристичні компанії розширюють географію подорожей, об'єднуються в галузеві асоціації. Відбувається визнання значення туризму для розвитку економіки країни, з'являються перші державні туристичні організації. Відмінною особливістю даного етапу є створення підґрунтя для відкриття навчальних закладів туристичного напрямку.

Розвиток освіти фахівців сфери гостинності США здійснювався з урахуванням реального попиту на робочу силу і розпочався з підготовки фахівців для готельних підприємств. Першим навчальним закладом такого профілю в США стала Школа адміністраторів готелів Корнельського університету в Ітаку, штат Нью-Йорк, відкрита в 1922 році. Цей вуз мав давню історію, з 1865 року він надавав освітні послуги з основ різних наук. Група з 21 студента під керівництвом викладача математики д-ра Говарда Б. Міка розпочала навчання за програмою "Менеджмент гостинності". Місцеві власники готелів були зацікавлені в підготовці кадрів за даним напрямком і

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

надавали університету фінансову підтримку. Вагомий внесок у розбудову цієї школи зробив власник готельної мережі Елсворт Статлер. Завдяки його щедрим пожертвам цей заклад перетворився на провідну установу світу за масштабами проведених досліджень, складовими матеріальної бази та навчальними збірками [4, с. 1516].

Внаслідок швидкого зростання чисельності готельних підприємств потреба у навчальних закладах такого профілю виникла у різних штатах країни. Мічиганський державний університет у Іст-Ленсінгу став наступним вузом, у якому в 1927 р. було започатковано підготовку кадрів для туристичної галузі з ініціативи знову ж таки керівництва готельно-Статлер у Детройті, менеджера Вільяма Клара. Він звернувся до адміністрації Школи сільськогосподарських та прикладних наук вище згаданого університету з пропозицією про заснування такого закладу, там з розумінням поставилися до вирішення проблеми, й підготовку фахівців за спеціалістською адміністрацією готельно започаткували на факультеті Ліберального мистецтва під керівництвом його директора, професора сільськогосподарських наук Бернарда Проулкса. За сприяння вченого навчання проводилося не тільки на базі університету, а й безпосередньо на робочому місці. Навчальні семінари для менеджерів готелів у різних частинах штату наприкінці 20-их – на початку 30-х років набули масового характеру.

Вважаємо за необхідне акцентувати увагу на ролі галузевих асоціацій в процесі становлення туристичної освіти в штаті Мічиган в 40-х роках. Туризм разом із сільським господарством та лісництвом посідав провідне місце в економіці цього регіону. З метою раціонального розвитку галузі та ефективного управління туристичними організаціями штат було поділено на чотири регіональних сектори, у кожному створено галузеві асоціації для налагодження комерційного зв'язку між підприємствами. Збільшення туристичних потоків вимагало ефективної розробки туристичних ресурсів, впровадження нових технологій обслуговування, інвестування в розбудову підприємств гостинності, модернізацію засобів пересування та, передусім, розгалуження мережі навчальних закладів. Керівники асоціацій надавали справедливую оцінку кадровому забезпеченню галузі, при цьому орієнтувались на урядову фінансову допомогу в реалізації нового освітнього проекту з туризму на додаток до вже існуючої на той час в університеті програми підготовки адміністраторів готелів. Таким чином, третій етап історії розвитку туризму в США характеризується відкриттям перших навчальних закладів по підготовці фахівців сфери гостинності при університетах, що свідчить про становлення туристичної освіти в країні.

Четвертий етап історії розвитку туризму - з 1945 р. до наших днів – вважається періодом масового туризму в світі й Америці, зокрема. Повітряний транспорт залишає за собою провідні позиції, створюється Міжнародна організація цивільної авіації (Чикаго, 1944 р.), впроваджуються чартерні рейси та система узгоджених тарифів на міжнародні перевезення, при аеропортах відкриваються представництва фірм з прокату автомобілів, туристичні послуги пропонують круїзні гіганти. Основними тенденціями розвитку індустрії гостинності в США є поглиблення спеціалізації підприємств, сегментація ринку туристичних послуг та формування готельних і ресторанних ланцюгів.

Корнельський університет розширює навчальну базу Школи адміністраторів готелів за рахунок фінансування з фонду Е. Стаглера, у 1948 році відкриває новий корпус разом з готелем на 50 номерів, який служить навчально-виробничою лабораторією для студентів цього освітнього закладу [5].

Туристична галузь зазнає дефіциту кваліфікованих фахівців, здатних наповнити ринок якісними туристичними продуктами, відповідно до потреб туристів. Уряд країни розглядає туризм як засіб стимулювання економіки і культурного відродження, він сприяє розвитку освіти за цим напрямом.

Першість у розв'язанні даної проблеми належить штату Мічиган. У 1945 році місцеві органи управління створюють освітні передумови стабільного розвитку туризму в цьому регіоні, формуючи спеціальні фонди для фінансування навчальних програм підготовки фахівців сфери туристичних та готельних послуг в Мічиганському університеті. Цілеспрямовану та системну діяльність у рамках цього проекту забезпечував створений при закладі творчий колектив у складі архітектора з планування і розвитку місцевості Клара Ганна, спеціаліста з громадського харчування Гледіс Найт та фахівця з менеджменту й організації дозвілля Роберта Макінтоша. Реалізація освітніх послуг відбувалася як в стінах університету так і в 83 територіальних округах штату й місцях розвитку підприємницької діяльності шляхом проведення чотириденних курсів з проблем розвитку туризму та рекреації, консультації, одноденних семінарів, короткотривалого навчання у спеціально створених лабораторіях.

Перша програма, складена авторським колективом Мічиганського університету під керівництвом Роберта Макінтоша, чітко окреслювала перелік необхідних знань й умінь фахівців галузі. Навчальний план охоплював такі взаємопов'язані між собою цикли як "Економіку підприємництва", "Організацію і технологію процесів виробництва послуг" та маркетингову діяльність. Вони створювали цілісну освітню систему, яка максимально задовольняла потреби як самих підприємців так і їхніх працівників. Варто наголосити, що поза увагою науковців не залишилася й проблема розмаїття професій гостинності та їхньої специфіки. Навчальний матеріал добирався з урахуванням запитів фахівців конкретного профілю, саме спеціаліст із громадського харчування вище згаданого колективу надавав консультації з ключових питань організації обслуговування в ресторанах і кафе, опираючись на наукові дослідження та методичні матеріали, розробки, вказівки, рекомендації, широко використовуючи аудіо-відео обладнання. Внаслідок цього предметно-центризм освітнього процесу виступає відмінною особливістю американської системи підготовки майбутніх фахівців на зорі її формування.

Мічиганський державний університет став першим вищим навчальним закладом, де було започатковано курсову підготовку кадрів для туризму, яку з 1958 року забезпечувала Школа готельного, ресторанного та організаційного менеджменту (The School of Hotel, Restaurant, and Institutional Management) у складі Бізнес коледжу (The College of Business), а в 1963 році розпочав підготовку спеціалістів кваліфікаційного рівня "Бакалавр" з готельного, ресторанного та організаційного менеджменту, навчальний план доповнився цілком новою дисципліною туристичного спрямування – "Економікою туризму". За

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

вагомий внесок у розвиток туристичної освіти Роберту В. Макінтошу вперше в США присвоєно звання професора з туризму. Досягнення даного закладу прискорили процес формування системи туристичної освіти в країні, підтвердженням цього служать започатковані освітні проекти в університетах штатів Вісконсин, Міннесота та в коледжах країни.

Прогресивні зміни в освітньому просторі позначилися відкриттям у 1964 р. Інституту Сертифікованих Туристичних Агентів (The Institute of Certified Travel Agents) на базі Мічиганського державного університету за фінансового сприяння Американського товариства туристичних агентів. Д-р Роберт В. Макінтош розробив першу навчальну програму на одержання сертифікату за спеціальністю – консультант з туризму (Certified Travel Counselor). Для отримання сертифікату майбутній фахівець повинен був успішно скласти чотири іспити з основних питань професійної діяльності, написати курсову роботу чи ґрунтовно проаналізувати один з курсів навчального плану ІСТА. Додатковими вимогами до випускників було неухильне дотримання ними етичних та соціальних норм. Практична підготовка майбутніх фахівців становила необхідну умову професіоналізації спеціаліста, п'ятирічний досвід роботи у цій галузі, два з яких у споріднених сферах (готельному, транспортному бізнесі), виступав невід'ємним елементом успішного завершення навчання. Перший набір студентів було проведено в 1966 році, навчання здійснювалося на базі інституту, проте з 90-х років зростає матеріальна база закладу, в повному обсязі починають використовувати готельні комплекси для проведення занять, та й дистанційна форма навчання набуває значного поширення. Випродовж двадцяти п'яти років існування інституту було підготовлено 14300 консультантів з туризму, а 6063 студенти продовжували навчання у цьому закладі, розроблено спеціальну програму дистанційного навчання з метою поглиблення знань спеціалістів з питань міжнародного туризму (Destination Specialist program) у зв'язку з його інтенсивним розвитком [6, с. 4].

Підготовка фахівців туристичної галузі США традиційно була пов'язана лише з короткотерміновим навчанням вузьких спеціалістів, що за відсутності галузевої системи базової освіти не розв'язувало кадрової проблеми. Тому в 1969 році в інституті започаткували програму чотирирічного навчання для здобуття ступеня бакалавра за напрямом "Менеджмент туризму і подорожей". Даний проект характеризувався певними особливостями. Змістове наповнення даної навчальної програми включало пропедевтичний курс "Туристичні обсяги" (Dimensions of Tourism) для першого року навчання й обов'язкові для здобуття ступеня бакалавра з менеджменту туризму і подорожей курси "Менеджмент туристичних потоків" (Tourist Distribution Management), "Планування і розвиток туризму" (Tourism Planning and Development) та "Менеджмент туризму" (Tourism Management). При цьому характерною ознакою програмового матеріалу виступає його маркетингове та організаційно-управлінське спрямування. Проте успішне опанування основних дисциплін навчального плану не гарантувало успіху, важливо було поєднати їх послідовне освоєння з трьохрічним поглибленим вивченням іноземної мови.

Одночасно з введенням чотирирічної програми з туризму в Мічиганському університеті відбулися зміни в навчальних планах Школи адміністраторів

готелів Корнельського університету та інших закладах по підготовці кадрів для готельної сфери, які супроводжувалися розширенням спектру навчальних дисциплін за рахунок введення предметів туристичного профілю з метою пізнання специфіки спорідненої з готельним сектором галузі. В 1973 році Школа адміністраторів готелів розпочинає програму підготовки магістрів готельної сфери, вслід за цим розширює систему курсової підготовки для управлінських структур, оновлює виробничу базу закладу – готель Статер, номерний фонд якого збільшується до 153 номерів.

Вважаємо за необхідне звернути увагу на створення програмно-методичного забезпечення освітнього процесу за напрямом туризм в Мічиганському державному університеті. Перший підручник в США “Туризм: принципи, практика, філософія”, який розкрив концептуальні поняття туризму і став базовим для тих студентів, які вивчали курс “Введення в туризм”, вийшов у 1971, його автор – д-р Роберт Макінтош. Того ж року вчений випустив другий навчальний посібник – “Туристичний бізнес”. Перший підручник був перевиданий декілька разів, шосте його видання у співавторстві з д-ром Чарльзом Гослдером з університету Колорадо [6, с. 7].

Процеси глобалізації та інтеграції туристичної індустрії США спричинили інноваційні зміни в освіті. В 2004 р. на основі Школи адміністраторів готелів і Паньяльського технологічного університету з Сінгапуру було утворено Корнельсько-Наньяльський інститут по підготовці майбутніх фахівців за спільною програмою 150 студентів, здобуваючи ступінь магістра з менеджменту гостинності, навчаючись у США і в Сінгапурі. Наступним проявом інтеграції стало партнерство школи Корнельського університету з Кулінарним інститутом Америки, як результат студенти по закінченні отримують комбінований вчений ступінь: бакалавра з готельного менеджменту та диплом з кулінарного мистецтва.

Аналіз історії розвитку американської школи туристичної освіти на прикладі перших вищих навчальних закладів з готельної справи і туризму – Школи адміністраторів готелів Корнельського університету і Мічиганського державного університету – дає підстави для висновку про те, що процес становлення, формування та удосконалення туристичної освіти в цій країні здійснювався за такими напрямками:

- визнання проблеми на всіх рівнях та цілеспрямованості й єдності дій державних органів, готельних та туристичних підприємств, галузевих асоціацій та освітніх закладів;
- визначення змісту туристичної освіти та його відповідність вимогам американського суспільства до рівня професійної підготовки;
- створення реального програмно-методичного забезпечення спільними зусиллями авторських колективів університетів – фахівців сфери гостинності;
- урізноманітнення форм підготовки в університетах від групових виробничих семінарів, інструктажу до індивідуальних консультацій;
- застосування варіативних програм навчання для поступового забезпечення різнорівневої кваліфікаційної підготовки, а саме: створення курсової мережі, підготовка фахівців безпосередньо в туристичних агенціях, у

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII, системі двох- і чотирирічного навчання за програмами університету, стаціонарно і за програмами дистанційного заочного навчання;

- формування умінь і навичок менеджменту, адаптованих до конкретних умов майбутнього фаху, здобуття прикладних знань в галузі гостинності, обов'язковість вивчення двох іноземних мов;
  - розширення матеріально-технічної бази університетів за рахунок готельних та туристичних підприємств;
  - об'єднання університетів на національному та міжнародному рівнях, створення нових освітніх проєктів і запровадження комбінованих вчених ступенів.
- Вважаємо, що історію розвитку туристичної освіти в університетах США можна розділити на три таких етапи:

- перший – становлення туристичної освіти (1922 - 1945 рр.) - пов'язаний із відкриттям Школи адміністраторів готелів Корнельського університету та запровадженням курсової підготовки у Мічиганському державному університеті;
  - другий – формування системи туристичної освіти (1945 - 1964 рр.) характеризується зростанням кількості університетів туристичного напрямку в різних штатах;
  - третій – впровадження різних кваліфікаційних рівнів та розширення спектру спеціалізації туристичних закладів (з 1964 р. до наших днів) – позначився відкриттям ІСТА, введенням програм для здобуття ступеня бакалавра, магістра за різними напрямками, розгалуженням мережі вищих навчальних закладів туристичного профілю в країні, створенням міжнародних інститутів.
- Туристична освіта в США стає масовим явищем, доступним для усіх громадян, котрі бажають працювати в даній галузі.

1. Дмитрук О. Екологічний туризм: навч. посіб. / Олександр Юрійович Дмитрук. – [2-е вид.]. – К.: Альтерпрес, 2004. – 192 с.
2. Устименко Л. Історія туризму: навч. посіб. / Л. Устименко, І. Афанасьєв. – К.: Альтерпрес, 2005. – 320 с.
3. Браймер Р. Основи управління в індустрії гостеприємства / Роберт А. Браймер; [пер. с англ. Е. Циганова]. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 382 с.
4. Шалаева Г. Кто есть кто в мире / Шалаева Г. – Москва: Филологическое общество “Слово”, ОЛМА ПРЕСС образование, 2004. – 1890 с.
5. Cornell School of Hotel Administration [Електронний ресурс] // www.hotelschool.cornell.edu. – 16.05.2008.
6. McIntosh R. Early tourism education in the United States / Robert W. McIntosh // The journal of tourism studies. – 1992. – № 1. – С. 2-8.

*The process of tourism education development in the US universities is considered in this article. Periods of tourism development in U.S.A. main stages of tourism education development, their specific features and general directions are indicated.*

**Key words:** *tourism development stages, tourism education development stages, short term training, qualification levels.*

### ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ “ГРАФІЧНИХ МИСТЕЦТВ” У СИСТЕМІ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ

Проблема формування творчої особистості, забезпечення її художньо-естетичної освіченості є однією з актуальних і багатоаспектних у педагогіці, оскільки педагогічний процес – це шлях постійної творчості, долання стереотипів, продукування нових, нестандартних ідей та оригінальних підходів до їх втілення. Необхідність впровадження інноваційних методик викладання предметів мистецтва у сучасну шкільну практику зумовлює важливість узагальнення та трансформації історико-педагогічного досвіду у галузі загальної мистецької освіти.

Особливості організації та розвитку змісту викладання предметів мистецтва у системі шкільної вітчизняної освіти на різних етапах її історичного розвитку досліджували О. Апраксіна, Н. Бовсунівська, В. Ворожбіт, Т. Грищенко, Л. Масол, С. Мельничук, П. Миропольська, О. Михайличенко, А. Омельченко, Г. Падалка, О. Рудницька, Т. Танько, К. Шамаєва, О. Цвігун та інші.

Основними завданнями цієї статті є дослідження організації викладання графічних мистецтв у системі гімназійної освіти в Україні другої половини ХІХ – на початку ХХ ст., а також аналіз розвитку їх змісту у контексті нормативно-правового забезпечення середньої ланки освіти.

Аналіз історико-педагогічних джерел другої половини ХІХ – початку ХХ ст. дає змогу констатувати, що офіційне ставлення Міністерства народної освіти до художньо-естетичного компоненту у змісті навчання було загалом суперечливим. Предмети мистецького циклу мали прикладне значення, вважалися необов’язковими і виходили за основну сітку навчальних годин.

Досліджуючи процес викладання графічних мистецтв у системі гімназійної освіти, необхідно зазначити, що у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. цей термін об’єднував цикл дисциплін: малювання, креслення, краснопіс. Їх викладання регламентувалося основними законодавчими документами (гімназійними статутами, окремими циркулярними розпорядженнями Міністерства народної освіти).

Незважаючи на загальне зневажливе ставлення офіційних освітніх структур до предметів мистецької галузі, викладання циклу дисциплін “малювання, креслення, краснопіс” завжди знаходило відчутну підтримку на законодавчому рівні, адже в усіх гімназійних статутах досліджуваного періоду вони зазначалися в переліку навчальних предметів, обов’язкових для вивчення. Відсутність у міністерських освітніх документах єдиних вимог та чіткої регламентації щодо їх змісту у системі гімназійної освіти давала певну можливість коригувати та доповнювати його, в залежності від типу та призначення навчального закладу.

Головним завданням усіх чоловічих гімназій було “надати учням загальну освіту і підготувати їх до вступу до вищих навчальних закладів” (згідно із § 1 Статуту). Естетичний компонент вважався складовою частиною загально-

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII. освітньої гімназійної підготовки. У класичних чоловічих гімназіях вивчення “графічних мистецтв” було обов’язковим для учнів 1-3 класів. Викладання малювання здійснювалося в одному циклі із кресленням та краснопісом. Залежно від мети кожного уроку викладач мав можливість приділяти більше навчального часу певному одному виду “графічних мистецтв”. Розподіл годин здійснювався таким чином: у 1-2 класах – 2 години на тиждень; у 3 класі – 1 година. Кінцевою метою курсу було навчити гімназистів “виразно і чітко зображувати видимі предмети дійсності” [9, с. 467]. У більшості середніх шкіл спостерігалася також чітка організація художніх занять для старшокласників. Як правило, уроки малювання призначалися у вихідні чи святкові дні. Найбільший інтерес до них виявляли гімназисти, що планували вступити до спеціальних технічних навчальних закладів.

У реальних гімназіях та прогімназіях, відповідно до специфіки їх призначення, малювання мало прикладний характер і вважалося практичним доповненням до теоретичних спеціальних курсів. У відповідності з тим, що зміст навчання був орієнтований на “засвоєння учнями реальних знань” та практичну їх підготовку до життя, увага акцентувалася саме на прикладному характері графічного мистецтва, сутність якого полягала у “формуванні умінь та навичок оволодіння основами певного ремесла”. Предмет викладався впродовж усього періоду навчання: у 1-6 класах – 2 години на тиждень; у 7 класі – 3 години [9, с. 469]. Його зміст був чітко структурованим за роками навчання. Програмне вивчення графічного мистецтва відбувалося поетапно. На початковому етапі учні набували навичок графічного зображення, пізніше – знайомилися з прийомами малювання з натури та за уявленням. На третьому році навчання вихованці вивчали основи орнаментального малювання і закони перспективи, виконували більш складні завдання малювання з натури. У 4-7 класах вивчення дисципліни відбувалося у поєднанні з кресленням і практичною геометрією.

У міністерських жіночих училищах I та II розрядів, які функціонували за “Положенням...” 1860 р., малювання належало до числа необов’язкових предметів, що викладалися “з дозволу училищної ради та за додаткову платню” (§ 19 Положення). Однак, офіційна “необов’язковість” дисципліни була формальною. Відповідно до головного призначення майбутніх випускниць жіночих гімназій та прогімназій, усі предмети мистецького циклу (у тому числі й малювання) набували статусу основних у навчальному процесі жіночої середньої школи. Зокрема, на заняття образотворчим мистецтвом відводилося 2 години на тиждень впродовж усього періоду навчання [7, с. 311]. У більшості жіночих середніх шкіл малювання викладалося за так званою “американською методичною системою”. У молодших класах учениці малювали з натури і по пам’яті, що мало сприяти розвитковій спостережливості, окоміру, пам’яті. Застосовувалося також ілюстративне малювання – дівчатам пропонувалося перелати у малюнку враження побаченого і прочитаного. Більшість практичних завдань програми для старших класів була зорієнтована на підготовку до рукодільних робіт (як правило, пониреним було орнаментальне малювання). Адже викання різних видів рукоділля вважалося надзвичайно важливим, у зв’язку з головним призначенням жінки у суспільстві [7, с. 347].

Аналіз навчально-методичного забезпечення розвитку графічних мистецтв у системі гімназійної освіти дозволяє зазначити, що найбільш поширеними навчальними підручниками з малювання у середній школі були праці А. Войцеховича “Досвід викладання загальної теорії витончених мистецтв” (1823), Г. Гіппіуса “Нариси теорії малювання як загальної навчальної дисципліни” (1844), М. Мартинова “Про викладання малювання” (1866), О. Сапожнікова “Курс малювання” (1834), Д. Струкова “Школа малювання” (1863).

Першим підручником з образотворчого мистецтва, рекомендованим Міністерством народної освіти для загальноосвітньої школи, став “Курс малювання” (1834) О. Сапожнікова. Методична система російського художника-педагога була зорієнтована на активне пізнання учнями зображуваних предметів, визначення їх просторового положення та геометричної основи форми. Важливо, що автор підкреслював необхідність художніх занять для усіх без винятку гімназистів, наголошуючи, що оволодіння елементарними основами образотворчого мистецтва доступне кожному учневі. Цей підручник витримав декілька атестацій та перевидань Міністерства народної освіти і був поширений у шкільній практиці протягом XIX століття. Однак, більшість із запропонованих педагогом мистецьких вправ використовувалися викладачами лише як зразки для копіювання, що загалом не сприяло формуванню творчих здібностей у гімназистів.

Поширеною серед викладачів графічних мистецтв середньої школи стала також науково-методична праця Г. Гіппіуса “Нариси теорії малювання як загальної навчальної дисципліни” (1844). У роботі висвітлювалися як загальнопедагогічні, так і методичні питання викладання графічних мистецтв у системі загальної освіти. Автор наголошував на важливості індивідуального підходу у процесі навчання малювання, застерігав від стереотипності мислення, бездумного копіювання предметів. Метою викладання дисципліни він вважав удосконалення особистості учня в процесі пізнання навколишнього світу. Основними методами навчання малювання називав активне спостереження у природі, наочне пояснення, а також різноманітні графічні вправи для розвитку моторики руки, малювання по клітинам, моделювання.

Наприкінці XIX ст. у традиційній, “академічній” методичній системі навчання графічним мистецтвам з'являються нові тенденції. При визначенні дидактичних завдань дисципліни наголошувалося, що метою її викладання є розвиток естетичного смаку та мистецьких здібностей в учнів, а також формування у них уміння правильно зображувати предмети дійсності. Основним критерієм підбору навчально-методичного матеріалу для гімназистів 1-3 класів був творчий зміст пропонованих завдань. Суто механічні вправи вважалися безцільними і не рекомендувалися для застосування (за виключенням підготовчого класу). Основними видами художньої діяльності мали стати: малювання з натури; малювання з пам'яті; малювання за враженням, уявою; вільне малювання.

На законодавчому рівні міністерським циркуляром 1890 р. уроки з малювання, обов'язкові для учнів 1-3 класів гімназій, рекомендувалося не припиняти і в наступних класах середньої школи, хоча б у формі студійних занять для бажаючих учнів [2, с. 56].

Провідною інституцією з питань організації викладання та розвитку змісту малювання у системі загальної освіти була Імператорська Академія мистецтв у Санкт-Петербурзі. Розробкою теоретичних та методичних питань вивчення графічних мистецтв займалася спеціально створена комісія при Академії у складі художників-педагогів В. Верещагіна, М. Ге, І. Крамського, О. Маковського, В. Перова, П. Чистякова. Реформа Академії 1894 р. зумовила появу численних авторських систем викладання образотворчого мистецтва у системі загальної освіти [3, с. 182-184].

Так, важливу роль у розвитку змісту графічних мистецтв у досліджуваній історичній період мали методичні пошуки активного діяча Академії, відомого педагога-художника П. Чистякова. Приблизник системи навчання малювання, заснованої на зображенні з натури, П. Чистяков наголошував на доцільності застосування цього методу з перших класів гімназій. Він вважав, що найголовніше в організації викладання образотворчого мистецтва – систематичне спостереження та відтворення натури. Автор також підкреслював, що методи і прийоми навчання мистецтва малювання обов'язково повинні відповідати віку та рівню загального розвитку вихованців [8, с. 437]. Крім того, педагог-художник доводив, що художнє мистецтво в системі шкільної освіти має передусім важливе загальноосвітнє й виховне значення. Освіта і виховання, за переконанням П. Чистякова, єдиний процес, мета якого – розвиток в учнів здатності до художнього осмислення і сприйняття дійсності [3, с. 105].

Із метою заохочення викладачів художнього мистецтва загальноосвітніх шкіл та їх вихованців з 1881 р. Академія започаткувала конкурс на кращі малюнки серед гімназій різних типів усіх учбових округів, який мав стати щорічним [6, арк. 475-477]. Завданням конкурсу було не лише виявити найкращі учнівські роботи, а й надати методичну допомогу його учасникам, узаложити позитивний досвід учителів графічних мистецтв і, головне, актуалізувати питання вдосконалення методів викладання малювання у загальноосвітніх закладах. Спочатку конкурс проводився лише раз на три роки, пізніше – став щорічним. Імена переможців та їх викладачів традиційно друкувалися в „Журналі Міністерства народної освіти”. До 1913 р. було проведено 32 конкурси [4, арк. 10-12].

Позитивним чинником удосконалення організації та змісту викладання графічних мистецтв у середній школі можемо визначити затвердження окремих міністерських документів, які започатковували присудження премій та інших видів заохочень за написання навчальних посібників. Це питання детально регламентувалося у “Положенні для промислових училищ МІО” від 5 липня 1911 р. [5, с. 60-61]. Рішення про присудження премій покладалося на відділення вченого комітету з технічної та професійної освіти. Премії та інші винагороди могли присуджуватися як за основні навчальні підручники, так і за допоміжні посібники у вигляді атласів, таблиць, діаграм, моделей, проєкційних зображень, інших предметів наочного навчання (§5 Положення). До конкурсу допускалися друковані та рукописні видання, написані не раніше, ніж за 3 роки до його оголошення. Важливо, що представлені наукові праці мали бути обов'язково авторськими – переклади іноземних авторів не розглядалися. Об'єктивність



конкурсу підтверджувалася тим, що імена авторів, їх вчений стуїнь та посада надсилалися в окремому закритому конверті та оголошувалися лише у разі присудження премій. Кожного року конкурси влаштовувалися за визначеними комісією напрямками. Зокрема, на видання з навчальних курсів циклу графічних мистецтв були оголошені конкурси: у 1914 р. – “з малювання у пристосованні до рукоділля для жіночих навчальних закладів”; у 1915 р. – “з технічного креслення і малювання” [5, с. 60-64].

У перше десятиліття ХХ ст. у Міністерстві народної освіти відбувається активна підготовка реформи гімназійної освіти. Проектування реорганізаційних змін зумовлювалося невідповідністю рівня організації офіційної школи, застарілих педагогічних концепцій запитам суспільства. У 1915 р. було підготовлено низку документів щодо реформування середньої ланки освіти. Зокрема, у “Матеріалах з реформи середньої школи” (1915) визначалися зміст, завдання, структура та організація освітнього процесу в гімназіях. Усі предмети, за новим документом, розподілялися на “освітні” та “виховні”. Зокрема, до “виховних” належали дисципліни мистецького циклу [1, с. 180-183]. Таким чином, художньо-естетичне виховання визначалося “обов’язковим”, а не “бажаним” компонентом змісту середньої освіти. Відповідно, викладання предметів мистецтва (у тому числі й малювання) відтепер спрямовувалося передусім на реалізацію загальноосвітніх й виховних завдань школи. Прикладне, утилітарне значення образотворчого мистецтва мало стати другорядним питанням.

У зв’язку з об’єктивними історичними обставинами ця реформа не була повністю реалізована, хоча її основні положення знаходили втілення у практичній діяльності прогресивних гімназій. Насамперед, суттєво змінилося ставлення до виховного й дидактичного значення образотворчого мистецтва у середній школі.

Характерним для цього періоду стала поява авторських методичних розробок та навчальних програм, які містили оригінальні підходи до навчання, були зорієнтовані на загальний розвиток особистості вихованця, формування у нього спостережливості, критичного мислення, власних оцінних суджень у процесі малювання. Найбільш відомими серед них стали програми вчителів-практиків М. Расвської-Іванової (засновниці першої на території України приватної школи малювання у Харкові), З. Кіпріянової (викладача художнього мистецтва приватної школи Боринського маєтку Харківського учбового округу), відомих тогочасних художників-методистів К. Лепілова, М. Мурашка, В. Мурзасва, Г. Мясоедова.

Таким чином, підсумовуючи викладений пошуковий матеріал, зазначимо, що особливості викладання графічних мистецтв у системі гімназійної освіти другої половини ХІХ – початку ХХ ст. зумовлювалися сукупністю об’єктивних чинників. Кількість тижневих годин, конкретизація мети викладання дисциплін залежали від типу та призначення навчального закладу. Зміст та організація навчання малювання удосконалювалися за сприяння активної просвітницької діяльності художників-педагогів Імператорської Академії мистецтв, поваторських педагогічних пошуків тогочасних відомих методистів, учителів-практиків. Основні положення академічних програм і підручників, авторських методичних розробок не втратили своєї актуальності, можуть стати цінним дороб-

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск ХХVI-ХХVII.  
ком у методичній системі навчання образотворчому мистецтву в сучасній шкільній практиці і, отже, потребують подальшого детального дослідження.

1. Константинов Н. Очерки по истории средней школы (гимназии и реальные училища с конца XIX века до февральской революции 1917 года). – М., 1947. – 247 с.

2. Министерские распоряжения // Журнал Министерства народного просвещения. – 1891. – № 12. – С. 56.

3. Молева Н. Белюгин Э. Русская художественная школа второй половины XIX – начала XX века. – М.: Искусство, 1967. – 564 с.

4. Об организации конкурсов между учебными заведениями по рисованию, черчению и моделированию. Условия конкурса (копия), 1898 // ЦДАК України. – Ф. 707. – Оп. 228. – Спр. 21. – Арк. 10-12.

5. От отдела ученого комитета Министерства народного просвещения по техническому и профессиональному образованию // Журнал Министерства народного просвещения. 1915. № 3. С. 60-85.

6. С перенесью по разным предметам. 1888 // ЦДАК України. – Ф. 707. – Оп. 87. – Спр. 6798. – 526 арк.

7. Сборник всех Программ и правил для поступления в мужские и женские учебные заведения (1883-1884 учебный год). – Типо-Литография А.В. Дейлера. 1883. – 462 с.

8. Чистяков П. Письма, записные книжки, воспоминания. – М.: Искусство. 1953. – 571 с.

9. Шмид Е. История средних учебных заведений в России. – СПб., 1878. – 684 с.

*The process of development of the graphic arts on educational process on the territory of Ukraine in the end of 19 century – beginning 20 century is investigated in this article. The organization, structure and content of graphic arts in the pedagogical education in secondary schools of every type are analyzed*

**Key words:** art-esthetic subjects, graphic arts, drawing, art-esthetic education, secondary education

УДК 378.14

ББК Ч.74.03 (4 УКР)

Алла Возняк

### **ЗМІСТ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА (1946 – 2000 рр.)**

*У статті розглянуто проблеми загального та специфічного у змісті позакласної виховної роботи та його впливі на формування творчої особистості підлітка (1946 – 2000 рр.). У відповідності до кожного історичного етапу подані характерні тенденції щодо формування творчої особистості підлітків.*

**Ключові слова:** позакласна виховна робота, творчість, формування творчої особистості підлітка, зміст, форми.

Сьогодні важливе місце у формуванні творчої особистості підлітка має позакласна виховна робота.

Дослідженням проблеми позакласної та позашкільної роботи в Україні займалась і займається значна кількість вчених-педагогів (І. Бех, В. Кузь, П. Ничкало, Т. Сушченко, М. Ярмаченко та ін. Вченими-педагогами вивчається позакласна виховна робота з різних поглядів. Із проблем позакласної роботи існує багато наукових праць і статей, але всі вони висвітлюють лише окремі питання.

Ситуація, що склалася в Україні в освіті, потребує пошуку оптимальних шляхів розв'язання питань виховання молоді в процесі позакласної роботи загальноосвітньої школи, уточнення соціальних і моральних орієнтирів, визначення пріоритетів.

Вітчизняна та зарубіжна виховна практика свідчить, що позакласна робота розширює виховні можливості учня в напрямку формування творчої особистості, сприяє самовизначенню школярів в особистісній, соціокультурній, професійній сферах, включенню їх у різні види творчої діяльності, позитивному ставленню до загальнолюдських цінностей, розвитку моральних якостей та емоційної сфери учнів. На відміну від навчальної, позакласна виховна робота має добровільний характер, що є вкрай важливим. Підліток проявляє активність у проведенні того чи іншого заходу, в роботі гуртка, клубу до того часу, поки робота його цікавить і задовольняє його потреби. Задовольняти потреби, постійно збуджувати зацікавленість учнів, зробити виховну роботу цікавою та захоплюючою за змістом і формою – один із найголовніших принципів організації та методики проведення позакласної виховної роботи. Важко розраховувати на активну участь кожного учня у справах, які його не цікавлять і якими він не захоплюється. Тому вчитель повинен систематично вивчати запити та інтереси кожного школяра і враховувати їх при плануванні позакласних виховних заходів [5; 6].

У Концепції національного виховання сказано, що одним із пріоритетних напрямів реформування виховання є формування творчої особистості, розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення їх самореалізації (Програма "Творча особистість"), яке відбувається в усіх напрямках виховання.

Саме тому *метою статті* є виявлення загального та специфічного у змісті позакласної виховної роботи та його впливі на формування творчої особистості підлітка (1946 – 2000 рр.).

У контексті статті виникла потреба чіткого визначення термінів і понять, пов'язаних із позакласною виховною роботою. У педагогічному словнику читаємо, що "Позакласна робота в школі – це складова частина навчально-виховної роботи, одна з форм організації дозвілля учнів. Позакласна робота організовується і проводиться в позаурочний час органами дитячого самоврядування за активною допомогою і при тактовному керівництві з боку педагогічного колективу. Значну допомогу учням в організації позакласної роботи надають позашкільні заклади. Позакласна робота тісно пов'язана з навчально-виховною роботою, що проводиться на уроках" [1, с. 262]. Таке визначення буде переважувати у дослідженні.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

Метою позакласної роботи з формування творчої особистості підлітка досліджуваного періоду визначимо розвиток і розкриття творчого потенціалу підлітка створення умов для всебічного і гармонійного розвитку особистості. Зміст позакласної виховної роботи трактуємо як систему знань, умінь і навичок, якими оволодівають творчі підлітки в процесі їх оптимального розвитку адекватно тину, виду і рівню творчості.

Аналізуючи радянські джерела післявоєнних років, скажемо, що у радянській період до висвітлення проблем позакласної виховної роботи ставились неоднозначно. По-перше, існувала потреба творчих особистостей, необхідність їх пошуку. По-друге, відбувалося нівелювання творчої особистості в межах всього суспільства. По-третє, в документах був відсутній критичний підхід до висвітлення тих чи інших сторін діяльності школи. Тому знайшли висвітлення сюжети лише позитивного характеру: формування творців нової ідеології, кількісне зростання учасників позакласної виховної роботи, обходячи аналіз їх якісного стану.

Головним завданням загальноосвітніх навчальних закладів України в післявоєнний період було надання освітніх послуг, охоплення якомога більшої кількості підлітків шкільною освітою. Післявоєнне покоління учнівства виховувалося за принципом "хто не з нами – той проти нас", формувалося в ономантності, цумок, світобачення, світосприйняття. У виховному аспекті на першому плані була ідейна підготовка учнів.

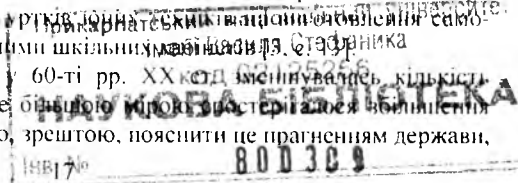
Зрозуміло, що у цей час проблема формування творчої особистості підлітків у позакласній виховній роботі не викликала особливого інтересу. Досить зазначити, що у різного плану постановках щодо роботи загальноосвітнього закладу хоча й приділялася увага питанням виховання, значно менша – розвитку різноманітних видів творчості, у тому числі художній чи технічній.

На першому, виділеному нами, етапі (1946-1966 рр.) розроблялися організаційні основи позакласної виховної роботи. Висловлювалися думки, що творча особистість – майже обов'язково відмінник навчання. Така позиція була мінна, бо фактично обмежувала право кожної особистості на розвиток власної творчості та врешті-решт стала домінуючою.

У цей час особлива увага надавалась розвитку технічної творчості, яка підпорядковувалась навчально-виховним завданням школи – завданням політехнічного навчання [3, с. 13].

На рівні Міністерства освіти України підводились підсумки роботи з техніки в школах України. Зокрема, зверталась увага на те, що значна частина директорів шкіл не приділяють належної уваги питанням організації позакласної роботи з техніки, не використовувалась допомога батьків та громадськості у створенні матеріально-технічної бази для роботи технічних гуртків, не спрямовують роботу гуртків на підвищення кваліфікації саморобних приладів для обладнання ними шкільних майстерень, стаціонарних

Як показують дослідження, у 60-ті рр. ХХ століття існувало велика кількість художніх гуртків, клубів, зате ще більшою швидкістю зростає кількість форм технічної творчості. Можемо, зрештою, пояснити це прагненням держави,



на перший план винести технічне оснащення країни. З іншого боку, нова Програма КПРС вимагала володіння, крім спеціальних знань із техніки, і художнім.

Як показав аналіз, кінець 50-х – початок 60-х років, характеризується появою нового змісту позакласної виховної роботи. Про це засвідчує низка документів (закон “Про зміщення зв’язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР” (1958 р.), постанови Центральної Ради Всесоюзної піонерської організації “Про дальший розвиток ініціативи і самодіяльності у Всесоюзній піонерській організації” (1960 р.) [10].

Перехід у 1967 р на нові навчальні плани, і в 1970 р. до обов’язкової середньої освіти дає нам підстави для висновку про появу певних проблем: навчальні плани регламентували кількість годин на проведення уроків (чи то фізики, чи образотворчого мистецтва), а це давало значно менше можливостей для розкриття творчої індивідуальності особистості.

Необхідно зазначити, що значному поліпшенню діяльності позакласної виховної роботи з підлітками мало сприяти введення посад організаторів позакласної та виховної роботи в загальноосвітній школі [4]. Однак, як показують результати дослідження, у той час не могла бути якісною підготовка організатора, адже на цій посаді працювали в основному комсомольські працівники, а вони не мали, відповідно, навичок роботи з творчими підлітками.

Серед важливих завдань позакласної виховної роботи у напрямі формування творчої особистості підлітка другого етапу (1966 – 1991 рр.) були такі: прищеплення навичок самостійної дослідницької діяльності, розвиток ініціативи, залучення творчих підлітків до розробки наукових досліджень. Офіційні документи союзного і республіканських міністерств передбачали комплексний підхід до організації позакласної виховної роботи: єдність мети і завдань навчальної, наукової та виховної роботи, співпраця всіх форм і методів роботи тощо. Принаймні зауважимо, що в згаданих документах відчувається все ж таки зайва централізація, намагання деталізувати саме процес організації позакласної виховної роботи, передбачаючи такі дрібні питання, наприклад, як підпорядкування єдиним планам і тематиці гуртків.

Ще на початку 70-х рр. XX ст. мета навчальної і позакласної роботи була єдиною, а шляхи досягнення – різні.

Позакласна робота у той час була покликана: поглиблювати й поширювати знання, вміння, навички учнів, набуті в процесі навчання, задовольняти їх запити й інтереси, розвивати розумові здібності, сприяти формуванню їхнього наукового світогляду; пов’язувати свої прагнення з життям, із практичною діяльністю, розвивати в учнів їх нахили до занять наукою, технікою, мистецтвом, спортом [9].

Багато уваги приділено тому, що переважна більшість підлітків розглядали позакласну виховну роботу як доповнення до навчальної. Тому відчувалась байдужість окремих учнів до участі в позакласній роботі. Статистичні дані засвідчують, що майже 50% підлітків взагалі не брали участі в позакласній виховній роботі. Друга причина, через яку поганою була участь підлітків у

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

позакласній виховній роботі, – відсутність критеріїв її результативності, зміст і форми не завжди забезпечували розвиток творчої особистості.

Проаналізувавши рекомендації, викладені в наукових дослідженнях, періодиці, методичних розробках 70-х років щодо позакласної виховної роботи, ми переконались, що у них відсутні критерії оптимального навантаження учнів позакласною виховною роботою. Автори досліджень пропонували, щоб позакласна виховна робота, у зв’язку з перенасиченням, мала свій сталий розклад. Серед вимог до цього розкладу були: передбачення наступності у змісті і формах роботи, зазначення часу і місця проведення заходів, планування не лише масових форм позакласної роботи, але й індивідуальних.

Аналіз позакласної виховної роботи з формування творчої особистості підлітків показує, що вона у цей час охоплювала такі основні напрями виховання:

- виховання пізнавальних інтересів, творчих здібностей учнів, любові й прагнення до знань, до науки засобами позакласної роботи; позаурочна робота з навчальних предметів, влаштування тематичних вечорів, олімпіад, лекторіїв;
- естетичне виховання: вихідним документом є орієнтовна програма з естетичного виховання, якою визначено зміст, форми і методи цієї роботи;
- робота з розвитку технічної творчості: передбачаються шляхи та засоби пропаганди технічних знань, умінь, навичок [2, с. 52-53].

Як показують дослідження у 70-х та 80-х рр. XX ст., у виховній діяльності з’являються певні протиріччя: з одного боку, поява нових форм позакласної виховної роботи, розширення мережі гуртків привели до зростання кількості учнів, які брали участь у позакласній виховній роботі, з іншого – посилення ідеологічного впливу, нав’язування заідеологізованих форм роботи привели до інертності, втомлюваності підлітків, поширення бездуховності.

Щодо змісту, позакласна робота на цьому етапі мала такі основні напрями: морально-політичне виховання учнів, формування ідейних переконань; освітньо-наукова робота; заняття різними видами мистецтва; заняття з праці і техніки; фізкультура і спорт; ігри та розваги.

Серед завдань формування творчої особистості у позакласній роботі на цьому етапі визначені: стимулювання пізнавальної активності та розвиток інтересу учнів до навчання; сприяння засвоєнню знань, формуванню діалектико-матеріалістичного світобачення; розвиток творчих здібностей учнів, які дають змогу успішно вдосконалювати досвід творчої діяльності; формування умінь і навичок самостійної пізнавальної та творчої діяльності; ознайомлення учнів із сучасними виробничими процесами, з основними напрямками науково-технічного прогресу, використанням науки і техніки в різноманітних галузях промислового та сільського господарства; розвиток та стимулювання інтересу до техніки, технічної і художньої творчості; формування емоційно-ціннісного ставлення до праці; сприяння реалізації завдань професійної орієнтації.

Так дослідження науковців показують, що лише 18% молоді займаюся у той час художньою творчістю, технічна творчість приваблювала. Це засвідчує про ще одну важливу тенденцію: збільшення кількості учнів не обов’язково впливає на якість позакласної виховної роботи.

Для порівняння зауважимо, що у 50-60 рр. XX ст. робота багатьох гуртків не мала творчого характеру, суспільно корисної спрямованості, не пов'язувалася з діяльністю наукових установ, навчальних закладів, підприємств тощо [9, с. 268]. Це підтверджують архівні матеріали та документи тих років, де зазначалось, що в багатьох школах потребувала корінного поліпшення методика проведення гурткових занять, які часто дублювали уроки, недостатньо спрямовувались на розвиток творчої самостійності, дослідницьких навичок школярів [11, с. 7].

Загалом, як показують дослідження архівних матеріалів, вся позакласна виховна робота у напрямі технічної творчості передбачала близьке знайомство підлітка з виробництвом, поглиблювала знання учнів в області фізики, математики, техніки, розвивала практичні уміння і навички, формувала елементи досвіду творчої діяльності, сприяла профорієнтації підлітків [10].

Ефективність позакласної виховної роботи у напрямі формування творчої особистості підлітка у 80-х рр. XX ст. визначалася збільшенням кількості гуртків, зростанням чисельності учнів, урізноманітненням тематики і форм проведення, збільшенням числа впроваджених наукових праць. Відповідно у той самий час спостерігалось покращення результативності роботи студентських проблемних груп, організовувалось виконання комплексних досліджень [8, с. 44].

Зміст роботи з творчими підлітками в позакласній виховній діяльності визначався переважно тією проблематикою, чи над якою працював вчитель-керівник, інтересами самих підлітків та наявністю відповідної матеріальної бази.

Водночас в організації позакласної виховної роботи з творчими підлітками було чимало недоліків і негативних тенденцій. Насамперед, збільшення кількості учасників позакласної виховної роботи не завжди відповідало якості, показники її ефективності знижувалися. Багаточисельні учнівські гуртки і клуби не давали повною мірою проявити творчі вміння. Серйозною перешкодою залишалася слабка матеріально-технічна база, недостатня кількість підручників та посібників.

Помітні зрушення в організації творчої роботи у позакласній виховній діяльності загальноосвітньої школи відбулися в 1985–1991 рр. у період "перебудови" в освіті. Серед нових напрямів позакласної виховної роботи з розвитку творчої особистості учнів були: гуманізація змісту освіти, демократизація усіх сторін шкільного життя, індивідуалізація і диференціація педагогічного процесу.

Оновлення школи висунуло проблему кваліфікованої підготовки творчого вчителя, організатора позакласної виховної роботи. Найбільш негативною тенденцією цього етапу є те, що позакласна виховна робота, спрямована на формування творчості підлітка не мала тісного зв'язку з практикою, суспільно корисною спрямованістю.

Аналіз основних форм організації позакласної виховної роботи, засвідчує, що у 80-х роках, на відміну від попередніх, кількість форм позакласної

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII. виховної роботи урізноманітнювалася. Зокрема, формувалися творчі групи з 8-10 підлітків, які працювали над творчою проблематикою.

Загальноприйнятною є думка, що робота з творчими особистостями більшою мірою проходить під час навчання. Ми провели співбесіди з творчими вчителями понад 10 шкіл Дрогобицького району Львівської області. Як показало опитування (150 респондентів, вік від 25 до 70 років) саме під час позакласної виховної роботи відбувалось становлення учнів як творчих особистостей. На запитання: „Які форми позакласної виховної роботи і в якому віці спонукали Вас до заняття творчістю?” 42 % відзначили залучення їх у саме у підлітковому віці до різноманітних гуртків, художньої самодіяльності тощо. Але несподіваним було те, що згадувалася участь у роботі творчих експедицій, підліткових клубів (15% опитаних). У той час як лише 8% респондентів могли пригадати “Які методи творчої організації навчального процесу проводились у школі?”. Зауважимо, що респонденти, недостатньо високо розцінюють вагомість навчання для розвитку їх творчості в підлітковому віці. Можливо, оцінення респондентів співпадає з їхньою уявою про роль позакласної виховної роботи. Тому й відбувається переоцінка. Сьогодні переваги у загальноосвітній школі змінюються. Але в історичному плані мусимо все ж віддати належне тим успішним формам позакласної виховної роботи з підлітками, які давали неограничені результати, а тому заслуговують на аналіз і вивчення.

На початку 90-х рр. XX ст. позакласна виховна робота почала підпорядковуватись потребам національного відродження та оновлення інтелектуального потенціалу країни. Це випадково у законодавчих документах 90 рр. XX ст. у галузі освіти України (Законах України „Про освіту”, “Про загальну середню освіту” Державній національній програмі „Освіта” (Україна XXI ст.)) значна увага приділялася формуванню творчої особистості учня. При цьому вивчалось, що найбільша увага приділялась технічній творчості. Зрозуміло, що позитивні та негативні сторони позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі існували не самі собою, а віддзеркалювали той історичний етап розвитку України, культурно-історичну ситуацію, яка була в державі упродовж другої половини XX ст. Нові завдання, які постанали перед українською школою, наукою і культурою мали знайти відображення і в практиці позакласної виховної роботи. Із відповідей на питання анкети виявилось, що, наприклад, бажання стати вчителями у 45 % опитаних припадало на шкільні роки. Важливо, що появи бажання брати участь у позакласній виховній діяльності в школі сприяли: творчі вчителі (45 %), бажання себе реалізувати, самоствердитись (34 %) і приклад однолітків (21 %). Як бачимо, практично у всіх анкетах у тому чи іншому варіанті згадується значення позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі.

Скориставшись працями сучасних дослідників творчості визначимо важливість шляхів розвитку творчості учнів на останньому етапі: проблемний підхід у вихованні й навчанні, самостійна робота творчого характеру, впровадження ТЗН, індивідуальний підхід у навчанні, впровадження розвивальних творчих ігор, розв'язання індивідуальних творчих завдань.

Таким чином, опираючись на зібраній у процесі дослідження матеріалі щодо формування творчої особистості підлітка в процесі позакласної виховної роботи, можна зробити *висновок*, що основними елементами позакласної виховної роботи з творчими підлітками у школі досліджуваного періоду були: пріоритет індивідуальності особистості, демократизація форм та методів позакласної виховної роботи, залучення педагогічного потенціалу, керівників підприємств, органів художнього керівництва тощо, створення у школі середовища взаємної співпраці, конструктивного спілкування, діалогу, консенсусу, узгодження інтересів груп учасників шкільного життя, створення єдиної сітки (у школі) гуртків, факультативів, клубів, що дають змогу задовольнити різноманітні запити учнів [7, с. 2-3].

Завданнями позакласної виховної роботи з підлітками в другій половині ХХ ст. стало вироблення навичок самостійної діяльності, формування на ідеалах творчої, здібної особистості. За такого підходу розвивалися творчі здібності, виявлялися схильні до творчості особистості.

Водночас, треба визнати, що вимагають глибшого і детальнішого аналізу чинники, які впливають на розвиток творчої особистості підлітка упродовж досліджуваного періоду, вивчення проблем творчості, обдарованості у порівняльному аспекті тощо.

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Горєсва В. На допомогу організаторам позакласної і позашкільної виховної роботи // Радянська школа. – 1970. – № 8. – С. 49-53, 52-53.
3. Про підсумки роботи з техніки в школах і позашкільних установах Української РСР за 1952 р. Наказ № 62 від 16 лютого // Збірник наказів та розпоряджень міністерства освіти України – 1953. – № 4.
4. Колесник Г. Позакласна робота старшокласників. – К.: Знання, 1967. 48 с.
5. Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи // Радянська школа, 1991. – № 6. – С. 48-57.
6. Кучерявий О. Педагогіка і психологія дитячої творчості (Аспект самоформування вмінь організувати творчість дітей): Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 156 с.
7. Національна програма “Діти України”. Указ Президента України від 18.01.1996 – № 63/96. – С. 2-3.
8. Організатор позакласної та позашкільної виховної роботи / За ред. В. Якубовського. – К.: Рад. школа, 1976. – 160 с.
9. Про стан і заходи поліпшення дитячої творчості: Циркулярний лист Міністерства освіти СРСР, 1969. – №71 // Основні документи про школу. Упор. Є. Березняк. – К.: Рад. школа. – 1973. – С. 267-269.
10. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 1623.
11. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 6630.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

*The problems of maintenance of an extracurricular educate work, influence on creation of student is considered in the article (1946 – 2000). Characteristic tendencies are given in relation to forming of creativ personality of teenagers.*

**Key words:** *extracurricular educate work, creation, forming of creative personality of teenager, maintenance, forms.*

УДК 371.4

ББК 74. 200. 252

Лілія Волоцук

### ЗОЛТАН БАКОЇЙ – ЗАСНОВНИК СИСТЕМИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ

*У статті розкривається зміст, форми і методи багаторічної діяльності видатного педагога образотворчого мистецтва Закарпаття Золтана Баконія. Через секрети професійної майстерності педагога проступає формула загального визнання його таланту і любові до художника, його людські риси в контексті свого часу. З. Баконій – один із видатних популяризаторів закарпатської художньої школи серед дітей і юнацтва.*

**Ключові слова:** *позашкільна художня освіта, дитяча творчість, педагогічна майстерність, образотворче мистецтво.*

На рубежі ХХ-ХХІ століть перед українською епілнотою чи не вперше в історії постала можливість завершення довготривалого процесу формування нації у всій багатогранності її не лише суспільно-політичних, соціально-економічних, але й духовно-культурних цінностей. Утвердження та розбудова сучасної української державності, як засвідчили реалії, подекуди, сурволювалися хибними уявленнями перективності запозичення апробованого досвіду інших країн і народів, глобалізаційними впливами, запереченнями власних надбань у багатьох сферах життя, позначених різними ідеологічними маніпулюваннями попередніх періодів. Виникла реальна загроза відходу у забуття онічних славних імен наших видатних співвітчизників, попри те, що їх ідеї, теорії, реальні надбання ще цілком не втрачені, продовжують жити у сьогоденні і здатні в разі їх всебічного вивчення, обнародування, популяризації надаги відчутного імпульсу процесам формування національно-культурних, естетико-мистецьких, освітньо-педагогічних підвалин українського суспільства.

Історія педагогіки покликана, очевидно, не допустити втрати безцінних мистецько-педагогічних пластів спадщини своїх яскравих постатей, до яких, поза сумнівом, належить Золтан Степанович Баконій (1916-1989 рр.) – незмінний керівник студії образотворчого мистецтва Ужгородського палацу піонерів з 1947 по 1989 роки, заслужений вчитель України, педагог-новатор, який сформував та втілював у практику цілісну, довершену систему позашкільної художньої освіти в Закарпатті, дав путівку в життя як визнаним у наші дні визначним представникам закарпатської школи живопису, професійним художникам, так і тисячам своїх колишніх гуртківців, які завдяки педагогу-художнику долучилися до високих взірців образотворчого мистецтва та духовності, і

несуть цей досвід по життю, передаючи наступним поколінням у спадок. Чи не є цей унікальний феномен ключем до відродження високих морально-етичних та духовно-культурних цінностей понівеченого трансформаційними процесами суспільства, подолання бездуховності, формування гідних і здорових життєвих дороговказів наступних поколінь українців? Отже, звернення до спадщини З. Баконія - спосіб оптимізації сучасних підходів до вирішення традиційного кола завдань, що стоять перед педагогічною наукою.

На сучасному етапі розвитку суспільства, зростає роль освіти, яка має на меті не тільки забезпечення високого рівня фахової, професійної підготовки, але і сприяння духовному розвитку особистості. Відродженню української нації в цілому. Цим ідеям сприяють, зокрема, художньо-естетичний цикл навчальних дисциплін у загальноосвітній школі, а також позашкільні заклади освіти, які працюють у напрямі прилучення вихованців до світових художніх надбань, вивчення національної культурної спадщини. У цьому контексті велика увага приділяється мистецтву як явищу, що дає людині особливі знання, які допомагають правильно оцінити життя; несуть і розвивають почуття прекрасного. Будь-яке прилучення до мистецтва сприяє духовному збагаченню особистості, але здатність до сприйняття мистецтва формується в процесі тривалого системного виховання, це можна забезпечити на основі творчого використання образотворчого мистецтва, яке виховує відчуття витонченості, формус естетичне сприйняття світу, мислення і такі якості особистості як цілеспрямованість, наполегливість, працездатність, реальна самооцінка.

Вищевказаними принципами керуються в своїх напрямках роботи Ужгородський Палац дітей та юнацтва (Паліон), який був відкритий в Ужгороді в 1946 році. Велику роль у формуванні світогляду вихованців цього закладу, піднесенні їх моральних принципів шляхом виявлення у них художнього таланту і подальшого його розвитку, відіграв саме З. Баконій - видатна особистість в історії краю та в педагогічній царині регіону. Золтан Степанович, учень корифея закарпатської школи живопису Й. Бокшая, котрий допомагав роботі студії, бував на всіх дитячих виставках, головував у журі, запрошував Баконія з учнями в свою художню майстерню [13].

“Справжнім педагогом, вихователем і наставником молоді може бути тільки людина, яка має покликання до педагогічної справи, яка любить дітей і віддає їй свої знання, свої вміння, свій досвід”, - так писав у своєму щоденнику З. Баконій [1]. В Ужгородському Палаці піонерів він пропрацював понад 40 років - від початку заснування до останніх своїх днів. У рукописі статті для Закарпатської правди (2.01.1984), знайомимося з його відчуттями від роботи з молоддю: “Немає більшого щастя, як працювати з дітьми, зустрічатися з ними, з їхніми різними характерами і вчити їх прекрасному, вести їх у чарівний світ пензля, фарб, де людина починає жити іншим життям” [2]. Його студія з часом переросла в художню школу, з якої виійшло понад 8 тисяч дітей. Студію відвідували діти не лише Ужгорода та навколишніх сіл, але й Перечинського, Великоберезнянського, Мукачівського, Берегівського районів. Головну мету студії образотворчого мистецтва Золтан Степанович вбачав у тому, щоб протягом “перебування в ній учні досягли певного чітко окресленого рівня

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII. естетичної зрілості, у них сформувались вірні естетичні смаки й ідеали, розвинулась емоційна сприйнятливість до краси життя, природи, мистецтва, праці, поведінки” [6].

У студію приймали не тільки обдарованих дітей. “До нас приходять всі, хто любить малювати, зараз працює навіть група дошкільників. Від сильніших, інчачію, і вимагаємо більше. Але слабкішим допомагаємо більше, адже вони, як ніхто, потребують підтримки. Головне - щоб діти повірили в свої сили. Всі малюки працюють аквареллю. Вона вважається найважчим матеріалом, але дітям акварель доступна” [11]. Доступність - один із ключових дидактичних принципів педагогічної діяльності З. Баконія: починати з простого, зрозумілого для дитячого розуму і доходити до висот, до поняття композиції, кольорового співвідношення. Педагог створював такі умови для навчання, коли школярі крок за кроком, немов граючись, приходили до усвідомлення необхідності творити. Художник-педагог виховував і розвивав у юних митців здатність самостійно працювати над задумом, здатність до образного мислення. Його методика викладання полягала в наступному: розвиваючи творче уявлення на матеріалі життя, починаючи з найпростіших явищ, молодий художник, учень, згодом прийде до розв'язання більш складних композицій. Золтан Степанович наголошував: “Програма гуртка побудована так, щоб діти поступово оволодівали таємницями образотворчого мистецтва. Молодші групи вчать малювати орнаменти й композиції на ту чи іншу тему. П'ятикласники й шестикласники, які займаються в середній групі, змальовують із натури врості геометричні фігури і предмети домашнього вжитку, натюрморти з фруктами, овочами, квітами, чучела тварин. А “старички”, які відвідують студію вже декілька років, вивчають пропорції, анагомію людського тіла, роблять замальовки з натури” [7].

Завдяки З. Баконію, понад 7 тисяч творів 800 студійців експонувалися на республіканських, всесоюзних, міжнародних виставках у 53 країнах світу, в тому числі Італії, США, Японії, Індії, Китаї. Темі були різноманітні: міські пейзажі, закарпатські полонини, пейзажна лірика, ілюстрації до казок і легенд. Кращі малюнки відзначені медалями, дипломами і грамотами [5]. Малюнки вихованців публікувалися у календарях “Карпати”, журналах “Образотворче мистецтво”, “Піонерія”. Студію відвідували десятки делегацій. Силами З. Баконія в Палаці піонерів регулярно влаштовувалися виставки художників СРСР та Чехословаччини. Частими були зустрічі дітей із художниками Закарпаття Г. Глюком, А. Кашиаєм, В. Свиною. Постійно допомагали студії майстри пензля А. Коцка, З. Шолтес, О. Петкі, котрі виїздили з вихованцями на пленери.

Оцінював роботу своєї студії Золтан Степанович так: “Члени образотворчої студії беруть активну участь в масовій роботі клубу любителів мистецтва Палацу піонерів, створеного з метою розвитку їх ініціативи, залучення до організації масово-виховної роботи засобами образотворчого мистецтва. Силами членів клубу організуються ранки і вечори, присвячені життю і діяльності видатних художників. Запрошуються і художники, мистецтвознавці, які доповнюють програму вечора або ранку своїми виступами. Велике значення для розвитку здібностей юних художників мають зустрічі із закарпатськими художниками і відвідування їх майстерень. Це вже стало доброю традицією”. У

зв'язку з цим педагог наводить такі приклади: заслужений діяч мистецтв УРСР Г. Глюк детально розповів про свою роботу над картиною "Лісоруби", показав замальовки, етюдні та ескізи, дав вичерпні відповіді на питання; подібні зустрічі студія проводить систематично і з народними художниками УРСР А. Кашшасем, В. Свиною та іншими; заслужений діяч мистецтв А. Кошка, заслужений художник УРСР В. Шолтес, художник А. Петкі постійно надають методичну і практичну допомогу студійцям: вони неодноразово бували з нашими вихованцями на Великоберезнянщині, Міжгірщині, Рахівщині і в інших куточках області; особливо запам'яталися творчі поїздки студійців з народним художником СРСР Й. Бокшасм у села Ставне і Синевір, селища Богдан і Колочаву" [3].

Із 1968 р. студія стала базою розвитку дитячого образотворчого мистецтва усієї області. За допомогою органів освіти та профспілок було організовано літній табір "Юний художник" на базі Свалявської школи-інтернату та будинку відпочинку "Берег вар". Золтан Степанович так писав про цей унікальний досвід: "Табір юних художників – це колектив дітей, об'єднаних спільними інтересами, це є своєрідна художньо-творча лабораторія. У нас був створений перший у республіці обласний табір юних художників. У цьому таборі педагоги прищеплюють учням любов до прекрасного, вчать малювати. Програма насичена і складається з 5 видів образотворчого мистецтва: малювання з натури та по пам'яті, тематична композиція, ілюстративне малювання, декоративна композиція, знайомство з творами образотворчого мистецтва. Крім образотворчої діяльності, діти знайомилися з гончарною справою, яку вів заслужений майстер народної творчості УРСР В. Газдик і протягом тижня вчив дітей виготовляти глечики, вазочки, тарілки та інші вироби домашнього вжитку" [4]. У 1977 р. табір у Сваляві було перетворено на республіканський. У ньому за дві зміни відпочивало і працювало понад 700 учнів з усієї України.

Василь Вовчок, колишній учень Золтана Степановича, зараз вчитель образотворчого мистецтва школи мистецтв Ужгорода, згадує: "Баконій не заперечував жодного стилю, різне показував і підказував. Пропонував, однак, більше робіт створювати народного плану – вівці, пастушки, полонини, ліси, баранчики. Бо студії великих, пустих є багато, а наша була студією – школою, де малювали рідний край, удосконалювались, щоб заступити згодом старших, найбільш талановитих художників, які несли славу своєму краю" [8].

Золтан Степанович ніколи не ставив метою зробити професійними художниками всіх тих хлопчиків і дівчаток, що приходили до нього зі своїми малюнками. Він любив повгорювати: "Головне не те, щоб зробити з дітей професійних митців. Основна мета – ввести їх у світ прекрасного, прищепити любов до мистецтва, навчити образно мислити, виховати художній смак. Адже все це просто необхідне для сучасної людини" [14].

Педагог застерігав від легковажності, а про видатних майстрів пензля розповідав так, що кожен бачив: крім великого таланту, потрібна наполеглива праця. Формулюючи високі вимоги до своїх студійців, Золтан Степанович домагався і високих результатів їхньої творчості. Про високу художню майстерність робіт вихованців педагога свідчить і відгук, що з'явився в одному з московських журналів після всесоюзної виставки дитячого малюнка: "Ізостудія

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

Ужгородського палацу піонерів надіслала роботи, що вражають рідкісною свіжістю і м'якістю барв, тонким смаком і високою технікою акварельного живопису" [16].

У той час, як і зараз, у Палаці піонерів працювали гуртки різби по дереву, вишивки, ліплення з глини. І всі ці мистецькі гуртки об'єднував Золтан Степанович. У програмі роботи: графічні зображення у вишивці, ескізування різби по дереву, ліплення з глини казкових героїв і ще багато іншого. З. Баконій створював затишну спокійну творчу обстановку. Він міг знайти добре слово для кожного учня незалежно від національності, віку. Крайчих дітей педагог заохочував маленькими призами – чи то кольоровими олівцями, чи акварельними фарбами, але це було безцінним подарунком для кожного. Він любив і поважав кожну дитину, і діти любили його. Він ніс сяйво духовності і передавав його своїм учням. Він дуже любив Закарпаття, його дивовижну історію, культуру, неповторну красу. Тому, працюючи вчителем малювання в школах Тячівщини, Хустщини, Перечинщини, Ужгородщини, вчив дітей бачити цю красу. Маленькі митці перенесли на папір пейзажі рідного краю, глибоко проймаючись його своєрідністю, чарівною природою. Народознавчий контекст є ключовим у педагогічній спадщині Золтана Степановича і простежується протягом усієї його багатогранної діяльності. Велика кількість його вихованців, маючи за спиною тільки гурткову підготовку студії, ставали студентами Ужгородського училища прикладного мистецтва, художніх закладів Львова, Одеси, Києва. Понад 300 учнів видатного педагога стали відомими живописцями, професійними художниками, скульпторами, архітекторами, педагогами-художниками, графіками, учителями малювання. Серед них лауреат обласної премії ім. Д. Вакарова та республіканської премії ім. М. Островського Василь Скакандій, викладач Закарпатського художнього інституту, львівський художник Василь Пувикар, московський керамік Яшкіна, будапештський архітектор Михайло Томчаний, а також продовжувачі традицій закарпатської школи живопису Степан Кашшай, Іван Віт, Владислав Гендел, Степан Шолтес, Магдаліна Пудлик-Белень, Василь Вовчок та багато інших. Це є свідченням високої професійної якості викладання З. Баконія.

Сьогодні його справа продовжує жити. Далекоглядність справжнього педагога полягала і в тому, що він сам готував собі зміну в особі педагогів, котрі працювали разом із ним у студії і таборах "Юний художник". Сучасна студія образотворчого мистецтва Палацу дітей та юнацтва в Ужгороді побудована на традиціях студії, яку він створив і зараз вона закономірно носить його ім'я. Роботу продовжують талановиті художники-педагоги. Палац дітей та юнацтва щорічно шановує пам'ять великого педагога виставками своїх юних митців.

Золтан Степанович Баконій був одним із закарпатських інтелігентів, котрі палко берігли коріння культури краю. Він мріяв відкрити в Ужгороді дитячу картинну галерею – своєрідний художній центр дитячої творчості, "бо в краї, де сама природа народжує художників, де є самотуття, багатонаціональна художня культура народу, ми повинні мати такий художній центр, де була би зібрана колекція дитячих робіт – перше відкриття чарівного світу барв, ліній, настроїв..." [5]. Ця мрія втілена в життя лише у наші дні, завдяки шідній

роботі продовжувачів справи Золтана Степановича – педагогів гуртків мистецького напрямку Ужгородського палацу дітей та юнацтва.

З. Баконій в освітянських колах був відомий не лише як визначний педагог і наставник дітей, але й як методист. Посібники для вчителів та методрозробки, автором яких він був, надавали велику допомогу вчителям Закарпаття, педагогам України. Побачили світ близько трьохсот газетних і журнальних статей під його іменем. Золтан Степанович працював на громадських засадах позаштатним методистом Інституту удосконалення вчителів, був головою методичного об'єднання вчителів образотворчого мистецтва шкіл Ужгорода [17].

До останніх своїх днів він допомагав людям, сіяв добро, сприяв духовному розвитку молоді. Міністерство освіти України нагородило його медаллю А.С.Макаренка (I.X.1965) – за заслуги в галузі освіти і педагогічної науки, відзнакою “Відмінник народної освіти УРСР” (22.XI.1958), медаллю “Заслужений вчитель УРСР” (2.X.1965), медаллю “Ветеран праці” (28.XII.1976) – за довголітню і сумлінну роботу. Трьома золотими, чотирма срібними, вісьмома бронзовими медалями у 1965 – 1976 роках було відзначено його участь у всесоюзних, республіканських та обласних філателістичних виставках.

Отже, в особі Золтана Степановича Баконія педагогіка Закарпаття другої половини XX ст. мала засновника цілісної системи позашкільної художньої освіти. Апробована часом, підтверджена практичним досвідом, сприйнята душею і серцем тисяч юних художників закарпатського краю вона довела свою життєздатність, високий мистецький і педагогічний гатунок. Час настійливо диктує потребу подальшого дослідження цієї мистецько-педагогічної системи, її популяризації, осучаснення з метою широкого впровадження у систему вітчизняної художньої освіти всіх рівнів.

1. Баконій З. Особистий щоденник // Особистий архів З. Баконія.
2. Баконій З. Рукопис статті. 22.01.1984 // Особистий архів З. Баконія.
3. Баконій З. Максимум піклування // Закарпатська правда. - 1981. 1 лютого. – С. 3.
4. Баконій З. Рукопис статті. 1.11.1981 // Особистий архів З. Баконія.
5. Баконій З. Рукопис статті. 9.07.1981 // Особистий архів З. Баконія.
6. Баконій З. Красною пронизано // Закарпатська правда. 1977. – 18 серпня. – С. 4.
7. Вавра В. Юні таланти // Особистий архів З. Баконія.
8. Жупанин С. Де вони – Дон Кіхоти? // Особистий архів З. Баконія.
9. Баконій З. Рукопис статті // Особистий архів З. Баконія.
10. Кушнір Б. Диво // Закарпатська правда. 1978. – 13 червня. – С. 2.
11. Повниця А. Вчитель малювання // Правда України. – 1983. – 3 квітня. С. 3.
12. Рішко С. Чарівник дитячої мрії // Молодь Закарпаття. – 1980. – 2 вересня. – С. 4.
13. Уральський Л. Тепло серця // Закарпатська правда. - 1965. – 26 травня. – С. 2.
14. Характеристика на керівника образотворчої студії Ужгородського палацу піонерів З.С. Баконія // Особистий архів З. Баконія.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

*The author of the article is trying to describe and analyze methods and forms in teaching drawing of the Transcarpathian outstanding artist and educator Zoltan Bakony. He has been recognized as one of the greatest artist – educators due to his talent and personal features. His name has introduced into the history of pedagogy and arts as the founder of out – of – school art education and the promoter of rich cultural heritage of the Transcarpathian art school. He taught his pupils to love and see the beauty and thousands of them became the children youth of Art school. For the first time his personal archive was organized and the publications about him for the period between 1960-1980 s were collected and systematized*

*Key words: out-of-school artistic education, child's creation, pedagogical trade, fine art, spirituality, child's outlook.*

УДК 37.06 + 392.6

ББК 74.03 (4 УКР)

Людмила Головач

#### АНТОН МАКАРЕНКО ПРО СТАТЕНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

*У статті аналізується творчість А. Макаренка з питань статевого виховання дітей у сім'ї та суспільстві.*

*Ключові слова: А. Макаренко, статеве виховання.*

Статеве виховання – одна з найважливіших соціальних-психологічних проблем сучасності. Аналіз сучасного становища статевої культури юнаків і дівчат в Україні показує, що наступас морально-статева катастрофа у людських взаєминах. Сьогодні при масованій пропаганді насильства й розпусти, при гігантичному впливі засобів масової інформації, нашим співвітчизникам, особливо юним, які втратили почуття моральності, прививається ставлення до найгранітніших гріхів як до нормального явища. “Енторалізм” дедалі більше означає рівність добра і зла. “Свобода” дедалі більше повергається в насильство з метою зламу спротиву сорому, розуму, совісті, пробудження в людині найглибших інстинктів, перетворення її в тварину. Проповідь розпусти не тільки підривас основи сім'ї – це найважчий злочин проти дітей, гріх, страшніший за який, на думку сучасних богословів, може бути тільки людодідство [Об “этом”, 2000. 19].

Нинішня ситуація, що складається в сфері статевої взаємостосунків, статевого виховання зростаючого покоління дуже подібна до 20-30-х років ХХ століття. Саме годі актуалізувались виховні проблеми статевої відносини, пошуки в галузі нової статевої моралі. У цей період знаходились горе-теоретики, які вважали шлюб і сім'ю анахронізмом і висловлювали ідеї заміняти їх “безшлюбними комунами”, “вільними статевиими стосунками”, закликали руйнувати традиційну сім'ю тощо. Серед молоді була поширена так звана теорія “склянки води”, що ґрунтувалась на тому, що статева потреба може задовольнятися так просто і легко як би випити склянку води.

Теоретиками розглядались найрізноманітніші підходи щодо ставлення до проблем статі, щодо нової статевої моралі відповідно до принципу пролетар-



ської класово-революційної доцільності. Один із таких “учених” – професор А. Залкінд випустив у 1920 р. цікавий програмний документ – методологічну брошуру “Дванадцять статейних заповідей революційного пролетаріату”.

У перших заповідях стверджувалися загальновідомі вселюдські моральні принципи щодо шлюбу й гігієни статевих стосунків, а далі природність інтимного людського життя спаскуджено класовими догмами. Згідно з заповідями більшовицького сексолога, необхідно провадити “статевий добір по лінії класової революційної пролетарської доцільності”. “Червоний професор” стверджував “принцип біосоціальної селекції, що її впроваджував у життя більшовицький інтернаціонал-фашизм, званий диктатурою пролетаріату. В інтересах владарюючого революційного класу, що служив прикриттям справжніх владців-паразитів, рекомендовано здійснювати механізацію й політизацію статевих актів: “статеве має в усьому підпорядковуватися класовому, нічим останньому не заважаючи”, а “клас в інтересах революційної доцільності має право втручатися в статеве життя своїх співчленів”. Тобто... “комісарам надзвичайних комісій належало пильно контролювати інтимну сферу, як і всі інші сфери життя наших людей” (Шокало О).

До чого б призвело виконання подібних програм, можна було б догадатись через аналіз окремих пунктів цієї програми, наприклад, п. 10: “Не повинно бути ревнишів”. Автор трактує це положення таким чином: найгірше те, що у ревності основним її змістом є елемент грубого власництва: “Нікому не хочу її (його) віддати”, що вже зовсім недопустимо з пролетарсько-класового погляду”.

Аргументами професора для такого висновку є: “Якщо любовне життя як і все мос життя, становить класове надбання, якщо вся моя статева поведінка повинна виходити з міркування класової доцільності, – очевидно, і вибір статевого об’єкта мною, як і вибір іншим мене в якості статевого об’єкта, повинен насамперед рахуватися з класовою корисністю цього вибору. Якщо відхід від мене мого статевого партнера пов’язаний із посиленням його класової потуги, якщо він (вона) замінив (-ла) мене іншим об’єктом, у класовому смислі більш цінним, яким же антикласовим, ганебним стає у таких умовах мій ревнивий протест. Питання інше: важко мені самому судити, хто кращий: я чи той, хто замінив мене. Але апелюю тоді до товариської класової думки і стійко змириш, якщо оцінка виникла не на твою користь”.

І як загальний підсумок: ревнишів “у революційно-пролетарського бійця не повинно бути в жодному випадку” [4, с. 346-347]. Цілком очевидно, що ознайомившись з подібними “заповідями”, молодь зміцнювала сум’яття в своїх поглядах, руйнувалися традиційні норми статевих стосунків юнаків та дівчат.

У цей же період існував шлюб-компаніат, сутність якого полягала у тому, що перед створенням сім’ї молоді люди вступали у статеві зносини “для проби і перевірки” їх відповідності один одному. Проблеми статевого виховання розглядалися і трактувалися з позицій і в душі спотвореного учення З. Фрейда та інших вчених, твори яких з’явилися вже на той час і в Україні і не були достатньо осмислені. Ні З. Фрейд, ні А. Залкінд не змогли передбачити суспільну ситуацію, що склалась на хвилі новітньої сексуальної революції.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

Перебування значної кількості годішньої молоді у “вільних” стосунках, фактичне безбачечківство дітей не могло не звернути увагу насамперед практиків, що зустрічалися з численними проблемами, в які потрапляли підлітки. Їх число наскільки зростало, що вони стали складати особливу категорію дітей зі свосрідним складом характеру, сформованими відповідними установками, комплексами, специфічними моральними вчинками, які часто належали від багатьох чинників і були непередбачуваними. Тільки окремі практичні працівники 20-30-х років і насамперед неперевершений практик у вихованні й перевихованні безпритульних дітей А. Макаренко, розробили педагогічно доцільну систему підходів до проблеми статевого виховання дітей в умовах сім’ї і школи, визначили основні шляхи й засоби формування статевої культури сім’янина, що є *метою* написання цієї *статті*.

Актуальність цієї статті посилює ще й те, що наприкінці 80-х років ХХ ст. розпочалися гострі дискусії на тему “Чи потрібна нам творчість А. Макаренка?” розпочаті доктором педагогічних наук, письменником Ю. Азаровим [1989]. Він казначав, що Макаренко геніально ввібрав у себе все найстрашніше зі сталінської ідеології: ніякої особистості, ніякої свободи, ніякого кохання. Винувачував його в тому, що це “ділова людина, яка жорстко здійснювала ольшовицьку технологію”. Інші прихильники віднести творчість А. Макаренка до історичного минулого вказують на застарілість його поглядів. Адже вони сформувались у 20-30-х роках і стосувались головним чином безпритульних дітей. Їх “хронологічна” логіка породжує безапеляційні висновки: раніше актуальною була педагогічна спадщина А. Макаренка, нині – В. Сухомлинського, раніше переважали суворість і вимогливість, а тепер – доброта і людяність...

Більшість відомих вітчизняних і зарубіжних авторів (зокрема, М. Ярмаченко, І. Зязюн, Л. Ковальчук, В. Косів, В. Кравець, М. Фіцула, Г. Хілілі) вважають, що А. Макаренко – сучасний класик педагогіки, а основними причинами негативного ставлення частини педагогів до його творчості пояснюють недостатньою обізнаністю з його спадщиною, самовпевненістю в тому, що сучасні педагози можуть обійтися і без Макаренка, їх заполітизованістю. Як казначав американський професор Б. Бейкер, головні проблеми, які досліджував Макаренко, залишаються актуальними донині й стосуються всього світу, незважаючи на різні теоретичні засади і практичне застосування [17, с. 146].

На фоні численної кількості досліджень багатогранної творчості А. Макаренка особливо слабо висвітлені проблеми статевого виховання. Між тим, це одна його ідея, що стосується статевих взаємовідносин і виховання молодого покоління, низка яких окреслена в працях Л. Ковальчук [1997] та В. Кравця [2005], могла б реалізуватися в теорії і практиці сучасної української педагогіки і принести позитивні результати.

Видатний педагог вважав, що правильне статеве виховання дитини – це, передусім, формування культури особистості, виховання її як майбутнього сім’янина, виховання глибокої поваги до жінки. Мета статевого виховання, на думку А. Макаренка, – виховати дітей так, аби вони ставились до кохання як до серйозного і глибокого почуття, щоб свою насолоду, своє кохання і щастя вони реалізували в сім’ї. Культура любовного переживання неможлива без гальму-

вання, організованого в дитинстві. Статеве виховання має полягати у вихованні тієї інтимної пошани до питань статі, яка називається цнотливістю [9, с. 375].

А. Макаренко різко критикував спроби виділити статеве виховання у окрему автономну сферу (галузь) виховної роботи: “читання про статеве виховання стає важким лише тоді, коли його розглядають окремо і коли йому надають надто велике значення” [11]. Він розглядав культуру статевого життя як складову частину та завершення загального розвитку особистості. Тому на його думку, статеве виховання має трактуватися насамперед як виховання культури соціальної особи. Тільки в комплексному формуванні громадянина статеве почуття набуває істинного облагородження, тому неможливо соціально правильно виховати статевої людину, діючи відособлено від загального розвитку людини. За його переконанням, саме сфера нестатевої любові впливає на облагородження любові статевої. Зв’язок і облагородження статевого інстинкту соціальним досвідом, досвідом єдності з людьми, дисципліни і гальмування [12].

Основними макаренківськими принципами здійснення статевого виховання є: недоцільність раннього розвитку статевої зацікавленості, потаємність статевої любові, розкриття окремих речей перед дитиною з часом, коли вона навчиться їх розуміти; необхідність делікатності й довір’я, значливість і мудрість своєчасно сказаного слова, економного і серйозного слова про мужність і красу життя, про гідність чоловіка і жінки; визнання в статевої стосунках великого кохання, дитяча любов до батьків як початок сильної любові, дорожіння батьківською любов’ю, поєднання любові і ненависті; розпуста як результат опошлякування кохання, позбавлення її стриманості; облагородження інстинкту, необхідність у статевої стосунках норм, стриманості і чистоти; цнотливість як ідеал дівчини; виховання жіночої гордості, жіночої незалежності, характеру і волі;лік від спокуси “не можна”, не може бути випадкових зв’язків; можливість взаєморозуміння без застосування грубих слів і натуралістичних аналізів [10-16; 6, с. 40].

Найголовнішими умовами статевого виховання дітей А. Макаренко вважав почуття дитини до окремих людей, організацію правильного режиму в сім’ї, спорт, рівномірне завантаження фізичною працею.

У педагогічній творчості А. Макаренко дисципліна і режим виступають найпершою умовою належного статевого виховання. На його думку, правильний режим сприяє фізичному самопочуттю дитини, при якому не виникає надто раннє статеве переживання, тому своєчасно лягти спати, встати, не розлягатися в ліжку без потреби є добрим моральним і статевим загартуванням. Встановлення правильного режиму у сім’ї, формування у зв’язку з цим звичного досвіду порядного й відповідального життя перенесеться в перспективі і на ставлення до чоловіка й жінки. А. Макаренко небезпідставно вважав, що в умовах бездіяльності, нудьги, безконтрольного пустопорожнього проведення часу, в умовах випадкових зустрічей хлопчиків та дівчаток появляється безладний досвід статевого життя [10].

А. Макаренко наголошував, що важливим чинником статевого виховання дітей є нормальне завантаження дитини турботами й роботою, передумовами для правильного розвитку уяви, рівномірного розподілу сил дитини протягом

Щенік Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

дня. За такої умови не простежується надлишкової гри уяви, випадкових зустрічей і вражень.

Ще більш важливою умовою, що стосується дітей дошкільного та шкільного віку, є на думку А. Макаренка, доцільність і очевидність корисної організації спортивних вправ (ковзани, лижі, кімнатна гімнастика тощо).

Із питань статевої поінформованості А. Макаренко радить; краще не показати щось, ніж повідомити про щось наперед. Біологізаторський підхід до статевої освіти, викликаний нашими друкованими виданнями, телебаченням, виховує у дітей бажання сексуальної насолоди поза психологією та моральними цінностями людини. Вчитаймося тільки в програми статевого виховання, запропоновані нашими сусідами росіянами, їх мету: “...Довготривала мета – інтеграція статевого виховання в стандартний навчальний план російської системи шкільної освіти й поліпшення знань, стосунків і практики російських підлітків відносно сексуальності, безпечного сексу та протизаплідних засобів”. Підраховано, що на вивчення техніки статевого акту за програмою відводиться аж 26 годин. Семикласникам, наприклад, пропонується відповісти на такі питання: “Де знаходиться в жінки клітор? Яка частина піхви найбільш чутлива до сексуальної стимуляції?” А старшокласники мають відповідати на “складніші” питання: “Тобі доводилося поцілувати дівчину, торкаючись її статевої організації? Чи вважав ти допустимим для себе участь у груповому сексі? Якщо хтось захоче зайнятися з тобою негідним протягом найближчого року, що ти зробиш?”. Підраховано, що в анкетах сексу згадується 85 разів, кохання – 2 рази, а закоханість – 4.

А. Макаренко вважав, що відкрите й надто передчасне обговорення статевої любові особливо сильно впливає на формування раціоналістичного погляду в статевої сфері, на початок цинізму людини. Тому педагогічно доцільним є здійснення статевого виховання без надмірно відвертого, по-суті, цинічного, розгляду вузько фізіологічних питань. У цьому контексті має бути протилежний підхід: посилення фізіологічної сторони кохання у випадку навіть наймудрішого розкриття таємниці статевої стосунків.

Дехто з сучасних пропагандистів статевої та гендерної проблематики й сьогодні вважає за краще ситуацію, коли дитина дізнається про інтимні відносини чоловіка й жінки від батьків, а не від розпліздуваних ровесників і старших підлітків, котрі створюють певну інформацію. У зв’язку з цим А. Макаренко дотримувався утвердження принципу дотримання батьками прояву почуття сором’язливості з деяких питань статевої взаємини. На його думку, у цих випадках не збільшується віддаль між батьками й дитиною. Таке замовчування на відповідних етапах розвитку дитини виступає не розривом і провалом, а певним тимчасовим проміжком.

Його педагогічним кредом була організація батьківських бесід із дитиною з питань статевої відносини не авансом, а в процесі конкретного випадку. Такими варіантами можливих підстав для бесід можуть бути: поява вільних шпідчих розмов і словечок; підвищений інтерес до чужих сімейних скандалів; підозріле й не зовсім чистоплотне ставлення до любовних пар; легковажна дружба з дівчатками, явно не вільна від простого статевого інтересу; неповага до жінки;

надлишкове захоплення уборами, ранні кокетство; інтерес до літератури, в якій відкрито зображені статеві стосунки. На думку А. Макаренка, варто тонко підмічати батьками найдрібніші випадки відхилень від норми, щоб нічого не занедбати. Тому в жодному разі недоцільно повчати дитину наперед [10; 11].

Видагний педагог дотримувався диференційованого та індивідуалізованого підходу в проведенні бесід із дітьми та підлітками: короточасність бесід у молодшому віці, використання тону прямого заперечення, докору, простої вимоги чистоплотної поведінки; характер бесід через переконання, розкриття й аналіз явища, позитивний приклад.

У педагогічній творчості А. Макаренка важливою вимогою була доцільність застосування непрямого впливу: висловлювання батьків на адресу сторонніх осіб, якщо в їх поведінці висунуті проблеми статевого характеру; почуття різкого осуду й огиди і протиставлення такої поведінки правильній майбутній поведінці своїх дітей, наголошення про очікування від них іншого зразка. У засудженні неправильної поведінки в статевих стосунках інших людей він рекомендував принцип: "Я знаю, що ти так не зробиш, ти не такий", і повністю відкидав інший: "Ніколи так не робиш, це недобре".

Макаренко різко виступав проти батьків, котрі користуються лайкою в своїх висловлюваннях. На його думку, сприйняття лайливого слова хлонником постає не умовним терміном, а відчуттям певного статевого змісту, оголенням статевої тасмичності перед дитиною в найогиднішій шінічній і аморальній формі. Наслідками частого проголошення таких слів є посилення уваги дитини до статевої сфери, до одиобокі гри уяви, що веде до нездорового інтересу до жінки, до обмеженої й сліпої вразливості ока, дрібного, надодідливого садизму словечок, анекдотів, каламбурів. Унаслідок подібних ситуацій відбувається наближення жінки не у всій своїй людській привабливості й красі, не у повному звучанні своєї духовної й фізичної ніжності, тасмичності й сили, а тільки як можливого об'єкту насильства і користування.

Вершиною статевого виховання видагний педагог вважав вироблення у собі вміння володіти своїми почуттями, уявленнями, виниклими бажаннями, вміння своєчасно гальмувати свої посягн; виховання інтимної поваги до питань статі, яке називається шотливістю.

Підводячи підсумки, зазначимо, що Антон Макаренко небезпідставно відноситься до корифеїв української й світової педагогіки з питань статевого виховання. Положення його педагогічної спадщини відіграли важиву роль в організації статевої просвіти і статевого виховання кількох поколінь у радянській педагогіці, не втратили своєї значущості вони і сьогодні. Тому цілком прикро, що незважаючи на достатньо повне висвітлення його педагогічних ідей (семи- та восьмитомне видання основних праць, поява окремих творів, перевидання багатьох із них) проблеми статевого виховання обходять нині стороною його творчу спадщину.

1. Азаров Ю. Не подніться тебе, старик. - М.: Мол. гвардия, 1989. - 234 с.

2. Воспитание детей в семье // Развитие идей А.С. Макаренко в теории и методике воспитания / Под ред. В. Коротова. - М.: Педагогика, 1989. - С. 143-154.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

3. Головач Л. Шляхи формування статевої культури учнівської молоді // Українське народознавство і проблеми виховання учнів / Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції. - Івано-Франківськ, 1995. - Ч. II. - С. 126-128.

4. Залкинд А. Двенадцать половых заповедей революционного пролетариата // Философия любви: В 2-х т. - М., 1990. - Т. 2. - С. 343-349.

5. Каган В. Воспитателю о сексологии. - М.: Педагогика, 1991. - С. 221-243.

6. Киричук О., Дмитренко Д. Значення для сучасної школи ідей А. Макаренка про підготовку молоді до сімейного життя // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. / Редкол. Л. Проколіснко та ін. - К.: Рад.школа, 1988. - Вип. 30. - С. 100-101.

7. Ковальчук Л. Педагогічна спадщина А. Макаренка та сімейне виховання дітей. - Івано-Франківськ, 1997. - 56 с.

8. Костів В. Формування емоційно-інтимної культури сім'янина // Костів В. Народно-педагогічні ідеї минулого у формуванні сучасного сім'янина. Івано-Франківськ, 1996. - С. 85-100, 185-189.

9. Кравець В. Історія гендерної педагогіки. Навчальний посібник. - Тернопіль: Джура, 2005. - С. 375-378.

10. Макаренко А. Статеве виховання // Макаренко А. Книга для батьків. - К.: Рад. школа, 1980. - С. 304-312.

11. Макаренко А. Лекции о воспитании детей // Педагогические сочинения: В 8-ми т. - М.: Педагогика, 1984. - Т. 4. - С. 102-108.

12. Макаренко А. Книга для родителей // Педагогические сочинения: В 8-ми т. - М.: Педагогика, 1985. - Т. 5. - С. 11, 153-178.

13. Макаренко А. Фрагменты отдельных глав первого тома "Книги для родителей" и варианты текста // Педагогические сочинения: В 8-ми т. - М.: Педагогика, 1985. - Т. 5. - С. 245-246.

14. Макаренко А. Из очерка "Книга для родителей" // Педагогические сочинения: В 8-ми т. - М.: Педагогика, 1985. - Т. 5. - С. 250-261.

15. Макаренко А. Подготовительные материалы к первому и последующим томам "Книги для родителей" // Педагогические сочинения: В 8-ми т. - М.: Педагогика, 1985. - Т. 5. - С. 262-280.

16. Макаренко А. О "Книге для родителей" // Педагогические сочинения: В 8-ми т. - М.: Педагогика, 1986. - Т. 7. - С. 148, 154-155.

17. Педагогіка і психологія: Вісник Академії педагогічних наук України. - 1994. - № 4. - С. 146.

18. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка. - К.: Рад.школа, 1978. - С. 121-128, 241-250.

*In the article creation is analysed A. Makarenko on questions of sexual education of children in family and society*

*Keywords: A. Makarenko, sexual education*

## РОЗВИТОК СПОРТУ НА БУКОВИНІ (XIX-XX ст.) ЯК ПЕРЕДУМОВА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

*У статті аналізується діяльність спортивних товариств, організацій на Буковині (початок XIX-XX ст.). Розкривається актуальність організацій спорту на Буковинській землі на сучасному етапі розвитку держави. Характеризується розвиток різних видів спорту на території Північної Буковини. Проаналізована динаміка росту кількості спортивних клубів, гуртків, товариств, спектр видів спорту.*

**Ключові слова:** Буковина, спортивні клуби, спорт.

Центром зародження спортивного руху на Буковині у XIX-XX ст. були Чернівці. Свідчення очевидців, які містяться у численних архівних матеріалах та тогочасній періодиці, описують як, починаючи з літа 1805 року, заможні верстви населення, в основному молодь, збиралися на річці Прут, організовуючи там різні розваги на воді. Оскільки багато бажаючих не вміли плавати, то почали організовуватися гуртки для навчання юнаків і дівчат цьому виду спорту. А в 1807 р. вже проводилися перші змагання з плавання [3, с. 45]. Проте тодішні фізкультурно-спортивні заходи були переважно поодинокими, несистематичними, здебільшого стихійними і охоплювали в основному заможні верстви населення.

Вже з другої половини XIX ст. у краї відбуваються події, аналіз яких дає змогу простежити тенденцію зародження спортивного руху на Буковині, що характеризується низкою особливостей. По-перше, ініціаторами створення різного роду спортивних товариств і об'єднань зазвичай виступали тогочасні дрібні приватні підприємства м. Чернівці, власники яких здійснювали матеріальну підтримку спортивних товариств, займалися різними організаційними справами (наприклад, для проведення тренувань добували багатих, талановитих спортсменів, що називалися "докторами"). Так, у 1863 р. за ініціативою та сприянням приватних мисливців було організовано гуртки стрільців, діяльність яких спрямовувалася на формування у молоді умінь та навичок володіння зброєю, стрільби та плавання [3, с. 105].

Специфічною ознакою зародження і розвитку спортивного руху на Буковині є й те, що постійно робилися спроби надати йому організованого й централізованого характеру. Так, у 1874 р. в Чернівцях представники спортивних гуртків створили спортивну раду, розробили статут і обрали її керівництво з урахуванням національного складу їх членів. Спортивна рада координувала й узгоджувала функціонування спортивних гуртків і об'єднань, які вже діяли у краї [6, с. 15]. Водночас характерною особливістю спортивного руху на Буковині відзначаємо також його національний зміст. Так, наприкінці XIX ст. у краї почали діяти спортивні гурти і клуби, учасники яких об'єднувалися, насамперед, за національною ознакою. У 1874 р. німецькими колоністами, які мешкали в м. Чернівці, засновано товариство гімнастики "Allgemeiner Turnverein". Серед інших спортивних товариств, згуртованих за національною

Пісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII. однакою, були й товариства з фехтування, кульової стрільби, футболу, кінного спорту [1, с. 67].

Позитивну роль у популяризації фізкультури й спорту серед населення краю відіграли пожежно-гімнастичні товариства „Січ“, започатковані на Буковині в 1902 р. Їх діяльність спрямовувалася на забезпечення пожежної охорони та розвиток фізичного здоров'я молоді. Заходами „Союзу Січей“ у села краю виїжджала значна кількість інструкторів, які надавали селянам практичну допомогу в оволодінні технікою виконання січових вправ, які умовно склалися з двох частин. До першої належали підготовчі вправи, які сприяли фізичному загартуванню організму. Вони призначалися для виконання на місці та в строю, охоплюючи весь комплекс методично рекомендованих вправ (шикування і перешкування, переходи з одного положення в інше, виконання спільних дій і великих груп, пересування різними способами, з різною швидкістю, в різних напрямках). Другу групу складали вправи, які передбачали опанування протипожежно-рятувальними навичками, формування умінь користуватися усіма необхідними приладами, вивчення вальних правил поведінки та комплексу вправ, які б допомагали діяти спокійно й організовано під час пожеж [4, с. 12].

Вправність і майстерність члени гуртків демонстрували на різних святах, фєстивалах, забавах, які проводилися регулярно, а найголовніше – під час гасіння пожеж. 12 липня 1910 р. в Чернівцях відбулося буковинське січове свято, яке стало своєрідним оглядом січових сил. У день свята понад 2 тисячі січовиків урочисто пройшли вулицями міста (Семигородською, Ратушевою, Ринковою, Нового Світу) до Площі вправ. Там під час показових виступів січовики майстерно продемонстрували вправи з топірцями, списами, роботою з приладами, „трійкові вежі“, гімнастичні вправи. Усі вони були належно підготовлені, й тому викликали шире захоплення в очевидців [7, с. 1].

До позитивних сторін діяльності національних спортивних об'єднань відносно популяризації та поширення фізкультури й спорту серед населення. Крім того, вони здійснювали будівництво спортивних споруд, вирішували питання придбання спортивної форми та інвентаря. Товариства мали свої місця іборів, тренувань, проведення змагань, що періодично влаштовувалися між командами різних товариств.

Однак, варто відмітити й негативні сторони діяльності цих товариств. Як свідчать архівні матеріали, деякі керівники клубів розпалювали ворожнечу серед спортсменів різних національностей. Цей аспект був своєрідним відображенням політичної ситуації, яка загострилася на Буковині на початку XX ст. у зв'язку з подіями в Росії (1917 р.), Великій Україні, проголошенням УНР та ЗУНР (1918 р.), поразкою Австро-Угорщини у світовій війні, приєднанням Буковини до Румунії (1918 р.).

Із початком румунського періоду в історії Буковини помічаються радикальні зміни в усіх сферах суспільного життя в напрямі тотальної румунізації. Провідне значення в усіх її проявах надавалося румунській культурі, підпорядковане або й упосліджене – усім іншим, особливо українській. Це не могло не вплинути на пріоритети й характер спортивно-фізкультурного руху в

краї. Особливо важке становище переживали українські товариства. У зв'язку з запровадженням румунською владою у краї так званого "стану облоги" (1919-1928 рр.) було заборонено проведення різних зібрань, зборів, обмежено пересування громадян, встановлено суворий контроль і поліцейський нагляд за мешканцями. У таких умовах унеможлилювалася діяльність українських спортивних товариств. У 1922 р. перестала існувати українська гімнастична спілка "Січ", військово-патріотична діяльність якої суперечила румунській ідеології [4, с. 13].

Нопри це, 10 вересня 1920 р. у Чернівцях було засновано українське культурно-спортивне товариство "Вікторія", яке 24 жовтня того ж року було перейменовано на "Довбуш", офіційно зареєстроване тільки у 1924 р. Воно мало різні секції (гімнастична, велосипедна, туристична, водного спорту), а також футбольну команду. Основний акцент у діяльності товариства робився на спорті – тренуванні, участі у змаганнях, футбольних матчах [9, с. 21]. Аналіз заходів, які проводило чи до яких залучалося товариство, дає підстави зробити висновок, що в них не простежується яскраво виражених патріотичних намірів і устремління. Але мабуть саме це й уможливило існування українського товариства в умовах румунської окупації. Разом із тим, багато фактів свідчать про намагання румунської влади перешкодити українському клубові брати участь у змаганнях та іграх із клубами інших західноукраїнських земель. Наприклад, команда "Довбуш" не отримала дозволу від румунської влади на виїзд у м. Львів для участі в святкуванні 25-річчя Спортивного Товариства "Україна" 13-14 червня 1936 р. [9, с. 54].

На початку 20-х років на Буковині розпочали діяльність спортивні клуби й інших національностей: у 1921 р. – єврейська спортивно-гімнастична спілка "Союз", "Інтернаціональний Робітничий Спортивний Клуб" – "ІАСК" (секції футболу, гімнастики, легкої атлетики, настільного тенісу, пізніше – хокею на льоду); у 1922 р. – румунський клуб "Аркашул" (Лучник) (секція гімнастики, легкої атлетики); у 1924 р. офіційне визнання отримав єврейський спортивний клуб "Макабі" (заснований у 1914 р.), в якому функціонували секції хокею, настільного тенісу, легкої атлетики, футбольний клуб [3, арк. 348].

У другій половині 20-х років ХХ ст. німецькі колоністи створили свій спортивний клуб "Ян", в якому діяли секції футболу, лижного спорту, легкої атлетики, хокею [2, арк. 5-6]. Спортивні гуртки з футболу, туризму, легкої атлетики та ін. працювали в структурі створеного в 1929 р. робітничого клубу "Спартак". Розгортанню спортивної роботи серед працюючої молоді сприяла діяльність румунського клубу "Мунчіторул" [8, с. 4].

Найбільш масштабну діяльність у краї розгорнуло "Спортивне товариство атлетів Буковини", підпорядковане Федерації спортивних товариств Румунії. Воно було засноване в 1920 р. на підставі прийнятого в 1916 р. румунського закону "Про фізичне виховання" і займалося організацією та участю спортсменів Буковини у міжнародних та регіональних чемпіонатах та змаганнях, легалізацією спортсменів, розповсюдженням спорту в широких масах, сприянням розвитку легкої атлетики, футболу, тенісу, бобслею, ковзанярського

Сістем Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII. спорту. Ліга об'єднала діючі на той час у краї спортивні товариства, такі як "Довбуш", "Макабі", "Вавель", "Ян", "Робітник" [2, арк. 5-6].

Аналіз джерельної бази свідчить, що впродовж досліджуваного періоду на території краю надзвичайною активністю відрізнялися товариства, які культивували в основному футбол. Серед таких – "Кармелок" (Кіцмань), "Прут" (Стара Жучка), "Вільшина", "Луг" (Рогізна), "Сагайданний" (Борівці) та ін. Вони об'єдналися навколо створеного з власної ініціативи координаючого органу "Український спортивний Союз" (пізніше "Українська Ліга"). Польська окупація мала свої спортивні футбольні клуби "Сокіл" і "Полонія" [2, арк. 9].

Матеріальне становище діючих у той період клубів здебільшого було примітивним. Український "Довбуш" мав слабку матеріальну базу, майже завжди перебував у фінансовій скруті, утримувався, в основному, на пожертви аматорів спорту серед українців. Прибутки отримували переважно з футбольних матчів. Не мав спортивного залу та ігрових майданчиків і "Інтернаціональний Робітничий Спортивний Клуб", тренування проводилися на орендованих базах. Аналогічною ситуація була у спортивному товаристві "Макабі", однак за фінансової підтримки багатих євреїв-месенатів члени товариства започаткували будівництво стадіону на 6000 місць. Слабке матеріальне становище мали робітничі клуби "Мунчіторул" та "Спартак". Вони існували на грошові внески робітників, інколи самі спортсмени ходили по місту та збирали гроші. До членів клубу "Спартак" місцева влада негативно ставилася і в період посилення королівського режиму. У 1938 році він був закритий.

Румунські спортивні товариства, на відміну від інших, користувалися підтримкою влади. Найбагатшим у краї був румунський клуб "Драгош-Воде", філіали якого існували в різних повітах краю. Свій стадіон "Ян-план" і спортивний зал в євангельській школі мав німецький клуб "Ян" [2, арк. 11-12].

У досліджуваній період крім футболу, легкої атлетики, тенісу, розвивалися й інші види спорту, захоплення якими згуртовували людей. Але це були здебільшого тимчасові й нечисленні об'єднання. Наприклад, на Цецинській горі в Чернівцях облаштовувалися "лижні тимчасові бази". Клуби орендували кімнати у місцевих жителів, де й зберігали спортивний інвентар. Але не всі бажаючі мали змогу постійно займатись зимовими видами спорту, оскільки зимово-спортивний інвентар, а особливо лижі, коштували дуже дорого. У сільській місцевості взагалі не було ніяких спортивних баз, а за участь у змаганнях з лижних гонок треба було платити 20 лей, за комбіновані змагання – 39 лей [11, с. 3]. Лижні бази носили комерційний характер, через що були недоступними для широких мас молоді.

Аналіз змісту крайової періодики румунського періоду засвідчив, що з 1929 р. заходами існуючих товариств "Ян", "Драгош-Воде", "Довбуш" у Чернівцях розвивався хокей на льоду [5, с. 6], шахматний спорт. Наприклад, у чернівецькій газеті "Час" (1929 р.) повідомлялося про діяльність шахового клубу ім. І. Марко, коли доктор Кагане дав сеанс одночасної гри на двадцяти дошках, причому "...виграв 16 партій, одну провів унічию і три програв" [10, с. 5].

Таким чином, розвиток спортивного руху на Буковині в період ХІХ-ХХ ст. характеризується позитивною динамікою зростає кількість спортивних клу-

## РЕЛЕВАНТНІСТЬ СІМЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ АВГУСТИНА ВОЛОШИНА ДЛЯ СУЧАСНОЇ СІМ'І

У статті розглядається проблема релевантності поглядів закарпатського педагога Августина Волошина в аспекті сімейного виховання як першорядного в арсеналі впливу на дітей. Подано основні засади змісту і напрямки виховання у сім'ї.

**Ключові слова:** сімейне виховання, сім'я, батьки, діти

**Актуальність проблеми.** У сучасному українському суспільстві дедалі актуальною і злободенною стає проблема ефективного виховання дітей у сім'ї, пошуку механізмів його вдосконалення. Її позитивне розв'язання, на наш погляд, можливе за умови виваженості і творчого використання історичного досвіду, найкращих педагогічних набутків минулого, що може стати важливим чинником зміцнення інституту української сім'ї, удосконалення форм і методів виховання в ній зростаючого покоління. Стосовно цього, особливої уваги набуває вивчення педагогічного досвіду Закарпаття, де впродовж багатовікової історії склалася національна, самобутня, сформована і перевірена життям система сімейного виховання, наділена як загальнолюдськими, так і власними творчими здобутками.

Релевантним тлумаченням проблем сімейного виховання і сьогодні виступають педагогічні погляди Августина Івановича Волошина – професійного педагога, теоретика й практика педагогічної думки Закарпаття середини ХХ століття.

У своїх численних працях вчений неодноразово торкався питань сімейного виховання. В результаті багаторічної творчої педагогічної діяльності, ґрунтовного аналізу народної педагогіки, тривалих спостережень, практичних роздумів над насущними проблемами, А. Волошин дійшов висновку, що в структурі виховного процесу первинним осередком виховання виступає сім'я, яка, на думку педагога, посідає першорядне місце. Спираючись на здобутки світової педагогічної науки і, узагальнюючи досвід шкіл Закарпаття, А. Волошин науково доводив важливі доміанти про роль і місце сім'ї у підготовці молоді до життя, про взаємодію школи і родини у вихованні молоді.

Отже, **актуальність проблеми** полягає в органічній оптимізації і активізації поглядів закарпатського педагога середини ХХ століття, що визначається існуючою потребою у створенні природних умов родинно-сімейних стосунків, де найповніше і найтісніше поєднуються всі види людської діяльності, які, на жаль, не використовують повною мірою ні сімейна, ні шкільна, ні суспільна педагогіка. Сприятливі умови виховання дітей у сім'ї саме і є тим невикористаним потенціалом, який мають задіяти сім'я і школа у своїй спільній діяльності.

**Зв'язок із попередніми дослідженнями.** Проблеми сімейного виховання присвячено чимало педагогічних розвідок сучасних українських науковців: М. Стельмаховича, В. Постового, Л. Повалій, І. Мачуської, Т. Кравченко,

бів, гуртків, товариств, розширюється спектр видів спорту, якими займається населення. Так, станом на квітень 1935 р. на території Північної Буковини діяло 16 спортивних клубів: український спортивний клуб “Довбуш”, німецький “Ян”, польський “Сокол”, єврейський “Маккабі”, румунський “Драгош-Воде”, “ІАСК” (інтернаціональний робітничий спортивний клуб), Генеральне спортивне товариство. Спортивне товариство гімнастів, Культурно-спортивне товариство Р.Т.Т., Буковинський клуб “UNION”, Буковинська асоціація безмоторного спорту, товариство “Олімпія”, Асоціація Гіґа на ковзанах, тенісний клуб “Лаві”, Спортивна ліга, культурно-спортивне товариство “Арон Пумпул”.

Однак, незважаючи на певні досягнення, фізична культура і спорт у Північній Буковині характеризувалися обмеженістю, низькими показниками щодо масовості й охоплення ними різних соціальних верств населення, незадовільним станом матеріального забезпечення (незначна кількість спортивних майданчиків, залів і спортивного інвентарю), відсутністю стадіонів та майданчиків для сільського населення, обмеженістю можливості за румунської влади залучати спортсменів до змагань за межами краю.

1. Буковина: історичний нарис / Ред. кол.: С. Костишин, В. Ботушанський (відп. ред.) та ін. – Чернівці: Зелена Буковина, 1998. – 416 с.
2. Повітовий шкільний інспекторат Буковини // Державний архів Чернівецької області (ДАЧО). – Ф. 213. – Оп. 1. – Т. 1. – Спр. 524. – 34 арк.; Листування зі спортивними товариствами м. Чернівці, 1920 р. // Там само. – 6 арк.
3. Префектура Сторожинського повіту // ДАЧО. – Ф. 675. – Од. зб. 13. – 348 арк.
4. Дугчак І. Український молодіжний рух на Буковині (60-ті рр. ХІХ - поч.ХХ ст.): Автореф. ... дис. канд. іст. наук: 07.00.01 / Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2003. – 18 с.
5. Новини // Час. – 1929. – 1 січня. – С. 6.
6. Північна Буковина, її минуле і сучасне / Куріло В., Лішенко М., Романець О. та ін. – Ужгород: Карпати, 1969. – 247 с.
7. “Січ” на Буковині // Буковина (Чернівці). – 1902. – 8 жовтня. – С. 1.
8. Спортивні вісті // Час. – 1930. – 16 червня. – С. 4.
9. Український спортивний клуб “Довбуш” // Чернівці та український спорт на Буковині 1920-1940 / За ред. В. Карповича, П. Григоровича. – Чикаго - Балтимор - Філадельфія - Торонто, 1984. – 93 с.
10. Шаховий клуб в Чернівцях // Час. – 1929. – 29 жовтня. – С. 5.
11. Sportul de Ski // Glasul Bucovinei. – 1937. – 4 Februarie. – S. 3.

*The article analyses the activity of the sports' societies' and organizations in Bukovina in the beginning of XIX - XX centuries. The topicality of the sports in Bukovina on the modern stage of the state development is given. The author states the peculiarities of the becoming's of different sports development on the grounds of the Northern Bukovina. The dynamics of the growth of sports' clubs, coteries, and societies is also given.*

**Key words:** Bukovina, sports' clubs, sport.

О. Доукиної, О. Хромової, О. Кузьмич, О. Каур, Т. Алексєсєнко, А. Кузьмінського, А. Рапула, Л. Калуської, А. Ноури, М. Мішенка, які визначили типи сімей, функції, методи, напрями, умови успішного сімейного виховання тощо. В останнє десятиріччя у педагогічній науці презентовано чимало дисертаційних робіт, в яких певним чином віддзеркалено досліджувану тему. Це, зокрема, дисертації: С. Корнієнко, Я. Журецького, О. Косарева, К. Журби, І. Сіданіч, Т. Дубінець, Т. Яценко, С. Вдович, Н. Семенової, Л. Омельченко, Г. Авдіянці, Л. Буніної та ін. Однак, незважаючи на фундаментальність проведених розвідок, питання сімейного виховання в педагогічній теорії і практиці в межах окремих регіонів, і Закарпаття зокрема, залишається мало дослідженим. Це дає підстави для висновку про необхідність проведення низки наукових педагогічних досліджень особливостей та специфіки історії сімейного виховання краю.

*Мета статті* полягає у спробі довести релевантність педагогічних поглядів А. Волошина стосовно сімейного виховання на Закарпатті, визначити їх ефективність на сучасному етапі.

*Основний текст статті* Виховуючись у сім'ї священнослужителя, будучи сам священником, А. Волошин будував виховний ідеал на основі християнської моральності, для якої вершиною досконалості є Ісус Христос, "который представлял собою признаки всех чеснот (добродетелей)..." [6, с. 15]. А. Волошин добре знав погляди Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фур'є, Д. Локка, Я. Коменського, Й. Песталоцці, котрі тією чи іншою мірою розкривали специфіку трудового виховання і його значення в житті людини. Вчений застосовував і дослідження творчих лабораторій українських мислителів: Г. Сковороди, Т. Шевченка, О. Духновича, І. Франка, М. Драгоманова.

Просвітителю глибоко усвідомлював значення сім'ї в процесі виховання дитини. Саме батьки, домашнє оточення є першими її вихователями. "Тепла, доброзичлива атмосфера рідного дому – основа доброго виховання. Напруженість родинного життя, непривітність сімейних відносин залишає погані наслідки". Він переконливо доводив, що майбутнє дитини в значній мірі залежить від того виховання, яке "воно дістало від своїх перших вихователів" [7, с. 28].

Свою концепцію сімейного виховання педагог будував на принципах народності та природивідповідності. На думку вченого, народжуючись, дитина має тільки початкові нахили, які передбачають подальший розвиток. Доказом цього процесу є влучна сентенція вченого: "Дитина не є такою матерією, як воск, із котрого можна виліпити, яку хочемо форму, но не являється такою лічністю, котра на світ Божий принесла з собою вже готову свою індивідуальність" [8, с. 13]. Тому головна виховна стратегія батьків – керувати і направляти цей розвиток, враховуючи індивідуально-психологічні риси дитини, умови формування її особистості. Бо "яке люди мають життя, побут, господарський та культурний розвиток, таке вони вимагають і виховання від своїх молодших поколінь. Коли в людей про все життя поняття примітивне, годі і мета виховання не вийде за вузьке коло щоденних завдань" [7, с. 1]. У цьому зв'язку примітним є положення А. Волошина щодо безперервності виховання, яке "повинно зачинатися вже з першої хвилини життя дитини і

Місник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

тривати до того віку, доки вихованець не дозріє. Старша особа вже не підлягає впливам своїх вихователів" [14, с. 88].

Сімейне виховання педагог окреслив індивідуальною формою цього процесу, мета якого полягає в тому, щоб розвинути в дитини фізичні, трудові, моральні і розумові властивості, сформувати світоглядні позиції, переконання, духовні запити, суспільні і особисті інтереси, виробити правильне ставлення до близьких людей, навколишнього середовища.

Родинне виховання він називав фундаментом всякого виховання, найкращою і природною його формою. Воно має велику виховну силу, яка пояснюється тим, що "старші і молодші пов'язані почуттям любові, єдиної релігії, єдиної мови, єдиної долі" [7, с. 32]. Але не слід забувати, що любов рідних може нашкодити дитині, коли вона "не є обмежена свідомістю цілей виховання". Вчений застерігав батьків від того, щоб любов до дитини не закривала їм очей на недоліки, на негідні її вчинки.

Він стверджував, що "там, де мати й батько зі сліпої любові до дитини не виступають проти її лихих нахилів, де родичі не мають часу займатися з нею, або де злий приклад дають їм, там із рідного дому дитина не понесе з собою і шкргу чесноти, котра на все життя в'яже дітей добрих родин з родичами" [7, с. 32].

Педагог звертав увагу на потребу врахування сприятливої атмосфери у родині (здорової обстановки) – головної передумови прогресивного (правильного) виховання дитини. Він увиразнював можливий результат "сліпої любові" батьків до дитини, акцентував увагу на факторах, що спричиняють її "ідеальне виховання" в колі сім'ї. Серед них він визначав такі: взаємну повагу у родині між батьками, єдність поглядів на відповідні явища (це особливо важливо у сім'ях, де батьки – представники різних націй або віросповідань), спільні трудові й культурні зацікавлення тощо [16, с. 66].

А. Волошин надавав значення не тільки індивідуальній, але й колективній формі виховання в сім'ї та школі. Радив батькам і вчителям зважати на те, що учень знаходиться під бінарним впливом: обидва чинники – сім'я та школа (якщо вони якісно доповнюють один одного) – стають ефективними для виховання. З цього погляду школа повинна нагадувати учневі родинне вогнище, тому "виховання в ній має базуватися на досвіді родинного виховання, бо дитину найкраще знають батьки" [7, с. 32]. Водночас, він зауважував, що батькам варто придивятися до діяльності вчителя, продовжуючи вдома його працю. Сім'я і школа мають обопільно культивувати у дітей шанобливе ставлення до вчителів та батьків. Цій меті повинен бути підпорядкований постійний контакт між вчителем і учнем, сім'єю і школою. Але він буде ефективний тільки в тих випадках, якщо практикувати проведення спільних свят, батьківських зборів (конференцій), занять у пластових гуртках, театральних вистав, бесід, лекцій про виховання. У рамках родинного виховання вагомі такі аспекти: праця, навчання, формування добрих смаків щодо розумних потреб, естетичних нахилів, статевих захоплень і т. ін. [12, с. 88].

Згідно з міркуваннями А. Волошина, формування особистості зводиться до процесу поєднання духовного, фізичного, естетичного і трудового виховання.

Педагог окремо виділяв *фізичне виховання*, яке не тільки зміцнює тіло, але й душевні якості дитини [13, с. 107]. Озвучив завдання цього напрямку виховання, якими є “охорона тіла від шкідливих впливів, загартовування, вправління його, підготовка до праці” [7, с. 21-28]. Підкреслював важливість стану здоров'я і врахування його під час виховного процесу.

А. Волошин дав конкретні рекомендації щодо фізичного розвитку організму дитини, її нервової та психічної діяльності. Неодноразово в своїх педагогічних трактатах він ратував на потребу зміцнення нервової системи дитини. Це можливо при забезпеченні її організму калорійним харчуванням, відпочинку на свіжому повітрі (в лісі, біля річки). Це, на його думку, благотворно впливає не лише на здоров'я дитини, але і на її розумовий розвиток.

Особливо велику роль сім'ї вбачав у *моральному (духовному) розвитку дитини*. Одним з його елементів є процес прищучування, яке досягається особистим прикладом та бесідами батьків. Крім того, вдома найбільше часу для спостережень за здібностями, вподобаннями, що дає можливість скерувати розвиток дитини для більшого зиску їй та суспільству, адже “нахили і пристрасті мають свій корінь в нахилах вроджених, але вони можуть ослаблюватися і розвиватися в залежності від виховання і впливів” [10, с. 78].

Варті уваги настанови А. Волошина щодо еволюції морального характеру дитини в умовах сім'ї: “Слід батькам почувати повинність і обов'язки к вихованню дитини... не доста лиш о її тілесних турботах старатися, но весь живот фамілії так треба приладити, шоби дитина інтелектуально і морально могла розвиватися” [8, с. 15]. Батьки, насамперед, служать взірцем для дитини: розвиток і становлення її морального характеру бере свій початок від наслідування. У зв'язку з цим доречним є висновок автора “Педагогіки і дидактики” про визначальні принципи, які спричиняють успішне виховання істинного патріота своєї держави.

А. Волошин надавав пріоритетної ролі вихованню в дітей високих засад моралі, бо згідно його переконань, “без релігії неможливе виховання моральних почуттів у дитини, яку слід навчити розрізняти правду від кривди, розуміти добро і зло” [14, с. 88]. Для морального виховання А. Волошин ратував на ширше використання таких форм розваги, як “забава, казка і розмови”. Казка, на думку педагога, “служить для душевної забави неоліткка”, “вона повинна бути така, чтобы в души позывала живу і присмну діяльність фантазії і почувань” [8, с. 10].

У духовному вихованні він вбачав не тільки “першу умову інтелектуальності”, але й пов'язував його з вихованням народного духу, національної свідомості [13, с. 107]. Дитина повинна одержати “більше способів ознайомлення із зовнішнім світом”. Духовне виховання “має підтримувати свіжість і бадьорість сил дитячого розуму, не допускати до індиферентизму, в'ялости й

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

ліньовості”. Батьки мають привити любов і зацікавленість до вивчення рідної мови, народних звичаїв, традицій, культури загалом.

Зміст праць А. Волошина насичений ідеями *трудового виховання* зростаючого покоління. За дитиною треба спостерігати: якщо вона правдиво втомлена, то їй необхідно дати можливість відпочити. Коли навіть дитина імітує вїйність, то і в такому випадку не треба примушувати її до праці [12, с. 46].

Серію статей А. Волошин присвятив педагогічній розвідці причин ліньовості дітей, яка, за твердженням педагога, тільки у випадках абсолютного патологічного є вродженою прикметою, але найчастіше є наслідком поганого виховання вдома та у школі. Коли родина і школа занедбає розвиток волі, коли дитина виховується на вулиці, то вона зростає моральною калікою, без достатньої сили волі. Без належного нагляду дитина не виконає точно своїх обов'язків, які має виконати сьогодні, і перекладає їх на завтра, і так поступово привчається до ліньовості. Без “планового ведення”, за твердженнями публіциста, дитина стане рабом нищих тілесних бажань, які поступово переростуть у нахили і пристрасті. А така дитина до серйозної праці нездатна. Та й занадто причіплива опіка батьків може довести до морального занепаду. Ліньвий сам себе, свою родину, і в деякій мірі громадянство, робить нещасним фізично і морально [3-5].

Виховання шанобливого ставлення до праці, вважав просвітителю, є органічною складовою виховання патріотичних почуттів, а зрештою – невіддільним елементом формування національної самосвідомості.

У центрі педагогічної уваги А. Волошина було й *естетичне виховання*. “Естетичний смак облагороджує живог людський, подимає думки із болота людського ко небу ідейного життя” [12, с. 89]. Ведучи бесіду про “розвивання естетичних почувань”, педагог наголошував на тому, що цей процес до десятирічного віку дитини має лише підготовчий характер. Вже після десяти років можна науково готувати дитину до “критичної інтуїції”. Цим мають зайнятися вчителі і батьки. Дитина повинна відрізняти красиве від гидкого, правдиве від фальшивого, уміти милуватися красою природи. “Лістя дерев, – писав учений, – фарби квітів або склад тіла метелика – все це ілюструє нам багато краси. Най поучитись дитина в природі узнавати результат премудростей Божих, знати одушевлятися красою природи, радуватися красному лісу, удивляти велику гору, глибоке і широке море” [12, с. 89]. А. Волошин виділяв джерела естетичного виховання. Це, насамперед, природа, художня література, образотворче мистецтво (ілюстративний матеріал), музика (спів), малярство, ручні вироби тощо.

Педагогіка *статевого виховання* молоді, як проблема, була вперше покладена на Закарпатті на конкретну наукову основу саме А. Волошином. Низку питань він трактував у рамках так званого гармонійного виховання статей відносин, ґрунтуючись на постулатах богословської науки. Він, юкрема, зазначав, що у “їїй справі першу науку має подати сама мати... (Вона) обороняє дітей особливо негативно від полових небезпек, коли остерігає їх від улого товариства і злого приміру” [11, с. 271]. Порушуючи окреслене питання, педагог не відзначався оригінальними підходами та універсальними порадами,



не шукав чудодійного рецепту, а радше поділяв ідеї, висловлені його попередниками – від Я. Коменського до Ф. Фребеля [12, с. 89].

Стрижневою ідеєю концепції сімейного виховання педагога можна вважати *особистий приклад батьків*. Важливо, щоб природні вихователі самі були моральними людьми, якщо вони прагнуть прищепити своїм дітям моральні норми і цінності. На жаль, є родини, де складаються несприятливі умови для виховання дитини. До них належать сім'ї, уражені алкоголізмом, з аморальною поведінкою батьків, низьким культурним та освітнім рівнем, або його повною відсутністю, поганими житловими умовами, недостатнім матеріальним забезпеченням, конфліктністю у взаєминах між членами родини. Такий невтішний вердикт являється не тільки самокритичною рефлексією педагога, а стратегічною настановою на її подолання. Ні про які контакти у стосунках батьків і дітей не може бути і мови у сім'ях, де переважає надмірна суворість у ставленні до дитини, застосовуються антипедагогічні засоби впливу, не враховуються вікові та індивідуальні особливості дітей, їхні захоплення, спосібності. Зайвий лібералізм з боку батьків також веде до відставання в соціалізації і моральному розвитку дитини.

Важливу регулюючу роль відіграють у концепції такі засоби виховання як *заохочення та покарання*. Заохочення діє на дитину "силою асоціації" позитивно. Воно може бути матеріальним або моральним. Резон винагороди полягає в тому, щоб дитина усвідомлювала моральну прерогативу над матеріальним чинником. Батькам слід утримуватись від заохочень за виконання обов'язкового завдання. Адже тільки заслужена похвала чи винагорода, дриносить користь і є педагогічно виховним моментом.

Проведений аналіз свідчить, що А. Волошин у виховному процесі не виключав і засобу покарання, в тому випадку, якщо з боку дитини мали місце порушення дисципліни чи інші негативні прояви. За його словами, правильне покарання сприяє виробленню у неї вміння переборювати шкідливі звички до відповідного дотримання порядку, дисципліни, слухняності. Проте застосування фізичних покарань вважав недоцільним і безглузлим, застерігаючи батьків, що "бити дитину по голові, торгати їй за вуха, волосся не можна", бо це може зашкодити нервовій системі вихованця [14, с. 89].

Не залишав поза своєю увагою педагог і дітей, які позбавлені сімейної опіки, перебувають у сиротинцях, школах-інтернатах, а також у спеціалізованих закладах для глухонімих, сліпих, епілептичних, дебілів і слабоумних та морально занедбаних дітей, бо "повинні виховуватись усі, котрі цього потребують", "котрим природа або якась нещасна пригода замкнула дорогу до освіти". Такий заклад "має бути для вихованця і родиною, і школою, і лікарнею, повинен дати дитині навик до якогось практичного заняття" [1, с. 15].

А. Волошин був щедрим жертводавцем. Для дітей-сиріт він разом із професором теології О. Микитюк у 1906 р. організували Ужгородський сиротинський від 1910 р. скеровував його управу, а разом з дружиною Іриною в 1933 р. подарував свій будинок для дитячого закладу. Відтоді установа називалася "Греко-католицький сиротинський "Свята Родина" [17, с. 237]. Сиротинці, як відомо, служать цілям виховання сиріт. Орієнтири проектування

Щисник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

виховного процесу у цих закладах засновник окреслив трьома рівнями: гігієною ("гігієнічно відповідним"), педагогікою ("педагогічно велений") з урахуванням пригожого забезпечення стану навчання та дисципліни, релігійно-моральною "теплотою живого духовного життя" [7, с. 31]. Сиротинці, як виховні інститути, повинні мати у своїй директиві "школу, роботу, город і поле". А також, насамперед, професійний колектив, який акумулюватиме в собі родинний, доброзичливий, енергійний і веселий дух. До виховання дітей радив шукати здебільшого жінок. Адже вони – в специфічних умовах – краще, ніж чоловіки, розуміються на характерних підступах до вихованців та "мають до них тепле почуття і материнське серце" [12, с. 48]. Ці ідеї знайшли своє відображення на сторінках праці "Педагогіка і дидактика".

*Висновок.* Отож, концепція сімейного виховання, що належить перу Августина Волошина, не втратила своєї вартості і сьогодні. Вона має істотну пізнавальну цінність, велике теоретичне і практичне значення. Його твори релевантні й надати слугують невисихаючим джерелом, багатого скарбиною педагогічних ідей, з якої черпають мудрість учителі різних поколінь. І цілком закономірно, що, шукуючи відповідь на глибокі педагогічні питання сучасності, ми знову й знову звертаємося до думок і досвіду видатного педагога, вибираємо з цього досвіду уроки й висновки для застосування в конкретних справах сьогодні.

1. Волошин А. Дидактика. – Ужгород: УНЮ, 1932.
2. Волошин А. Загальна педагогіка. – Ужгород: УНЮ, 1932. – 24 с.
3. Волошин А. Лінійна дитина (Педагогічна розвідка) // Наша школа. 1936. – № 1. – С. 2-5.
4. Волошин А. Лінійна дитина (Педагогічна розвідка): Продовження // Наша школа. – 1936. – № 2. – С. 1-5.
5. Волошин А. Лінійна дитина (Педагогічна розвідка): Продовження // Наша школа. – 1936. – № 3. – С. 4-5.
6. Волошин А. О соціальному вихованні. – Ужгород: УНЮ, 1924.
7. Волошин А. Педагогіка і дидактика. – Ужгород: УНЮ, 1935. – 80 с.
8. Волошин А. Педагогіка и дидактика для учительських семінарій. – Ужгород: УНЮ, 1923.
9. Волошин А. Педагогічна психологія (на правах рукопису). – Ужгород: УНЮ, 1935. – С. 109.
10. Волошин А. Твори / Упоряд. О. Мишанич, П. Чучка. – Ужгород: Града, 1995. – 447 с.
11. Гоца Е., Турянич В. Августин Волошин про статеве виховання // Матеріали наукової конференції, присвяченої пам'яті Івана Панькевича. – Ужгород, 1992. – С. 271-274.
12. Зимоля М., Гомонай В., Вегеш М. Августин Волошин. – Ужгород, 1995. – 104 с.
13. Кляп М. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919-1939). – Ужгород: Паляка, 2001. – 152 с.
14. Козубовська І., Досін А. Проблема відхилень у поведінці в педаго-

гічній спадщині О. Духновича та А. Волошина // Освіта Закарпаття. 2006. – № 3. – С. 86-89.

15. Новий Руський Сиротинець // Свобода. – 1933. – 17 жовтня. – С. 2.

16. Петрус М. Проблеми родинно-сімейного виховання в теорії та практиці педагогів Закарпаття // Освіта Закарпаття. – 2007. – № 5. – С. 64-67.

17. Ступарик Б. Августин Волошин // Українська педагогіка в персоналіях: Навч. посібник у 2-х книгах / За ред. О. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – Кн. 2. – С. 236-242.

*In article the problem of relevance of opinion of Zakarpatye teacher Avgustin Voloshin in aspect of family education as paramount influence in an arsenal on children is considered. Main principles, the contents and a technique of education in family are represented.*

**Key words:** family education, family, parents, children.

УДК [78.01:37](430) "18"  
ББК 85.31р(4Гем)

Ірина Сташевська

### ОСОБЛИВОСТІ ТЕОРЕТИЧНОГО ОБҐРУНТУВАННЯ МУЗИЧНО-ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ФАХОВИХ ПУБЛІКАЦІЯХ НІМЕЦЬКИХ АВТОРІВ ХІХ СТОЛІТТЯ

*У статті досліджуються питання історії музично-педагогічної думки Німеччини ХІХ століття, розкриваються особливості теоретичного обґрунтування музично-освітнього процесу та виявляються генеральні положення музичної педагогіки, що декларувались у німецьких фахових виданнях цього історичного періоду.*

**Ключові слова:** музично-освітній процес, музична педагогіка Німеччини, історія музично-педагогічної думки, теоретичне обґрунтування, сутність музики

В останні роки значну увагу українських дослідників привертає проблема еволюції музично-педагогічної теорії і практики. Але, результати аналізу фахової літератури свідчать про те, що більшою мірою розробляються питання історії розвитку музичної освіти в Україні (Г. Гавриленко, Г. Грищенко, В. Кузьмічова, О. Михайличенко, О. Овчарук, А. Омельченко, Л. Проців, Т. Танько, О. Цвігун, К. Шамаєва й ін.). І це не є дивним: знання культурної спадщини своєї країни є важливим підґрунтям теоретичного обґрунтування музично-освітнього процесу на сучасному етапі.

Не менш вагомим у цьому сенсі є й прогресивний досвід інших країн. Однак, незважаючи на те, що проблема розвитку зарубіжної музичної педагогіки розроблялась у низці вітчизняних публікацій, зокрема наукових роботах А. Вільчковської, О. Ростовського, С. Уланової, І. Сташевської й ін., все ж таки, багато питань ще залишаються недостатньо висвітленими.

Враховуючи сучасні процеси євроінтеграції і багаті культурні надбання західноєвропейських країн, доцільним вважається дослідження історії музично-педагогічної думки найбільш розвинених із них, зокрема Німеччини. Завданням цієї публікації є розкриття особливостей теоретичного обґрунтування музично-

Освіти Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

освітнього процесу в Німеччині ХІХ століття та виявлення генеральних положень музичної педагогіки, що декларувались у німецьких фахових виданнях цього історичного періоду.

ХІХ століття це епоха глобальних політичних, економічних і культурних змін в німецькому суспільстві, що були зумовлені наслідками французької революції й швидкого переходу до індустріалізації робітничого ринку та характеризувались дестабілізацією авторитету християнської церкви, ілюмом абсолютистського правління, поширенням ідей свободи і рівноправності, ростом суспільного значення освіти, підвищенням самосвідомості бюргерів та демократизацією всіх сфер життя.

Це призвело і до кардинальних змін у сфері музичної культури Німеччини. Нова атмосфера післяреволюційної Європи сприяє остаточному звільненню музичного мистецтва не тільки від християнської ідеології, а й від наступництва аристократії. Романтичне світовідчуття ХІХ століття сприяє виверненню розколу між професійною та аматорською музичною творчістю, явній диференціації складових музично-суспільної комунікації – композитора, виконавця і слухача, музиканта-професіонала і любителя музики. *Музика* в приватному житті здобуває високу цінність не тільки в оформленні вільного часу, але і як важливий засіб формування духовної культури й характеру людини. Нарешті гуманістичні ідеї починають інтенсивно впроваджуватися не тільки в теорію, а й у практику музичного навчання і виховання.

У ХІХ ст. починається період значного підйому музично-педагогічної думки в Німеччині, що характеризується спробами теоретичного обґрунтування процесу музичного навчання і виховання на основі знань різних наукових галузей: філософії, естетики, загальної педагогіки, психології, теорії музики, фізіології тощо.

Вперше ідея створення науково обґрунтованої теорії музичного навчання висувається у праці "Музична дидактика або мистецтво навчання музиці" (1851) Густава Шіллінга (1805-1881 рр.). На думку Г. Шіллінга, систематичне музично-педагогічне планування й викладання на відповідному рівні можливо здійснити тільки за умов старанного вивчення теорії музично-педагогічного мистецтва, що "ґрунтується, насамперед, на науці про навчання" [14, с. 27]. У публікаціях Ліни Раман вносяться пропозиції щодо розробки основ музичної педагогіки на підґрунті загально-педагогічного та психологічного знання [12]. Наприкінці ХІХ століття на основі ідей німецького філософа та естетика К. Краузе розвивається "узагальноючий-енциклопедичний" тип уявлень про наукову сутність музичної педагогіки, що характеризується вимогами формування музично-педагогічної теорії на основі узагальнення досягнень у споріднених наукових галузях: теорії та історії педагогіки, психології, музикознавства, естетики тощо [7: 9].

Імпульс для ґрунтовного оновлення та систематизації знань у галузі музично-освітньої справи дають кардинальні зміни уявлень про людину, її освіту та сутність музики.

До кінця ХІХ століття у музично-педагогічних публікаціях домінує антропологічне обґрунтування необхідності музичної освіти особистості, що

було детерміновано інтеграцією рефлексії про антропологічні коріння музики в теорію музичної педагогіки. Розуміння музики як антропологічного явища, інтегрованої складової природи людини, невід'ємної частини її духовного життя обґрунтовується прихильниками цієї позиції, насамперед, всім помітною любов'ю людини до співу, її схильності і навіть внутрішньої потреби до музичного самовираження засобом власного голосу із самого раннього дитинства й до похилого віку [1, с. 75; 3, с. 24; 8, с. 274 й ін.].

Переконавання в тому, що людське існування й повноцінний розвиток неможливі без музики, що в кожній людині, за рідким винятком, від народження присутні музичні задатки, стають генеральними аргументами педагогічних вимог загальнонародного музичного виховання із самого раннього віку [5; 8, с. 270 й ін.].

Кардинальні зміни поглядів на музичну освіту дітей дошкільного віку, що були зумовлені впливом гуманістичних ідей Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо і філантропістів про натуральний розвиток дитини стали важливим досягненням музичної педагогіки Німеччини XIX століття. На початку цього віку вперше на німецьких землях у музично-педагогічних висловленнях звертається увага на особливості музичного розвитку дитини дошкільного віку. Але, якщо метою шкільної музичної освіти визначається релігійне, моральне й естетичне виховання, то у поглядах на дошкільне музичне виховання висвітлюються специфічно музичні цілі: виховання любові до музики, формування слуху, освоєння елементарної музичної грамоти, навичок вокального й інструментального виконавства тощо, тобто підготовка до подальшого музичного навчання. Поширюється ідея необхідності дослідження рівня музичних здібностей учнів різних вікових категорій, до яких відносяться не тільки сприйняття музики, музичний слух, почуття ритму, а також музичні інтереси і смаки. Провідними дидактичними принципами навчання дошкільників визначаються наочність, постійне спостереження за музичним розвитком дитини, її самостійна діяльність, освоєння закономірностей музичного мистецтва виходячи з практичних прикладів [3; 10; 15 й ін.].

Внаслідок визнання педагогічною спільнотою необхідності гармонійного розвитку всіх задатків особистості та антропологічного розуміння сутності музики значно поширюється понятійний апарат музичної педагогіки: з'являються вирази "музичні задатки", "вроджена любов до музики", "потреба людини у спілкуванні з музикою", "прагнення до музичного вираження", "музичні здібності", "музикальність", "пробудження музичного потенціалу" тощо.

Із загально-антропологічного тлумачення сутності музики випливають й уявлення про музику як мову почуттів, що йде від серця до серця і є зовнішньою формою вираження душі людини [1, с. 13; 3, с. 143; 8, с. 274; 13, с. 75]. У професійну мову вводиться поняття "музичне самовираження". І мова тут вже йде не про відображення навколишнього світу засобами музичної виразності, а про музичне представлення іншим своїх власних почуттів, стану душі, індивідуального "Я", тобто здійснюється трансформація принципу наслідування у принцип самовираження.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

Особливе місце в цьому аспекті відводиться вокальній музиці, зокрема її елементарним формам – народній та церковній пісні [3, с. 143; 8, с. 274; 16]. За словами Фрідріха Вільгельма Лінднера, "голос є нашим власним, природним інструментом, навіть більш того, він є живим органом нашої душі... Спів – це мова почуттів, до важливих потреб людської природи належить потреба розмовляти цією мовою. Жоден інструмент не може замінити спів" [8, с. 274].

Естетичні роздуми про сутність вокальної музики і цінність людського голосу зіграли суттєву роль у формуванні дидактичних уявлень про музичні заняття в школі як виключно уроки співу. Визнання цінності людського голосу як засобу вираження й пізнання внутрішнього світу людини, а також співу як засобу удосконалення особистості і всього народу стає одним із ключових аргументів у вимогах введення занять співом із самого елементарного ступеня навчання [8, с. 8].

Розуміння музики як мови почуттів стає вихідним пунктом для визначення важливої мети загальної музичної освіти – розвитку емоційно-почуттєвої сфери особистості та облагородження душі [8, с. 220; 13, с. 87 й ін.]. Музиканти-педагоги наголошують на важливій компенсаційній функції музичних занять, котрі підтримують рівновагу між раціональним і почуттєвим началом в процесі навчання і виховання. Уроки співу протиставляються тим навчальним дисциплінам, що спрямовані на розвиток розуму, стверджується неможливість гармонійного формування особистості без розвитку емоційно-почуттєвої сфери, а тому наголошується на рівноцінності співу поруч з іншими предметами [4, с. 1; 8, с. 284].

Специфічно музичним завданням музичної освіти визначається розвиток здібностей музичного сприйняття та емоційно-змістовного, душевного виконання музики. Це ще більше посилює увагу до проблеми формування слуху як контролюючого і регулюючого органу в процесі музичної діяльності й основи для сприйняття, розуміння музики та насолоди нею [1, с. 25; 3, с. 170; 8, с. 166; 16, с. 7-8, 14].

Під впливом педагогічних та естетичних поглядів німецького філософа Й.-Ф. Гербарта в музично-педагогічному колі особливого значення набуває проблема виховання естетичного смаку, звертається увага на психологічні аспекти впливу музики як естетичного об'єкта на особистість. Це зумовлює актуалізацію проблем розвитку почуття прекрасного і формування музично-естетичних уявлень, що, в першу чергу, відповідають за процес виникнення почуттів і емоцій у процесі спілкування з музикою, а також за її розуміння [2, с. 9-28; 6, с. 181].

На думку музикантів-педагогів - прихильників Й.-Ф. Гербарта, естетичне й етичне судження мають одні й ті ж коріння в індивідуумі, а тому тяга до прекрасного в мистецтві пробуджує тягу до прекрасних та благородних бажань і вчинків. У зв'язку з цим, необхідним вважається пробудження естетичних почуттів дитини якомога раніше – ще до шкільного навчання, що захистить її від негативного впливу моди і сприятиме формуванню ціннісних (етичних та естетичних) орієнтацій [2, с. 28; 6, с. 181; 17, с. 32, 104].

На основі психофізіологічного аналізу процесу музично-слухового сприйняття А. Штілер формулює важливе дидактичне положення музичної педагогіки, що також впливає з естетичних ідей Й.-Ф. Гербарта: найбільший вплив музики на особистість як естетичний, так і етичний, досягається тільки за умови єдності слухового та емоційно-почуттєвого сприйняття, а також в залежності як від суто музичних, так і від немусичних уявлень окремої особистості [17, с. 40-50]. Тому найліпшим змістом музичного навчання визначається пісня: завдяки поєднанню в цьому жанрі музичних виражальних засобів із поетичними збуджується фантазія учнів та формуються відповідні етичні й естетичні уявлення [17, с. 32-33]. На думку Штілера, у навчанні дітей слід використовувати тільки пісні з яскравим змістом і найліпшим прикладом у цьому сенсі є німецька народна пісня [17, с. 94-95].

Вплив естетичних поглядів простежується не тільки у музично-педагогічних роздумах, а й у змісті шкільних навчальних планів та державних нормативних документів стосовно музично-освітньої політики в Німеччині [11, с. 1-69]. Доцільність музичної освіти у нормативних документах обґрунтовується глибоким емоційним впливом музики на людину та можливостями формування завдяки цьому впливу моральності, релігійних та патріотичних почуттів, волевих якостей характеру окремої особистості й цілої нації.

Таким чином, з початку XIX століття починається нова епоха в історії музичної педагогіки Німеччини. Просвітницька ідея рівності всіх людей від народження викликає переконання в необхідності загальної музичної освіти. Протягом всього віку здійснюються спроби системного теоретичного оформлення музично-педагогічної парадигми, створюються теоретичні й практичні передумови для кардинального переосмислення підходів до організації музично-освітньої справи, що розпочалось з початку минулого століття.

Послання уявлень про музику як антропологічне явище, мову почуттів, естетичний об'єкт та засіб виховання, педагогічного постулату всебічного гармонійного розвитку всього потенціалу особистості, а також ідеї створення науково обґрунтованої теорії музичного навчання і виховання стає основним підґрунтям для формування генеральних положень музичної педагогіки в Німеччині XIX століття, що не втрачають актуальності й сьогодні:

- людське існування й повноцінний розвиток неможливі без музики;
- у кожній людині, за рідким винятком, від народження присутні музичні задатки;
- всі люди мають право на розвиток музичного потенціалу;
- музична освіта є засобом формування ціннісних (етичних та естетичних) орієнтацій окремої особистості і всього суспільства;
- специфічно музичним завданням музичної освіти є формування музично-естетичних уявлень, розвиток здібностей музичного сприйняття, розуміння та емоційно-змістовного виконання музики;
- вплив музики на особистість як естетичний, так і етичний, досягається тільки за умови єдності слухового та емоційно-почуттєвого сприйняття, а також в залежності як від суто музичних, так і від немусичних уявлень окремої

особистості; *Женик Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.*

- слух є контролюючим і регулюючим органом в процесі музичної діяльності, а також основою для сприйняття, розуміння музики та насолоди нею;
- музичне виховання дитини необхідно здійснювати із самого раннього віку;
- завданням музичної педагогіки є створення умов для гармонійного розвитку особистості засобами музики;
- формування музично-педагогічної теорії мусить здійснюватись на основі знань різних наукових галузей.

Звичайно, існує ще достатньо питань у галузі історії й сучасності зарубіжної музичної педагогіки, вивчення яких може бути корисним як для збагачення теорії, так і для розвитку практики вітчизняної музичної освіти. Зокрема перспективним вважається дослідження зарубіжних музично-педагогічних концепцій різних часів, виявлення впливу найбільш прогресивних ідей видатних історичних особистостей на загальний розвиток музично-освітньої справи в окремих країнах та за їх межами.

1. Ax H. Die Bedeutung des Gesanges und der Gesangunterricht in der Volksschule // *Lehrer-Prüfungs und Informations-Arbeiten.*, H.30. Minden, 1897. S. 11-44.
2. Busse H. Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. – Langensalza: Beyer & Sohne, 1894. – 28 s.
3. d'Aubigny von Engelbrunner N. Briefe an Natalie über den Gesang als Beförderung der bauslichen Glückseligkeit und des geselligen Vergnügens (1803). – Frankfurt: MPZ, 1982. – 234 s.
4. Fichtner O. Reform des Schulgesang-Unterrichts. Für alle Schulbehörden, Lehrer und Freunde des deutschen Volksgesanges. Leipzig: Diirr, 1893. 109 s.
5. Frobel F. Die Menschenerziehung (1826). Berlin: Küpper, 1951. – 296 s.
6. Helm J. Singen // Rein W. Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen. Bd. 8. Dresden: Bleyl & Kaemmerer, 1885. – S. 151-181.
7. Krause K. Anschauungen oder Lehren und Entwürfe der Hoherbildung des Menschheitslebens. Bd. 1-4. Leipzig, 1890-1902.
8. Lindner F. Das Nothwendigste und Wissenswertheste aus dem Gesamtgebiete der Tonkunst: ein Handbuch für den Unterricht und die Selbstbelehrung. – Leipzig: Vogel, 1840. – 394 s.
9. Loehner J. Die Musik als human-erziehliches Bildungsmittel. Leipzig: Breitkopf & Hartel, 1886. – 54 s.
10. Michaelis C. Einige Gedanken über die Vorteile der frühen musikalischen Bildung // *Allgemeine musikalische Zeitung.* – 1804. № 8. – Sp. 117-126.
11. Nolte E. Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation. – Mainz: Schott, 1975. – 276 s.
12. Ramann L. Die Musik als Gegenstand des Unterrichts und der Erziehung. – Leipzig: MPZ, 1868. – 126 s.

13. Schilling G. Lehrbuch der allgemeinen Musikwissenschaft oder dessen, was Jeder, der Musik treibt oder lernen will, notwendig wissen muß. - Karlsruhe: Groos, 1840. - 820 s.

14. Schilling G. Musikalische Didaktik oder die Kunst des Unterrichts in der Musik. - Eisleben: Kuhnt, 1851. - 666 s.

15. Schlimbach G. Einige Briefe über den Unterricht in der Musik // Berlinisch musikalische Zeitung. - 1805. № 13. - S. 49-50.

16. Schütze F. Praktischer Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen. - Dresden und Leipzig: Arnold, 1843. - 136 s.

17. Stiehler A. Das Lied als Gefühlsausdruck zunächst im Volksschulgesange. - Altenburg: Pierer, 1890. - 112 s.

*This article investigates the questions of history of musical and pedagogical conception in Germany in the XIX century, exposes peculiarities of theoretical grounds of musical and educational process and reveals the general statements of musical pedagogy that were declared in German professions of this historical period.*

**Key words:** musical and educational process, musical pedagogy of Germany, history of musical and pedagogical conception, theoretical grounds, essence of music.

УДК 37.013 "1920-1939"

ББК 74.93

Олена Яцина

### ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ РЕПРЕЗЕНТАТИВНИХ ПОСТАТЕЙ ТОВАРИСТВА „ПРОСВІТА” НА ЗАКАРПАТТІ МІЖВОСННОЇ ДОБИ

*Стаття присвячена аналізу концептуальних положень педагогічної спадщини педагогів-практиків, членів товариства „Просвіта” на Закарпатті періоду 1920-1939 рр. з проблеми національно-патріотичного, морального виховання молодого покоління закарпатців.*

**Ключові слова:** національне виховання, національна свідомість, народознавство, моральне виховання.

Сучасний розвиток національної системи освіти неможливий без урахування вже напрацьованого вітчизняного педагогічного досвіду, значення якого відчутно зростає в контексті соціокультурних проблем, що постають перед Україною. В Державній національній програмі „Освіта (Україна XXI століття)” зазначається, що навчально-виховний процес має здійснюватися на національному ґрунті, в „органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу” [3, с. 9]. У зв'язку з цим важливого значення для розвитку теорії та практики сучасного національного шкільництва набуває вивчення, аналіз, узагальнення й творче використання досвіду українських педагогів і культурно-освітніх діячів, котрі зробили вагомий внесок у розвиток вітчизняної

Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

Педагогічної науки, проте свого часу не були належно поціновані. Звернення до періоджерел, які відображають надбання й традиції національної системи освіти в минулому, необхідні для того, щоб „визначити для себе й показати учасникам витоки багатьох явищ і подій через багату й різноманітну історію розвитку української гуманітарної науки” [5, с. 36].

У цьому контексті слід відзначити педагогічний доробок вчителів-практиків, активних діячів культурно-освітнього товариства „Просвіта” на Закарпатті періоду 1919-1939 рр.: Ф. Агія, А. Алиськевича, А. Волошина, М. Божук, І. Крайника, І. Кузьми, О. Маркуша, В. Машкаринця, І. Панькевича, П. Пачовського, О. Полянського та інших.

Першочерговим завданням у змісті діяльності товариства „Просвіта” на Закарпатті міжвоєнної доби було національне виховання молоді. Обґрунтуванням його теоретичних засад і пошуками практичних форм роботи в початкових закладах займалися члени товариства „Просвіта”: Ф. Агія („Національне виховання”, „Потреба нової школи”), М. Божук (Національне виховання в нашій школі”), І. Крайник („Нові дороги в педагогіці”, „Деякі зміни в нашій школі”).

Так, у статті „Національне виховання” Ф. Агія, звертаючись до народних учителів, наголошував на значенні національного виховання як складової частини нової „модерної” школи в навчальній і позакласній діяльності. Конкретним результатом національного виховання, за переконанням Ф. Агія, є ширість до родини та до народності й відданість державі. Просвітянин розглядав національність як частину моральності, а національний характер як важливий чинник морального життя людини. „Національне виховання у кожного народу є дуже важним питанням, бо через нього хоче народ зберегти свою індивідуальність і через нього хоче народ удосконалити і упорядкувати своє життя. На Підкарпатській Русі для Русинів національне виховання має принести народне відродження, що вже більшість із європейських народів пережила” [1, с. 48]. Отже, „народне відродження” залежить від правильного підбору національних за змістом засобів та форм виховної роботи в шкільній та позашкільній діяльності. Враховуючи соціально-культурні умови життя підкарпатських русинів, що склалися протягом XIX та початку XX ст., Ф. Агія наголошував на складності процесу національного виховання в шкільництві краю, але не було жодної народної середньої школи. „Без однесенької середньої школи не є можливе національне життя, бо ... народ, аби мог національно жити, має бути до того вихований” [1, с. 90]. Таким чином, завдання школи „заложити добру основу для дальшого розвитку для національної свідомості” [1, с. 119].

У розуміння поняття національна свідомість педагог вкладав усвідомлення людьми своєї етнічної спільності, національних цінностей, почуття патріотизму, прагнення змінювати життя на краще, працю заради загального блага. Як вчитель-практик Франц Агія наголошував на тому, що виховання цих моральних якостей є цілеспрямованим і послідовним процесом в організації шкільництва. Ф. Агія був переконаний, що підґрунтям національної свідомості є знання кожної одиниці про її належність до народу. Важливо підкреслити позицію автора щодо приналежності підкарпатських русинів до малоруського

(українського) народу, що мало велике значення для усвідомлення національної єдності з українцями Галичини, Наддніпрянщини, Слобожанщини на різних напрямках суспільного життя. Отже, усвідомлення кожною людиною своєї національної ідентичності має підкріплюватись в процесі національного виховання знаннями та бажанням вдосконалити всі ділянки народного життя, потребою працювати над вдосконаленням самих себе й народного добра [1, с. 89]. Таким чином, Ф. Агій вважав, що завдання національного виховання – це формування бажання працювати задля добробуту народу та забезпечення умов для самореалізації особистості.

Ф. Агій звертав увагу вчителів на те, що національне виховання формується не на порожніх фразах та гаслах, не на порожніх чуттях і недисциплінованих афектах, а на вихованні волі, проведенні постійної, розумної та продуманої праці на благо народу. При цьому лише знань народної мови та історії недостатньо [1, с. 90]. Отже, він відстоював думку, що виховати людину національно свідомою можливо тільки у єдності: розширення кола знань, включення в різні види діяльності, постійному напруженні волі і почуттів. Тобто мова йде про формування характеру як цілісного утворення, головними структурними компонентами якого є спрямованість, розумові риси, воля, емоції.

Для того, щоб діти вирости свідомими членами суспільства, школа має заложити позитивну основу для подальшого розвитку національної свідомості. Немає такого предмета в школі, переконував Ф. Агій, викладаючи який, не можна було б плекати свідомість учнів. Він рекомендував, починаючи з першого до п'ятого року навчання працювати виключно з матеріалами народного характеру. Такий матеріал, стверджував Ф. Агій, має кожен народ, і необхідні лише народні працівники, які той матеріал зібрани б і систематизували для користування у навчально-виховній роботі. Вчитель не повинен чекати, доки йому заготують матеріал про рідний край, а мусить виявляти ініціативу разом із дітьми: „За матеріалом не треба далеко ходити, народний побут м'єстного села має много таких речей, які суть загальні для цього народа. У высших школьних роках вже розумово мож анализувати поодні моменты из життя нашого народа, якь приносять народу зло або добро. Але такь випадки из народного життя мають бути предметом розговору досить часто и по возможности каждый день” [1, с. 119]. На нашу думку, описаний Ф. Агієм метод роботи, корисний у змісті виховання в учнів досвіду критичного мислення та розвитку таких мисленнєвих процесів, як узагальнення та абстрагування. Народознавчий зміст навчальної діяльності підсилює пошуковий і культурологічний інтерес дітей до історії свого народу, зміцнює їхні знання, розвиває наочно-образне сприйняття. Даний підхід поєднує досвід, активність та ініціативність педагогів і вихованців, сприяє їхній взаємодії в процесі навчання на засадах гуманізму та демократії.

Ф. Агій наголошував на тому, що „національність єсть складовою частею моральності” [1, с. 48], під якою розумімо систему норм і принципів поведінки людей в ставленні один до одного та до суспільства, яка має свої ментальні особливості, що визначаються своєрідністю мови, традицій, етикету. Окреслена позиція засвідчує, що Ф. Агій розглядав феномен національного виховання як

Шенник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.  
єдність національного і загальнолюдського, що відповідає принципу народності виховання.

Поділяючи ідеї Ф. Агія, М. Божук у статті „Національне виховання і наша школа” (1930) розвивала думку про те, що „у кожного народа національна свідомість повинна бути головною чертою, бо она являється результатом спільної праці всіх природних и культурних складників національного життя. Єсть се найсильнейший инстинкт в людської души и єсть подставою найвысших проявов морального життя” [2, с. 120]. В національній свідомості, переконана народна вчителька, – сила національного духу народу, що зберігає його традиції й веде до кращого життя. Це інстинкт, закладений людською природою, що засвоюється з маминої коліскової й стає стійким моральним почуттям на все життя [2, с. 120]. На наш погляд, мова йде про розуміння понять свідомість та національна свідомість. Зрозуміло, що національна свідомість ґрунтується на свідомості, тобто усвідомленні кожним членом спільноти своїх думок, почуттів, на саморегулюючій дії та вчинків. Таким чином, національна свідомість – це усвідомлення своєї національної ідентичності з народом, що відображає його характер, особливості життя. Формування національної свідомості починається в родині і здійснюється засобами народної мови, якою переказуються звичаї, традиції, досвід народу.

У цьому контексті розглядається один із принципів національного виховання – культуровідповідність виховання, що забезпечує духовну єдність поколінь засобами мови народу та виховує духовну культуру особистості.

М. Божук визнавала, що складність національного виховання зумовлювалась тим, що „... бацьки молодого покоління по большой части пригноблені в добі мадярським режимом не могли и не можуть закінчувати своєї молодой генерації той свідомості! Тому то не числиться гріхом бацькови – интеллигентови, котрий виховувався в чужом пірю, коли вони не вляв в душі своїх потомков національної свідомості, бо по большой части вони сам єї не має!” [2, с. 120]. Таким чином, ця обставина зумовила характер навчально-виховної діяльності шкіл, який полягав у необхідності навчання та виховання як учнівської молоді, так і їхніх батьків. З огляду на сказане, завданням школи було „...дати дитині той одважності, щобн она сміло высказала своє „я” [2, с. 120], тобто прищеплювати національну свідомість і сприяти її зміцненню. При цьому, підкреслювала просвітянка, все залежить від методів виховання. Неодмінною умовою набуття національної свідомості повинен бути зв'язок історичного минулого із дійсністю: „...выроблюваня горожанського духа, національної свідомості, побоч историчных традицій народа и ціловиду його культурного доробку, повинно сягати до глубин реального життя. Чим сильніше будуть злучені ті два чинники, тым більше втворюять моці національного характеру, тым краще уздоблять його до боротьбы о життя и умьлой порадности” [2, с. 121].

Таким чином, М. Божук вважала, що національна свідомість, почуття громадянськості молодого покоління формуються на традиціях історичного минулого народу. У збереженні та плеканні здобутків минувшини відмічається зв'язок поколінь, що відповідає принципу культуровідповідності виховання.

Враховуючи особливості культурно-історичного розвитку Підкарпатської Русі, коли правляча Австро-Угорська монархія нехтувала національні традиції, культуру русинів, М. Божук підтримувала необхідність національного виховання молодого покоління, але при якому воно не втрачало би своєї індивідуальності. „Й для того, щоби ми могли національно виховувати, *мусить бути и наша національність незвичайно сильна*, щоби помимо всіх ворожих зусиль, прорыву артерій нашого життя, все вцвітав и яснів перед народом його національний дух, не лиш в мріях и тугах до лучшої будучини, але и в реальної праці для неї!” [2, с. 121]. Тобто національне виховання має виявлятися не тільки в любові до рідної землі та в мріях про краще майбутнє, а в практичній діяльності молоді на благо народу й держави, а для цього необхідно мати знання, набувати необхідних вмінь та навичок. Отже, М. Божук означила риси соціально активної та національно спрямованої особистості.

Окрема увага просвітян була спрямована на те, що вчителі народної школи має сам бути національно свідомим. М. Божук та І. Крайник наголошували на важливості дотримання у процесі національного виховання такої характеристики як особистісна ідентифікація вихователя за національною ознакою. Тільки за таких умов, вважаючи воєн, можна зміцнювати віру народу у власні сили та практичною діяльністю домагатися змін задля кращого життя.

І. Крайник зазначав, що в педагогічній літературі є багато корисних прикладів виховання національної свідомості. Та в першу чергу потрібно вчителеві розвинути що якість в собі, щоб побачити, як інші народи стали культурними, багатими й сильними: „Учитель то вечный школярь. Намъ треба все ити впередь и все читати. Мы мусиме быти свободнь одь всякихъ шовинизмовъ національныхъ та партійныхъ, мы мусиме читати писаня (творы) педагоговъ, весьхъ народовъ” [4, с. 87]. У змісті сказаного важливим є забезпечення народознавчого підходу вчительства до виховання, яке полягає у вивченні культурно-історичного досвіду свого та інших народів.

Таким чином, аналіз джерельної бази вчителів-практиків, активних діячів товариства „Просвіта” на Закарпатті з проблеми національного виховання молоді у міжвоєнний період, показав, що формування національної свідомості й самосвідомості молоді було найважливішим завданням навчально-виховного процесу в шкільництві. У змісті сучасної педагогічної науки й практики воно є основним напрямом національного виховання. Узагальнення теоретичних пошуків та практичної діяльності Ф. Агія, М. Божук та І. Крайника дає підстави для таких висновків:

1. Педагогічний доробок вчителів-просвітян з проблеми національного виховання молоді є актуальним для сучасного етапу розбудови національної системи освіти в Україні.

2. Запропоновані ними концептуальні положення з проблеми національного виховання охоплюють такі аспекти:

- забезпечення народознавчого підходу до національного виховання;
- основою національного виховання є: народність, зв'язок із життям, культуровідповідність, активність та ініціативність вчителів і вихованців, гуманізм та демократія.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

1. Агія Ф. Національне виховання // Учитель. – 1930. – Ч. 3-4. – С. 47-50; Ч. 5-6. – С. 89-90; Ч. 7-10. – С. 119-119.
2. Божук М. Національне виховання и наша школа // Учитель. 1930. – Ч. 7-10. – С. 120-121.
3. Державна національна програма „Освіта (Україна XXI століття)”. – К., 1994. – 60 с.
4. Крайник І. Нові дороги в педагогіці // Учитель. – 1921. – Ч. 6. – С. 84-87.
5. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: АІІІ, 2003. – С. 36-46.

*The article is devoted to the analysis of the conceptual theses of pedagogical heritage of practicing pedagogues, members of the „Prosvita” society in the Transcarpathia in 1920-1939 with the problems of national, patriotic and moral education of the young Transcarpathians generation*

**Key words:** national education, moral education, national consciousness, ethnology

УДК 376 (038)  
ББК 74.3

Оксана Васильєва

### ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕДУМОВ ВИНИКНЕННЯ ТА КОРЕКЦІЇ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано причини виникнення та способи корекції суїцидальної поведінки старшокласників.

**Ключові слова:** суїцид, причини суїцидальних спроб, психокорекція суїциду.

*Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій.* Самогубство – одна з вічних проблем людства, оскільки існує як явище майже стільки ж, скільки існує на Землі людина. Свідоме самогубство притаманне лише людині і не може вважатися продуктом новітньої цивілізації. Відомо, що у доісторичні часи, коли тільки почали утворюватися великі общинно-родові союзи, самогубство носило соціальну функцію і допомагало виживанню роду і племені в цілому. Протягом подальшої історії людства змінювались і ускладнювались мотиви й засоби самогубства, періоди відносного спокою у тому чи іншому регіоні змінювались роками справжніх епідемій навмисного позбавлення себе життя. Найвидатніші вчені замислювалися над цією проблемою: сотні філософів, соціологів, психологів, лікарів вивчали феномен самогубства в різних аспектах [6, с. 58].

Серйозна увага до проблеми суїциду виникла на рубежі XIX – XX століть. Розроблялись не лише психонатологічні, а й психологічні, моральні, педагогічні та соціальні аспекти цієї проблеми. Так, видатний російський фізіолог, лікар, психолог В. Бехтерев стверджував, на основі проведених ним досліджень, що більшість самогубств пов'язана не з психічними захворюваннями, а з недоліками морального виховання. Відомий український психіатр І. Сікорський пов'язував суїциди насамперед з морально-етичними чинниками. Філософ В. Федоров звинувачував цивілізацію в тому, що вона допустила моральне падіння людини, одним із жахливих проявів чого є самогубства.

У другій половині XX століття вітчизняні та зарубіжні дослідники проблем суїциду (А. Амбрумова, В. Тихоненко, Б. Херсонський, К. Меннінгер, К. Ролджерс, Т. Йоманс, В. Франкл та інші) дійшли висновку, що в його основі лежить психологічна криза, переживання цілої гами негативних емоцій – відчаю, горя, страху, почуття беззахисності, провини, гніву, бажання відомстити, припинити нестерпні душевні чи тілесні страждання [4, с. 67].

Як правило, вік, який фіксується суїцидологами – це період від 19 або 20 до 35-40 років без обмеження для будь-яких країн або народів. Корективні тут навіть не внесла статистика в нашої країні радянського періоду, коли на кінець 80-х років XX століття вік „постраждалих від самогубства” у 78,2% від загального числа смертей, знову ж таки був від 19 до 35 років [3].

Найбільш небезпечний для суїциду вік – близько 30 років почав зменшуватися до 24-х і навіть 15-ти років, суїцидологи вимушені констатувати

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

страшний показник суїциду, що „помолодшав”: самогубство стає третьою по рахунку провідною причиною смерті серед 15-24 річних людей у США, Австрії, Швейцарії, Німеччині, Голландії, Англії, Австралії і Японії за період від кінця 70-х і до початку 90-х років XX століття [2, с. 19].

Як бачимо, проблема суїцидальної поведінки особистості залишається актуальною і на сьогодні. Згідно з прогнозами Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) на 2020 рік, приблизно 1,53 мільйони людей у всьому світі померуть від суїциду і в 10-20 разів більша кількість людей здійснить суїцидальні спроби. Це склалася в середньому одну смерть кожні 20 секунд і одну спробу кожні одну-дві секунди [8].

У нашій країні часті суїцидальні дії неповнолітніх („учнівське самогубство”) стають також особливо тривожними в останнє десятиліття. Протягом цих років кількість суїцидів із легальним фіналом серед підлітків 15-19 років подвоїлась. За анонімними опитуваннями, у 30% осіб у віці 14-20 років бувають суїцидальні думки, 6% юнаків і дівчат здійснювали спроби піти з життя. Самогубства в наш час займають третє місце серед причин смерті підлітків [9, с. 11].

Суїцидальна поведінка у своєму розвитку проходить ряд етапів, починаючи з антивітальних думок, суїцидальних уявлень, до яких приєднуються наміри, задуми, елемент планування, і лише після цього людина скоює спробу самогубства. Всі ці прояви отримали назву суїцидальних ідеацій, які завжди, в широкій чи згорнутий формі, передують самогубству [1].

*Метою статті є аналіз результатів дослідження передумов виникнення та корекції суїцидальної поведінки особистості.*

*Основний матеріал та результати дослідження.* Оскільки підлітковий вік є найнебезпечнішим періодом у плані формування суїцидальної поведінки, ми провели експериментальне дослідження з учнями 9-10-х класів Рудниківської ЮНІ І-ІІ ступенів Снятинського району Івано-Франківської області. З огляду на те, що суїцидальні ідеації логічно передують суїцидальним спробам та завершеному самогубству, основне завдання нашого дослідження було раннє виявлення суїцидальних ідеацій за допомогою скринінгового обстеження, дослідження соціально-психологічних чинників суїцидальної поведінки та надання психокорекційної допомоги підліткам із групи ризику. Вибірка включала 51 респондента у віці 14-16 років.

Експериментальне дослідження складалося з 2 рівнів. На першому рівні ми провели скринінгове обстеження. Для діагностики групи ризику скоєння самогубства нами застосовувався „Опитувальник суїцидальної поведінки”, розроблений Т. Вашекою [1, с. 55].

У результаті проведеного тестування ми виявили, що антивітальні переживання стосовно безмітності свого існування, неоптимальності свого життя присутні у 23 % респондентів. Суїцидальні фантазії та уявлення про можливість власної смерті чи самогубства мали 76 % опитуваних: з них 22 % в критичних ситуаціях спало на думку, що краще було б померти, ніж так жити; 41% уявляли свою смерть, поховання, плач рідних біля гробу; 13 % обмірковували, що саме напишуть в останній записці. 6 % старшокласників



здійснювали суїцидальне шантажування оточуючих (погрожували своїм рідним, близьким чи друзям, що вб'ють себе).

Покінчити життя самогубством спало на думку 18 % досліджуваних. Суїцидальні задуми, що характеризуються свідомим бажанням скоїти самогубство та переходом до розробки плану: вибору способу, часу та місця скоєння суїциду, виявлено у 12 % респондентів; суїцидальні наміри, тобто конкретні вчинки стосовно приготувань до суїциду – у 5 %. Тілесні пошкодження умисно завдавали собі 4 % обстежуваних, суїцидальну спробу здійснювали 3 %.

За результатами шкали ставлення до життя та смерті „Опитувальника суїцидальної поведінки”, а також анкети „Ставлення до проблем самогубства” [7; 33], ми з'ясували ставлення підлітків до людей, які скоюють самогубство та до явища суїциду в цілому.

Зокрема, 16 % учнів підліткового віку вважають, що самогубство – це явище, що супроводжує кризовий стан суспільства, 41 % – самогубство – це явище, якому підвладні люди з невірноваженою психікою, 43 % – явище, якого можна уникнути, якщо знайти сенс життя, 73 % старшокласників вважають суїцид проявом слабкості, 27 % – гріховності, ніхто з респондентів не вважає самодеструктивну поведінку проявом мужності.

Лише 63 % опитуваних розуміють, що суїцид взагалі неприпустимий, на думку 32 % – суїцид є небажаним явищем, але припустимим в окремих випадках, 5 % – згодні, що суїцид припустиме явище.

Опитування також показало, що більшість підлітків мають неадекватні уявлення про смерть. У збереження свідомості після смерті вірять 26 % неповнолітніх, в переселення душ – 43 % і тільки 31 % – у смерть як припинення фізичного і духовного життя. Над сенсом свого життя постійно замислюється 21 % досліджуваних, часто про це думає 42 %, рідко – 37 %.

62 % школярів не схвально відносяться до людей, що скоюють самогубство, 38 % – співчують їм і ніхто з обстежуваних не ставиться до таких людей байдуже. На запитання про те, чи змінилось би ставлення респондентів до суїциду, який був вчинений із причини невиліковної хвороби 18 % відповіли „так”, 45 % – „лі” і 37 % – „важко відповісти”.

У ході дослідження ми також діагностували наявність в оточенні підлітків осіб із суїцидальною поведінкою. Так, 33 % старшокласників знають людей, які намагалися скоїти самогубство, але залишилися жити; 23 % вказують, що це була стороння людина, а 10 % – хороші знайомі (сусіди, однокласники). 83 % опитуваних були знайомі з людьми, що покінчили життя самовбивством; 4 % зізнались, що це були члени їх сімей, 35 % – добрі знайомі, 44 % – малознайомі люди.

Дослідження детермінант, які найбільше спонукають молоду людину звести рахунки з життям, дало можливість встановити характерні мотиви підліткових самогубств: нерозділене кохання, любовні невдачі, ревності (на думку 74 % обстежуваних), психічні розлади (58 %), незадоволення своїм життям (47 %), конфлікти з батьками, реальна або уявна втрата батьківської любові (31 %), невиліковна хвороба (26 %), нечесне сумління, почуття провини, сорому, незадоволення собою (21 %), конфлікти в колективі, наслідування

інших (5 %), релігійні переконання (2 %).

За допомогою тесту на визначення рівня депресії Т. Балашова [5, с. 47], ми з'ясували, що 2 % опитуваних мають високі показники депресивності, 10 % – перебувають у субдепресивному стані, 24 % переживають стресову чи ситуативну депресію, у 64 % – відсутня депресія на час обстеження. Також ми провели тест стресостійкості [5, с. 51], який показав, що у 22 % дітей підліткового віку сильна вразливість до стресу, низький рівень стресостійкості, у 78 % – середній рівень стресостійкості і ні в кого з досліджуваних немає високої стійкості до стресових ситуацій та впливу стресу.

За результатами опитування (шкали суїцидальності), анкетування та тестування ми розподілили досліджуваних на три групи:

1 група – підлітки, в яких відсутні суїцидальні тенденції на даний момент і критичне ставлення до їх виникнення в минулому;

2 група – досліджувані, в яких зараз немає суїцидальних ідецій, але вони фігурували в минулому неодноразово, причому не лише на рівні уявлень та фантазій, а й продумування місця, часу, методу та планування здійснення самогубства. Ставлення може бути як критичним, так і схвальним, у будь-якому випадку ця група розглядається як група ризику скоєння самогубства. Ми можемо стверджувати, що неодноразове виникнення суїцидальної тематики в минулому підвищує ризик скоєння самогубства і потребує втручання спеціалістів.

3 група – школярі з наявністю суїцидальних спроб, самопошкоджень в дитинстві та актуальних суїцидальних тенденцій на момент обстеження.

На другому рівні експериментального дослідження з підлітками 2 та 3 груп ми провели індивідуальну психокорекційну роботу, яка тривала один місяць і включала 5 сесій. Основними напрямками психокорекції були:

1. Робота з суїцидальними фантазіями та уявленнями.

2. Робота з когнітивними схемами.

3. Формування позитивного ставлення до життя та пошук його сенсу.

У роботі з суїцидальними фантазіями та уявленнями нашим завданням було виявити реальні і здебільшого неприємні для суб'єкта наслідки його самогубства. Ми також підкресливали непривабливість смерті, негативні наслідки першої спроби суїциду як для здоров'я, так і для подальших стосунків з оточенням. Фантазіям про самогубство ми надали неприємного відтінку. Адже коли уявлення про наслідки самогубства ідеалізуються, підліток створює собі міфічну картину майбутніх страждань оточуючих. Так, можна навести приклад роботи з 15-річною дівчиною, яка намагалася скоїти самогубство. На запитання, що сталося б після цього, вона відповіла, що її коханий, який її зрадив та покінчив, дізнавшись про її смерть, відчував би розкаяння, біль, зрозумів би, яку страшну помилку вчинив, порвав би стосунки з її суперницею і більше ніколи б нікого не покохав та, звичайно, все життя мучився б від почуття провини.

Психокорекційна робота з пацієнкою була спрямована на розкриття реальних наслідків її можливого самогубства. Ставилися запитання: „Як ви вважаєте, а що сталося б через рік? Чи продовжувалося б життя ваших близьких в тій же послідовності? Батьки так само ходили б на роботу, брат – в

школу, ваш коханий зустрічався б з іншою дівчиною? А через 5 років? Ви колись переживали втрату близької людини? Якщо так, то як часто ви про неї згадуєте? Один раз на місяць? Ви розумієте, що з часом люди знаходять у собі сили, щоб пережити втрату й продовжувати жити далі? А спогади про померлих через деякий час викликають сум, тугу, але чим більше проходить часу, тим менше ми згадуємо про них" і т. ін. Тобто розмова спрямовувалась на усвідомлення того, що ніхто не буде страждати і мучитися все життя.

У роботі з суїцидальними фантазіями та думками ми також використовували елементи психодрами та гештальттерапії, а саме техніку „гарячий стілець". Ми пропонували учневі уявити, що його самогубство закінчилось летально, і спробувати відчувати, що саме переживають його рідні. Потім запитати значущу людину, на вирішення конфлікту з якою спрямовані суїцидальні фантазії, що для неї змінилося після суїциду чи як вона поставилася до нього. Після цього підліток займає місце значущою іншою і відповідає від його імені.

Подібна вирава є досить корисною, бо допомагає неповнолітньому чітко усвідомити як негативне ставлення оточуючих до самогубства, так і те, що його наслідки можуть бути не такими, якими він собі уявляє.

При роботі з когнітивними схемами ми приділяли увагу когнітивним елементам депресії, які включають негативний погляд на себе, на світ та на майбутнє. Ці три складові знайшли своє відображення і в результатах нашого дослідження (низька самооцінка, відсутність сенсу життя та негативне ставлення до процесу життя), і саме вони детермінують виникнення депресивного стану у підлітків.

Коли людина оцінює себе як нічого не варту, не бачить перспективи (негативні очікування від майбутнього) та незадоволена теперішнім моментом, існує ризик виникнення суїцидальних думок. Тому метою роботи з когнітивними утвореннями є формування часової перспективи, позитивного ставлення до світу та до себе.

Для цього ми застосовували техніки виявлення автоматичних думок, відсторонення від них та перевірки їх обґрунтованості, запропоновані класиком когнітивної психотерапії Лароном Беком. З'ясування автоматичних думок відбувалося шляхом розпитування підлітка.

На етапі з'ясування автоматичних думок ми розпитували підлітка про ті думки, що виникають у нього в реальній психотравмуючій ситуації і підводили його до розуміння їх неадаптивності.

На етапі відсторонення від автоматичних думок підліток повинен визнати їх існування і зрозуміти, що саме вони викликають негативні емоції. Для цього треба подивитись на них з іншої позиції, відсторонено, почати сприймати твердження не як істину в останній інстанції, а як припущення, теорему, яку ще треба довести або заперечити.

Для більшої наочності в роботі з підлітками ми застосовували протокол функціональних думок (приклад див. у табл. 1). Учні давали інструкція: з виникненням неприємної емоції записати, яка подія чи ситуація викликали цю емоцію (якщо емоція виникла в результаті уявлень чи образів, опишіть їх також). У колонці „автоматичні думки" запишіть зміст думок, пов'язаних з емо-

цією. Потім спробуйте знайти раціональну відповідь на автоматичну думку та оцініть результат ваших дій: наскільки переконливою залишилась автоматична думка після її з'ясування та раціональної відповіді.

У процесі психокорекційної роботи з негативним ставленням до життя та відсутністю в ньому сенсу ми застосовували техніку пошуку позитивного смислу за В. Франклом, а також методи логотерапії: зміну ставлення та переключення.

Таблиця 1

Протокол функціональних думок					
Дата	Ситуація	Емоції	Автоматичні думки	Раціональна відповідь	Результат
04 2008	Коханий записався на побачення на 25 хвилини	Сум, тривожність, відчуття неоптимальності	Він мною мене не любить ніхто мене не любить	Я ж знаю, що він записався з об'єктивних причин. Вся його поведінка свідчить про те, що він мене кохає. Мене також люблять мої друзі та батьки	Думка була викликана моєю небажаністю чекати, тривожною за коханого, моєю низькою самооцінкою

Зміна ставлення була спрямована на з'ясування позитивних аспектів як особистості старшокласника, так і ймовірних наслідків ситуації, що викликала суїцидальну поведінку.

За допомогою доповнюючого методу переключення ми намагались перебудувати увагу та думки підлітка таким чином, щоб зайняти їх іншими, позитивними аспектами буття.

Для перевірки ефективності індивідуальної корекційної роботи після закінчення психокорекційних сесій ми провели повторне опитування підлітків, в яких були наявні суїцидальні ідеї. Відмінність між показниками суїцидальності оцінювалась за допомогою непараметричного тесту Уїлкоксона (Wilcoxon). Цей тест призначений для порівняння двох залежних вибірок і ґрунтується на побудові рангової послідовності абсолютних відмінностей пар значень. Статистична двостороння значущість становить 0, 036, що свідчить про наявність відмінностей між результатами на рівні  $p < 0,05$ .

**Висновки.** Отже, ми можемо стверджувати, що в підлітків у результаті проведення психокорекційних сесій зменшився рівень суїцидальності. Проведена корекційна робота довела свою ефективність і може бути використана соціальними педагогами (практичними психологами) для запобігання переходу суїцидальних ідеї у суїцидальні спроби чи самогубство.

Таким чином, висвітлена проблема є важливим актуальним питанням у соціально-педагогічній науці і потребує нових науково-практичних досліджень у цій сфері.

1. Вашека Т. Профілактика самогубства серед підлітків: методика для вимрювання суїцидальної поведінки // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. № 4. С. 53-57.

2. Кавинова И. Качество веры как решающий аргумент в решении

проблемы преодоления сознательного суицида. 2007. – 59 с.

3. Пелипа В. Депрессия и суицид в практике общесоматических лечебных учреждений // Лечащий врач. – № 6. – 1998.

4. Пурло Е. Возможность превенции суицида через работу с кризисными состояниями: интегративный подход // Практична психологія та соціальна робота. – № 6. – 2006. – С. 67-74.

5. Розов. В. Методи оцінки та самооцінки стресових станів // Практична психологія та соціальна робота. 2007. - № 5. - С. 41-52.

6. Скаковська Л. Практичному психологу про суїцид // Практична психологія та соціальна робота. 2005. – № 4. С. 57-62.

7. Сокирєкка Л. Попередження суїцидальної активності поведінки дітей та підлітків // Соціальний педагог. – 2007. № 1. – С. 30-34.

8. Суицид – напрасная смерть / Под ред. Д. Вассерман. – Одесса, 2001. – 300 с.

9. Холод Н. Суицид как интерсоциальная проблема. М., 2006. 52 с.

*Reasons of origin and methods of correction of suicid conduct of senior pupils are analysed in the article*

*Key words: attempt to entail itself death, reasons of suicid displays, psychological correction of suicid conduct*

УДК 37.035

ББК 74.200

Мирослава Гризак

### КОНСУЛЬТАТИВНА ДОПОМОГА НЕПОВНІЙ СІМ'Ї ЗАСОБАМИ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

*Стаття присвячена важливій проблемі надання допомоги неповній сім'ї через просвітницьку діяльність соціальних педагогів.*

*Ключові слова: неповна сім'я, соціальна допомога, діяльність соціальних педагогів.*

Нині особливо гостро стоїть проблема підвищення морально виховної функції тих сімей, де з тих чи інших причин склались несприятливі обставини для повноцінного розвитку особистості дитини. До категорії таких сімей відноситься й неповна сім'я, розгляд проблем якої з погляду її виховного потенціалу набуває сьогодні особливої актуальності.

На перший погляд таких сімей в нашій державі небагато. Адже, за результатами останніх переписів в колишньому Союзі, а також перепису населення України в 2001 році, стабільно фіксувалось 14-15 відсотків неповних від усієї кількості сімей. Проте підрахунки окремих дослідників (див. праці В. Костіва) показують, що *кожна друга дитина певний період свого життя перебуває в умовах структурної неповноти сім'ї*, а в кінці другого тисячоліття згідно з тенденціями розлучного буму та виїздами громадян на заробітки за кордон ця цифра ще збільшується. Взагалі ХХІ століття постає століттям

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

функціонування неповних сімей у всьому світі. Україна в цьому плані займає також чільне місце.

Проблеми життєдіяльності неповної сім'ї в Україні ускладнюються низкою обставин, викликаних своєрідністю соціально-моральної обстановки, в яких формуються подружні стосунки. Для нас особливо важливими постають окремі чинники громадської думки щодо існування неповних сімей (традиційність осудження й застереження проти появи таких сімей, несхвальне ставлення наперед до жінки-матері в умовах утворення позашлюбної сім'ї та до батька в умовах розпаду сім'ї).

Вирішенню проблем життєдіяльності неповної сім'ї, корекції відносин у неповних сім'ях присвячені дослідження різних вчених: соціологів (Ю. Вавілов, В. Солодніков, А. Харчев та ін.), психологів (М. Буянов, Е. Гйдемідлер, І. Лангмейер, З. Матейчек, К. Обуховський, М. Раттер, А. Стівановська, Г. Хоментаускас, В. Юстицький та ін.), педагогів (І. Гребенніков, Л. Ковальчук, Н. Костів, Ю. Літвінене, Т. Лютова, А. Макаренко, О. Максимович, В. Сухомлинський та ін.). Однак, просвітницько-корекційний підхід до вирішення проблем неповних сімей, специфіка діяльності соціального педагога в консультативній допомозі членам різних типів неповних сімей ще не стали предметом спеціального дослідження.

Тому пошуки шляхів ефективного впливу всіх причетних до справи виховання молодого покоління задля забезпечення нормальних умов для ефективного розвитку дітей-вихідців із неповних сімей стало *метою цієї статті*.

Під неповною сім'єю розуміємо таку сім'ю, як трактують її в своїх дослідженнях Б. Ковбас і В. Костів: динамічна мала соціальна група людей, яка складається з одного із батьків з однією чи декількома неповнолітніми дітьми, котрі спільно проживають чи тимчасово відсутні, подані родинними відносинами (кровної спорідненості), спільністю формування й задоволення біологічних і соціально-економічних потреб, любов'ю і взаємною моральною відповідальністю [4, с. 32].

У залежності від наявності батька (матері) розрізняють *материнські* та *батьківські неповні сім'ї*. За кількістю поколінь у сім'ї розрізняють *неповну просту* – мати (батько) з дитиною чи декількома дітьми та *неповну розширену сім'ю* – мати (батько) з однією чи декількома дітьми та іншими родичами. За способом утворення виділяють такі типи неповних сімей: 1) *позашлюбну*; 2) *осиротілу*; 3) *розлучену* та 4) *сім'ю, що розпадає*. Тобто, неповна сім'я утворюється внаслідок народження позашлюбних дітей, смерті одного із батьків, розлучення, фактичного розпаду сімейних відносин в рамках нуклеарної сім'ї при юридичному збереженні сім'ї (5, с. 153).

Наведемо результати дослідження [8, с. 130-131], проведені серед дітей дошкільного віку (див. табл. 1, в якій у дужках подані варіанти відповідей, подібні за змістом; умовні позначення реакцій: А – астенічні, С – степічні, ? – невизначені).

Таблиця 1

Реакції дітей-дошкільників на розлучення батьків  
(кількість вихователів, котрі дали відповідь на це запитання)

Реакція	Характер	Хлопчик	Дівчатка
Смує за батьком; скує за батьком; жде зустрічі із батьками	А	21	19
Замкнутість; грається сам; в іграх стає більш замкнутим	А	10	10
Сльози; плаксивість	А	2	6
Неухважність на заняттях; роздубленість	А	2	4
Підвищена меланхолія	А	2	1
Невпевненість	А	1	3
Капризи; розпещеність (мати розпещує дитину)	А	4	6
Агресивність (ноді до людей/ тварин розлучення батьків); задержуватись; озлобленість; зухвалість; впертість	С	24	4
Нервозність (нервують)	С	18	12
Поведінка стала погиршуватись; підвищена збудженість; непослух; зрив поведінки; нестриманість; невірноваженість	С	11	—
Бажання захистити маму	С	1	—
Тягнеться до дідусів, дідьків; з'являється потяг до чужого батька; не хватка спілкування з чоловіками; задає запитання про батька	?	15	1
Погано говорить про батька	?	7	—
Страждає	?	—	1
Хлопчики переживають сильніше, більш чутливо переживають розлучення з батьком, ніж дівчатка	?	7	—
Фантазує (говорить про те, чого не було, розказуючи про свого батька, придумує)	?	4	—
„Розв'язність“ між батьком і матір'ю; дитина розривається між батьком і матір'ю	?	2	—
Образливість (безпричинна)	?	8	7

Як видно з табл. 1.1, дошкільники болісно відгукуються на розпад сім'ї, переживають про те, що трапилося, у різній формі проявляють це у своїй поведінці. Важливо, що в цьому дослідженні не вдалося виявити збільшення страхів дітей після розлучення батьків, зокрема, немає згадок про такі типи, на думку зарубіжних авторів, страхі дітей-дошкільників, як страх голодної смерті [1, с. 370]. Загалом, у хлопчиків поведінкові реакції зазначаються більше у півтора рази частіше, ніж у дівчаток.

Не меншою мірою, хоча й по-різному, розлучення впливає на дітей молодшого шкільного та підліткового віку. Дослідники зауважують, зокрема, що підвищена емоційність, невірноваженість, хвороблива чутливість, властиві дітям при переході з молодшого шкільного у підлітковий вік, у дітей з неповної сім'ї мають гіпертрофований характер і роблять їх психіку особливо вразливою. Почуття болю й сорому, власної неповноцінності, відчуття покинутості й самотності, що довгий час не залишають у таких випадках дітей, роблять їх грубими, роздратованими, некомунікабельними, вони втрачають інтерес до навчання, участі в різних видах діяльності тощо. Діти 9-10 років з однаковою ймовірністю відчують усвідомлену й сильну злість як стосовно батька, так і матері, а значна частина їх розлучена на обох батьків, причому третина з них зберігають ці почуття навіть через рік після розлучення батьків [1, с. 368, 382].

Щешик Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

Але загалом діти цього віку, разом із диктаторськими замашками, безцеремонністю й агресивністю (що відображає, на думку дослідників, якість батька, котрий покинув сім'ю), проявляють і протилежні реакції – збільшення поступливості, зменшення самовпевненості і навіть посилення співчуття бабкам [1, с. 369-370, 380].

У ролі сильного негативного фактора у виховному плані є утворення осиротілої сім'ї. Дослідження показали: не дивлячись на те, що лише незначна доля дітей, які направляються у психіатричні лікарні, втратила одного з батьків у результаті його смерті, серед них ця доля вища, ніж серед населення взагалі. Існує збільшення ризику появи у таких випадках психічного порушення. За результатами дослідження М. Раггера, цей ризик є максимальним, коли один із батьків помирає протягом третього чи четвертого року життя дитини, й існують деякі докази того, що ризик є підвищеним, якщо стать померлого співпадає зі статтю дитини. Можливо це пов'язано з обставиною, що батько тієї ж статі відіграє особливу роль в процесі ідентифікації дитини. Це підтверджується тим, що більша частина порушень виникає через значний час після смерті одного з батьків [7, с. 199].

У маленьких дітей власні страждання не є сильно вираженими і довготривалими, як у дорослих. Серед чинників, що пов'язують втрату одного з батьків із психічними порушеннями виділяють не тільки безперервне горе дитини. Сюди відносяться: хвороба батька (матері), що передувала смерті; прояви почуттів горя того з батьків, котрий залишився живим; зруйнування сім'ї на деякий час (коли дитину залишають у родичів); соціальні та економічні труднощі, що стали результатом втрати основного годувальника; проблеми, які можуть виникнути в зв'язку з повторним шлюбом матері (батька).

Частим наслідком створення осиротілої сім'ї є видозміна ставлення матері (батька) до дитини. Тут може виникнути збільшення відстані між ними, якщо мати, засмучена горем і новими додатковими гурботами, не знаходить достатньо часу для занять з дитиною. Іноді її буває так, що дитина розглядається жінкою (чоловіком) як зайвий тягар, що ускладнює її (його) подальші життєві перспективи. Відповідно виникає в таких випадках грубе, часом несправедливе ставлення до дитини цілком згубно впливає на її моральний розвиток, так само, як і безтямна материнська любов, любов-жертва, яка нерідко виникає в такій ситуації і не має розумних меж.

Організаційно-просвітницька діяльність соціального педагога з неповною сім'єю – це комплекс відповідних заходів, які передбачають організацію компенсаторно-просвітницьких видів допомоги неповній сім'ї з метою створення необхідних умов і вибору педагогічно доцільних впливів на дитину.

У цій діяльності розрізняють два аспекти: організаційний бік таких заходів та зміст просвітницької діяльності. Перший аспект безпосередньо пов'язаний із виявленням відповідних проблем неповних сімей; встановлення кількості неповних сімей у даному населеному пункті, регіоні; визначення проблем неповної сім'ї, діагностика умов та впливу структурної неповноти сім'ї на розвиток і поведінку дитини; визначення відповідних сторін (родичів, друзів, учителів, вихователів позакласних закладів, громадських працівників) для на-

дання певної допомоги неповній сім'ї (з метою компенсації відсутності батьківського впливу, індивідуальної та диференційованої допомоги вихідців із різних типів неповної сім'ї); визначення об'єму та міри надання такої допомоги; виявлення можливостей телебачення, ЗМІ у налагодженні просвітницької діяльності стосовно допомоги неповній сім'ї тощо.

Просвітницька сторона допомоги неповній сім'ї складає цілий спектр відповідної діяльності:

- роз'яснення батькам і матерям інформації про недопустимість конфліктних відносин і втягнення до них дітей у передрозлучний період;
- необхідність зменшення тривалості розлучного періоду та обмеження негативних наслідків впливу розлучення на дітей;
- усунення конфліктних відносин сімей спільно та окремо проживаючого батьків у післярозлучний період, необхідність організації спілкування з дитиною та участі у вихованні дитини батька, котрий проживає окремо.

Здійснення організаційно-просвітницької діяльності з боку соціального педагога зумовлюється зміщенням окремих функцій неповної сім'ї, збільшеними можливостями сімейного середовища для різнобічного розвитку дитини, профілактикою і попередженням негативних наслідків порушення сімейної структури, яка веде до асоціальної і протиправної поведінки молодого покоління.

Відсутність в сім'ї одного з батьків ускладнює процес ідентифікації дітей з батьківським (чоловічим) і материнським (жіночим) прикладом, позбавляє їх можливості спостерігати відповідну модель подружніх відносин. Даний вакуум негативно впливає на підготовку дітей до майбутнього сімейного життя. Ситуація, що характеризується відсутністю наочного зразка взаємовідносин статей, породжує ризик того, що у дітей сформуються викривлені погляди на шлюб і сім'ю, що в майбутньому може перешкодити становленню їх власної сім'ї. Не випадково помічена тенденція: частіше розпадаються сім'ї тих, хто виховувався у неповній сім'ї (див. дослідження Е. Тіп, Д. Кутсар (1980), З. Матейчек [2, с. 28] та ін.). Зокрема, Лендіс, який провів опитування 1977 сімейних студентів (674 чоловіків і 1303 жінок) із метою вивчення "шлюбного статусу" їх батьків і родичів, прийшов до такого висновку: "У випадках, коли прабатьки жодного з членів подружжя не розлучались і не залишали сім'ї, співвідношення розлучень і шлюбів складало 1:6,8. У випадках, коли розлучались прабатьки тільки одного з подружжя, це співвідношення складало 1:4,2. Якщо ж розлучались прабатьки обох членів подружжя, то воно становило вже 1:2,6" [9, с. 220].

Результати дослідження емоційних відношень школярів протилежної статі з повних і неповних сімей, проведеного в Івано-Франківській і Тернопільській областях у 22 класних групах (методика описана нами у книзі [6, с. 55-60]), підтвердили думку про несприятливий вплив відсутності батьківської опіки на моральну підготовку до майбутнього сімейного життя уже в підлітковому віці, особливо для дівчаток. Наше дослідження показало: індекс емоційної прийнятливості (симпатій і антипатій) осіб протилежної статі складає у хлопчиків із неповних сімей +0,07, у дівчаток - -0,21, тоді як у хлопчиків з

повних сімей - +0,20, у дівчаток - +0,18. Тобто найбільші відхилення в емоційному ставленні осіб протилежної статі зафіксовані у дівчаток із неповних сімей: число відкидань (антипатій) або прихильних (симпатій) у них складає 56%. причому антипатій у три рази більше, ніж симпатій, в той час як у дівчаток із повних сімей воно складає лише 25 відсотків [3, с. 4-7]. Таким чином, уже до підліткового віку проглядається тенденція майбутнього несприйняття жінками своїх чоловіків: умови неповноти сім'ї перешкоджають формувати правильні взаємовідносини хлопчиків і дівчаток у шкільному віці, а в майбутньому - збереженню їх повної сім'ї.

Отже, на основі наведеного емпіричного матеріалу, неповна сім'я становить сьогодні важливу соціально-педагогічну проблему: вона може негативно впливати на усвідомленість і творчий розвиток особи, її моральну вихованість, ціннісні орієнтації, майбутню життєву позицію, готовність до сімейного життя тощо, але часто це спрацює тільки при умові нагромадження одночасно комплексу несприятливих обставин, що непосильним тягарем діють на психіку дитини. Вивчення цих чинників виступає необхідною умовою для організації і просвітницької діяльності соціальних педагогів із неповною сім'єю.

Наведемо короткий зміст програми здійснення індивідуальної просвітницької діяльності з боку соціально-психологічних служб із метою надання консультативної допомоги членам неповних сімей, яка може складати такі необхідні напрями: 1) створення у сім'ї педагогічно доцільних взаємин в залежності від її типу, реальної ситуації, рівня психолого-педагогічної культури матері (батька) і т. ін.; 2) організація компенсаційної діяльності дорослих із метою заміщення дітям відсутнього чи недостатнього батьківського (материнського) впливу; 3) диференціація та індивідуалізація консультативно-просвітницької діяльності в контексті індивідуальної проблеми сім'ї та дитини, побудована на результатах діагностики; 4) об'єднання зусиль сім'ї (родичів), школи, церкви, інших суспільних інституцій у допомозі неповній сім'ї.

Зміст індивідуальної та групової просвітницької консультативної допомоги неповній сім'ї визначається багатьма чинниками: типом сім'ї; виховним потенціалом родини; рівнем сформованості педагогічної культури матері і батька, котрий проживає окремо; відкритістю сім'ї як соціальної системи; рівнем накладання несприятливих обставин, що безперечно негативно діють на розвиток і поведінку дитини; рівнем сформованості різнобічної культури (якостей і відносин) виховання.

Найбільш важливими чинниками забезпечення змісту організаційно-просвітницької діяльності неповної сім'ї є: дотримання батьками основних вимог до нормалізації життєдіяльності неповної сім'ї, усунення негативних наслідків порушень сімейних взаємин; збереження й наступна організація сімейного мікроколективу; зростання значущості особистого прикладу батьків, формування у дітей позитивного ідеалу дорослого; створення атмосфери життєрадості й оптимізму в сім'ї; розумне співвідношення батьківської любові й вимогливості; недопустимість конфліктних відносин спільно та окремо проживаючого батьків, створення в дітей уявлення про окремо проживаючого

батька як про людину зі своїми перевагами й недоліками; раціональне використання дитячого прагнення до позитивного ідеалу сімейних відносин.

Основними напрямками соціально-педагогічної роботи з сім'єю є: а) соціально-педагогічний захист сім'ї та її членів; б) зміцнення, гармонізація та розвиток духовних процесів життя сім'ї, зв'язків з соціальним оточенням; в) активізація педагогічної функції сім'ї, надання допомоги у вихованні дітей, онуків тощо; г) нейтралізація негативного впливу сімейного середовища на дитину; д) робота з сім'ями "соціального ризику"; е) організація сімейної громадськості для впливу на формування державної політики, стосовно сім'ї, для діяльності з підвищення ролі, престижу і відповідальності родини у соціальному вихованні.

Соціально-педагогічну діяльність з батьками здійснюють не тільки соціальні педагоги, а й працівники соціальних інститутів (учителі, класні керівники, керівники гуртків, секцій тощо). Комплексну допомогу сім'ї надає територіальний центр допомоги сім'ям та дітям. Для того, щоб класний керівник почував себе більш впевнено в роботі з батьками, йому необхідно навчитися контролювати свою внутрішню психологічну позицію. Робота з батьками буде ефективною і приносить задоволення, якщо педагог стане на позицію "дорослий - дорослий" і створить атмосферу рівноправної співпраці.

Як показали результати дослідження основними умовами ефективної просвітницької діяльності соціального педагога у наданні консультативної допомоги неповній сім'ї є:

1) використання можливостей суспільного просвітництва через засоби масової інформації, видання і поширення навчальних посібників, адресне доведення методичних рекомендацій до осіб, котрі потребують певної допомоги;

2) просвітницька діяльність соціального педагога в індивідуальній консультативній допомозі особам із різних типів неповних сімей;

3) дольова участь церкви в консультативному просвітництві дорослих членів неповної сім'ї в ситуаціях порушення сімейних взаємин, перед розлученням і розлученням процесом розпаду сім'ї тощо.

4) взаємодія соціального педагога і соціально-психологічних служб у консультативному просвітництві і корекції особистісних проблем дорослих і дітей із неповних сімей.

Організаційно-просвітницька діяльність соціального педагога з неповною сім'єю – це комплекс відповідних заходів, які передбачають організацію компенсаторно-просвітницьких видів допомоги неповній сім'ї з метою створення необхідних умов і вибору педагогічно доцільних впливів на дитину.

У цій діяльності розрізняють два аспекти: організаційний бік таких заходів та зміст просвітницької діяльності. Перший аспект безпосередньо пов'язаний із виявленням відповідних проблем неповних сімей: встановлення кількості неповних сімей у даному населеному пункті, регіоні; визначення проблеми неповної сім'ї, діагностика умов та впливу структурної неповноти сім'ї на розвиток і поведінку дитини; визначення відповідних сторін (родичів, друзів, учителів, вихователів позакласних закладів, громадських працівників) для

надання певної допомоги неповній сім'ї (з метою компенсації відсутності батьківського впливу, індивідуальної та диференційованої допомоги вихідців із різних типів неповної сім'ї); визначення об'єму та міри надання такої допомоги: виявлення можливостей телебачення, ЗМІ у налагодженні просвітницької діяльності стосовно допомоги неповній сім'ї тощо.

Просвітницька сторона допомоги неповній сім'ї складає цілий спектр відповідної діяльності:

- роз'яснення батькам і матерям про недопустимість конфліктних відносин і втягнення до них дітей у передрозлучний період;

- необхідність зменшення тривалості розлучного періоду та обмеження негативних наслідків впливу розлучення на дітей;

- усунення конфліктних відносин сімей спільно та окремо проживаючого батьків у післярозлучний період, необхідність організації спілкування з дитиною та участі у вихованні дитини батька, котрий проживає окремо.

Тому й прийшли до висновку, що необхідне запровадження системи компенсаторної діяльності дорослих з метою надання допомоги дітям із неповних сімей, яка б включала:

- старанний підбір хрещених батьків із числа близьких родичів сім'ї, друзів, сусідів, які виступають у ролі свідків при реєстрації народження дитини, котрі здатні надавати суттєву допомогу в спілкуванні й вихованні дитини (край важливо для дітей із позашлюбних сімей);

- вмідє використання різних способів заміщення нестачі батьківського впливу через спілкування з дитиною батька, котрий проживає окремо, і родичів по його лінії, діяльність сімейних клубів, дитячих об'єднань у будинку, під'їзді;

- організація субституту бабця (матері) в умовах школи: закріплення для постійного спілкування з дитиною (середнього наставництва) вчителів-чоловіків, старшокласників у шефстві над молодшими та інс;

- використання можливостей жіночих рад, рад татів, чоловіків-керівників дитячих гуртків, об'єднань за інтересами, наставників-виробничників, інструкторів і тренерів спортивних секцій та інших громадських діячів, з якими складається коло спілкування дитини із неповної сім'ї;

- організація педагогічного всеобучу всіх причетних до здійснення компенсаторної діяльності осіб;

- зміцнення матеріальної сторони життєдіяльності неповних сімей, в тому числі й з боку виробничих підприємств, де працюють батьки, створення умов для використання сім'єю наданих їй державою пільг.

Найбільш важливими факторами просвітницької діяльності з метою створення сім'єю педагогічно доцільних взаємин є: дотримання батьками основних вимог до нормалізації життєдіяльності неповної сім'ї, усунення негативних наслідків порушених сімейних взаємин: збереження і наступна організація сімейного мікроколективу; зростання значущості особистого прикладу батьків, формування у дітей позитивного ідеалу дорослого; створення атмосфери життєрадісності й оптимізму в сім'ї; розумне співвідношення батьківської любові й вимогливості; недопустимість конфліктних відносин спільно та окремо проживаючого батьків, створення у дітей уявлення про окремо проживаючого

батька як про людину зі своїми перевагами й недоліками; раціональне використання дитячого прагнення до позитивного ідеалу сімейних відносин.

Необхідною умовою удосконалення батьківсько-дитячих стосунків у неповній сім'ї є просвітницька діяльність із метою здійснення компенсаційної діяльності дорослих у доповненні дитині батьківського (материнського) впливу, завдяки якій виробляються необхідні навички взаємин з іншими людьми, проявляються теплі емоційні відносини, що надають можливості для задоволення життєво важливих потреб особи.

У результаті дослідження ефективними просвітницькими засобами корекції батьківсько-дитячих відносин у різних типах неповних сімей виявилась пропаганда і втілення таких напрямів: використання методики визначення шляхів надання допомоги неповній сім'ї за допомогою діагнозу та пропозу; корекція індивідуально-типологічних особливостей особистості (метод поступових змін у розвитку позитивних якостей та підтягуванні відповідних "западаючих ланок"); стимулювання й мотивація навчально-пізнавальної та ігрової діяльності (пізнавальні ігри, створення ситуацій емоційного переживання, створення ситуацій опори на життєвий досвід, створення ситуацій успіху в навчально-пізнавальній та ігровій діяльності); коригування спілкування та взаємодії у різних ситуаціях (емпатія, повага, педагогічна вимогливість, переконання, довіра, спонукування, педагогічне застереження, аналіз вчинку, вирішення конфліктної ситуації); керівництво рольовою взаємодією дітей у процесі спілкування, ігор, створення ситуації для творчого самовираження дитини; безумовне прийняття дитини, вибіркове ігнорування її негативних вчинків, емоційне "погляджування" та інші.

Таким чином, просвітницька діяльність соціальних педагогів може послужити важливим напрямом у підвищенні виховного потенціалу неповних сімей.

1. Валерштейн Д., Келли Д. Последствия развода родителей: переживание ребенка в период поздней латентности // *Лабиринты одиночества*. – Прогресс, 1989. – С. 361-383.

2. Воспитание детей в неполной семье: Пер. с чешск. / Под ред. Н. Ершовой. – М.: Прогресс, 1980. – 204 с.

3. Ковальчук Л., Костів В., Максимович О. Особливості становлення майбутнього сім'янина в умовах неповної сім'ї // *Обрії: Часопис Івано-Франківського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників*. – 1995. № 1. – С. 4-7.

4. Ковбас Б., Костів В. Родина педагогіка: В 3-х т. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦПТ, 2006. – Т. 1. – 288 с.

5. Костів В. Внебрачная семья. Неполная семья. Осиротевшая семья // *Семейное воспитание: краткий словарь*. – М.: Политиздат, 1990. – С. 27-28, 153-154, 167.

6. Костів В. Методика виявлення рівня моральної вихованості дітей із неповних сімей. – Івано-Франківськ, 1996. – 132 с.

7. Ратгер М. Помощь трудным детям / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1987.

8. Солодников В. Социология социально-дезадаптированной семьи. СПб.: Директ, 2007. – 384 с.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

9. Харчев А. Семья и брак в СССР. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Мысль, 1979. – 367 с.

*The article is devoted the important problem of grant of help incomplete family through elucidative activity of social teachers*

*Keywords: incomplete family, social help, activity of social teachers.*

УДК 355.233

ББК 74.266

Анастасія Дубина

## СПЕЦИФІКА ВПЛИВУ СІЛЬСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА НА ВИХОВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯКОСТЕЙ СТАРАННОСТІ

*У статті розкриваються особливості впливу сільського середовища на виховання старанності молодших школярів*

*Ключові слова: молодші школярі, якості старанності, сільська школа*

Необхідність осмислення проблеми різнобічної підготовки учнів сільських шкіл на новому теоретико-методологічному рівні зумовлена зміною соціально-економічних умов розвитку суспільства. Сучасні умови соціалізації молодого покоління в сільській місцевості ускладнюються окремими обставинами. В окремих селах різних регіонів України такими чинниками є: значна віддаленість місць проживання батьків від шкіл, зайнятість батьків у сфері суспільного й домашнього виробництва, різний рівень сформованості психолого-педагогічної культури батьків та інших категорій вихователів і відсутність навіть елементів її підвищення, відірваність батьків від дітей і дітей від батьків у розв'язанні конкретних проблем у кожній окремій сільській родині, і т. ін. Відповідальність системи освіти в цих умовах за залучення молодого покоління до знань про світ праці, формування його відповідального ставлення до світу, визначення його світоглядної і етичної позиції ще більш актуалізували проблему формування якостей старанності у навчально-виховному процесі сільської школи.

Конкурентоспроможність на ринку праці має забезпечуватися сьогодні високою якістю загальноосвітньої, економічної, технологічної і підприємницької підготовки учнівської молоді, системна інтеграція якої забезпечує формування особистості, здатної до ефективної трудової діяльності в умовах ринкових відносин, готової до повноцінної, творчої реалізації своїх потенційних можливостей в обраній професійній діяльності.

Варто зазначити, що трудова підготовка учнів в багатьох сільських школах не представлена як добре організована система, що здійснює цілеспрямовану дію на формування особистості школяра і не забезпечує випускників орієнтування в житті. Аналіз психолого-педагогічної літератури (дослідження Л. Байбородової, П. Великої, І. Воронюк, М. Гуриної, М. Зайкіна, Ю. Коломієць, М. Косовської, С. Омелюченко, О. Савченко, С. Савченка, Г. Суворової, та ін.), результати наших досліджень дають підставу стверджувати, що в

більшості сільських шкіл ще не створена система організації морально-трудової підготовки учнів з урахуванням особливостей регіону, специфічних умов школи, потенційних можливостей різних сфер діяльності школярів, врахування вікових особливостей, не у всіх сформована психологічна готовність працювати в сфері матеріального виробництва.

Реалії сучасного сільського життя й істотні зміни в системі особистісного становлення школяра вимагають корінного оновлення відносин між учителями й учнями в освітньому процесі. Проблема дослідження випливає з суперечності між усвідомленою суспільною потребою здійснити відповідальну, самостійну підготовку сільських школярів до складних ринкових відносин і недостатньою розробленістю теоретичних і практичних засад досягнення нової якості такої підготовки з урахуванням сучасних умов села.

На початку XXI століття суспільство пред'являє нові вимоги до формування особистості, готової до вирішення виникаючих проблем із позиції особистісно-творчої причетності. Зміни, що відбулися в соціально-економічному розвитку країни, спричинили підвищення значущості творчо-креативної особи, яка володіє набором якостей: творчою позицією, здатністю саморозвиватися в пізнавальному напрямі, зокрема успішно підвищувати рівень творчої розумової діяльності; здатністю раціонального й оперативного сприйняття, розвитку і впровадження прогресивних технологій; відчуттям емоційного комфорту від самостійно проявленої ініціативи, творчості в трудовій діяльності.

Формування готовності до перетворюючої діяльності вимагає створення умов для самореалізації, розвитку творчої індивідуальності, проте в освітньому процесі переважають традиційні форми й методи особистісного становлення – повідомлювально-контролюючі, репродуктивні, інформаційні, орієнтовані на зовнішні прояви знань, активності, домінування оцінки як основного стимулу учіння.

Об'єктивна необхідність розробки проблеми старанності як морально-трудової якості особистості молодшого школяра з урахуванням становлення ринкових відносин, а також відсутність необхідного науково-методичного забезпечення змісту в організації цієї системи зумовили *доцільність* написання цієї *статті*.

Специфіка адміністративно-територіального устрою сучасного села (характер внутрішнього адміністративного облаштування, територіальні межі), різноманітність природно-географічних (клімат, ландшафт, корисні копалини, природні умови), соціально-економічних (густота населення, характер занять, особливості розселення, віддаленість від центру), історико-культурних (традиції краю, моральні устої, звичаї, мова спілкування, культурно-історичні зв'язки, життєві цінності й пріоритети); національно-етнічних і демографічних (національний склад, статеві вікова структура, міграційні процеси, типи сім'ї, характер відтворення населення) умов тощо складають ті регіональні особливості, що визначальним чинном впливають на специфіку морального виховання молодого покоління й, зокрема, на формування старанності як інтегративної моральної якості особистості в умовах сільської місцевості.

Сучасні умови морального зростання молодого покоління містять також низку несприятливих обставин: несформованість у дітей почуття соціальної відповідальності за свої можливі вчинки; відсутність стійкого прагнення до підвищення рівня загальнолюдської культури, гуманітарної підготовки; споживацьке ставлення до батьків; пасивні форми проведення вільного часу; споживання алкоголю, куріння, наркотиків, прояв різних форм антисоціальної поведінки; інфантильне ставлення до організації здорового побуту, харчування, особистісної гігієни; несерйозне ставлення до сімейних відносин і створення власної сім'ї, ставега розпуста; нераловленість своїм соціальним статусом, сировоквана низьким матеріальним становищем, неможливість заробити необхідну кількість грошей; відносно бідне й одноманітне духовне життя, примітивні інтелектуальні й культурні запити, сумнівні з погляду моралі форми їх задоволення; збіднене особистісне спілкування поза школою; недостатня адаптованість до соціально-економічних реалій, невідготовленість до вирішення матеріальних, побутових проблем; надмірний прагматизм, меркантильність у взаминах із ровесниками, прагнення у всьому отримати особистісну вигоду на шкоду суспільних інтересів [Савченко С., 2003, 104-105; Костів В., 2006, 14].

Якщо конкретизувати окремі з цих чинників у контексті нашого дослідження, то необхідно зазначити, що сучасна сільська сім'я немає вже тих можливостей передачі природного досвіду й родинної мудрості покоління, коли окремі якості дитини формувалися в процесі безпосереднього сприйняття й копіювання батьківського прикладу, ототожнення своїх виконавських дій-вчинків з окремими проявами поведінки старших та виконання ними відповідних функціональних ролей. Якщо в багатопокілінній сім'ї (в якій, окрім дітей, перебувало як мінімум три покоління – батьки, дід і баба, інші родичі) дитина бачила, сприймала, відчувала і копіювала приклади відповідних ставлень старших один до одного і як губка "вбирала в собі" адекватні особистісні якості, збагачувала свої уміння й навички у формуванні конкретних рис характеру в процесі практичного надбання зразків такої поведінки, то сьогодні таких можливостей ми не маємо, або вони виявились дуже збідненими.

У зв'язку з цим необхідно розглянути насамперед як саме сільська місцевість впливає на процес соціалізації та морального становлення дитини. Особливості сільського способу життя пов'язані з особливостями праці і побуту жителів: підлеглістю праці ритмам і циклам року; важкими, ніж зазвичай у місті, умовами праці; малими можливостями для трудової мобільності жителів; великим злиттям праці і побуту, непохитністю і трудомісткістю праці в домашньому і підсобному господарстві, обмеженістю набору занять у вільний час. Для села характерна "відвертість" спілкування. Відсутність великих соціальних і культурних відмінностей між жителями, нечисленність реальних і можливих контактів роблять спілкування селян задоволенітисним і таким, що охоплює всі сторони життя. Дружба і приятельство диференціюються слабо, а тому емоційна глибина та інтенсивність спілкування з різними партнерами рідко мають серйозні відмінності. Природно, все це опосередковується більш-менш істотними відмінностями в залежності від "індивідуальних" особливостей села. Адже саме вони впливають на соціалізацію дітей, підлітків, юнаків майже



синергетично, тобто практично нереально відстежити їх вплив у процесі стихійної соціалізації на відміну від цілеспрямованого, відносно соціально-контрольованого впливу.

Багато в чому це пов'язано з тим, що в сільських поселеннях дуже сильний соціальний контроль поведінки людини. Оскільки жителів небагато, зв'язки між ними достатньо тісні, остільки всі знають все і про всіх, анонімне існування людини практично неможливе, кожен епізод його життя може стати об'єктом для оцінки з боку оточення. Все це призводить до того, що навіть школа, внаслідок її тісної інтегрованості в сільське життя, впливає на виховання зростаючих поколінь значно менше, ніж міська. І це не дивлячись на те, що вона володіє більшими, ніж міська, можливостями впливу на життя своїх учнів. І сільська сім'я впливає на соціалізацію своїх членів в основному в тому ж напрямі, що і село як мікросоціум, часто це проявляється незалежно від соціально-професійного становища та освітнього рівня батьків.

Особливу роль в соціалізації сільських жителів відіграє вплив міста на село, що постійно зростає. Він справляє певну переорієнтацію життєвих цінностей між реальними, доступними в умовах села, і такими, які властиві місту і можуть бути для сільського жителя лише ідеалом, мрією.

Село володіє, на відміну від міста, низкою характеристик, які створюють специфічні умови соціалізації його жителів, особливо зростаючих поколінь. Ці особливості часто ставлять село у негативне чи позитивне становище порівняно з містом і в плані морального виховання молодого покоління. Розглянемо окремі чинники.

Сучасне місто об'єктивно *осередок культури*: матеріальної (архітектура, промисловість, транспорт, пам'ятники матеріальної культури), духовної (утворена жителів, установи культури, учбові заклади, пам'ятники духовної культури). Завдяки цьому, а також кількості і різноманіттю прошарків і груп населення місто – осереддя інформації, потенційно доступної його жителям.

У той же час село менше, ніж місто, виступає осереддям криміногенних чинників, кримінальних структур і груп, а також усіх видів девіантної поведінки. У місті велика кількість неблагополучних сімей із криміногенним потенціалом; наявна велика кількість споживачів наркотичних і токсичних засобів (особливо серед молоді); існують неформальні групи і об'єднання з антисоціальною спрямованістю; поширено захоплення азартними іграми; спостерігається масове залучення різних груп жителів до дрібної комерції, реально або потенційно криміналізованої; існують стійкі злочинні угруповання, що залучають до свого складу і в сферу свого впливу молодь і підлітків.

Сільський сносіб на відміну від міського життя, що історично склався, включає такі основні ознаки:

- недостатність анонімних, ділових, короткочасних, часткових і поверхневих контактів у міжособистісному спілкуванні, але в той же час висока міра вибірковості в емоційних прив'язаностях;
- велика значущість територіальних спільностей жителів, в основному сильнорозвинені, вибіркові і, як правило, функціонально зумовлені сусідські зв'язки;

• висока суб'єктивно-емоційна значущість сім'ї для її членів, але в той же час відсутність інтенсивного позасімейного спілкування;

• збіднення стилів життя, культурних стереотипів, ціннісних орієнтацій;

• стійкість соціального статусу селянина, невелика соціальна мобільність;

• сильний соціальний контроль поведінки людини і незначна роль самоконтролю внаслідок наявності різноманітних соціальних зв'язків і відсутності анонімності.

Ці характеристики виступають своєрідними чинниками соціалізації людини, бо створюють умови зростаючому поколінню для здійснення вибору і прояву мобільності.

На відміну від міста село як осереддя культури, а також просоціальних, асоціальних і антисоціальних явищ загалом слабо надає кожному своєму жителю можливості найрізноманітніших альтернатив. Це звужує потенційні можливості для індивідуального вибору в різних сферах життєдіяльності.

Загалом роль села в соціалізації і моральному становленні молодого покоління визначається тим, що воно менше надає кожному жителю потенційно широких можливостей вибору кола спілкування, систем цінностей, стилів життя, а отже, й можливостей самореалізації і самоствердження.

1. Костів В. Теоретичні засади морально-патріотичного виховання дітей і молоді в умовах регіону // Морально-патріотичне виховання дітей та молоді: етнографічні засади. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Косів-Вишніця, 26-28 жовтня 2006 р. Сіячине Пруті Принт, 2006. С. 7-16.

2. Савченко В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. Луганск: Альма матер, 2003. – 406 с.

*In the article the features of influence of rural environment open up on education of diligence of junior schoolboys.*

*Keywords: junior schoolboys, qualities of diligence, rural school*

УДК 37.034:371.214.2

ББК 74.200

Ірина Дудій

## СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

*У статті охарактеризовано сутність і зміст громадянської позиції підлітків.*

*Ключові слова: позиція особистості, громадянська позиція, підлітки*

Становлення громадянського суспільства в нашій країні відбувається під впливом багатьох чинників в умовах економічних, політичних і культурних перетворень у життєдіяльності не тільки кожної окремої людини, але й суспільства в цілому. Тому освіта й виховання відіграють провідну роль у процесі формування усвідомленої громадянської позиції особистості. І громадянське виховання молодого покоління сьогодні ускладнюється через

збіг низки обставин. Труднощі на шляху утвердження й зміцнення Української держави, економічна криза, падіння життєвого рівня багатьох людей, прояви національної меншовартості, відчуження влади від суспільства, високий рівень корупції – ось деякі з причин, які, безумовно притупляють громадянські почуття молоді, сприяють низькому рівню сформованості елементарних проявів громадянської культури особистості.

Встановлення сутності громадянської позиції особистості – одна з важливих проблем сучасної педагогіки, що і визначило *мету* написання цієї *статті*.

Проблему формування громадянськості широко представлено в дослідженнях учених України і країн СНД. Значний внесок у розробку теоретичних основ громадянського культури та виховання молодого покоління зробили І. Бех, Н. Бібік, М. Боришевський, П. Ігнатенко, П. Кендзьор, Н. Косарева, Л. Крицька, О. Пометун, В. Поплужний, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, І. Тараненко, К. Чорна; формування громадянських якостей особистості розглянуто в дисертаціях Н. Дерев'янка, Т. Кловак, О. Баранкова, І. Охрименко, І. Тисячника, Я. Журецького; становлення української громадянськості розглядається О. Красовською, Ю. Руденком, В. Сеніною, Б. Чижевським та ін.; дослідження патріотичного виховання учнів знайшло свій відбиток у роботах М. Вишинока, М. Грушеватого, В. Костюка, В. Коваль; багатоаспектність й інтегративний характер громадянського виховання вивчають російські вчені Г. Філонов, Б. Вульфсон, Ю. Алфьоров та ін.

Охарактеризуємо насамперед поняття “позиція особистості”. У різних галузях знань воно трактується по-своєму, але, загалом, розуміється як:

- “точка зору”, “переконання”, сталій якісний стан особистості, що відображує не тільки вироблену нею установку діяти певним чином, а й самі дії (філософія);
- визначення функцій індивіда в соціальній системі, ототожнення “позиції з “роллю” (соціологія);
- соціальна характеристика, що визначає місце людини в суспільстві, групі і пов'язана зі статусом особистості; структурний компонент, стійкий внутрішній особистісний утвір; ціннісне ставлення особистості до явищ дійсності (С. Рубінштейн, В. Мясіщев); свідоме ставлення людини до навколишнього світу, моральний аспект соціального стану суб'єкта і його ставлень, складна система її ставлень (Б. Ананьєв) – психологія;
- рівень привласнення і засвоєння особистістю суспільних норм і правил поведінки, поступового набуття соціального досвіду і вмінь практичного використання набутого в реальній дійсності, освоєння відповідного типу стосунків у системі людина – світ, їх осмислення та оцінювання, формування на цій основі ставлення до навколишньої дійсності й до самої себе у цій реальності (соціальна психологія);
- важливий критерій вихованості, цілісний спосіб життєдіяльності; ознака гармонійно розвиненої особистості; стійка тенденція внутрішньо зумовленої

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

поведінки; сукупність суспільно спрямованої діяльності та ціннісних ставлень до дійсності – педагогіка [2, с. 690].

Зважаючи на аналіз цих теоретичних положень у визначенні сутності позиції особистості, можна виділити три групи критеріїв:

- засвоєння знань і найважливіших понять духовної культури, що є найбільш вагомим для розуміння моральних і громадянських цінностей суспільства;
- стале та особистісно усвідомлене ціннісне ставлення до явищ дійсності, до відносин у системі людина – світ, людина – людина;
- готовність активно відстоювати свої переконання у різних формах самостійної діяльності.

Достатньо чітке визначення громадянської позиції особистості подане в Концепції громадянського виховання особистості в умовах розбудови української державності, розробленій під керівництвом дійсного члена АПН України О. Сухомлинської: система ціннісних і соціальних орієнтацій та настанов, що характеризують людину як громадянина країни та суспільства.

Щодо типології цінностей за їх місцем у статусно-ієрархічній структурі ціннісної свідомості особистості (результати емпіричних досліджень насамперед І. Наумової) можна виділити такі чотири групи: цінності вищого статусу (“ядро” структури цінностей); цінності середнього статусу, що можуть переміщуватися в склад ядра чи на периферію (“структурний резерв”); цінності, статус яких нижчий від середнього (“периферія”); вони також можуть пересуватися в “резерв” або в “хвіст”; цінності низького статусу (“хвіст” ціннісної структури), склад її майже нерухомий. Ядро структури цінностей І. Наумова характеризує як групу цінностей, що домінують у суспільній свідомості та інтегрують суспільство чи іншу соціальну спільність у єдине ціле. Структурний резерв перебуває між домінуванням і опозицією, відповідає тій галузі, де найінтенсивніше виявляються ціннісні конфлікти між індивідами та соціальними групами, а також внутрішньоособистісні конфлікти. Периферія – це опозиційні цінності, що поділяють членів даної спільності на прихильників істотно відмінних, часом розбіжних цінностей і тому спричиняють найбільш гострі конфлікти. “Хвіст” – це цінності явної меншості, яка відрізняється від решти членів спільності більшою стабілізацією своїх орієнтацій, успадкованих від минулих досягнень культури.

Цінності в системі моральної, громадянської чи іншої позиції особистості складають основу вчинкової діяльності людини. Відомий російський філософ і філолог М. Бахтін зазначає: “Кожна думка моя з її змістом є мій індивідуально-відповідальний вчинок, один із учинків, з яких складається все моє єдине життя, бо загалом усе життя може розглядатися як деякий суцільний вчинок” [1, с. 89].

Ставлячи в основу головний критерій – стійкість громадянської позиції особистості щодо прояву відповідних ознак моральної поведінки досліджуваних інтегративних якостей особистості, В. Костів виділяє п'ять рівнів сформованості окремих якостей [3, с. 37]: ідеальний – стабільно домінуюча позитивна громадянська позиція; високий – стійка позитивна громадянська позиція в ситу-

ації суспільного, групового та особистісного контролю та індивідуальна поза таким контролем; середній - індивідуальна, нестійка громадянська позиція; низький - нестійка громадянська позиція в ситуації контролю і негативна поза нею; найнижчий - стійка негативна громадянська позиція.

Ціннісна орієнтація – узагальнена система певних ціннісних уявлень, яка функціонує в установках особи як цілісна одиниця і регулює її поведінку (Ю. Саарнійт). Більш узагальнене тлумачення ціннісних орієнтацій учнівської молоді розглядається як вибіркове ставлення до сукупності матеріальних, соціальних і духовних благ та ідеалів, як об'єкти мети і засоби для задоволення потреб конкретної соціальної групи.

Громадянська позиція особистості – це насамперед розгляд питання пріоритету спрямованості цінностей, інтересів, переконань: особистісних чи групових (сімейних, учнівських, громадських, суспільних), вселюдських чи національних.

Найважливішим етапом у становленні громадянської позиції є підлітковий вік. Згідно з теоретичними і практичними розробками він є початком свідомого формування особистості, періодом соціалізації, вросання у світ суспільних відносин, вироблення самостійних поглядів, оцінок, суджень про навколишній світ і своє місце в ньому.

Підлітковий вік – це критичний вік. Саме підлітки прагнуть до самоутвердження, до дорослості, у них підвищена емоційність, так званий юнацький максималізм, намагання виявити самостійність у різних галузях суспільного життя, заявити про себе, виділитися, показати свою неординарність, знайти своє життя, своє місце в суспільстві. Численні соціологічні та педагогічні дослідження свідчать про розгубленість молоді, втрату нею ідеалів, несміливе ставлення до життя, відчуження від дорослих та сімей. Саме у зв'язку з таким станом справ виняткового значення набуває залучення підлітків до різних видів діяльності (навчально-пізнавальної, трудової, громадсько-корисної, спортивної, творчої).

Таким чином, на основі аналізу охарактеризованих джерел сутність громадянської позиції особистості трактуємо як систему ціннісних уявлень про світ, явища навколишньої дійсності, поведінку людини в різнобічних сферах її життєдіяльності, що спричиняє відповідні установки й переконання людини стосовно її актуальної та нагальної поведінки; характеризує адекватну систему відносин до реальної дійсності та взаємостосунків у суспільстві, в громаді, у ставленні до людей і до себе; формує відповідні якості реального громадянського вчинку – дії-відношення у процесі цих ставлень. Специфіка громадянської позиції дітей підліткового віку характеризується як суперечлива низка пошуків в ієрархії ціннісних орієнтацій, у світоглядному самовизначенні особистості, у становленні відносно нестійких ціннісних переконань, які інтенсивно випробовуються у системі різнобічних відносин підлітка.

1. Бахтин М. К. Философия поступка // Философия и социология науки и техники. - М., 1985. - С. 80-91.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 690.

3. Костів В. Методика виявлення рівня моральної вихованості дітей із неповних сімей. – Івано-Франківськ, 1996. – 132 с.

*Essence and maintenance of civil position of teenagers is described in the article*

*Keywords: position of personality, civil position, teenagers.*

УДК 371.214

ББК 74.200

Ірина Кєжковська (Рижикова)

### ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДИ ЗАСОБАМИ ПОЗАУРОЧНОГО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ (НА ПРИКЛАДІ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ)

*Стаття розкриває питання підвищення рівня соціальної активності молоді як прояв сформованості організаторських умінь і навичок особистості. Вміння організувати навколо себе оточення для виконання суспільно важливого завдання – одна з найбільш актуальних проблем, якими займається сучасна теорія соціального і громадського виховання. Моделюючи існуючий суспільний устрій, учнівське самоврядування в школі створює широкий спектр можливостей як для формування умінь і навичок організації власної діяльності, громадської діяльності, так і підвищення рівня соціальної активності*

*Ключові слова* соціальна активність, організаторська діяльність, учнівське самоврядування.

Упродовж багатьох років предметом гурботи школи, сім'ї і суспільства є соціальна активність зростаючого покоління, оскільки все частіше можна спостерігати як молоді люди ведуть "інертний" спосіб життя, є мало зацікавленими в самостійній діяльності, не бажають брати участь у житті громади, живуть в постійному очікуванні доручень, які потім із неохотою виконують. Причиною цього здебільшого виявляється низький рівень соціальної активності молоді, її незнання та невміння виявити свої можливості та застосувати свої здібності принаймні з мінімальною користю як для себе, так і для суспільства.

Психолого-педагогічна література нараховує велику кількість досліджень присвячених різним аспектам проблеми соціальної активності особистості, серед них актуальними в контексті нашої статті є напрацювання в сфері соціальної активності особистості старшокласника, яка репрезентується зокрема працями В. Панка, Ю. Привалова [1], Т. Мальковської [2].

Вироблення активної життєвої позиції особистості як перетворювача соціуму, активного члена суспільства сприяє вмінню дитини організувати власний життєвий простір, власну діяльність, досягнення актуальних для її вікового розвитку цілей. Цей взаємозв'язок підкреслюється в численних працях українських та російських науковців, які стверджують, що в рівні соціальної активності аку-

мується здатність виконувати організаторські функції та готовність включатись у різноманітну соціально-організаторську діяльність, що виявляється однією з найвищих форм вираження соціальної активності молоді людини.

Соціальна активність особистості в психолого-педагогічній науковій літературі визначається як родове поняття активності, що включає в себе такі підвиди: громадсько-політичну, трудову, пізнавальну тощо [3].

Один із шляхів розв'язання проблеми підвищення рівня прояву соціальної активності особистості розкривається за допомогою її структурного трактування. Більшість науковців схиляється до думки, що основою для активності особистості (й, відповідно, соціальної активності) є потреби та інтереси індивіда. Власне, суспільно-значущі потреби у взаємодії з внутрішньою мотиваційною сферою особистості та системою зовнішніх стимулів детермінують реалізацію просоціальних дій, що і становить зміст соціальної активності. З такого погляду розв'язання проблеми полягає в: а) формуванні здатності тлумачення власних потреб із соціально-прийнятної позиції, іншими словами, формування ціннісних орієнтацій, притаманних цій суспільній групі, б) формування стійкої мотиваційної сфери до прояву соціально-прийнятної поведінки, корекція, при потребі, стимулювання або гальмування окремих мотивів, в) створення оптимальних умов середовища для виявлення соціальної активності.

Тлумачення соціальної активності в контексті розвитку соціальних потреб та усвідомлення соціальних явищ (Т. Мальковська) передбачає формування у зростаючого покоління чіткого уявлення про ті цінності, які функціонують у суспільстві, оскільки вони надають стійкості позиції особистості [2, с. 22-23]. Проте в сучасному суспільстві можна спостерігати таке явище: особа володіє необхідним набором особистісних характеристик, прагне виявити себе в соціально-значущому контексті, середовище створило оптимальні умови, а прояв соціальної активності надзвичайно низький. Пояснення цього явища знаходимо в наступному положенні.

Як суспільна властивість людини, соціальна активність розвивається через систему зв'язків людини з оточуючим середовищем у процесі пізнання та діяльності. В свою чергу, аналіз психологічних досліджень засвідчує, що лише активна діяльність і спілкування, тісний зв'язок із життям суспільства створюють реальні поведінкові ситуації, в яких формуються установки й мотиви поведінки, вся внутрішньоособистісна сфера індивіда, які й визначають характер його соціальної активності. Тому для ефективного прояву соціальної активності людині необхідне уявлення того, як реалізувати потребу, іншими словами, наявність моделі досягнення поставленої мети. Це положення розкриває діяльнісний підхід у тлумаченні поняття соціальної активності. Акт соціальної активності починається від усвідомлення потреби, її перетворення в соціально прийнятну через призму мотивів особистості (внутрішні чинники, детермінанти) й цінностей суспільства (зовнішні чинники, детермінанти) та спрямування діяльності на досягнення певної мети (цей етап включає в собі теоретичне обґрунтування умов, чинників та обставин місця, часу і можливостей, що сприятимуть чи гальмуватимуть процес досягнення мети; виокремлення напрямів діяльності, вибір пріоритетного напрямку та практичну його реалізацію,

Нісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

іншими словами, практичне виявлення соціальної активності), і, зрештою, результат діяльності чи кінцевий продукт прояву соціальної активності.

Отже, з погляду діяльнісного підходу в структурі акту соціальної активності виокремлюються 3 етапи. Організаторська діяльність, займає відповідно проміжний етап – від перетворення потреби в ціль до кінцевого продукту, результату діяльності. Таким чином, сформованість організаторських умінь і навичок виступає як один із можливих варіантів вирішення проблеми підвищення рівня прояву соціальної активності молоді.

Вище зазначені теоретичні положення підтверджуються результатами дослідження, проведеного нами серед старшокласників західних областей України, метою якого було виявлення рівня сформованості навичок і умінь організаторської діяльності, їх специфіки і способу застосування в різних сферах соціального життя.

Інтерпретація результатів дослідження акцентується на визначенні пріоритетного для учнів виду суспільної діяльності, їх ставлення до виконуваної діяльності, специфіки взаємин з оточенням, оскільки, на нашу думку, рівень активності обґрунтовується уявленням і/або знанням про можливість застосування власних здібностей та попереднім досвідом такої чи подібної діяльності.

Кількісний аналіз результатів дослідження виказує такі пріоритети в суспільній діяльності сучасного учня: участь в учнівському самоврядуванні, благодійній діяльності, у діяльності молодіжних організацій соціального спрямування, в одноразових проєктах (мітинги, страйки, одноразові заходи соціального характеру), опосередкована участь у шкільних виховних заходах, в організації проєктів у межах школи, волонтерська діяльність. Причому заслуговує на увагу розбіжність між пріоритетами можливими (тобто в якому виді соціальної діяльності хочеться проявити свої здібності) та пріоритетами дійсними (тобто – де дійсно проявляють свої організаторські уміння й навички). Ця розбіжність проявляється в порівнянні зазначених пріоритетів із застосуванням ієрархічної шкали:

		Пріоритети можливості	Пріоритети дійсності
1	Участь у діяльності молодіжних організацій соціального спрямування	15,9%	3,9%
2	Волонтерська діяльність	7,8%	0,6%
3	Участь в учнівському самоврядуванні	23,2%	17,1%
4	Участь в організації проєктів у межах школи	10,5%	7,9%
5	Участь в благодійній діяльності	16,3%	15,1%
6	Участь в одноразових проєктах	15,5%	32,2%
7	Опосередкована участь у шкільних виховних заходах	10,8%	23,2%

Цікавими також є причини активності учня в суспільній діяльності. Так, у найбільшій кількості представлених варіантів для вибору причини участі в суспільній діяльності, без різниці її виду, на перше місце виводиться намагання

принести хоча б якусь користь для суспільства, друзів, школи, батьків (30,2%), далі – прагнення набути корисні уміння й навички (28,3%), намагання таким чином отримати будь-яку користь для себе – (10,1%), прагнення отримати самостійність і вирізнитись з-поміж інших учнів (9,1%). Суспільна діяльність, на думку учнів, містить у собі можливість підготовки до майбутньої професії (так стверджують 18,2% досліджуваних). Також сприяє суспільній активності звичайна цікавість і намагання позбутись надмірної кількості вільного часу (4,1%).

Попри те, виразним залишається низький рівень участі сучасного учня в суспільній діяльності. Спроба в'ясування причин такого низького рівня дає можливість зробити такі висновки:

- 61,9% учнів перешкодою для участі в громадській діяльності вважають відсутність або недостатність вільного часу, яка спричинена надмірним навантаженням шкільного навчання, підготовкою до випускних екзаменів;

- 9,5% учнів таку перешкоду бачать у недостатній залученості, неспіковості й беззмістовності цієї діяльності;

- 4,76% учнів не беруть участі в громадській діяльності через власні побоювання;

- не бачать перешкод для участі в суспільній діяльності 23,8% учнів.

Зазначені перешкоди, зокрема, недостатність часу для постійної участі в суспільній діяльності відтворюються у наявній ситуації соціальної активності сучасного учня – бажаччи брати участь у довготривалих проєктах, натомість реалізуються в проєктах одноразових, ситуативних, чи навіть стихійних.

Аналізуючи найбільш привабливі для сучасного учня види суспільної діяльності, зазначимо, що на одне з перших місць висувається бажання і рівною мірою реальна участь у діяльності учнівського самоврядування.

На думку практично всіх, без винятку, теоретиків виховання, учнівське самоврядування є однією з форм, яка веде виховання до самостійного і свідомого скерування власною діяльністю.

Охарактеризуємо декілька положень, які підкреслюють вплив учнівського самоврядування на становлення і розвиток соціальної активності молоді.

Передусім, як правило, учнівське самоврядування організується за зразком існуючої моделі суспільства, або окремих його частин, тому залучення вихованців до участі в самоврядуванні допомагає набутти досвід діяльності змодельованого суспільства [4, с. 9].

Учнівське самоврядування є конкретним видом діяльності учнів. Відповідаючи за окремі ділянки роботи своєї групи, беручи участь у діяльності підвідділів самоврядування – учні почергово організують діяльність власну і своїх ровесників для виконання того чи іншого завдання, беруть участь у плануванні, контролюють один одного. В такому розумінні цей вид діяльності можна трактувати як діяльність організаторську [5, с. 16].

Самоврядування групи стимулює її членів до ідентифікації себе з цілями і завданнями групи, визнання їх власними, до прагнення реалізувати завдання групи з власної ініціативи. Таку тенденцію до поведінки члена самокерованої групи треба визначити як складову частину учнівського самоврядування.

Участь у діяльності учнівського самоврядування допомагає трансформувати природну активність в активність соціальну, що власне й формує суспільну систему інтересів і потреб (Л. Буєва), зростання рівня активності діяльності й інтересів індивіда, рівень залучення до суспільного життя сприяє підвищенню якості життя і прийняттю цінностей і суспільних ідеалів, реалізації їх у власній поведінці, стилі мислення і способі життя [6, с. 51].

Для поглибленого розуміння проблематики участі в учнівському самоврядуванні пропонуємо розглянути результати дослідження, що проводилось серед учнів та вчителів загальноосвітніх шкіл західних областей України. Аналіз цих результатів показує передусім розбіжність між розумінням суті учнівського самоврядування та можливостями, які дає діяльність у ньому. Таким чином, сутність учнівського самоврядування, з погляду пересічного учня, полягає в:

- *діяльності, спрямованій на користь школи* (42,5% відповідей опитуваних), причому діяльність ця передусім полягає в: а) сприянні діяльності школи, участі в цій діяльності (13%); б) організації шкільного життя, можливості впливу на зміни в цьому житті (8,3%); в) встановленні меж обов'язків учнів, підтримання дисципліни і порядку (8,3%); г) самостійній організації різного роду акцій, заходів, які присвячуються подіям зі шкільного життя (8,3%);

- *створенні учнівського самоврядування і вчителів* (12,5%);

- *діяльності, спрямованій на учнів* (12,05%) – презентація ідей, думок, поглядів учнів на існуючу проблему (7,4%), вираження прав і обов'язків учнів (2,8%), а також можливість вирішення проблем учнів самими учнями (1,85%).

Окремим пунктом є розуміння суті учнівського самоврядування як можливості розвитку й формування навичок і умінь, які будуть необхідними в майбутній діяльності людини, тобто іншими словами, розвиток властивостей особистості учня (17,6%). На думку учнів, діяльність у самоврядуванні дає можливість розвитку відповідальності за виконану роботу (8,3%), розвитку ініціативності, самостійності й організаторських умінь (4,6%), прояву активності (2,8%), самовираження (1,85%).

Суть учнівського самоврядування з погляду вчителя також виводить на перший план зовнішню його скерованість, проте зовсім з іншим змістовим навантаженням. Вона, на думку вчителів, полягає в:

- *діяльності, спрямованій на користь школи* (33,6% відповідей опитуваних), причому, діяльність ця повинна передусім концентруватись на: а) сприянні діяльності школи, участі в цій діяльності (7,7%); б) самостійній організації різного роду заходів, присвячених подіям зі шкільного життя (7%); в) організації шкільного життя, можливості впливу на зміни в цьому житті (6,3%); г) розв'язанні проблем, які мають відношення до шкільного життя (6,3%); д) встановленні правил і принципів навчання й діяльності у школі (4,9%);

- *діяльності, спрямованій на учнів* (25,2%): а) презентація ідей і поглядів учнів на існуючу проблему (11,2%); б) розв'язання проблем учнів (6,3%); в) вираження прав і обов'язків учнів (3,5%); допомога учням в скрутних

ситуаціях, можливість боротьби за учнівські права (по 1,4%) цікаво, що самі учні не потребують такого виду допомоги з боку вчителя;

• **співпраці учнівського самоврядування і вчителів** (14%), причому в очах вчителів співпраця ця набирає вигляду посередництва між учнем та вчителем (9,8%), спільного прийняття рішень про шляхи розв'язання проблеми (3,5%).

В діяльності учнівського самоврядування вчитель бачить також і його зовнішнє навантаження – можливість репрезентації школи, класу учнями (6,3%), зразок демократичного суспільства (4,2%), для порівняння, як зразок демократичного суспільства учнівське самоврядування схильне розуміти тільки 0,9% досліджуваних учнів.

Стосовно розвитку особистості, вчитель схильний включати цю можливість тільки у 14% випадків, причому яскраво проглядається невизначеність, що зрештою таки може дати учням участь у діяльності самоврядування. Вчитель, в окремих випадках зазначає можливість розвитку самостійності (3,2%), відповідальності (4,4%), активності (2%), самовираження (2%), творчості (1,2%), зразкової поведінки (0,8%), вступу в доросле життя (0,8%).

Для кращого висвітлення цієї розбіжності пропонуємо графічне представлення порівняння очікувань зовнішнього розвитку учнів за допомогою діяльності в органах учнівського самоврядування (рис. 1) та цінності розвитку внутрішньої сфери особистості в поглядах учнів і вчителів (рис. 2).

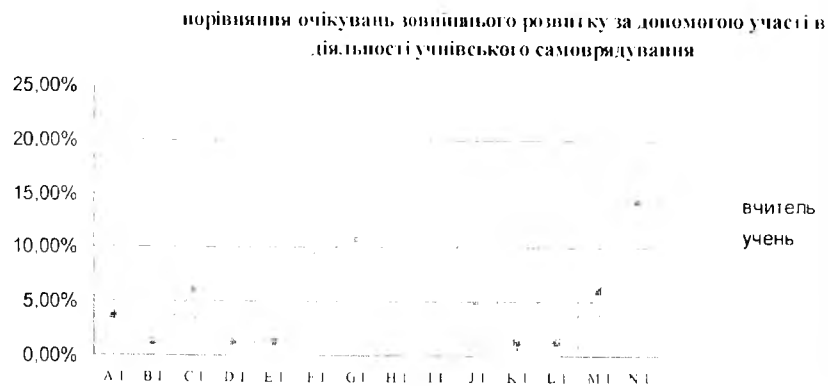


Рис. 1. Порівняння очікувань зовнішнього розвитку учнів за участю в діяльності учнівського самоврядування.

де АІ – підвищення соціального статусу, престижу, ВІ – визначення меж прав і обов'язків, СІ – суспільна користь, ДІ – впорядкованість соціального оточення, ЕІ – солідарність, ІІ – ознайомлення з проблемами учнів, ГІ – ознайомлення з наявною ситуацією, НІ – можливість вираження проблем, пропозицій, поглядів, ІІ – можливість впливу на життя школи, активна участь у

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

ньому, КІ – нав'язування суспільних контактів, ЛІ – взаємне оцінювання, МІ – висмолювання, можливість організації вільного часу, в тому числі різного роду заходів, NІ – оволодіння суспільним досвідом.

Така розбіжність розуміння суті й, відповідно, очікувань від діяльності учнівського самоврядування веде до кількох сумних фактів.

Передусім насправді, попри надзвичайно велику кількість напрашовань у сфері діяльності учнівського самоврядування, падає недооцінюється його важлива роль у розвитку суспільства і становленні особистості як активного громадянина.

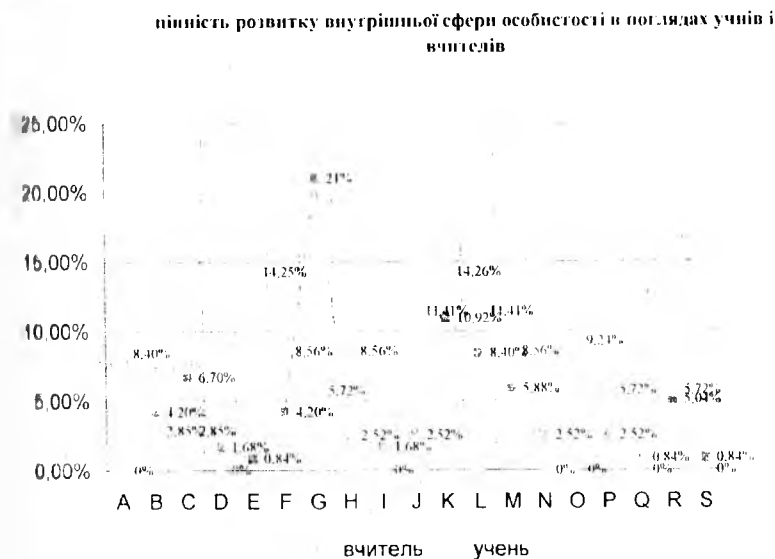


Рис. 2. Цінність розвитку внутрішньої сфери особистості в поглядах учнів і вчителів

де: А – свідомість, В – підвищення самооцінки, С – уміння спільної діяльності, D – зацікавлення суспільним життям, E – формування нових умінь, F – розвиток лідерських властивостей, G – формування організаторських умінь і навичок, H – розвиток зацікавлення, I – розвиток творчості, J – зацікавлення активною діяльністю, K – формування відповідальності, L – розвиток самостійності, M – розвиток активності, N – відвага, O – комунікативні уміння, уміння аргументації, P – почуття безпеки, R – уміння інтегрування в групі, S – відповідність.

Неточне розуміння суті й можливостей учнівського самоврядування часто веде до некоректного його використання в шкільному житті, тим самим поглиблюючи конфлікт як складовими навально-виховного процесу

Кількість учнів, бажаних брати участь у діяльності учнівського самоврядування і кількість дійсних його членів надалі залишається недостатньою в порівнянні до загальної кількості учнів школи.

Таким чином, проблема ефективної організації діяльності учнівського самоврядування недостатньо досліджена й зреалізована, результатом чого стає наявна ситуація нерозуміння суті й можливостей його використання в навчально-виховному процесі. Сучасні бурхливі зміни в суспільно-економічному і культурному житті країни актуалізують потребу в перегляді і вдосконаленні деяких нормативно-правових положень, досліджень і деталізації вимагає також методологія учнівського самоврядування, оскільки саме учнівське самоврядування виступає одним із найбільш могутніх засобів і форм становлення соціально активної особистості, майбутнього нашої країни.

1. Панок В., Привалов Ю. Социальная активность личности старшеклассника. – К., 1999. – 131 с.
2. Мальковская Т. Социальная активность старшеклассников. М., 1988.
3. Словарь практического психолога / Сост. С. Голювин. – Минск: Харвест, 1997.
4. Kamiński A. Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza. – Warszawa: Państwowe zakłady wydawnictw szkolnych, 1973. – 250 s.
5. Коротов В. Самоуправление школьников. М.: Просвещение, 1981. – 208 с.
6. Цибулько Г. Формирование у будущих учителей готовности к развитию ученического самоуправления: Дис. ... канд. пед. наук. – Славянск, 1999.

*The article exposes the question of increasing of the level of social activity of the youth as the displaying of the formed leadership's skills and habits. The skill of organization around themselves the neighboring for the execution the social important assignment one from the actual problems, interested by the contemporary theory of education. As the modeling of social organization, youth selfgovernment in the school make a great floor for the forming skills and habits of organization own activity, social activity and for the increasing of the level of social activity of the contemporary youth.*

*The key words: social activity, organization activity, the school selfgovernment*

УДК 371.0  
ББК 74.2

Володимир Костів

### СПРЯМОВАНІСТЬ ЯК СИСТЕМНА ВЛАСТИВІСТЬ ОСОБИСТІСНОЇ КУЛЬТУРИ ЛЮДИНИ

*У статті охарактеризовано особливості формування та функціонування спрямованості особистості як системної властивості другого порядку.*

**Ключові слова:** культура особистості, спрямованість, системна властивість

В умовах розбудови демократичного громадянського суспільства тривають пошуки нової парадигми, нової моделі особистісного розвитку, яка поєднувала б у собі минулі прогресивні наукові доробки, характеризувала складну,

Шенник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

часто непередбачувану й непрогнозовану поведінку людини, окреслювала б пріоритети розвитку й саморозвитку інтегральних властивостей особистості.

На нашу думку, будь-яка інтегральна системна властивість (моральна культура, громадянська, інша) характеризується мірою і є результатом сформованості суспільно-значущих інтегративних якостей, генетично заданих і соціально набутих у результаті функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки та зовнішніх відносин (моральних, інших) особи в процесі її життєдіяльності та спілкування. У цьому системно-синергетичному законі однією з найважливіших структурних компонентів базової культури особистості виступає така системна властивість “другого порядку” як спрямованість учинкових дій, особистісних якостей та механізму ціннісно-нормативної регуляції окремого циклу відповідної поведінки людини.

Аналіз цієї важливої складової системно-синергетичної моделі розвитку базової культури особистості, розробленої нами протягом 1997-2009 років визначає *мету цієї статті*.

У цій моделі в структурі трьох підсистем [4] спрямованість виділяється як системна якість “другого порядку”, яка в центрі трьох кіл (трьох підсистем) знаходиться у крайньому, найбільш віддаленому від центра колі. У зв'язку з таким розташуванням ця системна властивість є найбільш піддатливою для аналізу стороннього ока дослідника, психолога, вчителя, іншої особи, котра веде спостереження за поведінкою конкретної людини у різних видах її життєдіяльності. Тому й не дивно, наприклад, що в сфері темпераментальних відносин і темпераментальних реакцій особистості найпершою досить детально досліджена екстравертна/інтровертна спрямованість (Г. Айзенк, А. Аугустінавічюте, В. Білоус, К. Бріге, І. Майкє, В. Мерлін, Е. Фромм, К. Юнг та ін.) темпераментальної діяльності особистості – її холеричний та сангвінічний (екстравертна спрямованість) чи флегматичний і меланхолійний (інтровертна спрямованість) типи реагування (К. Гален, Гіппократ, М. Красногорський, П. Лесгафт, І. Павлов, ін.) в дихотомії процесів збудження / гальмування.

Аналогічним чином ретельно досліджені егоїстично-індивідуалістична та суспільно-колективістична спрямованість моральної поведінки особистості (І. Бех, Л. Божович, З. Васильєва, Т. Коннікова, А. Зосімовський та ін.), у центрі яких виділяється егоїст (крайня спрямованість всередину), індивідуаліст і колективіст (поміркований варіанти) та альтруїст (крайня спрямованість зовні, на інших), налаштованість у дихотомії прояву добра – зла в моральній поведінці особистості.

Такими ж видами спрямованості в креативній культурі особистості виділяються конвергентна чи дивергентна спрямованість прояву творчої діяльності особи з позиції антиномій новизни / рутини; у релігійній культурі людини – теїстична чи атеїстична спрямованість релігійних учинків та релігійних якостей особистості; в адаптивній культурі особистості – акомодативна чи аксимілятивна спрямованість: адаптаційні (акомодативна), або перетворювальні (аксиміляція) тенденції.

Таким чином, спрямованість особистості характеризує самоорганізаційний рух у системі відповідних антиномій. У нашій коловій моделі це проявляється

через процеси інтеріоризації та екстеріоризації зовнішнього середовища і внутрішньої сутності особистості, постійне проникнення, засвоєння зовнішнього у внутрішнє і, навпаки, постійна експансія, втручання, перетворення внутрішнього у зовнішній світ.

У синергетиці соціальна самоорганізація виступає як чергування двох процесів, що виключають одне одного – ієрархізації і деієрархізації. Перший складає послідовне об'єднання елементарних дисипативних структур (пов'язаних з втратами енергії, частина якої з часом перетворюється на інші види) у структури вищого порядку: деієрархізація – послідовний розпад складних дисипативних структур на більш прості [1: 5].

Для прикладу, в моральній, чи іншій культурі особистості це виявляється практично в періодичному утворенні цілісних систем (певного рівня спортованості як окремих інтегративних вузлів, так і загальної інтегральної властивості особи) на основі взаємозв'язку відповідних підсистем та їх наступному катастрофічному розпаді. У системному підході це положення відповідає одно-однозначним, одно-багатозначним й багато-однозначним детермінаціям та їх ієрархізації.

Дисипативні структури можуть послідувати в різній послідовності й за різними правилами, у результаті чого виникають ієрархічні системи різного типу. Аналогічно відбувається й у випадку деієрархізації – розпаду складної дисипативної структури на більш прості.

Проте спектр напрямів, у яких відбувається ієрархізація чи деієрархізація, аж ніяк не довільний і задається *природою* тієї системи, що терпить таку еволюцію, і характером *зовнішнього середовища*, тобто *біфуркацією* – розгалуженням старої якості на кінцеву безліч певних, цілком потенційно нових, якостей. У системному підході таке розгалуження трактується на основі взаємозв'язку і зіставлення окремих підсистем (сукупності взаємодіючих природних якостей особистості, що складають певну соціальну якість – дію-відношення) цілісної першої підсистеми моральної культури особистості (біологічних і соціально-економічних потреб; моральних норм, цінностей, ідеалів; рівня домагань, адекватного самооцінці тощо). Причому біфуркація відбувається як в одному, так і зворотному напрямках. Це так звана *нелінійність першого роду*, що додає процесу самоорганізації із самого початку неоднозначний ("стохастичний") характер. Перехід соціальної системи від одного стану до іншого вимагає вибору з безлічі можливих нових структур певної однієї.

Зворотний напрям означає те, що картина самоорганізації цим не обмежується. Ланцюжок біфуркацій може не тільки повести систему, що самоорганізується, від вихідного стану (наприклад, нульового розвитку рівня моральної культури), але й наблизити чи повернути її в цей стан (наприклад, у зв'язку зі складністю моральних колізій, накладанням водночас декількох несприятливих обставин, що неспосадним тягарем діють на психіку особистості, низьким рівнем інтелектуального розвитку внаслідок ослаблення фізичного здоров'я організму, вживанням надмірної кількості спиртного тощо).

Складність взаємодії кожної з підсистем із зовнішніми впливами, діями підсистемами подібних систем полягає в тому, що взаємозв'язок здійснюється

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

водночас на рівні всіх наявних структурних елементів, причому енергетичний вектор спрямовується в залежності від різниці потенціалів всередину чи назовні. Звичайно, в процесі взаємодії особистості зі зовнішнім світом першою вступає в дію системна якість другого порядку, зовнішня оболонка третьої підсистеми цілісної системи загальної культури особи – спрямованість інтегративної властивості особистості (суспільно-колективістична чи індивідуалістично-еготистична), яка пронизує всі інтегративні якості всіх підсистем (моральної культури, іншої), виливає на відповідний їхній прояв і є водночас найбільш консервативною щодо негайних змін.

Після цього зовнішній експансії піддаються інтегративні якості – соціальні якості другого (й одночасно системні якості першого) порядку, причому з обох сторін (з боку третьої та першої підсистем). На момент потрапляння особи в проблемну ситуацію, розв'язання моральних (інших) колізій з позиції добра чи зла (справедливості-несправедливості і т. ін.) кожен вчинок звіряється з індивідуалістично-еготистичною чи суспільно-колективістичною (іншою) спрямованістю, постійно розвивається відповідна якість (наприклад, чесність чи інша), підписуючи на межі позитивного й негативного її збагачення чи збіднення, та нагромаджується досвід відповідного адекватного ставлення (позитивного, негативного, нейтрального) на свідомому, підсвідомому чи несвідомому рівнях.

Нарешті останньою й, напевно, вирішальною втручається перша підсистема, в результаті функціонування якої вступає у дію механізм ціннісно-нормативної регуляції моральної (іншої) поведінки особистості, внаслідок чого здійснюються ціннісні переконання особистості, нагромаджуються відповідні соціальні установки, здійснюються хаотичні "коливання" стосовно доцільного шляху розв'язання наявних колізій, збагачується мотиваційно-сміслова регуляція моральної (іншої) поведінки особистості. Аналогічним чином кожну таку ситуацію необхідно розглядати в зворотному порядку: в процесі функціонування механізму ціннісно-нормативної регуляції відповідної поведінки (моральної, іншої), тобто в процесі розв'язання певної проблемної ситуації, коли енергетика спрямована внаслідок взаємодії певних чинників добору зсередини назовні, – першими вступають в дію природні якості особистості і т. д.

У результаті взаємопереходів порядку й хаосу (ехатології самоорганізації) виникає більш високий рівень автентичної моральної культури особистості, протилежний стосовно абсолютного хаосу – будь-яких модифікацій зовнішнього середовища, появи і нагромадження навіть негативних чи просто провокуючих ситуацій чи обставин. У рамках соціальної самоорганізації пошук критеріїв оптимальності спрямовує свій погляд на знаходження "золотої середини" між двома крайностями, як специфічними, так і кінцевими, що визначають усю поведінку людини, рожевим оптимізмом і чорним песимізмом.

Самоорганізація у розвитку будь-якої інтегральної властивості (моральної культури особистості, іншої), як балансування простих і дивних локальних аттракторів, не позбавлена певної тенденції – вона є рухом до глобального суператрактора, граничного стану, в якому здійснюється повний синтез порядку й хаосу.



Розглянемо це на прикладі балансу індивідуалістично-егоїстичної і суспільно-колективістичної спрямованості моральної поведінки особистості.

В умовах незалежної України надзвичайно важливим є врахування зумовленості результатів особистісного становлення, розвитку окремих складових загальної культури людини культурно-історичними, національними традиціями, єдністю національних і загальнонародських цінностей, втілення загальнонародського в національному. Увесь досвід розвитку національної системи освіти і виховання в зарубіжних державах переконливо свідчить про те, що дотримання закономірних зв'язків, які об'єктивно існують між внутрішнім світом особистості, її свідомістю, рідною культурою, національною духовністю, забезпечує успіх у розвитку і вихованні зростаючих поколінь, їхньої національної свідомості й самосвідомості.

У цьому контексті розглянемо одне з головних положень структурно-функціональної моделі розвитку загальної культури особистості – ідею балансу індивідуалістично-егоїстичної і суспільно-колективістичної спрямованості поведінки (моральної, громадянської, політичної тощо) людини. Від зачаткування дитини, задоволення і правильного формування її біологічних та соціально-економічних потреб, поступового становлення її світогляду тощо утверджується і домінує своє природне, індивідуалістично-егоїстичне (згідно з природою людини, центральним її ядром – першою підсистемою ціннісно-нормативної регуляції поведінки у нашій структурно-функціональній моделі розвитку базової культури особистості).

Індивідуальне зміцнюватиметься поступово в бік соціального, суспільно-колективістичного, наскільки якісно, швидко й ефективно забезпечуються умови (суспільні, домашні тощо) для задоволення і формування тих самих індивідуальних потреб, світоглядних настанов, ціннісних переконань, функціонування смислово-мотиваційної сфери, що сформувала особистість. “олюднює” її індивідуалістичну природу. Прикладом цього є первинне задоволення дитячої потреби в емоційному контакті з матір'ю, яке робить її захищеною, впевненою, проникливою, комунікабельною, експансивною, відкритою, емпатійною, доброю, соціально-ліскою. Така особистість поступово відзначатиметься суспільно-колективістичною спрямованістю своїх інтересів і вчинків аж до альтруїстичного самозречення заради інтересів інших, досягнення Божого ідеалу – діяльності заради вселюдського добра.

Яскравим прикладом у зіставленні індивідуалістично-егоїстичного і суспільно-колективістичного виступає могутність націй, які спочатку ставлять у центр усього свої інтереси. Це добре зауважив М. Свшан: “Думаючи про світ, про його лад, ми тим самим виключаємо себе в щось окреме, мимоволі кладемо в центр всіх його справ”. І далі: “Кожна нація кладе себе в центр, від себе робить залежним весь хід і розвиток світової історії. Поляки зробили себе “Христом народів”. Москалі “народом – богиносцем” і сказали собі, що їх ціла історія не нічого не обходить, оскільки не обертається довкола їх справ” [3, с. 105]. На його думку, українці, які хобіли показати свою власну “історичну свідомість” і сміялися з гаких “екстравагантний націоналізму”, погдумилися над власною “народною душею”. І тому “не хотіючи бути першими, ми стали

послідніми, зійшли до ролі прихвостнів, не злібних до власної ініціативи. Наші світла давно погасли, тому так темно на тій дорозі, якою ми пустилися тепер йти; запалити свічку, то значить “зрадити себе”, тому вершок нашої політичної мудрости – “прократатися”. Але се можливо тільки так довго, як довго нас нікто в темноті не “застукав”, не приголомшив не знати коли і як. Тоді й покінчена наша історична місія “прократадання” [3, с. 105].

Цікаво, що подібні ідеї висували і його сучасники. Зокрема, російський філософ і педагог В. Гессен наводить думку Ж.-Ж Руссо: “Як завдання моральної освіти окремої особистості полягає в збереженні особистістю через сприйняття нею зовнішньої культури своєї самобутності і волі, своєї безпосередності і цілісності, точно так само і завдання освіти народу полягає в тому, щоб тиск зовнішньої культури не переважив вільної самобутності його творчих устремлень і не зруйнував його внутрішньої цілісності” [2, с. 338]. Цю думку Руссо щодо особистості окремої людини Й.-Г. Фіхте застосовує до колективної особистості народу. Для нього воля, цілісність, самобутність стосовно зовнішньої культури є основними властивостями нації як такої. Народ, що втратив їх, перестає бути нацією в справжньому смислі цього слова.

За Фіхте, не в протиставленні “свого” людському сила німецького народу. Навпаки, його справді національний характер полягає саме в тому, що все загальнонародське він уміє робити “своїм”. Вільна і творча робота його над загальнонародськими цінностями творить з нього націю, так само як особистість, як ми знаємо, твориться через творче гаяння її до надособистісних цінностей.

Національна освіта, таким чином, збігається для С. Гессена з освітою особистості й волі в людині. Це є не що інше, як моральна освіта народу. Тільки освіта особистості і волі окремої людини здатна зберегти й усталити самобутність народу в цілому, його волю стосовно культури і його шляхетну діяльність запалюватися ентузіазмом для служіння загальнонародських цілей, що і складає характерні властивості нації як такої. Тільки творча робота з наднаціональними завданнями культури може включити дійсне покоління народу як індивідуальну ланку в ту віччу і стійку низку поколінь, що складає націю, охоплюючи як минулі, так і майбутні покоління народу [2, с. 339].

Вирішуючи проблему того, що національна освіта є не особливим, а природним стилем усякої справжньої освіти, С. Гессен аналізує протилежні погляди детермінізму та індетермінізму, космополітизму та націоналізму [2, с. 339-341]. Космополіти прагнуть до загальнонародського, національні обмеження для них – суть тільки тимчасові перегородки, що будуть і повинні бути згодом зняті братерством усіх людей. Протилежна теза націоналізму, навпаки, цілком аналогічна індетермінізму. На думку С. Гессена, націоналізм вважає, що абстрактне поняття людства занадто беззмістовне, щоб ми могли керуватися ним у своїх діях: допомагати всім і служити всім означає нікому не допомагати; усяка боротьба і дія повинні виходити з конкретних завдань, додаватися до певних людей.

Подібні погляди (М. Федюшки-Свшана та інших) засвідчують, і це або-вільно точно підтверджується положеннями нашої концептуальної моделі розвитку базової культури особистості про баланс індивідуалістично-егоїстичної і суспільно-колективістичної спрямованості, про те, що спочатку має

домінувати вузько егоїстичний інтерес. Разом із перериванням природного зв'язку матері з дитиною, зав'язуванням пуповини і першим криком немовляти в дитини домінує все соїстичне: "Рятуйте! Я з'явилась на світ. Задовольняйте мене!". Тому кожна дитина від початкового цілковитого егоїзму, поступово переходячи через етапи прояву егоїстичної та індивідуалістичної спрямованості своїх учинків, підходить до колективістичних або, навіть, і до альтруїстичних проявів своєї моральної поведінки. Так само і становлення національного почуття кожного народу передбачає спочатку домінування свого природного, національного у вияві громадянської поведінки кожної особистості, усієї громади, а загалом й усього народу, і вже пізніше появляється збалансування вузько націоналістичних інтересів із загальнолюдськими.

Загалом окреслені концептуальні положення відкриті для обговорення і, звичайно, викладена модель не претендує на всезагальну істину.

1. Бранський В. Социальная синергетика как постмодернистская философия истории // Общественные науки и современность. 1999. № 6. С. 121-124.
2. Гессен С. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995. 448 с.
3. Євшан М. Національне виховання // Галичина. 1997. №1. С. 103-109.
4. Костів В. Методологічні засади формування базової культури особистості // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. 2002. Вип. 3. С. 1-18.
5. Князева Г., Курдюмов С. Основания синергетики. – СПб: Алетейя, 2002. – 414 с.; Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой: Пер. с англ. – Изд. 4-е. – М.: Единоризал УРСС, 2003. 312 с.

*In the article the features of forming and functioning of orientation of personality are described as system property of the second order*

*Key words: culture of personality, orientation, system property*

УДК 37.017.92  
ББК 74.2

Паталія Іташнік

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ НА НАРОДОЗНАВЧОМУ МАТЕРІАЛІ

*У статті презентовані варіанти організації позакласної виховної роботи з молодшими школярами на народознавчому матеріалі з досвіду роботи СЗОШ №18 м. Вінниця*

*Ключові слова: позакласна виховна робота, молодші школяри, народознавчий матеріал*

Педагогічна наука має у своєму розпорядженні різні форми організації виховного процесу. Кожна з них застосовується для реалізації успішного виховання молодих поколінь. Важливою ланкою в цьому контексті є організація позакласної виховної роботи з молодшими школярами на

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

народознавчому матеріалі, що має на меті виховання дітей на засадах української етнопедагогіки.

Одне з пріоритетних завдань національного виховання полягає в тому, щоб діти за період навчання та виховання у школі перейняли найкращі здобутки багатовікового досвіду народу, стали справжніми патріотами своєї Батьківщини, своєї нації. Виховати свідомого громадянина і патріота – означає сформувати в дитини комплекс певних знань, особистісних якостей і рис характеру, які є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою у повсякденних діях, вчинках, поведінці.

Сучасний виховний простір збагатився численними концепціями громадянської освіти школярів [1, 2]. Зокрема, у „Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку державності” зазначається: „Лише через таку ієрархію ціннісних підходів, як людина (особистість) – народ (культура, історія, освіта) – держава (суспільство), можна реалізувати перспективну й демократичну модель виховання в душі громадянськості” [3, с. 4]. Тому одне з головних завдань національного виховання полягає в тому, щоб діти, починаючи з молодшого шкільного віку, засвоювали етнічні цінності свого народу, стали типовими його представниками, спадкоємцями і наступниками. А це можливо за умов грамотної організації позакласної виховної роботи на народознавчому матеріалі.

Аналіз історико-педагогічної літератури засвідчує, що проблема цінностей, що формуються в процесі етновиховання, була актуальною в різні історичні періоди розвитку українського суспільства. Так, Г.Сковорода розглядав формування ціннісних орієнтацій крізь призму пізнання власного народу і себе в ньому. На думку філософа, між людиною та краєм існує своєрідна гармонія („сродність”). Філософія українського духу, що ґрунтувалась на національній ідеї народу, його ментальності, була припам'ятована творчістю Т. Шевченка. Згодом продовжив лінію „кордонізму” в українській філософії П.Юркевич. Патріотичного підвурня ціннісним орієнтаціям наддали М.Драгоманов, М.Костомаров, І.Франко. На поверненні до джерел національних традицій, вкорінених у глибинах етнічної пам'яті етносу, наголошував Д.Донцов. Чільне місце народознавча робота посідає у спадщині В.Сухомлинського. Багато уваги педагог приділяв обґрунтуванню таких цінностей, як Батьківщина, рід, родина, сім'я, народні звичаї.

Першооснови ціннісного ставлення до Батьківщини були закладені також в народній педагогіці, значення якої висвітлюється в роботах О.Любара, В.Мацюка, В.Пугача, Ю.Руденка, М.Стельмаховича, Д.Федоренка та ін. Зокрема, видатний український педагог М.Стельмахович уперше всебічно, комплексно й системно дослідив виховну мудрість українського народу, винявив і обґрунтував цілі, завдання, принципи, форми і методи народної педагогіки; виявив і розкрив зміст складових народної педагогіки: народного роднознавства, етнічного дитинознавства, народного виховання, етнопедагогіки і педагогічної деонтології [4].

Українська педагогіка в роки незалежності досягла помітних успіхів, адже вона почала орієнтуватися на вічні цінності і відповідати ментальності

українського народу, його національному характеру і світогляду. На нашу думку, дуже цінними у цьому аспекті є праці О. Вишневського, П. Кононенка, А. Погрібною, які розвивають педагогіку віри у вічні цінності, високі національні ідеали, загальнолюдські духовні цінності.

Чималий внесок для творчого відродження українського національного виховання зробили А. Алексюк, Д. Тхоржевський, В. Каюков, С. Сявков. Вплив українських народних традицій на формування ціннісних орієнтацій особистості досліджують Т. Дем'янюк, О. Столяренко, Г. Тарасенко та ін.

Невикористані резерви поживлення народознавчої роботи в початковій школі містять позакласні форми учнівської діяльності. В останні роки у педагогічній літературі посилилась увага до питань організації позаурочної роботи. Науковці (С. Баранов, Л. Болотіна, В. Лозова, Н. Мойсеюк, Г. Пустовіт, В. Кукушин, Н. Косарева, Л. Крицька, О. Кобрій, Я. Гнутель, В. Сластьонін, Т. Сущенко, Г. Троцько, М. Фіцула та ін.) визначають специфіку позакласної виховної роботи. На їхню думку, вона є важливим засобом поглиблення духовності школярів і дає можливість задовольнити інтереси, потреби дітей, сприяти розвитку їхніх творчих здібностей. Однак безсистемне і нецілеспрямоване виховання не дасть бажаних результатів.

Варто зауважити, що молодший шкільний вік допоки не став предметом ґрунтовного вивчення в контексті ціннісного оновлення позакласної виховної роботи на основі народознавчого матеріалу в початковій школі.

Метою цієї статті є презентація варіантів організації позакласної виховної роботи з молодшими школярами на народознавчому матеріалі і досвіду роботи СЗОШ №18 м.Вінниці.

Ми виходимо з того, що позакласна виховна робота є логічним продовженням і поглибленням виховного потенціалу урочної роботи. Як зазначають О. Кобрій та М. Чепіль, чим досконаліші методи, прийоми, використані вчителем, тим активніші учні на уроці, тим реальніша потреба продовження цього пізнавального процесу після уроків і необхідність продовження пізнавальної діяльності в гуртках, під час класних годин, бесід, екскурсій та в інших формах роботи [5, с. 6].

Виховний потенціал позакласної народознавчої роботи забезпеченні високоефективними ідеями, принципами та методами, доступними та емоційно насиченими засобами, прийомами та формами роботи. Тому, залучаючи школярів до народознавчої діяльності в позакласній роботі, потрібно наповнювати її гуманістичним змістом. Проведенню її завжди має передувати пізнавальна діяльність учнів, завдяки якій вони дізнаються про гуманістичну сутність традиційної культури українців. У своїй роботі з учнями варто обирати лише ті методи і форми, проводити такі виховні заходи, які були б чимось новим, своєрідним, що викличе інтерес кожного школяра. Урочистість, емоційність, гарні ритуали є важливими елементами позакласної народознавчої роботи. Необхідно забезпечити передусім інтерес до справи, залучити кожного учня до активної участі у підготовці, організації та проведенні народознавчої роботи, обирати для цього нестандартні розв'язки педагогічних ситуацій (проблемний співвіднесення морального вибору тощо).

Реалізація цих ідей уможливлена дотриманням вихователями педагогічних умов:

- сприймати дитину такою, якою вона є;
- добре знати етнічний тип людини-українця, його психологію, характер, світогляд, менталітет;
- наполегливо вивчати пласти духовності минулого народу; засвоювати ті природні ідеали, які плекалися нашими предками і які трансформовані в фольклорі, міфології, мистецтві та інших компонентах народної культури;
- враховувати здобутки філософії, українознавства і реалізовувати їх у повсякденній виховній роботі.

У процесі позакласної роботи з етнічного виховання засвоюється досвід, форми поведінки старших поколінь, оціночні судження; формуються певні ставлення до оточення, до себе: розвивається дружба, товаришування, взаємодопомога, любов до батьків, до вулиці, школи, рідного міста, природи. На основі цього дитина починає виявляти самостійність, свідомість у ставленні до навколишнього світу та людей, до моральних норм суспільства. Через вікові та психологічні особливості, життєвий та моральний досвід ставлення учнів до суспільства, до Батьківщини, до своєї країни обмежений. Тому в позакласній роботі необхідно закладати основи етнічного світогляду, які стануть фундаментом національного становлення особистості.

Вікова практика народного виховання виробила й відшліфувала низку традиційних форм виховної діяльності, які пройшли випробування часом і відкрили свій педагогічний потенціал. До таких традиційних форм реалізації народної педагогіки відносять: створення образу досконалої людини, яка виступає як віддзеркалення колективного досвіду цієї спільності людей, як еталон, до якого повинен прагнути кожний; як ідеал, у якому сконцентрована мета виховання; кожний член суспільства є одночасно і об'єктом, і суб'єктом виховання, і вчителем, і учнем; головним методом виховання вважається виховання в процесі праці. Участь у суспільній праці розглядається як обов'язкова вимога до кожного члена суспільства; процес виховання супроводжується максимальним розширенням набору виховних засобів постійним суспільним контролем за кожним через громадську думку і пов'язаний практично з педагогізацією всіх умов життя людини й колективу, спільності.

Беручи активну участь у підготовці та відзначенні свят, звичаїв і обрядів народного календаря, учні переймаються глибокими патріотичними почуттями, життєствердуючим оптимізмом, почуттям господаря. При цьому вони успішно оволодівають трудовими вміннями і навичками, народною мораллю, етикою, побутовою культурою, нормами поведінки.

Цікавий досвід народознавчої роботи з молодшими школярами накопичено у СЗОШ № 18 м. Вінниці. Класоводи шлідно використовують позакласну роботу з метою формування ціннісного ставлення учнів до Батьківщини. Вони не лише ознайомлюють учнів із багатством та різноманітністю українського народознавства, а й залучають вихованців до активної роботи щодо збирання його різноманітних джерел, до оформлення у вигляді альбомів, портфоліо та оригінальних книжечок-ширмочок. Ми вважаємо, що така робота є досить

цікавою та актуальною, адже саме такі види позакласної виховної діяльності сприяють вихованню свідомого ставлення молодших школярів до своєї Батьківщини.

У позакласній виховній роботі застосовуємо такі форми роботи: *конкурси, свята, фестивалі, літературні вітальні, зустрічі з письменниками, гумористи, екскурсії та походи, вікторини, творчі години, ігри-подорожі* та ін. Усі виховні заходи організовуємо за участю батьків, оскільки „у сім'ї здійснюється перше трудове, моральне, естетичне, патріотичне виховання зростаючих поколінь і воно здійснюється тим успішніше, чим міцніша сім'я, чим розумніше будуються взаємини в ній” [6, с. 136].

Організацію позакласної виховної роботи на народознавчому матеріалі з молодшими школярами здійснюємо за власною методичною системою, яка складається з декількох етапів: 1) пізнавально-оцінний; 2) художньо-творчий; 3) проєктивно-дослідницький; 4) вчинково-діяльнісний.

Так, на I етапі ми знайомимо дітей із багатющою скарбницею українського народознавства. Для того щоб вихованці краще пізнали і зрозуміли неоціненний внесок наших предків у розвиток культурно-історичної спадщини рідного краю, ми застосовуємо такі види роботи:

- бесіди („Поклонися калині”, „Народні символи України”, „Все починається з зернини”, „Моя земля – земля моїх батьків”, „Історія українського рушника”, „Зустріч весни”, „Весняні народні свята” та ін.);
- екскурсій та походів (крас знавчі, виробничі, історичні, природничі);
- зустрічі з відомими людьми (героями війни та праці, народними умільцями, державними діячами та ін.);
- ігри-подорожі („До бабусиної скрині”, „В українську давнину”, „В козацько-лишарську добу”, „В дивосвіт рослинної символіки”, „Стежками великих князів Київської Русі”, „У захоплюючий світ народного мистецтва” та ін.).

У процесі такої роботи ми не лише знайомимо дітей із народознавчим матеріалом, але й намагаємось стимулювати дітей до творчості. Тому наступний етап нашої роботи – художньо-творчий. Саме на цьому етапі позакласної роботи ми формуємо почуття дітей, їхнє ставлення до рідного краю. Застосовуємо такі методичні прийоми:

- створення казкарика „Ми діти України”;
- складання фольклорного записничка „Бабусина пісня й дідусева казка”;
- проведення творчих годин („Ми – народні умільці”, „Намалюю писанку”, „Салон національного одягу”, „Чарівний голос української пісні”, „Мистецтво плетіння національного віночка” та ін.).

На проєктивно-дослідницькому етапі ми залуцаємо учнів до пошуково-творчої роботи. Діти збирають цікавий фольклорний матеріал і створюють альбому, папки, портфоліо. Наприклад, учні четвертих класів протягом трьох років навчання вилучували найрізноманітніші народні казки, приказки, прислів'я, скоромовки, колісанки, забавлянки, веснянки старовинні українські пісні та багато іншого народознавчого матеріалу, який у результаті був оформлений у портфоліо під назвою „Україна моя вишвана”.



Рис. 1

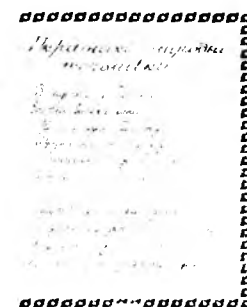


Рис. 2

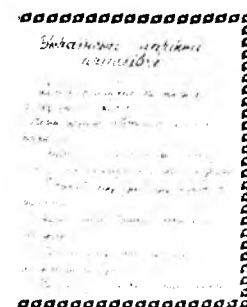


Рис. 3

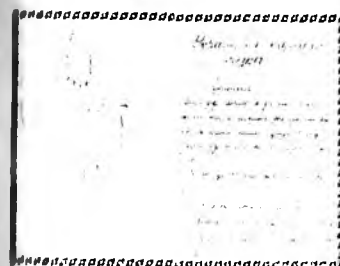


Рис. 4



Рис. 5

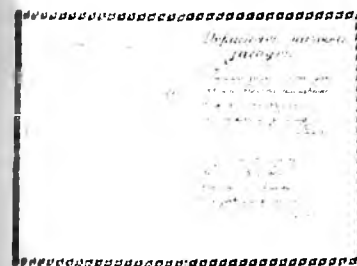


Рис. 6



Рис. 7

Також власноручно створювали книжечки-ширмочки „Усна народна творчість” (рис. 1-7, робота виконана ученицею 4-В класу Олександрією Дюбеус). Цікавим видом роботи є ведення зошита „Народ скаже, як зав'яже”, в якому діти виконують різні творчі роботи (написання казок, складання віршів, виконання малюнків, аплікацій, мозаїк та ін.). До такої роботи залуцаємо й батьків. Традиційним є виготовлення сімейного альбому „Дерево мого роду”, в оформленні якого бере участь уся сім'я. Основними напрямками сімейного альбому „Дерево мого роду” є:

- створення родовідного дерева у вигляді малюнка;

УДК 37.034

ББК 74.200.55

Роман Яцишин

### НОВІ ПІДХОДИ ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ: ІНТЕГРАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ

*У статті окреслено окремі підходи до оптимізації естетичного виховання учнів шляхом запровадження в навчальний процес інтегративних технологій; проаналізовано підходи до проблем інтегрування предметів художньо-естетичного циклу в загальноосвітніх навчальних закладах.*

*Ключові слова:* естетичне виховання, естетична культура, художньо-естетичний розвиток, інтегроване навчання, інтегрування видів мистецтв, цілісний вплив на особистість.

Паралель "музика – образотворче мистецтво" породжувала чимало інтуїтивних здогадок педагогів щодо механізмів їхнього інтегрування, оскільки вони, на перший погляд, протилежні види мистецтва – візуальне й аудіальне. Але надаймо явище кольорового слуху – здатність людини не лише чути музичні звуки, а й бачити їх у кольорі (Р. Вагнер, М. Римський-Корсаков, О. Скрябін, М. Чурльоніс); живопис імпресіоністів стимулював розвиток музики в означеному напрямі (К. Дебюссі) тощо.

Ідеї взаємозв'язку та взаємопроникнення різних видів мистецтв набули розвитку і в сучасній педагогіці та методі викладання дисциплін художньо-естетичного циклу в загальноосвітніх навчальних закладах. У таких ситуаціях звичай послуговуються терміном "інтегрування". Здебільшого йдеться про інтегративні технології задля забезпечення розвитку життєвої компетентності учнів. Ми ж убачаємо їхній великий потенціал у царині естетичного виховання школярів 5-7 класів.

Проблеми естетичного виховання учнів підліткового віку в процесі навчання завжди були актуальними. У педагогіці вони неподільні з двома іншими, а саме розвиток особистості учнів загалом та формування їх естетичної культури зокрема. Відомо, що розвиток складових естетичної свідомості (сприйняття, відчуття, почуття, смак, ідеал, оцінка, потреба тощо) стимулюють суттєві зміни світогляду, суджень, поведінки. Водночас прояви естетичного, а саме художнього бачення, уява, асоціативність, фантазія, синтез розрізнених уявлень і вплив їхньої гармонійності, сприйняття явищ цілісно мають важливе значення для розвитку особистості підлітка. Наведені вище характеристики психіки є універсальними щодо інших компетенцій учнів цього вікового періоду. Тобто естетичний розвиток підлітка зумовлений усією багатогранністю діяльності особи, яка розвивається. Він є показником її творчої активності. Саме тому, на нашу думку, означену проблему доцільно розглядати комплексно.

У сучасній освіті проблеми естетичного виховання школярів вирішуються різними шляхами, у тому числі й запровадженням інноваційних технологій, зокрема, інтегрованого навчання. Процеси інтегрування в мистецькій освіті викликають останнім часом підвищений інтерес науковців та практиків. Окремі такі ідеї вже втілено у практику. Зокрема, маємо на увазі шкільні курси, якими

- виклад основної інформації про усіх членів родини, які вміщено в родовідному дереві (бажано з фотографіями);

- приклади робіт, створених власноруч членами родини;
- сімейні реліквії, нагороди.

На вчинково-діяльнісному етапі аналізуємо ставлення дітей до Батьківщини, до народних традицій, цікавимось, як би учні вчинили, що нового зробили б для розквіту України. На цьому етапі застосовуємо такі форми виховної роботи:

- свята („Ми діти твої – Україно“, „Я візьму той рушник“, „Мова наша барвінкова“, „Весна днем красна“, „Що край – то звичай“ та ін.);
- конкурси („Народного танцю“, „Юний казкарик“, „Знавці народної мудрості“, „Продовж казку“, „Пісенний віночок“ та ін.);
- трудові справи („Юні патріоти“, „Світла пам'ять ветеранам“, „Стара криниця“, „Природа – друга мати“, „Куточок історії рідного краю“ та ін.);
- фольклорні розвідки („Живи, українська пісню“, „Про що розповідають легенди“, „У кожному краї свої звичаї“, „Звідки походить назва твого міста чи села“ та ін).

Як висновок, хочемо зазначити, що позакласна робота на народознавчому матеріалі є необхідним аспектом виховного процесу в школі першого ступеня. Саме така робота виховує в учнів ціннісне ставлення до рідного краю, до культури свого народу, до навколишньої природи, а також розвиває глибокий інтерес дітей до примноження культурних цінностей Батьківщини.

1. Концепція громадянської освіти в Україні // Педагогічна газета. 2000. – № 11 (77). – С. 4-6.

2. Кононенко П., Усатенко Т. Концепція української національної школи – родини // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр. 1997. – С. 123-133.

3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагогічна газета. 2000. – № 6. – С. 4-6.

4. Стельмахович М. Українська родинна етнопедогогіка – наука про взаємини батьків і дітей // Родинні взаємини і проблеми виховання дітей: Збірник статей / За ред. В. Костіва. – Івано-Франківськ, 1995. – 48 с.

5. Кобрій О., Чепіль М. Методика позаурочної діяльності: Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. – Дрогобиць: Відродження, 1999. – 150 с.

Кіт Г., Тарасенко Г. Українська народна педагогіка. Курс лекцій: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Вінниця: ПП „Едельвейс і К”, 2008. – 302 с.

*The purpose of the given article is the presentation of variants of organization of extracurricular educational work with junior pupils on ethnological material from the experience of school number 18, Vinnytsya*

*Key words:* extracurricular educational work, junior pupils, ethnological material.

передбачено об'єднане вивчення дисциплін естетичного циклу: "Мистецтво" (1-8 кл.) та "Художня культура" (9-11 кл.).

Попри підвищений інтерес та певні досягнення у вирішенні проблем естетичного виховання підлітків залишається низка невіршених питань, а саме розробки і впровадження інтегративних технологій у шкільну практику та підготовка педагогічних кадрів.

Виходячи з актуальності теми і досягнень педагогічної науки, автор поставив у статті за мету окреслити способи підвищення ефективності естетичного виховання учнів шляхом упровадження в навчальний процес інтегративних технологій.

Основою освітньої галузі "Естетична культура" Державного стандарту базової і повної середньої освіти є дисципліни художньо-естетичного циклу (музичне і образотворче мистецтво, художня культура, синтетичні види мистецтва та ін.). Саме вони "забезпечують розвиток і самореалізацію особи учня через активну художню діяльність і творче самовираження у сфері мистецтва" [2, с. 3].

У Концепції загальної мистецької освіти обґрунтовано "цілісну духовно-світоглядну модель навчання, виховання і розвитку особи учня засобами мистецтва" [3, с. 2], яка значно вирізняється з-поміж просвітницьких настанов минулого гуманістичною спрямованістю. А саме: "в процесі сприйняття витворів вітчизняного і зарубіжного мистецтва та практичної художньої діяльності формувати в учнів особистісно-ціннісне відношення до мистецтва, розвивати загальні і спеціальні здібності, художньо-образне мислення, стимулювати творчий потенціал особи, виховувати потребу в художньо-мистецькій самореалізації і духовному самовдосконаленні" [3, с. 3]. Її практичній реалізації сприяє принцип взаємопроникнення мистецтв у змісті шкільної художньо-естетичної освіти.

Ідею комплексного взаємопроникнення мистецтв, яку запропоновано в 20-30-ті роки XX ст., обґрунтували Б. Блонський, М. Леонтович, С. Шапський, Б. Яворський та інші. Скажімо, Б. Блонський писав: "Уроки поезії, музики, малювання, як ізольовані естетичні заняття, мають у край малю педагогічної цінності" [1, с. 81] попри те, що означена проблема не була новою в культурі. Так, Вертеп включає і театральне дійство, і мистецтво слова, і музику, і хореографію, і образотворче мистецтво як єдиний комплекс. Якщо вилучити один компонент, Вертеп втрачає свою сутність.

Коли мовиться про комплексне взаємопроникнення мистецтв, то насамперед, постає проблема реалізації цієї ідеї в системі загальної середньої освіти. За результатами наших досліджень, у педагогіці означене питання вирішують шляхом інтегрування. Його потрактовують у сучасній освіті не лише як дієвий механізм структурування змісту і систематизації навчального матеріалу в органічних зв'язках, а і як інноваційну педагогічну технологію. Інтегративний підхід в освіті досліджують відомі сучасні вчені Н. Бібік, О. Савченко, художньо-естетичній галузі, зокрема, Л. Масол, О. Рудницька, В. Тименко, І. Шевченко, О. Щолокова).

Проблеми інтегрування в освіті вивчають у багатьох країнах. Скажімо у США – Каліфорнійський центр інтегральних досліджень, Асоціація інтегративних досліджень в Огайо та ін.; Франції – Паризький Міжнародний Центр

Щенник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

Тридисциплінарних досліджень, університет Ліона; Росії – Інститут філософії РАН. В Україні теж організовано аналогічні структури: лабораторія інтеграції мистецтв у шкільній освіті в Полтаві – підрозділ Академії педагогічних наук України, Центр із проблем інтегрування світоглядної освіти молоді в Луцьку тощо.

У наш час прагнення до взаємодії та інтегрування мистецтв визначено як "фундаментальну проблему художньої педагогіки" [10, с. 214]. Переконливим є твердження, що інтегроване вивчення мистецтва ефективніше, ніж традиційне. Муковці (І. Козловська, Л. Масол, О. Щолокова) вказують водночас і на утруднення під час реалізації таких програм у шкільній практиці. Зокрема, гострою проблемою є готовність учнів до сприймання та засвоєння змісту інтегрованих курсів.

Реалізація нового змісту мистецької освіти в загальноосвітніх навчальних закладах передбачає поряд із традиційним автономним викладанням мистецтв (образотворчого та музичного) пошук шляхів інтегрування знань учнів із дисциплін художньо-естетичного циклу. Зокрема, Л. Масол стверджує: "На сучасному етапі розвитку вітчизняної та зарубіжної школи інтеграція визначається як один із найперспективніших напрямів її реформування" [6, с. 38]. Твердження дослідниці зумовлено впровадженням інтегрованих курсів "Мистецтво" у початковій школі та "Художня культура" у старшій.

Проблеми реалізації міжпредметних зв'язків у викладанні художніх дисциплін досліджено в працях Л. Арчажнікова, П. Гродзенської, Л. Кабалецького та ін.; питання вдосконалення процесів інтегрування мистецтва в змісті шкільної освіти Л. Масол, П. Миропольська, О. Ростовський та інші. Так, програма інтегрованого курсу "Мистецтво" (1-8 класи), яку укладено групою вчених і практиків під керівництвом Л. Масол, припускає об'єднання в єдиний тематичний цикл предметів "Музика" та "Образотворче мистецтво" з використанням елементів синтетичних мистецтв (хореографія, театр, кіномистецтво). Її метою є "особистісно-естетичний розвиток учнів через усвідомлення зв'язку мистецтва з природною, соціальною і культурною основами їхньої життєдіяльності" [7, с. 43].

Як відомо, різні види мистецтв об'єднують чимало спільного і вони тяжіють до взаємодії. Це об'єктивний процес, який відображено не лише в синтетичних видах мистецтва, а й взаємодії його специфічних видів. Скажімо, слухання музики породжує образи, які виникли під час споглядання творів живопису; залучення до діяльності, що передбачає взаємодію між різними видами мистецтва, загострює сприйняття та поглиблює відчуття тощо.

Дослідник О. Рудницька вважає, що "...можливості різновидів мистецтва об'єднують духовні сили особистості, вчити її переживанню глибокої єдності з усім світом і людством у цілому значно посилюються за умов досягнення існуючої спільності між окремими видами художньої творчості, яка визначається образно-символічною природою походження, прийомами і законами побудови, подібністю соціальних завдань і функцій" [8, с. 51]. Інтегрування прагне до спільних ознак між різними видами мистецтв: образність та емоційність змісту, гармонійність, пропорційність форм, ритмічна організація, здатність відбивати світ у родових узагальненнях.

Автори "Книги вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу"

наголошують, що “Дидактична інтеграція здатна не просто змінювати якісні параметри змісту як цілого, а й стимулювати появу нового знання, яке не завжди забезпечується відокремленим засвоєнням цих елементів (відбувається своєрідний перехід кількості в якість)” [3, с. 301].

Психологи спостерігають цікавий феномен “синестезії” (від грецьк. – одночасне відчуття), що виникає у свідомості людини як цілісні образи під впливом взаємодії різних чуттєвих модальностей (візуальної та слухової або слухової та кінестетичної). Проблему взаємодії музично-інтонаційного та візуально-образного ще мало вивчено психологами, хоча Б. Теплов у своїй широковідомій класичній праці “Психологія музичних здібностей” звертає увагу на те, що слухові уявлення майже не бувають чисто слуховими і повинні включати зорові, рухові чи будь-які інші.

Отож у застосуванні інтегративних технологій, на наш погляд, приховані додаткові резерви для збагачення мистецьких уявлень та знань учнів підліткового віку. Їхнє художнє навчання уможлиблюють за урахування низки принципів педагогіки мистецтва (цілісність, образність, асоціативність, варіативність, імпровізаційність тощо.), оскільки з опорою на них синтезуються прогресивні методики, максимально зорієнтовані на пріоритетність пізнавальної й виховної функцій мистецтва, інтегральну природу дитини та забезпечення цілісності її художньо-естетичного розвитку.

Ефективною формою в організації естетичного виховання школярів розглядаємо комплексний підхід до використання різних видів мистецтв. Одночасний і послідовний, цілеспрямований та організований процес сукупного впливу творів різних видів мистецтва покликаний активізувати чуттєву та раціональну сфери особистості. У технології комплексного впливу декількох видів мистецтв приховано чималий потенціал виховних та освітніх можливостей (загострення сприйняття, поглиблення переживань, посилення естетичного впливу). Таке твердження спирається на принципи цілісності особистості, а також взаємодію органів її чуття.

У сучасній освіті реалізовано принципи інтегрування видів мистецтв. Скажімо, принципи поліхудожньої освіти, запропоновані Б. Юсовим, передбачає розширення й поглиблення змісту навчання та виховання унаслідок впливу різних видів мистецтва, їх взаємодоповнення і взаємозбагачення. Учений уперше в мистецькій педагогіці обґрунтував підходи до інтегрованих поліхудожніх програм на основі образотворчого мистецтва.

Ми поділяємо думки Л. Масол щодо використання інтегративних методів навчання: “...впровадження інтегративних програм не передбачає зникнення предметного вивчення мистецтв у загальноосвітній школі. На нашу думку, в галузі педагогіки мистецтва має панувати “золота середина”, яка дасть змогу уникнути крайнощів як традиційного предметоцентризму (виключно автономне викладання мистецтв), так і механічного та стихійного об’єднання за принципом “все про все” або “все у всьому”, тобто всіх видів мистецтв на кожному уроці без конкретної дидактичної мети і відповідного науково-методичного обґрунтування” [6, с. 39].

Ці твердження доведені в сучасній українській дидактиці, яка розробляє й

упроваджує інтегративно-предметну модель навчання на засадах оптимального поєднання предметного та інтегративного підходів (С. Гончаренко, І. Козловська).

Чинною програмою з образотворчого мистецтва передбачено застосування міжпредметних зв’язків із музикою. Скажімо, у 5 класі під час вивчення теми “Висоби виразності живопису” (властивості кольору), окрім сприйняття творів образотворчого мистецтва пропонується прослухати музичні твори, що уможлиблюють задіяти різні канали сприйняття учня: Ф. Шопен. Ноктюрн. Пальє: Д. Щуровський. “Фантастична п’єса”; Б. Фільц. “Київський триптих” [9, с. 97]. Це сприятливі передумови для використання так званої локальної інтеграції в межах певного предмета. Завдяки їй учитель завжди може елеметійно моделювати дидактичні ситуації інтегративного типу.

Пропонуючи інтегративні технології в загальноосвітніх школах, слід зважити на те, що нині виникають певні труднощі. Їх зумовлюють невідповідність учителів до проведення таких занять, а також відсутність спеціальних методик щодо їхньої організації. Тому пропонуємо наше бачення вирішення означених проблем.

Важливою з поміж них є готовність педагога до відповідної діяльності, забезпечення ним викладання таких курсів на високому професійному рівні. Фіховою підготовкою майбутні учителі мистецьких дисциплін оволодівають на різних факультетах вищих і середніх спеціальних закладів освіти (художньо-графічних, музично-педагогічних), що зумовлює їх вузьку спеціалізацію. Як наслідок – у шкільній практиці здебільшого трапляється лише традиційне ілюстрування твору одного виду мистецтва твором іншого. Виникає протиріччя між необхідністю належної підготовки спеціалістів, здатних до реалізації шкільних інтегрованих курсів із мистецьких дисциплін, та нереалізованістю в сучасних умовах фахівця з такою підготовкою в галузі образотворчого мистецтва, музики і синтетичних видів мистецтва (ідеться про одну особу).

Зазначене протиріччя зумовлює доцільність розробки шляхів та методів індуково-методичного супроводу інтегрованого навчання мистецтва в системі спеціальномі освіти педагогів.

Щодо її змісту, то задля поглиблення професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва доцільним є, на наш погляд, використання комплексу суміжних філософських, естетичних, культурологічних, мистецтвознавчих та інших гуманітарних знань. Їх розглядаємо необхідними у формуванні уявлень про функціонування певного виду мистецтва в загальній художній культурі суспільства. Отож у навчально-тематичні плани курсів для вчителів образотворчого мистецтва при Івано-Франківському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти введено відповідні лекційно-практичні заняття. Порушено проблематику розглянуто на обласних семінарах керівників методичних об’єднань учителів образотворчого мистецтва. Скажімо, у жовтні 2007 р. відбувся семінар на тему “Художньо-педагогічні технології на уроках образотворчого мистецтва”, на якому порушено низку питань інтегрування мистецтв та методів їх запровадження у шкільну практику.

Сутність роботи з педагогами в цьому напрямі проілюструємо на прикладі ціленокладання одного із занять у системі курсів підвищення кваліфікації учителів образотворчого мистецтва, а саме "Інтегративні технології на уроках образотворчого мистецтва". Саме така мета уможливилася демонстрування можливостей посилення виховного впливу на учнів шляхом використання взаємодії мистецтв на уроках образотворчого мистецтва, допомоги художнику-педагогу усвідомити відповідність і відмінність засобів художнього вираження в музиці та образотворчому мистецтві; збагатити власний емоційно-чуттєвий досвід; набуття практики вираження музичного образу засобами образотворчого мистецтва.

Під час опанування дидактичними матеріалами за інтегративною технологією сприймається не один, а декілька потоків інформації, а основу становить асоціативне запам'ятовування. Кожен з них є основою для створення певних асоціацій, оскільки неоднорідність художньої інформації стимулює різні канали сприйняття. В основі технології – компаративний аналіз (від лат. *comparative* – порівняльний), що дає змогу глибше розкрити певні ознаки, які залишаються прихованими під час їх вивчення в межах однієї мікросистеми.

Сюди можемо віднести демонстрування близьких за настроєм, стилем або жанром творів музики і живопису (графіки, скульптури, архітектури), а також злиття різних видів художньої творчості.

Сприймання різних творів мистецтва відбувається поетично. На початку слухачі відмічають особливості музики: сумна, жалібна, весела, бадьора, швидка, жартівлива, урочиста, святкова, хвилююча і т. д. в образотворчому мистецтві виділяють характер лінії, форми та об'єму, особливості композиції (статика і динаміка), колорит (хроматичний і ахроматичний, теплий і холодний, стриманий і яскравий, контраст і нюанс тощо). Отож на другому етапі вчителям пропонуємо порівняти засоби художньої виразності (див. табл. 1).

Водночас твори музичного та образотворчого мистецтва вирізняються суттєвими відмінностями. Музика сприймається в часі, а твори візуального мистецтва – у просторі.

Сприймання творів мистецтва не є ізольованими, вони взаємозумовлені, у кожному з них присутній творчий елемент.

На практичній частині занять учителям пропонуємо прослухати запис кількох природних і штучних звуків і відтворити на папері асоціативні образи, що виникли під впливом почутого (колір, форма, динаміка, ритм, фактура тощо): "розкласти" пропонуваній музичній твір на партії окремих інструментів та "записати" їх у вигляді фризових композицій чи орнаментів; встановити особливості діалогу між інструментом соло та оркестром у двох музичних творах і відобразити ці особливості засобами образотворчого мистецтва; "помістити" певний художній твір спочатку в умовне середовище першого, а потім другого музичного твору; уявити і простежити, як залежно від емоційного забарвлення музичного твору "змінюються" колорит, динаміка, композиція, фактура, варіанти використання засобів зображення пропонуваного натюрморту; зафіксувати свої "спостереження" в художньо-творчих роботах на двох окремих аркушах паперу; створити цілісну композицію, відтворити графічними засобами та кольором особливості структури музичного твору; зобразити двічі запропонуваній орнамент (натюрморт, пейзаж тощо), однак передати лише

допомогою колориту загальний настрій запропонованих музичних творів (одний – написаний у мінорі; інший – у мажорі); створити фактури, які імітують фонічну фактуру музичних інструментів; простежити, як відмінності у використанні композиціями гармоній впливають на відчуття спокою та рівноваженості слухачів під час сприймання запропонованих музичних творів, і втілити результати своїх "спостережень" у статичних або динамічних композиціях тощо [5, с. 12].

Таблиця 1

Компаративний (порівняльний) аналіз засобів художньої виразності	
Образотворче мистецтво	Музичне мистецтво
Композиція	Музична форма
Статика, динаміка	Темп
Графічні властивості ліній, плями	Мелодія, інтонація
Контраст (кольору, форми, об'єму)	Контраст (тембровий, ладовий, тональний)
Світлотінь	Динаміка (голосна, тиха)
Теплота, холодність, світлотінь	Тембр
Ритм	Ритм
Композиційний центр	Кульмінація
Декор	Аранжування, мелізми
Стриманий колорит	Міжорний лад
Яскравий колорит	Мажорний лад

Однак підкреслимо, що "індивідуалізоване інтегрування різноаспектних художніх знань, естетичних уявлень, поглядів на рівні свідомості і підсвідомості особистості відбувається спонтанно і незалежно від бажання і волі вчителя, але тільки за умов його організаційно-педагогічного сприяння цей процес набуває цілеспрямованого і системно-цілісного характеру" [6, с. 41].

Отож вважаємо, що доцільним водночас із розкладом на частини, структуруванням і подальшим синтезом чуттєвих образів є використання роботи за зразком "есе" (від загального до конкретного і від часткового до загального). Визначаючи зміст і методику занять, основну увагу зосереджуємо не стільки на інформаційному аспекті обговорюваних проблем, скільки на розвитку в школярів художнього мислення. Цього можна досягти шляхом аналізу спільно з учнями засобів виразності, які використав художник, на основі їх цілісного враження від творів мистецтва.

Викладені вище теоретичні положення впроваджено в практику діяльності передових учителів у загальноосвітніх школах Івано-Франківської області. Так, у картотеці передового педагогічного досвіду в Івано-Франківському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти вміщено досвід наслуженого учителя України А. Савчука (Нижньострутинська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів Рожнятівського району Івано-Франківської області). Актуальність його досвіду вбачаємо в тому, що в реалізації Концепції загальної мистецької освіти (принцип взаємозв'язку та взаємозагодженості між усіма предметами освітньої галузі "Естетична культура") проблему "Формування естетичних смаків на уроках образотворчого мистецтва шляхом інтеграції мистецтв" педагог вирішує шляхом відкриття нових перспектив у методиці викладання предметів, повноцінно використовуючи елементи інтегрування навіть під час автономного викладання курсу образотворчого мистецтва.



Задля підсилення емоційного сприйняття художнього образу А. Савчук пропонує гармонійне поєднання вивчення мистецьких дисциплін, що сприяє формуванню цілісного уявлення учнів про світ. На думку педагога, за умови інтегративного підходу, коли візуальне сприйняття творів образотворчого мистецтва підсилити художніми образами літератури, музики та інших видів мистецтва, емоційно-естетичний досвід учнів збагатиться, а культура їхніх почуттів зросте.

За інноваційним потенціалом розглянутий педагогічний досвід відносимо до модифікаційного, оскільки на основі чинних програм А. Савчук розробив цикл уроків із теми "Асоціативно-образна форма", а також низку позакласних заходів на інтегрованій основі. За пропозицією вчителя – керівника районного методичного об'єднання проводяться творчі звіти юних художників, захист творчих робіт за допомогою літературно-музичних композицій тощо.

Викладання предмета "Образотворче мистецтво" з елементами інтегрування значно покращили результативність праці вчителя та компетентність вихованців: 13 випускників школи продовжили навчання на художньому факультеті Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Набуті знання та практичні вміння учнів підтверджує високий рівень виконання ними творчих робіт, які представлено на різноманітних виставках і конкурсах. Педагог теж став переможцем Всеукраїнського конкурсу "Учитель року – 2007" у номінації "Образотворче мистецтво" і отримав звання "Заслужений учитель України".

Водночас із доміантними – музичним та візуальним видами мистецтва Концепцією загальної мистецької освіти та чинною програмою з образотворчого мистецтва передбачено ознайомлення з елементами синтетичних видів мистецтв – хореографічного, театрального, екранних. Учителі Івано-Франківщини Н. Деметрьєва (Івано-Франківська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 16) і В. Петрик (Паризьська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів Надвірнянської районної ради) на уроках образотворчого мистецтва використовують театралізовані дієства. Під час виконання ролі персонажа, учень має змогу не лише споглядати (образотворче мистецтво) або чути (музичне мистецтво), а і діяти, відчувати, переживати, як інша особа. Такі навмисні зміни у свідомості виховують у дітей толерантність; на думку дослідників Харківського центру розвивального навчання, вони розвивають письмове та усне мовлення.

У широкому значенні інтегрування знань у галузі мистецької освіти можна уявити як послідовність етапів з опанування художньої мови і набуття досвіду її сприйняття: від окремих видів мистецтв до відчуття та розуміння форм їх органічного сполучення.

Запропонований у статті доробок передбачає й надалі тривалі експериментальні пошуки за участю вчителів і методистів, що, переконані, допоможе подолати методичку проголошення ідей і наблизитись до їх втілення у шкільну практику.

Загальна інтегративна спрямованість освіти зумовлює доцільність посилення взаємодії між різними видами мистецтв, формування поліхудожніх комплексів і під час автономного викладання музичного та образотворчого

мистецтва у загальноосвітній школі.

Отож виховний вплив мистецтва вбачаємо насамперед у його здатності цілісно впливати на особистість. Відповідно мету інтегративних методів навчання проектуємо на розширення й поглиблення знань учнів у царині естетичної культури, підтримку й розвиток їхніх естетичних інтересів та смаків. У процесі творчих пошуків учителям предметів естетичного циклу і надалі будемо радити знаходити нові, нестандартні форми і методи не лише як у визначенні змісту занять, а й і їхній організації.

1. Блонский П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. / Под ред. А. Петровского. М.: Педагогика, 1979. Т. 1. – 304 с.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Мистецтво та освіта. – 2004. № 2. – С. 2-6.
3. Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу: Довідково-методичне видання / Упоряд. М. Демчишин, О. Гайдамака. – Харків: ТОРСІН ПІНОС, 2006. 768 с.
4. Концепція загальної мистецької освіти // Мистецтво та освіта. 2004. № 1. – С. 2-5.
5. Кулінич Л. Інтегроване навчання мистецтв у підготовці майбутніх художників педагогів // Мистецтво та освіта. 2003. – № 2. – С. 11-14.
6. Масол Л. Нові обрії мистецької педагогіки // Вересень. 2002. № 2-3.
7. Масол Л. Особливості впровадження програм "Мистецтво" в контексті науково-інтеграційної освіти // Початкова школа. – 2003. № 4. – С. 42-44.
8. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. Тернопіль: Богдан, 2005. – 360 с.
9. Образотворче мистецтво: Програма. 5-7 класи. Художньо-естетичний цикл // Програми для загальноосвітніх навчальних закладів 5-11 класи. – Київ: ІРІСНЬ, 2005. – С. 94.
10. Юсов Б. Стратегія взаємодіяння мистецтв в вихованні школярів // Взаємодіяння мистецтв. Астрахань, 1997. – С. 214-220.

*Some methods of approaches to the optimization of the aesthetic education of pupils through introduction of the integration technologies into the educational process are described in the article. The approaches to the integration problem of the subjects of the artistic and aesthetic cycle in the schools for general education are analyzed in the article.*

**Key words:** aesthetic education, aesthetic culture, artistic and aesthetic development, integrative education, integration of the art kinds, integral influence on the personality.

УДК 372.4:78  
ББК 74.202.4

Світлана Барило, Олександра Качмар

**МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ НА УРОКАХ МУЗИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

*Із метою підвищення інтересу дітей початкових класів до музичного мистецтва вчитель музики повинен глибоко вивчити їхні музичні здібності та потенціал. Тільки на цій основі можна підібрати такі форми роботи, які сприятимуть розвитку музикальності і стимулюватимуть учнів отримати якісні результати.*

*Ключові слова:* музичні здібності, методика, завдання.

*Постановка проблеми.* Розвиток музичних здібностей учнів – необхідна умова їхнього розумового, морального й естетичного виховання. Адже в кожній сфері формування особистості людини є елементи, на які активно впливає музичне виховання й освіта.

*Мета нашої статті* – допомогти вчителю музики покращити емоційну атмосферу на уроці, вдосконалити проведення уроку музики, його окремі складові, параметри, а також застосувати різноманітні методики для розвитку сенсорного виховання, музичних, творчих здібностей учнів, їхнього смаку, культури, виховати позитивне ставлення до музичного мистецтва загалом.

Теоретичним підґрунтям обговорюваної проблеми, на нашу думку, є взаємозв'язок таких складових: навчання – виховання – розвиток – музичне мистецтво. Запропонований матеріал несе цікаву й корисну інформацію як для студента-практиканта, так і для досвідченого вчителя музики.

Сучасний стан музичного виховання в школі характеризується інтенсивною розробкою психолого-педагогічних основ сенсорного розвитку дітей. Розроблені нами методики мають практичний характер, який дає змогу застосувати їх до конкретних видів музичної діяльності на уроках музики.

Методична система сенсорного виховання, що склалася в теорії і практиці уже не може задовольняти сучасних вимог. Традиційне розуміння сенсорного виховання зводилося переважно до завдань послідовного розвитку здібностей розрізняти окремі якості предметів і явищ: форми, кольору, розміру тощо. Система навчальних вправ і завдань, спрямована на розвиток цих здібностей, була мало пов'язана зі змістовною музичною діяльністю.

Сучасне розуміння суті сенсорного виховання, а саме, розвитку музичних здібностей, далека від цих традиційних поглядів. Сенсорний розвиток – не самостійний ізольований процес, а продукт, насамперед, розумового виховання. Конкретний зміст музично-сенсорного виховання розробляється з урахуванням властивостей музичного звучання й особливостей сенсорних процесів людини, що її сприймає в умовах різноманітної музичної практики (вслухання, розрізнення, пізнання, зіставлення, обстеження, комбінування звуковисотних, ритмічних, тембрових і динамічних відношень).

Проблема розвитку музичних здібностей досліджувалась багатьма ученими, такими як А. Авдієвський, О. Апраксіна, Н. Ветлугіна, Л. Дмитрієва, Р. Зінич, Ю. Кремльов, Г. Палалка, Б. Теплов, О. Усова, С. Шоломович, а також сучасними педагогами-практиками – В. Лужний, Т. Науменко, О. Ростовський, Н. Томіна, Б. Шингур. Майже в усіх працях цих учених або досліджується окремі музичні здібності, або встановлюється взаємодія музичних здібностей із тією чи іншою діяльністю та розвитком.

Усі ці дослідження становлять фундаментальну основу для вивчення проблем розвитку музичних здібностей, дитячої пам'яті, уваги, уяви, зосередженості, актуальність яких зростає в умовах пошуку та застосування новітніх музично-педагогічних технологій.

Успішне музичне виховання та навчання, розвиток музичних здібностей школярів залежить від їхнього загального розвитку, а музичний розвиток немислимий без навчання і виховання. Це накладає особливу відповідальність на вчителя музики, який має постійно розробляти нові форми, методи і прийоми роботи, оскільки розвиток музичних здібностей школярів здійснюється через вимоги сучасної музично-педагогічної освіти. Таким чином, великого значення набуває методично правильний підбір навчального матеріалу, цікавих методичних розробок та їх застосування для формування й розвитку музичних здібностей.

Пропонуємо декілька варіантів методик, які можна застосувати в педагогічній практиці з метою покращеного формування музичних здібностей дітей молодшого шкільного віку та розвитку їхньої спостережливості, уваги, зосередженості на уроках музики.

*Методика „Спостережливість“* Мета цієї методики полягає у встановленні рівня розвитку спостережливості й вироблення в учнів умінь зосереджуватися на характері звучання музичних творів. За допомогою цієї методики у дітей розвиваються такі музичні здібності як музична пам'ять, емоційний відгук на музику, музичний слух.

Для учнів пропонуються такі завдання: потрібно підібрати два різні музичні твори (згідно з програмою) для слухання музики або співу, нескладні за сюжетом і кількістю образів і знайти від п'яти (перший клас, другий клас) до десяти (третій, четвертий клас) схожих та відмінних рис між ними. П'єси і пісні треба виконати два рази, щоб учні запам'ятали мелодії і визначили схожість та відмінність цих творів. За отриманими результатами підраховують правильно помічені схожі та відмінні риси, із цієї величини відраховують неправильні відповіді. Знайдений показник ділять на фактичну кількість відмінних і схожих рис. Що ближче до 1 отриманий результат, то вищий рівень розвитку спостережливості та зосередженості, які необхідні для розвитку музичних здібностей, а також уміння розрізняти характер і настрої музики, розуміти й визначати емоційний зміст музичного твору та його зображальність.

*Методика „Ато краще пам'ятає?“* Мета цієї методики полягає у встановленні рівня розвитку музичної пам'яті і розвитку музично-творчих здібностей. Для учнів можна запропонувати такі завдання:

1. Учитель називає назви пісень і п'єс (від п'яти до десяти), які діти вивчали раніше, награв або виконує мелодії у певному порядку. Діти після прослуховування мають назвати їх назви і наспівати мелодії в такому ж порядку.

2. Учитель виконує нову пісню і п'єсу, простує ритмічний малюнок один раз і пропонує дітям повторити цей ритмічний малюнок (у третьому і четвертому класах ритмічний малюнок можна запропонувати дітям записати). Замість вокального та інструментального твору можна виконати дві музичні п'єси або дві пісні.

За отриманими результатами вчитель підраховує кількість правильних і неправильних відповідей. Чим більше правильних відповідей, тим краще розвинута музична пам'ять. Ця методика вчить дітей зіставляти темброві й динамічні відношення музичних творів, відтворювати ритмічний малюнок та запам'ятовувати мелодії.

*Методика „Перевір свою увагу”*. Мета цієї методики полягає у формуванні слухової уваги, вміння учнів переключатися з одного музичного твору на інший, уловлювати зміну контрастних і подібних звукових співвідношень, розвивати музично-бенсорні здібності, емоційніше, свідоміше ставитися до музики. За допомогою цієї методики у школярів краще розвивається ладове чуття, відчуття ритму, музична пам'ять, музичний слух. Завдання для учнів такі:

1. Перша дитина вистукує ритм улюбленої пісні на парті чи в долоні. Друга, засвоївши ритм, підключається, далі – третя, і так само – до останнього учня в класі.

2. Перший учень починає співати знайому всім пісню (половину куплета), другий – підхоплює і співає другу половину куплета, відтак третій і решта учнів, доки „хор” не доспіває пісню до кінця.

3. Учитель пропонує зосередити увагу, наприклад, на динаміці музичного твору, потім – на темпі, характері та інших засобах виразності. Далі вправа на зосередження уваги ускладнюється: пропонується порівняти два різнохарактерні твори і зосередити свою увагу на динаміці обох творів, потім на темпі, характері, виконанні. Ці вправи треба варіювати, чергуючи різновиди уваги у будь-якій послідовності та змінюючи твори.

Методика покращує музичну пам'ять, відчуття ритму, вчить виділяти засоби виразності в музичних творах, дотримуватися правил слухання музики та виконання пісень.

*Методика „Виправ помилки”*. Мета цієї методики – встановити рівень стійкості уваги під час перевірки виконаних творів. За допомогою цієї методики відбувається покращений розвиток музичної пам'яті та музичного слуху. Завдання для учнів такі: учитель свідомо неправильно виконує раніше вивчену музичну п'єсу чи пісню. Учні за певний час мають знайти всі помилки і виправити їх. Методика „Виправ помилки” найефективніше діє в першому та другому класі. Вона вчить школярів уважно слухати музичні твори, зосереджувати свою увагу на засобах музичної виразності, виправляти допущені вчителем „помилки”.

*Методика „Впізнай мене”*. Мета цієї методики полягає у встановленні вміння розрізняти на слух вокальну та інструментальну музику, з'ясування окремих музичних інструментів та їх тембр. Дітям можна запропонувати такі завдання:

1. Учитель виконує уривки з пісень і музичних п'єс, які діти вивчали раніше. Учні повинні пригадати автора, назви творів і вказати: вокальна чи інструментальна музика звучить.

2. Школярі слухають музичні п'єси у виконанні окремих інструментів та оркестру. Необхідно правильно відповісти на якому саме музичному інструменті виконувався музичний твір і вказати інструменти, які звучать в оркестрі. Чим більше правильних відповідей, тим краще розвинута музична пам'ять, темброве відчуття і музичний слух.

*Методика „Розкажи про мене”*. Мета цієї методики полягає в розвитку вміння висловлювати свої враження про музику, розрізняти основні засоби музичної виразності, а також формувати основи музичного смаку. Учні пропонуються такі завдання: учитель виконує нові твори: пісню та інструментальну п'єсу. Школярі після прослуховування повинні самостійно охарактеризувати їх за такою схемою: характер музики, динаміка, темп, художній образ, ритм. Чим повніші характеристики, тим краще у дітей розвинуте сприйняття музики, оціночне ставлення, музичний смак.

Таким чином, запропоновані методики можна використовувати в усіх класах початкової школи, поступово ускладнюючи музичний репертуар і завдання. Безумовно, що тільки з різноманітним сполученням педагогічних впливів ці методики будуть приносити вагомий результат. Педагогічна доцільність застосування перелічених методик у формуванні та розвитку музичних здібностей, на нашу думку, значна і підтверджена експериментальним дослідженням, проведеними на уроках музики в початкових класах.

*Висновки і перспективи подальших досліджень*. Молодший шкільний вік багатий на приховані можливості розвитку, які важливо своєчасно помітити і підтримати. Вдумливе ставлення до вікових особливостей загального розвитку дітей і використання охарактеризованих методик надасть учителю музики можливість цілеспрямовано, без шкоди для вихованців, здійснювати їхнє музичне навчання і виховання, сприяти розвитку музичних здібностей, формуванню творчого ставлення до музичного мистецтва, а також вихованню музичного смаку і культури.

Отже, використання різноманітних методик для розвитку музичних здібностей учнів початкових класів можливе майже в усіх видах дитячої музичної практики. Проте навряд чи можна обмежуватися цим. Потрібно ще й таке середовище, в якому дитина могла б поглиблювати засвоєні завдання, способи дій, самостійно виправляти їх, розвивати вміння контролювати свої дії.

Накопичений досвід у практиці проведення уроків музики в початкових класах говорить про те, що ефективність музичного виховання та формування музичних здібностей учнів можливі за умови об'єднання всіх відомих методів, прийомів форм, технологій у єдине ціле. Перспективою подальшого

дослідження є розробка методичних рекомендацій до використання запропонованих методик у навчальному процесі на уроках музики в початкових класах.

1. Апраксина О. Методика музикального виховання в школі. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.

2. Карпенчук С. Теорія і методика виховання: Навч. посіб. – 2-е вид., допов. і перер. – К.: Вища шк., 2005. – 343 с.

3. Надалка Г. Учитель, музика, діти. – К.: Музична Україна, 1982. – 144 с.

4. Ростовський О. Методика викладання музики в початковій школі: Навч.-метод. посібник. – Тернопіль: Богдан, 2000. – 216 с.

5. Співають діти на уроках музики початкових класів: Навч.-метод. посібник / І. Зеленецька. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2005. – 172 с.

*In order to excite the interest of elementary school children in music art, a teacher must learn their musical abilities and potential. Only on this basis, it is possible to choose such forms of work that will foster the development of musicality and urge students to obtain good results.*

**Key words:** musical abilities, methods, tasks.

УДК 37.0

ББК 74.6

Катерина Гоцляк

### УКРАЇНЬСЬКА МОДЕЛЬ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

*У статті розкрито мету модульно-розвивального навчання. Розроблена технологія модульного навчання, виділено його основні риси. Автором пропонується українська модель модульного навчання, розроблена М. Грицьовою.*

**Ключові слова:** модуль, модульне навчання, модель, оптимізація, навчальна діяльність, педагогічний процес.

Школа як соціальний інститут, що виконує державне замовлення віддзеркалює всі процеси, котрі відбуваються в суспільстві, й тому не може бути ні кращою, ні гіршою від нього.

Розглядаючи поняття “педагогічної технології” як цілого, що складається з взаємопов’язаних частин, ланок чи конструктивних властивостей, які визначають у нашому випадку зміст і форму педагогічного процесу, можемо говорити: технологія сучасної масової школи – це конвєсер, який творить елементарно грамотних, обмежено розвинутих і психологічно несформованих особистостей. Такою вона залишається вже 350 років відтоді, коли в 1652 році Я.-А. Коменський відкрив першу школу подібного типу в м. Атака (Угорщина). Бурхливий розвиток мануфактурного виробництва вимагав значної кількості елементарно грамотних, соціально пасивних робітників, живих “гвинтиків” до машин. Ще тоді були закладені складові частини, що визначають форму й характер педагогічного процесу (педагогічну технологію), яка збереглася до

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

цяого часу: класно-урочну систему; мозаїчну побудову змісту навчання; конвєсерну форму програм і підручників; заучування і відтворення теорії, натаскування у розв’язуванні задач як основні методи навчання; бальну систему оцінювання знань [2, с. 30].

Вони складають одне ціле – педагогічний конвєсер. Їх тісна взаємопов’язаність не дозволяє радикально змінювати хоча б одну з частин (адже конвєсер не допускає зміни швидкості, зупинки чи зворотного руху окремої ланки), щоб не порушити всього педагогічного процесу.

Основне технологічне завдання традиційного педагогічного процесу – за один і той самий час подати всім учням класу один і той самий матеріал. Але кожен засвоює з властивою лише йому швидкістю відповідно до психофізичних особливостей. І змінити нічого не можна – такий закон природи. Існуюча ж бальна система оцінок тільки відмічає рівень засвоєння кожним учнем класу одного й того ж матеріалу за один і той самий час (тобто встановлює, яку частину поданого навчального матеріалу засвоїв учень за визначений проміжок часу), абсолютно не враховуючи при цьому індивідуальних особливостей і задатків. Учні з високим рівнем розвитку психічних функцій весь час знижують швидкість засвоєння навчального матеріалу, очікуючи штучно встановлену, юрієнтовану на посередність, норму, доки не пристосуються до неї. Учні з низьким рівнем психічних функцій постійно доганяють цю норму, доки несилені не зійдуть із дистанції. Комфортно себе почуває лише посередність, бо вона працює в режимі, що відповідає її індивідуальним особливостям.

Водночас оцінка є результатом навчальної діяльності, а отже, її метою і рушійною силою. І учень, і вчитель працюють заради оцінки, зникає стимул роботи учня і показник роботи вчителя зокрема та школи в цілому. Тоді педагогічний процес втрачає зміст – конвєсер зупиниться. Якщо ж дати можливість учню вчитися у власному темпі, відповідно до своїх індивідуальних особливостей, тобто відмовитись від стандартизованого підходу, описаного вище, то урок, як такий, а потім і клас перестануть існувати. Тим самим зруйнується основа традиційного навчання – класно-урочна система.

Виконуючи соціальне замовлення епохи зародження дрібної промисловості, класно-урочна система була й залишається гальмом у розвитку задатків, здібностей і творчих можливостей особистості. Це видно з такого:

– детальні розробки типу, структури й техніки ведення уроку, форм організації навчальної діяльності на уроці, численні вимоги щодо їх виконання татискують навчальний процес у жорсткі канонічні рамки, унеможливають творчий розвиток учня і вчителя;

– слабка структурованість і швидка зміна навчального матеріалу, переважаче пасивне сприймання інформації над її осмисленням і практичним використанням набагато зменшують глибину засвоєння матеріалу;

– інформаційне перенасичення навчальних курсів, громіздкість і репродуктивність домашніх завдань, непродуктивність міжособистісних контактів між учителем і учнем, необґрунтована тривалість уроку й періодів відпочинку психологічно виснажують і учнів, і вчителів;

– інформаційно-пізнавальна суть психосоціального розвитку вчителя і учня, в якому домінують пояснювально-ілюстративні й фронтально-репродуктивні методи, гіперболізує знання, вміння і навички над нормами й цінностями;

– нерозвивальна стандартизована спрямованість розвивальних предметів, відсутність цілеспрямованої розвивальної роботи з учнями, в яких немає задатків відповідних здібностей, значно обмежують загальний розвиток учнів;

– орієнтація на “середнього” учня і базовий рівень, велика наповнюваність класів, пріоритет фронтальної і групової роботи над індивідуальною зменшують тривалість діалогічного спілкування вчителя і учня, не дають змоги повноцінно враховувати їхні індивідуальні особливості;

– ставлення до учня як до об’єкта педагогічного впливу, а не суб’єкта педагогічного процесу позбавляє його права на вільний вибір, на індивідуальне, самовираження, саморозвиток, самореалізацію, творчість.

*Мета статті* – обґрунтувати модель модульно-розвивального навчання, яке є найбільш цілісною, повною і науково обґрунтованою освітньою системою ефективного вирішення основного завдання школи.

Мета модульно-розвивального навчання (МРН) – забезпечити прогресивний соціальний розвиток вчителя й учня в умовах діалектично пов’язаних навчання і виховання, тобто – оптимізація процесу соціально-особистісного росту (соціалізації) учасників педагогічного процесу.

Як психолого-педагогічна система МРН – це сукупність змісту, форм, методів і засобів розвивального навчання, яка забезпечує оптимізацію психосоціального росту особистості вчителя і учня шляхом реалізації принципу модульності.

Як психолого-педагогічна теорія МРН визначає ідеї і принципи, закони й закономірності, моделі й класифікації, поняття і наукові факти психосоціального розвитку людини в трьох взаємозв’язаних аспектах: оволодіння системою знань, системою норм і системою цінностей, які дають змогу особистості сформуватися і реалізувати себе в суспільстві. Тут під системою знань розуміють теорії, закони й поняття, під системою норм – алгоритми, програми, інструкції і технології, під системою цінностей – ставлення, оцінки, наслідки й рефлексії.

Основу теорії МРН становлять ідеї і принципи, інші теорії та концепції розвивального навчання. Так, переосмислено здобутки теорій К. Ніже й Л. Виготського, які у вирішенні проблеми співвідношення навчання і розвитку, в принципі, взаємовиключають одна одну. Окреслено набагато складнішу залежність між ними: одночасно має місце природна біопсихологічна домінантність процесів розвитку стосовно навчання і соціально-культурна домінантність навчання щодо процесів розвитку. Причому й навчання і розвиток функціонують самодостатньо (протікають за власними законами).

Покажемо конструктивно-критичне використання в МРН ідей, положень, логіко-психологічних принципів теорії формування навчальної діяльності. Установлено, що технологію змістових узагальнень можна використовувати не тільки в окремих типах диференційованих класів, але й під час визначення психолого-педагогічного змісту окремих етапів навчального модуля (змістово-пошукового, системно-узагальнюючого, контрольно-рефлексивного).

Результатом слідування закономірностям повноцінного функціонування навчальної проблемної ситуації стала ідея двофазного функціонування навчального модуля в МРН. Саме це дало змогу визначити основні етапи модульно-розвивального процесу і дати їм змістовну характеристику. Тому, природно, що принципи проблемності й діалогічності реалізуються в МРН найбільш повно. Отже, технологія МРН – це удосконалений варіант технології проблемно-діалогічного способу організації навчального процесу.

Системна диференціація і глибинна індивідуалізація навчального процесу реалізуються в МРН за допомогою прогресивних психодіагностичних технологій, тобто таких систем (батареї) інтелектуальних та особистісних тестів, які відповідають внутрішній логіці модульно-розвивального процесу й розкривають особливості його проходження. У результаті цього науково обґрунтована навчальна диференціація за рівнями (соціологічний, педагогічний, психологічний), формами (соціальна, шкільна, класна, внутрікласна, індивідуальна), етапами (завдання, змісту, організації, методів, результатів).

Зрозуміло, що в основі всієї динаміки МРН стоять принципи, положення і методи теорії оптимізації. Отже, модульно-розвиваюче навчання утворюється як надтеорія всіх теорій, соціальна психодидактика. Інші психолого-педагогічні концепції і теорії входять до неї як окремі випадки чи локальні події.

За своєю структурою модульно-розвивальний процес становить логічну послідовність навчальних модулів. Навчальний модуль – це діалектично пов’язаний, як цілісна функціональна одиниця процесу навчання, змістовий модуль і відповідний йому форма-модуль. Форма-модуль, у свою чергу, складається з міні-модулів, які також мають свою структуру. Якщо розглянути дану структуру в проекції на традиційний навчальний процес, то виявиться, що:

– навчальний модуль – це частина предмета (наприклад курс “Фізика 9”) або частина курсу (наприклад “Кінематика”);

– змістовий модуль – це теоретичний навчальний матеріал, який повинен бути засвоєний у процесі навчання;

– форма модуль – це тематичний план засвоєння змістового модуля з вказаною послідовністю типів занять (дій вчителя і учнів);

– міні-модулі – окреме заняття, цілісний дидактично завершений педагогічний процес як частина процесу реалізації форми-модуля та частина модульно-розвивального процесу, в якій відбувається педагогічна дія.

У пропонованій системі МРН форма-модуль і міні-модуль повинні відповідати таким вимогам як:

– вибір і послідовність навчальної діяльності, виходячи з принципу їх оптимальності, різноманітності й взаємодоповнюваності;

– нерозривний зв’язок і єдність змістового і форма-модулів;

– існування залежно від віку автономних, подвоєних і потроєних міні-модулів;

– певна психолого-дидактична спрямованість, смислова цілісність і логічна повнота кожного міні-модуля;

– 30-хвилинний часовий відрізок організації міні-модуля.

Основою функціонування навчального модуля, структурно-функціональною моделлю, яка технологізує модульно-навчальний процес, є форма-модуль. Він складається з двох фаз:

1) первинного сприйняття, відкриття й осмислення конкретного змістового модуля;

2) відпрацювання вмінь і навичок, способів узагальнюючої і рефлексивної діяльності.

Кожна з цих фаз має по три етапи, які в логічній єдності становлять повний функціональний цикл навчального модуля.

Етапи першої фази:

1. Установчо-мотиваційний: формування внутрішньої мотивації навчально-розвивальної діяльності вчителя й учня стосовно змісту навчального матеріалу.

2. Змістовно-пошуковий: розвиток пошукової пізнавальної активності й самостійності учнів.

3. Контрольно-смысловий: первинне осмислення, розвиток оцінки і самооцінки, контролю і самоконтролю.

Етапи другої фази:

1. Адаптивно-перетворюючий: формування умінь, навичок і норм діяльності, застосування знань у нестандартних ситуаціях.

2. Системно-узагальнюючий: формування цілісної системи особистісних знань.

3. Контрольно-рефлексивний: розвиток творчої рефлексії.

Реалізація модульно-розвивального процесу можлива, якщо кожний функціональний етап буде мати відповідний психолого-педагогічний зміст, який задає нормативні параметри конкретної педагогічної діяльності вчителя і учня і визначає реальне поле оптимального вибору форм, методів і прийомів педагогічної взаємодії на кожному етапі навчального модуля.

Модульно-розвивальне навчання на відміну від традиційної класно-урочної системи більш вигідне:

– зменшується щоденне навантаження на учня з 5-7 предметів на 2-3;

– скорочено урок до 30 хвилин, що в поєднанні з попереднім залишає фактично незмінним прозягом уроку психофізіологічну готовність та інтелектуальну здатність дитини до продуктивного навчання;

– за допомогою спеціальних психолого-педагогічних заходів (системне тестування інтелектуального і особистісного росту учнів, гнучкий режим навчальної і позанавчальної праці) здійснюється оптимальна особиста адаптованість всіх учнів;

– оптимізовано індивідуальний пізнавальний процес кожного, оскільки навчання завжди починається з формування внутрішньої пізнавальної мотивації і закінчується рефлексивним осмисленням себе і своїх можливостей у реальному світі;

– технологізовано професійну діяльність учителя завдяки чіткій логічній послідовності завершеної сукупності різних етапів навчального модуля, змістової характеристики кожного етапу, що дає змогу в деталях проектувати організацію навчання.

Основні риси модульного навчання:

1. *Можливість індивідуалізувати навчання.* У залежності від способів використання зміст модулів позначається для індивідуального навчання одного учня або великої групи дітей із застосуванням індивідуального методичного підходу до кожного. Можуть існувати альтернативні модулі, в яких представлені різні підходи до викладу одного й того ж матеріалу. Вони дають можливість кожному, хто навчається, вибрати той, який найбільше підходить.

2. *Гнучкість.* Малі одиниці матеріалу (модулі) групуються в різноманітні комплекси. Один і той самий модуль може відповідати окремим частинам вимог, що ставляться до курсів. Учні дано вибір, наприклад, десять модулів із 15-20, щоб пройти "весь курс" навчання. Школяр сам вибирає їх.

3. *Можливість самостійного вивчення матеріалу.* Модульне навчання вимагає прямої відповідальності учня за результати навчання, оскільки створюються найбільш сприятливі умови для засвоєння.

4. *Активна участь дітей у педагогічному процесі.* ефективне засвоєння матеріалу в діяльності.

Модульне навчання має сьогодні три різновиди: передовий педагогічний досвід; інноваційну психолого-дидактичну систему, що зароджується; психолого-педагогічну теорію.

Питання про можливість застосування такого навчання в середній школі перш за все пов'язане з проблемою віку тих, хто вчиться, рівнем їх умінь і навичок, організацією самостійної праці.

1. Выготский Л. Мышление и речь // Собрание сочинений: В 6-ти томах. — М., 1982. — С. 252.

2. Волинець А. Сучасні педагогічні інновації і школа майбутнього // Рідна школа. — 1993. — № 8. — С. 30.

3. Давыдов В. Проблемы развивающегося обучения. — М., 1990. — С. 50-51.

4. Оконь В. Введение в общую дидактику. — М., 1990. — С. 112.

5. Сквоин Е. К. Новому педагогическому мышлению и действию. — М.: Педагогика, 1992. — С. 101.

6. Рубинштейн С. Основы общей психологии. В 2-х т. — Т. 1. — М., 1989. — С. 117.

7. Фурман А., Калугін О. Школа розвитку: невідомі грані фундаментальної ідеї // Рідна школа. — 1994. — № 8. — С. 39.

*The article highlights the objective of module and developing education. The technology of module education has been developed: its main characteristics are stated. The author suggests the Ukrainian model of module education developed by M Hrynyova*

**Key words:** educational activity, module, module education, model, optimization

## САМОРЕФЛЕКСІЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК ПЕРЕДУМОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

У статті висвітлюється проблема саморефлексії майбутнього педагога. Розглядаються види саморефлексії. Проаналізовано вплив педагогічної практики на формування саморефлексії.

**Ключові слова:** рефлексія, саморефлексія, педагогічна практика, професійне становлення

**Постановка проблеми.** Провідну роль у процесі професійного становлення її особистісного зростання майбутнього педагога відіграють рефлексивні якості, особливо цінною є саморефлексія студента. Вона є процесом самопізнання й самоаналізу мотивації навчально-професійної діяльності, відображення особистісних змін і динаміки психічних станів, детермінованих перебігом навчального процесу, що визначає його самоставлення. Для студента – це осмислення свого професійного вибору, визначення професійних цілей і програми майбутньої науково-педагогічної діяльності, формування педагогічних цінностей і настанов тощо. Рефлексивно аналізується також і власна пізнавальна діяльність, переживання та спілкування, що є засобами психічного самоконтролю і самовдосконалення. Результати саморефлексії впливають на “Образ-Я” студента, становлення соціально-професійного аспекту його “Я-концепції”. На сьогоднішній день існує низка методів навчання рефлексії: створення на робочому місці середовища (С. Степанов) рефлексії, використання різного роду ігор, об’єднаних у навчальні сесії (О. Анісімов, Г. Щедровицький), культивування механізмів особистісної й інтелектуальної рефлексії в ситуації лабораторного експерименту шляхом розв’язання нестандартних, творчих завдань (В. Заренський, І. Семенов). Однак, ці підходи не завжди дозволяють перенести сформовані навички з ситуації навчання в ситуацію практичної діяльності, причому вони достатньо складні і трудомісткі. Особливу роль у формуванні рефлексивних якостей відіграє педагогічна практика.

**Мета статті.** Показати, яку роль відіграє саморефлексія у професійному становленні майбутнього педагога та вплив педагогічної практики на неї.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Плідно вивчаються проблеми професійної самоświadомості учителя (С. Васьківська, М. Кашанов, Л. Мігіна, Є. Михайлова); особистісного професійного самовдосконалення педагога (А. Бизяєва, Г. Каган); рефлексивного аналізу педагогічної діяльності (А. Маркова, Ю. Кулюткін, І. Сухобська) тощо. Однак проблемі саморефлексії педагога в науково-педагогічних дослідженнях приділено недостатньо уваги.

**Вклад основного матеріалу.** „Саморефлексія – це здатність учителя подумки уявити собі в учнів картину ситуації і на цій основі уточнити уявлення про себе” [4]. В цьому визначенні автор робить акцент тільки на одній ознаці саморефлексії – на здатності учителя коректувати свою діяльність завдяки думці учнів („Я очима інших”). Логічно, що Л. Кондрашова, займаючись дослідженням педагогічної самоосвіти, акцентує увагу на особистісному аспекти

рефлексії і визначає її як „усвідомлення, критичний аналіз і визначення шляхів продуктивного самовдосконалення своєї діяльності” [3]. У межах вивчення проблеми самовиховання учителя Н. Гуткіна розглядає саморефлексію як „роздуми про себе, про своє призначення і самоактуалізацію, осмислення своїх професійних завдань”. У цьому визначенні, на нашу думку, автор ігнорує адміністративну функцію саморефлексії [1].

Саморефлексія експериментально досліджується в роботах О. Новікової, І. Семенова, С. Степанова та інших. Характерним для більшості цих робіт є розуміння рефлексії як дослідницького акту, спрямованого людиною на саму себе як суб’єкта життєдіяльності.

Серед наукових праць останніх років, безпосередньо присвячених дослідженню саморефлексії, слід відзначити українського психолога М. Келесі.

М. Келесі, розглядаючи особливості творчого мислення, поєднує їх зміст із рефлексією, яка дає змогу осмислити свій досвід. Саморефлексія в цьому контексті включає у себе побудову умовисновків, узагальнень, аналогій, зіставлень і оцінок, що стосуються внутрішнього світу людини. Вона охоплює також звертання до самопереконань із метою інтерпретації, самоаналізу, здійснення дій, обговорення чи самооцінювання. У цьому підході М. Келесі відділяє рефлексію від мислення, переводячи її в план психологічних станів. Таке трактування суттєво збагачує уявлення про це поняття, даючи змогу подолати обмеженість розгляду педагогічної діяльності в її ізоляваності від загального контексту життєдіяльності людини [2].

Більшість авторів у саморефлексії виділяють такі рефлексивні якості, як усвідомлення, самооцінку, самоактуалізацію, саморегуляцію, самовивчення, самопостереження.

За допомогою системи діагностичних методик, зокрема аналізу рефлексивних висловлювань, що реєструються в усних чи письмових самозвітах (С. Кондратьєва), метод рефлексивної самооцінки або рефлексивних очікувань (С. Васьківська, В. Козієв), тестовий метод (М. Кун, Т. Макінартленд), опитування досліджуваних (Б. Ковальов, М. Варбан), вимірювання рівня рефлексії (А. Карпов, В. Пономарьов), нами визначено 4 рівні вихованості саморефлексії у майбутніх педагогів. Низький рівень саморефлексії (18 % респондентів) характеризується переважанням зовнішніх мотивів, випадковістю вибору педагогічного ВНЗ, ситуативним ставленням до навчальної та практичної діяльності, небажанням працювати у школі, незадовільним розвитком навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності, невмінням здійснювати самоаналіз, самооцінку діяльності. Елементарний рівень (28 %) визначається поверхневими вміннями здійснювати самоаналіз, самооцінку діяльності. Достатній рівень (32 %) характеризується навчальними мотивами, пов’язаними з професійними спонуками, усвідомленим вибором педагогічного ВНЗ та вмінням здійснювати самоаналіз, самооцінку діяльності, деяким недооцінюванням значення інновацій. Для високого рівня (12 %) характерна чітка професійно-пізнавальна мотивація, увага до інновацій у педагогіці, прагнення творчо здійснювати педагогічну діяльність, інтерес до дітей та роботи з ними, високий рівень розвитку аналітичних умінь, прагнення до самовдосконалення.

Ефективною формою виховання рефлексивних якостей у майбутніх педагогів є педагогічна практика, тому що вона базується на професійних знаннях, спирається на певний теоретичний фундамент, забезпечуючи практичне пізнання закономірностей і принципів педагогічної діяльності, засвоєння способів її організації. Результатом практичної підготовки є не лише отримання й поглиблення знань, засвоєння окремих професійних вмінь, а й формування особистості майбутніх педагогів, зміни їх внутрішнього світу, психології, поведінки, розробка основ їх індивідуального стилю діяльності з яскраво вираженою саморефлексією.

Тому, постійно переконували студентів, що майбутній педагог виступає суб'єктом своєї професійної діяльності, він повинен активно шукати і констатувати засоби реалізації цінностей освіти як засобу професійної самореалізації; труднощі на цьому рівні є наслідком неадекватності засобів їх реалізації, тому для суб'єкта потрібна не тільки саморефлексія, але і трансцендування. Процес розвитку професійної свідомості вони бачили в динаміці, з виділенням етапів розвитку, з фіксацією характерного для кожного етапу вектора розвитку, умов і механізмів переходу з рівня на рівень.

Педагогічна практика стала вирішальним моментом у формуванні усвідомлення студентом себе як майбутнього педагога-майстра своєї справи, самооцінки своїх професійно важливих якостей. Це розуміння здійснило поштовх до самовдосконалення, розвитку здібностей, удосконалення вмінь, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності. Ця ситуація була особливо важливою для студентів, які тільки розпочинали навчання, оскільки самосвідомість студента формується здебільшого стихійно, з фрагментарним уявленням про себе як про майбутнього спеціаліста, про професію взагалі.

Ми переконували студентів у тому, що головне значення педагогічної практики полягає в тому, що у цей період студент вперше засвоює ту рольову поведінку, яка стане визначальною у його подальшій професійній діяльності. Соціально-психологічна ситуація студента є досить складною у цей період. Становище студента характеризується рольовою невизначеністю, оскільки його включеність у соціальні функції є неповною, він не володіє у класі повноваженнями справжнього вчителя, не знайомий з ритуалами колективної поведінки у класі й не може їх регулювати.

У багатьох студентів у період педагогічної практики відбулося зниження рівня рефлексивних якостей: самооцінки, самоаналізу, самоконтролю, самоспостереження. Все це відбулося під впливом таких факторів: зміни обстановки, невідповідності ідеалізованих уявлень про себе як „майстерного“ вчителя та реальністю, характеру взаємин між практикантами та досвідченими вчителями, постійного відчуття контролю з боку методистів ВНЗ, дирекції школи, відсутності досвіду, конфлікту особистісних потреб та рольової поведінки.

Визначивши основних учасників і побудувавши взаємини між ними, ми окреслили зміст діяльності з виокремленням для цього основних напрямів і оптимальних форм роботи.

Нами було враховано, що під час едукативного процесу кожен студент брав участь у навчальній, суспільній діяльності, сам оцінював, чи готовий він до практики. Це дало можливість визначити за ставленням студентів до суспільної діяльності, до різних заходів їхнє ставлення до своєї майбутньої професії.

Щоб уникнути тривожних для практикантів ситуацій, спричинених несподіваною присутністю керівника-методиста на пробному занятті, за нашою ініціативою він мав завчасно скласти графік відвідування і ознайомити з ним практикантів. Ми орієнтували методистів завчасно спланувати роботу студента на період проходження практики, що забезпечило її якість і змістовність. Пливаючи педагогічну практику, ми враховували знання, навчальні індивідуально-типологічні можливості кожного студента, його педагогічні здібності, а також передбачали труднощі, які виникнуть під час практики, та можливості їх подолання. Пробуджували й підтримували в студентів прагнення до успіху, створювали в них внутрішню установку на успішний результат у проведенні уроків і позакласних заходів. Тобто детально продумували зміст і організацію педагогічної практики.

У перші дні практики методист здійснював, в основному, організаційну роботу: зустрічі студентів із керівництвом та вчителями школи, розподіл студентів за класами, ознайомлення з програмою та документацією педпрактики, планування і взаємодіювання занять, інструктаж щодо складання індивідуального плану роботи, залучення студентів до керівництва гуртками за спеціальністю тощо. Методист також у подальшому відвідував заняття, проведені студентами, організовував їх обговорення, допомагав їм у підготовці до занять.

Нами було враховано те, що завдання з розвитку саморефлексії повинні виходити до змісту педагогічної практики. Вони пов'язувалися із навчальними та методичними питаннями. В комплексі усе було організовано таким чином, щоб у ході практики виховувати майбутнього педагога, стимулювати впевненість у собі, переконаність у професійній придатності.

Педагогічна практика розглядалася нами як соціально-психологічна царина професійного випробування студента. Це підтвердили соціально-рольові очікування і реальна професійно-рольова поведінка: нерідко вони були суперечливими, породжували внутрішньоособистісні конфлікти, які намагалися розв'язати через зародження професійної самооцінки. У цій ситуації враховували те, що майбутній учитель потребує особливої психологічної підтримки і допомоги від керівників практики.

Тому важливою була організація інформаційно-роз'яснювальної і психоконсультаційної роботи методистів, класоводів і керівників практики зі студентами. Нами зроблені установки на те, що вони мають не лише усвідомити механізми соціально-психологічного впливу практичної діяльності на „Я“ майбутнього вчителя, а й переорієнтуватись із контрольної-оціночної функції на функцію надання методичної допомоги і психологічної підтримки практиканту.

Так, проведене нами соціологічне дослідження серед студентів III-IV курсів щодо рівня сформованості рефлексивних якостей, умінь їх викорис-



товувати і ролі педагогічної практики у їх формуванні показало, що вони сформовані недостатньо. Багато з них не вміють виокремлювати головні завдання в роботі з учнями, судження їхні поверхневі, без аналізу, більше мають методичний характер. Деякі студенти не задумуються над проблемами свого професійного зростання, бачать їх поверхнево, тому що не пов'язують себе із майбутньою професією.

Більшість відповідей на поставлені запитання анкети свідчать про дуже низький рівень саморефлексії, її відбувається вона не на логічному, а на емоційному рівні, результатом чого є недиференційовані, нелогічні, неструктуровані відчуття. Зокрема, не вміють здійснювати самоаналіз власної діяльності 31% опитаних студентів: уявляють себе в майбутньому педагогами й аналізують зміни, що у них відбулися за період навчання – 24% опитаних; про те, що необхідно постійно здійснювати самоаналіз, самоконтроль педагогічної діяльності, знають 25%. Більш рефлексивними оцінюються нами відповіді, що констатують відчуття ідентифікації суб'єкта з майбутньою професією: „Буду працювати в школі, бо робота з дітьми мені подобається“, „Я зрозуміла, що правильно обрала професію вчителя, оскільки вона мені найбільше підходить“.

Взагалі, відповіді на ці запитання свідчать про низький рівень саморефлексії студентів, що виявився у неможливості більшості з них стати у рефлексивну позицію стосовно самого себе. Внаслідок цього студенти або взагалі не усвідомлюють динаміки окремих компонентів власної саморефлексії (якими, зокрема, виступають уявлення про педагогічну діяльність та її самоаналіз, професійно важливі якості вчителя та їх самооцінка, уявлення про себе як майбутнього вчителя та постійне самовдосконалення), або ж висловлюють певні загальні судження щодо необхідності подальшого навчання. Спостерігається інтегроване емоційне ставлення, відчуття „злиття“ з професією як необхідність, що впливає з об'єктивної ситуації.

Таким чином, розробляючи зміст завдань для різних видів практики, ми звертали увагу на підсилення рефлексивних аспектів педагогічної діяльності студентів – самодослідження, самопізнання, самоаналізу, самооцінки, що стало основною умовою цілеспрямованого самовиховання.

Отже, саморефлексії вимагають такі запитання: а) уявлення про себе як суб'єкта педагогічної діяльності; б) розуміння власного потенціалу професійного зростання, ідеалу особистості вчителя; в) місце учителя в суспільстві; г) проблеми, що виникають у роботі з учнями, батьками, колегами. Відсутність самооцінних суджень, невідповідність відповідей поставленим запитанням, заміна їх загальними штампами – все це свідчить про низький рівень саморефлексії у студентів, недостатнє прагнення їх до професійного самовдосконалення.

Превалююча методична спрямованість практики, загальне формальне ставлення студентів до якісного виконання обов'язків під час неї переконують, що педагогічна практика недостатньо активізувала саморефлексію студентів.

Отже, організована за звичайними стандартами, педагогічна практика не створює умов для професійної практичної підготовки майбутнього педагога в галузі фахових умінь та навичок, особливо тих, що впливають на формування

їх самостійності (прогнозування способів особистісного розвитку та виховання учнів, створення педагогічних ситуацій, вміння їх вирішувати, вдосконалення вмінь впливати на учнів, контактувати, співпрацювати з ними, а також особистісного становлення, одним із компонентів якого є саморефлексія), вміння та бажання здійснювати самооцінку власних дій, якостей, свого професійного зростання та вдосконалення, тобто здійснювати саморефлексію власного досвіду, виправляти прогалини.

Кожний студент під час практики мав право обирати напрям дослідницької роботи, конкретні завдання, виходячи зі своїх індивідуальних схильностей та напряму наукової роботи (написання курсових, дипломних робіт). Як певний ориєнтовний мінімум, їм була запропонована діюча у ВІЗ програма педагогічної практики.

Ми припускали, що надання студентам права самостійно перероблювати їм відрефлексовувати діючу програму педпрактики, починаючи від її мети до конкретних завдань, надасть студентам можливість налаштуватися на їх реалізацію, проявляючи педагогічну творчість, активність.

Підготовка до проведення уроків, виховних заходів, взаємовідвідування, обговорення, ведення щоденників спостережень – це традиційні форми роботи із студентами під час практики. Ми використовували їх, постійно наповнюючи новим змістом, враховуючи досягнення наукових досліджень та передового досвіду. Вони зарекомендували себе як засіб професійного зростання. Однак, використовуючи ці форми роботи, звертали увагу не тільки на їх навчально-методичний, а більше на рефлексивний зміст.

Ефективних результатів допомагала отримувати розроблена В. Слободчиковим, Є. Ісаєвим інноваційна комплексна програма практики як освітнього процесу, спрямованого на розвиток рефлексії, саморефлексії. Основними формами спільної роботи в процесі педагогічної практики виступили: 1) відвідування уроку практиканта і подальший аналіз його діяльності іншими практикантами; 2) відвідування уроку практиканта і подальший аналіз (експертиза) його діяльності фахівцями в присутності інших практикантів і педагога-куратора; 3) відвідування уроку практиканта і подальший його аналіз практикантами, які займають різні професійні і навчальні позиції; 4) відвідування практикантами уроків педагогів школи з подальшим спільним обговоренням; 5) підсумкова конференція; 6) індивідуальні співбесіди-консультації.

Під час відвідування уроків нами використовувалася схема аналізу (інтерв'ю) для виявлення розвиваючого ефекту роботи, де принципове значення надавалося рефлексії принципів і способів взаємодії, характеру взаємних очікувань й ініціатив, позиційності учасників обговорення і міжпозиційних взаємин, зв'язків значених чинників із змістовними підсумками роботи на семінарах.

І. Харламов, В. Горленко також розглядають практику не як додаток до навчального процесу, хоч і дуже важливий, а як об'єктивний системотвірний чинник різнобічної підготовки педагога. Ними пропонувалося ввести цикловий (блоковий) принцип психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, коли тема вивчається на лекціях, семінарських і практичних заняттях, потім проводяться дискусії і педагогічні ігри, здійснюється педагогічне моделювання,

розробляється план-проспект для реалізації його на практиці в школі. У цьому випадку цикл засвоєння знань завершується не тільки їх узагальненням і систематизацією, але і рефлексією учня і вчителя в навчальних процесі. Їх пропозиції також були ефективно впроваджені нами в навчальний процес із метою підготовки майбутніх учителів до саморефлексії педагогічної діяльності.

Ми переконали методистів, що формуванням професійної компетентності в період проходження педагогічної практики можна керувати за умов, якщо розроблені й апробовані педагогічні основи формування професійної компетентності, зміст діяльності студентів, методи педагогічного супроводу процесу формування їхньої професійної компетентності.

Студенти відзначили систематичну аналітичну роботу під час практики, яка сприяла формуванню у них прийомів рефлексивної діяльності, що давало змогу бачити, розуміти, осмислювати суперечності, проблеми у своїй практичній діяльності. Це стало початком пошукової конструктивної діяльності і метою її розв'язання. Ми переконалися, що ефективною формою організації аналізу змісту та результатів педагогічної діяльності є групова. Цінність її полягала у тому, що вона сприяла розширенню обмеженого практичного досвіду студентів за рахунок обміну з партнерами-практикантами в групі.

Як показали результати опитування студентів, спостереження за їх діяльністю, аналіз документації педагогічної практики, цілеспрямована аналітична робота сприяла розвитку у них саморефлексії. Це виявлялося у підготовці до виконання та втілення різних завдань педпрактики, а також здійсненні на більш високому рівні їх аналізу. Для якісного виконання цієї роботи нами були розроблені орієнтовні схеми аналізу спостережуваних виховних заходів, уроків та інших форм організації навчально-виховного процесу в школі. Здійснення аналізу за допомогою схем не вимагало від студентів значних витрат часу, зусиль, давало змогу фіксувати всі основні моменти методичної діяльності вчителя, студента, керівника практики безпосередньо в ході спостереження.

Формуванню рефлексивної особистості у процесі педагогічної практики сприяла система індивідуальних завдань, пов'язаних із підготовкою студентів до уроків, виховних заходів. Знаючи можливості, сильні і слабкі сторони студентів, керівник практики давав їм індивідуальні завдання, конкретизував їх, вказував на способи роботи на уроці, попереджав про можливі помилки, пропонував шляхи їх подолання. З цією метою було розроблено тематику досліджень, що передбачала вивчення соціально-педагогічних проблем школи, акцентувала на дослідженні феноменів самосвідомості учнів, характері педагогічної взаємодії. Прогнозувалось, що ці мікродослідження повинні посприяти розвитку в студентів аналітичних умінь, які в подальшому вони використовуватимуть під час написання курсових робіт.

Таким чином, розробляючи зміст завдань для різних видів практики, ми звертали увагу на підсилення рефлексивних аспектів педагогічної діяльності студентів – самодослідження, самопізнання, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки, що стало основною умовою цілеспрямованого самовиховання майбутнього педагога. Для визначення динаміки рівня сформованості саморефлексії у

студентів при оцінюванні результатів педагогічної практики враховувався аналіз продуктів їхньої діяльності (характеристика учня, колективу, конспекти уроків, шоденники спостережень, відеозаписи), який показав позитивні результати попередньо проведеної роботи.

Доказана позитивна роль педагогічної практики у вихованні саморефлексії майбутнього педагога, оскільки в ході звичайного педагогічного процесу виявляються суперечності між наявним і необхідним запасом знань для успішної професійної діяльності, коли для студента предметом роздумів стають особистісні та професійні якості, засоби і методи педагогічної діяльності, процес опрацювання та прийняття практичних рішень.

Висновок: саморефлексія ефективно формується в ході педагогічної практики. Вона є важливою передумовою професійного становлення майбутнього педагога.

1. Гуткина Н. О психологической сущности рефлексивных ожиданий // Психология личности: теория и эксперимент. -- 1982. С. 100-108.

2. Келеси М. Особистості рефлексии как формы самосознания личности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Киевский ун-т им. Тараса Шевченко. К., 1996. - 195 с.

3. Кондрашова Л. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. - М.: Прометей, 1990. 160 с.

4. Мышление учителя / Под ред. Ю. Кулюткина, Г. Сухобёковой. М.: Педагогика, 1990. 104 с.

5. Пікельна В., Удод О. Управління школою. Дніпропетровськ: Науково-методичне об'єднання педагогічних працівників „Альфа”, 1998. 284 с.

6. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах № 161 // Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. Вип. 1. К., 1994. С. 139-193.

*The problem of the selfreflection of future teacher is revealed in the article. The forms of selfreflection are shown. The influence of the pedagogical practice on the selfreflection forming is analyzed.*

*Key words:* reflection, selfreflection, pedagogical practice, professional forming.

УДК: 378.147.016:811.111

ББК 74.100

Галина Лазарук

## УМІННЯ НАВЧАТИСЬ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ – СКЛАДОВА ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*У статті обґрунтовується доцільність переорієнтації особистості на життєві впродовж життя, яка сприятиме майбутнім фахівцям змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати та керувати інформацією, швидко приймати рішення, активно діяти в різних проблемних ситуаціях.*

*Ключові слова:* навчатись впродовж життя, іншомовна компетентність.

*Постановка проблеми.* Глобалізація суспільного розвитку спричинена стрижневими загальноцивілізаційними тенденціями, що з'явилися в останні десятиріччя XX та усталюватимуться у XXI столітті. Суспільство стає більш особистісно центристським. Індивідуальний розвиток людини, за таких умов, є головною передумовою подальшого розвитку суспільства. Тому найпріоритетнішими сферами в XXI ст. постають наука і освіта. Спрямованість навчального процесу потребує корекції. Традиційно це зводиться до засвоєння учнем певної суми знань та їх відтворення під час різних форм контролю. Сучасний, а тим більше майбутній динамізм зміни знань, інформації, технології означає, що навчити людину на все життя неможливо. Рано чи пізно вона втратить конкурентоспроможність, стане функціонально недієздатною. Виникає потреба вироблення вміння навчатись упродовж цілого життя. І це стає найважливішою функцією навчального процесу [3] та докорінно впливає на зміни в освіті, особливо у вищій освіті, оскільки саме вища школа є проміжною і завершальною ланкою між шкільною освітою та виробництвом. Зі зміною освітньої парадигми від авторитарної до толерантної, від суб'єктно-об'єктної до суб'єктно-суб'єктної, тобто особистісно-зорієнтованої, здійснюються інші демократичні зміни – стіни навчальних закладів покидають самодостатні люди, озброєні необхідними компетентностями та кваліфікаціями і спроможні свідомо й ефективно продукувати в різних сферах життєдіяльності суспільства.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій* Україна також приєдналась до процесу переорієнтації національної освіти на компетентнісні засади. Проблемам компетентностей в освіті присвячено багато праць видатних науковців, як в Україні (О. Біла [1], Т. Гуменикова [1], О. Гура, Н. Кічук [1], О. Локшин, В. Тюріна), так і за кордоном (І. Зимняя, Дж. Кліффорд, В. Красевський, С. Торп, А. Хуторской, Е. Шорт).

На думку Н. Кічук [1, с. 8] компетентнісний підхід – порівняно новий погляд на освітянські проблеми. Однак плідність його вже визнано в деяких європейських країнах, оскільки наявність компетентностей дає змогу практично оперувати набутими в процесі навчання знаннями, застосовувати їх упродовж усього життя. Увага багатьох дослідників здебільшого сфокусована на осмисленні деяких аспектів проблеми спроможності становлення фахівця в логіці його безперервної освіти, намагання дослідити цей процес у контексті компетентнісного підходу. У зв'язку з цим привертають природний інтерес загальноєвропейські програми, спрямовані на орієнтацію особистості на освіту впродовж життя.

*Постановка завдання.* Мета цієї статті полягає в обґрунтуванні доцільності переорієнтації особистості навчатись упродовж життя, що сприятиме зміні та пристосуванню майбутніх фахівців до нових потреб ринку праці.

*Вклад основного матеріалу.* З кожним роком питання компетентнісних озброєних фахівців, тобто набуття індивідуумами практичних знань фахового спрямування, які надає освіта, зазнає дедалі більшої актуальності у цілому світі.

Потребу запровадження компетентнісного підходу проголошено на засіданні Європейської ради ЄС у 2000 р., де підкреслювалось, що “кожний громадянин має бути озброєний навичками, потрібними для життя та роботи в

новому інформаційному суспільстві” [6, с. 2]. Рада заклікала держави-члени та Європейську комісію розробити довідкову систему новітніх базових навичок для реалізації ідеї “навчання впродовж життя”, яка охоплювала б: навички володіння ІКТ та іноземними мовами, технологічною культурою, підприємливістю та соціальні навички [6, с. 8].

За С. Рибаківим, компетентнісним є підхід, який зміщує акцент на результат освіти, до того ж у якості результату береться не сума засвоєних знань, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях [4]. Низка компетентностей, які повинні бути сформовані у студента вищого навчального закладу, ще не визначені остаточно, так само як і поняття “компетентність”. Але за основу поняття “компетентна людина” береться здатність людини бути відповідальною за вирішення проблем, які виникають, навчатись впродовж усього життя, виявляти самостійність у постановці та вирішенні певних завдань. Так, у вивченні іноземної мови необхідне формування навичок іноземних компетентностей, що є важливим у підготовці фахівців нафтогазового профілю, які навчаються в нашому вищому технічному навчальному закладі. Доцільно впроваджувати міжпредметний підхід, практику роботи в командах, індивідуалізацію педагогічних зусиль та орієнтацію на проєктно-зорієнтовану іноземну діяльність за фахом.

В Європейській довідковій системі перелічується низка найважливіших компетентностей, необхідних для навчання впродовж життя, серед яких одне з перших місць належить компетентності “спілкування іноземними мовами”. Ця компетентність охоплює головні навички для спілкування іноземною мовою і ґрунтується на здатності розуміти, висловлювати та інтерпретувати думки, почуття й факти усно й письмово (слухання, говоріння, читання та письмо) у відповідних соціальних контекстах згідно з бажаннями та потребами індивідуума. Спілкування іноземними мовами також потребує навичок міжкультурного розуміння. Рівень володіння цією компетентністю кожною особою варіюється між цими чотирма мовленнєвими навичками, залежно від мови, середовища та потреб або інтересів. Нижче подана таблиця структури ключових компетентностей у суспільстві з акцентом на знання (див. табл. 1) [7].

За загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти “використання мови, в тому числі її вивчення, включає в себе дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних агентів розвивають низку компетенцій, як загальних так і – особливо комунікативних мовленнєвих компетенцій. Сформовані компетенції використовуються в міру необхідності у різних контекстах залежно від різних умов та різних потреб для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси продукції або прийняття текстів, пов'язаних із певними темами у специфічних сферах. Використовуються ті стратегії, які здаються найбільш прийнятними для виконання накреслених завдань. Керівництво цими діями з боку учасників веде до посилення або модифікації їх компетенцій” [2, с. 9-10].

Останнім часом навчання впродовж життя стало ключовим елементом у визначенні Європейським Союзом стратегій щодо завдання формування самого конкурентоспроможного і динамічного в світі суспільства, що базується на

знаннях [5, с. 18]. Здатність до навчання відноситься до загальних компетенцій індивіда, що мобілізує життєвий досвід та вміння і сприяє розвитку компетенцій різних типів. Уміння вчитися може також розглядатись як знання або готовність до того, щоб відкрити “іншість” – також і тоді, коли це стосується іншої мови, іншої культури, інших людей або нових галузей знань.

Таблиця 1

Спілкування іноземними мовами			
Структура ключових компетентностей у суспільстві з акцентом на знання			
Визначення компетентності	Знання	Навички	Ставлення
Спілкування іноземними мовами – це здатність розуміти, виражати і інтерпретувати думки, почуття, факти як в усній, так і в писемній формі в необхідному контексті згідно соціальних потреб – робота, дім, відпочинок, освіта і навчання – мовами, відмінними від рідної згідно бажань та потреб індивідуума.	<ul style="list-style-type: none"> <li>знання лексики та функціональної граматики;</li> <li>обізнаність у різних видах вербальної взаємодії (віч-на-віч, телефонні розмови, інтерв'ю);</li> <li>розуміння текстів загального характеру у відповідних межах (наприклад короткі оповідання, вірші, газетні і журнальні статті, вебсторінки, інструкції, листи, невеличкі звіти, тощо);</li> <li>розуміння базових відмінностей різних стилів та реєстрів усного та писемного мовлення (офіційного, неофіційного, журнального та розмовного характеру);</li> <li>обізнаність у соціальних та культурних аспектах та мовна варіабельність у різних географічних, соціальних та комунікативних середовищах.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>здатність слухати і розуміти усні повідомлення, які розігруються в певних комунікативних ситуаціях (на відомі теми, які торкаються особистих або повсякденних життєвих ситуацій);</li> <li>здатність ініціювати, підтримувати або завершувати розмови на відомі теми особистого або повсякденного характеру;</li> <li>здатність читати або розуміти тексти нефахового спрямування, а в деяких випадках тексти за фахом, а також висловлювати свої думки за темами різного характеру на письмі;</li> <li>здатність застосовувати різні допоміжні засоби (пояснки, діаграми, карти) для розуміння або продукування усного або писемного мовлення (наприклад розмови різного характеру, інструкції, інтерв'ю, доповіді);</li> <li>здатність ініціювати або підтримувати у відповідному діапазоні автономні мовні навчальні види діяльності.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>схильність до культурних відмінностей та опору стереотипам;</li> <li>інтерес до мов в контексті загального характеру (включаючи суміжні, регіональні, стародавні мови або мови меншин, мови жестів тощо) або міжкультурного спілкування.</li> </ul>

Хоча поняття уміння вчитися має загальне значення, воно особливо релевантне для вивчення мови та може охоплювати різні рівні та комбінації певних аспектів життєвого досвіду й умінь, таких як:

- життєвий досвід: готовність виявляти ініціативу в процесі безпосереднього спілкування і таким чином сприяти власному говорінню та викликати бажання спілкуватись у людей, з якими говориш (наприклад, перефразувати сказане ними простішими засобами); це ж стосується також умінь слухати,

існик Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

оскільки існує високий ступінь ризику культурного непорозуміння під час спілкування з іншими;

- вміння (навички): легкість у користуванні словником, вміння користуватись аудіовізуальними матеріалами чи засобами комп'ютерного зв'язку (напр., Інтернетом як засобом навчання);

Для однієї й тієї ж особи може існувати багато різноманітних варіантів застосування вмінь та навичок і спроможності діяти в нових обставинах у залежності від:

- певної події, від того, з чим або з ким має справу індивід: новими людьми, абсолютно невідомою сферою знань, невідомою культурою, іноземною мовою;

- контексту: в одній і тій же ситуації (напр. пошук, видобування та транспортування нафти) процеси усвідомлення й пошуку значень/понять будуть, безперечно, відрізнитись у геофізика, геолога чи буровика, кожен з яких діє у відповідності до власної спеціальності і погляду;

- обставин та минулого досвіду: дуже вірогідно, що вміння, які застосовуються під час вивчення кожної наступної іноземної мови, будуть відрізнитись від тих, що діють під час вивчення першої.

У процесі навчання стратегії, обрані особою для досягнення поставленої мети, будуть залежати від різних здібностей, притаманних цій особистості. Лише завдяки різноманітності досвіду навчання – буде це власний, чи новогорований досвід – особистість розвиває своє вміння вчитися.

У загальному розумінні “вміння вчитися” є здатністю спостерігати за новим досвідом і брати в ньому участь, а також приєднувати нові знання до вже існуючих, змінюючи останні, якщо це необхідно. Здібності до вивчення мови розвиваються в процесі набуття досвіду навчання. Вони дають змогу студентіві більш ефективно і незалежно діяти згідно з новими мовленнєвими вимогами, навчити, які існують варіанти, і застосовувати певні можливості якнайкраще.

Уміння вчитися включають: 1) здатність ефективно використовувати індивідуальні можливості, створені ситуаціями викладання, напр.: уважно стежити за ситуацією, що презентується; усвідомлювати мету поставленого завдання; ефективно співпрацювати у парній, груповій та командній роботі; швидко, чітко й активно застосовувати мову, що вивчається; використовувати адекватні матеріали для самостійного навчання; організувати й застосовувати засоби навчання для самоосвіти; успішно навчатись (як у лінгвістичному, так і в соціокультурному плані); 2) здатність до простого спостереження та участь у процесі комунікації, а також розвиток перцептивних, аналітичних та евристичних умінь і навичок: усвідомлення своїх власних сильних та слабких рис як учня; здатність визначити власні потреби та цілі; здатність організувати свої власні стратегії для досягнення цих цілей відповідно до своїх характерних рис та здібностей [2, с. 12-13, 106-108].

*Висновки і перспективи подальших досліджень.* Отже, орієнтуючись на сучасний ринок праці під впливом інтеграційних процесів на освіту, до пріоритетів сьогодення відноситься вміння опиратися на такі технології і знання, що задовольняють потреби інформаційного суспільства та підготують

молодь зайняти найвищу шабелю у цьому конкурентноздатному суспільстві. Саме тому важливим сьогодні є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати та керувати інформацією, швидко приймати рішення, активно діяти в різних проблемних ситуаціях та як закономірний наслідок – вміння навчатись упродовж життя.

Таким чином, актуальність проблеми, недостатня її розробленість вимагає проведення подальших досліджень із метою вивчення інших складових іншомовних компетентностей, запропонованих як науковцями зарубіжжя, так і дослідниками України.

1. Біла О., Гуменикова Т., Кічук Н. та ін. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. – Ізмаїл: ІДГУ, 2007. – 236 с.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Кремень В. Філософія освіти XXI століття // Шлях освіти. – 2003. № 2 – С. 2-5.

4. Рыбаков С. Компетентностный подход как дальнейшее углубление кризиса в образовании // [www.portal-slovo.ru](http://www.portal-slovo.ru)

5. Степко М., Клименко Б., Товажнянський Л. Болонський процес і навчання впродовж життя. – Харків, 2004. – 111 с.

6. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. – Brussels: Eurydice, 2002. – 182 p.; <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf>.

7. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework – Brussels: European Commission, 2005; <http://www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>

*This article presents the expediency of individual re-orientation on the Life Long Learning which will be favorable for the future specialists to change and adapt to the new market needs, to use the information, to take a quick decision, to take an active part in different problem-solving activities.*

**Key words:** *Life Long Learning, foreign language competence*

УДК 373.04

ББК 74.100.5

Ірина Опицук

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ХУДОЖНЬО – ЕСТЕТИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Стаття присвячена дослідженню проблеми художньо – естетичних інтересів дітей старшого дошкільного віку, як однієї із актуальних. Зокрема, розкриваються поняття “інтерес”, «художньо – естетичний інтерес», аналізуються їх особливості в старшому дошкільному віці.*

**Ключові слова:** *інтерес, естетичний інтерес, художній інтерес, естетичний розвиток, художня діяльність.*

**Постановка проблеми:** Сучасна ситуація в суспільстві, науці, культурі зумовила демократизацію і гуманізацію освітньо-виховного процесу та переорієнтацію цілей освіти на залучення дітей до надбань світової та національної культури, формування духовності особистості. Відповідно визначено головну мету дошкільної освіти в Україні як початкової ланки – формування базису “особистісної культури дитини через відкриття її світу в його цілісності та різноманітності” [1]. Одним із пріоритетів особистісно-зорієнтованої моделі дошкільної освіти є створення умов для розвитку особистості кожної дитини, її здібностей, інтересів, творчої самореалізації в різних видах діяльності. У зв’язку з цим відбувається якісне вдосконалення змісту художньо-естетичного виховання дошкільників. Зокрема, в руслі поставлених вимог проблема художньо-естетичних інтересів дітей старшого дошкільного віку є однією із актуальних. Підтвердженням цього є думка сучасних філософів (Г. Апресян, М. Каган), про взаємозв’язок духовного життя суспільства з інтересами, в тому числі і художньо-естетичними. Вагомим положенням для нашого наукового пошуку є те, що феномен “інтерес” сам по собі має тенденцію розвиватися і в той же час має величезні можливості для всебічного розвитку особистості дитини.

**Мета нашої статті** – на основі аналізу теоретико-експериментальних досліджень розкрити психолого-педагогічні аспекти проблеми художньо-естетичних інтересів дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основних положень.** Спершу звернімося до енциклопедичних джерел, згідно яких: “інтерес” походить від латинського слова *interest*, що в перекладі означає “важливо, має значення”, в понятті “інтерес” виділяється соціально-економічна лінія як реальна причина (мотив) соціальних дій; “інтерес” трактується як форма прояву пізнавальних потреб, передбачаючи усвідомлення мети діяльності; “інтерес” є важливим стимулом набуття знань, розширення світогляду та сприяє найбільш повному та глибокому відображенню оточуючої дійсності.

Розглядати означене шигання необхідно з аналізу загальної характеристики поняття “інтерес”, яке трактується різними галузями наук – філософією, соціологією, психологією, педагогікою та ін. Такі різні пояснення не заперечують один одного, а взаємодоповнюють. Існування багатьох поглядів на зміст проблеми “інтерес” залежить від кола вивчення проблем і явищ. Про різне тлумачення проблеми писали М. Беляєв, Л. Божович, Н. Морозова, вчені вказували що “інтерес” охоплює велику кількість процесів, що мають спільні та відмінні, специфічні риси. Незважаючи на наявність великої кількості визначень поняття різними авторами, прослідковуються і загальні тенденції. Зокрема, соціологи відзначають в “інтересі” відображення реальних економічних умов і суспільних потреб.

Детально інтерес розглядається в психологічній науці (Л. Божович, Л. Вітотський, Н. Морозова, С. Рубінштейн та ін.) [2, с. 7] як відношення людини до світу, що реалізується в пізнавальній діяльності. С. Рубінштейн, вважаючи інтерес необхідним вираженням спрямованості особистості, бачить декілька шляхів його формування: 1) розвиток цих інтересів, в яких особистість відчуває

потребу; 2) формування інтересів шляхом поєднання нових та наявних інтересів; 3) введення суб'єкта у нові зв'язки з об'єктивною реальністю – як наслідок інтерес одночасно виступає засобом та метою педагогічного процесу. Н. Морозова [7] доводить, що для інтересу обов'язковою є наявність усіх характеристик для нього рис: пізнавальне ставлення, забарвлене особливою інтелектуальною емоцією та безпосередній мотив, що йде від діяльності, тобто діяльність сама собою захоплює і спонукає нею займатись. Важливим є те, що інтерес сприяє підвищенню активності та самостійності особистості, зміцненню знань. Дослідниця виділяє низку умов розвитку інтересів.

Сучасні психологи акцентують увагу на вибірковості інтереса, яка виникає внаслідок емоційної привабливості та життєвої необхідності об'єкта для особистості, що виявляється в зосередженні уваги [2, с. 7]. Більшість науковців підкреслює його яскраву емоційну забарвленість та визначає інтерес як пізнавальну спрямованість особистості. Інтерес має складну психологічну структуру, чим і обумовлена сила його впливу на розвиток особистості. В складному відношенні особистості до предметного світу в органічній єдності взаємодіють емоційні, інтелектуальні та вольові процеси.

У теорії навчання інтерес розглядається як необхідна умова успішності педагогічної роботи (О. Запорожець, Т. Комарова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). Вчені зазначають, що на якість навчання впливає наявність інтереса, а погане засвоєння знань напряду пов'язують з його відсутністю. Інтерес є засобом покращення ефективності педагогічної діяльності з одного боку, а з іншого – головним завданням та метою навчання. Т. Комарова підкреслює, що інтерес сприяє виникненню творчих проявів дитини і стимулює розвиток навиків художньо-творчої діяльності [5, с. 9]. Інтерес розглядається як найбільший сильний стимул пізнавальної діяльності дітей [2, 7, 10]. Педагогічна наука пояснює загалом інтерес як активну пізнавальну спрямованість людини на той чи інший предмет, явище дійсності, пов'язане переважно і позитивним емоційним забарвленням відношення до пізнання об'єкта чи оволодіння тією чи іншою діяльністю. В основі інтересу лежать потреби людини, які, в свою чергу, визначаються суспільно-історичними та індивідуальними умовами її життя.

Підсумовуючи, можна зробити висновок: “інтерес” є синтезом психічних процесів; формується тільки в процесі діяльності, в умовах соціальної дійсності; різні види діяльності сприяють появі вибіркового відношення до предметів та явищ оточуючого світу; інтереси розвиваються разом із людиною, сприяючи формуванню особистості, причому спрямованість інтересів стимулює активність особистості, яка продовжує активно розвивати свої пізнавальні інтереси; існує діалектичний взаємозв'язок розвитку інтересу та розвитку особистості, що дає змогу визначити інтереси як збудники активної діяльності суб'єкта. Це усвідомлений динамічний процес, в основі якого – емоційне відношення до дій, явища, предмета, що в кінцевому результаті впливає на поведінку особистості. За предметною спрямованістю розрізняють інтереси пізнавальні, професійні, естетичні, наукові та ін., за дієвістю – пасивні і активні (С. Рубінштейн, О. Ковальов), за широтою – різносторонні й обмежені

Журнал Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

(О. Ковальов), за глибиною – глибокі і поверхневі (А. Раєвський), за ступенем стійкості – стійкі і нестійкі (П. Іванов).

Розглядаючи художньо-естетичний інтерес необхідно зазначити, що він входить у структуру інтересу як один із його видів, йому властиві специфічні особливості, які потребують детальнішого розгляду. Незважаючи на численні дослідження інтересу, художньо-естетичний, складовими якого є естетичний та художній інтереси вивчені менше. Особливість досліджень, полягає в тому, що художньо – естетичні інтереси розглядають з різних позицій. За свідченнями Б. Ананьєва, О. Дем'янчука [4], М. Кагана естетичний інтерес спрямований на мислення прекрасного в мистецтві та навколишній дійсності, а художній – на художню діяльність у різних видах мистецтва, формування одного з цих інтересів сприяє поглибленню та розширенню іншого.

Найбільшу цінність мають наукові праці В. Філіпової [8] та Г. Щукіної [10], побудовані на порівняльному аналізі пізнавального та естетичного інтересів, адже формування естетичного інтересу тісно пов'язане з пізнавальним інтересом. Він виникає на основі пізнавального інтересу, може випереджати його в розвитку, або відставати від нього, але завжди пов'язаний із процесом пізнання [4, 6, 10]. Тому, естетичний інтерес визначають як “спрямованість особистості на освоєння естетичної цінності, естетичних властивостей предметів та явищ, які викликають складний комплекс емоцій, переживань, оціночних суджень”. Естетичний інтерес О. Дем'янчук [4] розглядає як вибіркиму спрямованість особистості на пізнання мистецтва саме під впливом його емоційної привабливості. Отже, до специфічних особливостей естетичних інтересів потрібно віднести наступне: підвищений емоційний фактор; особливий зв'язок об'єктивного та суб'єктивного; безкорисність, оскільки предметом задоволення є процес естетичної насолоди. Показниками естетичного інтересу є: емоційний відгук на естетичну цінність; узагальнений характер відношення до об'єкта естетичної цінності; відгук на естетичну діяльність; прояв індивідуальності у виборі естетичних цінностей; цілеспрямованість спілкування з естетичним об'єктом; захоплення процесом естетичної діяльності; цілісне сприймання естетичного об'єкта та ін. [4, 8, 10].

Художній інтерес є органічною складовою естетичного інтересу. Це поняття досі остаточно невизначене в сучасних естетичних дослідженнях і мистецтві. Здебільшого стверджується, що художній інтерес спрямований на засвоєння прекрасного в мистецтві, формує естетичне ставлення до нього. П. Буцаєв, Є. Квятковський, Б. Теплов та ін. висловлювали думку, що даний інтерес сприяє всебічному розвитку особистості, її творчої явни, здатності співпереживати, розвитку естетичних почуттів та смаків. Художній інтерес реалізується в чотирьох видах діяльності: сприймання художнього твору, набуття знань в галузі мистецтва, виконавській творчості та продуктивній діяльності, а естетичний інтерес формується в будь-якому виді діяльності.

На основі наявних теоретичних узагальнень, можна визначити художньо-естетичний інтерес як складне особистісне утворення, вибіркиму активність, спрямовану на вивчення предметів та явищ навколишньої дійсності та мистецтва; він сприяє розвитку естетичних почуттів, розвивається в процесі різ-

них видів художньо-творчої діяльності. Оскільки художньо-естетичний інтерес є складовою частиною інтересу, необхідно зазначити, що його класифікація та характеристика такі ж, що і в загальній категорії: характеризуються вибірковою спрямованістю психічних процесів; є збудником активності психічних процесів та діяльності суб'єкта; має об'єктивно-суб'єктивну природу; це своєрідний сплав емоційних, вольових та мислительних процесів, в основі якого лежить пізнання. Художньо-естетичні інтереси певною мірою залежать від суспільства, соціальних груп, індивідуальної суті суб'єкта. Їх можна визначити критеріями духовної культури особистості.

Художній інтерес формується одним із перших [9, 11], що є суттєвим для нашого дослідження. Важливо використовувати цю вікову особливість, адже якщо інтереси не розвивати вони надалі згасають. За твердженням науковців [8, 10], в старшому дошкільному віці починають формуватися основні елементи естетичних інтересів.

Низкою вчених інтерес розглядається в залежності від віку та змістової спрямованості. Л. Божович, Л. Гордон наголосили, що його розвиток підпорядкований логіці вікового розвитку, та на кожному віковому етапі інтереси мають свою специфіку. Зокрема, низка наукових праць присвячена дослідженню інтересів дітей дошкільного віку, в яких розкривається особливість інтересів дітей старших дошкільників та молодших школярів, теоретично обґрунтовуються та експериментально апробуються педагогічні умови їх формування. Інтересам, які починають формуватися в дошкільному дитинстві притаманне: наслідування (випадковість виникнення); неостійкість, короточасність, легкість та безпричинна зміна, поверховість (цікавлять лише зовнішні факти, зокрема, яскраві, незвичайні, заглиблення в суть яких не приваблює); близькість до власного життєвого досвіду; невпорядкованість (діти цікавляться різними галузями знань, без будь-якого зв'язку, виходячи за межі навчального матеріалу); спрямованість на найближчий результат [3, 11]. Інтереси дітей більш широкі, але в той же час поверхневі. Більшість досліджень, присвячених вивченню пізнавальних інтересів дітей [3, 6], дають змогу з'ясувати етапи їх розвитку: потреба у враженнях (цікавість); допитливість як прояв інтересу до предметів і явищ навколишнього світу (постановка запитань вже стійкіша і має вибірковий характер); потреба в пізнанні, що задовольняється в процесі цілеспрямованої пізнавальної діяльності [3, 6, 11]. Виділена така структурізація етапності розвитку інтересів дітей дошкільного віку: відсутність інтересу; зацікавленість одним із видів мистецтва; допитливість; відносно стійкий інтерес.

Дослідниками вивчались [3, 6, 8, 9, 11] ігрові інтереси, інтерес до поезії, музики, образотворчої діяльності, але найбільш широко розкривається пізнавальний аспект інтересу, такий підхід на наш погляд обмежує можливості розвитку особистості дитини та прояв її в різних сферах культури. Безперечно, основні становлення естетичної культури особистості закладаються у дошкільному віці [1, 2, 7] в процесі естетичного виховання. Старший дошкільний вік характеризується педагогами та психологами [2, 5, 9] як особливий період у вихованні та естетичному розвитку дитини. Це пояснюється особливістю есте-

тичного сприймання на даному віковому етапі – з одного боку, для нього властивим є гнучкість уяви, а з іншого – недостатність особистого досвіду, не розвинутий художній смак, низький рівень узагальнення. Естетичне сприймання є специфічною діяльністю, під час якої у дитячій формуються здатність до пізнання об'єктів навколишнього світу з естетичних позицій. На його основі формується художнє сприймання – пізнання дійсності засобами різних видів мистецтва. Завдяки художньому сприйманню дитина пізнає себе, свої взаємини з навколишнім світом в “уявному полі” художніх образів шляхом емоційної ідентифікації [7]. Саме в цей віковий період з'являється можливість подальшого поглиблення та розширення естетичного розвитку дітей, в тому числі і формування художньо-естетичних інтересів.

Н. Ветлугіна окреслила показники, що характеризують естетичні відношення, інтереси та здібності старших дошкільників [9]: розвиток творчої уяви; захоплення діяльністю якоїсь, що сприяє активізації вольових зусиль при досягненні творчої мети; ширість, правдивість, безпосередність переживань; спеціальні художні здібності (образне бачення, музичний слух та ін.), що дозволяє успішно вирішувати творчі завдання; зміна мотивів діяльності, що приносить задоволення своїми результатами (спрямованість уяви); виникнення потреби в творчості.

*Висновки.* Таким чином, здійснений аналіз наукових джерел надав змогу розкрити деякі психолого-педагогічні аспекти проблеми художньо-естетичних інтересів та окреслити дане питання одним із актуальних в процесі становлення особистості дитини, розвитку творчості. Визначити художньо-естетичні інтереси дітей старшого та молодшого шкільного віку як усвідомлене прагнення та вміння дитини виділити з оточуючого естетичні об'єкти або їх естетичні властивості. Художньо-естетичним інтересам властива емоційність сприймання естетичних та художніх цінностей, наявність співпереживань, емпатії до художньої діяльності.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. К.: Редакція журналу Дошкільне виховання, 1999.
2. Выготский Л. Психология искусства. Анализ эстетической реакции. – М.: Лабиринт, 1997. – 416 с.
3. Волошина В., Долинська Л., Лохвицька Л. Розвиток пізнавальних інтересів у дошкільників та молодших школярів. – К., 2003. – 243 с.
4. Дем'янчук О. Естетичний інтерес як педагогічна проблема // Психологія і педагогіка. – 1995. – № 3. – С. 12-16.
5. Комарова Т. Детское художественное творчество. М., 2006.
6. Морозова Н. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
7. Рубинштейн С. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 720 с.
8. Филиппова В. Формирование эстетических интересов старшеклассников (при изучении предметов гуманитарного цикла). Автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Л., 1973. – 21 с.

9. Художественное творчество и ребенок. Монография / Под ред. Н. Ветлугиной. – М.: Педагогика, 1972.

10. Шукина Г. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

11. Янцур Л. Шляхи формування інтересу до зображувальної діяльності у старших дошкільників // Оновлення змісту і методів дошкільної освіти в Україні. Збірник наукових праць: Наукові записки РДПІ. – Рівне: РДПІ, 1999. Вип. 5. – С. 66-72.

*The article is disclosed the particular interest to art activity of the children of preschool age. This article deals with some theoretical statements about problem of forming interest the different kinds of art activity of the children of preschool age*

**Key words:** interest, art interest, children of preschool age.

УДК 371.315

ББК 74.102

Тамара Отрошко

### ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ І КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*У статті розглядається застосування ІКТ у освіті, що веде до спрямованості навчання і виховання на індивідуальні особливості студентів. При такому навчанні засоби ІКТ надають студентам різноманітні набори освітніх послуг, можливість побудувати освітні маршрути, які найбільш повно відповідають їхнім пізнавальним можливостям.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), навчально-виховний процес, освітнє середовище

*Актуальність проблеми* Сучасні реалії диктують перехід до інформаційного суспільства, тому викладачам необхідно підготувати фахівця, готового ввійти в це суспільство. Головна мета інформатизації освіти складається у підготовці студентів до повноцінної й ефективної участі в побутовій, суспільній й професійній областях життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

*Мета статті* – розкрити процес формування ІКТ-компетентності студентів як майбутніх фахівців.

Сучасні реалії диктують необхідність впровадження інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у навчально-виховний процес, формування ІКТ-компетентності викладачів, що стає їх професійною характеристикою, визначає рівень педагогічної майстерності. Із впровадженням нових ІКТ сучасний викладач одержує потужний стимул для власного професійного, творчого розвитку. ІКТ мають сьогодні колосальні можливості по використанню їх в освітньому процесі. З усіма своїми ресурсами ІКТ є одним із суттєвих засобів реалізації цілей і завдань процесу навчання. У другій половині ХХ ст. активні

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

розвиваються цифрові технології, запропоновані нові способи доступу й одержання інформації, нові види комунікацій – електронна пошта, конференції. Комп'ютери увійшли в усі сфери сучасного життя. ІКТ змінюють процес навчання й це вже неминучість, це реалії, це факт.

На сьогоднішній день у будь-якого викладача є в розпорядженні ціла гама можливостей для застосування в процесі навчання різноманітних засобів ІКТ. Це банки даних, інформація з Інтернету, численні електронні навчальні посібники, словники й довідники, презентації, програми, що автоматизують контроль знань (тести, заліки.), форуми для спілкування й багато чого іншого. Звідляки цьому актуалізується зміст навчання, можливий інтенсивний обмін інформацією з партнерами з зовні, у тому числі, процес навчання приймає динамічний характер. При цьому викладач не тільки навчає, виховує й розвиває студента, але із впровадженням нових ІКТ він одержує потужний стимул для самоосвіти, професійного росту й творчого розвитку. Володіючи ІКТ, впроваджуючи їх у навчальний процес при підготовці майбутніх фахівців, які будуть реалізовуватися в новому інформаційному суспільстві, викладач підвищує якість освіти, рівень підготовки фахівців, підвищуючи при цьому й свою професійну майстерність.

Для ефективного керування діяльністю студентів у сфері використання ІКТ у майбутній професійній діяльності викладачеві необхідно мати ІКТ-компетентність, що є складовою професійної майстерності сучасного викладача. ІКТ-компетентність викладача-предметника розуміється, як його готовність і здатність самостійно використати сучасні інформаційно-комунікаційні технології в педагогічній діяльності для рішення широкого кола освітніх завдань і проєктувати шляхи підвищення кваліфікації в цій сфері. Маючи ІКТ-компетентність, викладач повинен не тільки прагнути до використання ІКТ у своїй роботі, але й моделювати й конструювати інформаційно-освітню діяльність. Для викладачів спеціальних дисциплін необхідно мати предметно-повзблену ІКТ-компетентність, що відповідає свідомому методично грамотному використанню ІКТ у викладанні свого предмета.

Сучасні реалії диктують перехід до інформаційного суспільства, тому викладачам необхідно підготувати фахівця, готового ввійти в це суспільство. Головна мета інформатизації освіти складається у підготовці студентів до повноцінної й ефективної участі в побутовій, суспільній й професійній областях життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Перехід до інформаційного суспільства сприяє розвитку інформаційної культури всіх членів суспільства. Розвиток інформаційної культури студентів є турботою викладачів всіх предметних областей, у тому числі й викладачів спеціальних дисциплін.

Під інформаційною культурою розуміємо досягнутий рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволеності людей в інформаційному спілкуванні, рівень ефективності створення, збору, зберігання, переробки, передачі, подання й використання інформації, що забезпечує цілісне бачення світу, передбачення наслідків прийнятих рішень.



Для того, щоб викладачі спеціальних дисциплін мали волю й бажання до впровадження інформаційних і комунікаційних технологій в освітній процес, бажання підвищувати свою інформаційно-комунікаційну культуру, виникає необхідність створення в навчальному закладі ІКТ-насиченого середовища, тобто освітнього середовища, насиченого апаратними й програмними засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Можливості цього середовища повинні використовуватися викладачами спеціальних дисциплін для розвитку в студентів інформаційної компетентності й інформаційної культури, для власного професійного розвитку. Це важливо, тому що інформаційна компетентність майбутніх фахівців, є однією з ключових компетентностей, які покликана формувати освітня установа. Інформаційна компетентність викладача є компонентом його професійної компетентності, а інформаційна культура – невід'ємною якістю будь-якої людини сучасного суспільства.

Традиційне навчання засноване на пріоритеті вчителя, на суб'єкт-об'єктних відносинах (викладач – суб'єкт, учень – об'єкт, на який впливає викладач). Модель навчання на основі сучасного підходу включає стиль партнерських відносин усіх учасників у відкритому освітньому просторі, їхню дослідницьку співпрацю. За такого підходу динаміка позитивного розвитку професійно-творчої, навчальної діяльності забезпечується способами ініціювання власних тенденцій розвитку всіх учасників освітнього процесу. Встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин орієнтує на рівноправну взаємодію учня й учителів у навчально-виховному процесі. Розвиток процесу інформатизації освіти змінює структуру навчальної інформаційної взаємодії, що призводить до активної взаємодії між навчаючим і тих, кого навчають, і засобом інформаційних і комунікаційних технологій, ставить проблеми професійної освіти в області ІКТ.

У рамках освітнього середовища майбутні вчителі на уроках будуть використовувати електронні підручники й посібники, практикуми та енциклопедії, віртуальні лабораторії й електронні словники. Завдяки цьому відбувається партнерство людини й комп'ютера в процесі їх спільної комунікативної діяльності як певного діалогу, у якому комп'ютер не витісняє людини, але деяким чином доповнює його. Об'єднання засобів інформатизації навчального процесу в комплексні освітні електронні ресурси – підручники й учбово-методичні комплекси, інтегровані творчі середовища, розвиваючі ігри для початкової школи підвищує якість технічного й змістовно-методичного забезпечення навчання й виховання в умовах функціонування освітнього середовища.

У світовій освітній практиці предметом стандартизації є цілі, зміст, навчальний процес і результати навчання. Саме вони визначають складові частини підсистеми *системи навчання інформації в навчальному закладі*.

У цей час у нашому інституті ведеться активна робота з формування ІКТ-компетентності викладачів, зокрема викладачів спеціальних дисциплін. Поступово робота систематизується й виробляється певна система формування ІКТ-компетентності. Для вирішення поставленого завдання використовуються різні форми роботи: курсова підготовка, робота методичних об'єднань, майстер-класи, індивідуальне консультування, участь в Інтернет-олімпіадах, Інтернет-конференціях, проведення інтегрованих занять (спеціальних дисциплін і

інформатики), співпраця зі студентами, розробка методичної документації із застосуванням ІКТ та ін. Ефективність освоєння й наступного використання ІКТ визначається, насамперед, усвідомленням викладачем того факту, що ці технології є засобом розвитку майбутніх фахівців і його власного професійного розвитку. При цьому важливо, що розвиток інформаційної культури викладачів може здійснюватися засобами сучасних технологій особистісно-орієнтованої освіти. Використання даних технологій дозволяє викладачам як освоїти сучасні стратегії й прийоми організації роботи з освітньою інформацією, так і розвивати власну інформаційну культуру.

Інформаційну культуру педагога необхідно розглядати як складну системну освіту, що інтегрує знання про людину й культуру людства; відбиває рівень розвитку соціуму, національну, економічну, екологічну, технічну й інші сторони розвитку суспільства; взаємозалежність з іншими видами культур.

Інформаційну культуру педагога необхідно розглядати як складну системну освіту, що інтегрує знання про людину й культуру людства; відбиває рівень розвитку соціуму, національну, економічну, екологічну, технічну й інші сторони розвитку суспільства; взаємозалежність з іншими видами культур.

Розвиток інформаційно-освітнього середовища у навчальному закладі й включення в неї викладача спеціальних дисциплін сьогодні являє собою необхідний процес для розвитку освіти. Інформаційно-освітнє середовище не може виникнути стихійно. Його формування – це цілеспрямований керований процес. Дійсно, сьогодні в системі підвищення кваліфікації розпочаті серйозні кроки, що стимулюють прагнення викладачів до оволодіння комп'ютерними технологіями: організуються на базі центрів інформатизації курси; методичні служби проводять різного роду конкурси комп'ютерних уроків за предметами шкільного курсу; у перелік питань для проходження атестації педагогічних і керівних кадрів включено питання про використання комп'ютерних технологій на уроках; оформлення методичних розробок, програм курсів, дипломних і курсових робіт передбачається здійснювати в друкованому виді з додатком електронної версії матеріалу. Викладачі спеціальних дисциплін, діяльність яких раніше не була пов'язана з необхідністю роботи на комп'ютері, знайомляться з новими інформаційними технологіями.

Застосування ІКТ в освіті веде до спрямованості навчання і виховання на індивідуальні особливості студентів. За такого навчання засоби ІКТ надають студентам різноманітні набори освітніх послуг, можливість побудувати освітні маршрути, які найбільш повно відповідають їхнім пізнавальним можливостям.

Ефективними інструментами впливу на якість навчального процесу в умовах функціонування освітнього середовища являються рейтингова і тестова оцінка знань студентів. Поточне тестування як метод попередньої оцінки знань відіграє значну роль у підготовці студентів. Однак, тільки тестовий контроль, що включає в себе велику кількість різномірних завдань, виконуваних за обмежений проміжок часу, недостатній для перевірки комунікативних умінь і продуктивності мислення учнів. На результатах тестування позначаються гіперактивність і інші фактори, які не пов'язані з інтелектуальною недостатністю, але відбиваються на результатах тесту. Творчий підхід до навчально-виховного процесу з

використанням засобів ІКТ передбачає й інші форми контролю – виконання й захист проєктів, участь у конференціях, у формуванні й розвитку освітнього середовища, які дають можливість перевірити науково-дослідні й творчі можливості студентів.

Таблиця 1

Система формування ІКТ-компетентності студентів у процесі навчання інформатики в ХІТІІ

№	Напрямок	Характеристика	Реалізація
1	Цілі	Формування основ для всебічного розвитку особистості студентів з використанням ІКТ.	Організація спільних проєктів інформатики з предметами гуманітарного циклу, участь у телекомунікаційних проєктах, видання електронних газет, створення Портфоліо.
2	Зміст	Відповідність змісту навчання вимогам соціальних умов, стану науки, техніки, суспільства, особливостей пізнавальної діяльності, зумовлених віком і підготовкою студентів	Введення курсу методики інформатики, базового курсу інформатики. Введення профільного навчання інформатики, диференційованого за обсягом, за змістом, залежно від напрямів підготовки майбутніх учителів.
3	Навчальний процес	Використання ІКТ у проєктній діяльності, інтеграція предметів, індивідуалізація й диференціація вивчення інформатики на основі базового курсу	Викладання за розробленими програмами пропедевтичного, базового й профільного курсів інформатики. Введення індивідуальних освітніх програм, міждисциплінарних проєктів
4	Результати навчання	Вимоги до кінцевих результатів навчання, тестування, оцінка засвоєних знань і вмінь	Використання тестових програм, написання курсових і дипломних робіт.

Використання викладачами засобів ІКТ у професійній діяльності, творчий стиль роботи із введенням евристичних і дослідницьких форм і методів навчання й виховання формують сучасного вчителя, що є основним суб'єктом інформатизації освіти.

Результатом інформатизації навчання у планому ВНЗ стало узагальнення досвіду використання ІКТ у викладанні предметів, формування колективної бази програм, методик, презентацій, створених викладачами разом зі студентами, надання матеріалів педагогічному колективу для підготовки й проведення занять із засобами ІКТ в умовах освітнього середовища.

1. Паньшин Б., Хлестун Ю. Комп'ютерні магістралі. - К.: Молодь, 1987.
2. Лапінський В. Використання фактографії вітчизняної науки і техніки на уроках інформатики // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2001. – № 6.
3. Малиновський Б. Академик В. Глушков. Страницы жизни и творчества. К.: Наукова думка, 1993.
4. <http://www.computer-museum.ru/index.htm>
5. Віртуальний комп'ютерний музей
6. <http://www.computerhistory.org>

7. <http://www.n-t.org/tp/it/hvm/htm#6>

8. <http://www.larrysworld.com/history.htm>

*Using of ICT in educational process directs education and upbringing towards taking into account students' individual traits. Means of ICT during such training give students different sets of educational services, possibility to build up educational routs which correspond their learning abilities completely*

**Key words:** information and communication technologies (ICT), education and upbringing process, educational surroundings.

**ПРОФЕСІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ  
ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ СИСТЕМИ  
СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ НАСЕЛЕННЯ**

*У статті висвітлюються питання змісту професійного потенціалу у взаємодії з трудовим потенціалом, розкривається його структура та складові, розраховується професійний потенціал системи соціального захисту населення на прикладі Придніпровського регіону.*

*Ключові слова: професійний потенціал соціальних працівників, соціальний захист населення, Придніпровський регіон.*

Проблема професійного потенціалу наразі є дуже актуальною в українському суспільстві. Це пов'язано, перш за все, з питанням працевлаштування майбутніх фахівців і компетентністю знань отриманих ними на базі певних навчальних закладів. Також рівень професійного потенціалу відображає ступінь розвитку суспільства і конкурентну спроможність держави на міжнародному рівні.

Перш ніж розглянути зміст професійного потенціалу, необхідно з'ясувати суть більш об'ємного поняття "трудоного потенціалу" [4; 9; 7; 8; 12]. Під трудовим потенціалом розуміємо "розвинуту у данному суспільстві сукупність демографічних, соціальних і духовних характеристик та якостей трудоактивного населення, котрі реалізувалися або можуть бути реалізовані в межах і шляхом існуючої в суспільстві системи відносин за участю в процесі праці і суспільної діяльності". Виходячи з даного визначення слід перейти до характеристики професійного потенціалу.

У деяких публікаціях зустрічаються певні спроби охарактеризувати категорію "професійний потенціал", проте як у теоретичному, так і в практичному значенні вона не досліджена [1; 5; 14].

Так у психологічному словнику дається таке визначення цієї категорії: професійний потенціал – це сукупність можливостей і здібностей для опанування професійною діяльністю та удосконалення в ній [11]. С. Ківалов та Л. Біла під професійним потенціалом кар'єри державних службовців розуміють "сукупну здатність кадрів державних службовців до ефективного виконання професійних обов'язків, яка досягається через професійну освіту, практичні навички, досвід та інші службові ресурси" [3]. Професійний потенціал включає у себе певний досвід, який може бути чинником для просування по службі. Для розвитку професійного потенціалу треба запровадити механізм розвитку творчої ініціативи та відповідальності, стимулювання розвитку ділових та моральних якостей службовця, удосконалити механізм оцінки цієї діяльності державного службовця та його службового просування за професійними якостями [6].

Професійний потенціал державного службовця пов'язаний з морально-психологічним потенціалом. Морально-психологічний потенціал є одним з головних компонентів професійного потенціалу, вдосконалення якого забезпечує ефективне виконання своїх функцій [2]. Він пов'язаний з поняттям державного управління соціальною орієнтації у професійній діяльності державного службовця. В. Сороко вважає, що професійний потенціал державного службовця визначається його готовністю до праці, готовністю до участі у реалізації державних завдань [13].

Проведений аналіз підходів до категорії професійний потенціал дає підстави розглядати професійний потенціал на різних рівнях функціонування особистості: *на особистісному рівні* – професійний потенціал є складовою трудового потенціалу конкретного об'єкту господарювання, тобто запасом навичок та вмінь працездатної особи, який вона може застосувати в певній галузі суспільної діяльності в певний момент часу; *на рівні підприємства* професійний потенціал (персоналу, трудового колективу) є професійні можливості, здібності спеціалістів, які можуть бути реалізовані в певний момент часу як специфікою діяльності підприємства; *на рівні регіону* – професійний потенціал виступає ресурсом регіонального управління та розміщення і є складовою продуктивних сил регіону; це здатність адміністративно – територіальної одиниці (регіону) в силу певних передумов (природних, історичних) представляти спеціалістів окремих галузей на ринку праці; *на рівні держави* – професійний потенціал відноситься до ресурсу макроекономічного управління та розміщення і є складовою економічної стратегії держави, тобто це політика держави, що ведеться у сфері освіти, зайнятості.

Поняття професійного розширює набір характеристик, які використовуються для визначення можливостей ефективної праці. Проте, щоб визначитися з компонентами професійного потенціалу, спочатку розглянемо складові його першооснови – трудового потенціалу.

Професійний потенціал людини є частиною її потенціалу як особистості, тобто стосовно індивідуума. Професійний потенціал – це частина потенціалу людини, яка формується на основі природних даних (здібностей), освіти, виховання та життєвого досвіду. В якісному плані професійний потенціал є похідним від рівня розвитку технічного базису і соціально-економічних умов іттворення населення і сукупної здатності до праці. Ці чинники визначають зміст і якість загальної і фахової освіти, розвитку системи охорони здоров'я, фізичної культури, професійної підготовки, морального виховання. Кількісний аспект професійного потенціалу є похідною від кількості працездатного населення, його статевовікової структури.

Чисельність працездатного населення і його якісні характеристики окреслюють реальний ресурс професійного потенціалу. Покращення якісних характеристик практично збільшує ресурсний потенціал в рамках однієї і тієї ж чисельності працездатного населення. Якщо професійний потенціал реалізується, то це вже не потенціал, а фактор виробництва. Є багато ситуацій, коли є професійний потенціал, але він не використовується з різних причин. Професійний потенціал тлумачиться не тільки як виявлення лише потенції до здійснення

професійної діяльності, він визначається та пізнається, головним чином, через реальну професійну діяльність. Із метою оцінки професійного потенціалу можна класифікувати професійний потенціал згідно мети свого дослідження.

Проаналізувавши різні підходи щодо змісту професійного потенціалу, на нашу думку, можна виокремити такі компоненти професійного потенціалу: 1) здоров'я; 2) соціально-демографічна складова; 3) освіта; 4) професіоналізм; 5) творчий потенціал.

Показники, що характеризують ці компоненти, можна віднести до окремої особистості, до колективів (організації) та населення країни загалом. Так, на рівні особистості: показником здоров'я є працездатність, час відсутності на роботі через хворобу; соціально-демографічна складова – вік, стать та соціальний статус; освіта визначається через наявні знання, кількість років навчання в школі та вузі; професіоналізм – уміння та рівень кваліфікації; творчий потенціал характеризується як творчі здібності.

На рівні організації компоненти професійного потенціалу визначаються такими показниками: здоров'я – втрати робочого часу внаслідок хвороб та травм, затратами на забезпечення здоров'я персоналу; соціально-демографічна складова – розподіл спеціалістів організації за віком, статтю; освіта визначається часткою спеціалістів із вищою освітою в загальній чисельності працюючих, затратами на підвищення кваліфікації персоналу; професіоналізм – якістю продукції, втратами від браку; творчий потенціал – кількістю винаходів, раціоналізаторських пропозицій, патентів, нових послуг.

На рівні країни, суспільства: показником здоров'я є затрати на охорону здоров'я; соціально-демографічна складова відображає середню тривалість життя, рівень смертності за віковими категоріями, кількісний склад населення за соціальними класами; освіта визначається середньою кількістю років навчання у школі та вузі, затратами на освіту у Держбюджеті; професіоналізм – доходами від експорту та витратами від аварій; творчий потенціал визначається такими показниками як доходи від авторських прав, кількість патентів і міжнародних премій на одного жителя країни, темпи технічного прогресу.

Найбільш глибоко дослідив категорію професійний потенціал І. Підласний. Він розкрив це поняття на прикладі діяльності педагога. Професійний потенціал "об'єднує в собі багато різнопланових і різнорівневих аспектів підготовки і діяльності вчителя" і "визначається як система природних і набутих у процесі професійної підготовки якостей

$$ППП = П_{нчд} + П_{чзн} + П_{дсп} + П_{чдд}$$

де, ППП – професійний потенціал педагога;  $P_{нчд}$  – незмінна частина потенціалу, зумовлена загальними вродженими здібностями особистості;  $P_{чзн}$  – частково змінна (прогресивна) частина потенціалу, обумовлена природними спеціальними здібностями особистості, розвиток останніх у процесі професійної підготовки і практичної діяльності;  $P_{дсп}$  – компонент потенціалу, який додається спеціальною підготовкою у вузі (спеціальний);  $P_{чдд}$  – частина потенціалу, яку набувають у процесі практичної діяльності педагога" [10].

Такий підхід представляє значний інтерес для дослідника. Ми, перш за все, виходимо з того, щоб, враховуючи наявні кількісні та якісні емпіричні матері-

али в структурних підрозділах системи соціального захисту населення, при необхідності можна було розрахувати професійний потенціал організації. Для цього ми вибрали показники постійних форм статистичної державної звітності Форма № 9 ДС затверджена наказом Держкомстату України 14.10.2004 р. за № 559.

Спираючись на викладений нами методологічний підхід і структуру професійного потенціалу державних службовців у системі соціального захисту населення, його чисельне значення для керівників і спеціалістів можна зобразити таким чином:

$$ПП_k = B + C + O + P_k + K_m / C_m$$

$$ПП_c = B + C + O + P_k + K_m / C_m, \text{ де:}$$

$ПП_k$  – професійний потенціал керівників;  $ПП_c$  – професійний потенціал спеціалістів;  $B$  – вік;  $C$  – стаж роботи;  $O$  – освіта;  $P_k$  – рух кадрів (плинність);  $K_m$  – кваліфікація: підготовка та підвищення;  $C_m$  – стать (кількість патентних працівників за статтю).

Персонал знаходиться у постійному русі внаслідок прийняття на державну службу одних та звільнення інших спеціалістів. Процес оновлення установи чи організації називається змінністю чи оборотом кадрів. Вибуття може бути обумовлене об'єктивними чи суб'єктивними причинами, серед яких розрізняють біологічні (погіршення стану здоров'я), виробничі (скорочення штату), державні (призиви на військову службу). Проте загалом підвищений оборот кадрів знижує укомплектованість посадових місць, відволікає від обов'язків висококваліфікованих спеціалістів для допомоги новим співробітникам, певним чином вносить корективи до морально-психологічного клімату в колективі, викликає економічні втрати. Тому у статистичні використовуються чисельні абсолютні та відносні показники обороту прийняття та вибування кадрів державної служби.

Варто зазначити, що скорочення чисельності є складним процесом як для працівників, так і для організації, і вимагає ефективного управління та особливой уваги. Наслідки непередуманого скорочення соціальних працівників можуть відчуватись протягом багатьох років у вигляді недовіри до керівництва. Управління скороченням персоналу вимагає узгоджених дій лінійних керівників і працівників кадрової служби.

Перш ніж приступити до звільнення державних службовців, потрібно використати низку менш жорстких способів, а саме:

1. Призупинити набір нових працівників на посади, котрі звільняються внаслідок природної плинності кадрів, і заповнити ці посади власними спеціалістами, яких потрібно скоротити. Як правило, така компанія супроводжується перенавчанням персоналу, що є теж тимчасовим способом скорочення внутріорганізаційної пропозиції робочої сили. Державна установа може направляти своїх працівників і на довгий період навчання з відривом від роботи.

2. Переведення частини працівників в інші установи виконавчої влади збереже кваліфікованих державних службовців.

3. Звільнення за власним бажанням. Керівництво стимулює добровільне звільнення шляхом одноразової виплати та сприяння пошуку нової роботи.

Дуже важливо, щоб соціальні працівники розуміли, що організація цінить свій персонал і в силу своїх можливостей піклується про них, навіть у момент скорочення чисельності, оскільки потреби організації в персоналі змінюються як в бік зменшення, так і в бік збільшення. Зважаючи на вище зазначене, ми проаналізували плинність кадрів у Головному управлінні праці та соціального захисту населення Дніпропетровської облдержадміністрації та його підрозділах в області і отримали такі показники. У звітному році в управлінні було прийнято 553 працівника, з них 79,4% соціальних працівників, з кадрового резерву – 6,7%, за іншими умовами до своїх посадових обов'язків приступили 7,2% працівників. У тому числі 7,4% державних службовців було прийнято на посади керівників, з них на конкурсній основі – 5,1%, 0,5% прийнято за результатами, 1,4% працівників було прийнято з кадрового резерву, за інших умов прийнято лише 0,4% працівників. За посадами з облікової чисельності штатних працівників на посади спеціалістів прийнято 92,6% державних службовців, із них на конкурсній основі 74,3%, за результатами стажування прийнято 6,2% працівників, із кадрового резерву 5,2%, за інших умов до роботи приступили 6,9% спеціалістів (рис. 1).

Ця ситуація (рис. 1) є свідченням того, що спеціалісти є найбільш потрібною категорією працівників на даний момент часу.

Аналізуючи звіт про кількісний та якісний склад державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування, які займають посади керівників та спеціалістів, було отримано наступні результати. Серед 11,3% керівників за власним бажанням звільнилося 5,65% працівників, спеціалістів за даною причиною звільнилося 66,4%; при досягненні граничного віку серед керівників було звільнено 2,7%, серед спеціалістів – 5,2%, під скорочення штатів підпадо 0,2% керівників і 1,2% спеціалістів, з інших причин було звільнено 2,7% керівників та 16% спеціалістів. Це свідчить про велику плинність спеціалістів у порівнянні з категорією керівників, що зображено на рис. 2.

Не менш важливим за значенням за кількісний показник кадрового корпусу державних структур системи соціального захисту населення, але більш важливим за сутністю, є питання забезпечення відповідного якісного рівня професійного потенціалу державної служби, є вдосконалення підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування [1].

Аналіз за рік показує, що здобули вищу освіту (пройшли навчання) 26,3% з категорії керівників, з них 2,7% отримали рівень магістра в освітній галузі "Державне управління"; за направленням підвищили кваліфікацію 28,7% керівників. Так серед спеціалістів 73,7% отримали вищу освіту (пройшли навчання), з них 10,5 працівників отримали рівень магістра в освітній галузі "Державне управління"; підвищили кваліфікацію на направленням 71,3% спеціалістів.

Таким чином, при детальному аналізі звітності за кількісним та якісним складом державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування, які

займають посади керівників і спеціалістів Головного управління праці та соціального захисту населення та його підрозділів Дніпропетровської області, нами були отримані такі результати. Серед облікової кількості штатних соціальних працівників Головного управління найбільш поширеною є вікова категорія від 41 до 54 років (серед керівників і поміж спеціалістів), переважно жіночої статі. Малий відсоток посад займають молоді кваліфіковані працівники. Переважна більшість керівників і спеціалістів обіймають посади державного службовця від 5 до 10 років (з повною вищою освітою).

Нами було виявлено, що до своїх посадових обов'язків 5,06% керівників та 74,3% спеціалістів приступили на конкурсній основі. Значно менше уваги приділяється зарахуванню до штату з кадрового резерву, тощо. Основною причиною для звільнення являється власне бажання, найменша кількість звільнень у зв'язку із досягненням граничного віку та скороченням штату.

Отже, спираючись на отримані результати, маємо змогу вивести показник професійного потенціалу категорії керівників та спеціалістів за складеною нами формулою:

$$ПП_k = B + C + O + P_k + K_w/C_1$$

$$ПП_c = B + C + O + P_k + K_w/C_1, \text{ де:}$$

$B$  – вікова категорія, яка найчастіше зустрічається серед інших;  $C$  – показник за стажем, що характеризує найбільшу кількість соціальних працівників;  $O$  – освіта базова + повна вища;  $P_k$  – показник плинності кадрів (прийнято працівників + вибуло/2);  $K_w$  – показник працівників, які підвищили кваліфікацію за направленням;  $C_w$  – вікові показники, які найчастіше зустрічаються серед категорій, враховуючи стать.

Тобто, коефіцієнт професійного потенціалу категорії керівників виглядає таким чином:  $ПП_k = 100 + 5,6 + 16,7 + 9,3 + 28,7/9,6 = 16,7(\%)$ ; а коефіцієнт професійного потенціалу категорії спеціалістів складає:  $ПП_c = 100 + 24,3 + 83,3 + 90,7 + 71,3/31,2 = 11,8(\%)$ .

Таким чином, коефіцієнт професійного потенціалу категорії керівників становить 16,7%, а коефіцієнт професійного потенціалу категорії спеціалістів становить 11,8%. Тобто, ми можемо спостерігати, що в Головному управлінні праці та соціального захисту населення та його підрозділах Дніпропетровської області професійний потенціал категорії працівників вищий за професійний потенціал категорії спеціалістів, що пов'язано з великою плинністю кадрів, яка змінює інші показники, котрі утворюють у сукупності цей потенціал.

Отже, формування професійного потенціалу – це важлива функція у діяльності будь-якої державної установи чи організації. Від своєчасного та повного вирішення соціально-економічних та організаційних завдань багато в чому залежить ефективність їх роботи. Отримані результати даного аналізу ще раз підтверджують вище зазначене: відхилення від планової чисельності персоналу впливає на рівень професійного потенціалу. Це значить, що як і дефіцит, так і надлишок працівників однаково негативно впливають на професійний потенціал.

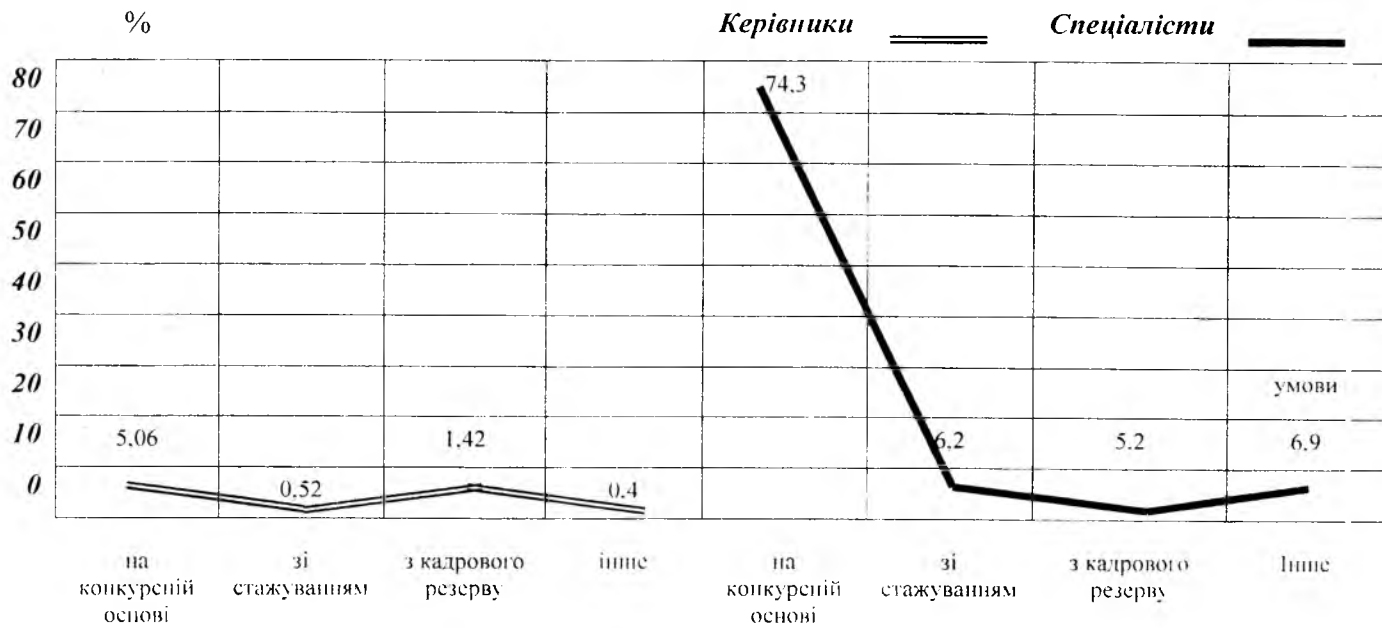


Рис. 1. Прийняття на державну службу в Головне управління праці та соціального захисту населення та його підрозділи Дніпропетровської області

існик Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI – XXVII.

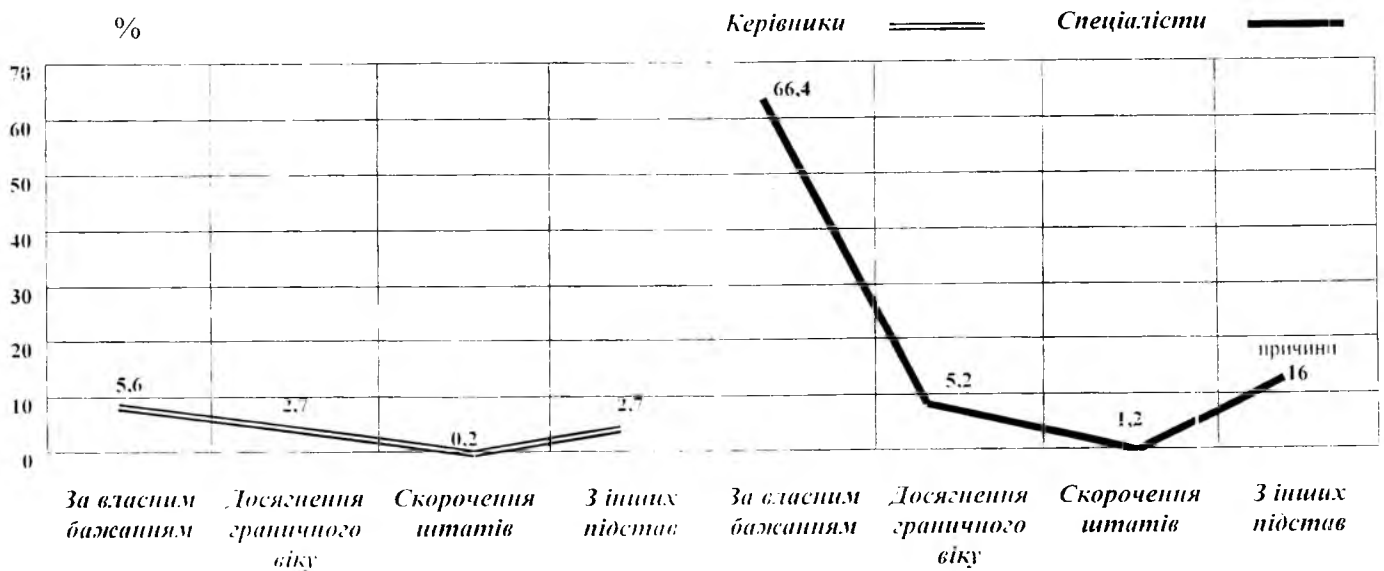


Рис. 2. Вибутия працівників Головного управління праці та соціального захисту населення та його підрозділів Дніпропетровської області

1. Білорусов С. Розвиток професіоналізму та відзначення ділових якостей державних службовців // Вісник державної служби України. - 2003. - №4. - С. 78-80.

2. Головатий М. До проблеми професіоналізації державних службовців в сучасній Україні // Збірник наукових праць УАДУ при Президенті України, К., 2000. - Вип. 2. - Ч. 3. - С. 213.

3. Ківалов С., Біла Л. Організація державної служби в Україні: Навч. метод. посіб. - Одеса: Юридична література, 2002. - 328 с.

4. Курило І. Про медико-демографічні чинники формування і відтворення трудового потенціалу населення України // Україна: аспекти праці. - 2001. - № 8. - С. 35-42.

5. Луговий В. На службі професіоналізації державного управління // Вісник державної служби України. - 2003. - № 4. - С. 8-25.

6. Оболенский О. Принципи професіоналізму в державній службі // Вісник державної служби. - № 1. - 1998. - С. 61.

7. Общий курс менеджмента в таблицах и графиках: Учеб. для вузов / Под ред. Б. Прыкина. - М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1998. - 415 с.

8. Основы управления персоналом: Учеб. для вузов / Под ред. Б. Генкина. - М.: Высш. шк., 1996. - 383 с.

9. Павличини М. Регіональні особливості формування і використання трудового потенціалу молоді // Регіональна економіка. - 1999. - № 4. - С. 242-245.

10. Подласый И. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. - 576 с.

11. Психологический словарь // <http://www.hist.msu.ru>

12. Самыгин С., Столяренко Л. Менеджмент персонала. - Ростов на Дону: Феникс, 1997. - 480 с.

13. Сороко В. Побудова механізму оцінки ділових та професійних якостей державних службовців // Вісник державної служби України. - 2003. - № 1. - С. 65.

14. Федотова Н. Професіональний потенціал випускників вузов // <http://muk.renet.ru/journal/number 5/fedotova.htm>

УДК 37.013.42

ББК 74.9

Галина Галуцка

### ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ІЗ СІМЕЙ ІЗ ПОРУШЕНОЮ СТРУКТУРОЮ

У статті розкривається необхідність і зміст підготовки соціального педагога до психолого-педагогічної підтримки дітей із сімей із порушеною структурою.

**Ключові слова:** сім'я із порушеною структурою, підготовка соціальних педагогів, соціально-педагогічна підтримка.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

Ускладнення проблем сучасної сім'ї, охопленої глобальною світовою кризою, актуалізує пошуки оптимальних варіантів їх розв'язання. Як зазначають дослідники сім'ї, серед таких проблем чільне місце займає порушення природної структури сім'ї, що складалася віками, і створення різних типів сімей із порушеною структурою, занепад моногамної сім'ї, легковажне повторне створення й наступний розрив сімейних стосунків, статеве життя подружжя поза сім'єю й т. ін., що загалом ускладнює соціальну адаптацію та соціалізацію дітей, які перебувають в особливо складних морально-психологічних умовах життєдіяльності.

У зв'язку з цим першочерговою справою соціальної та освітньої політики держави вважаємо привертання уваги суспільствознавців до дітей - вихідців із сімей із порушеною структурою, що і стало метою написання цієї статті.

Зокрема, про труднощі соціалізації та виховання дітей в умовах одного з найчисельніших типів сімей із порушеною структурою - неповних сімей переконливо свідчать результати зарубіжних і вітчизняних досліджень (Ansorg I., 1968; Biller H., 1971; Hमारová J., Holkovič L., 1987; Hilgard J., Neuman M., Pisk F., 1960; Ермаков В., 1977; Зеленчукова С., 2002; Çaşıođ H., 1983; Ковальчук Л., 1998; Костів В., 1987; Красноперова Ю., 2005; Литвинене Ю., 1985; Максимович О., 1998; Marová Z., Matejček Z., Radvanová S., 1975; Pinenka V., 1982; Pospisyl K., 1980; Trnka V., 1974; Фігдор Г., 1995 та інші). Специфічні труднощі виховання дітей із опікунських та сімей із прийомними дітьми дослідили З. Дорогоцько (2004), Ж. Захарова (2001), Ю. Кузнецова (2004), І. Курбаський (2003), С. Орлова (2005), О. Романовська (2002), А. Свириленко (2005) та ін.

Питання підготовки соціальних педагогів до роботи з різними типами із сімей з порушеною структурою привернули увагу дослідників А. Архипової (2005), Балідіної Є. (1996), Т. Бахуташвілі (Коренькової) (2004), М. Болдіної (2003), Г. Воронцової, (2002), Н. Дементьевої (2003), І. Свєграфової (2001), М. Кобринського (2001), Т. Лодкіної (1996), Л. Міллер (2000), І. Пєши (2000), М. Пономаренко (2005), В. Ремезової (2001), Л. Сєрбіної (1999), В. Турчанінової (2005), М. Умарової (2005).

Порушення сімейної структури розглядаємо в контексті розвитку сімейних форм виховання зростаючих поколінь. Як стверджує В. Костів, історичний прогрес людства дав змогу виділити три фундаментальні ознаки *основи сімейних відносин* - шлюб, кровну спорідненість і своєрідність, які ведуть у єдності до становлення природної повної нуклеарної сім'ї. Дві інші - *усиновлення (удочеріння) й опіка* - постали наслідком соціальної необхідності, забезпечення функціонування тих сімей, в яких через ті чи інші причини відбулося порушення природної структури сімейної основи.

Звідси, всі нуклеарні (одноядерні) сім'ї він ділить на такі типи: *подружжя* - ядро, основане на відносинах шлюбу; *повна* - ядро, основане на шлюбних і кровноспоріднених відносинах; *неповна* - ядро, основане на кровноспоріднених відносинах; *повна змінена* (або *нова сім'я*) - ядро, базується на відносинах кровної спорідненості, шлюбу (повторного) для одного чи обох членів подружжя, можливого усиновлення (удочеріння); *сім'я з прийомними дітьми*

ядро, основане на відносинах усиновлення, можливо шлюбу чи кровної спорідненості; *опікунська сім'я* – ядро, основане на відносинах опіки, додатково і шлюбом чи кровною спорідненістю; *сім'я сваяків* – ядро основане на відносинах сваяцтва. Якщо перший і сьомий типи не складають суті педагогічної класифікації (вони стосуються відносин дорослих людей), то інші п'ять характеризують якраз педагогічну сутність сімейних відносин, оскільки такі типи сімей базуються безпосередньо на відносинах батьків і дітей [1, с. 52-59].

Людство не випадково протягом свого історичного розвитку винайшло найбільш ефективну систему міжособистісних стосунків статей – *моногамію (одношлюбну) повну сім'ю*, в основі якої покладені відносини шлюбу, кровної спорідненості та сваяцтва (взаємин чоловіка-батька з родичами дружини чи дружини-матері з родичами чоловіка). Саме умови повної сім'ї найбільше задовольняють різнобічні потреби її членів, забезпечують багатоаспектність спілкування, виконання адекватних сімейних ролей, ідентифікацію і батьківським поведінковим прикладом й успішне становлення сім'янина.

Всі інші типи сімей із порушеною структурою (див. рис. 1), при інших однакових умовах, певною мірою не можуть забезпечити повноцінності розвитку особи.

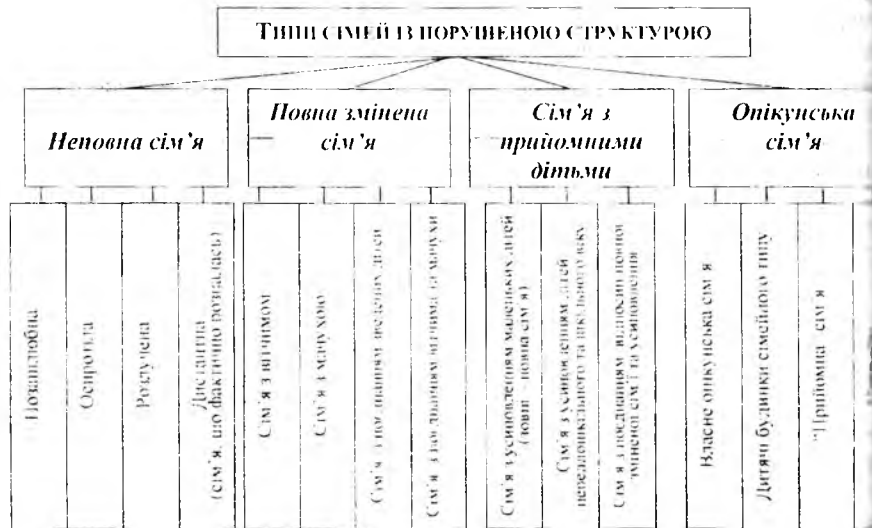


Рис. 1. Типологія сімей із порушеною структурою

Необхідно зазначити, що порушення натуральної структури сім'ї може відбуватися як природним шляхом (смерть одного із батьків, невідздатність особи тощо), так і штучним способом (розлучення, фактичний розпад сім'ї при її юридичному збереженні тощо). Відновлення ж структури нібито повної сім'ї (утворення повних змінених сімей, сімей із прийомними дітьми та опікунських

сім'ей хоч і частково вирішусь, проте цілком повністю не може зняти низки соціально-педагогічних і психологічних проблем.

Тому в сучасних умовах необхідно докорінно перебудувати систему соціально-педагогічної та психологічної підтримки сімей із порушеною структурою, діяльність соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, налагодити ефективну співпрацю таких важливих суспільних інституцій як сім'я, освітні навчальні заклади, державні та громадські організації, причетні до виховання молодого покоління.

Підготовка соціальних педагогів до роботи з такими сім'ями, як один із найважливіших чинників виходу з сучасної сімейної кризи, потребує комплексного підходу до визначення сутності та змісту такого професійного становлення; відбору ефективних методів, форм і прийомів засвоєння досвіду діалогічної взаємодії педагогів із батьками та дітьми; обґрунтування дієвості та корекційних способів збагачення стратегії і тактики розв'язання складних сімейних колізій, спрямування координаційної ролі соціального педагога в дольовій участі всіх причетних до дигни та сім'ї соціальних інституцій та громадських організацій у розв'язання відповідних сімейних проблем.

Діти з сімей із порушеною структурою характеризуються підвищеною емоційністю, неврівноваженістю, хворобливою чутливістю, часто властивими перехідним періодам утворення й функціонування таких сімей. Ці особистісні шгострення дітей мають гіпертрофований характер й роблять їхню психіку особливо вразливою. Почуття болю і сорому, власної неповноцінності, скривдженості, почуття покинутості й самотності творять цих дітей грубими, дратівливими, некоммунікбельними. Вони втрачають інтерес до навчання, творчого збагачення, активної участі в життєдіяльності гурту, класу, громадській роботі і т. ін. Соромляться статусу своєї сім'ї та свого особистісного статусу в групах, легко з накладанням комплексу несприятливих обставин переходять у розряд педагогічно занедбаних, важковиховуваних та правопорушників.

Однією з важливих складових соціально-педагогічного супроводу дітей із сімей із порушеною структурою виступає соціальне інспектування, метою якого є виявлення соціально-неблагополучних сімей, що виступають об'єктами соціально-педагогічної діяльності, попередження та встановлення випадків порушення сімейної структури та створення педагогічно-доцільних умов життєдіяльності дитини в конкретній сім'ї. Вивчення сімейної ситуації з урахуванням етапу розвитку сім'ї, її структури, типу дає змогу: визначити сімейні проблеми, їх появу і спроби розв'язання; встановити індивідуально-психологічні особливості членів сім'ї; спрогнозувати розвиток сім'ї (розгортання конфлікту, поглиблення проблеми тощо); визначити мету і завдання супроводу сім'ї.

Соціальний супровід дітей із таких сімей має спрямовуватись насамперед на розв'язання найбільшочісних проблем і кризових ситуацій сім'ї, після чого соціальна робота з сім'єю набуває характеру кураторства і допомагає сім'ям у розв'язанні конфліктів і криз, надає реальну "допомогу для самопомогі".



Соціальне навчання в процесі розв'язання конкретних навчально-виховних ситуацій, ігрове моделювання складних випадків розв'язання батьківсько-дитячих стосунків, засвоєння ознак адекватного розвитку їх відносин, оволодіння тактичними принципами і прийомами методики контактної взаємодії соціального педагога з батьками та дітьми дає змогу разом із набуттям досвіду консультування сім'ї в процесі різноманітних соціально-педагогічних практик реально перейти до самостійного розв'язування сім'єю з порушеною структурою її проблем, реалізувати співпрацю соціального працівника з батьками та дітьми на суб'єкт-суб'єктних стосунках, засадах рівноправності і незалежного вибору, прийняття надалі сім'єю самостійних рішень стосовно важливих питань своєї життєдіяльності разом з усвідомленням і прийняттям відповідальності за них. Усе це сприяє реалізації членами сім'ї своїх прав у родині, виконанню ними своїх обов'язків і зміцненню сім'ї, її внутрішньосімейних стосунків у мікро- та макросередовищі.

Таким чином, цілеспрямована підготовка майбутніх соціальних педагогів до розв'язання соціально-правових та психолого-педагогічних проблем сімей із порушеною структурою сприятиме профілактиці появи кризових сімей, ефективному становленню майбутнього сім'янина, збереженню сім'ї, нації і держави.

1. Костів В. Основи педагогічної класифікації нуклеарних сімей // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка. Івано-Франківськ, 1999. Вип. 2. - С. 52-59.

*In the article a necessity and maintenance of preparation of social teacher opens up to psychological and pedagogical support of children from families with the broken structure.*

*Key words: family with the broken structure, preparation of social teachers, socially pedagogical support.*

УДК 37.013

ББК 74.5

Наталія Клочко

## ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ЗАМОВЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА: ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ В ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядаються шляхи створення програмних засобів для сучасних інформаційних технологій, які мають, як правило, широкі функціональні можливості, розвинутий користувальницький інтерфейс і можуть вирішити проблеми навчання й інтенсифікувати навчальний процес за рахунок підвищення темпу, індивідуалізації навчання, моделювання ситуацій, збільшення активного часу навчання кожного студента, посилення наочності.

**Ключові слова:** інформаційні технології, інформаційно-технологічне середовище, програмні засоби.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

*Актуальність проблеми.* Комп'ютерне навчання несе в собі величезний мотиваційний потенціал. За умови правильно складеної програми комп'ютер може допомогти викладачеві індивідуалізувати й диференціювати навчальний процес, збільшити активний час навчання кожного студента.

*Мета статті* – розкрити принципи організації навчання за допомогою інформаційних технологій і шляхи забезпечення комп'ютерними програмами навчального процесу.

Програмні засоби для сучасних інформаційних технологій, мають, як правило, широкі функціональні можливості, розвинутий користувальницький інтерфейс і можуть вирішити проблеми навчання й інтенсифікувати навчальний процес за рахунок підвищення темпу, індивідуалізації навчання, моделювання ситуацій, збільшення активного часу навчання кожного студента, посилення наочності.

Розробляючи принципи організації навчання за допомогою інформаційних технологій, необхідно брати до уваги, з одного боку, дидактичні властивості й функції навчання самих засобів інформаційних технологій, як основи навчання, з іншого боку, концептуальні напрямки дидактичної організації такого навчання, як елементи шкільної системи освіти на сучасному рівні.

Насамперед, необхідно представити переваги комп'ютерного методу з психологічної точки зору. Комп'ютерне навчання несе в собі величезний мотиваційний потенціал. За умови правильно складеної програми комп'ютер може допомогти викладачеві індивідуалізувати й диференціювати навчальний процес, а студенти будуть відчувати постійну присутність доброзичливого інструктора - машини.

Комп'ютер гарантує конфіденційність. У тому випадку, якщо не ведеться зник результатів для викладача, тільки студент знає, які помилки він допустив, і не боїться, що викладач довідається про його результати. Таким чином, самооцінка студента не знижується, а на занятті створюється психологічно комфортна атмосфера. Комп'ютер забезпечує більший ступінь інтерактивності навчання постійною й прямою реакцією машини на відповіді у ході виконання справи. Оскільки студенти самі визначають темп роботи, комп'ютерне навчання відповідає принципам індивідуального навчання.

Вирішальним фактором успішного впровадження інформаційних технологій у навчальний процес є готовність і здатність викладачів освіти дозби інформаційних технологій і запропонувати нові методики навчання з використанням цих засобів.

Із застосуванням відповідних методик навчання мультимедійні навчальні програми можна використовувати при проведенні аудиторних заняттях, на факультативних заняттях, для самостійної роботи студентів у позаурочний час.

Варто виділити низку істотних позитивних факторів, що підвищують ефективність навчання студентів. Використання інформаційних технологій: 1) дає змогу індивідуалізувати навчання; 2) підвищує активність студентів; 3) допомагає інтенсифікувати навчання; 4) підвищує мотивацію навчання; 5) створює умови для самостійної роботи; 6) сприяє виробленню самооцінки в студентів; 7) створює комфортне середовище навчання.

Ці ефекти досягаються зануренням студента в принципово нове інформаційно-технологічне середовище, що забезпечує розширену інтерактивну взаємодію, максимально наближену до природної.

Глобальне використання інформаційних ресурсів, що є продуктом інтелектуальної діяльності найбільш кваліфікованої частини працездатного населення суспільства, визначає необхідність підготовки в зростаючому поколінні творчого активного резерву. Із цієї причини стає актуальною розробка певних методичних підходів до використання засобів нових інформаційних технологій для реалізації ідей розвиваючого навчання, розвитку особистості студента. Зокрема, для розвитку творчого потенціалу індивіда, формування вміння здійснювати прогнозування результатів своєї діяльності, розробляти стратегію пошуку шляхів і методів рішення завдань – як навчальних, так і практичних.

Не менш важливе завдання – забезпечення психолого-педагогічними й методичними розробками, спрямованими на виявлення оптимальних умов використання засобів нових інформаційних технологій із метою інтенсифікації навчального процесу, підвищення його ефективності та якості.

Особливої уваги заслуговує опис унікальних можливостей інформаційних технологій, реалізація яких створює передумови для небувалої в історії педагогіки інтенсифікації освітнього процесу, а також створення методик, орієнтованих на розвиток особистості. Перелічимо ці можливості:

- негайний зворотний зв'язок між користувачем і інформаційними технологіями;
- комп'ютерна візуалізація навчальної інформації про об'єкти або закономірності процесів, явищ, що як реально протікають, так і "віртуальних";
- архівне зберігання досить великих обсягів інформації з можливістю її передачі, а також легкого доступу й обігу користувача до центрального банку даних;
- автоматизація процесів обчислювальної інформаційно-пошукової діяльності, а також обробки результатів навчального експерименту з можливістю багаторазового повторення фрагмента або самого експерименту;
- автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного керування навчальною діяльністю й контролю за результатами засвоєння.

Програмні продукти для навчального процесу найчастіше становлять електронні варіанти таких навчально-методичних матеріалів: комп'ютерні презентації ілюстрованого характеру; електронні словники, довідники й підручники; лабораторні практикуми з можливістю моделювання реальних процесів; програми-тренажери; тестові програми; електронні підручники.

Пропонуємо розглянути комплекс програм, що імітують роботу лінійних і розгалужених алгоритмів. Програми розроблені на мові Лого студентами нашого інституту під керівництвом викладачів Т. Отрошко і Н. Ключко. Програми працюють у середовищі "Лого Мири". Сюжети програм взяті з підручників для розвиваючого навчання для 1-4 класів авторів Л. Петерсон і Н. Віленкіна. Програми використовуються викладачами на заняттях, а також студентами при підготовці до проведення уроків у школі. Це тільки приклади

інші програми, У ХГП розроблені програмні комплекси до тем: "Величини", "Залежності між величинами", "Розв'язання задач на рух". Комплекси включають в себе демонстраційні і тестові програми, можуть бути застосовані викладачами на заняттях із цих тем, студентами для самостійної роботи, учителями початкових шкіл.

Розробка таких програм викладачами разом зі студентами корисна для викладачів і студентів. Ця робота вимагає вирішення цілком конкретних питань: відбір змісту навчання відповідно до дидактичних властивостей і можливостями засобів інформаційної технології, прогнозування можливого впливу засобів інформаційної технології на характер мислення й поведінки учасників освітнього процесу, вибір способів сполучення й ілюстрації засобів інформаційної технології із традиційними засобами навчання, забезпечення відповідних дидактичних умов навчання (формування навчальних груп, організація індивідуальних занять і самостійної роботи).

Інформаційні технології використовуються для досягнення таких педагогічних цілей:

1. Розвиток особистості студента, підготовки його до самостійної продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства, що включає (крім передачі інформації й закладених у ній знань): розвиток конструктивного, алгоритмічного мислення завдяки особливостям спілкування з комп'ютером; розвиток творчого мислення за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності; розвиток комунікативних здібностей на основі виконання спільних проєктів; формування вміння приймати оптимальні рішення в складній ситуації у ході комп'ютерних ділових ігор і роботи з програмами-тренажерами; розвиток навичок дослідницької діяльності (в роботі з моделюючими програмами й інтелектуальними навчальними системами); формування інформаційної культури, уміння обробляти інформацію (у використанні текстових, графічних і інших баз даних, локальних і мережних баз даних).

2. Реалізація соціального замовлення, зумовленого інформатизацією суспільства: підготовка фахівців у галузі інформаційних технологій; підготовка засобами педагогічних й інформаційних технологій до самостійної пізнавальної діяльності.

3. Інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу: підвищення ефективності і якості навчання за рахунок застосування інформаційних технологій; виявлення й використання стимулів активізації пізнавальної діяльності (можливе використання більшості перерахованих технологій – залежно від типу особистості студента); поглиблення міжпредметних зв'язків у результаті використання сучасних засобів обробки інформації при рішенні завдань із різних предметів (комп'ютерне моделювання, локальні й мережні бази даних). Конструювання педагогічної технології майбутнього навчання означає системну проєктувальну діяльність, що дає змогу запрограмувати освітні ситуації, діяльність суб'єктів навчання, а також зі значним ступенем ймовірності гарантувати бажані результати.

І. Селевко Г. Современные образовательные технологии. – М., 1998. – С. 256.

2. Талызина Н. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М., 2002. – С. 348.
3. Гришнова О. Розвиток вищої освіти в Україні: тенденції, проблеми та шляхи їх вирішення // Вища школа. – 2001. – № 2-3. – С. 22-34.
4. Глен Р. Як перекинути міст від складних проблем транснаціональної освіти до акредитації // Вища школа. – 2001. – № 2-3. – С. 101-113.

*The author in this article says that program means of modern technology have wide functional abilities, develop functional interface and they can solve educational problems and can intensify the process of learning using individualization of learning, training modern situations, increase student's active time and using helping materials*

**Key words:** *informational technologies, information society, programs meaning*

УДК 378.147  
ББК 74.5

Тетяна Мовчан

### ОСОБЛИВОСТІ МОНИТОРИНГУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ ДІТЕЙ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

*В епоху державного й духовного відродження України постас проблеми розбудови національної системи освіти і виховання, успіх якої значною мірою залежить від рівня підготовки педагогічних кадрів.*

*Спеціальність "Дошкільне виховання" по праву посідає вагоме місце у професійній підготовці педагогічних працівників. Необхідність і важливість виховання підростаючого покоління кваліфікованими вихователями безсумнівна, а виростити такого педагога зовсім збалансована система підготовки кадрів*

Проблема формування особистості майбутнього вихователя зумовлюється необхідністю зростання його педагогічної майстерності, професіоналізму, професійно-педагогічної компетентності. Під професійною компетентністю педагога прийнято розуміти інтегровану особистісну характеристику, що включає психологічну (розуміння та усвідомлення власної діяльності) та теоретичну (набуття особистісно значущих знань і вмінь) готовність майбутнього вихователя до діяльності. його здатність вирішувати на практиці педагогічні завдання та виконувати роботу в цілому. Крім того сучасний етап освітянської діяльності педагога вимагає наявності у професійній компетентності низки нових вимог, які раніше належали до особистісних якостей і соціальної компетентності: лідерські якості, управлінські вміння та навички, професійна культура і розуміння своєї відповідальності за результати і наслідки своєї діяльності, комунікативна культура і психолого-педагогічна підготовка, здатність до самоосвіти, самовиховання і прагнення до них протягом усього трудового життя.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

Критеріями підготовки до професійно педагогічної діяльності вважають: глибокі наукові, спеціальні і педагогічні знання, відповідний рівень вихованості, загальнолюдська культура та інтелігентність, діловитість, гуманістична спрямованість, духовність, широка ерудиція і соціальна активність.

Видатні вчені, педагоги-класики (Ш. Амонашвілі, Г. Ващенко, П. Лубець, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський) займалися розробкою цієї актуальної проблеми. У сучасних дослідженнях над нею працюють педагоги-новатори І. Бех, І. Зязюн, В. Котирло, Т. Маркова, Б. Нікітін, І. Підласий та ін.

Розвиток тісного зв'язку і взаємодії таких соціальних інститутів, як сім'я і дитячий садок, є дуже важливим. Вони першими мають забезпечити сприятливі умови життя і виховання дитини, формування її як цілісної особистості.

Від здатності батьків і вихователів творчо підходити до розв'язання сучасних проблем залежить реалізація одного з пріоритетних завдань реформування освіти – забезпечення органічної єдності навчання, виховання і розвитку цілісної всебічно розвинутої особистості у співпраці головних і не компенсуючих одна одну ланок – сім'ї, як університету людських стосунків, та дошкільних установ – як єдиних продовжувачів для дітей дошкільного віку університету в рамках суспільного виховання.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблема підготовки педагогічних кадрів та її моніторингу у вищих навчальних закладах є актуальним.

Значна увага в дослідженнях науковців приділяється питанням пошуку шляхів підвищення професійної майстерності педагога. Проблема ж професійної підготовки майбутніх вихователів до здійснення взаємодії з родинами дітей, зокрема визначення змісту професійної освіти, шляхів та способів взаємодії з родинами дітей ще не здобула ґрунтовного вивчення.

Тому метою цієї статті стало визначення особливостей моніторингу професійної підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами дітей у сучасних умовах.

Основні завдання: розкрити на основі аналізу наукових джерел сутність поняття "професійна компетентність", "педагогічна майстерність"; виявити особливості моніторингу структури і змісту професійної підготовки, шляхів і способів взаємодії майбутніх вихователів із родинами дітей у сучасних умовах; проаналізувати організацію підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до взаємодії з родинами дітей під час педагогічної практики.

На наш погляд, особливого значення в галузі дошкільної освіти набуває удосконалення підготовки кадрів, покликаних забезпечити формування основ особистості, починаючи з перших етапів її становлення. Реалізація принципів демократизації і гуманізації педагогічного впливу на дітей згідно Закону України "Про дошкільну освіту" та базового компонента дошкільної освіти вимагає якісно нової підготовки педагога-дошкільника.

Проблема забезпечення ефективності професійної підготовки студентів у педагогічному вузі безумовно пов'язана з утвердженням інноваційної освітньої моделі розвитку всієї системи освіти.

Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття", Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті утвердили таку освітню модель, яка б забезпечила розвиток кожної особистості, її інтелектуальні, творчі здібності, створила б умови для активного формування свого позитивного "Я".

Зрозуміло, що вища педагогічна школа має стояти в авангарді цього процесу, забезпечуючи високоякісну професійну підготовку майбутніх спеціалістів. Основною умовою такого завдання є здійснення моніторингу ефективності навчальної діяльності студентів, розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів, оскільки педагог – професія творча.

На думку І. Підласого, основною функцією педагога є управління процесами навчання, виховання, розвитку і формування особистості вихованця. За його словами: "не чити, а направляти учіння, не виховувати, а керувати процесами виховання покликаний учитель. І чим ясніше розуміє він що свою головну функцію, тим більше самостійності, ініціативи, свободи надає своїм учням. Справжній майстер своєї справи залишається в навчально-виховному процесі ніби "за кадром", за межами вільних дій учнів, а насправді – керованого педагогом вибору" [4, с. 232].

Із переходом до концепції особистісно орієнтованого виховання і навчання, безумовно, зростають вимоги до особистості вихователя, його фахової підготовки, загальної та професійної культури. У цьому контексті вважаємо актуальним звернення до творчої спадщини подвижниць національного відродження Н. Лубенець, яка вважала вихователя центральною фігурою у навчально-виховному процесі дошкільного закладу.

На її думку, головними принципами, якими мають керуватися вихователі в своїй роботі, є принципи гуманізації виховання, принципи народності, принципи індивідуалізації, також чільне місце посідають принципи природовідповідності виховання, активності та творчості, організації самостійної діяльності дітей, емоційності виховного процесу, взаємозв'язку виховання з життям

З упевненістю можемо сказати, що більшість моральних та професійних якостей, на яких акцентувала увагу Н. Лубенець, притаманні сучасному вихователю.

На необхідність володіння педагогом-вихователем педагогічною майстерністю звертали увагу й А. Макаренко, В. Сухомлинський, визначаючи її зміст та шляхи розвитку. З їхнього погляду, педагог повинен відповідати певним вимогам: бути патріотом своєї батьківщини, мати добру загальноосвітню, професійну і педагогічну підготовку, бути ініціативним, активним, енергійним і життєрадісним, гуманним і чуйним товаришем і другом, вимогливим до себе і вихованців; працювати творчо, уміти аналізувати свою роботу і вивчати досвід роботи товаришів, мати педагогічний такт. Для того, щоб стати хорошим педагогом, треба багато працювати над собою.

Важливим структурним компонентом професійної майстерності вихователя є педагогічна техніка - комплекс професійних умінь і навичок, який допомагає самовиразитись, гнучко і адекватно взаємодіяти з вихованцями та їх родинами [2].

У сучасних дослідженнях педагогічна техніка розглядається і як важлива складова професійної майстерності педагога. Так І. Зязюн, Л. Крамушенко, І. Кривонос, О. Самещенко, В. Семиченко, Н. Тарасевич зазначають, що педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі.

До таких важливих компонентів належать гуманістична спрямованість діяльності педагога, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. Усі складники педагогічної майстерності взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників [3, с. 30].

Для досягнення високих результатів у вихованні педагог повинен володіти певними особистісними якостями:

- здатність до рефлексії (усвідомлення суб'єктом того, як його сприймає суб'єкт по спілкуванню) і контролю результатів педагогічної діяльності, співробітництва з дитиною на засадах гуманізму, розвитку її особистості;
- здатність виявляти і враховувати інтереси дітей, їхнє право на повагу, емоційно і морально підтримувати їх, прагнення до емоційної близькості у спілкуванні з ними, уміння спрямовувати його на забезпечення психологічного комфорту і своєчасного розвитку особистості;
- постійна налаштованість на розширення знань, самонавчання і самовиховання для вдосконалення своєї педагогічної майстерності.

Стосовно цих аспектів І. Бех зазначає: "Суттєву роль у процесі формування професіоналізму відіграє ціннісно-сміслова сфера професіонала. Це пояснюється тим, що професійна діяльність належить до числа основних засобів побудови власного життєвого шляху. Та побудова такого шляху буде успішною тільки тоді, коли професійна діяльність набуває особистісного відтінку, тобто здатна відображати і втілювати через себе особистість" [1, с. 264].

Отже, освітньо-професійна підготовка у вищих навчальних закладах передбачає формування майбутнього педагога як людини, якій притаманні гуманність, духовність, творчість, яка володіє необхідними для роботи в дошкільному закладі професійними знаннями, уміннями і навичками.

Важливим елементом моніторингу професійної освіти є аналіз послідання фундаментальної підготовки з практичним навчанням, яке спрямоване на вироблення у майбутніх фахівців умінь і навичок практичної діяльності.

Зміст педагогічної освіти майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів передбачає соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, методичну, фахову і практичну підготовку.

Значущим компонентом професійного становлення фахівця є педагогічна практика, яка є важливим випробуванням на шляху становлення студента як справжнього педагога.

Під час практики студенти виступають носіями нових ідей, теорій, технологій, до яких вони залучилися у процесі навчання в інституті. Досвід практичних працівників базових закладів збагачує їх творчими інноваціями. Особливу роль у становленні особистості майбутніх педагогів відіграє “занурення” студентів-практикантів у професійне середовище на перших етапах їх навчання. Вони ознайомлюються зі специфікою роботи з дітьми, змістом діяльності вихователя. Це допомагає розвивати інтерес до професії, виховує любов до дітей, прагнення формувати свою професійну компетентність. Умовою організації педагогічної діяльності є розвиток у майбутнього вихователя педагогічної самосвідомості і власної професійної позитивної Я-концепції.

Особливе місце в розвитку професіоналізму студентів відводиться активним видам практики: пробній, літній, переддипломній, які є самостійною роботою з повною відповідальністю за життя, фізичне, психічне та моральне здоров'я дітей, їхній повноцінний розвиток; формують професійні вміння і здібності, особистісні якості.

Моніторинг якості підготовки спеціалістів на педагогічній практиці проводиться за такими параметрами: анкетування за результатами практики, наради з керівниками практики, звіти студентів та керівників практики і аналізом їхньої діяльності тощо.

Тісна співпраця педагогічних колективів інституту та базових закладів забезпечує належний рівень підготовки випускників до професійної діяльності.

Щодо аналізу організації підготовки майбутніх вихователів до здійснення взаємодії з родинами дітей нами було проведено емпіричне дослідження, метою якого було: перевірка впливу впровадження комплексних завдань, спрямованих на підготовку студентів до взаємодії з родинами дітей у процесі педагогічної практики у ДНЗ, на ефективність формування готовності майбутніх педагогів до здійснення взаємодії з родинами дітей у сучасних умовах.

Сутність готовності студентів до взаємодії з родинами дітей ми розглядали як сукупність трьох провідних компонентів, які стали критеріями вимірювання рівень теоретичних знань з даного питання, рівень розвитку професійних здібностей педагога та сформованість практичних навичок організації взаємодії дошкільного закладу з сім'єю. Складовими моніторингу стали такі методи дослідження:

- тест досягнень на визначення рівня теоретичних знань студентів з розділу дошкільної педагогіки „Дошкільний заклад, сім'я, школа”;
- тест на визначення загального рівня комунікативності (за В. Ряховським) [3, с. 292];
- розв'язання педагогічної ситуації.

Для формування готовності студентів до здійснення взаємодії з родинами дітей у сучасних умовах у процесі педагогічної практики в ДНЗ ми розробили і впровадили програму. Її зміст розроблявся з огляду на освітньо-кваліфікаційну характеристику випускника та освітньо-професійну програму підготовки фахівця зі спеціальності “Дошкільне виховання”, які є складовими Державного стандарту вищої освіти.

Наведемо комплекс завдань, які пропонуються студентам під час педагогічної практики:

1. Вивчити плани роботи дитячого дошкільного закладу, робочі плани вихователів, провести спостереження за роботою вихователів із батьками.
2. Визначити сфери актуальної взаємодії батьків та вихователів, можливі труднощі та причини розбіжностей у визначенні доступності цієї взаємодії.
3. Провести якісний аналіз змістовних особливостей взаємодії батьків та вихователів.
4. Провести опитування батьків і вихователів із метою оцінювання діяльності дошкільного закладу щодо організації взаємодії з батьками.
5. Визначити рівень взаємодії сім'ї та дошкільного навчального закладу у формуванні життєвої компетентності дитини старшого дошкільного віку.
6. Розробити форми роботи, які сприяють взаємодії дитячого навчального закладу та сім'ї.
7. Розробити рекомендації та запропонувати програму з організації і здійснення взаємодії дитячого дошкільного закладу та сім'ї.

Із метою визначення ефективності роботи, спрямованої на формування готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами дітей під час педагогічної практики, було проведено контрольну діагностику з використанням розробленого комплексу завдань. Вимірювання здійснювалось на підставі оцінювання результатів виконання студентами завдань педагогічної практики та аналізу представленої студентами звітної документації.

Аналіз стану професійної підготовки майбутніх вихователів показав, що їх професійна компетентність у можливостях здійснення взаємодії з родинами дітей значно зростає (низький рівень підготовки студентів становить 12%, середній – 52%, високий – 36%).

Результати моніторингу свідчать, що використання комплексу завдань із метою цілеспрямованого формування готовності студентів до організації та здійснення взаємодії з родинами дітей за час педагогічної практики ефективно впливає на розвиток у студентів умінь діагностування умов виховання дитини в сім'ї, ставлення до дитини всіх членів сім'ї, умінь планування роботи з батьками вихованців, спираючись на аналіз вивчення мікроклімату сім'ї і програму виховання; умінь планування, організації співпраці з батьками, знаходження різноманітних шляхів її реалізації в дошкільному навчальному закладі та суспільстві; активізації виховних функцій сім'ї, формування педагогічних умінь та здібностей батьків в індивідуальних бесідах із батьками.

Отже, моніторинг професійної підготовки майбутніх вихователів до здійснення взаємодії з родинами дітей у сучасних умовах може змінювати свою структуру й постійно вдосконалюватись.

1. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2001. Вип. XIV. – 138 с.

3. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.

4. Подласый И. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов высших учебных заведений: В 2 кн. – М.: Владос, 2002. – 576 с.

5. Турбота про вчителя – надія на майбутнє: Інформаційно-аналітичні матеріали до всеукраїнського форуму. – Полтава, 2005. – 159 с.

*This article deals with the teacher's monitoring. The author of this article gives us the detailed analysis of scientific courses which are connected with the problem of the teacher's professional monitoring and the teacher's professional competence. The author of this article shows us the peculiarities of monitoring, monitoring structure and the idea of professional monitoring in general. The author of this article also analyses the process of organization of future teachers and their professional qualities which can be realized with the children's families in the process of pedagogical practice.*

**Key words:** monitoring, the teacher's competence, teacher, pedagogical practice, family.

УДК 371.15

ББК 74.5

Інна Ніколаску

### ПЕДАГОГІЧНИЙ ІМІДЖ У СИСТЕМІ НАУК: ІСТОРИКО-СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ

*У статті розглядаються філософські та психолого-педагогічні концепції іміджу в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, пропонується її аналіз, розглядаються різноманітні позиції і підходи щодо інтерпретації дефініції "імідж".*

**Ключові слова:** імідж, образ, символ, самопрезентація, стереотип.

Сутнісною характеристикою сучасного суспільства стали динамічні процеси, зумовлені змінами в масовій свідомості, та появі неологізмів або нових слів іншомовного походження чи розширення (звуження) семантики ustalених термінів. Переназивання старих парадигмальних понять на нові активувало прагнення вчених знайти уніфіковані категорії, які уміщували б себе багатогранність особистості.

Поява складної і всеохоплюючої термінологічної "імідж" супроводжує людство протягом багатьох тисячоліть і свідчить про застосування цієї дефініції для відображення узагальненого образу досконалої людини.

Мета цієї статті полягає в розкритті сутності дефініції "імідж". Її історіографічному і семантико-термінологічному аналізу, з'ясуванні соціально-педагогічного змісту даної категорії.

Існує припущення, що витoki походження терміна "імідж" зародились в англійській мові і має, як мінімум, п'ять значень (образ, статуя/ідол, метафора, ікона, схожість). Але, враховуючи факт його існування ще у давні часи, неможливо з упевненістю стверджувати, що "імідж" є похідним від французької чи

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

англійської мов, скоріше є запозиченим, як свідчить трансформація його змісту протягом років та майже одночасна пізніша поява в обох цих мовах.

Теоретичний аналіз філософської літератури дав змогу з'ясувати специфічність інтерпретації поняття "імідж". Методологічно важливими є ідеї мислителів різних епох, які пов'язували імідж із трьома напрямками: з образом лідера, характеристикою влади, описом держави. Протягом існування людського суспільства фактор іміджу здійснював значний вплив на хід політичних процесів. Саме цим зумовлений той факт, що до проблеми образу ідеального государя, держави так чи інакше зверталась значна кількість мислителів. Взаємозв'язок особистості та влади, позиція та діяльність людини в політиці, уявлення про те, яким має бути громадянин, правитель, який вигляд повинна мати влада в очах суспільства знаходимо в працях Аристотеля, Сенеки, Н. Макіавеллі, Т. Гоббса, Г. Гегеля, Ж.-Ж. Руссо та ін. Вже з кінця XIX ст. відбувається певна трансформація, завдяки якій образ набуває значення знаку, точніше символу, який виконує свою функцію не автоматично, а потребує пояснення і тлумачення.

У галузі естетики поняття образу набуває нових характеристик. "Художній образ – естетичний – це не стільки відображення, скільки вираження суб'єктивного світу художника, артиста, тобто суб'єкта естетичної діяльності" [6, с. 17-18]. Дедалі більша незалежність художнього образу від існуючої реальності іскраво простежується в естетиці XX ст., де "виключається навіть опосередкований зв'язок образу з відображенням реалії, бо він – це виключно самовираження мистця" [6, с. 18]. Ми погоджуємося з думкою дослідників Т. Хомуленко, Ю. Падафет, О. Скориніної [10] про те, що образ перетворюється на "частково створене" власне суб'єктом, набуваючи, таким чином, певної активності, а відтак, має повне право на перехід у категорію створення нової реальності. Відносно іміджу в цьому контексті відбувається процес становлення специфічної реальності, який майже завжди є скерованим і контрольованим та іноді не має нічого спільного з тим об'єктом, для якого він формується. Аналізуючи будь-який тип іміджу, можна засвідчити про те, що в ньому в багатоваріантності форм відображені людські потреби, які в усвідомленому вигляді визначають поведінку індивіда й тлумачаться як мотиви.

Можемо зазначити, що певні характерні іміджеві параметри можуть свідчити про рівень розвитку суспільства. Залежно від часу, уподобань, поглядів, існуючих моральних принципів і системи цінностей багато мислителів різних епох намагалися викристалізувати необхідний ідеал, що відповідав би запитам тогочасного суспільства.

На наш погляд, фундаментальне значення для розгляду проблеми іміджу та формування образу, на якому базується поняття іміджу в філософії, мають ідеї психоаналізу. З. Фрейд та його послідовник Г. Лассуел зазначали, що людина неспроможна досягти значного успіху в будь-якій діяльності без вміння управляти сублімацією мотивів, бажань і прагнень, замінюючи, таким чином, їх первинний зміст, презентуючи самого себе в іншому, більш досконалому напрямі, а іноді, навіть, перетворюючи власну індивідуальність.

Отже, у філософському розумінні імідж має багатозначне трактування. Але можна виділити певні особливості, які визначатимуть його як результат та ідеальну форму відображення притаманних об'єкту моральних і професійних рис, психофізичних якостей у його власній свідомості та свідомості оточення образ на чуттєвому ступені пізнання – відчуття, сприйняття, уявлення; на ринні мислення – поняття, судження.

У сучасній психолого-педагогічній та соціологічній літературі не існує єдиного підходу щодо тлумачення іміджу, оскільки існування багатозначності в розумінні термінолексми "імідж" зумовлене декількома чинниками. Це пояснюється, по-перше, сферою чи галуззю, на якій концентрується увага при дослідженні цього феномена; по-друге, на процес вивчення дефініції іміджу значний вплив здійснюють уподобання та фах самого автора дослідження; по-третє, вирішального значення набуває розгляд поняття крізь призму його функціональних особливостей і механізму актуалізації.

У контексті проблеми дослідження та з огляду на поставлену мету в статті науковий інтерес викликають сучасні студії, присвячені проблемам значущості іміджу в життєдіяльності особистості (А. Калюжний, А. Кононенко, І. Криксунова, О. Петрова, Г. Почепцов, О. Руська, В. Шепель, В. Черепанова та ін.).

Як свідчить аналіз психологічної літератури щодо розгляду цього питання, поняття іміджу науковці розглядають як соціально-психологічну категорію, соціальну перцепцію та зазначають, що "імідж – образ, уявлення, методом асоціації наділяє об'єкт додатковими цінностями, які не мають підґрунтя в реальних якостях об'єкта, але які наділені соціальною значимістю для тих, хто сприймає цей об'єкт" (А. Калюжний): "специфічна єдність типових ознак, які мають здатність керувати індивідуальною, груповою та масовою свідомістю" (В. Белобрагін, Д. Журавльов); "знаково-символічна частина культури, у якій відображена вся система відносин у суспільстві, сукупність ціннісних орієнтирів, а також особливостей окремого індивіда" (І. Черемуннікова): "імідж – ментальне бачення особою самої себе або іншої особи на підставі сприйняття та інтерпретування певних символів, що відображаються в її свідомості" (Словник практичного психолога).

Розглядаючи імідж педагога, А. Кононенко вводить термінолексему "індивідуальний імідж педагога" та визначає її як "проекцію особистості педагога, що функціонує в процесі соціальних комунікацій, де захищаному вигляді відбиті основні психічні процеси (рівень тривожності, рефлекторного копіювання, емоції тощо, причому такий шифр виявляє себе у вигляді символів на рівні елементарних зовнішніх проявів: постава, мови, міміка, тембр голосу тощо)" [5, с. 11].

Цікавим є тлумачення іміджу Г. Почепцовим як явища, зверненого "у зовнішніс "Я" людини, її публічне "Я"" [9, с. 54]. В. Шпалінський підкреслює, що імідж "це те, чим і ким здається людина в своєму оточенні, якою бачать та сприймають її вони" [2, с. 14]. Нам імпонують такі визначення дослідників, які підкреслюють спрямованість іміджу на зовнішнє середовище та орієнтують на одну з характерних його рис, як відображення потреб інших за допомогою своєрідного носія.

У дослідженнях В. Шепеля [11] та О. Перелигіної [7] зазначено, що підтвернення іміджу відбувається саме за допомогою знаків: "Імідж – це перш за все символічний образ суб'єкта". Виходячи з таких позицій, можна дійти висновку, що ці трактування відображають таку важливу характеристику іміджу, як його символічна природа.

Таким чином, із погляду психологічного підходу до розуміння іміджу є його вивчення як соціально-психологічного феномена, розкриття закономірностей формування, функціонування і трансформації його різновидів (корпоративний, габітарний, кінетичний тощо) в індивідуальній та масовій свідомості.

У багатьох наукових джерелах акцентується увага на гнучкості, динаміці іміджу. Г. Почепцов зазначає, що "імідж – це гнучке поняття" [9, с. 12], та наголошує на тому, що головним компонентом іміджу є його комунікативна складова. Імідж, на його думку, "це – інструмент спілкування з масовою свідомістю" [9, с. 49]. Соціолог І. Гофман [3, с. 11] підкреслює, що поняття іміджу охоплює наше уявлення про ту чи іншу соціальну роль, яку ми виконуємо в житті, про наш стан та обставини долі на певний момент. Отже, імідж частково можна віднести до ситуаційної категорії, яка часто залежить від конкретних умов, подій, потреб та часу.

Як свідчить практика, велику роль при формуванні іміджу відіграє самопрезентація. Дослідниця В. Подшивалкіна [8] у своїх працях розглядає імідж із соціотехнологічної позиції та визначає даний феномен як технологію презентації людиною або соціальною групою самих себе. Імідж, на її думку, як технологія презентації, забезпечує задалегідь задані якості, на основі означеної системи дій, яка за необхідності та достатності зумовлює існування образу з потрібними якостями. Дослідниця вважає, що системоутворюючим фактором іміджу виступає його смисл, який створює його цілісність і стійкість відтворення й підтримки. Будь-який імідж створюється і підтримується заради певної мети, будь-то кар'єра чи спокій сімейного життя.

На думку багатьох дослідників [4; 5; 7; 9; 11] у галузі іміджології важливою особливістю іміджу є його активність. Він "здатний діяти на свідомість, емоції, діяльність і вчинки як окремих людей, так і цілих груп населення" (О. Сидоренко). Тобто імідж об'єкта визначає готовність сприймаючої аудиторії діяти відносно до цього об'єкта (людини) певним чином. Але імідж діє і на людину, формуючи стійке уявлення про власну особистість. Таким чином, риси, які формуються, перетворюються у справжні риси.

Аналізуючи підручники з педагогіки, ми дійшли висновку, що термінолексма "імідж" є відносно новою, а про педагогічний імідж як поняття в сучасних підручниках мова взагалі не ведеться. Оскільки професійний імідж педагога відображає значущі якості особистості, її професійну діяльність і спілкування, поведінку і зовнішність педагога в масовій свідомості суб'єктів навчально-виховного процесу, то власне поняття педагогічного іміджу можна тісно, на нашу думку, пов'язати з такими дефініціями як "педагогічна діяльність", "педагогічна майстерність", "професійно-педагогічна культура". Аналізуючи зміст цих понять, можемо зазначити, що професійний імідж педагога є складовою педагогічної майстерності та професійно-педагогічної культури.

Педагог із певним рівнем професійно-педагогічної культури та педагогічної майстерності має унікальну комбінацію особистісних якостей, позитивну "Я-концепцію", здатний до надзвичайної реалізації власного творчого потенціалу, морально-вольової саморегуляції, самоосвіти та самовиховання. Такі якості вчителя є визначальними для формування, розвитку та подальшого вдосконалення професійного іміджу.

Особливу актуальність із питань педагогічного іміджу мають роботи М. Варданян [1], А. Калюжної [4], А. Кононенка [5] та інших, у яких зазначено, що імідж – цілеспрямований сформований інтегральний образ, зумовлений відповідністю внутрішніх та зовнішніх якостей суб'єкта. покликаний забезпечувати гармонійну взаємодію цього суб'єкта з навколишнім оточенням. Маючи систему взаємопов'язаних характеристик спеціаліста, імідж є засобом вирішення особистісних і професійних проблем. При створенні професійно-особистісного іміджу педагог повинен враховувати такі компоненти:

- природні якості (комунікабельність, емпатійність, рефлексивність, красномовство);
  - якості, які набувались під час навчання і виховання (моральні якості, психологічне здоров'я, технології спілкування);
  - якості, набуті завдяки життєвому й професійному досвіду.
- Аналіз низки наукових джерел та презентованої дефініції "імідж" дав змогу систематизувати це поняття за певними групами:
- імідж із позиції "галузевого" його використання ототожнюється через такі слова, як "сприйняття", "уявлення", "стійкий";
  - імідж із позиції форми відображення об'єкта – це стереотипний, емоційно відображений, індивідуальний образ, який розкриває внутрішній зміст, що склався у масовій свідомості;
  - імідж як модель, інструмент пізнання розуміється як мисленнєве уявлення, конструювання образу, еталон бажаного, емоційне сприйняття, комунікаційна одиниця;
  - імідж як вид соціального управління – створення потрібного враження, здатність до соціальної поведінки, створений засобами масової інформації образ.

Таким чином, здійснивши короткий екскурс в історію виникнення іміджу, можна зробити такі висновки, які стануть у нагоді для подальшого вивчення основ педагогічної іміджології та формування, розвитку і вдосконалення професійно-особистісного іміджу сучасного і майбутнього вчителя.

Як видно з досліджень філософів, психологів, соціологів, термінолексема "імідж" використовується досить широко та неоднозначно, характеризуючи значущість та властивість об'єкта. Однак варто підкреслити, що імідж частіше тлумачиться як емоційно відображений стереотипний образ, ідеалізована модель елементів суспільства, предметного світу, ідеальних структур, який цілеспрямовано формується суб'єктами в індивідуальній, груповій і суспільній свідомості для досягнення політичних, економічних, соціальних результатів, пізнання, особистої кар'єри і самовираження.

1. Варданян М. Имидж педагога как фактор здоровьесбережения субъектов образовательного процесса в основной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тобольский государственный педагогический институт имени Д.И. Менделеева. – Омск, 2007. – 13 с.
2. Головченко Г.Т., Шпалінский В.В. Социальная психология менеджмента: Учебн. пособие. – Х.: ИМВО "ХК", 1998. – 316 с.
3. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. – М.: Канон-Пресс-Ц, 2000. – 304 с.
4. Калюжний А.А. Психология формирования имиджа учителя. – Владос, 2004. – 222 с.
5. Кононенко А. Психологічні складові індивідуального іміджу сучасного педагога: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Одеський національний університет імені І.І. Мечникова. – Одеса, 2003. – 16 с.
6. Пархоменко Т. К інституалізації іміджології // Проблеми іміджології: Матеріали I Міжнародної конференції, 8-9 лютого 2000 року в г. Кривому Розі. – К.: ЕУФІМБ, 2000. – 380 с.
7. Перельгіна О. Имиджология. – М.: Дело, 2002. – 316 с.
8. Подшивалкина В. Социотехнологические аспекты конструирования и поддержания имиджа / Имиджология. – 2007: Сборник статей. – М., 2007. – С. 242-245.
9. Почепцов Г. Профессия: имиджмейкер. – 2-е изд., испр. и доп. – К.: ИМСО МО Украины, НФВ "Студцентр", 1999. – 256 с.
10. Хомуленко Т., Палафет Ю., Скорнініна О. Теоретичні та практичні аспекти дослідження іміджу: Монографія. – Х., 2005. – 272 с.
11. Шепель В. Имиджология: секреты личного обаяния. – М.: Маркетинг, 1997. – 382 с.

*The article focuses attention on philosophical and psycho-pedagogical image concept in the works of home and researchers, their analysis, different position and approaches to the "image" definition interpretation are offered.*

*Key words: image, symbol, self presentation, stereotype*

УДК 37.013.83

ББК

Свєтлія Нішпенко

## БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА: СИСТЕМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГА

*У статті розглядається модель підвищення кваліфікації педагога, обґрунтовується її необхідність як засобу забезпечення професійної відповідності педагога вимогам сучасності та дотримання принципу безперервної освіти. Визначаються умови досягнення освітньої мети максимально повно забезпечувати як потреби педагогів у вдосконаленні рівня педагогічної майстерності, так і потреби суспільства в цілому.*

*Ключові слова: LLL (lifelong learning), система безперервної освіти, модель підвищення професійної кваліфікації педагога, рівень професіоналізму, практично-орієнтоване навчання.*



*Актуальність проблеми.* XXI століття – час значних змін. Це століття нової культури, час запровадження нових технологій, що висувають до особистості вимоги на рівні оновленої свідомості, розуміння нових можливостей.

Нові умови розвитку суспільства, в свою чергу, торкаються найважливішого інституту соціалізації – освітнього простору. Незважаючи на те, що сьогодні значними темпами проходить процес модернізації всіх освітніх систем на різних рівнях, ми не можемо говорити про його гнучкий та адекватний характер у відношенні до нових умов.

Програма розвитку вищої освіти України “Основні засади розвитку вищої освіти України” показує: “...в більшості країн існують певні елементи гнучкого навчання, однак систематична робота з розробки шляхів гнучкого навчання для забезпечення навчання впродовж життя знаходиться ще на початковому етапі. Тому ми просимо BFUG сприяти обміну позитивним досвідом та працювати в напрямку досягнення загального розуміння ролі вищої освіти в процесі навчання впродовж життя. Можна сказати, що лише в декількох країнах ЄПВО успішно запроваджені механізми визнання попереднього навчання для доступу до освіти та присвоєння кредитів. Співпрацюючи з ENIC/NARIC, ми звертаємося до BFUG з проханням внести пропозиції щодо покращення визнання попереднього навчання” [1, с. 26-27].

У 70-х роках XX століття у зв'язку з промисловою революцією, швидким ростом природничо-наукового та технологічного знання у Великобританії та інших європейських країнах з'являється термін “knowledge society” – “суспільство, засноване на знаннях”. У восьмидесятих роках термін “подовжене навчання” (continuing education) вже став реальністю, а до середини 90-х років такою реальністю вже стає “навчання впродовж життя” (lifelong learning - LLL) [2, с. 114].

Сучасна ідея отримання освіти «протягом усього життя» замість освіти “на все життя” передбачає вибудовування абсолютно по-новому організованого освітнього простору професійної підготовки і перепідготовки викладачів.

Сучасні антропоцентричні тенденції в педагогіці і психології вимагають ґрунтовного оновлення психолого-педагогічної педагога нової генерації, здатного не тільки здійснювати діяльність на основі використання новітніх педагогічних, інформаційних і комп'ютерних технологій і забезпечувати формування різнобічно розвиненої особистості, але й брати на себе відповідальність за реалізацію нової системи освіти, якій притаманні, з одного боку, особливості національного характеру, а з іншого – відповідність міжнародним критеріям (І. Бех, І. Зязюн, В. Євдокимов, В. Кремень, О. Пехота, І. Прокопенко).

І. Шендрик переконаний в тому, що гармонійна зміна кар'єрного циклу, тобто перехід від однієї соціальної ідентичності до іншої, можлива лише завдяки короткому, проте інтенсивному періоду навчання. Причому найважливішою характеристикою такого типу навчання автор виділяє розвиток здатності до самоосвіти та адаптації до соціальним умовам, що змінюються, та торкаються, перш за все, професійної діяльності дорослої людини [4, с. 98-106].

*Мета статті* – теоретично обґрунтувати модель підвищення кваліфікації педагога з урахуванням мети навчання, аналізу сучасної освітньої парадигми, а також концепції навчання в системі безперервної освіти.

Концепція LLL (lifelong learning) сьогодні вже стала реальністю, а в майбутньому її значення постійно зростатиме. Термін LLL означає новий підхід до навчання впродовж життя людини у різноманітних формальних та неформальних ситуаціях. Концепція LLL зорієнтована на людину у контексті забезпечення її зайнятості та активної громадянської позиції. В цьому значенні навчання впродовж життя орієнтується на попит ринку праці, а не на пропозиції з боку системи професійної освіти.

LLL передбачає навчання як у межах, так і поза межами системи формальної освіти. Це означає, що основним ключовим вмінням стає здібність людини здійснювати пошук нових знань та розвивати нові компетенції без підтримки з боку формальної освіти.

Подальший розвиток концепції LLL передбачає пошук нових способів мислення в рамках системи освіти, а саме:

- структурований підхід до навчання, в межах якого ті, що навчаються, приймають активну участь в процесі навчання, починаючи з дошкільного рівня;
- надання доступу до інформації про можливості формальної та неформальної освіти;
- наявність систем підтвердження компетенції, надбаної поза межами системи формального навчання [2, с. 118].

Освітній процес, до якого залучені дорослі суб'єкти, більше за будь-які інші, характеризується прагматичністю. За твердженням С. Вершловського, приживаються, а потім стають формуючими факторами, тільки ті отримані знання й уміння, які “...відповідають вимогам (тобто особистісно значущі) й можуть бути застосовані в предметно-практичній діяльності” [5, с. 4]. Тобто отримані знання лише тоді набудуть для людини значення, якщо вона високо оцінить їх за ступенем корисності в професійній та особистісній сферах життя. Іншими словами, якщо вони отримують високий бал за шкалою “практична користь”.

Особливості сучасної соціально-освітньої ситуації висувають нові вимоги до педагогічних кадрів:

1. Соціальні функції викладача полягають, з одного боку, в підготовці зростаючих поколінь до життя в соціумі (адаптивні функція), а з іншого – у формуванні особистості, здатної до творчості, самореалізації всіх своїх можливостей (гуманістична функція). Хоча ці функції пов'язані між собою, слід усвідомлювати їх антонімічність.

2. Особистісна спрямованість педагогічної безперервної освіти тісно пов'язується з проблемою збереження педагогом високого рівня професійної компетентності [5, с. 5-7].

Важливим показником рівня професіоналізму завтрашнього вчителя є розвиненість закладених і сформованих у студентські роки його творчих якостей: допитливість, сміливість, впевненість у своїх силах і здібностях, креативність, гнучкість поглядів, готовність до ризику, наполегливість, емоцій-

на стійкість, ініціативність, самостійність, оригінальність, нестандартність, розвинена уява, фантазія, проблемне бачення [6, с. 82], які мають супроводжувати навчання у ВНЗ і мають бути продовжені й розвинені впродовж життя.

Невід'ємною частиною системи безперервної освіти в наш час є система підвищення кваліфікації. Саме система підвищення кваліфікації може і має виступати як організатор безперервної освіти, забезпечувати всю наукову, методичну та психологічну підтримку педагогів [2, с. 119].

У педагогічних дослідженнях післядипломної освіти визначені такі її функції: освітня, інформаційна, консультативна, дослідницька, проєктувальна, запроваджувальна, експертна; характеризуючи LLL – lifelong learning (навчання впродовж життя/безперервна освіта) додають ще методологічну, міжпредметну (метапредметну), пізнавально-інформаційну, мотиваційно-перетворювальну, прогностичну, компенсаторну, адаптуючу, випереджувальну тощо.

Основною цінністю післядипломної освіти стає розвиток у людині потреб і можливостей вийти за межі матеріалу, що вивчається, здатності самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на удосконалення, саморозвиток та самоосвіту впродовж всього життя. Сучасна модель розвитку післядипломної освіти багата в чому пов'язана зі зміною педагогічної парадигми, що переставляє акценти з навчальної діяльності на самоосвіту.

Освіту в системі підвищення кваліфікації можна вважати спрямованою на інтереси розвитку особистості, якщо через неї властяться розв'язати такі задачі:

- стимулювати інтелектуальний розвиток та збагачення мислення через засвоєння сучасних методів наукового пізнання;
- виходячи з того, що людина живе в суспільстві, досягнути її успішної соціалізації через заглиблення в існуюче культурне, в тому числі техногенне та комп'ютеризоване середовище;
- гармонізувати відносини людини з природою через засвоєння сучасної наукової картини світу;
- враховуючи те, що сучасна людина живе в умовах насиченого та активного інформаційного середовища, навчити людину жити в його потоці, створювати передумови та умови для безперервної самоосвіти;

приймаючи до уваги інтегративні тенденції розвитку науки й техніки в системі вищої освіти, в тому числі й педагогічній, формується потреба в новому рівні наукової грамотності, у створенні умов для набуття широкої базової освіти, до дозволяє достатньо швидко переключатися на суміжні області професійної діяльності [2, с. 118].

Засновуючись на концепції особистісно-орієнтовного навчання в школі та у ВНЗ, процес підвищення кваліфікації також має бути спрямований і на викладача. Навчання має спиратися на наявний досвід педагога, передбачати можливість для систематичної рефлексії, моніторингу розвитку та удосконалення професійно-педагогічних умінь та навичок.

Однак педагогічні реалії бувають різними, а, отже, змістові характеристики навчальних програм для дорослих можуть відрізнятися. І нам хотілося б зупинитися на деяких загальних соціально-педагогічних підходах, що могли б

посприяти цим програмам стати більш ефективними, особистісно та професійно значущими для кожного.

На нашу думку, необхідно провести ряд нововведень у системі вищої освіти, що дозволили б спрямувати процес навчання на зміну основної професійної позиції: з "того, кого навчають" на "творця" власної професійної самосвідомості.

Модель підвищення професійної кваліфікації педагога має враховувати цілі педагогічної діяльності викладача, які мають формуватися з урахуванням мети навчання; аналіз сучасної освітньої ситуації, а також концепції навчання в системі підвищення кваліфікації, що складається з позиційної, освітньої, організаційної та управлінської моделі. Розглянемо цю модель детальніше.

Модель підвищення професійної кваліфікації викладача



*Позитивна модель.* У ході підвищення кваліфікації викладач-наставник допомагає слухачам курсів визначити мету діяльності, шляхи її досягнення, способи навчальної роботи, самоаналізу та самоперевірки. Сумісна діяльність спонукає до активного засвоєння знань, співробітництву один з одним та подальшому перенесенню цих відносин до навчального процесу.

*Освітня модель* може бути побудована в контексті загальноєвропейських вимог і включати комунікативну компетенцію, яка складається з таких компонентів, як: мовна, прагматична та соціокультурна компетенції. Ці компетенції доповнюються професійною компетенцією, володіння якою потенційно здатне реалізувати цілі навчання з урахуванням сучасних вимог та реальних умов викладання.

*Організаційна модель.* Цей підхід до організації навчання викликаний необхідністю розв'язати проблему безперервного підвищення кваліфікації, організації та управління самостійною діяльністю викладача.

*Управлінська модель* здійснюється на базі спільного управління та самоуправління між слухачами курсів та викладачами-наставниками, тобто сумісне планування роботи для досягнення мети, враховуючи результати самодіагностики, організація самостійної пізнавальної діяльності того, хто навчається, спираючись на рівневий поділ загальноєвропейських компетенцій, аналіз результатів самооцінки, реалізація моніторингу рівня освіченості, здійснення рефлексії.

Таким чином, управління самостійною пізнавальною діяльністю слухачів курсів здійснюється на основі спільного управління та самоуправління.

До системи підвищення кваліфікації викладача, на наш погляд, мають висуватися вимоги, що базуються на загальноєвропейських вимогах до процесу навчання в зв'язку з входженням України до загальноєвропейського освітнього простору: врахування запитів суспільства при формуванні змісту навчання; урахування запитів й можливості студентів, спираючись на універсализацією та індивідуалізацію процесу навчання; проведення моніторингу розвитку й удосконалення комунікативних умінь і навичок; створення умов для виявлення креативності студента та його самореалізації; навчання рефлексивній самооцінці як основі безперервного професійного розвитку та самовдосконалення; використання особистісно-орієнтованого навчання, за якого студент висувається в ранг центрального елементу методичної системи, а викладач стає організатором учіння, старшим досвідченим товаришем, який співпрацює зі студентами в процесі оволодіння знаннями й уміннями в процесі розв'язання навчальних та освітніх задач; створення умов для розвитку автентичності в комунікативній поведінці та міжкультурному спілкуванні, навчальній діяльності, взаємодії в системі "студент-викладач-навчальна група".

У рамках сучасної парадигми освіти пріоритетним є використання психологічних принципів та особливостей особистісного розвитку. В. Попов виділяє чотирирівневу структуру знань: знання-знайомство, що дозволяє усвідомити, розрізнити явище, певну інформацію; знання-копія, за допомогою якого можна репродукувати засвоєну інформацію; знання-уміння, що дозволяє застосовувати отриману інформацію в практичній діяльності; знання-трансформація, що забезпечують можливість перенесення раніше отриманих знань на розв'язання нових задач і проблем (рівень творчості).

Якщо середня школа орієнтована на перший і другий рівень знань, вища школа – на третій, то задачі четвертого рівня найчастіше покладають на післядипломну освіту. При використанні креативних педагогічних технологій студент переводиться з рангу об'єкта навчання в ранг суб'єкта, а традиційний навчальний матеріал перетворюється з предмета засвоєння в інструмент досягнення професійно значущих творчих цілей.

Сьогодні в сучасній дидактиці широко використовуються тренінгові методи навчання, які є більш ефективними за своєю психологічною суттю та дозволяють подолати власні стереотипи свідомості, тим самим сприяючи

розкриттю в слухачів творчої орієнтації та активності в процесі підвищення кваліфікації. Надзвичайна практичність навчання має задавати такі ситуації, які дозволяють б максимально виявитися креативності студента.

Другою передумовою технологій, що вибудовуються в системі підвищення кваліфікації, є робота з розвитку та корекції професійної педагогічної компетентності. Статистика свідчить про те, що біля 75 % молодих вчителів відчувають складнощі не методологічного характеру, а в встановленні психологічного контакту і взаємодії зі студентами під час заняття (сфера спілкування та міжособистісних взаємовідносин). Це відображається на їх здібностях пред'являти матеріал, на зниженні рівня володіння педагогічними компетенціями (на впевненості в собі як учителі, на оцінці себе як учителя). Більшість починаючих педагогів не можуть самостійно успішно подолати цю "кризу". Навпаки, адаптація педагогічних здібностей затягується, породжуючи з часом внутрішні та зовнішні конфлікти та невдоволеність професією.

Нові освітні технології, що запроваджуються, мають спиратися на розгляд психологічної компетентності як базової складової загальної професійної компетентності і як умова розвитку соціальної, особистісної та індивідуальної компетентності спеціаліста. Вона включає в себе:

- спеціальну компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати подальший професійний розвиток; планування професійної педагогічної діяльності, вміння працювати з методичною та спеціальною документацією;

- соціальну компетентність – володіння сумісною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в цій професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

- особистісну компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; це здатність планувати свою трудову діяльність, контролювати і регулювати її, здатність самостійно приймати рішення; здатність знаходити нестандартні рішення (креативність); гнучке теоретичне та практичне мислення, вміння бачити проблему, здатність самостійно набувати нові знання й уміння;

- індивідуальну компетентність – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного росту, здатність до індивідуального самозбереження, невідатливність професійному старінню, вміння організувати свою працю раціонально без перевантажень часу й сил, працювати без напруження. Ця розвинена мотивація досягнення, певний ресурс, необхідний для успіху в професійній діяльності, прагнення до якісної, творчої роботи, розвинену здатність до самомотивації, впевненість в собі, оптимізм, позитивний прогноз майбутніх професійних та особистісних досягнень.

Виділені види компетентності підтверджують уявлення про те, що зрілість людини як особистості можливе виходити з професійної діяльності, професійного спілкування, професійної взаємодії. Психологічна компетентність включас в себе не тільки спеціальні, але й загальні міжпрофесійні компоненти.

*Висновки.* Таким чином, зміни на цільовому та змістовому рівнях системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів мають вибудовуватися з урахуванням означених характеристик. Запровадження вказаних позицій до освітніх технологій, що вибудовуються, – це основний етап в розробці нової якості освіти взагалі, та практично-орієнтованої її спрямованості зокрема.

1. Програма розвитку вищої освіти України “Основні засади розвитку вищої освіти України”, ч.4, 2008р. – 86 с.

2. Пономарьова Г., Харківська А., Отрошко Т. Вища освіта України и парадигми євроінтеграції (курс лекцій). – Х., 2008. – 336 с.

3. Питання професійної підготовки фахівців у сучасних педагогічних дослідженнях / За заг. ред. Г. Гребенюка. – Харків: Стиль Іздат. 2007. – 324 с.

4. Шендрик И. Кризис идентичности и образования в период взрослости // Мир психологии. – 2004. – № 1. – С. 98-106.

5. Вершловський С. Взрослый как субъект образования // Педагогика. 2003. № 8. – С.3-8.

6. Побіренко Н. Розвиток творчої індивідуальності студентів у процесі підготовки до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 81-89.

*Model of increasing level of pedagogue's qualification is being analyzed, its need as an instrument of securing professional accordance to the modern requirements in the light of lifelong education is explained. Conditions of getting educational target to provide all of tutors' needs in the way of imperfecting pedagogical level are viewed.*

**Key words:** *L.L.L. (lifelong learning), system of L.L.L., model of professional pedagogue's qualification increasing, level of professionalism, practically oriented studying.*

УДК81.11=03:81'255.4:81'253+371.134

ББК 74.2

Знаїда Підручни

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У статті виявлено психолого-педагогічні чинники формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки. Проаналізовано можливість формування у студентів професійної комунікативної компетентності через сфери їх особистості та індивідуальності.*

**Ключові слова:** *професійна комунікативна компетентність, модель педагогічні засоби, педагогічна взаємодія, психологічний контакт, особистісний розвиток, сфери особистості та індивідуальності.*

Вісник і Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

Врахування психолого-педагогічних особливостей студентського віку, акцентування в навчально-виховному процесі на пріоритетності особистості студента, його здібностях, створення максимально сприятливих умов для його розвитку допоможе ефективніше реалізувати мету формування професійної компетентності майбутнього перекладача.

Ці питання досліджували такі психологи й педагоги, як: О. Гребенюк, Т. Гребенюк [1], С. Ільїн [3], Г. Крайг [4], О. Леонтьєв [5], А. Маркова [7], Л. Пуховська [9] та ін. Їхні праці присвячені цілісному вивченню людини, професійній спрямованості і самовизначенню майбутніх спеціалістів. Незважаючи на значні теоретичні доробки, є ще багато невирішених питань, саме тому піднята нами проблема є **актуальною** і потребує свого розв'язання в сучасних умовах.

*Мета статті* – виявити психолого-педагогічні чинники формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів, проаналізувати можливість формування у студентів професійної комунікативної компетентності через сфери їх особистості та індивідуальності.

Матеріалом дослідження послужили наукові праці, методичні розробки та підручники, досвід роботи викладачів.

Розв'язання проблеми вдосконалення підготовки висококваліфікованих спеціалістів і підвищення якості навчання передбачає, у першу чергу, знаходження внутрішніх резервів інтенсивного розвитку навчального процесу у вищому навчальному закладі. Такими внутрішніми джерелами активності особистості у навчальній діяльності є фундаментальні потреби, мотиви, професійні інтереси, ставлення до навчання.

Організація активного процесу навчання, розвитку знань, навичок, практичного досвіду, стимулювання мисленнєвої діяльності студентів залежить від мотивації: інтересу, потреби пізнання, що нерозривно пов'язані з фізіологічними процесами вищої нервової діяльності. Багатоаспектні проблеми мотивації, її сутності, структури, функції, співвідношення з потребами, особливості мотивації навчальної діяльності досліджували психологи: О. Леонтьєв [5], А. Маркова [7], Л. Пуховська [9] та ін. Однак, досі вони не прийшли до єдиного загальноприйнятого визначення поняття “мотив”. Ми спробуємо на характеристику терміна С. Ільїним, який розуміє під мотивом складне психологічне утворення, що спонукає людину до свідомих дій і є основою цих дій [3]. Формування мотиву навчальної діяльності відбувається як під впливом внутрішнього (потреби), так і зовнішнього стимулів (вимоги, прохання, наказу). За впливом різних внутрішніх і зовнішніх стимулів психологи виділяють групи студентів із вираженою професійною і предметною мотивацією; з вираженою професійною, але слабкою предметною мотивацією; вираженою лише предметною мотивацією; з відсутньою предметною і професійною мотивацією.

Важливою для нашого дослідження є характеристика мовних здібностей як сукупності психологічних і фізіологічних умов, що забезпечують засвоєння, відтворення й адекватне сприйняття мовних знаків мовної групи. Мовне чуття – це вироблена мовною практикою здатність мовця орієнтуватися у мовних явищах, інтуїтивно вибираючи ті нормативні мовні елементи, які найбільшою

мірою відповідають завданням і умовам комунікації. На мовне чуття впливають об'єктивні (цінності мовлення) і суб'єктивні (вроджене сприйняття національно-художньої мовленнєвої стихії) фактори середовища, в якому людина живе й розвивається. Для майбутнього перекладача важливим є набуття мовленнєвого досвіду, тобто практичне володіння мовою і емпіричне узагальнення спостережень за мовою. У період навчання продовжується формування мовної особистості, мовної індивідуальності, невід'ємними складовими якої є мовна свідомість і самосвідомість, національний характер, національно-культурні традиції.

Психологи стверджують, що для успішного навчання також необхідний достатньо високий рівень загальноінтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, уявлення, пам'яті, мислення, уваги, ерудованості, широти пізнавальних інтересів, рівня володіння певним колом логічних операцій тощо. За деякого зниження цього рівня компенсація можлива або за рахунок підвищеної мотивації, або працездатності студента. Задачки або нахили – це природні, спадкові психологічні властивості індивіда, свосередна передумова розвитку здібностей. Здібності або хист дослідники характеризують як “сплав” природжених особливостей нервової діяльності та її прогресивних змін, зумовлених обставинами життя й виховання. Обдарованість – це індивідуальна свосередність особливих комбінацій загальних і спеціальних здібностей людини, цілого комплексу психофізіологічних процесів і станів, які створюють сталий рівень реалізації можливостей, бажань, інтересів індивіда.

За загальним визначенням провідних психологів і педагогів, культурно-гуманістичні функції освіти відображають її загальну спрямованість на гармонійний розвиток особи, який є призначенням, покликанням і завданням кожної людини. В суб'єктивному плані, наголошують дослідники [10], це завдання виступає як внутрішня необхідність розвитку сутнісних (фізичних і духовних) сил людини. Інші вчені пішли ще далі в розвитку цього напрямку педагогічних поглядів [1], вони створили концепцію педагогіки індивідуальності, одна з ідей якої полягає в тому, щоб цілі, педагогічні закономірності, засоби навчання й виховання відповідали потребам не тільки суспільства, але і людини з властивим їй внутрішнім психологічним світом. На їх глибоке переконання можна людина і суспільство повинні випробовувати потребу в розвитку не тільки фізичних і духовних, але і психічних сил людини. Отже, саме людина, її внутрішній світ складає головну гуманістичну цінність освіти. Залежно від того, як розуміється людина, можна осягати і феномен освіти. Людина повинна стати метою освіти не тільки з погляду конкретно-історичного соціального замовлення освіти. Внутрішні можливості людини, її природа, весь внутрішній світ потребують зараз пріоритетного психолого-педагогічного осмислення як мети освіти.

Ідея формування у студентів комунікативної компетентності перекладача реалізується через сфери їх особистості та індивідуальності. В зв'язку з цим необхідно зазначити, що ми розуміємо під особистістю та індивідуальністю. Більшість психологів поділяє думку про те, що особистість – це соціальна сутність людини, інтеріоризованої індивідом у процесі соціалізації культури суспільства. В багатьох визначеннях особистості підкреслюється, що до числа особист-

тисних не відносяться психологічні якості людини, які характеризують її пізнавальні процеси або індивідуальний стиль діяльності за винятком тих, які виявляються у ставленні до людей у суспільстві. У нашому дослідженні ми спираємося на наведене вище розуміння особистості. У трактуванні поняття індивідуальності нам здалося доцільним виходити з концепції педагогіки індивідуальності. Індивідуальність. – це неповторна свосередність психіки кожної людини [1, с. 6]. Вона характеризується відомими сімома сферами, які мають психічні й особистісні компоненти. Серед них називають етичну значущість і безумовну цінність для співтовариства людей, здібність до творчого вирішення загальнолюдських проблем, бачення перспектив розвитку людини як космопланетарного феномена, сформованість внутрішньої картини здоров'я, креативність, самодостатність, гнучкість й ін. Таким чином, вищим розвитком людини як індивідуальності є її духовний розвиток. У нашому дослідженні він означає осмислення майбутнім перекладачем свого високого призначення в житті, прояв відповідальності перед сучасними і майбутніми поколіннями, розуміння складності природи всесвітту і постійне прагнення до етичного вдосконалення.

Розвиваючи далі цю думку, можна сказати, що мірою духовного розвитку майбутнього перекладача може бути ступінь його відповідальності за свій фізичний, психічний і соціальний розвиток, за своє життя і життя інших людей. Розвиток – це процес незворотних направлених і закономірних змін, що призводить до виникнення кількісних, якісних і структурних перетворень психіки і поведінки людини. При цьому безповоротність трактується як здатність до надбудови нових змін над попередніми. Спрямованість – здатність системи до проведеної єдиної, внутрішньо взаємопов'язаної лінії розвитку. Закономірність – здатність системи до відтворення однотипних змін у різних людей [8, с. 21].

Наведене вище розуміння категорії “розвитку” близьке за концептуальним підходом, запропонованим Р. Крайг. У своєму підручнику “Психологія розвитку” вона пише, що розвиток – це зміни тіла, що відбуваються з часом у будові, психіці і поведінці людини в результаті біологічних процесів в організмі і дій навколишнього середовища [4, с. 15-16].

Вчені виділяють три галузі розвитку: біологічну (психофізичну) – дозрівання, зростання, старіння; психосоціальну (особистісну) – зміни в Я-концепції і самоєвідомості особи; когнітивну (психічну) – всі аспекти пізнавального розвитку, розвиток здібностей, у тому числі розумових [8].

Професійний розвиток не закінчується на стадії самостійного виконання діяльності, коли професійна індивідуальність здійснюється на рівні професійної досконалості. Професійний розвиток перекладача, якщо, звичайно, він розвинена індивідуальність, продовжується аж до повного відходу його від справ, набуваючи специфічної форми і змісту. Психологічною істиною є твердження про те, що розвиток людини здійснюється в діяльності і що людина є суб'єктом власного розвитку. Саме в діяльності виявляються унікальні потенції розвитку конкретної особи та індивідуальності. Основною суперечністю, яка забезпечує розвиток людини, є суперечність між здібностями і вимогами діяльності. Діалектика виникнення і розвитку цієї суперечності полягає в тому, що діяльність спочатку здійснюється з опорою на здібності, але

вимога діяльності до здібностей може перевищувати їх наявний рівень розвитку і тоді під впливом вимог діяльності за належної мотивації здатність приходить у розвиток. Розвиток не тільки ініціюється вимогами діяльності, але і регулюється діяльністю, як у кількісному аспекті, так і в якісному.

Закономірності розвитку в процесі навчання, встановлені вітчизняними і зарубіжними психологами, дають змогу стверджувати, що формування у студентів комунікативної компетентності здійснюється ефективніше, якщо знання виступають засобом розвитку, а не головною метою діяльності. Необхідно зазначити, що поняття “комунікативна компетентність” затверджується у зарубіжній соціальній педагогіці завдяки низці досліджень (D. Hymes, H. Widdowson, M. Swain, S. Savignon, J. Loveday etc). Воно було запропоноване американським вченим Д. Хаймсом та здобуло велику популярність серед педагогів. Комунікативна компетентність включає в себе те, що необхідно знати тому, хто говорить, для успішної комунікації в оточенні іншомовної культури [3, с. 128]. Тому, здійснюючи формування у студентів комунікативної компетентності, ми орієнтувалися на їх професійний розвиток у процесі навчання у ВНЗ. На суб'єктивному рівні процес формування у студентів-лінгвістів комунікативної компетентності представляється як система інтерактивних дій викладача і студентів в ході навчальної і навчально-професійної діяльності студентів і професійної діяльності викладача. В ході інтеграції цієї діяльності, з одного боку, викладач передавав професійний досвід студентам, і вони його засвоювали, а з іншого відбувалося управління розвитком і саморозвитком їх особистості та індивідуальності. У наш час у зв'язку з актуалізацією потреби формування у студентів комунікативної компетентності зросли вимоги до викладача ВНЗ. Він вже не може обмежуватися тільки організацією навчального процесу і здатністю забезпечити повноцінну теоретичну і практичну підготовку майбутнього перекладача. Формування у студентів комунікативної компетентності вимагає від викладача ВНЗ постійного саморозвитку власної професійної особистості та індивідуальності, здібності демонструвати студентам власні комунікативні компетентності перекладача при здійсненні професійної діяльності.

*Висновки.* Таким чином, психолого-педагогічні чинники формування у студентів комунікативної компетентності майбутнього перекладача – це традиційна практика формування у майбутніх перекладачів професійної комунікативної компетентності в процесі фахової підготовки. Їх наукове осмислення здійснювалося на трьох рівнях: на методологічному рівні процес психолого-педагогічних чинників формування у студентів професійної комунікативної компетентності перекладача у ВНЗ досліджувався нами з використанням системного, цілісного і особистісно-діяльнісного підходів; на теоретичному рівні процес формування у студентів професійної комунікативної компетентності перекладача уявлявся нам як реалізація в процесі навчання майбутніх перекладачів у ВНЗ психологічних і педагогічних ідей та теорій, що забезпечують ефективність процесу; на суб'єктивному рівні цей процес розглядався як система інтерактивних дій викладача і студентів у ході навчальної та навчально-професійної діяльності студентів і професійної діяльності викладача.

1. Гребенюк О., Гребенюк Т. Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие. – Калининград: Калининградский ун-т, 2000. – 572 с.
2. Давыдов В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Ильин Е. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер.-2000. – 512с.
4. Крайг Г. Психология развития: Учебник. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
5. Леонов А. Психология общения. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
6. Ляудис В., Варнеке Х., Ильясов И. и др. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Ляудис. – М.: МГУ, 1989. – 239 с.
7. Маркова А. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
8. Психология человека от рождения до смерти: Учебник / Под ред. А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.
9. Пуховська Л. Професія вчителя у світовому освітньому просторі: статистичні характеристики // Шлях освіти. 2004. – № 1. С. 17-20.
10. Шиянов Е., Котова И. Развитие личности в обучении: Учебное пособие для студентов педвузов. – М.: Академия, 1999. – 288 с.

*Psychological and pedagogical means of the professional communicative competence formation in the system of the future interpreter's preparation is revealed in this article. The possibility of the professional communicative competence formation of the future interpreter through the spheres of his personality and individuality is analyzed here.*

*Key words: professional communicative competence, model, pedagogical means, pedagogical interaction, psychological contact, individual development, personal and individual spheres.*

УДК 37.014.542

ББК 74.2

Галина Пономарьова

## ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР: АВТОНОМІЯ ТА СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ВНЗ

*У статті аналізується нова парадигма, яку треба вирішувати вищим навчальним закладам для реалізації реформи освіти згідно з Болонською концепцією, а саме: визначення та аналіз основних напрямів забезпечення та реалізації якості освітніх послуг і розгляд нового погляду на поняття автономії та соціальної відповідальності вищого навчального закладу.*

*Ключові слова: якість освітніх послуг, автономія та соціальна відповідальність вищого навчального закладу.*

*Актуальність.* В Україні освіта визнана однією з найголовніших складових загальнолюдських цінностей. Сучасна політика і стратегія держави спрямовані на подальший розвиток національної системи освіти, адаптацію її до умов соціально-орієнтованої економіки, трансформацію та інтеграцію в європейське і світове співтовариства. Надзвичайно важливими для українського суспільства

є зв'язки України з Європейським Союзом. Як географічно, так й історично політичне місце України в сучасній Європі чітко визначене. Інтеграція в Європу є нашою стратегічною метою. Реалізації цієї мети, а, відповідно, й розвитку України як багатой, міцної та незалежної держави мають підпорядковуватися практичні дії в усіх сферах суспільної життєдіяльності, зокрема й у сфері освіти. Через освіту маємо зробити крок назустріч Європі, утвердитися в європейському виборі й вибудувати свій інтелектуально-освітній потенціал за європейськими стандартами, поєднаними з глибокими традиціями української історії й культури, освіти й виховання молоді.

Водночас приєднання України до Болонської декларації торкнулося багатьох сторін функціонування вищої школи. Тому потрібно відповідним чином оптимізувати структуру вищої професійної освіти, наново осмислити місце і роль різноманітних структурних підрозділів ВНЗ в організації навчального процесу, відновити методичне та інформаційне забезпечення.

Проблема якості, природно, є центральною в будь-якій реформі: доцільність реформи сумнівна, якщо в остаточному підсумку не відбувається підвищення якості освіти, й абсолютно марна та реформа, внаслідок якої якість освіти знижується.

*Мета статті* – визначення та аналіз основних напрямів забезпечення і реалізації якості освітніх послуг й висвітлення нового погляду на поняття автономії та соціальної відповідальності вищих навчальних закладів.

Спільні освітні програми, високий рівень академічної мобільності як основні прогресивні складники Болонської реформи припускають досить високий рівень якості підготовки фахівців із вищою освітою.

Існують два основних напрями в реалізації належної якості в системі вищої освіти. По-перше – це наділення державних органів керівництва освітою функціями гаранта якості. Другий напрям – це передача основних функцій щодо забезпечення якості освіти спеціальним громадським організаціям: агенціям, радам, асоціаціям, професійним корпораціям, тобто співтовариствам відповідних фахівців.

Останнім часом усе більше прихильників здобуває саме другий із зазначених підходів (або ж пропонується сполучення державного й корпоративного контролю якості). Як би то не було, насамперед, забезпечення якості вищої освіти не можна зводити лише до механізмів контролю.

Потрібно розробити цілісний механізм керівництва виробленням якості: створити умови, сприятливі для того, щоб викладач якісно навчав, а студент добре вчився. Увесь процес, при всьому його творчому характері, індивідуальному підході, інтерактивності й діалогічності навчання, в ідеалі має набути сутності “технологічного ланцюжка” з постійним моніторингом проміжних результатів.

Окрім того, варто сполучати внутрішній і зовнішній контроль якості освіти: хоча саме на вищій навчальній заклад покладатиметься уся вага відповідальності за якість підготовки майбутніх фахівців. Інколи виникають ситуації, коли лише викладач, в остаточному підсумку, оцінює свою власну роботу, її результати, тобто компетенції, навченого ним же випускника.

1995 року ЮНЕСКО, на виконання рішень своєї Генеральної конференції, був розроблений програмний документ, що мав назву “Реформа й розвиток вищої освіти”. Документ розкриває багато проблем якості освіти, а також підкреслює важливість подолання розриву між середньою та вищою освітою й необхідність більше активної роботи з розвитку мотивації та професійної орієнтації абітурієнтів. Зі структурами Болонського процесу активно співпрацює Європейська мережа забезпечення якості у вищій освіті (ENQA), членами якої є 42 агенції (асоціації), що займаються оцінюванням якості освіти в різних сферах та країнах Європи. Надзвичайно важливим досягненням у напрямі забезпечення якості вищої освіти європейського рівня є те, що на початку березня 2008 р. Україна стала повноправним урядовим членом Європейського реєстру із забезпечення якості (EQAR), засновником якого є E4 (ENQA – Європейська мережа забезпечення якості вищої освіти, EUA – Європейська асоціація університетів, EURASHE – Європейська асоціація вищих навчальних закладів, що не є університетами, ESU, колишня ESIB – Європейська спілка студентів).

Даний реєстр діятиме відповідно до норм і стандартів забезпечення якості вищої освіти, прийнятими міністрами, що відповідають за вищу освіту в Бергені 2005 року.

Європейський реєстр із забезпечення якості (EQAR) розпочав свою діяльність влітку 2008 року.

Очікується, що Реєстр:

- сприятиме мобільності студентів, слугуючи основою для підвищення довіри до вищих навчальних закладів;
- зменшить можливості для “акредитаційних млинців” (EQAR) при отриманні підтвердження достовірності;
- слугуватиме основою для урядів щодо надання вищим навчальним закладам можливості обирати будь-яку агенцію з Реєстру, якщо це не суперечить національним положенням;
- слугуватиме засобом для вищих навчальних закладів при виборі між різними агенціями, якщо це не суперечить національним положенням;
- буде засобом підвищення якості агенцій та сприятиме взаємній довірі між ними” [1, с. 7].

Із поняттям якості пов'язане поняття акредитації в сфері освіти: акредитація – це офіційне визнання вповноваженими інстанціями, що підготовка за певною освітньою програмою в конкретному вищому навчальному закладі відповідає заданим стандартам якості.

У світлі проблеми якості освітніх послуг неодмінно виникає новий погляд на поняття автономного принципу діяльності вищого навчального закладу. Автономія – це самостійність вищих навчальних закладів у вирішенні питань, що є їх компетенцією. Перші параграфи “Великої Хартії університетів” (1988) присвячені утвердженню головної риси європейських університетів – їх академічної автономності. Вищі навчальні заклади повинні мати право приймати самостійно максимально можливе число рішень – регулювання зверху уявляється європейським ректорам безсумнівним злом. Які саме питання стосуються

компетенції вищого навчального закладу, вирішує закон, а в деяких випадках постанови Уряду або рішення засновника вищого навчального закладу. Болонський процес надає принципу автономії вищому навчальному закладі надзвичайно великого значення. У “Великій хартії університетів” проголошується: “Університет діє всередині суспільств із різною організацією, що є наслідком різних географічних й історичних умов, і являє собою інститут, що критично осмислює й поширює культуру шляхом дослідження й викладання. Щоб відповідати вимогам сучасного світу, в своїй дослідницькій і викладацькій діяльності, він має бути морально й науково незалежним від політичної та економічної влади”.

По-іншому, реальна автономія вищого навчального закладу має місце в ситуації, коли засновник виконує свої зобов'язання з фінансування вищого навчального закладу й створення необхідних умов для його діяльності, а всі питання, що ставляться до змісту освіти, методики викладання, штатного розпису тощо, вищий навчальний заклад вирішує самостійно. При цьому засновник і не тільки він – може, безперечно, “замовляти” вищому професійному закладу підготовку фахівців, необхідних для національної економіки й культури, що оформлюється відповідним чином (у вигляді контракту). Українські державні вищі навчальні заклади, відповідно до чинного законодавства, наділені автономією в сфері змісту й методики викладання, та низці інших галузей. Однак реально автономія досить обмежена.

Досить тверда регламентація навчального процесу зумовлена необхідністю дотримання норм Галузевих стандартів, безумовно, ускладнює процес співпраці вітчизняних вищих навчальних закладах із закордонними, особливо при реалізації спільних освітніх програм.

Насамкінець звертаємо особливу увагу на тезу Болонського процесу про соціальну відповідальність вищих навчальних закладів. Освіті загалом належить найважливіша роль у процесах, що визначають основні параметри суспільства: ВНЗ виконують функцію регуляторів формування, зміни й підтримки соціальних структур.

По-перше, освітні установи відповідальні за трансляцію знань їх передачу, впровадження умінь, навичок від покоління до покоління, без чого суспільство, безперечно, не може підтримувати свого існування та розвиватися.

По-друге, саме в університетах, як на Україні, так і на Заході, “робиться наука”, а отже, багато в чому визначаються основні тенденції розвитку суспільства.

По-третє, вищі навчальні заклади постачають суспільству професіоналів певного рівня, без участі яких не може функціонувати національна економіка, культура, забезпечуватися порядок і безпека.

По-четверте, у вищих навчальних закладах готується еліта суспільства в галузі політики, економіки, науки, культури тощо.

По-п'яте, вищі навчальні заклади значною мірою сприяють стиранию соціальних бар'єрів у суспільстві: саме здобуття вищої освіти зазвичай є передумовою підвищення соціального статусу.

По-шосте, становлення будь-якої теорії можна представити як процес, під час якого пізнання рухається від явища, факту – до поняття, від поняття до

концепції, від концепції – до теорії. Це стосується і становлення теорії безперервної педагогічної освіти.

Одним із головних завдань сучасного етапу (2006–2010 рр.) [2] модернізації вищої освіти є формування системи безперервної освіти. Реформування освіти в Україні розглядається у контексті соціально-економічних змін нашої країні і загальноосвітніх тенденцій. Важливою умовою для побудови цієї системи є взаємодоповнюваність базової та післядипломної освіти. Сьогодні практично неможливо здобути у вищому навчальному закладі знання на все життя. У Комюніке зустрічі європейських міністрів, які відповідають за вищу освіту, 18–19 травня 2001 року, м. Прага “До Зони європейської вищої освіти” [3, с. 11] міністри акцентували увагу на такому питанні, як навчання протягом усього життя (система безперервної освіти). Актуальною є освіта дорослих людей, що в Європі отримала назву “навчання впродовж життя” (lifelong learning – LLL).

Значна роль відводиться і дистанційній освіті, зокрема, з використанням ІКТ (інформаційно-комунікативні технології, електронне навчання), оскільки ці форми навчання не вимагають відвідування навчального закладу.

Концепція LLL (lifelong learning) сьогодні вже стала реальністю, а в майбутньому її значення буде постійно підвищуватися. Термін LLL означає новий підхід до навчання впродовж життя людини в різноманітних формальних та неформальних ситуаціях. Концепція LLL зорієнтована на людину в контексті забезпечення її зайнятості та активної громадянської позиції. У цьому значенні навчання впродовж життя орієнтується на попит ринку праці, а не на пропозиції системи професійної освіти.

LLL передбачає навчання як у межах, так і поза межами системи формальної освіти. Це означає, що основним ключовим умінням постає здібність людини здійснювати пошук нових знань і розвивати нові компетенції без підтримки формальної освіти.

Подальший розвиток концепції LLL передбачає пошук нових способів мислення в межах системи освіти, а саме:

- структурований підхід до навчання, у межах якого ті, хто навчаються, беруть активну участь в процесі навчання, починаючи з дошкільного рівня;
- надання доступу до інформації про можливості формальної та неформальної освіти;
- наявність систем підтвердження компетенції, виробленої поза межами системи формального навчання.

У системі підвищення кваліфікації нині мають відбутися серйозні зміни, щоб наше суспільство, яке переживає глибоку кризу цінностей, переросло винятково економічні інтереси та звернулося до більш глибоких вимірів моральності й духовності.

Освіту в системі підвищення кваліфікації можна вважати спрямованою на інтереси розвитку особистості, якщо через неї вдасться вирішити такі завдання:

- стимулювати інтелектуальний розвиток та збагачення мислення через засвоєння сучасних методів наукового пізнання;
- ураховуючи те, що людина живе в суспільстві, досягти її успішної соціалізації через заглиблення в дійсне культурне, у тому числі техногенне та



комп'ютеризоване, середовище:

• гармонізувати відносини людини з природою через засвоєння сучасної наукової картини світу;

• урахувавши те, що сучасна людина живе в умовах насиченого й активного інформаційного середовища, навчити людину жити в його потоці, створювати передумови та умови для безперервної самоосвіти;

• беручи до уваги інтегративні тенденції розвитку науки й техніки в системі вищої освіти, у тому числі й педагогічної, формується потреба в новому рівні наукової грамотності, у створенні умов для здобуття широкої базової освіти, що дає можливість досить швидко переключатися на суміжні галузі професійної діяльності.

*Висновки.* Таким чином, в сучасному світі, що стрімко змінюється, вища школа перебуває водночас суб'єктом і об'єктом інтенсивних змін. Збереження, а за можливістю й зміцнення суб'єктності вищої освіти, виступає в якості базового концептуального принципу не тільки реформ національних систем освіти, але й широкомасштабних інтеграційних процесів, що розгортаються в Європі. Про це свідчать документи, що характеризують цілі та задачі європейських реформ освіти на сучасному етапі. У результаті їх здійснення має зрости суб'єктна (тобто дієво-самостійна, активна) роль вищої освіти загалом, а також роль кожного вищого навчального закладу, викладачів і студентів як активних та відповідальних учасників процесу змін. Разом із тим зміни необхідні і в державній політиці та інституційних відносинах, насамперед адекватне фінансування та розширення автономії ВНЗ, демократизація вищої освіти в цілому.

1. Програмний документ "Основні засади розвитку вищої освіти України", 4.4-2008 р. – 86 с.

2. Постанова Кабінету Міністрів України від 7 грудня 2005 р. № 1153 "Про затвердження Державної програми "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006-2010 роки".

3. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / Упорядники: Стенко М., Болюбаш Я., Шинкарук Н., Грубінка В., Бабин І. - Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 60 с.

*The article is dedicated to the problems of a new paradigm which has to be solved by higher educational establishments for realization of the educational reform according to the demands of the Bologna concept that implies determination and analysis of main trends in providing and realizing of the educational service quality and considering of a new approach to the notion of autonomy and social responsibility of the higher educational establishment.*

**Key words:** educational service quality, autonomy and social responsibility of higher educational establishment

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЛІ РИТОРИКО-МОВЛЕННЄВОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*У статті розглянуто проблему риторичної підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах, висвітлено основне завдання риторичної науки, що забезпечує цілісність навчально-виховного процесу, та визначені роль процесу формування професійно-риторичної компетентності студентів.*

**Ключові слова:** риторика, риторична вправність, професійна компетентність, засіб фахового спілкування.

Нові тенденції розвитку сучасної системи освіти України висунули перед вищою школою низку важливих завдань. Одним із стратегічних завдань освіти, згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні на XXI ст., є досягнення якісно нового рівня мобільності та професійно практичної підготовки фахівців. Оптимальним засобом соціальної та економічної адаптації людини до життєдіяльності в умовах ринкової економіки є її професійна підготовка як конкурентоспроможного працівника [1]. Враховуючи це, освітянська система повинна сформувати нову особистість з новими якостями і вміннями для виконання соціальної ролі носія культури, духовності та активного суб'єкта суспільно-економічних відносин. Сама освіта розглядається як засіб комфортного існування людини в сучасному світі, як спосіб саморозвитку особистості. Спрямованість на інтелектуальний ріст, творчий пошук, духовні спрямування у свідомості кожної молодої людини повинні поєднуватися з внутрішньою потребою інтенсивно вивчати мову, яка є засобом інтелектуально-культурних досягнень і способом презентації їх у суспільстві.

У сучасному світі дуже важливо вміти знаходити шляхи до спілкування. Вміння розуміти й переконувати, слухати та чути дається не тільки від природи, а також і самовихованням. Воно також здійснюється спеціальним навчанням, оволодінням цілою системою розумово-мовних операцій. Система була створена стародавніми філософами й отримала назву – риторика.

Риторика розвивалась на стику філософії й словесності, а також деяких суміжних наук – логіки, етики, естетики, еристички, лінгвістики. Уявлення про риторикку як синтез науки, мистецтва, педагогіки були закладені в греко-латинській й візантійській культурах.

Розвиток риторики як науки в Україні бере свій початок з введення її як предмета в братських школах. Обов'язковою навчальною дисципліною вона стала в Києво-Могилянській академії. Курс риторики читався такими видатними професорами як С. Яворським, И. Кононовичем-Горбачьким, І. Гизелем, Ф. Прокіповичем, Г. Кошіським та ін. У навчальних курсах із риторики йшла мова про мету та завдання, визначалися поняття та категорії. В одному з них говорилося: „Метою риторики є „служіння благу”. Дар красномовства залежить не тільки від природи, але і від навчання й вправлення” [6, с. 26]. Визначалося, що для

оволодіння мистецтвом красномовства варто виконувати три умови, які слід розвивати: природні дарування, необхідні вправи, мистецтво наслідування.

На сучасному етапі риторика повинна зайняти достойне місце серед гуманітарних наук. Як наука, вона має певну системність, що є відбиттям системності й взаємозв'язку мислення людини та її мовлення. У процесі формування гармонійної риторичної особистості роль першооснови відводиться саме риторичній, яка є основою досягнення інших фундаментальних гуманітарних наук.

Вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить, що сучасні дослідження в основному присвячені розгляду різних аспектів професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів. В останній час розроблялися окремі аспекти риторичної підготовки майбутнього вчителя, такі як: формування у студентів навичок монологічного висловлювання, мовленнєвих якостей учителя, комунікативної підготовки майбутніх учителів. Визначалися функції мовлення в педагогічному процесі, розглядалися проблеми педагогічної творчості й ролі риторико-мовленнєвого компонента в структурі педагогічної діяльності, а також зміст і технології навчання риторики майбутніх учителів. Ці дослідження проведені у вищих навчальних закладах такими науковцями як М. Вашуленком, Н. Ільїним, А. Капською, О. Кретовою, Л. Кондрашовою, С. Крисюк, Н. Кухаревим, Т. Ладженською, М. Лазарєвим, М. Петровим, Л. Ткаченко, та ін.

Роботи відомих педагогів довели необхідність впровадження курсу риторичної підготовки майбутніх фахівців. Але аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що на сучасному етапі, на жаль, недостатньо окреслені шляхи формування риторичної вправності студентів на різних етапах навчання на дошкільному факультеті. Не до кінця визначеними є функції педагога в здійсненні навчання. Майже відсутні науково обґрунтовані й експериментально перевірені методичні рекомендації щодо формування риторичної вправності майбутніх дошкільних працівників.

Незважаючи на важливість усіх наукових досліджень у галузі, ступінь розробки проблеми формування риторичної вправності студентів дошкільного факультету є недостатнім. Так, вимагають обґрунтування компоненти її змісту з урахуванням нових підходів до процесу навчання, необхідно уточнити критерії, показники і рівні професійно-комунікативної компетентності, розробити технології формування риторичної компетентності студентів-дошкільників. Виникла необхідність риторичної підготовки майбутніх вихователів на дошкільному факультеті у процесі дослідження проблеми педагогічної творчості і ролі риторико-мовленнєвого компонента в структурі педагогічної діяльності.

Між рівнем освіченості, загальної культури й рівнем мовної культури майбутнього педагога є чітка співмірність і залежність. Спрямованість на інтелектуальний ріст, творчий пошук, духовний розвиток свідомості кожної молодої людини мають поєднуватися з внутрішньою потребою інтенсивного вивчення мови, оскільки мова є і засобом інтелектуально-культурних досягнень, і способом презентації їх у суспільстві. Вимоги до особистості та професійної якості вихователя дошкільного навчального закладу постійно збільшуються.

Актуальність теми полягає в тому, що у сучасному суспільстві необхідний педагог, який майстерно володіє мистецтвом взаємодії з дітьми, колегами,

батьками, котрий уміє заздалегідь передбачати складності та прогнозувати результати, оперативно знаходити оптимальні педагогічні рішення в нестандартних ситуаціях.

*Мета цієї статті* - обґрунтувати необхідність формування риторичної вправності майбутніх вихователів на дошкільному факультеті вищих навчальних закладів у процесі дослідження проблеми педагогічної творчості і ролі риторико-мовленнєвого компонента в структурі педагогічної діяльності.

За визначенням Платона, риторика це є вправність, тобто це вміння, якому можна навчитись, розвинути в собі [4, с. 3-17]. Риторична вправність – це майстерне володіння мистецтвом красномовства [5, с. 186].

Красномовство – майстерність (іноді – мистецтво) усного мовлення, здібність говорити переконливо, цікаво, красиво, виразно, на вищому рівні мовленнєвої культури. Вищий рівень мовленнєвої культури – дотримання сукупності вимог щодо загальної культури та культури мовленнєвого спілкування. Загальна культура – система духовних форм забезпечення життєдіяльності людини.

Культура мовленнєвого спілкування – це такий вибір і застосування мовних засобів, які в спілкуванні при додержанні мовних норм та етикету, дають змогу отримати найбільший ефект від поставлених комунікативних завдань.

Досягати цього можливо лише в результаті тривалого спеціального навчання, відмінного володіння граматичною, лексичною, фонематичною стороною мовлення, а також самовдосконаленням. За допомогою риторичної вправності можливо переконати слухачів, спонукати до певних дій, захиститися в разі необхідності, тобто можливе мовне впливання на сприйняття оточуючих.

Мовний вплив у широкому змісті – це будь-яке мовне спілкування, взятє в аспект його цілеспрямованості, цільової зумовленості, це мовне спілкування, описане з позиції одного з комунікантів, коли він розглядає себе як суб'єкт впливу, а свого співрозмовника як об'єкт. Бути суб'єктом мовного впливу – це значить регулювати діяльність свого співрозмовника, адже відомо, що за допомогою мови ми спонукаємо іншу людину до дії. У широкому змісті слова мовний вплив пов'язаний з перебудовою індивідуальної свідомості.

Мовний вплив у вузькому змісті – це мовне спілкування в соціальному середовищі [4, с. 29].

Відомо, що дитина виховується в стихійному мовному середовищі. Воно може бути сприятливим і несприятливим для мовного розвитку дитини, а також і для загального психічного стану. Майбутній вихователь навчального дошкільного закладу повинен знати всі основи специфіки засвоєння дитини функцій мови, оскільки саме в цей час, у період дошкільного дитинства, діти починають оволодівати елементами функцій мови. Цей процес, на думку Л. Виготського, відбувається в комплексі, у взаємозв'язку та рівень розвитку однієї функції залежить від рівня розвитку іншої [2]. Аналізуючи процеси засвоєння функціонального значення слова дитини дошкільного віку, можна відмітити, що оволодіння рідною мовою як засобом і способом спілкування й пізнання є одним із найважливіших надбань дитини в дошкільному дитинстві. Мова – критерій психічного розвитку дитини.

## ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

*У статті розглянуто особливості освітнього процесу в сучасному світі. Проаналізовано якість сучасної освіти, яка є визначальною у становленні майбутнього педагога. Розглянуто позитиви й недоліки у галузі освіти.*

*Ключові слова:* вчитель, освіта, педагогічна освіта, якість освіти, особистісний підхід.

Протягом останніх 25 років ХХ ст. хвиля освітніх реформ охопила всі провідні країни світу, в результаті чого змінилися системи загальної та вищої освіти. Разом із тим змінилися вимоги до професійної підготовки вчителя. На перший план виходять індивідуальна та дослідницько-зорієнтована парадигми. Перша пов'язана з особистісним підходом в освіті й вихованні, який ставить у центр навчально-виховного процесу людину. Друга також виокремлюється у межах цього підходу та передбачає розвиток розумових здібностей учителів у процесі дослідницько-зорієнтованого навчання.

Якість освіти є визначальною у становленні майбутнього педагога. Відтепер педагогічні навчальні заклади мають готувати фахівців не лише для ефективною передачі знань, а й для сприяння розвитку дитини, її виховання. Важливою у цьому аспекті є думка Л. Пуховської про те, що мета освіти полягає в набутті наукових знань про навколишню дійсність, яка існує поза людиною. На її думку суспільство повинно йти до розуміння кожного окремого учня як носія індивідуального досвіду. За учнем визнається право на розкриття власного потенціалу, одержаного від природи через індивідуальну організацію, а вчитель має тільки допомогти йому, забезпечивши відповідні умови [12, с. 19].

Максимально наблизити освіту й виховання до розкриття природних здібностей кожної людини – споконвічна мета і мрія педагогіки. Тому так важливо, щоб освіта була максимально різноманітною, демократичною та особистісно зорієнтованою.

У педагогічному словнику освіту розглядають як духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кода, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно використовувати свої знання [4, с. 241].

У великому тлумачному словнику сучасної української мови освіту пояснюють як сукупність та рівень знань, здобутих у процесі навчання. Разом із тим – це система навчально-виховних заходів, а також система закладів і установ, через які здійснюються ці заходи [2, с. 681].

Універсальний словник-енциклопедія розглядає освіту як процес поширення знань і культури в суспільстві, який охоплює також розширення суспільної, політичної та національної свідомості [14, с. 999]. Юридична енциклопедія трактує освіту як процес та результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, необхідних для практичної діяльності. Є основою соціального, еко-

Рівень розвитку мови визначає і проектує розвиток дитини. Дошкільний вік є сенситивним періодом розвитку й засвоєння мови. Саме в період дошкільного дитинства діти починають оволодівати елементами основних функцій мови, а їх недорозвинення може привести до відставання в психічному розвитку дитини.

Мова – соціальний фактор і дуже важливо спілкування дітей із дорослими. Спілкування впливає на ускладнення змісту й структуру мовлення дитини, тому інтереси розвитку мови потребують поступового розширення й поглиблення його соціальних зв'язків. Тому до мови вихователя пред'являються серйозні вимоги: 1) мова повинна бути абсолютно грамотна, літературна; 2) особливій уваги потребує культура мови, її етика; 3) структура мови повинна бути погоджена з віком дітей; 4) зміст мови має строго відповідати розвитку дитини, її уявленням та інтересам; 5) точність, ясність, простота мови; 6) регулювання темпу мови; 7) регулювання сили голосу; 8) мова повинна бути Емоційна, образна, виразна, відбивати інтерес, увагу, любов до дитини, володіти прийомami майстерності, необхідними для впливу на мовлення дитини.

Не можна уявити педагога-дошкільника без оволодіння мовленнєвою вправністю, оскільки основою спілкування з дитиною є такі і вміння педагога передавати відомості дітям, які впливають на позитивний розвиток дитини. Необхідно підкреслити, що в роботі з дітьми важливо використання ефективних методів які сприяють особливій атмосфері спілкування дорослого з дитиною. А це, в свою чергу, допомагає розкривати й розвивати потенційні можливості маленької людини, її скриті творчі сили й крайні якості людини.

Формуванню риторичної вправності майбутніх фахівців із дошкільної освіти, оскільки саме навчання риторичної вправності цих педагогів сприяє реалізації творчого потенціалу як освітянина, так і вихованця: забезпечує основні напрями навчання і виховання засобом переконуючого слова, визначає найбільш ефективний вплив на особистість дошкільника, розвиває важливі компоненти педагогічної культури.

Таким чином, необхідно розробити комплексно-цільову систему диференційної підготовки випускників педагогічних ВНЗ до успішного спілкування в професійній сфері.

1. Білоус О., Маслова-Лисичкіна Н. Глобалізація розвитку і соціальна безпека // Віче. – 2001. № 5.
2. Выготский Л. Собр. соч.: В 6 т. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983.
3. Целепейченко Л. Основи теорії мовної комунікації. Харків, 2005. – С. 29.
4. Рождественский Ю. Теория риторики. – М., 2000. – С. 3-17.
5. Словарь синонимов. Справочное пособие. Л., 1975. – С. 186.
6. Чибисова Н., Тарасова О. Риторика. – Харьков, 2003. – С. 261.

*In this article we deal with the problem of preparation of the future high school teachers. We devote the main task of the rhetoric – the ensuring of integrity of learning process. We define the role of forming of professionally rhetorical competence of students is.*

*The key words are:* rhetoric, rhetoric skill, professionally competence, the method of professional association.

номічного, інтелектуального, культурного, духовного розвитку суспільства і держави. Цей термін вживається також для позначення сфери діяльності організації навчання [15, с. 327].

Важливими нам видаються ідеї І. Кона щодо освітнього процесу. Він розглядає освіту крізь призму взаємодії виховання та навчання, зазначає, що центром виховання є процес передачі накопичуваних минулими поколіннями знань і культурних цінностей, тобто освіта. Освіта ж включає, по-перше, відносно спеціалізоване і більш-менш формалізоване методами навчання і, по-друге, більш ширші за своєю метою просвіту, пропаганду, розповсюдження культури [7, с. 22].

Не можемо не погодитися з польським дидактом В. Оконем, котрий вважає, що термін освіта означає вже не процес, а певний кінцевий стан, до якого призвело загальне або професійне навчання. Він підкреслює, що освіта є загальним станом усієї психіки, а також наголошує на взаємозв'язку емоцій, волі та інтелектуальної діяльності [9, с. 61-62].

Особливо цінною нам видається думка В. Добренькова та В. Нечаєва при те, що освіта – найважливіший конструкт цивілізації, головний елемент, що транслює культурні досягнення [6, с. 3]. Науковці стверджують, що розвиваючи систему освіти, ми даємо шанс майбутнім поколінням приймати більш розумні рішення, аніж ті, які приймасмо сьогодні [6, с. 6]. В. Добреньков та В. Нечаєв вважають, що існують додаткові імперативи освіти: вона повинна допомогти людині зрозуміти себе та оцінити своє призначення у світі [6, с. 317].

Найголовнішим результативним чинником освіти є її якість. Наприклад, В. Вікторов зазначає, що якість освіти – поняття складне. Вона традиційно пов'язується зі змістом і формою навчального процесу, що, як правило, ґрунтується на кваліфікації та досвіді викладачів. Науковець констатує, що незважаючи на досягнення освіти, які забезпечує нова соціополітична система, у масовому вимірі освіта стала менш якісною, що підтверджує те, що немало випускників вищих навчальних закладів неконкурентоспроможні на європейському ринку праці [3, с. 55].

До найбільш серйозних недоліків у галузі освіти (у тому числі педагогічній), що виявилися в умовах переходу до ринкової економіки, західні експерти відносять: недостатнє стимулювання якісного навчання, відсутність потреби в академічних досягненнях; слабе стимулювання інноваційних процесів в освіті, розподіл ресурсів між навчальними закладами незалежно від попиту на випускників; відсутність оптимального співвідношення викладачів і учнів, велика кількість малих професійних навчальних закладів із невеликим числом студентів; серйозні проблеми в методах відбору абітурієнтів (передусім в умовах розвитку приватної освіти), вертикальна система підготовки, орієнтація на потреби галузі, що призводить до вузької спеціалізації; стара орієнтація на професійну стабільність [13, с. 150].

В Україні педагогічна освіта дотепер в основному спрямована на оволодіння знаннями та вміннями з окремих спеціальних дисциплін і не завжди забезпечує професійну підготовленість вчителя до цілісного гуманно-демократичного виховання учнів, творчого самовдосконалення власної особистості.

Сьогоднішній випускник вузу реалізує навчальну функцію, але часто виявляється неспроможним виконувати широкі соціально-виховні завдання. Недостатньо розроблені умови, методики, які спрямовані на забезпечення, які забезпечують цілісність та системність підготовки майбутніх учителів, формування їх особистісних гуманістичних якостей [1, с. 27].

Фахівці Інституту післядипломної педагогічної освіти провели дослідження на тему: „Система педагогічної освіти та педагогічні інновації” і дійшли висновку, згідно з яким, „на сьогодні система педагогічної освіти продовжує залишатися в полоні тоталітарних міфів і стереотипних уявлень про місію вчителя” [11].

Суспільство перестало шанувати вчителя. Праця в школі стала непрестижною. Слушними є зауваження А. Мудрика з цього приводу. Він зазначав, що дуже багато таких, хто міг би стати справжнім учителем, обирають інші життєві шляхи. І цим мимоволі обкрадають себе, своїх можливих учнів і суспільство загалом [8, с. 5]. Відхід учителів зі школи зумовлений також матеріальним чинником. Згідно із загальноосвітніми тенденціями, вчителі належать до “середнього класу”. Їхня праця має функціональний зміст, тому вони непричетні до розподілу продукції та отримання надприбутку. Головна форма прибутку вчителів – зарплата, яка виплачується з державного та муніципального бюджетів. В усіх країнах за останні десятиріччя знижується рівень прибутку викладачів порівняно з працівниками, зайнятими в інших сферах [6, с. 179].

Сучасний етап модернізації педагогічної освіти вніс суттєві корективи в побудову моделі сучасного вчителя та його підготовки, які сьогодні продовжують розроблятися у світовій педагогіці. Так, японський педагог Т. Кіучі, визначив риси вчителя, основними ознаками та якостями якого є: здатність одночасно вчити й виховувати, глибокі теоретичні педагогічні знання, висока культура й усвідомлення цінностей виховання, свобода і відповідальність, причетність до інтелектуальної еліти [5, с. 43].

Оригінальну модель підготовки вчителя, побудовану на основі формування цілісної особистості вчителя, запропонував В. Сластьонін у 2000 р. [10, с. 110]. Ця модель передбачає, що сучасний педагог повинен володіти основами економічних знань, вміннями організаційної та виховної роботи, комп'ютерною грамотністю, вмінням використовувати інформаційні технології у професійній діяльності, високою культурою, добрим знанням іноземної мови, бути ініціативною та відповідальною людиною, мати потребу в постійному збагаченні й оновленні знань, бути здатним до інновацій. Вчитель повинен мати високі моральні якості, любити своїх учнів. Особисті якості вчителя мають бути гармонійно пов'язані з професійними знаннями та здібностями. У майбутнього вчителя необхідно виховувати культуру мислення, він повинен уміти сам здобувати інформацію та креативно використовувати її.

Отже, за сучасних умов основою якісної педагогічної освіти є становлення особистості студента педагогічного ВНЗ в усій сукупності його індивідуальних якостей і особливостей. Саме розвиток особистості вчителя має бути метою навчання в педагогічному ВНЗ, а набуття студентами знань, умінь, навичок засобом цього розвитку. Усвідомлення такої мети дасть змогу переорієнтувати

УДК 378.14

ББК 74.580.2

Інна Ткачівська

### ПРОГНОСТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ТУРИСТСЬКО-КРАСЗНАВЧОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

*У статті проаналізовано прогностичну модель професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здійснення туристсько-красознавчої діяльності з учнями. Розкрито зміст підготовки та виявлено компоненти готовності до проведення туристсько-красознавчої роботи в школі.*

*Ключові слова: модель фахівця, учитель фізичної культури, туристсько-красознавча робота.*

*Постановка проблеми.* Професійна підготовка фахівця – важлива форма реалізації ідеї всебічно розвиненої особистості, яка буде ефективною за умови її організації як цілісної системи, що становить основу моделі сучасного спеціаліста.

Важливим чинником для побудови системи професійної підготовки слугуватиме модель спеціаліста, складовими якої є кількісно-якісні показники моделі рівні, яких повинен досягти студент до моменту закінчення вищої школи.

На сьогоднішній день модель професійної підготовки випускника факультету фізичного виховання і спорту до здійснення туристсько-красознавчої діяльності в школі залишається відкритою.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Проблема вдосконалення професійної підготовки фахівців у галузі фізичної культури висвітлюється в низці праць вітчизняних вчених [2, 3, 4, 5].

*Мета роботи* – розкрити та проаналізувати запропоновану авторською прогностичну модель професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здійснення туристсько-красознавчої роботи з учнями.

Під моделлю спеціаліста з фізичної культури уявляють умовний „образ фахівця”, виражений індивідуальними здібностями не лише в даній галузі науки, а також споріднених – педагогіці, психології, анатомії, фізіології [4, с. 62]. Це свого роду описовий аналог діяльності майбутнього фахівця, в якому повинні відображатися його важливі характеристики: знання, навички й особистісні якості спеціаліста з фізичної культури, а також виражені крізь призму діяльності функції, детальний перелік яких склалася шляхом безпосереднього поелементного описання дій спеціаліста і доповнюється означенням необхідних якостей його особистості [3].

Теоретичний аналіз наукових джерел і матеріали констатувального експерименту дали змогу розробити нам прогностичну модель професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до туристсько-красознавчої роботи, складовими якої виступають цілі, зміст, методи, форми й заплановані кінцеві результати.

Зміст підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здійснення туристсько-красознавчої роботи в школі визначається набором компонентів, які

навчально-виховний процес на пріоритетний розвиток особистості студента, сформувати для школи інтелігентного вчителя-гуманіста, носія національної і загальнолюдської культури, здатного пробудити в учнів інтерес до знань, закласти основи духовності.

1. Барбіна Є. Гуманізація професійного становлення педагога // Вища педагогічна освіта: Наук.-метод. зб. – К.: Вища шк., 1994. – Вип. 17. – 70 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.

3. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – 55 с.

4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

5. Джурицкий А. Чему и как учат школьников в Японии. М., 1997. – 279 с.

6. Добренков В., Печаев В. Общество и образование. – М.: Инфра-М., 2003. – 381 с.

7. Кон И. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.

8. Мудрик А. Учитель: мастерство и вдохновение: Кн. для старшеклассников. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.

9. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990. – 382 с.

10. Педагогіка: Уч. посібник для студ. пед. учебних заведений / В. Сластенин, И. Исаев, А. Мищенко, Е. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

11. Петик О. Загублений світ української освіти // Дзеркало тижня. – 2001. – № 42. – 36 с.

12. Пуховська Л. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища шк., 1997. – 180 с.

13. Социология молодежи: Учебник / Отв. ред. Т. Лисовский. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. – 300 с.

14. УСЕ. Універсальний словник – енциклопедія / Голов. ред. радн. чл.-кор. НАНУ М. Попович. – Київ, “Ірина”, 1999. – 1551 с.

15. Юридична енциклопедія: В 6 т. / Редкол.: Ю. Шемшученко та ін. – К.: Укр. енцикл., 1998. – Т. 4: Н-П. – 2002. – 720 с.: іл.

*The article deals with the role of education in the modern world. The quality of the modern education as the determinant one is analyzed. Positive and negative sides of the modern education are examined.*

**Key words:** teacher, education, pedagogical education, quality of education, individual approach.

створюють єдину систему. Системоутворюючим фактором виступили зорієнтованість усіх складових моделі на єдину мету, відповідно до якої підпорядковані завдання.

Туристсько-краєзнавча підготовка майбутніх учителів фізичної культури здійснювалась поетапно, у процесі вивчення дисциплін туристсько-краєзнавчого циклу: на першому курсі вивчається дисципліна “Основи туристичної діяльності”, на другому – “Основи екскурсознавства” та “Туризм і спортивне орієнтування”, на третьому – “Організація туристично-краєзнавчої діяльності”, на четвертому – “Маркетинг туристичних послуг”, на п'ятому – “Рекреаційний туризм”, “Туристичне краєзнавство”, “Рекреаційний туризм”, “Основи етнографії”, “Менеджмент туризму”.

У процесі дослідження виявлені педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здійснення туристсько-краєзнавчої діяльності:

1. *Формування національної самосвідомості засобами туристсько-краєзнавчої роботи.* Головним засобом формування національної самосвідомості зростаючих поколінь виступає навчально-виховна діяльність, а найважливішими ознаками її сформованості – любов до “всього рідного” – краю, мови, традицій, звичаїв, героїчного чи трагічного минулого, пізнання сучасного стану держави і народу, його потреб і прагнень, готовність працювати для її блага, та в разі потреби, захищати їх. До найважливіших завдань формування національної самосвідомості варто віднести:

а) глибоке опанування скарбами материнської мови, багатой культури народу, знання його славної і трагічної історії (без прикрас тенденційності), звичаїв, обрядів тощо;

б) гідність, переконання в тому, що кожна людина – це унікальна, неповторна особистість;

в) вірна любов до своєї батьківщини, народу; розуміння прагнень, усвідомлення всіх народів, що проживають на території суверенної держави;

г) несхитність, рішучість у боротьбі за утвердження реальної суверенності й державності України;

д) посвякденна робота на благо держави, ближнього: утвердження загальнолюдської моралі [1, с. 49].

II. *Поглиблене вивчення краєзнавства та пізнавально-рекреаційних можливостей краю* здійснюватиметься за рахунок включення краєзнавчого матеріалу до змісту вивчення дисциплін туристсько-краєзнавчого циклу, оскільки саме краєзнавство має значний потенціал для міцного засвоєння студентами основ наук, завдяки якому розширюються і поглиблюються їхні знання, розвиваються творчі здібності, інтерес, активно формується світогляд.

III. *Реалізація міждисциплінарних зв'язків між туристсько-краєзнавчими та дисциплінами спортивних спеціалізацій.* Міждисциплінарні зв'язки мають на меті показати можливість, за яких окремі аспекти вивчення одного предмета єдині з розв'язанням завдань іншого. Наприклад, у процесі занять легкою атлетикою у студентів розвивається витривалість, під час занять гімнастикою – координаційні здібності, які відіграють велику роль в туристичному поході.

IV. *Навчально-методичне забезпечення викладання туристсько-краєзнавчих дисциплін.* Для забезпечення ефективної навчально-дослідної, науково-дослідної та самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу, пропонуємо використовувати інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисциплін, яке включає: державні стандарти освіти; навчальні плани; навчальні програми з туристсько-краєзнавчих та дисциплін спортивних спеціалізацій, що безпосередньо використовуються для підготовки організаторів туризму; програму туристсько-краєзнавчої практики; підручники і навчальні посібники; інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; контрольні роботи з навчальних дисциплін для перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу; текстові та електронні варіанти для поточного і підсумкового контролю, методичні матеріали для студентів із питань самостійного та індивідуального опрацювання фахової літератури.

Туристсько-краєзнавча підготовка буде ефективною за дотримання цілеспрямованого підходу до побудови педагогічного процесу на основі закономірностей і принципів навчання, свідомого і науково обгрунтованого вибору найкращого для конкретної ситуації варіанту побудови не тільки окремого заняття, а єдиного комплексу їх у загальному процесі навчання як цілісної системи. У формуванні та впровадженні системи ми реалізували такі принципи:

1. *Реалізація принципу систематичності, послідовності й наступності* виступає важливою умовою організації туристсько-краєзнавчої діяльності, дотримання якої сприяє глибокому і міцному засвоєнню знань, ефективному формуванню вмінь та навиків.

2. *Принцип доступності й індивідуалізації* зумовлює пізнавально-практичну діяльність, що планується в процесі вивчення дисциплін туристсько-краєзнавчого циклу. Вона має здійснюватися на основі повної відповідності до складності навчального матеріалу та рівня підготовленості кожного студента. *Врахування індивідуальних особливостей, досвіду, досягнень студентів* забезпечує ефективність туристсько-краєзнавчої підготовки та її відповідність можливостям виконання.

3. *Сміливість національного і загальнолюдського* сприяє формуванню в студентів національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу; володіння українською мовою, використання усіх її багатств і засобів у мовній практиці; прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, традицій і звичаїв народів, що населяють Україну; оволодіння надбанням світової культури. Використання цього принципу супроводжує послідовна активність, самодіяльність і творчої ініціативи студентів із адекватним психолого-педагогічним супроводом викладача.

До групи *методів*, які пропонуються використовувати для ефективного здійснення вчителями фізичної культури і спорту туристсько-краєзнавчої роботи в школі відносимо: змагальний та ігровий, дослідницький, евристичний.

*Формами* реалізації туристсько-краєзнавчої підготовки учителів фізичної культури виступають: 1) науково-теоретична підготовка в процесі навчальних занять (лекційних, семінарських, практичних, лабораторних); 2) практична під-

готовка (туристсько-краєзнавчі збори, участь у походах і т. ін.); 3) самостійна робота студентів із науково-навчальною літературою та практичною участю в туристсько-краєзнавчій роботі; 4) навчально-дослідна робота студентів; 5) здійснення туристсько-краєзнавчої діяльності з учнями в лікувально-оздоровчих таборах.

Контроль якості викладачами вищих навчальних закладів за професійно-педагогічною підготовкою студентів до виконання своїх фахових функцій у процесі занять туристсько-краєзнавчою роботою сприяє вдосконаленню набутих знань, умінь і навичок. Прогностична модель підготовки майбутніх спеціалістів галузі фізичного виховання і спорту передбачає поточний, модульний і підсумковий контроль.

*Поточний контроль* дає змогу оцінювати результати засвоєння окремих тем і розділів, пройдених під час практичних, семінарських, лабораторних та інших видів занять. Він може бути реалізованим за рейтинговим оцінюванням та виконанням контрольних робіт, написанням рефератів, самостійною роботою і має на меті перевірку рівня готовності студентів до виконання конкретної роботи.

*Модульний контроль* передбачає оцінку рівня знань студентів за певну визначену навчальною програмою частину навчального матеріалу, згідно умов кредитно-модульної системи. Модульний контроль здійснюється шляхом додавання всіх балів, які студент отримав за час засвоєння матеріалу, що відноситься до даного модуля (у процесі поточного контролю). Окремо можлива додаткова перевірка знань і умінь студента, отриманих ним у процесі вивчення матеріалу модуля, що підлягає контролю.

Під час виконання модульних завдань, оцінюються теоретичні знання та практичні навички, яких студенти набули після опанування певного модуля. Модульний контроль може проводитися у формі комп'ютерного тестування, тестування на паперових носіях, відповіді на теоретичні питання або вирішення практичних завдань.

*Підсумковий контроль* включає комплексну оцінку рівня професійної підготовки студентів і спрямовується на глибоку перевірку педагогічно-фахових знань, умінь і навичок. Основу тут становлять вузлові питання дисципліни, типові й комплексні завдання, ситуації, що потребують творчої відповіді, та вміння синтезувати знання й застосовувати їх у вирішенні практичних завдань.

На основі детального аналізу змісту туристсько-краєзнавчої підготовки майбутніх учителів фізичної культури до праці з учнями було виведено рівні сформованості: високий, достатній, середній, низький, елементарний.

Готовність, як мета і результат підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здійснення туристсько-краєзнавчої роботи у професійній діяльності детермінована єдністю таких взаємопов'язаних компонентів, як мотиваційний, змістовий, діяльнісний та креативний.

*Мотиваційний компонент* готовності учителя фізичної культури до туристсько-краєзнавчої діяльності складається з комплексу взаємопов'язаних мотивів, які передбачають усвідомлення студентами вимог, пов'язаних із туристсько-краєзнавчою роботою та налаштованість на її виконання. Важлива ознака

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

здатність до самореалізації та самовдосконалення. Структура мотиваційного компоненту готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи представлена такими складовими, як соціально-ціннісні потреби, соціально-ціннісні інтереси та соціально-ціннісні прагнення [2].

*Змістовий компонент* забезпечує повноту знань із туристсько-краєзнавчої підготовки; знання про етапи та особливості підготовки вчителя до уроку, який передбачає використання туристсько-краєзнавчих елементів; знання теоретичних основ й особливостей практичного застосування форм, способів, напрямів та методів туристсько-краєзнавчої роботи.

*Діяльнісний компонент* реалізується практично, завдяки сформованості таких умінь фахівців фізичного виховання і спорту, як: планування, організація, підготовка та проведення урочної форми навчання учнів із використанням туристсько-краєзнавчого матеріалу, так і позаурочних форм туристичного походу, навчальної екскурсії, експедиції, визнання провідних видів діяльності особистості; раціональне застосування різноманітних туристсько-краєзнавчих засобів у процесі фізичного виховання учнів; використання аналітичних технологій у процесі фізичного виховання школярів із застосуванням туристсько-краєзнавчої роботи.

*Креативний компонент* спрямований на педагогічну націленість та активність особистості майбутнього педагога, постійну готовність та прагнення праці, формування педагогічних якостей.

У кінцевому підсумку отримуємо готовність учителя фізичної культури до здійснення туристсько-краєзнавчої діяльності з учнями.

*Висновки.* В основу прогностичної моделі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до проведення туристсько-краєзнавчої роботи в школі покладено системний підхід. Структура запропонованої моделі складається з елементів, взаємопов'язаних між собою і спрямованих на реалізацію спільної мети – забезпечити високий рівень готовності майбутніх учителів фізичної культури до здійснення туристсько-краєзнавчої діяльності зі школярами.

1. Гуменюк Г. Формування національної самосвідомості учнів середнього шкільного віку засобами туристсько-краєзнавчої роботи. Івано-Франківськ, 2000. – 158 с.

2. Міщенко Т. Педагогічні основи підготовки майбутніх учителів до краєзнавчої роботи в сільській малокомплектній школі: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2001. – 243 с.

3. Пудовкин А., Воронков И. Моделирование деятельности специалиста по физической культуре как основа совершенствования учебного процесса // Проблемы проектирования регионал. систем физ. воспитания: Тезисы докл. междунар. конф. – Тула, 1997. – С. 155-157.

4. Сава М. та ін. Шляхи побудови сучасної моделі спеціаліста з фізичного виховання // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми з фізичного виховання і спорту: Зб. наук. праць. – Харків: ХДАДМ, 2004. – № 11. – С. 61-65.

5. Суценко Л. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): Монографія. Запоріжжя, 2003. – 442 с.

*In the article the model of future teachers of physical culture professional preparation to realization of tourist-regional activity with students is analyzed. Maintenance of preparation is exposed and found out the components of readiness to the lead through of tourist-regional work at school.*

**Key words:** *model of specialist, teacher of physical culture, tourist-regional work.*

УДК 379.825

ББК

Ірина Форостюк

### ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*У статті з'ясовуються визначення та структура творчого потенціалу особистості, обґрунтовується подібна структура особистості студентської молоді, що пропонується автором.*

**Ключові слова:** *творчість, творчий потенціал, структура, критерії.*

*Постановка проблеми у загальному огляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.* Основною метою педагогіки вищої школи завжди була підготовка спеціалістів для роботи в різних сферах суспільства. Тому робота за майбутніми кадрами велася з опорою на досвід і технології, що вже малися. Сьогодні кількість інформації зростає набагато швидше, ніж раніше (наприклад, приблизно за сорок років змінилося п'ять поколінь комп'ютерів). Такі швидкі темпи розвитку виробничих сил відповідно потребують підготовки спеціалістів, що мають достатню кваліфікацію, або потрібна постійна перепідготовка кадрів. Для цього деякі країни витрачають досить велику частину бюджету. Така ситуація, до того ж, накладає психологічний відбиток на людину.

У результаті стрімкого розвитку науково технічного прогресу виникає кілька протиріч: нові науки розширюють діапазон спеціальностей, створюють нові зв'язки, тому треба багато часу для ознайомлення з ними. Але для досконалого вивчення проблеми необхідна вузька спеціалізація. Спеціалізація породжує професійний консерватизм, якій не дає людині легко приймати нове. Але якщо широта знань досить велика, то постає проблема вибору методики [1, с. 13]. Таким чином, основне протиріччя знаходиться між необхідністю оволодіння широким спектром знань і в той же час бути спеціалістом у конкретній галузі науки. Поруч стоять фінансові витрати, та питання психологічного комфорту людини, що опиняється в незнайомій сфері діяльності. За яких же умов людина буде старатися засвоювати нові технології без психологічного та фінансового тиску? Відповідь на це питання треба шукати в навчальній сфері.

Сучасні умови навчання змушують людину засвоювати велику кількість інформації і часто не дає можливості осмислювати її, виникати, творчо переробляти. Людина губить цікавість, здатність до творчості, що закладені в неї природою. Інтелектуально-творча діяльність не приносить їй задоволення. Їй не цікаво вирішувати проблеми. Набагато легше роками робити ті ж самі дії, а любов до справи заради її труднощів можна побачити виключно у творчої особистості. Тільки навчально-виховний процес може розвивати ці здібності, підняти рівень творчого потенціалу молоді людини.

Якщо педагогіка орієнтується на формування творчої особистості учня, то, звичайно, змінюються принципи педагогічної діяльності. Викладач має не стільки вчити, скільки бути організатором мислєдїяльності. Для того, щоб організувати результативний навчальний процес, треба чітко визначити структуру творчого потенціалу, на розвиток якого й має бути спрямована діяльність викладача.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.* Найбільш узагальнена структура творчого потенціалу особистості складається з трьох основних частин: інтелектуальної складової, творчої та мотиваційної. Але різні дослідники вносять свої елементи як до структури окремих факторів, так і до самої схеми загалом. Питання розвитку творчого потенціалу розглядаються в різних працях. В. Андрєєв, створюючи структурну модель творчих здібностей особистості учня (студента) до навчально-творчої діяльності аналізує такі чинники: 1) мотиваційно-творчу активність і спрямованість особистості; 2) інтелектуально-логічні здібності; 3) інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності; 4) якості світогляду особистості; 5) моральні якості; 6) естетичні якості; 7) комунікативно-творчі здібності особистості; 8) здатність до самокерування особистості в навчально-творчій діяльності; 9) особливі якості особистості [2, с. 73].

А. Клепїков, І. Кучерявий аналізують творчий потенціал як сукупність різних можливостей: перетворювально-предметних (навички, уміння, здібності), пізнавальних (інтелектуальні здібності), аксіологічних (ціннісні орієнтації), художніх (естетичні здібності). Творчий потенціал, на їхню думку, це „інтегральна властивість, у вигляді здібностей, що дає змогу людині здійснювати предметну діяльність“ [3, с. 54].

Т. Браже характеризує ТП як розвинуте відчуття нового, відкритість всьому новому; система знань, переконань, на основі яких будується, регулюється діяльність людини; висока щаблина розвитку мислення, його гнучкість, нетерплячість та оригінальність, здатність швидко змінювати засоби дії в залежності від нових умов діяльності [4, с. 72].

Н. Посталюк в якості структурних компонентів виділяє світогляд, установки, які реалізуються в активній діяльності (соціальної, професійної, пізнавальної), знання, мислення, а також здатність бачити проблеми, оригінальність та критичність мислення, здатність до переносу знань, умінь, здатність розвивати ідею та здатність до спілкування. У творчому стилі діяльності виділяють також мотиваційний, інтелектуальний та польовий компоненти [5, с. 177].



М. Каган, характеризуючи творчий потенціал як один із п'яти потенціалів особистості зазначає такі його складові, як отримані та засвоєні вміння й навички, здатність до діяльності та міри її реалізації в процесі праці. Він розглядає системну модель потенціалів особистості й окремо, нарівні з творчим потенціалом, виділяє також гносеологічний, аксіологічний, комунікативний та художній потенціал особистості [6, с. 260-262].

Н. Мартинович розглядає творчий потенціал вчителя як складну структуру, що включає емоційну культуру, систему культурологічних, професійно-педагогічних та психологічних знань, широку загальнокультурну ерудицію, генетичні дарування, аксіологічні якості, ціннісні орієнтації, гуманітарний світогляд, образне мислення, фантазію, художньо-естетичне бачення, оригінальність вирішення педагогічних завдань, здатність моделювати та використовувати різні засоби творчої діяльності [7, с. 8].

М. Артёмов, створюючи прогностичний комплекс результатів творчої діяльності старшокласників визначає творчий потенціал як суму показників розумових здібностей (розумовий розвиток, вербальні та математичні здібності), творчих здібностей (за класифікацією Торренса) та мотиву досягнення та прагнення до успіху [8, с. 11].

*Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.* Щоб розвивати та бачити результати розвитку творчого потенціалу студентської молоді, необхідно чітко окреслити структуру її творчого потенціалу. Це питання залишається одним із важливих завдань педагогіки творчості та психології. Тільки в залежності від структури можливо окреслити напрями роботи, спрямованої на його розвиток та проаналізувати результати проведеної роботи.

*Формулювання цілей статті (постановка завдання).* Метою нашої статті є проведення аналізу структури творчого потенціалу, яка подається в роботах з педагогіки та психології: виділення й обґрунтування основних, найважливіших, на нашу думку, компонентів структури творчого потенціалу студентської молоді та виявлення оптимальних засобів його тестування.

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* На основі аналізу структур творчого потенціалу, запропонованих у цих працях, ми включили в структуру творчого потенціалу такі блоки-компоненти: 1) інтелектуальний, що складається з двох частин – а) інтелектуально-логічної; б) інтелектуально-творчої; 2) блок художньо-творчих здібностей; 3) мотиваційний; 4) світоглядний; 5) блок самокерування; 6) емоційний (див. табл. 1).

Ми підтримуємо думку багатьох дослідників творчості та творчого потенціалу, що інтелектуальна складова є необхідною базовою частиною потенціалу, що розглядається. У нашій схемі *інтелектуальний блок* поділений на дві частини. До *інтелектуально-логічної* частини ми внесли знання, здобуті за період освіти та існуючий на базі освіти й здібностей інтелектуальний коефіцієнт, що, зазвичай, визначається тестами IQ. У нашій роботі розглядаємо можливості розвитку творчого потенціалу студентської молоді, враховуючи вікові психологічні особливості цього періоду. Студентський вік є складовою частиною

юнацького віку 18-23 (25) років. Це період відносно високого розвитку мислення, пам'яті, а також зазвичай достатнього інтелектуального рівня, і це приймаємо як базовий компонент. До *науково-творчого* компоненту ми внесли здібності, необхідні для творчої і наукової діяльності. Художня та наукова творчість потребує розвитку одних і тих же психічних процесів: мислення, що відноситься до категорії пізнавальних процесів, та уяви. „Здатність до творчості має спільну основу незалежно від сфери діяльності і, якщо напружена на одному матеріалі, то може бути перенесена на інший матеріал” [7, с. 7]. На основі творчого мислення базуються методи евристичної педагогіки, мета якої – організація пошукової та творчої діяльності в процесі навчання. Для цього потрібні такі вміння і здібності, як здатність висувати гіпотези, генерувати ідеї, аналізувати інформацію та проводити синтез, проектувати подальшу роботу тощо. Здібності, що допомагають творчо мислити, можемо назвати евристичними здібностями. Деякі з них більше підходять для науково-творчої роботи, а деякі також і для художньо-творчої діяльності. Розділити їх в різні блоки неможливо, тому ми виокремили\* в середині блоку ті, які, на нашу думку, підходять для обох видів діяльності.

Мета нашого дослідження – розвиток творчого потенціалу студентської молоді засобами народного мистецтва. Тому вважаємо необхідним розглядати саме ті чинники нашої схеми, які відіграють важливу роль як для наукової, так і для художньо-творчої діяльності. Критеріями оцінки є рівень розвитку здібностей, логічність, правильність, глибина відповідей. До цієї групи чинників відносимо і творчу уяву, як один із пізнавальних процесів, що відіграє важливу роль у творчій та науковій діяльності. Найбільш яскраво вона проявляється в здатності фантазувати, створювати оригінальні образи та поняття. Критеріями оцінки є оригінальність, новизна, гнучкість та розробленість образів.

В *естетичний блок* ми внесли задатки, художньо-естетичні здібності та інтуїцію. Це блок генетично заданих дарувань та розвинутих на їхній основі художніх здібностей. нас цікавить наявність спеціальних задатків до певних видів художньо-естетичної діяльності. Вони проявляються у творчих досягненнях людини в різних сферах діяльності, а також в зацікавленості творчими видами діяльності. Ми не обираємо тільки студентів, котрі мають уже напрацьовані результати в різних видах творчості. Зацікавленість, на нашу думку, може бути проявом латентних, не розкритих за певних обставин здібностей. Але якщо створити необхідні умови, то природно очікувати їхнього прояву. Враховуючи складність визначення наявності та ступеня розвитку цих факторів використовується комплексний підхід – результати психолого-педагогічного спостереження, тестування, відомості про результати навчальної та позанавчальної діяльності, які отримуємо в результаті опитування, вивчення документів. Критеріями є реальні досягнення в обраній діяльності, зацікавленість у подальших результатах, наявність продуктів творчої діяльності в певній сфері.

Інтуїція є типовим етапом процесу творчості. Я. Пономарьов виводить чотири етапи творчого процесу: *перший (свідома робота)* – підготовка – особливий діяльний стан, що є передумовою для інтуїтивного проблеску нової ідеї; *другий (підсвідома робота)* – визрівання – несвідома робота над проблемою;

третій (перехід невідомого у свідомість) – натхнення – в сферу свідомого поступає ідея винаходу, відкриття, спочатку у гіпотетичному вигляді; четвертий (свідома робота) – розвиток ідеї, її оформлення та перевірка. [9, с. 118]. Інтуїція працює в момент, коли в результаті визрівання (другий етап) ідея винаходу поступає в свідомість. Г. Алдер називає третій етап інтуїтивною здогадкою [10, с. 141]. Критерій оцінки інтуїції – наявність та частота прояву.

Як відомо, мотивація відіграє вирішальну роль у занятті будь-яким видом творчої діяльності. В структуру мотивованого блоку входить внутрішня і зовнішня мотивація. Вони характеризують спрямованість особистості, її установки, місце творчої діяльності в системі ціннісних орієнтацій особистості. Критерієм оцінки є рангове місце конкретної творчої діяльності в системі ціннісних орієнтацій особистості. До внутрішньої мотивації можливо віднести: зацікавленість, творчий інтерес, задоволення, відчуте від творчої діяльності, спрямованість на самовизначення, свобода творчої діяльності, професійний інтерес, особистісна значимість творчої діяльності. До зовнішньої мотивації відносять: спрямованість на отримання високої оцінки, спрямованість на творче визнання, бажання отримати грошову винагороду, бажання справити певне враження, бажання отримати іншу, обіцяну винагороду. Критеріями оцінки є міра прояву цих видів мотивації.

В. Дружинін зазначає, що більшість дослідників впевнені, що „наявність всілякої мотивації і особистісної захопленості є головною ознакою творчої особистості. До цього часто додаються такі особливості, як незалежність і переконаність. Незалежність, орієнтація на особисті цінності, а не на зовнішні оцінки, напевно, може вважатися головною особистісною якістю творчої людини” [11, с. 102].

У світосвідомий блок ми внесли такі фактори як гуманітарне світосприйняття та моральні якості, ціннісні орієнтації. Гуманітарне світосприйняття – це система поглядів особистості на об'єктивний світ та людину в ньому, відношення до інших, до світу навколо себе та до самого себе, яке базується на духовності, високо розвинутій культурі особистості та планетарному мисленні. Воно проявляється в процесі спілкування з іншими студентами та викладачами, з батьками, з оточуючим світом. Моральні якості особистості є основою гуманітарного світосприйняття. Критерієм є міра прояву якостей. У системі ціннісних орієнтацій особистості творча діяльність займає певне місце серед інших видів діяльності. Діагностика спрямованості особистості дає змогу з'ясувати її рангове місце в цій системі.

Здатність особистості до самоконтролю, самоорганізації, її працездатність проявляється в умінні планувати свою діяльність і мобілізувати всі сили на досягнення мети. А. Маслоу розрізняв первинний та вторинний види креативності, і якщо фаза натхнення – первинний вид, то вторинний – фаза обробки, яка потребує „не стільки творчої здібності як такої, але багато у чому спирається на просту важку працю, на дисципліну митця...” [12, с. 62]. І хоча він вважав головним перший вид креативності, але якщо справа не доведена до кінця, то людина не досягне тих результатів, яких могла б. Критерій оцінки – ступінь прояву у всіх видах діяльності.

Структура творчого потенціалу

Компоненти	Чинники	Критерії
I. Інтелектуальний блок Інтелектуально-логічна частина	IQ, знання, здобуті за період освіти	
Науково-творча частина (здібності до наукової діяльності)	Здатність висувати гіпотези, генерувати ідеї, вміння бачити протиріччя, здатність відмовитися від ідеї, подолати перше мислення, критичність мислення; незалежність суджень Здатність доказувати, обґрунтовувати (дані суджень, висновків); здатність описувати явища, висловлювати думки, знаходячи найважливіше	Рівень розвитку здібностей, які розглядаються, логічність, правильність, глибина відповідей.
Художньо-творча здібності до творчої діяльності	Асоціативне мислення; здатність виділяти головне; здатність до переносу знань, креативність, творча уява	Оригінальність, повнота, гнучкість та розробленість образів
II. Естетичний блок	Задачки І ступінь якості особистості  Інтуїція	Наявні досягнення в обраній діяльності; зацікавленість у подальших результатах; наявність продуктів творчої діяльності в певній сфері; наявність та частота прояву мотивації
III. Мотиваційний блок	Внутрішня Зовнішня	Критеріями оцінки є ступінь та частота прояву мотивації
IV. Світосвідомий блок	Гуманітарне світосприйняття та моральні якості, ціннісні орієнтації	Критерієм є ступінь прояву якостей
V. Блок самоконтролю	Самоорганізація Працездатність	Ступінь прояву у всіх видах діяльності
VI. Емоційна культура		І-емоційний етап під час занять творчою діяльністю

Емоційна культура проявляється в емоційному підйомі на різних етапах діяльності, в радості від творчості й відкриття та пізнання нового. Критерієм є рівень емоційного стану під час занять творчою діяльністю.

Враховуючи запропоновану структуру та цілі, які ставимо в нашій діяльності, а саме – розвиток творчого потенціалу студентської молоді, ми провели вибірку тестового матеріалу, який відобразить ступінь розвитку наведених чинників. Оскільки ми не визначили тестів, які дають безпосередні дані про розвиток досліджуваного потенціалу, був проведений аналіз наявного тестового матеріалу за показниками, які можуть виявити етап розвитку тих здібностей, що показують перспективні можливості особистості, а також показниками, які виявляють актуальні можливості людини (тобто показують тільки те, що існує зараз) і не окреслюють можливих перспектив. Позначимо ці тести як перспективні та актуальні. Теорія зони найближчого та актуального розвитку, започаткована Л. Виготським і розвивалась у працях Л. Ельконіна,

розглядає переважно дитячий вік і є тим рівнем, який може досягнути дитина на даному етапі під керівництвом дорослого. Зона актуального розвитку, що є базою для побудови зони найближчого розвитку в дитячому віці, існує, звичайно, і в будь-якому віці, як та зона розвитку, яку досягнула на даному етапі особистість. На підставі цього поділяємо тести на такі, що виявляють актуальну зону розвитку, й ті, які вказують на імовірний високий потенціал перспективні показники.

Тести, що розкривають евристичні здібності, можливо віднести до перспективних, оскільки вони виявляють здатність людини продуктивно, творчо мислити: генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, асоціативно мислити, бачити протиріччя. Вербальні та невербальні тести креативності виявляють наявність творчих здібностей на даному етапі розвитку особистості, тобто актуальний рівень. Тести ціннісної орієнтації та мотиваційні також показують, на нашу думку, актуальні дані.

Таким чином, вважаємо, що перспективними можна вважати саме тести, які розкривають здібності людини, необхідні для творчої діяльності. Однак для повної картини рівня творчого потенціалу особистості важливі результати всього спектру тестів та педагогічних спостережень.

*Висновки й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі* Таким чином, враховуючи, що одним із важливих завдань сучасної освіти та виховання студентської молоді у вищому навчальному закладі є підготовка творчої особистості, розвиток її творчого потенціалу, визначення його структури є першим і важливим етапом роботи. Для подальшої діяльності необхідно розробити методики його розвитку, завдяки яким можна здобути найкращі результати. Для перевірки їхньої реальності необхідно провести низку експериментів, які виявлять ефективність застосованих методик. Одним із напрямів нашої роботи є розвиток творчого потенціалу студентства засобами декоративно-ужиткового мистецтва, який розглядається в контексті розвитку творчого типу мислення молоді людини, майбутнього спеціаліста. Це питання ще недостатньо розглянуто в науковій літературі і необхідність подальших розвідок у цьому напрямі є очевидною.

1. Меєрович М. Теорія рішення изобретательських задач / М. Меєрович, Л. Шаргіна. – Минск: Харвест, 2003. – 431 с.
2. Андреев В. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 238 с.
3. Клепиков О., Кучерявий І. Основи творчості особистості: навч. посібник. – К.: Вища шк., 1996. – 256 с.
4. Браже Т. Из опыта развития общей культуры учителя // Педагогіка. 1993. – № 2. – С. 70-74.
5. Посталюк Н. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань: КГУ, 1989. – 206 с.
6. Каган М. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

7. Мартинович Н. Развитие творческого потенциала личности учителя средствами искусства: Автореферат дис. канд. пед. наук: (13.00.04.) / Н. Мартинович, Луганськ, 1997. – 16 с.

8. Артьомов М. Педагогічне прогнозування розвитку творчої особистості старшокласника: Автореферат дис. канд. пед. наук: (13.00.07.) / М. Артьомов, Луганськ, 2007. – 20 с.

9. Пономарев Я. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

10. Алдер Г. CQ или мускулы творческого интеллекта. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 496 с.

11. Дружинин В. Психология творчества // Психологический журнал. 2005. – Т. 26. – № 4. – С. 101-109.

12. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

*The article compares definitions and structures of the creative potential of the personality, grounds similar structure of the student youth personality, that is offered by the author.*

**Key words** creation, creative potential, structure, criteria

УДК 37.014.542

ББК 74.2

Для Харківська

## КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ УНІВЕРСИТЕТІВ ЧЕРЕЗ РОЗВИТОК СУМІСНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ

*Вища освіта України за останні роки суттєво змінилася. Намітилися нові тенденції її розвитку, серед яких – необхідність подальшого розвитку сумісних освітніх програм як форм співпраці університетів й перспективного засобу інтеграції до європейського простору вищої освіти. У статті висвітлені причини труднощів при створенні й функціонуванні цих програм. Обґрунтована надзвичайна важливість такої співпраці як можливість здобуття міжнародного визнання своїх дипломів, закріплення свого академічного потенціалу завдяки взаємодії з європейським університетом, підвищення якості та конкурентоспроможності своєї програми, створення нових великих можливостей розвитку свого академічного персоналу та навчання студентів.*

**Ключові слова:** інтеграція, європейський простір вищої освіти, сумісні освітні програми, мобільність.

*Актуальність проблеми.* Будь-яка країна має свій, характерний тільки для неї, набір конкурентних переваг. Але стійкої конкурентоспроможності можна досягти лише конкурентними перевагами високого порядку, що означає зміну пріоритетів національного розвитку та висунення на перший план “нематеріального ресурсу конкурентного розвитку”, що відображається у важливості таких сфер, як освіта, менеджмент, система цінностей у суспільстві, національна

ділова культура, ідеологія. Тому відродження національної конкурентноспроможності України можливе лише через всебічний розвиток системи освіти.

Після проголошення в березні 2000 р. у Лісабоні стратегічної мети Європейського Союзу (ЄС) щодо перетворення його на конкурентноспроможне та соціально інтегроване суспільство, зорієнтоване на сталий розвиток, запровадження компетентнісної парадигми в освіті Європейського Союзу набуло подальшої актуалізації.

Стратегічним завданням Болонського процесу є формування Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), що ґрунтується на спільності принципів функціонування систем вищої освіти країн-учасниць [1, с. 5].

Сумісні освітні програми в цілому та сумісні програми подвійних дипломів виникають у світі як закономірний етап розвитку співпраці університетів. Серед необхідних умов їх виникнення є досягнутий високий рівень якості освітніх програм, орієнтація на міжнародні освітні стандарти.

*Мета статті* – розкрити необхідність подальшого розвитку сумісних освітніх програм як форм співпраці університетів й перспективного засобу інтеграції до європейського простору вищої освіти.

Приспівання нашої держави до Болонського процесу є незаперечним фактом міжнародного визнання системи вищої освіти України. Це насамперед зобов'язує нашу країну завершити модернізацію та реформування вищої освіти до 2010 року [2].

Вирішення цих завдань також сприятиме задоволенню особистісних потреб студентів у здобутті вищої освіти та розширенню їх компетентності, створенню та розвитку належних умов для здійснення інноваційних наукових досліджень і підвищенню мобільності студентів, наукових і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів [1, с. 75].

Загальні тенденції створення й розвитку сумісних освітніх програм прокладають шлях і у вищій освіті України, хоча в достатньо скромних масштабах та в специфічних формах. Сучасні сумісні програми українських вищих навчальних закладів із закордонними партнерами донині не є елементом довгострокової державної освітньої політики. Вони створюються за ініціативою окремих університетів у результаті встановлення ними прямих контактів із зарубіжними партнерами.

Одним із основних ускладнень при аналізі подібних програм є відсутність систематичної та досить повної інформації про них у центральних органах освіти, а іноді й на сайтах самих університетів.

Інша проблема пов'язана з визначенням та класифікацією подібних програм. Через те, що навіть європейські сумісні програми мають досить коротку історію (на відміну від навчальних планів або академічної мобільності), а характеристики таких програм ще знаходяться у процесі розвитку, в Україні доволі часто під сумісними програмами розуміють будь-яку співпрацю між університетами.

За даними "The Global Competitiveness Report." – G., - PP. 505, 506, 508, 522, що наведені в табл. 1, найбільше розповсюдження мають сумісні програми на магістерському рівні, менше розповсюдження отримали бакалаврські

програми і програми на рівні кандидата наук. Більшість програм базується на двосторонній основі.

Програми сумісних та подвійних дипломів як форми найбільш плідної співпраці університетів та перспективного засобу інтеграції до європейського освітнього простору мають значну специфіку в Україні. Вона пов'язана з їх природою, особливостями появи та функціонування. Багато з таких програм вийшли з програм технічної допомоги, на зразок Темпусу, і є продовженням співпраці в рамках університетських партнерств із питань модернізації навчальних планів, технологій навчання та оцінки знань студента, або перейшли з франшизи. При цьому головним їх завданням було досягнення міжнародного рівня освіти завдяки взаємодії з відомими в Європі університетами (співвідносності власних програм, навчальних планів, навчальних курсів, технологій навчання і оцінки знань тощо).

Таблиця 1

Індикативні показники конкурентноспроможності країн у контексті розвитку людського капіталу 2005 рік [3]

Індикативні показники	Фінляндія	США	Швейцарія	Сінгапур	Німеччина	Індія	Чехія	Угорщина	Латвія	Польща	Казахстан	Російська Федерация	Україна
Якість освітньої системи	6.0	4.9	4.5	6.1	4.4	4.5	4.7	4.2	4.1	4.1	3.9	3.9	3.9
Наукова співпраця університетів та підприємств	5.4	5.7	5.0	5.0	5.1	3.3	3.9	3.3	2.9	3.2	3.0	3.2	3.1

Специфіка подібних сумісних програм добре простежується у порівнянні з ключовими характеристиками більш розвинених європейських програм, сформульованими на семінарі в м. Стокгольм (2002 р.) та в м. Мантуї (2003 р.).

Такі програми в більшості випадків здійснюються у рамках міжуніверситетських угод на базі сумісно розроблених інтегрованих навчальних планів, які реалізуються. Останні є сукупністю сегментів, модулів, що пропонуються студентам університетами-учасниками сумісної програми.

Навчальні плани як одна з форм розвитку сумісних освітніх програм також потребують перегляду. На наш погляд, на сучасному етапі розвитку освіти, доцільне використання трьох форм навчального плану за кожним напрямом, спеціальністю, замість існуючого одного, єдиного навчального плану [4, с. 16-18]:

- базові навчальні плани – загальні за напрямом (спеціальністю), служать для визначення змісту та загальної трудоемкості роботи кожного студента;
- індивідуальні навчальні плани – різні для кожного студента, визначають його освітню траєкторію;
- робочі плани – для формування щорічного графіку навчального процесу та розрахунку навантаження викладачів; у формуванні робочих навчальних планів у системі залікових одиниць навчально-методичні підрозділи ВНЗ

мають передбачити максимальну уніфікацію навчальних планів суміжних напрямів підготовки (спеціальностей).

Один із основних принципів Болонської декларації – мобільність студентів – передбачає перезарахування дисциплін, які вивчалися в інших університетах Європи. Реалізація цього принципу для українських студентів на практиці постає проблемою, адже існують значні відмінності між українськими та європейськими стандартами вищої освіти. Процедура порівняння й узгодження навчальних планів українського та європейського університетів (як для нострифікації, так і для перезарахування кредитів) зазвичай потребує особистого контакту представників університетів і займає тривалий час. Проблема узгодження навчального плану з кожним університетом-партнером може бути значною мірою вирішена за рахунок адаптації українських освітніх стандартів до європейських, що відкриє українським студентам широкі можливості для мобільності в Європі [5, с. 3-4].

На наш погляд, сьогодні досить поширений формат програми, за якої студенти (як правило, деякі з них) після завершення української частини навчання та, ще рідше, навчаючись в Україні, паралельно отримують можливість додаткового навчання для отримання дипломів закордонного університету-партнера. При цьому результати екзаменів (частково або повністю) зараховуються університетами-партнерами. Існує низка програм, що успішно розвиваються, де академічна мобільність виступає у віртуальній формі: закордонні викладачі приїжджають до українських студентів, а останні користуються можливостями дистанційного навчання.

Збудований елемент мобільності студентів і викладачів як необхідний елемент програми навчання, що веде до отримання сумісних дипломів, збалансований за спрямованістю поїздки, тривалістю та об'ємами, як правило, не відображається в подібних українських програмах. Найчастіше нашим студентам може бути запропонована поїздка до закордонного університету для додаткового навчання, що дасть змогу отримати другий диплом, а викладачам – для перепідготовки. Зворотної ж мобільності студентів і викладачів з Європи до України практично немає. З'явився навіть термін, що характеризує таку особливість багатьох сумісних програм українських і закордонних вузів, – “несиметрична мобільність”.

Цей феномен пояснюють декілька причин. Основна – нестача коштів на мобільність взагалі, що значно удорожчує здійснення сумісної програми. Але є й інші причини. Наприклад, торкаючись студентства, вони варіюються від відсутності в українських вищих навчальних закладах програм англійською мовою, і навпаки, до попиту на українські програми в європейських університетах (за виключенням країн СНД), а також проблем забезпечення сумісності самого процесу навчання (навчального плану, змісту програм і технологій навчання, оцінки знань студента, виражених в єдиній формі кредитів об'єму виконаної роботи), сумісності умов навчання (якість забезпечення необхідним устаткуванням, доступність інформаційних ресурсів тощо), і, звичайно, умов існування. Серйозну прогидію виказує складна, багато в чому застаріла процедура взаємовизнання дипломів.

Із викладацькою мобільністю ще складніше. В областях знань із високою міжнародною конкурентоспроможністю замість мобільності в рамках сумісних програм спостерігається “відтік розумів”, коли українські викладачі стають частиною постійного професорсько-викладацького складу закордонного вищого освітнього закладу.

Така асиметрія мобільності, на наш погляд, відображає перехідну форму становлення сумісних програм українських вузів із закордонними, але її подолання не має ставати на цій стадії розвитку самоціллю. Важливіше в ході взаємодії з європейським університетом досягнути реальної співвідносності якості та технологій навчання. Це полегшить навчання європейських студентів у рамках сумісних програм в українському вищому навчальному закладі в перспективі. У тих предметних областях, де вона є, доцільніше знайти закордонного партнера для створення разом із ним нового інтелектуального продукту – сумісної програми в розвиненій формі.

Формування національної системи кваліфікацій в контексті Європейського простору вищої освіти забезпечить, по-перше, прозорість, відкритість та визнання термінів підготовки фахівців із вищою освітою в Україні, а, по-друге, національна система кваліфікацій буде сертифікована відповідними європейськими структурними органами, що сприятиме запровадженню у вищу освіту України нового додатку до диплома європейського зразка.

Ефективне її функціонування створюватиме передумови для переходу від одного до іншого кваліфікаційного рівня чи набуття суміжних кваліфікацій, що, у свою чергу, мотивуватиме громадян України до професійного удосконалення та продуктивної зайнятості [1, с. 78].

Аналіз політики створення й функціонування сумісних програм українських і закордонних вищих навчальних закладів показує наявність цілей та інтересів як тинових для європейських сумісних програм, так і специфічних, пов'язаних із подоланням наслідків ізольованості розвитку освітньої системи в Україні від європейських освітніх систем.

Для європейських університетів один із основних пріоритетів при створенні програм з українськими вищими навчальними закладами полягає у виході на нові ринки освіти, розширенні та залученні нових сильних студентів, посиленні позицій та визнання їх дипломів на ринку праці в нашій країні, створенні сприятливіших умов для викладачів та дослідників у засвоєнні емпіричного українського матеріалу та в закріпленні міжнародної конкурентоспроможності вищого навчального закладу.

Для наших вищих навчальних закладів один з основних пріоритетів створення сумісних із європейськими університетами програм полягає у можливості здійснення де-факто міжнародного визнання своїх дипломів, закріпленні свого академічного потенціалу завдяки взаємодії з європейським університетом, підвищенні якості та конкурентоспроможності своєї програми, створенні нових великих можливостей розвитку академічного персоналу та навчання студентів, які отримують додаткові можливості в оволодінні своєю майбутньою професією, багатий соціально-культурний досвід, надійні гарантії майбутнього професійного попиту в Європі та світі. Для нас це один із каналів

входження до мережі європейських університетів і постійної університетської співпраці, що забезпечує реальну інтеграцію українських ВНЗ до європейського простору вищої освіти.

Для кращого розуміння змісту і практичних кроків щодо розвитку сумісних програм варто використовувати досвід вже функціонуючих програм.

Треба також розуміти, що потребуються великі фінансові вливання для створення партнерства.

Найбільшою складністю при реалізації сумісних програм, на наш погляд, є створення організаційного механізму реалізації програми та системи управління взаємовідносинами партнерів. Саме тут і лежать ключові фактори успіху співпраці.

Успішний розвиток сумісних програм, на наш погляд, є узгодженням короткострокових дій та інтересів різних груп і окремих індивідів у складі партнерства з довгостроковими цілями, що визначаються вимогами внутрішнього розвитку відповідних освітніх організацій та їх взаємодії із зовнішнім середовищем.

Безумовно, мають бути розроблені чіткі та зрозумілі правила і процедури сумісної роботи, вимоги до контролю якості освітнього процесу.

Для успішного розвитку сумісних програм такими факторами, наш погляд, мають стати: довіра між учасниками сумісної програми; взаєморозуміння та гнучкість сторін; відданість справі; ентузіазм учасників; висока мотивація; розвиненість комунікацій, доступність і прозорість інформації; готовність учасників проекту до важкої праці; розвиненість неформальних відносин, персональна сумісність людей; підтримка керівництва обох навчальних закладів; наявність лідера партнерства та створення команди; розуміння сторонами необхідності постійного навчання організаторів та учасників сумісної програми.

Існуючі між партнерами відмінності: культурні (норми та цінності), технологічні (методика викладання і процедура оцінки якості), соціальні (принципи мислення, роботи, взаємодія один з одним) при всій їх складності, на наш погляд, не відіграють визначальної ролі в успіху або невдачі сумісної програми, тому що не зіткнення культур, а нестача взаєморозуміння, гнучкості, відсутність прагнення усвідомити та подолати культурні відмінності можуть заважати партнерам сумісних програм отримувати користь від взаємного навчання. Відмінності неминучі, але вони не мають лякати партнерів, їх слід розглядати як об'єкт управління, особливо з погляду сумісності культур, довіри та відданості загальній справі.

Таким чином, в успішних сумісних програмах мають складатися такі відносини між партнерами, які характеризувалися б установленням певних норм взаємодії, взаємовизнанням вироблених правил поведінки та слідуванням етичним принципам, що визнаються обома сторонами. Ця мережа відносин між партнерами поступово має перетворюватися в гнучку та достатньо надійну систему соціального контролю за слідуванням взаємним інтересам та правилам. Мережева структура сумісної програми передбачає вибудовування відносин на різних рівнях та має свою власну ієрархію й логіку розвитку.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

Окремо слід зупинитися на ролі керівництва навчальних закладів. Доля сумісних програм більшою мірою залежить від ставлення до них керівників вищих навчальних закладів. Розуміння ректором, проректором значення сумісних програм, їх відкритість ініціативам, підтримка зусиль партнерів, включаючи інвестування необхідних фінансових та людських ресурсів, делегування прав прийняття рішень та розподілу ресурсів на рівень управління сумісною програмою сприяє створенню серйозного синергетичного ефекту міжнародного партнерства.

Однак у той час, як від керівництва залежить "бути сумісній програмі чи ні", на рівні викладачів та середнього менеджменту визначається її успіх або невдача. Саме тут закладається основа міцних взаємовідносин людей (викладачів, адміністраторів, бібліотекарів, керівників технічних відділів тощо) із різних країн, які проводять сумісну роботу з реалізації програми.

Образ партнера по взаємодії (що є, по суті, фіксацією оцінки відносин, що складаються) має асоціюватися з такими його рисами, як: *порядність* – чесність, відповідальність, дотримання слова; *компетентність* – володіння знаннями, уміннями й навичками міжособистісного спілкування, необхідними для виконання обов'язків; *послідовність* – надійність та передбачуваність; *лояльність* – доброзичливість, готовність підбадьорити партнера; *відкритість* – готовність ділитися ідеями та інформацією, психологічна доступність.

*Факторами успішності сумісних освітніх програм є:* угода про співпрацю; створення системи внутрішніх і зовнішніх правил функціонування; рівномірний розподіл ризиків та вигід сторін; залученість топ-менеджменту освітніх організацій; створення команди; проведення спільних наукових конференцій, "круглих столів"; семінарів; видавництва наукових публікацій, обмін науково-методичною літературою, дидактичними посібниками та іншими навчальними матеріалами; вивчення, узагальнення і впровадження кращого педагогічного досвіду викладачів тих вузів; обмін делегаціями викладачів.

Варто зазначити, що успішність сумісної програми має оцінюватися з позиції створення організацій, побудованої на принципах взаємовизнання партнерів їх загальних цілей, довіри, ентузіазму, високої мотивації та відданості справі учасників сумісної програми, а також систематичного обміну інформацією.

Для сучасної Української держави характерне цілеспрямоване прагнення стати повноправним членом Європейської співдружності та світового співтовариства. Саме ця мета і спонукала вищу школу нашої країни у травні 2005 року приєднатися до Болонського процесу для створення загальноєвропейського освітнього простору. Згідно з концепцією запропонованого нам варіанту освіти, передбачається вдосконалення навчального процесу та підвищення професійного рівня випускників вищих навчальних закладів. А це значить, що ми повинні навчати студентів відповідно до норм і вимог, які будуть вироблені європейським співтовариством [5, с. 37].

Вироблення єдиних підходів до якості освіти гальмується відокремленістю її регіональних центрів, що зберігається. Спостерігається їх "точковий" розвиток, слабо розвинена професійна інфраструктура, повільно поширюється

позитивний досвід, немає відкритого публічного архіву даних, єдиного інформаційного середовища. Кожний регіон окремо проводить свої конференції, видає свої збірники, монографії, навчальні посібники, що, як правило, не доходять до центру чи інших регіонів. Виникає ситуація, коли кожний регіональний центр веде свою лінію і реалізує своє розуміння освіти. У зв'язку з цим залишається невирішеною проблема різного рівня якості освіти в регіональних і столичних ВНЗ.

Коли йдеться про зв'язки із закордонним науковим співтовариством, варто підкреслити їх певну активізацію, проте загалом вони ситуативні, нерегулярні й не чинять суттєвого впливу на розвиток української освіти. Слабкість зв'язку на всіх рівнях вступає в суперечність з тими глобальними тенденціями, які передбачені Болонською декларацією щодо створення спільного європейського простору вищої освіти. Тому, в перспективі, одним з найважливіших завдань української освіти є вироблення єдиних вимог до побудови освітніх програм та їх якості, виокремлення в споріднених стандартах спільних елементів змісту з оцінюванням трудомісткості їх опанування у залікових одиницях. Тут також варто зазначити, що спільні підходи до якості української освіти можуть бути вироблені на основі аналізу і зіставлення детальної інформації про структуру й особливості освіти в різних освітніх українських і закордонних закладах освіти. Саме такої інформації в українських і західних колег явно недостатньо. Іно, у свою чергу, актуалізує питання створення інформаційної бази і системи відкритої освіти.

**Висновки.** Розробка та реалізація сумісних освітніх програм на сучасному етапі є однією з найефективніших форм співпраці університетів й з перспективного засобу інтеграції до Європейського простору вищої освіти. Можливість зіставлення сумісних освітніх програм відповідно до Болонського процесу передбачає підвищення рівня мобільності. У межах вітчизняної освіти мобільність студентів і викладачів надзвичайно низька, це пріоритетний напрям розвитку. Сучасна міжнародна координація і кооперація в українській вищій освіті не відповідає темпам глобалізації освітнього середовища. Водночас розвиток мобільності міг би стимулювати ВНЗ формувати і підтримувати високий рівень якості навчання. Позитивними чинниками академічної мобільності є розширення університетської співпраці, контактів університетів, кафедр як у межах України, так і за кордоном, підвищення кваліфікації викладачів.

1. Програма розвитку вищої освіти України "Основні засади розвитку вищої освіти України". – 2008. – Ч. 4. – 97 с.
2. Освіта України (спецвипуск) № 59 (839). 10 серпня 2007 р. Тези доповіді міністра освіти і науки України.
3. The Global Competitiveness Report. – G., - PP. 505, 506, 508, 522.
4. Нове покоління навчальних планів в умовах входження України до Болонського процесу: Науково-методичні матеріали. – 2-ге вид., стереотипне. Харків: НТУ "ХПН", 2006. – 64 с.
5. Новий колегіум. – 2005. – № 4 – 80 с.

*For the last time high education in Ukraine was changed. New tendencies such as need of further developing co-educational programs as a form of universities' collaboration and a perspective way of integration into European space of high education are illustrated in this article. Also the reasons of difficulties which follow creating and functioning of those programs are described. An importance of universities' collaboration as a possibility of declaring diplomas on the international level, consolidation academic potential and scientific basis of every single high educational establishment, increasing quality of educational programs, creating new big possibilities for developing work of tutors and teaching students.*

**Key words:** integration, European space of high education, co-educational programs, mobility.

УДК 378.147

ББК

Мілена Ярославцева, Марія Андрусенко, Майя Козир

### МОНІТОРИНГОВИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

*У статті розглядаються проблеми моніторингу становлення професійної компетентності викладача. У ній розкриваються компоненти професійної компетентності педагога, теоретично обґрунтовуються поняття, структура, функції і принципи педагогічного моніторингу. Частково представлені інструктивно-алгоритмічні процедури моніторингового тренінгу і даний аналіз їх результативності.*

**Ключові слова:** педагогічний моніторинг, професійна компетентність, тренінг.

Приєднання України до Болонського процесу створило в державі нову освітню ситуацію, яка вимагає окремого педагогічного аналізу вирішення проблем концептуальних реконструкцій в системі удосконалення професійної компетентності педагога та його самореалізації в умовах практичної діяльності.

На необхідності вдосконалення організації навчально-виховного процесу, який безпосередньо пов'язаний зі становленням професійної майстерності педагога, його здатності творчо використовувати інноваційні методи та навчальні технології, методи стимулювання і контролю знань наголошується в Законі України "Про вищу освіту" та Державній програмі розвитку освіти України. Освітні стандарти передбачають створення системи відслідковування якості освіти через педагогічний моніторинг.

Проблема моніторингу простежується в працях вітчизняних та зарубіжних вчених І. Беха, Ф.-М. Жерара, І. Зязюна, В. Беспалько, Л. Майорова, Ю. Неймана, І. Прокопенко, Ю. Романенко, В. Шамардіна та ін.

У публікаціях з'явилося чимало досліджень із проблеми теоретичного обґрунтування моніторингу в освіті, значно менше публікацій розкривають інструктивно-алгоритмічні процедури безпосереднього моніторингу якості професійної компетентності на рівні викладача вищого навчального закладу,

оскільки саме його майстерність сприяє становленню професійно-педагогічної самореалізації студентів.

Недостатньо дослідженими з нашого погляду є: особливості моніторингу професійної компетентності викладача вищого навчального закладу; засоби діагностики та самодіагностики професійно-особистісних якостей педагога як інструментарій моніторингу; технології та механізми моніторингового тренінгу професійної компетентності викладача.

Актуальність зазначеної проблеми і нерозкриті її частини зумовили мету статті, яка полягає у висвітленні та обґрунтуванні технології та механізмів моніторингового тренінгу як засобу аналізу професійної компетентності педагога у межах Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Основні завдання:

- визначити загальну характеристику та основні компоненти професійної компетентності та педагогічної майстерності педагога;
- теоретично обґрунтувати поняття, структуру педагогічного моніторингу, його функції та принципи;
- розкрити інструктивно-алгоритмічні процедури моніторингового тренінгу;
- проаналізувати результативність застосування моніторингового тренінгу як засобу визначення професійної компетентності викладача.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки новий професіоналізм фахівця сфери освіти окреслюється параметрами: широтою соціального контексту освіти, цінностями педагога, які ґрунтуються на професійній співпраці, вміннях поєднання теорії і практики, спрямованості професійного навчання на особистісно професійно-діяльнісний характер, організації самостійної роботи педагога в процесі регулярного опрацювання професійної літератури, активності у заходах неперервної системної освіти тощо.

Новий професіоналізм характеризує педагога як мобільну особистість. Педагог XXI сторіччя повинен бути спроможним раціонально сприймати інновації, системно мислити, розуміти взаємозв'язки і взаємозалежності у суспільному розвитку. Такі вміння до нового професіоналізму підвищують вимоги і до сучасного педагога.

Ознаками розвитку професійної майстерності є індивідуальний стиль діяльності і поведінка, яка виявляється в просоціальному характері мотивації, самоконтролі, гнучкості способу педагогічного мислення, креативності, здатності до організації змісту власної діяльності, вибору активних методів впливу на студентів, самоповазі й адекватній до самооцінки самодостатності.

На нашу думку, в процесі особистісно-орієнтованої педагогічної взаємодії вдосконалюються і формуються основні характеристики компетентності педагога, його професійної суб'єктності, яких потребує сучасне життя:

- соціальні (пов'язані з готовністю брати на себе відповідальність, бути активним у суспільному житті);
- громадянські (виявляються в усвідомленні себе громадянином і патріотом своєї держави з усіма належними правами і обов'язками, в усвідомленні

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

своєї відповідальності за свою Батьківщину);

- полікультурні (стосуються розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури тощо);
- комунікативні (передбачають опанування важливим у роботі й суспільному житті ефективним усним і писемним спілкуванням, оволодіння кількома мовами);
- саморозвитку й самоосвіти (пов'язані з потребою й готовністю постійно навчатися як у професійному плані, так і в особистому суспільному житті);
- інформаційні (зумовлені зростанням ролі інформації в сучасному суспільстві і передбачають оволодіння інформаційними технологіями, вміннями здобувати, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію);
- здоров'язберігаючі (пов'язані з необхідністю вести здоровий спосіб життя);
- інші, що реалізуються в прагненні й здатності до раціональної продуктивної, творчої діяльності.

Формування та становлення позитивної професійної самореалізації студентів в умовах вищого навчального закладу та під час проходження різних видів педагогічної практики є основним показником результативності педагогічної діяльності викладача, об'єктивним індикатором його професійної компетентності й педагогічної майстерності.

Виявити характеристики професійної компетентності можливо у ході цілеспрямованого моніторингу, побудованого на основі тренінгу самодіагностики й корекції особистісно професійних якостей педагога, який можна використовувати в формуванні й удосконаленні педагогічної майстерності студентів як майбутніх педагогів, педагогів-початківців і педагогів-майстрів своєї справи.

Моніторинг (лат. "monitor") – це спеціальна система безперервного і тривалого спостереження, контролю, оцінювання стану системи, а також прогнозування на підставі отриманих об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку [3].

Зазначимо, що у системі моніторингу здійснюється упорядкування та систематизація потоку інформації про діяльність вищого навчального закладу, яка надходить із різних джерел.

Педагогічний моніторинг виконує такі функції:

1. *Інформаційну*. Дас можливість з'ясувати результативність навчального процесу на підставі вивчення особливостей його перебігу і чинників, що впливають на нього, отримати відомості про стан загальної підготовки, забезпечити зворотній зв'язок тощо.

2. *Активізуючу*. Залучає до дослідження викладачів, підвищує рівень їх педагогічної культури, відкриває можливості для пошуку нових методик навчання, удосконалює процес становлення професійної самореалізації студентів в межах педагогічної практики й управління ним з метою



поліпшення якості підготовки майбутніх педагогічних кадрів для дошкільної освіти.

3. *Формуючу.* Отримані результати мають використовуватися для організації індивідуальної роботи з викладачами-початківцями та студентами.

4. *Корекційну.* Визначення під час моніторингу конкретних прогалин у досягненнях викладача, студента, з'ясування причин, що впливають на якість і рівень засвоєння змісту освіти, фіксація несподіваних результатів передбачає в подальшому відповідну корекційну діяльність.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної та методичної літератури (О. Бєлкін, В. Бодрякова, О. Майоров, В. Шамардін) дає змогу визначити головні загальні принципи педагогічного моніторингу [3]:

- узгодження нормативно-правового, організаційного й науково-методичного забезпечення його складових частин;
- об'єктивність отримання й обробки інформації, що передбачає максимальне включення суб'єктивних оцінок, урахування всіх результатів, створення для всіх учасників дослідження однакових умов у процесі перевірки якості підготовки;
- комплексності дослідження різноманітних аспектів освітньо-виховного процесу, обробки й аналізу отриманих результатів;
- безперервності й тривалості спостережень за станом освіти;
- перспективності запланованих моніторингових досліджень, спрямованість їх на розв'язання актуальних завдань розвитку освіти;
- рефлексивності, що виявляється в аналізі результатів навчально-виховної діяльності, здійснення самооцінки та самоконтролю;
- гуманістичної спрямованості моніторингу – створення обстановки доброзичливості, довіри, поваги до особистості, максимально сприятливих умов, позитивного емоційного мікроклімату; неможливості використання результатів досліджень для застосування репресивних дій;
- відкритості й оперативності доведення результатів досліджень до відповідних органів управління та досліджуваних.

На нашу думку, одним із ефективних засобів педагогічного моніторингу є моніторинговий тренінг. Термін "тренінг" (від англ. train, training – тренуватися) має кілька значень: навчання, виховання, тренування, вишкіл. Ю. Ємельянов визначає його як групу методів розвитку здібностей до навчання та оволодіння будь-яким видом діяльності. С. Рубінштейн визначає тренінг як засіб перепрограмування моделі управління поведінкою та діяльністю, яка вже є у людини. Р. Уотермен розглядає тренінг як частину запланованої активності організації, яка спрямована на вдосконалення професійних знань і вмінь, або на модифікацію соціальної поведінки персоналу засобами, які відповідають цілям організації і вимогам діяльності [5].

Вимогами до організації тренінгу є: часові характеристики (20-25 год.); місце проведення; кількісні та якісні характеристики групи; підготовка групи до занять; визначення мети, правил, очікувань; матеріали (обладнання); структура програми [4].

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

Враховуючи існуючі вимоги до інструментарію та технології моніторингу, нами розроблені інструктивно-алгоритмічні процедури моніторингового тренінгу "Самодіагностика та корекція професійно-особистісних якостей викладача", метою якого стало виявлення рівня психолого-педагогічної компетентності викладача: усвідомлення відповідальності за результати своєї фахової діяльності; розуміння мети педагогічної діяльності; значення професійних і особистісних якостей викладача; формування педагогічної майстерності та її складників; сприяння саморозвитку, самоосвіті і самовихованню професійно-особистісних якостей викладача.

Структура (інструктивно-алгоритмічні процедури) програми нашого моніторингового тренінгу включала такі блоки:

*Блок 1.* Поглиблення базових знань про складники педагогічної діяльності та її індивідуальні особливості.

*Блок 2.* Самодіагностика базових складників педагогічної майстерності: Майстерність управління собою в педагогічній взаємодії.

*Блок 3.* Самодіагностика та корекція спеціальних навичок професійної майстерності у педагогічній взаємодії.

*Блок 4.* Майстерність педагогічного спілкування на навчальному занятті.

*Блок 5.* Підведення підсумків тренінгу. Аналіз його результативності.

Розробляючи інструктивно-алгоритмічні процедури моніторингового тренінгу ми дотримувались вимог до інструментарію та технології оцінки професійно-особистісних якостей викладача в контексті його професійної компетентності:

- валідності (повна та всебічна відповідність завдань, які вирішуються в межах тренінгу змісту професійної компетентності педагога);
- надійності (стійкість результатів, отриманих за повторним контролем, проведення дослідження різними експертами);
- стандартизації вимірників і процедури перевірки і оцінки.

У першому та останньому блоках нами було використано вхідне та вихідне тестування "Самооцінка професійних якостей педагога" з побудовою графіку отриманих результатів, що і стало основою педагогічного аналізу, спрямованого на вивчення стану, на об'єктивну оцінку рівня професійної компетентності педагогів та вироблення рекомендацій щодо упорядкування системи корекційної роботи з даної проблеми.

Наводимо приклад такого тестування як однієї із інструктивно-алгоритмічних процедур:

*Інструкція.* Прочитайте наведені твердження, усвідомте й оцініть, якою мірою кожне з них відповідає вашій професійній діяльності, за наступною шкалою: завжди виявляється, дуже часто, часто, не часто, іноді, рідко, ніколи не виявляється.

На бланку поставте крапку або цюс на перетинанні вертикальної лінії номеру твердження і горизонтальної лінії оцінки, з'єднайте прямими лініями всі зроблені вами помітки. Порівняйте ваші показники зі середньостатистичними, наведеними нижче, і ідеальною оцінкою, що дорівнює 7 балам за кожною шкалою.

Кількість балів визначається в такий спосіб: завжди – 7, досить часто – 6, часто – 5, не часто – 4, іноді – 3, рідко – 2, ніколи – 1.

1. Веду заняття з захопленням, забуваючи про минулі або майбутні обставини.
  2. У роботі спираюсь головним чином на власну думку і досвід.
  3. Знаю і відчуваю, що мені треба зробити для поліпшення своєї роботи.
  4. Під час занять одразу сприймаю ситуацію і намагаюся її вирішити.
  5. Намагаюся чітко продумувати свої вчинки і як ці вчинки будуть сприйматися студентами.
  6. Проводжу заняття за наміченим планом, відхиляючись від нього за певних обставин.
  7. Вважаю всі свої дії професійно виправданими.
  8. Знаю себе і прагну до самостійної роботи.
  9. Знаю і враховую в роботі фізіологічні і психологічні особливості кожного студента.
  10. Намагаюся на заняттях і в спілкуванні обов'язково сполучати гру і навчання, рухи і роздуми.
  11. На заняттях і в спілкуванні можу стримати прояв своїх негативних емоцій.
  12. Із будь-яким студентом можу одразу налагодити хороші стосунки.
  13. Спеціально прагну дізнатися щось нове для своєї роботи.
  14. Для занять хочеться самостійно розробити і спробувати щось нове.
- Визначені бали занести до таблиці

Інститут																
Прізвище, ім'я, по батькові																
Кафедра	Група			Вік	Стаж		Дата обстеження						Ч	Ж		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
Завжди																
Дуже часто																
Часто																
Не часто																
Іноді																
Рідко																
Ніколи																

Порівняти отримані бали з середніми даними опитування, отриманими за вибіркою педагогів у 300 осіб:

1) Ординарність – захопленість	5,88
2) Залежність – самостійність	5,83
3) Самовпевненість – самокритичність	5,95
4) фахова ригідність – фахова гнучкість	6,05
5) екстрапунктивність – рефлексивність	6,20
6) імпровізація – стереотипність	4,55
7) фахова невпевненість – фахова самосвідомість	5,13
8) занижена самооцінка – висока самооцінка	6,15
9) спрощене розуміння дітей – глибоке розуміння дітей	5,98
10) односторонній підхід – цілісний підхід до дітей	6,18
11) самовладання – невтриманість	2,80
12) недостатня комунікативність, контактність	5,78
13) задоволеність знаннями – пізнавальні потреби	6,43
14) стандартний підхід – творча спрямованість	5,98

Виявлений власний рівень розвитку професійно-особистісних якостей і стиль педагогічного спілкування викладач може порівняти із середніми значеннями зазначених параметрів, а також із високою нормою. Надалі знання про себе повинно послужити основою для роботи педагога зі самовдосконалення.

У моніторингових тренінгах взяли участь 92 викладача та 24 студента випускних груп нашого інституту. Результати первинних та вихідних зрізів засвідчили деякі розбіжності у виявленні педагогами рівня власної професійної компетентності: 19% мають значні труднощі в оволодінні технікою саморегуляції; 16% не впевнені у комунікативних якостях власного професійного мовлення; 18% вважають рівень самовиховання за недостатній; 17% виявили недостатній рівень рефлексивного мислення; 30% педагогів та студентів випускників показали зрілість власної педагогічної майстерності. Емпіричний аналіз моніторингового тренінгу викладачів та студентів показав позитивне ставлення педагогів щодо оцінки власної педагогічної майстерності та професійної компетентності.

Здобуті результати моніторингового тренінгу дозволяють, на нашу думку, здійснити якісне оцінювання професійної компетентності викладачів та студентів, що сприяє активізації їх самовдосконалення, самопізнання, саморозвитку та самореалізації.

Отже, моніторинговий тренінг педагогічної майстерності та професійної компетентності вищого навчального закладу виявляє широкі перспективи для застосування засобів діагностики та самодіагностики професійно-особистісних якостей педагога як інструментарію моніторингу, який забезпечує побудову структури технології та його механізмів.

1. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч. метод. посібник. – К.: Либідь, 2003. 344 с.

2. Гармаш О. Моніторинговий психологічний супровід навчально-виховного процесу як умова забезпечення розвитку особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - № 2-3. – 34 с.

3. Майоров А. Мониторинг в образовании. – М., 1997. – 302 с.

4. Мониторинг: практика впровадження / Яковлева Р., Денисова Н., Коваленко О. та ін.; Упоряд. Чернікова Л. – К.: Плетяди, 2005. – 112 с.

5. Пахальян В. Групповой психологический тренинг: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.

6. Ясвин В. Методические основы тренинга для педагогов // Образовательная среда. От моделирования к проектированию. – М., 2001. – 142с.

*The detailed analysis of the teacher professional monitoring is regarded in this article. The problems which are closely connected with the teacher's professional competence are opened by the author. The author also gives us theoretical material, principles and structure of the teacher professional monitoring. In this article we find different tests and their analysis*

**Key words:** monitoring, training, teacher, professional competence.

## ЗМІСТ

### ІСТОРІЯ ОСВІТИ

- Архипова Світлана, Чорна Любов.* З історії підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі в університетах США 3
- Благова Тетяна.* Особливості викладання “графічних мистецтв” у системі гімназійної освіти другої половини XIX на початку XX століть 10
- Возняк Алла.* Зміст позакласної виховної роботи та його вплив на формування творчої особистості підлітка (1946 – 2000 рр.) 15
- Волощук Аліна.* Золтан Баконій – засновник системи позашкільної художньої освіти на Закарпатті 23
- Головач Людмила.* Антон Макаренко про статеве виховання дітей 29
- Мушчюк Вадим.* Розвиток спорту на Буковині (XIX-XX ст.) як передумова фізичного виховання молоді 36
- Петрус Маріанна.* Релевантність сімейної педагогіки Августина Волошина для сучасної сім’ї 41
- Сташевська Інна.* Особливості теоретичного обґрунтування музично-освітнього процесу у фахових публікаціях німецьких авторів XIX століття 48
- Яцина Олена.* Проблеми виховання молоді у педагогічній спадщині репрезентативних постатей товариства „Просвіта” на Закарпатті міжвоєнної доби 54

### ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

- Васильєва Оксана.* Дослідження передумов виникнення та корекції суїцидальної поведінки особистості 60
- Грижак Мирослава.* Консультаційна допомога неповній сім’ї засобами просвітницької діяльності соціального педагога 66
- Дубина Анастасія.* Специфіка впливу сільського середовища на виховання в молодших школярів якостей старанності 75
- Дудій Ірина.* Сутність і зміст громадянської позиції особистості підлітка 79
- Кежковська (Рижикова) Ірина.* Проблема становлення соціальної активності молоді засобами позаурочного навчально-виховного процесу (на прикладі учнівського самоврядування) 83

*Костів Володимир.* Спрямованість як системна властивість особистісної культури людини 90

*Пташнік Наталія.* Теоретико-методичні засади організації позакласної виховної роботи з молодшими школярами на народознавчому матеріалі 96

*Яцишин Роман.* Нові підходи до естетичного виховання учнів: інтегративні технології 103

### ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

*Баріло Світлана, Качмар Олександра.* Методики розвитку музичних здібностей дітей на уроках музики в початкових класах 112

*Гудуляк Катерина.* Українська модель модульно-розвивального навчання 116

*Кравець Любов.* Саморефлексія майбутнього педагога як передумова його професійного становлення 122

*Лазарук Галина.* Уміння навчатись впродовж життя – складова іншомовної компетентності 129

*Онищук Ірина.* Психолого-педагогічний аспект проблеми художньо-естетичних інтересів дітей старшого дошкільного віку 134

*Отрошко Тамара.* Формування навчального середовища в умовах застосування засобів інформації та комунікаційних технологій 140

### ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

*Васильєв Володимир.* Професійний потенціал соціальних працівників як чинник розвитку державної служби системи соціального захисту населення 146

*Галуцак Галина.* Особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічної підтримки дітей із сімей із порушеною структурою 154

*Клочко Наталія.* Шляхи реалізації соціального замовлення у контексті інформатизації сучасного суспільства: підготовка фахівців в галузі інформаційних технологій 158

*Мовчан Тетяна.* Особливості моніторингу професійної підготовки майбутніх вихователів до здійснення взаємодії з родинами дітей у сучасних умовах 162

*Ніколаску Ірина.* Педагогічний імідж у системі наук: історико-семантичний аналіз 168

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

*Пилипенко Євгенія.* Безперервна освіта: система підвищення кваліфікації педагога 173

*Підручна Зінаїда.* Психолого-педагогічні чинники формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки 180

*Пономарьова Галина.* Європейський вимір: автономія та соціальна відповідальність ВНЗ 185

*Тарасова Віталія.* Теоретичні аспекти ролі риторико-мовленнєвого компонента в структурі педагогічної діяльності майбутніх педагогів дошкільної освіти 191

*Титуць Оксана.* Особливості становлення сучасного вчителя 195

*Ткачівська Ірина.* Прогностична модель професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здійснення туристсько-красиавчої роботи з учнями 199

*Форошток Ірина.* Особливості структури творчого потенціалу студентської молоді 204

*Харківська Алла.* Конкурентноспроможність університетів через розвиток сумісних освітніх програм 211

*Ярославцева Мілена, Андрусенко Марія, Козир Майя.* Моніторинговий тренінг як засіб визначення професійної компетентності педагога 219

## CONTENTS

### THE HISTORY OF PEDAGOGICS

<i>Arkhyova Svitlana, Chorna Lyubov.</i> From the history of the future 3 specialist training of tourist field in the USA universities	3
<i>Blahova Tetyana.</i> The peculiarities of “graphic arts” teaching in the system 10 of gymnasium education in the end of XIXth – beginning of XXth centuries	10
<i>Voznyak Alla.</i> A content of extracurricular educate work and its influence on 15 forming of creative personality of teenager (1946 – 2000)	15
<i>Voloshchuk Alina.</i> Zoltan Bakony is a founder of out-of-school artistic 23 education system in the Transcarpathia.	23
<i>Golovach Ljudmila.</i> Anton Makarenko about sexual education 29	29
<i>Muzhychok Vadym.</i> The sport development in Bukovyna (XIX – XX centu- 36 ries) as a precondition of youth physical education	36
<i>Petrus Marianna.</i> Relevance of family pedagogics of Avgustin Voloshin for 41 modern family	41
<i>Stashevska Inna.</i> Features of theoretical ground of musical educational 48 process are in the professional publications of the German authors of XIX c.	48
<i>Yatsyna Olena.</i> The youth education problems in pedagogical heritage of 54 representative figures of the “Prosvita” society in the Transcarpathia during interwar period	54

### THEORY OF UPBRINGING

<i>Vasilyeva Oksana.</i> Research of pre-conditions of origin and correction of 60 suicids conduct of personality	60
<i>Grizhak Miroslava.</i> Consultive help to incomplete family by facilities of 66 elucidative activity of social teacher	66
<i>Dubyna Anastasiya.</i> The specific of influence of rural environment on the 75 education of qualities of diligence in junior schoolboys	75
<i>Dudliy Iryna.</i> Essence and maintenance of civil position of personality of 79 teenager	79
<i>Kyzhtkovska (Ryzyhkova) Iryna.</i> The problem of the youth social activity 83 forming by means of out-of-school educational process (on the example of school selfgovernment)	83
<i>Kostiv Volodymyr.</i> Orientation as system property of personality culture of 90 man	90

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXVI-XXVII.

*Ptashnik Nataliya.* Theoretico-methodological bases of extracurricular 96  
educational work organization with junior pupils on ethnological material

*Yatcyshyn Roman.* The new approaches to aesthetic education of pupils: 103  
integrative technologies

### THE THEORY OF EDUCATION

*Barylo Svitlana, Kachmar Olexandra.* The methods of the development of 112  
children’s musical abilities at music lessons in elementary school

*Hotsulyak Kateryna.* Ukrainian model of module - developing education 116

*Kravets Lyubov.* The selfreflection of future teacher as the precondition of his 122  
professional forming

*Lazaruk Galyna.* Life long learning skill is the constituent of foreign 129  
language competence

*Onyshchuk Iryna.* The psychology-pedagogical aspect of artistic-aesthetical 134  
interests of the children of preschool age

*Otroshko Tamara.* Formation of educational surroundings under conditions 140  
of using information and communication technologies

### PROFESSIONAL EDUCATION

*Vasilyev Volodimir.* Professional potential of social workers as factor of 146  
development of government service of system of social defence of population

*Galuschak Galina.* Features of preparation of future social teachers to 154  
socially pedagogical support of children from families with the broken  
structure

*Klochko Natalia.* The way of realization of social order, which have been 158  
influenced by morden computer society, preparing teachers in the society of  
morden technologies

*Movchan Tetyana.* The peculiarities of teacher’s professional monitoring for 162  
realization of interaction with children’s families in modern conditions

*Nikolayesku Inna.* The pedagogical image in the system of sciences: historic- 168  
semantical analysis

*Pylypenko Evgenia.* Lifelong learning: system of increasing professional 173  
pedagogue’s qualifacation.

*Pidruchna Zinajida.* The psychology-pedagogical means of the 180  
professional communicative competence formation of the future interpreter’s  
preparation

- Ponomar'ova Galina.* European space: an autonomy and social responsibility of universities. 185
- Tarasova Vitalija.* The theoretical aspects of rhetorical-speech constituent in structure of educational work of future pedagogue of pre-school education. 191
- Tytun' Oxana.* The peculiarities of the modern teacher formation 195
- Tkachivska Inna.* The prognostic model of professional preparation in future teachers of physical culture to realization tourist-regional activity with pupils 199
- Forostyuk Inna.* The peculiarities of creative potential structure of the student youth 204
- Kharkivs'ka Alla.* Developing of co-educational programs as a way of integration into European space of high education 211
- Yaroslavtseva Milena, Andrusenko Mariya, Kozyr Majya.* The monitoring training as a mean of determination of the teacher's professional competence. 219

## Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського університету, журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6–12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.

2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.

3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, лівє – 2,5 см, правє – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).

4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі \*.tif, \*.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.

5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.

6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК №7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. 2003. №1).

Статті пишуться за схемою:

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
- автор(и) (ім'я, прізвище: жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
- назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
- резюме й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими

науковими чи практичними завданнями;

- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;

- виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;

- список використаних джерел;
- резюме й ключові слова англійською мовою.

7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вчитана й підписана автором(ами).

8. У цілому до “Вісника” необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.

ІБІ ШІУС



800309

Міністерство освіти і науки України  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

**ВІСНИК**  
**Прикарпатського університету**

**ПЕДАГОГІКА**  
**Випуск XXVI–XXVII**

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, м.Івано-Франківськ,  
вул. Мазени, 10  
Педагогічний інститут  
Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника  
тел. 2-33-62.

Ministry of Education and Science of Ukraine  
Precarpathian National University named after V. Stefanyk

**NEWSLETTER**  
**Precarpathian University named after V.Stefanyk**

**PEDAGOGICS**  
**№ XXVI–XXVII Issue**

Published since 1995

Publishers address: Pedagogical Institute,  
Precarpathian National University named after V.Stefanyk  
57, Shevchenko Str., 76025, Ivano-Frankivsk, tel. 59-60-21

Головний редактор: ГОЛОВЧАК В.М.  
Літературний редактор: КОСТИВ В.І.  
Комп'ютерна правка і веретка: ТРУШ П.В.

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен та інших відомостей відповідають автори

Друкується українською мовою  
Рєсєтраційне свідощєтво КВ №435

Здано до набору 15.10.2008 р. Підл. до друку 19.11.2008 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура “Times New Roman”.  
Ум. друк. арк. 14,75. Тираж 100 прим. Зам. 33.

Віддруковано у Видавничо-дизайнерському відділі ЦІІ  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22  
Свідощєтво про внесення до Державного реєстру  
від 12.12.2006 серія ДК 2718