

Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОГО ОБЛАСНОГО
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ
ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Серія: Педагогіка

Випуск 3

Н34 Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка // За заг. ред. Ломаковича А.М., Бенери В.Є. – Кременець : ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2014. – Вип. 3. – 170 с.

Зареєстровано Міністерством юстиції України, свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 20322-10122 Р від 18.07.2013 р.

Науковий вісник внесений до Переліку наукових фахових видань України із педагогічних наук, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (наказ МОН України № 793 від 04.07. 2014 р.; Освіта України №9 (21) вересень 2014 р.).

Голова редакційної колегії

Ломакович А. М. професор, заслужений працівник народної освіти України, почесний академік Академії вищої школи НАПН України (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Заступник головного редактора

Бенера В. Є. доктор педагогічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Випускаючі редактори:

Василук В. М. доктор медичних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Волков А. Р. доктор філологічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Пашечко М. І. доктор технічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Стронський Г. Й. доктор історичних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Хома Г. П. доктор фіз.-мат. наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Чопик В. І. доктор біологічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Ярич В. Я. заслужений діяч мистецтв України, народний художник України (КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

Бенера В. Є. доктор педагогічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Вихрущ А. В. доктор педагогічних наук, професор (ТНЕУ);

Дем'янчук О. Н. доктор педагогічних наук, професор (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Дороніна Т. О. доктор педагогічних наук, професор (Криворізький національний університет);

Плахотнік О. В. доктор педагогічних наук, професор (КНУ імені Тараса Шевченка);

Сейко Н. А. доктор педагогічних наук, професор (ЖДУ імені Івана Франка);

Скільський Д. М. кандидат педагогічних наук, професор кафедри (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Сліва Славомір доктор наук, доцент (WSIA, Опольє, Польща);

Шевченко Г. П. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля);

Шмит Анджей доктор наук, професор (Ольштин, Польща);

Щербяк Ю. А. доктор педагогічних наук, професор (ТНЕУ);

Літературні редактори

Воляннюк І. О. кандидат філологічних наук, доцент (КОГПІ ім. Тараса Шевченка);

Невідомська Л. М. кандидат філологічних наук, професор кафедри (КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

Рекомендовано до друку Вченою радою КОГПІ ім. Тараса Шевченка (протокол № 2 від 02.09.2014 р.).

У віснику подано науковий доробок відомих українських і зарубіжних учених із проблем сучасної педагогіки, навчання та виховання дітей і молоді в умовах реалізації новітніх освітніх програм, особистісно-професійної позиції педагога у новій парадигмі виховання тощо.

Результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами та студентами.

Відповідальність за новизну і достовірність наведених результатів, коректність висловлювань несуть автори. Точка зору редколегії не завжди збігається з позицією авторів. Усі матеріали надруковані в авторській редакції.

Редакційна колегія прагне до покращення змісту та якості оформлення видання і буде вдячна авторам та читачам за висловлювання зауважень і побажань.

Веб-сайт : www.kogpi.edu.te.ua

Наукове видання розміщено у повному обсязі на WEB-сторінці видання <http://nv-kogpi.ucoz.ua> у мережі Інтернет та на сайті бібліотеки ім. В. Вернадського в розділі „Наукова періодика України”.

Електронна скринька: ped_kgpi@ukr.net



УДК 373.21

к. пед. н. Анісімова О.Е.
(ХДУ)

ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ ФРЕБЕЛЬПЕДАГОГІКИ

У статті здійснено науковий аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури й наукових досліджень із проблеми професійної підготовки фахівців дошкільної галузі, з'ясовано основні педагогічні ідеї Ф. Фребеля та наведено авторські тлумачення дефініцій. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до впровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля – цілісний процес професійної підготовки, в результаті якого у студентів формується система спеціальних знань і вмінь, виробляється готовність до означеного виду діяльності. Фребельпедагогіка є цілісною системою навчання та виховання дітей дошкільного віку в контексті концептуальної моделі Ф. Фребеля. Процес впровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля в дошкільному навчальному закладі розуміється як усвідомлення майбутніми вихователями алгоритму виконання діяльності через взаємопов'язану систему дій, що полягає в аналізі цілей, можливостей, виборі форм, методів і засобів навчання, що забезпечують досягнення високої ефективності професійної діяльності.

Ключові слова: фребельпедагогіка, система виховання дітей Фрідріха Фребеля, готовність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до впровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля.

В статье осуществлен научный анализ философской, психолого-педагогической литературы и научных исследований по проблеме профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования, выяснены основные педагогические идеи Ф. Фребеля и приведены авторские толкования дефиниций. Подготовка будущих воспитателей дошкольных учебных заведений к внедрению педагогических идей Ф. Фребеля – целостный процесс профессиональной подготовки, в результате которого у студентов формируется система специальных знаний и умений, производится готовность к указанному виду деятельности. Фребельпедагогика является целостной системой обучения и воспитания детей дошкольного возраста в контексте концептуальной модели Ф. Фребеля. Процесс внедрения педагогических идей Ф. Фребеля в дошкольном учебном заведении понимается как осознание будущими воспитателями алгоритма выполнения деятельности через взаимосвязанную систему действий, заключающийся в анализе целей, возможностей, выборе форм, методов и средств обучения, обеспечивающих достижение высокой эффективности профессиональной деятельности.

Ключевые слова: фребельпедагогика, система воспитания детей Фридриха Фребеля, готовность будущих воспитателей дошкольных учебных заведений, к внедрению педагогических идей Ф. Фребеля.

This article provides a scientific analysis of philosophical, psychological and educational literature and research on the issue of professional training of pre-school sector, founds the main pedagogical ideas of F. Froebel and the author's interpretation of definitions. The training of future teachers of pre-school educational institutions to introduce pedagogical ideas of F. Froebel – the whole process of training, which in result gives in students, a system of specialized knowledge and skills produced appointed preparedness activities. Frelpedahohika is an integrated system of training and education of preschool children in the

context of the conceptual model of F. Froebel. The process of implementation of educational ideas of F. Froebel preschool institution is understood as awareness of future teachers of algorithm performance through a coherent system of action is to analyze the goals, capabilities, the choice of methods and means of teaching that achieve high performance professional activities.

Keywords: Frebelpedagogika system parenting Friedrich Froebel, the willingness of future teachers of pre-school education in the implementation of pedagogical ideas F. Froebel.

Новий етап у процесі становлення системи дошкільного виховання в Україні пов'язаний із необхідністю розширення теоретико-методологічної бази вітчизняної дошкільної педагогіки, а також недостатньою розробкою й вивченням зарубіжного досвіду дошкільного виховання.

Для теорії та практики дошкільної освіти значущими є ідеї видатного педагога-реформатора, засновника дитячого садка Фрідріха Фребеля. Видатні діячі дошкільного виховання (С. Русова, Н. Лубенець, К. Ушинський, Є. Водовозова, А. Симонович, О. Усова та ін.) вивчали та аналізували педагогічну систему Ф. Фребеля, визначали її позитивні та негативні сторони, рекомендували використовувати його ідеї з урахуванням особливостей національного виховання та соціокультурних умов своєї країни. Значний внесок у реалізацію ідей трансформування змісту дошкільної освіти здійснено сучасними науковцями: А. Богущ, Н. Гавриш, Л. Артемовою, Т. Поніманською, Н. Лисенко.

Наукова інформація про педагогічні погляди Ф. Фребеля недостатньо представлена у сучасній вітчизняній педагогіці. Освітні ідеї німецького педагога щодо розвитку й виховання дитини дошкільного віку потребують систематизації та узагальнення [6, с. 2]. Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури й наукових досліджень з названої проблеми дав змогу з'ясувати теоретико-методичні основи формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до впровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля, засвідчив недостатню розробленість педагогічної, методичної літератури стосовно використання фребельпедагогіки в освітньому процесі, а також відсутність необхідного термінологічного поля. Це спонукало нас до авторського тлумачення термінологічного поля фребельпедагогіки.

Метою статті є визначення та наукове обґрунтування змісту дефініції „підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до впровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля”, уточнення поняття „фребельпедагогіка”, „процес впровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля”, „готовність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до впровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля”.

Педагогічна ідея є смисловим центром наукового дослідження або прогресивного досвіду та проявляється в узагальнених висновках і судженнях, що поєднують у собі як об'єктивне знання про наявну педагогічну проблему, так і суб'єктивну мету, спрямовану на її розв'язання. Сутність процесу поширення педагогічних ідей полягає у тому, щоб взяти з відомих наукових досліджень найважливіші ідеї, висновки, положення, що акумулюють цільову спрямованість освітніх змін, та допомогти окремим педагогам і педагогічним колективам зрозуміти їх, усвідомити значущість для інноваційних перетворень, існуючої практики з метою її позитивного розвитку. У процесі засвоєння ідеї педагогом вона технологічно матеріалізується і набирає вигляду технології — результату її практичного використання. Тільки на основі зрозумілої, привабливої, особистісно важливої ідеї, педагог, спираючись на власний досвід, здатний самоудосконалюватись і створювати результативну технологію як процес усвідомленого конструювання та здійснення пізнавальної навчальної діяльності [5, с. 45].

Процес трансформування педагогічної ідеї педагогом у технологію можна подати у вигляді алгоритму:

- вибір ідеї, вивчення її джерела (концепція, освітня програма, педагогічна технологія, наукові рекомендації); ознайомлення з публікаціями щодо сутності

проблеми;

- аналіз та осмислення вивченого, власного досвіду, самооцінка знань за проблемою; виявлення існуючих і необхідних умов для застосування ідеї, продумування її;
- формування педагогічних цілей застосування нової ідеї у процесі конкретної діяльності;
- переведення педагогічних цілей у навчальні завдання (стосовно навчального курсу, змісту програми, особливостей розвитку вихованців);
- розроблення і створення системи методики проведення різних форм навчальної діяльності;
- прогнозування навчальної діяльності;
- прогнозування навчальних досягнень;
- аналіз і корекція створеної технології.

Існують такі процеси трансформування педагогічної ідеї: виокремлення з інформаційного освітнього поля нової ідеї, її адекватне оцінювання, підвищення теоретичних знань з окресленої проблеми, аналіз умов, необхідних для її застосування, продуктивний синтез власного досвіду і цільового компонента нової ідеї (інформативно-аналітичний); конкретизація цілей використання ідеї через формулювання дидактичних завдань, розробка і практична апробація технології й застосування, одержання прогнозованих результатів (організаційно-процесуальний) [5, с. 45].

Педагогічні ідеї у контексті нашого дослідження мають трансформуватися в педагогічну технологію, означену поняттям „фребельпедагогіка”. Модернізація галузі дошкільної освіти потребує творчого використання педагогічної спадщини різних історичних епох і цивілізацій, їх переосмислення. Ми вивчаємо історію розвитку педагогічної думки через призму сприйняття життя і творчої діяльності найвидатніших постатей, що прославилися своїми досягненнями і зробили значний вклад у розвиток гуманістичної педагогіки, яка сприяла формуванню нового типу людської особистості. Німецький педагог першої половини XIX століття Фрідріх Фребель увійшов в історію педагогіки як педагог-гуманіст, видатний діяч у галузі дошкільного виховання, автор ідеї суспільного дитячого закладу [1, с. 6]. Вони складають основи педагогічної науки, ґрунтуються на своєрідному синтезі теорії пізнання, логіки, психології і дидактики. Серед характерних особливостей педагогічної системи Ф. Фребеля слід виділити: обґрунтування засобів і методів виховання дітей дошкільного віку; розробка теорії гри та створення практичних посібників для дитячих ігор; організація закладу для виховання дітей та введення терміну „дитячий сад” як назви для закладу суспільного дошкільного виховання.

Метою виховання Ф. Фребель вважав розвиток природних здібностей дитини. Він наголошував, що виховання повинно керувати „саморозкриттям дитини”, але, на думку вченого, саме розкриття неможливе без зовнішніх впливів, тому необхідні різноманітні засоби виховання й види діяльності, що і забезпечать розвиток здібностей, задатків та інтересів дитини [8, с. 109]. У педагогічній системі Ф. Фребеля можна виділити три основні блоки.

У першому блоці розкрито механізм розумового розвитку дитини, розвитку свідомості та мислення індивідуума. Ф. Фребель формулює одне з центральних положень своєї педагогічної системи про те, що внутрішня і зовнішня складові індивіда можуть розвиватися тільки в тому випадку, якщо діяльність свідомості та душі (внутрішня складова) виявляється зовні (в природі), одночасно природа (зовнішня складова) виявляється всередині (в свідомості і душі), і, крім того, обидва вияви зв’язуються і узгоджуються між собою.

У другому блоці Ф. Фребель характеризує етапи, цілі й способи розумового розвитку дитини. Охарактеризувавши механізм розумового розвитку індивіда, Ф. Фребель намічає етапи розумового розвитку дитини і визначає у зв’язку з цим місце та функції навчання і наочності. Для цього він описує емпіричні вияви розумового розвитку, виділяючи чотири етапи.

Третій блок педагогічної системи Ф. Фребеля складає дидактичний матеріал, із яким повинна працювати дитина („дарунки Фребеля”). Розробляючи дидактичний матеріал, науковець виходив із природних особливостей дітей дошкільного віку (рухливість, безпосередність, допитливість, прагнення до наслідування) і вважав, що для задоволення цих потреб необхідно організовувати заняття з однолітками в дитячому садку [10].

Концептуальною основою фребелівської системи про виховання є закони виховання. Першим законом виховання Ф. Фребель доводив, що „духовне вище за матеріальне, дух творить світ і матеріальний, і духовний”. Педагог стверджував, що пізнання людиною світу і самопізнання відбувається через досвід, через два його види – зовнішній і внутрішній. Зовнішній – дотик до предметів оточуючого світу – дає людині знання речей, однак це знання не повне. Істинне знання світу відбувається лише тоді, коли зовнішній досвід пробуджує внутрішній [8, с. 116].

Другий закон виховання, за Ф. Фребелем, пов’язаний з ідеєю розвитку, еволюції. Він називав його законом розвитку за протилежністю і примиренням протилежностей. Ф. Фребель підтримує думку про нескінченність розвитку в природі й про розвиток людини впродовж усього її життя. Він висунув принцип розвитку як основний закон буття, розуміючи його як розвиток духу.

Рушійною силою розвитку Ф. Фребель уважав саморозвиток, закладений у природі й у людині, що нібито спонукає особистість до прояву себе в зовнішніх діях – зображувальних, пізнавальних, мовних та ін. За його твердженням, „розвиток – це безперервний процес прояву руху внутрішньої сили людини, в ході якого відображаються основні етапи духовного розвитку попередніх поколінь. Однак, розвиваючись, дитина повторює пройдене попередніми поколіннями не сліпо, а в творчій самодіяльності – у мовленні, малюнках, будівництві, іграх. Вона пізнає світ емпірично завдяки властивим їй рухам і органам чуття. Людина, стверджував педагог, є творча істота, а тому потрібно виховувати людину праці, справи, бо саме в діяльності й творчості гармонійно розвиваються і формуються сили й здібності” [8, с. 139].

Третім законом виховання Ф. Фребель уважав його природовідповідність, яку виводив з твердження про єдність і тотожність законів розвитку природи та людини. Тобто визначав дитину носієм вроджених ідей [8, с. 147]. На думку педагога, дитина народжується із зародками ідей, її діяльність зумовлена інстинктами і незалежна від оточення. Так, дитина наділена чотирма інстинктами: діяльності, пізнання, художнім і релігійним. За трактуванням Ф. Фребеля, інстинкт діяльності, активності – прояв у дитині єдиного творчого божественного начала. Інстинкт пізнання – закладене в людині прагнення пізнати внутрішню сутність усіх речей, тобто Бога. Інстинкт художній – здатність „перетворювати безформенні предмети у форми краси” [7, с. 307].

Мету і зміст діяльності дитини у спеціально створених суспільних закладах, які пропонував відкривати Ф. Фребель, та назвав „дитячим садком” визначено так: дітям даються знання, завдяки яким укріплюється їх тіло, вправляються почуття, розвивається розум; діти знайомляться з природою і людським світом, їм надається моральне, трудове, естетичне виховання. Таким чином, проголошувалося завдання всебічного розвитку дитини [7, с. 75].

Компонентами розробленої ним теорії дитячого садка стали:

- виховання дітей дошкільного віку у відповідній установі;
- підготовка дитячих „садівниць”, спеціально підготовлених фахівців для роботи з дітьми;
- спеціалізоване періодичне видання для підтримки зв’язку між педагогами і батьками.

Основними видами діяльності дітей у дитячому садку Ф. Фребель визначає такі: мовленнєва діяльність із використанням наочно-мовних вправ, „виділення одного предмета та множини, позначення множини предметів числом” (елементарна математична діяльність), виконання та створення пісень як засобу „догляду за

внутрішнім, душевним життям”, творча діяльність (малювання, спів, ліплення, конструкторські дії з кубиками, паличками, папером та ін.), рухливі ігри та гімнастичні вправи, слухання розповідей, прогулянки в природу [3, с. 32-33].

Ф. Фребель обґрунтував виховні можливості дитячих ігор і виокремив їхні види: ігри рухливі, пізнавальні, самостійні [4, с. 63]. Для педагога було важливим у вихованні, щоб три основні елементи існування дитини – творчість, почуття і думка – складали щось єдине, неподільне, щоб дитина проявляла дію, відчуття і мислення одночасно. У своїй методиці Ф. Фребель постійно підкреслює єднання між розумом і почуттям.

Одним із найважливіших питань, пов'язаних з організацією дитячого садка, Ф. Фребель вважав питання про підготовку педагога. Повага до особистості дитини, обережне ставлення до зростаючої дитячої душі, щира турбота про її фізичний, психічний, розумовий розвиток – ось головні вимоги до особистості вихователя. Водночас педагог – не лише доглядач за дітьми, він спрямовує розвиток малюка, відтак повинен мати ґрунтовну дидактико-методичну підготовку, добре знати вікові особливості дітей, враховувати їх індивідуальні прояви. Особливу увагу Ф.Фребель приділяв розвитку в педагогів здатності тонко відчувати та своєчасно реагувати на рухи душі дитини, допомагаючи розкритись найпотаємнішим рисам особистості [9, с. 189]. Отже, узагальнюючи викладені педагогічні ідеї Ф. Фребеля, вважаємо можливим введення в науковий обіг поняття „фребельпедагогіка”, оскільки у створеній німецьким педагогом системі чітко визначено мету виховання дітей, зміст, принципи, методи і форми роботи з дітьми. Пропонуємо таке визначення.

Фребельпедагогіка – це цілісна система навчання і виховання дітей дошкільного віку в контексті педагогічної концепції Ф. Фребеля; розділ педагогічної науки про зміст, форми і методи розвитку, навчання та виховання, передачі соціального досвіду від педагога до вихованця. Предметом фребельпедагогіки є спеціально організована, цілеспрямована і систематична діяльність фахівця з формування людини, заснована на ідеях видатного німецького педагога Ф. Фребеля.

Подальше дослідження стосується дефініції „впровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля”. Висвітлення суті та структури впровадження педагогічних ідей науковця розпочнемо з уточнення поняття „впровадження”, що використовуватиметься в роботі.

Аналіз наукової літератури свідчить, що для означення процесу, що розглядається, вживаються різні терміни: поширення, впровадження, використання, освоєння. Однак ці слова можуть нести різне термінологічне навантаження. Так, „поширення” досвіду – це дії організаційного характеру, спрямовані на популяризацію педагогічної ідеї. „Використання” означає добровільне втілення тих чи інших передових досягнень, котрі приносять користь навчально-виховній роботі. „Застосування чужого досвіду” – творчий процес, результатом якого є синтез особистих знань, умінь і навичок з тими, що пропонує передова технологія.

Термін „впровадження” відображає свого роду обов'язковість дій з реалізації певного наукового досвіду. Це передбачає вкорінення, закріплення досвіду в практичній діяльності педагогів. Коли провідна ідея досвіду засвоєна, перевага нового над існуючими методами і прийомами усвідомлена, є прагнення укорінити запозичуване у власну практику з метою її вдосконалення, то ці його дії також відповідають етимології терміну „впровадження”. Після того як відбувся продуктивний синтез власного досвіду з передовим і педагог пересвідчився, що це має позитивні наслідки в роботі, впровадження поступово переростає у використання.

Переконаність у можливості та результативності вдосконалення навчально-виховного процесу за рахунок впровадження педагогічних ідей – це перший крок до формування високої професійної майстерності. Впровадження педагогічних ідей передбачає проведення такої роботи: вивчення і пропаганда досвіду педагогів-науковців, що знайшли оригінальне, продуктивне розв'язання тієї чи іншої проблеми педагогічної діяльності; поширення досвіду з конкретної проблеми; популяризація досвіду. Отже, головним чинником у розвитку творчого ставлення педагогів до своєї роботи,

підвищення рівня педагогічної майстерності є рівень впровадження певного педагогічного досвіду у масову практику навчальних закладів. Нашому дослідженню відповідає саме поняття „впровадження педагогічних ідей”.

Інтенсивне реформування освіти в Україні зумовлює наполегливі пошуки шляхів трансформування освітнього процесу на гуманістичних засадах. Одним із проявів трансформування є педагогічні ідеї, що передбачають якісно нові перетворення як цілісного педагогічного процесу, так і його складових, що приводять до істотного підвищення його результативності. Тому основну ідею реформування системи освіти можна сформулювати таким чином: ефективність навчання може бути поліпшена завдяки проектуванню і поширенню інноваційних освітніх систем і технологій. Таким чином, процес упровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля в дошкільному навчальному закладі розуміється нами як усвідомлення майбутніми вихователями алгоритму системи взаємопов'язаних дій, які полягають в аналізі цілей, можливостей; виборі форм, методів та засобів навчання, що забезпечують досягнення високої ефективності професійної діяльності.

В енциклопедичному словнику української мови термін „готовність” тлумачиться як „стан готовності, підготовка до чогось; стан, у якому все зроблено, підготовлено до чогось”. Поняття „готовність”, відповідно до словникового трактування, означає: „приводити щось у придатний до вживання або використання стан; працювати над виконанням, здійсненням чого; розробляти щось” [6]. Значення терміну „готовність” словник С. Ожегова тлумачить як „згоду робити що-небудь; стан, при якому все зроблено, все готово для чого-небудь”, як „стан особистості, властивість, що сприяє накопиченню усього необхідного для діяльності”.

Якості та стан особистості в психологічній теорії визначають ставлення особистості до того, що може задовольнити її потреби або перешкоджати цьому задоволенню. Тому готовність особистості до процесу діяльності в деяких випадках розглядається як сукупність відношень особистості до процесу діяльності, до результату, до себе як до суб'єкту діяльності. Слід зазначити, що в деяких випадках укладачі словникових джерел поняття „готовність” взагалі не розглядають або аналізують поруч зі словом „готовий”. Що ж стосується поняття „професійна готовність”, воно також вживається в декількох значеннях або отожднюється з поняттям „професійна підготовка”. При цьому ключовим виступає слово „підготовка” [6]. Огляд словникових джерел здійснено з метою більш точного і неупередженого підходу до осмислення проблеми готовності до педагогічної діяльності.

У дослідженні К. Дурай-Новакової професійна готовність визначається як активно – дієвий стан особистості, що забезпечує швидку адаптацію і використання в процесі практичної роботи отриманих у навчальному закладі знань і вмінь [60]. Аналізуючи структуру професійної готовності, науковець виділяє в ній п'ять компонентів: 1) мотиваційний (професійно важливі потреби, інтереси і мотиви педагогічної діяльності); 2) орієнтаційно-пізнавально-оцінювальний (знання змісту професії, вимог, професійних ролей, способів вирішення професійно-педагогічних завдань); 3) емоційно-вольової (почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності, самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків педагога); 4) операційно-дієвий (мобілізація та актуалізація професійних знань, умінь і навичок, професійно – значущих властивостей особистості, адаптація до вимог професійних ролей і до умов педагогічної діяльності); 5) установочно-поведінковий („налаштування” на сумлінну працю) [2, с. 31].

У науковій та методичній літературі ми знаходимо різні підходи до визначення понять „готовність”. Аналіз визначених наукових джерел дає змогу виділити три основні підходи: функціональний, особистісно-діяльнісний, культурологічний. З позицій функціонального підходу обґрунтовують поняття „готовність”, „готовність до діяльності” Д. Узнадзе, В. Маришук, визначають цей термін як особливий психічний стан суб'єкта. Вагомим означенням розуміння готовності є запропоноване Д. Узнадзе, оскільки

дослідник трактує готовність як специфічний стан, що виникає в суб'єкті за присутності будь-якої потреби й ситуації її задоволення. Суть цього поняття полягає в керівництві особистістю до певного виду діяльності. Керівництво діяльністю людини забезпечує стан готовності до діяльності та її цілеспрямованість. Настанову як готовність до діяльності науковець розпізнавав як цілісний стан суб'єкту. Д. Узнадзе розмежовував фіксовану і знакову настанови. Фіксовані настанови є важливим етапом в процесі педагогічної підготовки готовності студентів до професійної діяльності. Фіксована настанова – це установка, що закріпилася в результаті низки настановних дослідів, це частина більш загальних явищ, тобто настанова як універсальний стан готовності до певної активності [2, с. 32]. Вчений Д. Узнадзе вважає систему фіксованих настанов сформованою на основі інтеграції індивідуального і суспільного досвіду особистості.

Означення цього поняття та його характеристика у подібному контексті розглядається у дослідженнях В. Марищука. В його трактуванні настанова – це „попередня підготовленість до вибіркової активності, до визначеної діяльності, залежної від відповідної потреби і ситуаційних факторів”. Автор має власний погляд на такі поняття: смислові настанови, що відображають ставлення до діяльності та мають особистісний зміст; цільові настанови, що виявляються у прагненні до досягнення визначеної мети; операційні настанови, що залежать від ситуації та беруть участь в обслуговуванні виконуваної діяльності, прогнозуванні її динаміки на основі минулого досвіду.

У процесі роботи над важливою та актуальною проблемою нашого дослідження вагомим є висновок про те, що формування психологічної настанови на певні ціннісні орієнтації визначає наступне ставлення до цих цінностей. В. Марищук визначає актуальність та необхідності своєчасного формування та зміцнення настанов, оскільки вони сприяють усвідомленню потреби й мотиву діяльності. Багаторазова повторюваність дій стимулює формування необхідних навичок і впевненості в успішному досягненні мети. Відповідно до цього положення, вважаємо за необхідне регулярно звертати увагу майбутніх фахівців до значимості формування професійної готовності для майбутньої професійної діяльності.

В. Крутецький у своїх дослідженнях розуміння готовності окреслював як синтез властивостей особистості, що визначають її придатність до діяльності. Цей синтез властивостей особистості передбачає: активне позитивне ставлення до діяльності, стійкі інтелектуальні почуття, сприятливий психічний стан, певний фонд знань, умінь, навичок у відповідній галузі, придатність до конкретної діяльності. О. Пуні визначає готовність як цілісний прояв індивідуума, як цілісну динамічну систему елементів. Вчений аналізує структуру готовності як пізнавальні, вольові й емоційні характеристики. Готовність до діяльності, на думку О. Пуні, це своєрідний психічний стан особистості, для якого характерні: усвідомлена мотивація, цілеспрямоване бажання досягти результату, впевненість у своїх силах та можливостях. Отже, аналізуючи наукову літературу, можна простежити шлях розвитку поняття, що є не тільки як психічним станом (активністю), а й синтезом психічного стану і якостей особистості, як результат підготовки.

Готовність до діяльності розуміється як функція психіки, як психічний стан суб'єкта, як процес і результат формування настанов особистості, що проявляються в її активності. Отже, готовність до впровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля – активно-дієвий стан особистості, яка підготовлена до ефективної професійної діяльності з впровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля в освітньому процесі дошкільного навчального закладу та прагне її здійснювати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисова З. Фрідріх Фребель – засновник ідеї дитячого садка: (220 років від дня народження та 150 років від дня смерті) / Зоя Борисова // Дошкільне виховання. – 2002. – № 12. – С. 5–7.
2. Дурай-Новакова К. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук /

Катерина Дурай-Новакова. – М., 1983. – 60 с.

3. Каташинська І. Концепція гри у педагогічній системі Ф. Фрєбеля / Іванна Каташинська // Рідна школа. – 2004. – № 7/8. – С. 62–65.

4. Ключнікова Т. А. Особливості виховання дітей дошкільного віку у Фрєбелівському сирітському будинку швейцарського міста Бургдорф / Тетяна Андріївна Ключнікова // Інтеграція сучасних освітніх систем Європи та світу в контексті впровадження педагогічних ідей Ф. Фрєбеля: зб. матеріалів міжн. наук.-прак. семінару (Херсон, 22 березня 2012 р.). – Херсон, 2012. – С. 24–28.

5. Набока Л. Поширення педагогічних ідей в системі післядипломної освіти / Л. Набока, Л. Калініна // Освіта на Луганщині. – 2000. – № 2. – С. 42–47.

6. Петухова Л. Є. Новітні підходи до формування професійних компетенцій майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти / Любов Євгенівна Петухова // Початкова школа. – 2007. – № 3. – С. 1–3.

7. Фрєбель Фридрих. Педагогические сочинения / Перевод с немецкого Н. Н. Соколова. – Москва, 1913. – Том II. Детский сад (Детские игры. Устройство детского сада). – 581 с.

8. Фрєбель Ф. Педагогические сочинения / Перевод с нем. И. Городецкого; Под ред. Д. Королькова. – Изд. 2-е. – М. : Изд. К. Тихомирова, 1913. – Т. I. Воспитание человека. – 359 с.

9. Хрестоматия по истории зарубежной дошкольной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. „Дошк. педагогика и психология” / Сост. Н. Б. Мчелидзе и др. – 2-е изд., доп. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.

10. Педагогическая деятельность и теория Фридриха Фрєбеля. [Электронный ресурс] / Сергей Александрович Жданов. – Режим доступа : <http://www.gala-d.ru/parts/1086-part5.html>

Рецензент: д. пед. н., проф. Андрієвський Б. М.

УДК 37 (09)

к. пед. н., доц. **Приймас Н.В.**
(КОГП ім. Тараса Шевченка)

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ УЛАСА САМЧУКА

Розкрито основні положення філософсько-педагогічної концепції У. Самчука щодо патріотичного виховання та розвитку національної свідомості. Проаналізовано засади української етнопедагогіки у творчості письменника. Наголошено, що український патріотизм У. Самчук розглядає як провідну рису особистості.

Проаналізовано присутність у творах образів видатних діячів України, розкрито роль державної символіки, рідної мови. Розглянуто тему краєзнавства, виховання любові до природи батьківського краю, яка опирається на педагогіку народного календаря, зображення У. Самчуком української історії. Обґрунтовано важливість творчості У. Самчука як джерела народознавства, етнографічного матеріалу, у якому висвітлено народні традиції, звичаї та обряди, родинно-побутову культуру. Розглядаючи проблеми родинної етнопедагогіки, особливо виділяємо возвеличення у творах образу матері.

Акцентовано, що педагогічні погляди У. Самчука співзвучні сучасним ідеям національно-патріотичного виховання.

Ключові слова: особистість, виховання, національна свідомість, патріотизм, етнопедагогіка.

Раскрыто основные аспекты философско-педагогической концепции У. Самчука касающиеся патриотического воспитания и развития национального сознания. Проанализировано основы украинской этнопедагогике в творчестве писателя. Акцентировано, что украинский патриотизм У. Самчук рассматривает как ведущую черту личности.

Проанализировано присутствие в произведениях образов выдающихся деятелей Украины, раскрыто роль государственной символики, родного языка. Рассмотрено тему краеведения, воспитания любви к природе родной земли, которая опирается на педагогику народного календаря, изображение У. Самчуком украинской истории. Обосновано значимость творчества У. Самчука как источника народоведения, этнографического материала, в котором освещено народные традиции, обряды, обычаи, родственно-бытовую культуру. Рассматривая проблемы семейной этнопедагогике, обращаем внимание на возвышение в произведениях образа матери.

Акцентировано, что педагогические взгляды У. Самчука созвучны современным идеям национально-патриотического воспитания.

Ключевые слова: личность, воспитание, национальное сознание, патриотизм, этнопедагогика.

The article reveals the main principals of Ulas Samchuk's philosophical and pedagogical conception concerning patriotic upbringing and development of national consciousness. The basis of Ukrainian ethnopedagogics in the writer's works have been analyzed. It is emphasized that U. Samchuk considers Ukrainian patriotism as the personality's main feature.

The presence of famous Ukrainian figures' images has been analyzed, the role of state symbols and mother tongue has been revealed. The topic of regional ethnography, bringing up love to the native land based on folk calendar pedagogics, Ukrainian history portrayed by U. Samchuk have been considered. The importance of U. Samchuk's works as the source of ethnology, ethnological material revealing national traditions, customs and rituals, family everyday culture have been proved. When revealing the problem of family ethnopedagogics we especially single out the image of mother in the works.

It has been emphasized that U. Samchuk's pedagogical views are in harmony with the ideas of national and patriotic upbringing.

Key words: personality, upbringing, national consciousness, patriotism, ethnopedagogics.

Будуючи сьогодні свою державу, ми шукаємо тих чинників, які б допомогли виростити молодь національно свідомою, патріотично відданою державі і народові. І тут насамперед необхідно пам'ятати про потужні можливості українознавства, української етнопедагогіки, які у свою чергу займають одне з найважливіших місць у творчості видатного громадсько-політичного та культурно-освітнього діяча, письменника Уласа Самчука (1905–1987 рр.). У ній відбиті погляди, які відповідають основним напрямкам і змісту народознавчої роботи – це, зокрема, національна самосвідомість, патріотизм, рідна мова, національна і народна символіка та ін.

У творах У. Самчука втілені національні та загальнолюдські духовні цінності, розкрита система основних компонентів духовного світу особистості, яка формується в процесі реалізації національного виховання: національна психологія, національний характер і темперамент, спосіб мислення, етика і мораль, естетика, філософія, світогляд, ідеологія, особливо слід виділити національну свідомість і самосвідомість.

В Україні тільки на початку 90-х років минулого століття з'явилися статті українських учених, які намагалися збагнути естетично-виховний феномен творчості У.Самчука, заглибитися у його художній світ, проаналізувати виховні аспекти літературної спадщини. Першими самчукознавцями є О. Василюшин, М. Герц, М. Гон, Р. Гром'як, А. Жив'юк, М. Жулинський, Н. Лисенко, Р. Мовчан, Д. Палій, С. Пінчук, О. Слоньовська, В. Шевчук, Г. Чернихівський та ін. Розглядаючи філософсько-педагогічну концепцію У. Самчука, ми опиралися на наукові праці українських істориків

та теоретиків літератури: Р. Гром'яка, М. Жулинського, С. Пінчука, Б. Степанишина; українських самчукознавців у діаспорі: А. Власенко-Бойцун, І. Багряного, М. Дального, В. Державіна, В. Жили, Ю. Клинового, Г. Костюка, І. Кошелівця, О. Тарнавського, Ю. Шереха.

Мета дослідження – розкрити тему патріотичного виховання та розвитку національної свідомості у філософсько-педагогічній концепції Уласа Самчука.

Власну вірність своєму народові, Україні Самчук проектує на своїх героїв, надаючи їй статусу невід'ємної ознаки національно свідомого громадянина. Питання національної самосвідомості він розкриває різносторонньо, філософський аспект його поглядів, при цьому, пов'язаний із проблемою формування ціннісних орієнтацій і відповідає наступному: „...самосвідомість нації – це така реальність, пізнання якої дозволяє людині у більшій мірі пізнати саму себе... Акт самосвідомості нерозривно пов'язаний із проблемою вибору...” [20, с. 18]. Р. Гром'як зазначає: „...У. Самчук у центр своєї світобудови постійно ставив батьківщину (Дермань – Тилявку – Волинь) і Батьківщину – Україну в колі слов'янських народів. Відповідно система його персонажів розросталася в міру того, як сам автор віддалявся від отчого порогу, рідного села, волинського краю, українських теренів; знову повертався до них та їй, зрештою, повторно й назавжди залишав їх як фізичні величини, несучи їх образ в душі” [6, с. 8]. Цей образ, образ Батьківщини, У. Самчук втілює у своїй творчості. У першому томі „Осту” втілено ідею „морозового хутора”, цього окремішнього, але самодостатньо розвиненого духовного центру нації, що є серцевиною загалом потужного українського всесвіту” [14, с. 80]. В свою чергу роман „Волинь” можемо назвати своєрідним посібником з волинезнавства, крім цього, дивовижна всетекстова „українськість” „Волині” спонукає звернутися до вичленування та аналізу особливостей українського образу світу” [7, с. 45]. На думку Я. Поліщука, У. Самчук – „одна з найбільш контroversійних постатей, на прикладі якої можна осмислювати проблему національної тотожності” [19, с. 26].

Юність У. Самчука пройшла в часи, коли Україна боролася за свою незалежність, а в народу пробуджувалась національна свідомість і відродження. М. Жулинський зазначає: „Для У. Самчука було вкрай важливо відтворити цей складний процес національного самоусвідомлення, який пройшов і він, і згодом „пройде” й головний герой його „Волині”...” [9, с. 3]. У. Самчук розкриває причини змін у свідомості народу, причини поневолення українців, а разом з тим накреслює шляхи до національного визволення і незалежності України, що є основною проблемою „Волині”. Він „поетапно простежує становлення національної ідентичності своїх земляків – від свідомості „русских”, підданих „білого царя”, до пізнання основ національної культури, а згодом – до рішучого прийняття українства та боротьби за нього в умовах асиміляційної політики міжвоєнної Польщі” [19, с. 27]. А. Власенко-Бойцун пише: „Самчук з фотографічною докладністю показав розвиток національної самосвідомості села Тилявки і паралельно змалював дозрівання сина того села Володька від раннього дитинства до повної ідеологічної і політичної зрілості. Батько репрезентує любов до землі у вужчому, селянському розумінні, а син у ширшому, всенародному масштабі. Метою першого є родина та її забезпечення, а метою другого – батьківщина та її місце посеред інших народів” [4, с. 28]. Завдання Володьки – розповісти на весь світ про Україну і заявити, що вона жива і буде вільною і багатою державою. У третьому томі „Волині” село стає національно свідомим і продукує власних провідників. Ми бачимо молоду українську інтелігенцію з селянства, яка появилася після першої світової війни, „завдання цієї інтелігенції – забезпечити собі і своєму народові краще завтра” [8, с. 146]. За словами О. Тарнавського, у „Волині” створено „образ української молоді людини, яка прагне знайти місце України у широкому світі та відкрити шляхи до її національного, культурного і державного становлення” [28, с. 13].

Національна свідомість головного героя роману „Юність Василя Шеремети” знаходить прояв у поставленій меті – здобути освіту для того, щоб використати її засоби для народу. У романі „Гори говорять!” спостерігаємо за формуванням національної самосвідомості в українському Закарпатті під час братовбивчої боротьби „синів українського народу, що змагалися за інтереси двох імперій – Австро-Угорщини і Росії. Самчук старався показати їх

національне дозрівання та усвідомлення трагічного положення їх батьківщини, поділеної між двома імперіями" [3, с. 121]. Г. Костюк зазначає, що у романі „підкреслено, з одного боку, ідею духової й національної єдності розшматованої української землі, а з другого – велику притягальну силу й молоду наснагу національного відродження нашого Закарпаття" [13, с. 297]. Процес народження національної свідомості у закарпатців автор розкриває через введення образу гуцульської хати, що є символом одного з регіонів української землі, який поступово, в силу розгортання подій, набуває символу-дому всієї України. У.Самчук показує як поступово формувалася національна свідомість – від чутки про те, що „гуцули, це не яке-небудь сміття, а частина великого народу" [23, с. 45], і що існує „якась Україна, Київ" [23, с. 45] – до усвідомлення ідентифікації себе з усім українським народом. Один із головних героїв говорить: „Тепер вони пізнають, що гуцул і українець це одно й те саме. Ми їм докажемо, що значить бути українцем... Гордість, повага себе, мета!" [23, с. 174]. Майбутнє краю, який тепер має національно свідомих українців, символічно втілене в образі малого хлопчика: „На крисані в нього забруджена й випиняла... стрічка з жовтої й синьої барви" [23, с. 192], а над місцем, де спить, „висить закопчена до невпізнання картинка. Придивившись добре, можна розпізнати риси Тараса Шевченка. Пучечок свіжих квітів теліпається на гвіздку картини" [23, с. 192], майбутнє цього краю тепер разом з Україною.

У „Морозовому хуторі" ми спостерігаємо за молодим поколінням, „яке щойно спиналося на ноги і юним інстинктом своїм гостро вичувало велику ідею України" [3, с. 115]. Якщо на початку роману малий Василь Мороз, ідучи зі школи, лише чує на майдані у Каневі „про якусь Україну. Мовляв, Московщина її гнобила" [21, с. 18], про Шевченка, який похований на горі в цьому місті і бачить як промовець „потрясає прапором синьої і жовтої барви..." [21, с. 18], то на останніх сторінках Андрій на запитання Івана, чи вірить він в Україну, відповідає: „Вірю!.. Як у Бога..." [21, с. 530].

Аналізуючи питання національної свідомості в поглядах У. Самчука, Ю. Клиновий зазначає, що Самчук „порівнює національну свідомість наддніпрянських українців з такою ж свідомістю західних: „З моєї точки погляду, люди цієї Центральної України подобались мені вельми. У них, можливо, не було плеканої, загостреної національної свідомості, як у нас на заході, але вони були національно сильні з кореня, з духа, традиції і цілої їх великої стихії, яка, зливаючись із стихією їх природи, давала дуже буйний, сильний і вартісний тип людини, особливо під оглядом господарським" [26, с. 4].

Виховання національної свідомості завжди було в центрі діяльності У. Самчука. Особливо слід виділити період 1941–1943 рр. У своїх статтях за допомогою логічних і образних аргументів Самчук передає читачам думку: Україна мусить бути незалежною. У січні 1942 р. він публікує статтю „Слово письменника", „яке закінчувалось такою тирадою, від якої міг зірватися в повітря весь „Райхскомісаріят для України": „Я вірю в те, що роблю. Я вірю в силу і святість рідного слова! Я вірю в прийдучість мого великого народу! Я вірю в кожний болючий відрух хворого живчика моєї дорогої батьківщини і, віруючи в це, я не можу бути зрадником своєї віри! Не можу!.. Як безмежно, як пристрасно хотілося б одного разу вітати день, коли ми як національна спільнота, цілому великому світові, з повноти серця, могли б сказати: ми вільні! Ми досягнули! Ми любимо! Ми подаємо всім вам, вільним братнім народам, нашу братню руку згоди!" [24, с. 117].

Болючою проблемою, яка турбувала У. Самчука, була денационалізація. Найбезогляднішу русифікацію, завдяки якій „вигнано всі ознаки українства" [24, с. 239], за винятком пам'ятника Т. Шевченку, спостерігав Самчук у Харкові в 1941 р., у спогадах читаємо: „За часу мого прибуття до Харкова, Україну треба було тут шукати із свічкою" [24, с. 244], але „Шевченко і тут відвоював собі місце. Стоїть на сторожі конаючого в спазмах денационалізації українського міста з надією, що воно одного разу вернеться назад, до життя" [24, с. 244]. Прояви денационалізації, описані У. Самчуком у спогадах, були вражаючими і в інших містах України. Аналізуючи політичну ситуацію, Самчук зазначає: „...шукали перспектив нашого визволення, обговорювали різні за і контра як позбутися ганьби поневолення нас чужими народами. Що, на нашу думку, у цьому двадцятому столітті на

континенті Європи, було жаським політичним анахронізмом і для українського народу нестерпним явищем” [24, с. 211].

У. Самчук був палким патріотом України. Це підтверджують його життя і творчість. Г. Костюк пише: „Через долю свого народу і своєї батьківщини він ще юнаком опинився поза межами рідного краю. Але, одірвавшись фізично від батьківщини, він духовно перебував з нею у повсякчасному нерозривному зв’язку. У чужому світі він ще глибше, ще болочіше відчував, бачив і переживав долю і воління рідного народу і рідного краю. Ідея батьківщини і рідного народу виповнювала вщерть його духовне єство, зміцнювала й утверджувала в чужому світі його письменницький талант” [13, с. 297]. Земля предків викликала в У. Самчука страждання любов до рідного краю. Перебуваючи майже півстоліття в розлуці з рідною землею, він говорить: „Мені відібрано землю моїх предків, але не позбавлено права голосу. І я не мовчав. Може колись, і десь, і хтось це буде чути. Вибачте. Я переконаний, що буде чути” [24, с. 271].

Основу національного виховання становлять такі стрижні етносу, як націоналізм, патріотизм, саме їх У. Самчук ставить у центр своєї творчості. Його патріотичне кредо співзвучне з думками видатних педагогів – К. Ушинського, Г. Ващенка, С. Русової, В. Сухомлинського – виховання молоді в душі безмежної відданості своїй державі і народові. На прикладі літературних героїв ми бачимо вироблення і зміцнення високого ідеалу служіння народові, готовність до подвигу в ім’я держави, прагнення бачити її незалежною. Український патріотизм у творчості У. Самчука зображений як провідна риса особистості, як комплексна якість людини зі всіма національними ознаками. Патріотичні погляди, переконання, ідеали героїв проходять свій шлях формування, починаючи зароджуватись з любові до матері, рідної мови, природи і стаючи одним з найважливіших компонентів світогляду. Ми можемо простежити декілька духовних пластів, які, на думку науковців, становлять суть патріотизму. Перший – це природна любов до свого народу як до себе і своєї великої родини, любов до рідного слова, до рідної природи, яка проходить крізь серце. Другий – це патріотизм, який проходить крізь розум. Третій – бажання і готовність служити народові, що йде від совісті і щирого серця. У цьому випадку ми бачимо, що справа для Самчукових героїв вища за особисті інтереси і особисте життя. В їх образах бачимо особистість, моральна вихованість і духовне благородство якої, досягається тим, що вона, як говорив В.Сухомлинський, „бачить світ через свій обов’язок перед Вітчизною...” [27, с. 302]. Самчуків герой „стає до боротьби за своє існування, за свою сім’ю, за свій рід і за свій нарід, за своє місце на землі” [27, с. 6]. Проте найяскравіше патріотичні почуття проявляються, коли Вітчизна в небезпеці.

Як еміграційний письменник-патріот У. Самчук створює у романі „Ост” образ Нестора Сидорука, який „на чужині гідно звершує свій національний обов’язок” [9, с. 3]. На зустрічі 1955 р. у Нью-Йорку в Українському Народному Домі, де на стінах портрети Петлюри, Коновальця, Шевченка, Франка, тризуб, жовто-синій прапор, один із приятелів Сидорука говорить: „Нас розкидано, але ми не збираємось згинати. Це добрий ґрунт росту і ми вернемось... Вставай Калнишевський Соловків, Мазепо Бендер, Петлюро Парижа, Коновальцю Роттердаму! Вам дано право безсмертя і тим самим вернемось! Вставай, народе, залізної волі, титанічної непокорі! Ти переможеш!” [22, с. 299].

Важливим моментом є присутність на сторінках Самчукових творів образів видатних історичних, політичних, державних діячів України: Б. Хмельницького, І. Мазепи, П. Скоропадського, В. Винниченка, М. Грушевського, С. Петлюри, С. Бандери, Є. Коновальця, А. Мельника, А. Шептицького, І. Огієнка, С. Скрипника, Т. Бульби-Боровця, Х. Кононенко, О. Теліги, М. О. Скрипника та інших. Відводячи не одну сторінку цим визначним людям, У. Самчук розповідає про їх життя та діяльність, наголошуючи на місійній ролі в житті народу та держави. Особливо виділяється постать Т. Шевченка, зокрема, автор часто звертається до „Кобзаря”, цитує його рядки.

Одним з пріоритетних напрямків морального становлення громадянина є виховання поваги до національної символіки. Конкретно-історичний зміст концентрує в собі державна символіка, яка досить часто зустрічається на сторінках Самчукових творів, автор показує її велике значення в житті суспільства, держави. Важливий політичний та ідейно-моральний

зміст зосереджено в тому чи іншому символі залежно від контексту, це, зокрема, стосується як доленосних подій у житті української нації, держави, так і світогляду окремої людини та національної свідомості загалом. На прикладі роману „Гори говорять!” ми бачимо об’єднання споконвічних українських земель в єдину державу. Автор наголошує, що в історичній пам’яті народу саме національні символи України символізують її державну, політичну, економічну і національну незалежність, виховують патріотизм, високу громадянськість, гуманізм.

Важливе місце відводить У. Самчук і народним символам як засобам виховання любові до отчого дому, рідного краю. Символи-обереги етнічної пам’яті українського народу, які закарбувалися в його пам’яті з дитинства, особливо вражають своїм зображенням на сторінках творів, де підкреслюється їх роль у формуванні духовного світу, етнізації, формуванні історичної пам’яті, свідомості.

У творах У. Самчука втілені погляди про духовну самотність народу, виявом якої є рідна мова, як одне із джерел, з яких починає зароджуватись патріотизм. Самчук говорить про велику культуротворчу, духовнотворчу, народотворчу, історичну роль рідної мови, про неможливість побудови держави без державності української мови. Проблема переслідування й нищення української мови звучить як в мемуарних, так і в художніх творах Самчука, викриваючи результати планомірного процесу знищення не лише творців та дослідників мови, а й самої мови у більшовицькій імперії: „...московський психологічний терор, в додаток фізичного терору супроти українського народу в Україні, спрямований на те, щоб вбити в свідомості кожного українця його національний й історичний патріотизм та його козацьку гордість вільної людини. Довести кожного українця до того, щоб він навіть стидився своєї рідної мови і зрікся її, як мови петлюрівських, гетьманських і оунівських „бандитів”...” [15, с. 119].

1949 року в Нью-Йорку в українському щоденнику „Свобода” У. Самчук публікує статтю „Рідна мова, рідна немова і заборонений овоч”, де, згадуючи Київ 1941 р., наголошує на тому, наскільки вражало, що на вулицях столиці було майже не чути української мови, тому, опублікувавши статтю „Нарід чи чернь?”, він „хотів своїм землякам довести, що рідна мова, це ніякий забобон, а ознака чіткості, якості і свідомості людської одиниці, що є приналежною до даної нації. Всі ж, що такого не розуміють, творять не народ, а чернь, якусь масу, щось невиразне, щось позбавлене справжнього виразу свідомого і зрілого народу” [25, с. 2]. Самчук пише, що саме тоді довідався про заборону вживання рідної мови. Наводячи приклад сім’ї В. Кричевського, якого вважав патріотом, він говорить про маразм цього явища: „...коли б наші діти говорили на вулиці по-українськи, нас би тут вже не було” [25, с. 2], – пояснюють Кричевські. Самчук підсумовує: „Отже всі там знали прекрасно, що в Україні існує рідна мова, але існує також і немова. Тобто існує щось таке, що ніби є і його нема, щось що „дозволено”, але одночасно під карою небуття, заборонено” [25, с. 2]. Самчук аналізує мовну проблему в контексті історичного перебігу подій, пов’язаного із німецьким режимом, владою Хрущова і ставить питання: „Але чому все таки Київ, та й ціла... Україна, знає й шанує свою рідну мову. Чому на тій мові щось пишуть, чому вона все таки жива, чому її не цураються і не виженуть зі своєї душі?” [25, с. 3] і наголошує: „Відповідь на це трагічне питання ясна: Україна свою рідну мову знає, любить, шанує і зберігає її, як заборонену святиню...рідна мова, це те перше і те останнє, що народ живий і свідомий – мав і має. Не стане мови – не стане народу” [25, с. 3].

У. Самчук розглядає „мовну історію” в контексті історії українського народу, його культури, розвитку його ідей. Проблема рідної мови в українському навчальному закладі при польській окупаційній владі розкриває у романі „Юність Василя Шеремети”. На важливу роль мови звертає нашу увагу в романах „Марія”, „Кулак”. Багатопланово зображена на тлі історичних подій проблема рідної мови в трилогії „Ост”. У першому томі ми спостерігаємо за формуванням поглядів, першими протиріччями у думках членів родини Морозів стосовно української мови та першими кроками самовизначення Андрія Мороза як українського письменника. Вперше в сім’ї Морозів про українську мову говорить малий Василько, розповідаючи, що в школі вже вчать українську мову (1918 р.). Згодом Морози в Каневі на вулиці спостерігають за вояками Директорії, дивуючись мові, якою вони розмовляють, адже це українська мова.

Проблема української мови за часів переслідування її радянською владою постає в другому та третьому томі „Осту”. Яскравим персонажем твору є Сашко Рокита, який при першій зустрічі з Іваном Морозом у травні 1945 р. дивує його тим, що будучи сином слідчого НКВС, він говорить українською мовою: „Він казав: говорити по українськи, це делікатес...Мова Володимира, Святослава, Ярослава, перших і останніх європейців на троні Руси” [22, с. 175]. Розповідаючи 1955 р. в Нью-Йорку про своє навчання у школі, „яка формально була українською” [22, с. 313], але більшість предметів викладали російською мовою, Сашко пригадує вчителя фізики, якого арештували за викладання українською мовою, хлопець запам’ятав слова його наступника, який теж надавав перевагу українській мові, за що і зник через деякий час: „...вашим обов’язком є знати мову республіки, якої ви є громадянином” [22, с. 313].

Будучи носієм рідної мови, творчість У. Самчука – це своєрідна скарбниця національного буття, духовних надбань народу, української ментальності. Самчукові твори є джерелом виховання поваги і любові до рідної мови, пробудження почуття захоплення її красою. В них звучить думка, що саме через рідну мову пізнається народ, його культура, історія і саме зі ставлення до рідної мови починається національна свідомість і патріотизм.

Наступним аспектом творчості У. Самчука розглянемо краєзнавство, яке відіграє важливу роль у вихованні почуття патріотизму, духовності, сприйнятті національного колориту рідного краю. Слід зазначити, що у романах створено багатошаровий і багатоаспектний образ українського всесвіту.

Важливим джерелом краєзнавства і народознавства є роман „Волинь”, „оскільки твір цей при високій мистецькій довершеності є фактофічним у кращому розумінні слова. Автор не вносить майже ніяких змін в ономастику і топоніміку, не прикриває псевдонімами назв населених пунктів, урочищ, річок. У цьому плані автобіографічний роман-хроніка не відрізняється від документально-мемуарних творів...”[5, с. 3]. Розповідаючи про історію Волинської землі, У. Самчук не лише називає древні міста, села, ріки, а й обґрунтовує їх історичне буття, походження. А. Власенко-Бойцун зазначає, що центральною частиною споминів У. Самчука є перебування в рідних сторонах: „Розділи, почавши від „Волинська рідна сторона”, щирі, безпосередні, в них відчувається радість і любов до рідної землі, хвилювання” [4, с. 38]. А. Войтюк, розглядаючи питання краєзнавства в творчості У. Самчука, аналізує походження власних назв і їх вживання, на його думку „збережені справжні назви є виразом інтимної близькості автора і його героїв з рідним довкіллям” [5, с. 3]. Творчість У. Самчука пройнята ідеями вірності і відданості природі батьківського краю.

Самчукові твори пронизані почуттям глибокої любові до Вітчизни, яке породжує її природа. У романі „Волинь” численні згадки про села і містечка Волині топографічно творять Волинь як центральний образ роману. Рідний куточок втілює в собі живий образ Батьківщини, відповідно сенс патріотизму пов’язаний з тим, що цей куточок, ввійшовши на все життя в душу людини, хвилює її як початок її самої. Весь роман переплетений прекрасними волинськими пейзажами, які не можуть не хвилювати, не зачаровувати. Краєзнавчі матеріали, що стосуються Дерманя, багато представлені у романі „Чого не гоїть огонь”. Долини, луки, ґрунти, ліси з їх старими та новими назвами, історія сіл та хуторів – все це має місце у контексті твору.

Говорячи про особливий внесок У. Самчука у розвиток волинезнавства, варто надати належне тому, що він „прагне вивести етногенез Волині з глибокої древності, а тому звертається до історичних, археологічних пам’яток, творів давніх поетів та істориків... Вітчизняні пам’ятки народознавства, зокрема топоніми, на думку письменника, є свідченням праслов’янщини... Мовні релікти волинського краю пройшли тисячоліття і допомагають створити праобраз нашої батьківщини” [30, с. 4].

Зображуючи у своїй творчості українську землю, У. Самчук звертає погляд не лише на Волинь. У романі „Гори говорять!” описана розкішна місцевість Карпатської України. Краєзнавчий матеріал, яким переплетені сторінки твору, вражає своєю точністю, яскравістю. Мальовниче зображення природи за допомогою вдалих художніх засобів зачаровує читача, передаючи красу Українських Карпат.

Із Західної України Самчук переміщає погляд на її Центральну частину, в першу чергу це стосується трилогії „Ост”, де головним художнім образом краєзнавчого плану виступає Дніпро. Подорожі у Центральну та Лівобережну Україну дали У. Самчуку плідний матеріал для його творчості. Подорожні нотатки, нарисові серіали, спогади, в яких автор виявив блискучу спостережливість, володіння пером, – це багатий краєзнавчий матеріал, наповнений деталями найрізноманітнішого плану. У репортажі „Крізь бурю і сніг” кілька розділів присвячено Києву. Репортаж „У світі занепаду і руїни” написаний восени 1942 р. під час другої поїздки по містах України, що йшла шляхом: Рівне, Бердичів, Дніпропетровськ, Коростень, Кременчук, Полтава, Харків. Складається репортаж з одинадцяти розділів, які дають описи місцевостей, портретні характеристики людей. Міркування та враження автора наповнені відчуттям болю та образи за руїну та відсталість батьківщини. В описах подорожей на схід України звучать назви міст, рік, рядки з історії, а також спогади з оповідань А.Кащенко.

Я. Поліщук зазначає, що „на третьому етапі пошуку ідентичності Самчук осмислює себе як надрегіональну постать, як виразник волі цілого народу... Збагативши свої знання побуту й психології українців враженням від Києва, Харкова, Полтави, Наддніпрянщини, У. Самчук свідомо прагне бути „літописцем українського простору” [19, с. 29].

Традиційне народне виховання любові до природи опирається в У. Самчука на педагогіку народного календаря, де всі пори року, кожна дата, свята тісно пов’язані з природою рідного краю, з природою самої людини. Показуючи органічну єдність людини і природи, Самчук обґрунтовує думку про те, що рідна природа є одним з першоджерел патріотичних почуттів. Його твори свідчать про те, що кожна людина завжди пам’ятає те місце, де вона народилася, всі найменші деталі оточуючої природи, образи яких наповнюють собою розуміння батьківщини.

Говорячи про значення творчості У. Самчука у формуванні національної самосвідомості, особливий наголос варто зробити на зображенні письменником української національної історії. С. Пінчук зазначає: „...в тій галузі, яка для нього стала справою всього життя, – в живописанні художнім словом сучасної йому української національної історії” [17, с. 2], – У. Самчук сягнув високих вершин. Зображуючи історію Вітчизни, він наголошує, що ця історія є своєрідним безсмертям народу, а розуміння цього безсмертя пов’язує з власною причетністю та причетністю його героїв до свого місця у долі країни. Він виконав свою місію, яку сформулював у передмові до роману „Юність Василя Шеремети”: „Я ставив, і зараз ставлю, собі досить, як на письменника, виразне завдання: хочу бути літописцем українського простору в добі, яку сам бачу, чую, переживаю” [26, с. 1].

У. Самчук показав український народ у найважчі періоди історичних випробувань, створивши цим самим неповторну художню панораму минулого століття. Його романи-епопеї охоплюють майже всі вікопомні події ХХ ст.: Перша світова війна, революція, розвал Російської імперії, Українська Народна Республіка, черговий поділ України, колективізація, голодомор 1932–1933 рр., Друга Світова війна, рух опору УПА, повоєнні будні емігрантів у Європі та за океаном та ін.

Роман „Волинь” є своєрідною художньою панорамою історії, де відтворено складні ідеологічно-політичні протиріччя на Волині у першій чверті ХХ ст. Історичне минуле українського народу є композиційною основою твору. Етапи розвитку краю поступово постають у свідомості героїв, починаючи від кінця I тис. до поч. ХХ ст. Народна пам’ять зберегла свідчення, на основі яких кожен період отримує певну оцінку. Факти історії окремого роду Самчук органічно пов’язує з історичними фактами суспільного характеру. „Волинь”, на думку А. Власенко-Бойцун, можна вважати літописом волинської і галицької землі за першу четвертину двадцятого століття. „Волинь” – це розповідь про нове покоління, нову людину, перед якою стояли питання життя народу з огляду на широке коло національних історіософських і національно-творчих проблем. Завдяки роману читач має можливість переосмислити сторінки національної історії, усвідомити Волинь як колиску державності та світогляду.

У „Юності Василя Шеремети” Самчук деталізує окремі моменти, розкриті в третьому томі „Волині”, зокрема, висвітлює ідеологічні течії, що полонили нашу молодь в 20-х роках

XX століття – націоналізм і комунізм. Найтрагічнішу подію історії українського народу – організований більшовицькою владою голодомор 1932–1933 рр., – відтворено у романі „Марія”. Розгортаючи сюжет твору, автор зображує першу світову війну, революцію в Україні, змагання різних політичних сил, прихід до влади більшовиків, колективізацію, антирелігійну кампанію.

У кожному із трьох томів трилогії „Ост” відтворена окрема віха історії України XX ст. У першому томі ми бачимо переломні події української революції 1918–1919 рр., У. Самчук передає „складну ситуацію східноєвропейського простору під час і на другий день великої революції 1917 р. та вказав на місце і вагу в ньому України, як палахкої візії пробудженого до життя народу” [12, с. 22]. Другий том змальовує долю України та її синів у складі СРСР, події, що потрясли нужденним життям цієї країни, „перед читачем постають темні горизонти цілої України 30-их років. Село і місто, колективізація, голод, репресії, тюрми, заслання і концентраки” [12, с. 22]. У третьому томі „Втеча від себе” відтворено долю мільйонів українців, яких війна розкидала по всьому світу, трагедія насильницької репатріації українських юнаків та дівчат у середині 40-х рр. XX ст. „Втеча від себе” – це погляди У. Самчука „на долю України в світлі повосенної концепції всієї планети, на майбутню долю світового співтовариства взагалі” [18, с. 11].

У традиційному патріотичному тоні написані твори „Гори говорять!” і „Чого не гоїть огонь”, які змальовують збройну боротьбу України за волю. У 1919 р. закарпатські гуцули вибороти від угорців свою республіку, яку приєднали до УНР. У романі „Гори говорять!” У. Самчук зобразив дійсність Закарпаття, як частину загальнонаціонального піднесення нашого народу. Роман „Чого не гоїть огонь” висвітлює героїчну боротьбу УПА на Волині.

Багатий і всебічний аналіз Другої Світової війни та чотирьох повосенних років дає мемуаристика У. Самчука, яка містить понад сотню документальних матеріалів. Обґрунтовуючи власні роздуми про Другу світову війну, Самчук віддзеркалює вічну тривогу і непевність, серед якої жило населення України в час німецької окупації. Відтворюючи важливі події, він навіть дослівно подає німецькі воєнні повідомлення. Аналізуючи німецьку окупаційну владу, У. Самчук змальовує настрої та реакцію української спільноти на хід воєнних подій „з розумінням і доброзичливою критикою та правдивим зрозумінням історичних та психологічних процесів, що нуртували тоді серед українського народу...” [4, с. 38]. У першому томі споминів він показує першу частину Другої світової війни, а саме „повернення на Україну Похідних груп і початкову окупацію Волині. Тому це – радше погідна книжка, що віддзеркалює надії українського народу на майбутнє, радість з початкової програної московсько-советського окупанта і метушливе закріплення української адміністрації, в якій сам автор грає головну роль” [4, с. 38].

Подаючи хроніку Другої світової війни, У. Самчук багато розповідає про Київ, зокрема, про діяльність у столиці українських активістів. На особливі міркування наводять сторінки спогадів, які містять аналіз воєнних дій на території СРСР, роздуми про роль США та Японії у цій війні, про місце українців між політичними силами світу.

У мемуаристиці У. Самчука багато уваги приділено справам ОУН та організаційній активності її обох груп до війни, під час війни та їх розколові. У спогадах Самчук „з проникливістю великого інтелекту подає, наприклад, джерело антисемітизму, аналізує побічні наслідки підпілля, не завжди корисні, висловлює свою думку про перший розлам ОУН...” [10, с. 4]. У книзі „На коні вороному” змальовано кінець німецької окупації в Україні та організацію підпілних загонів на Волині. Розповідь про партизанські дії, які включали в себе територію півночі Волині та Полісся, містить дані про відділи, контрольовані ОУН-м і ОУН-б. Подаючи у спогадах багато цінного матеріалу про операції УПА, імена борців, Самчук аналізує підпілну боротьбу українського народу, висловлює власні погляди на це явище.

У щоденнику „П’ять по дванадцятій” У. Самчук відтворив свою мандрівку серед руїн Третього Рейху. Щоденник детально ілюструє „новітню „одисею” українських емігрантів, показуючи їхні настрої, тугу і шукання в новому, незнайомому світі.

Крім цього, творчість У. Самчука насичена історичними даними, які не становлять центральних ліній чи панорам творів, а є лише майстерно вплетеними у їх контекст. Ці дані

охоплюють період від часу існування слов'янських племен до II пол. XX ст. У книзі „Живі струни“, розповідаючи про початки історії України, автор значне місце відводить періоду Київської Русі, наголошуючи на великій історичній місії київських князів.

Важливим є те, що звертаючись до героїчних сторінок української історії, У. Самчук пробуджував у земляків почуття гордості за свою минувшину. Зокрема, у нарисі „Крути“, написаному через двадцять чотири роки після крутянського бою, він, „не тільки заторкував історико-політичні теми, трактував недавню битву як історичну подію, а й шукав крізь призму своїх історіософічних концепцій істотне в долі народу, бачив і застерігав не повторювати помилки минулого“ [1, с. 23].

Вагомість творів У. Самчука в тому, що їх ідеї „органічно виростали з найактуальніших і найболючіших проблем нашої доби, що їх приймають наскрізь щира авторова любов і почуття обов'язку перед своїм народом і своєю батьківщиною та, нарешті, що написано їх, висловлюючись метафорично, кров'ю серця письменникового“ [13, с. 310]. Від першого свого твору Самчук поставив у центрі своєї творчості широке життя української людини в поєднанні з історіософськими, національними та державно-творчими проблемами, зумовлюючи це реальними подіями, які відбувалися в Україні.

З огляду на актуальні проблеми сьогодення, варто зазначити відповідність поглядів У. Самчука нашої сучасності. У своїх книгах він висвітлює взаємини українських політичних партій, наводить власні роздуми про шляхи консолідації нації, особливості реалізації ідеалу соборності. Особливо вражаючими є пророчі роздуми про взаємини України з народами Європи. Говорячи про роман „Ост“, М. Жулинський зазначає: „Для Заходу Україна – то якийсь невиразний, глухий, затаєний у собі „Ост“, у чийй історії так багато нечіткого, тривожного. Проте для У. Самчука Україна – це своєрідне порубіжжя між страшним монстром – тоталітарним СРСР – та Заходом, який зберігає традиційну систему людської цивілізації. Тому письменник і обстоює думку про історичну неминучість державницького вивищення українського народу – це необхідно також Європі, світові... Україна мусить утвердитися як незалежна держава і постати своєрідною зоною миру і гарантом європейської стабільності“ [9, с. 3]. На думку М. Жулинського, жоден український письменник XX ст. „не досяг тієї висоти художнього узагальнення образу України, того концептуального філософського осмислення національної долі України в соціально-політичних, культурно-духовних і морально-психологічних вимірах, яку зумів здолати У.Самчук у своїй творчості...“ [9, с. 3].

Зміст Самчукових творів відповідає Концепції національного виховання, яка зазначає, що для відновлення почуття національної гідності велике значення має висвітлення правдивої історії нашого народу. На прикладі свого героя письменник показує, що від ставлення людини в роки дитинства до спадщини попередніх поколінь, до героїчного минулого народу залежить весь її духовний світ. Розглядаючи тему патріотичного виховання та розвитку національної свідомості у філософсько-педагогічній концепції Уласа Самчука, доцільно звернути увагу на засади української етнопедагогіки у творчості письменника.

Аналізуючи діяльність У. Самчука часів МУРу, В. Державін зауважує, що етнографічно-побутовий план Самчукових творів починає переміщатися у ширшу площину. Однак однією із цінностей ранніх творів, зокрема „Марії“, є те, що „письменник шукає і знаходить мистецьке вираження пракоренів душі свого народу, його духовну генеалогію, основи національної ідеології і філософії“ [11, с. 42].

При розгляді педагогіки народознавства В. Скуратівський виділяє духовний і матеріальний пласти. Зупинимось на тих елементах духовного пласту, які найбільш яскраво виділяються у творах У. Самчука. Народна міфологія, фольклор, календарно-сімейна обрядовість тощо найбільш повно відображають національний світогляд. На прикладі Самчукових героїв ми бачимо як емоційно-моральні та естетичні цінності формуються у дітей в ході засвоєння розмаїття фольклорних жанрів, як підвалини широкого мистецького кругозору, естетичного смаку, любові до творчості закладаються саме у ранньому віці.

У своїх творах У. Самчук показує, що духовний ідеал українського народу прямо пов'язаний із народними традиціями, звичаями та обрядами. Стосовно цього, літературна спадщина письменника має велике освітнє та виховне значення, адже зображені в ній

національні традиції відтворюють історію народу, культурну пам'ять поколінь, духовні переживання, характер і психологію народу. Разом з тим, слід зазначити, що сам автор вийшов із сім'ї, яка зберегла традиції предків. Ще одним важливим моментом є ствердження Самчуком того, що в рідному краї глибоко традиційна православна віра, яка успадковується через родину, сім'ю.

Творчість У. Самчука необхідно використовувати у процесі прилучення до традицій, звичаїв та обрядів народу, черпаючи „їхній філософський, ідейно-моральний, психологічний і естетичний зміст, поступово стаючи невід'ємною частиною рідного народу, нації” [16, с. 132]. Визначаючи народні звичаї, традиції та обряди як одиниці аналізу текстів, ми переконуємося в багатій насиченості ними творів У. Самчука.

Розглядаючи традиції українського народу, звертаємо увагу на елементи матеріального пласту педагогіки народознавства, які виділяє В.Скуратівський, зокрема трудову діяльність народу. Земля у Самчука виступає „оберегом екзистенції української праці, ...є отою твердою опорою нації оріїв, рільників-хліборобів” [2, с. 48]. Разом з тим, у своїх творах він змальовує важку працю землероба. Роман „Ост” возвеличує людину, яка не може позбутися тих ознак, які з роду в рід увійшли в її мозок і серце – земля і праця, на якій і для якої треба трудитися. С. Пінчук говорить, що роман „Волинь” – це гімн селянській праці і любові до землі. Твори Самчука утверджують ідеї, на які необхідно опиратися у процесі відродження традицій господарів землі.

Формування в дитини основ загальної культури закладається у сім'ї, де зібрані культурні надбання роду. Саме це спостерігаємо ми і на прикладі Самчукових героїв, разом з тим змістовий матеріал творів є джерелом формування цієї культури у читачів. Родинно-побутова культура у Самчука виступає основою, фундаментом, на яких будується культура народу, нації загалом. Любов батьків до дітей, та дітей до батьків, повага до старших членів сім'ї та родичів, прихильність до батьківського дому; специфічне, відповідно до традиційного, розуміння українцями краси і затишку, оформлення житла та інші складові родинно-побутової культури, втілені у творах, можуть служити для формування ціннісних орієнтацій, що стосуються змісту традиції.

Зміст традиційної побутової культури, його духовний, матеріальний, соціонормативний пласти, які спостерігаються у творчості У. Самчука, можуть бути джерелом формування ціннісних орієнтацій, набуваючи особистісного значення. Письменник детально передає атмосферу сільського побуту, вводячи у контекст такі складові матеріального пласту як житло, одяг, кулінарія. У кожному з романів родинно-побутова культура зображена на прикладі певної родини.

Коло проблем стосовно ідей родоводу, родинної етнопедагогіки, які висвітлюються у творах Самчука, досить широке. Однією з головних думок письменника є твердження того, що „історична пам'ять, мислення, духовність особистості починається з пам'яті роду” [16, с. 122]. Разом з тим він поетизує, ушляхетнює значення роду, родоводу. Сторінки Самчукової творчості допомагають усвідомленню наступного: „Від роду до народу, нації – такий природний шлях розвитку кожної дитини, формування її гуманістичної суті, патріотичної спрямованості, національної самосвідомості і повноцінності, громадянської зрілості” [16, с. 121]. У літературному зображенні ми бачимо погляди, які співзвучні з думкою В.Сухомлиńskiego: сім'я є першим джерелом, з якого розпочинається патріотичне виховання; любов та повага до батьків, сім'ї, родини – першооснова виховання патріотичних переконань і почуттів.

У творах Самчука втілені такі надбання національної етнопедагогіки, як культ матері і культ батька, традиції родинного виховання, моральність, міцність сім'ї. Особливо варто виділити образ матері, який присутній у художніх та мемуарних творах. Мати-жінка, мати-земля, мати-Україна, мати-Богородиця-поняття, які ототожнюються Самчуком на рівні символізму, підносячи образ матері на вершини величності і святості. Ніжністю і любов'ю овіяні спогади Самчука про свою рідну матір.

Погляди У. Самчука відповідають Концепції національного виховання, яка значне місце у формуванні духовності людини відводить родинно-побутовій культурі, наголошуючи на закладених у ній нормах стосунків, вихованні шанобливого ставлення до батьків, жінки-

матері, збереженні традицій, історії родоводу, забезпеченні духовної єдності поколінь, неперервності минулого, сучасного і майбутнього нації, суспільства.

Висновки. Говорячи про основні аспекти філософсько-педагогічної концепції У. Самчука, значення його творчості для національного виховання особистості, варто зазначити, що питання національної самосвідомості розглядається в ній різносторонньо, тут чітко зображені всі ті шляхи та засоби, за допомогою яких вона формується. Погляди У. Самчука співзвучні сучасним ідеям національно-патріотичного виховання, тому вивчення його творчої спадщини має стати необхідною складовою процесу формування національної свідомості, виховання громадянина-патріота. Творчість У. Самчука, в якій розкрито сутність основних складових української етнопедагогіки, має важливе значення для процесу відродження національної системи виховання, це багате джерело родинознавства, народознавства, її вивчення сприятиме глибокому і всебічному пізнанню та засвоєнню національної культури взагалі і звичаєвої спадщини українських сімейств зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буркалець Н. Мистецтво Уласа Самчука – публіциста (за матеріалами газети “Волинь”) / Н. Буркалець // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Літературознавство. – Тернопіль, 2000. – Вип. 6. – С. 21–27.
2. Веретюк О. Художній образ землі як оберегу екзистенції українства у творі Уласа Самчука “Марія” / О. Веретюк // Улас Самчук – видатний український письменник ХХ ст. : матеріали урочистої академії, присвяченої творчості митця (21 лютого 1993 р.). – Тернопіль – Кременець, 1994. – С. 46–49.
3. Власенко-Бойцун А. Улас Самчук – літописець / А. Власенко-Бойцун // Українські назви у ЗСА та інші праці з назвознавства й історично-літературного дослідження. – Бісмарк-Грилі, 1977. – С. 113–126.
4. Власенко-Бойцун А. Хроніки, романи, і мемуари Уласа Самчука / А. Власенко-Бойцун // Есеї і рецензії. – Miami : Coral Springs, 1983. – С. 26–43.
5. Войтюк А. Сидять в душі як гострі цвяхи... / А. Войтюк // Волинський край. – 1994. – 7 грудня. – С. 3.
6. Гром’як Р. Про своєрідність художнього світу Уласа Самчука / Р. Гром’як // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Літературознавство. – Тернопіль, 2000. – Вип. 6. – С. 6–15.
7. Данилевич М. Український образ світу у трилогії У. Самчука “Волинь” / М. Данилевич // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Літературознавство. – Тернопіль, 2000. – Вип. 6. – С. 44–49.
8. Жила В. Чи здобуто світову позицію? (До 40-річчя творчої діяльності Уласа Самчука) / В. Жила // Північне сяйво. Альманах II. – Edmonton ; Alberta: Slavuta Publisher, 1961. – С. 145–149.
9. Жулинський М. “Я був повний Україною...” / М. Жулинський // Літературна Україна. – 1995. – 30 березня. – С. 3.
10. Клиновий Ю. Мудрець “на коні вороному” / Ю. Клиновий // Нові дні. – Торонто. – 1980. – лютий. – С. 2–4.
11. Козачок М. Риси духовності українського народу в романі “Марія” / М. Козачок, Я. Козачок // Улас Самчук – видатний український письменник ХХ ст. : матеріали урочистої академії, присвяченої творчості митця. – Тернопіль ; Кременець, 1994. – С. 42–45.
12. Костюк Г. З літопису літературного життя в діаспорі : Відбитка з журналу “Сучасність” ЧЧ. 9-10 (129-130) / Г. Костюк. – Мюнхен : [б. в.], 1971. – 48 с.
13. Костюк Г. Образотворець “времени лютого” / Г. Костюк // У світі ідей і образів : вибране : Критичні та історико-літературні роздуми (1930–1980 рр.). – Сучасність. – 1983. – С. 294–310.
14. Мовчан Р. “Морозів хутір” Уласа Самчука / Р. Мовчан // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Літературознавство. – Тернопіль, 2000. – Вип. 6. – С. 73–86.

15. Олексюк В. До проблем доби обману мудрости / В. Олексюк. – Чикаго : Українське Католицьке Академічне Об'єднання "Обнова", 1975. – 182 с.
16. Основи національного виховання. Концептуальні положення. Ч. I / за ред. В. Г. Кузя, Ю. Д. Руденка, З. О. Сергійчука. – К. : Київ, 1993. – 152 с.
17. Пінчук С. Улас Самчук (1905-1987) / С. Пінчук // Народна трибуна. – 1991. – № 26 (А). – 26 червня. – С. 2-5.
18. Пінчук С. Улас Самчук / С. Пінчук // Рідна школа. – 1999. – № 9. – С. 9-11.
19. Поліщук Я. Формули ідентичності Уласа Самчука на тлі доби / Я. Поліщук // Дивослово. – 2004. – № 7. – С. 26-29.
20. Савка Л. Філософський аспект дослідження національної самосвідомості / Л. Савка // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2001. – № 4. – С. 17-20.
21. Самчук У. "Ost" : трилогія. Т. 1 : Морозів хутір / У. Самчук. – Регенсбург : Видання Михайла Борецького, 1948. – 584 с.
22. Самчук У. Втеча від себе / У. Самчук. – Вінніпег : Накладом Товариства "Волинь", 1982. – 430 с.
23. Самчук У. Гори говорять! / У. Самчук. – Вінніпег ; Манітоба : Накладом Нового Шляху, 1944. – 194 с.
24. Самчук У. На коні вороному: спомини і враження / У. Самчук. – Вінніпег : Видання Товариства "Волинь", 1975. – 360 с.
25. Самчук У. Рідна мова, рідна немова й заборонений овоч / У. Самчук // Свобода : український щоденник. – Джерсі Сіті ; Нью Йорк, 1949. – 14 грудня (Рік LVII, Ч. 290). – С. 2-3.
26. Самчук У. Юність Василя Шеремети. Ч. 1 / У. Самчук. – Мюнхен : Прометей, 1946. – 156 с.
27. Сухомлинський В. Вибрані твори : в 5 т. Т. 2 / В. Сухомлинський. – К. : Рад.шк., 1976-1977. – 670 с.
28. Тарнавський О. Зустрічі з Уласом Самчуком / О. Тарнавський // Нові дні. – Торонто. – 1988. – листопад (№ 465). – С. 13-16.
29. Тарнавський О. Улас Самчук – прозаїк (II) / О. Тарнавський // Нові дні. – Торонто, 1985. – квітень (№ 422). – С. 5-8.
30. Шевчук С. Він беріг коріння родоводу / С. Шевчук // Волинський край : тижневий часопис. – 1995. – 17 лютого (№ 4-5 (8)). – С. 4.

Рецензент: к. пед. н., проф. Скільський Д. М.

УДК 377.091.4

д. пед. н., доц. **Семеновська Л.А.**
(ПНПУ імені В.Г. Короленка)

АНРОПОЦЕНТРИЧНА СУТНІСТЬ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЇ ПОЛІТЕХНІЗМУ В ТВОРЧОСТІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

Статтю присвячено творчій спадщині видатного українського педагога-гуманіста В. Сухомлинського. Особлива увага зосереджена на проблемі реалізації ідеї політехнізму в творчості вченого. Проаналізовано ступінь дослідженості питання в педагогічній теорії ХХ - початку ХХІ ст. Висвітлено педагогічні погляди В. Сухомлинського щодо трудового виховання школярів. Обґрунтовано основні принципи трудового виховання (забезпечення органічного зв'язку з економікою, наявність у дитячій праці ознак продуктивної діяльності дорослих тощо). Охарактеризовано провідні види трудової діяльності учнів (городництво, садівництво,

технічне моделювання та ін.). Визначено педагогічні вимоги до її організації (спільна праця дітей і педагога, соціальна значущість її об'єкта тощо). Розкрито особливості розвитку форм і методів реалізації ідеї політехнізму в Павлівській середній школі. Актуалізовано прогресивні здобутки В. Сухомлинського щодо забезпечення політехнічної освіти школярів (раннє залучення дітей до продуктивної праці; важливість модернізації матеріально-технічної бази трудової підготовки молоді й відтворення шкільних трудових традицій; необхідність удосконалення змісту й форм організації позакласної трудової діяльності учнів). Умотивовано доцільність творчого впровадження визначених надбань у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: В. Сухомлинський, ідея політехнізму, трудове виховання, політехнічна освіта, трудова діяльність, школярі, виробництво.

Статья посвящена творческому наследию выдающегося украинского педагога-гуманиста В. Сухомлинского. Особое внимание сосредоточено на проблеме реализации идеи политехнизма в творчестве ученого. Проанализирована степень исследования вопроса в педагогической теории XX – начала XXI века. Освещены педагогические взгляды В. Сухомлинского на трудовое воспитание школьников (обеспечение органической связи с экономикой, наличие в детском труде признаков продуктивной деятельности взрослых и т. д.). Охарактеризованы основные виды трудовой деятельности учеников (огородничество, садоводство, техническое моделирование и т. д.). Определены педагогические требования к ее организации (общий труд детей и педагога, социальная значимость объекта и т. д.). Раскрыты особенности развития форм и методов реализации идеи политехнизма в Павлышской средней школе. Актуализированы прогрессивные достижения В. Сухомлинского по обеспечению политехнического образования школьников (раннее привлечение детей к продуктивному труду; значимость модернизации материально-технической базы трудовой подготовки молодежи и возобновления школьных трудовых традиций; необходимость усовершенствования содержания и форм организации внеклассной трудовой деятельности учеников). Мотивирована целесообразность творческого внедрения выявленных достижений в современных общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: В. Сухомлинский, идея политехнизма, трудовое воспитание, политехническое образование, трудовая деятельность, школьники, производство.

The article is devoted to the creative heritage of the outstanding Ukrainian teacher-humanist V. Sukhomlynskyi. The special attention is focused on the problem of implementing the polytechnic education idea in the works of this scientist. Analyzed the degree of knowledge of the issue in the pedagogical theory of XX – early XXI century. This article deals with the pedagogical views of V. Sukhomlynsky on pupils' labor education. Proved the basic principles of labor education (providing organic connection with the economy, the existence of productive signs of adults' activities in child labor and so on). Characterized the leading kinds of pupils' labor (farming, gardening, technical modeling and others). Defined the pedagogical requirements for its organization (the joint work of children and a teacher, the social importance of its object etc.). Revealed the development peculiarities of implementation forms and methods of the polytechnic education idea in Pavlysh high school. Updated Sukhomlynskyi's progressive achievements to ensure pupils' polytechnic education (early involvement of children in productive work; the importance of modernization of material and technical basis of labor training for youth and the reproduction of school labor traditions; the need to improve the content and organization of pupils' extracurricular labor activity). Motivated the expediency of creative implementation of identified achievements in modern secondary schools.

Keywords: V. Sukhomlynskyi, polytechnic education idea, labor education, polytechnic education, labor activity, pupils, production.

Посилення тенденції глобалізації й інтелектуалізації світової економіки, зростаюча технологізація виробництва актуалізують необхідність розробки інноваційних антропоцентричних підходів до організації освіти в нашій державі, відмови від традиційних педагогічних засобів на користь практико орієнтованих, інтерактивних і проєктивних технологій, спрямованих на формування в школярів життєво важливих компетентностей шляхом глибокого осмислення знань, набуття й творчого використання умінь і навичок. Сучасні суспільні трансформації зумовлюють євроцентричне спрямування України й визначають стратегію розвитку національної освіти на майбутнє, визначають ті якісні характеристики, яких планує досягти українська держава в результаті її реформування – фундаментальність, універсальність, неперервність.

Разом із цим у наукових колах зростає інтерес до відродження вітчизняних педагогічних традицій й використання найкращих із них у сучасній освітній практиці. Найбільш вагомим надбанням школи ХХ століття стала ідея політехнізму. Її теоретичне підґрунтя передбачає систему філософських, психолого-педагогічних ідей, теорій, понять, об'єктивних педагогічних характеристик, без яких неможливе розуміння сутності процесу реалізації ідеї політехнізму. Це передусім закон зміни праці, який встановлює зв'язки залежності та відповідності техніко-технологічного розвитку виробничих сил і рівня кваліфікації робітників, закон відповідності виробничих відносин і виробничих сил; теоретичні висновки про одухотворення людиною праці та соціально-економічного життя країни, випереджувальний інформаційно-технологічний розвиток культури й цивілізацій, поліаспектну взаємодію людини, природи й техніки, становлення постіндустріального суспільства з урахуванням його антропоцентричних перетворень, ідеї філософії освіти, пошуки постмодернізму. Також зазначимо, що домінуючі позиції у соціально-економічній сфері України продовжує займати сільськогосподарське виробництво. Від його продуктивності залежить майбутнє держави, саме тому трудова підготовка школярів у сільських загальноосвітніх закладах потребує удосконалення з метою приведення її у відповідність до потреб розвитку постіндустріального суспільства. У зв'язку з цим вважаємо доцільним звернутися до творчої спадщини видатного українського педагога В. Сухомлинського, оскільки в основу його педагогічної системи було покладено працю як один із головних чинників гармонійного розвитку особистості.

Дослідження історико-педагогічних розвідок останніх років доводить, що розробка означеного нами питання здійснюється у наукових працях Н. Ангелуци [1], А. Бойко [2], Н. Калініченко [3], Т. Куценко [4], В. Ликова [5], Н. Слюсаренко [7], О. Сухомлинської [9]. Утім, маємо констатувати, що цей аспект творчості видатного педагога потребує подальшого вивчення й усвідомлення крізь призму існуючих соціально-педагогічних суперечностей: між прагненням людини до здобуття матеріальних благ і можливістю нетрудового збагачення; між високими темпами науково-технічних перетворень у промисловості й недостатнім рівнем трудової політехнічної підготовки особистості.

Теоретичні основи досліджуваної проблеми висвітлено в працях П. Атутова, С. Батишева, Ю. Васильєва, Г. Ващенко, О. Гастєва, Г. Гринька, В. Гусєва, В. Зубова, О. Калашникова, С. Калюги, Л. Кеткова, Н. Крупської, В. Ледньова, А. Луначарського, Б. Манжоса, А. Моцака, П. Панкевича, М. Пасошнікова, М. Пістрака, В. Полякова, Є. Пустового, Г. Руденка, М. Скаткіна, П. Ставського, В. Струманського, Д. Тарнопольського, Т. Тхоржевського, Я. Ряппо – розробка педагогічних основ (мета, завдання, зміст) політехнічної світи; К. Ахіярова, В. Білавича, В. Близнюка, В. Брагінського, І. Бугаєвича, Н. Дайрі, І. Зверєва, Д. Епштейна, В. Коротова, А. Макаренка, В. Полякова, В. Разумовського, О. Самсонова, В. Сухомлинського, Р. Тагарієва, І. Ткаченка, С. Шабалова, О. Шапталова, С. Ширшова, С. Шварцбурда, Є. Ястребова – розкриття педагогічних засобів забезпечення політехнічної спрямованості навчальних дисциплін природничо-математичного й гуманітарного циклів, а також трудового навчання; Ю. Барабаша, Л. Божовича, В. Бондара, Є. Верещаки, Є. Герасимчука, Ю. Гільбуха, В. Давидова, В. Зайцева, О. Киричука, Я. Коломінського, Т. Кудрявцева, М. Леонтьєва, С. Максименка, В. Моляко, Є. Мілеряня, В. Мерліна,

В. Мясичева, Б. Паригіна, К. Платонові, С. Рубінштейна, Е. Фарапонові, І. Чечель – визначення психофізіологічних засад організації праці й політехнічної діяльності з метою формування всебічно розвинутої і самодостатньої особистості. Перспективні шляхи актуалізації ідеї політехнізму в умовах реформування національної системи освіти розкрито в працях А. Бойко, В. Борисова, О. Кітової, О. Коберника, В. Сидоренка, О. Тхоржевського, В. Степенка, Г. Терещука.

Реалізація ідеї політехнізму в шкільній освіті України ХХ століття є закономірним і суперечливим процесом, який характеризується зміною концептуалістики, нестабільністю, періодичністю піднесення й спаду. Його сутність виражають такі ознаки: 1) універсальність (спрямованість на загальне в широкому діапазоні різних видів праці); 2) науковість (єдність теоретичних знань і практичної діяльності); 3) проблемність (орієнтування на творче вирішення комплексних питань, пов'язаних із взаємодією природи, особистості, суспільства й виробництва); 4) міждисциплінарність (інтеграція природничо-математичних, суспільно-гуманітарних і технічних знань у ході розв'язання теоретичних і прикладних проблем організації продуктивної праці).

Проведений аналіз переконує, що процес реалізації ідеї політехнізму ґрунтується переважно на двох глобальних науково-теоретичних позиціях учених – *імпліцитній* (П. Атутов, Н. Крупська, А. Луначарський, І. Каїров, В. Сухомлинський та ін.) та *експліцитній* (В. Ледньов, А. Макаренко, М. Ніколаєв, В. Поляков, М. Скаткін та ін.). Представники першої з них відстоювали думку, що ідея політехнізму мусить пронизати всі шкільні предмети природничо-математичного й гуманітарного циклів, а політехнічна підготовка має розглядатися як провідний принцип дидактики й компонент змісту шкільної освіти. Прихильники іншої доводили важливість виокремлення в змісті освіти предметів політехнічного спрямування, де б поглиблено реалізовувалася ідея політехнізму та основи трудової діяльності учнів.

Названі наукові позиції мають право на існування і досліджуються нами в єдності, проте теоретичне їх поєднання не заперечує акцентування дослідника на певній із них відповідно до превалювання її на тому чи іншому етапі процесу реалізації ідеї політехнізму.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Еволюція ідеї політехнізму в практиці загальноосвітніх навчальних закладів, як свідчить аналіз діяльності Наркомосів освіти УСРР і УРСР (Г. Гринько, М. Скрипник та ін.), була започаткована в системі „навчальний предмет – об'єкт”, а суб'єкт пізнання (учень) розглядався як посередник між ними і включався в усі види праці в школі. Поступово внаслідок прогресивних суспільних трансформацій ідея політехнізму концентрується навколо діади „суб'єкт – об'єкт”. Центр ваги переноситься на суб'єкт, у даному випадку – на школяра, його навчальні можливості та особистісно орієнтоване оволодіння політехнічними знаннями під час вивчення всіх і окремих навчальних дисциплін з метою формування суб'єктності особистості, суб'єкт-суб'єктної взаємодії у підготовці трудових ресурсів, одухотворення людиною праці та економічного життя країни, виховання громадянськості. Проте ідея політехнізму ще не стала в наш час: а) виразником прогресивної економічної еволюції суспільства у зв'язку з її трансформаціями; б) засобом використання накопиченого політехнічного досвіду, забезпечення випереджувальної соціально-економічної функції освіти для піднесення економіки країни; в) чинником посилення антропоцентричного підходу щодо політехнізації всіх видів праці школярів. Тож метою нашого дослідження є аналіз педагогічної спадщини В. Сухомлинського як виразника найвищого рівня антропоцентричної сутності теоретичного й практичного обґрунтування процесу реалізації ідеї політехнізму в шкільній освіті ХХ ст.

У своїх теоретичних міркуваннях щодо важливості забезпечення високого рівня трудової культури молодого покоління педагог цілком справедливо звертався до закону зміни праці й переорієнтації трудових функцій. Без нього, зазначав В. Сухомлинський, є немислимим увесь процес виробництва й гармонійний розвиток людської особистості. У зв'язку з цим педагог цілком умотивовано, на нашу думку, доводив важливість ґрунтовної

політехнічної освіти: „Машинна техніка, технічні знання, які опановують люди, – все це руйнує перепони між окремими вузькими галузями виробництва, наприклад між рослинництвом і тваринництвом. Техніка, машини, технологічні процеси, засновані на наукових даних, – усе це зближує вузькі галузі виробництва, втягує людину в широке коло трудових процесів і, що дуже важливо, відкриває перед трудівником широкий простір для багатогранної творчості в процесі праці, для всебічного розвитку... Техніка ускладнює процес виробництва, його технологію, робить складнішими знання, уміння та навички, потрібні для праці в певному колі вузьких, пов'язаних між собою галузей для законної переміни праці... Для того, наприклад, щоб водити трактор під час оранки на високих швидкостях (це один з важливих шляхів підвищення продуктивності праці в землеробстві), тракторист повинен знати не тільки машину, а й багато властивостей ґрунту, що залежать і від його складу, і від структури, і від мікроклімату та ін. Високої продуктивності праці в роботі на кукурудзозбиральному комбайні добиваються ті механізатори, які мають навички слюсарної справи: ця машина потребує постійного регулювання деталей, вузлів, робочих механізмів, потребує від працівника уміння конструювати і монтувати нескладні прилади і пристрої для удосконалення технологічного процесу залежно від конкретних умов праці на даній ділянці, з даним рельєфом місцевості та ін.” [11, с. 148-149].

Обґрунтовуючи принципи трудового виховання, В. Сухомлинський підкреслював необхідність раннього залучення школярів до продуктивної діяльності. Педагог зазначав, що переважна більшість видів праці у сільському виробництві може повноцінно відображатися в суто дитячій трудовій діяльності. Приміром, майбутні першокласники Павлиської середньої школи за два місяці до початку навчального року розпочинали збирання насіння дерев, а навесні їх залучали до посіву дерев на схилах ярів та балок. З часом діти включалися до роботи по догляду за деревцями, створюючи таким чином полезахисні лісові смуги, які захищають ґрунт від ерозії. Семирічні діти закладали розсадник і вирощували саджанці плодових дерев, доглядаючи за ними впродовж отрочества й ранньої юності. У 8-9 річному віці школярі вирощували гібридне насіння пшениці, соняшника, цукрових буряків, кукурудзи або об'єднувалися в групи й ланки для догляду за молодняком, заготовляли корм для худоби. Крім цього, В. Сухомлинський наголошував на корисності залучення дітей до обробки матеріалів (дерева, металу) за допомогою машин і механізмів.

Педагог піддавав критиці родинне трудове виховання з приводу того, що в багатьох сім'ях діти підліткового, а іноді й юнацького віку, не мають постійних трудових доручень, не залучаються до продуктивної діяльності. Натомість батьки, прагнучи полегшити їм життя, залишаються переконаними, що бажання трудитися, любов до праці, усвідомлення її важливості формуються в людині з часом і без додаткових виховних зусиль. За таких умов, говорив В. Сухомлинський, праця, організована силами школи, залишається лише грою – часом набридливою і обтяжливою, від якої учень прагне швидше позбутися. Він узагальнював, що виховної сили праця набуває лише тоді, коли вона стає економічною необхідністю, саме тому важливим є раннє залучення дітей до посильної і водночас значущої продуктивної діяльності.

Педагог неодноразово підкреслював, що дитяча, підліткова, юнацька праця має повною мірою включатися в економічне життя сім'ї та бути у ньому органічною необхідністю, розглядатися як святий обов'язок дітей перед матір'ю й батьком. У своїх переконаннях він спирався на одвічні традиції народної педагогіки, яка навчає: справжня мудрість батьківської любові до дітей виявляється у тому, щоб виховати у них радість праці на благо людей.

Актуальним видається також обґрунтований В. Сухомлинським принцип наявності у дитячій праці ознак продуктивної діяльності дорослих (забезпечення суспільного значення, використання нових технологій, протікання повноцінних трудових процесів, створення виробничих стосунків, існування матеріальної відповідальності). Справжня соціалізація, на думку педагога, починається із формування ставлення певної особистості

до своїх трудових обов'язків не лише як до необхідності, але й як до найконкретнішого способу задоволення своєї потреби в іншій людині. Отже, в основі трудового життя колективу має бути почуття радості від праці, яке, у свою чергу, є передумовою зародження потреби в праці.

В. Сухомлинський підкреслював, що в ході колективної трудової діяльності формуються такі особистісні риси й вольові якості, які б ніколи не виявилися в результаті індивідуальної праці. Це самодисципліна, самодіяльність, відповідальність, наполегливість, стійкість, здатність долати будь-які труднощі. Досягнення означеної мети передбачає дотримання таких вимог: 1) спільна праця дітей і педагога, який виступає для них зразком непохитності в досягненні мети; 2) об'єкт трудової діяльності має бути значущим для кожного члена шкільного колективу; 3) учні повинні усвідомлювати важливість свого особистісного внеску в загальну справу; 4) характер трудової діяльності не може зводитися до ігрового (умовного). В. Сухомлинський доводив, що громадянські відносини, на яких будується трудовий колектив, формуються тільки в праці, яка спрямована на створення суспільних матеріальних цінностей. Педагог зауважував: „Трудовий колектив – це, образно кажучи, колиска громадянськості. У колективі людина набуває морального досвіду праці, як обов'язку, як необхідності, як самої суті суспільного й особистого життя, як найнеобхіднішої передумови всебічного розвитку особистості, як запоруки особистої честі, гідності, самоповаги” [12, с. 12].

Виходячи з такого переконання, В. Сухомлинський намагався створювати у Павлівській середній школі матеріальні взаємовідносини й виробничі стосунки не лише між школярами та вчителями, але й серед учнів. У такий спосіб педагог формував у них почуття обов'язку, взаємодопомоги, уміння підкорюватися вимогам і наказам, обмінюватися думками й формулювати колегіальні рішення. Так, учні середніх класів були задіяні у бригаді малої механізації, яка обслуговувала пришкільну ділянку. У їх розпорядженні були невеликий, змонтований старшокласниками і вчителем трактор, три невеликі автомашини, дві сівалки, косарка, молотарка, зерноочисна машина, а також кілька двигунів внутрішнього згорання, які використовувалися на заняттях гуртка юних мотористів. Роботою бригади керувала рада, яку очолював бригадир. Вони також несли повну матеріальну відповідальність за усі машини й механізми. Серед учнів існувало тверде моральне правило: той, хто користується технікою, повинен здати її в кращому стані, ніж він її одержав. Якщо трапилась поломка з будь-якої причини, той, хто працював, повинен зробити ремонт власними силами, а якщо неможливо – відшкодувати матеріальні збитки.

Школярі старших класів складали бригаду юних механізаторів, які працювали в дні весняної чи осінньої сівби, під час збирання врожаю. Бригада була оснащена трактором, двома автомашинами, комбайном, сівалкою, зерноочисними машинами, верстатами й інструментами для ремонту машин. Бригадир, його помічники, механіки несли матеріальну відповідальність за техніку й ремонтну базу. Роботу в полі учні виконували під наглядом дорослого механізатора-колгоспника. Управляти трактором школярі навчалися взимку, попередньо отримавши знання й уміння щодо обробки та ремонту деталей машин на верстатах. Учні, які виявляли інтерес до вирощування рослин, були об'єднані у дві бригади – юних рослинників і юних садівників. Невеликий трудовий колектив займався виготовленням органічних добрив. Зароблені колективною трудовою діяльністю кошти школярі здавали у шкільну бухгалтерію на окремий рахунок, які згодом, за колективним рішенням, витрачали на проведення екскурсій, придбання музичних інструментів, спортивного обладнання [6].

Матеріально-технічна база Павлівської школи була розрахована на те, щоб навіть маленькі діти могли оволодівати науковими основами виробництва й порівняно складними інструментами, установками, механізмами. Так, кабінети машинознавства й електротехніки були обладнані діючими моделями електродвигунів, установкою для зарядження акумуляторів, перетворювачами, діючою моделлю електрифікованої залізниці, моделями машин і механізмів, макетами, схемами, електричними приладами.

У кімнатах для проведення занять гуртків електротехніків й електромонтажників розміщувалися різноманітні матеріали й деталі, електричні й термоелектричні (побудовані на основі використання напівпровідників) установки, принципова модель, що ілюструвала безгенераторне одержання електроенергії. Для роботи радіотехнічного гуртка в школі було обладнано майстерню для виконання трудових завдань різних рівнів складності (монтування радіоприймачів, виготовлення установок для управління моделями по радіо). Приміщення для занять юних конструкторів і майстрів автоматики оснащувалося лещатами, двома токарними, свердлильним, фрезерним і стругальним верстатами, електроплавильною піччю, електропаяльниками, електролобзиками. Навчальні майстерні склалися з трьох відділень: столярного, слюсарного, електротехнічного. На території шкільної ділянки розташовувався плодовий сад (2 га); навчально-дослідна ділянка (2 га); виноградник (0,2 га); теплиця №1 (для вирощування овочів і квітів, проведення дослідів); теплиця № 2 (для вирощування цитрусових); зелена лабораторія – центр дослідницької роботи юннатівських і науково-предметних гуртків, обладнана сушильною камерою, шафами з гербаріями, колекціями ґрунтів і мінеральних вод; парники, ґрунт яких зігрівся біологічним паливом; будиночок гуртка юних будівельників, де школярі виготовляли залізобетонні плити, блоки, труби; кролівницька ферма; відділення молочнотоварної колгоспної ферми; пасіка; персиковий і дубовий гаї; каштанова й ялинова алеї; географічний майданчик; метеорологічна станція; вітроелектростанція, що забезпечувала струмом невисокої напруги діючі технічні моделі; водна станція; гаражі для автомашин і тракторів тощо [8].

Розробку видів трудової діяльності учнів й обґрунтування педагогічних вимог до її організації В. Сухомлинський здійснював на основі визначення ролі й місця праці у здійсненні розумового, морального, фізичного, естетичного виховання, політехнічної освіти. Він писав: „Розум дитини – на кінчиках її пальців... Чим вище майстерність, яку опанувала й опановує рука, тим розумніші дитина, підліток, юнак, тим яскравіше виявляється здатність до вдумливого аналізу фактів, явищ, причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей” [12, с. 498]. Це положення педагог перевіряв у навчальній роботі з дітьми, що мали уповільнене й хаотичне мислення. Так, у результаті багаторічних творчих пошуків педагог дійшов висновку, що найголовнішою причиною невдач учнів у навчанні виступає невміння побачити відношення й взаємозв'язки. Усунути цей недолік можливо за умови подання матеріалу в наочному вигляді, тобто у трудовій діяльності.

У зв'язку з цим В. Сухомлинський обґрунтовував види праці, які, на його думку, сприяють розумовому розвитку школярів. По-перше, це конструювання й монтування діючих моделей установок, механізмів, приладів, що є потужним стимулом до осмислення взаємозв'язків між теоріями, законами, явищами й фактами. Упродовж такої праці відбувається перехід від конкретного до узагальнюючого знання. По-друге, педагог передбачав діяльність учнів щодо вибору способів передачі й перетворення енергії та руху (наприклад, конструювання й монтування установок, що здійснюють трансформацію електричної енергії у механічну або теплову). У даному випадку думка школярів прямує від узагальнення й абстрагування до аналізу та конкретизації. По-третє, зауважував педагог, важливим є залучення учнів до вибору способів обробки матеріалів, інструментів і механізмів, технологічних способів обробки. При цьому важливим є навчити школярів впливати рукою й думкою на об'єкт праці, оскільки коли людина обробляє його за допомогою ручних або механічних інструментів, відбувається найскладніше психологічне явище: щомиті від руки до мозку передаються сигнали й навпаки, що, у свою чергу, розвиває дитину. По-четверте, В. Сухомлинський говорив про важливість створення школярами середовища, необхідного для нормального розвитку життєвих явищ (у рослин і тварин), а також керівництво цим середовищем. Із цією метою учні повинні залучатися до сільськогосподарського дослідництва – рослинництва і тваринництва, які є ефективним засобом переходу від конкретних уявлень до узагальнень, а потім від узагальнень до практики. Тож сільськогосподарська праця, на

переконання педагога, виступає одним „із найрозумніших видів трудової діяльності” [13, с. 501].

Система трудового навчання, розроблена В. Сухомлинським, також мала яскраво виражене політехнічне спрямування. Праця школярів на обов'язкових заняттях передбачала обробку матеріалів (папір, картон, пластилін, глина, дерево, тканина, метали, пластичні маси); обробіток ґрунту й догляд за рослинами; конструювання й моделювання, керування машинами й механізмами. Отримані учнями в результаті такої трудової підготовки знання, уміння й навички могли бути використані школярами в майбутній професійній діяльності незалежно від обраної спеціальності, оскільки мали широке виробниче застосування. Так, у восьмому класі учні вивчали стаціонарний двигун внутрішнього згорання, генератор, різноманітні робочі машини й механізми, електромонтажну справу. Школярі старших класів навчалися керувати трактором, автомобілем, комбайном, поглиблювали знання з електротехніки, радіотехніки з елементами електроніки і автоматики, опановували роботу на токарному, свердильному і фрезерному верстатах. Оволодіння вміннями тісно пов'язувалося з конструюванням й моделюванням, ремонтом і поновленням машин і механізмів, виготовленням слюсарних і вимірювальних інструментів. Починаючи з восьмого класу учні вивчали теоретичний курс рослинництва, що супроводжувався літнім практикумом, а в десятому – вони ознайомлювалися з основами агрохімії.

Завдяки політехнічному характеру набутих знань і вмінь кожний старшокласник, підкреслював педагог, має змогу вибрати ту спеціальність, у якій він зможе найяскравіше виявити свої здібності й нахили. „Ми дбаємо про те, щоб трудове навчання в старших класах не перетворювалося у ремісництво. Провідну роль відіграє теорія – теоретичні знання, які усвідомлюються в процесі праці, спостережень над працею, досвідом. Теоретичні узагальнення будуються на тих деталях праці, з якими учні мають справу на практиці. Наприклад, характеризуючи роль енергетики, ми використовуємо практичний досвід учнів, якого вони набувають, керуючи двигунами внутрішнього згорання, електромоторами. Екскурсії проводимо з таким розрахунком, щоб учні побачили техніку і процеси праці, найхарактерніші для основних галузей виробництва. Характеризуючи те, що спостерігали під час екскурсії, учні аналізують основні, типові риси машин і механізмів, трудових і технологічних процесів” [10, с. 323].

В. Сухомлинський робив акцент на доцільності залучення дітей до розв'язання політехнічних задач, які орієнтують учнів на пошук явищ і процесів, що лежать в основі певного виробництва, принципу дії техніки. Приміром, він давав учням такі завдання: назвати виробничі процеси, в яких вузли машини чи механізму діють на сировину для її подрібнення; пояснити, які особливості речовини й кінцевого продукту визначають особливості будови знарядь праці; визначити пристрої, за допомогою яких можна обладнати трактор при перевезенні цукрових буряків.

Педагог звертав увагу на важливість створення розгалуженої системи позакласної трудової діяльності, яка спирається у своїй організації на індивідуальні потреби учнів. У досягненні цієї мети В. Сухомлинський визнавав провідну роль гуртків технічного й сільськогосподарського спрямувань. Він зауважував, що серед технічних – найбільше захоплюють школярів гуртки слюсарів-конструкторів, токарів, електротехніків, механізаторів, радіотехніків. Із задоволенням діти відвідують гуртки селекціонерів, квітникарів, ґрунтознавців. Натомість позакласна трудова діяльність старшокласників повинна більше орієнтуватися на інтелектуальні ознаки праці, на „єдність роботи думки й рук” [10, с. 331]. Оскільки в цей віковий період трудові й розумові інтереси учнів інтенсивніше диференціюються, внаслідок чого юнаки заглиблюються в певну галузь знання, тому важливо, щоб певні наукові пріоритети поєднувалися з високою культурою праці.

Новітня парадигма реалізації ідеї політехнізму характеризується особистісно-соціальним спрямуванням, оскільки виховання не лише сприяє формуванню людської індивідуальності, але й удосконалюється разом із суспільством. Сучасне трудове

виховання покликане посилити взаємодію між людьми різних поколінь у всіх сферах діяльності, забезпечити повноцінний розвиток і життєдіяльність особистості, її безболісне входження та адаптацію до життя у певних соціально-економічних реаліях як суб'єкта конкретного історичного процесу. Важливо зосередити зусилля школи та сім'ї щодо правильного формування морально-ціннісних позицій і поглядів школярів на сутність і роль праці в умовах посилення державності, переконливо доводити й повертати молоді втрачені трудові аксіологічні надбання нації, давати знання про перетворювальну роль трудової діяльності й красу людини в праці, її оцінку за результатами праці. Нині значно більшої уваги потребує естетика й культура праці, розвиток у школярів інтересу й потреби трудитися на основі особистісно-соціального підходу до трудового виховання, оскільки в сучасних умовах превалює егоїстичний, вузькопрагматичний характер мислення, споживацьке ставлення до матеріальних благ. Тому в процесі трудового виховання важливо приділяти увагу становленню в учнів позитивної мотивації праці й формуванню в дітей потреби до продуктивної трудової діяльності як передумови становлення духовного світу особистості, її громадянських характеристик. Правильно організоване трудове виховання молодого покоління здатне підтримувати суспільну й економічну стабільність. Воно сприяє формуванню особистісних якостей, умінь і навичок, необхідних для виконання певних трудових завдань, що насамперед забезпечує виховання волі й характеру учнів, їхньої відповідальності.

Сучасна педагогічна наука характеризується зміною методологічних орієнтирів і, відповідно, актуалізацією проблеми вибору нових стратегічних засад удосконалення трудового виховання молодого покоління на засадах антропоцентризму. Перед освітньою практикою відкриваються нові перспективи завдяки її зверненню до вітчизняних здобутків. У зв'язку з цим невичерпним джерелом є творча спадщина В. Сухомлинського як виразник найвищого рівня антропоцентричної сутності реалізації ідеї політехнізму в шкільній освіті ХХ ст. Значне місце у його науковому доробку займають обґрунтування основних принципів трудового виховання, визначення видів трудової діяльності учнів, розробка педагогічних вимог до її організації, робота щодо удосконалення матеріально-технічної бази трудової підготовки школярів, розвиток методів політехнічної освіти й трудового виховання, розкриття ролі ручної праці у всебічному розвитку особистості, визначення взаємозв'язку між трудовим та іншими напрямками виховання.

Таким чином, проведений нами аналіз педагогічної творчості В. Сухомлинського доводить, що трудове виховання й політехнічна освіта школярів розглядалися вченим в органічній єдності та взаємозв'язку. Він був свідомий того, що трудова підготовка молоді має здійснюватися на ґрунтовній політехнічній основі, оскільки лише за таких умов трудове виховання школярів буде відповідати соціально-економічному й інформаційно-технічному розвитку суспільства. Все це дає підстави говорити про доцільність подальшої теоретичної розробки ідеї політехнізму та її реалізації у практиці загальноосвітніх навчальних закладів. З огляду на педагогічні реалії сучасності, найбільш актуальними, на наш погляд, видаються положення вченого щодо важливості раннього залучення дітей до продуктивної праці; доцільності модернізації матеріально-технічної бази трудової підготовки молоді й відтворення шкільних трудових традицій; необхідності вдосконалення змісту й форм організації позакласної трудової діяльності учнів.

Крім цього, проведене дослідження дає підстави для констатування доцільності творчого впровадження визначених здобутків (широке використання політехнічного особистісно й суспільно орієнтованого потенціалу всіх загальноосвітніх навчальних дисциплін, особливо загальнотехнічних предметів, різних видів праці, урочної та позаурочної діяльності; встановлення тісної взаємодії школи й виробництва на засадах добровільності й державної підтримки; включення учнів у реальні ринкові госпрозрахункові відносини; об'єднання зусиль школи, сім'ї та громадськості у трудовому навчанні й вихованні школярів) у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у дослідженні досвіду реалізації ідей В. Сухомлинського в діяльності вчителів трудового навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ангелуца Н. М. Проблема трудової підготовки молоді у творчості В. О. Сухомлинського / Н. М. Ангелуца // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 33–35.
2. Бойко А. М. Виховання людини: нове і вічне : [монографія] / А. М. Бойко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 568 с.
3. Калініченко Н. А. Трудова підготовка учнів сільської школи в Україні. Друга половина XIX – XX століття : [монографія]. – Кіровоград : „Імекс-ЛТД”, 2007. – 744 с.
4. Куценко Т. В. О. Сухомлинський про трудове виховання школярів / Т. Куценко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2009. – № 4. – С. 17–19.
5. Ликов В. Ідея раннього залучення дітей до продуктивної праці в народно-педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / В. Ликов // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 62–64.
6. Семеновська Л. А. Ідея політехнізму в шкільній освіті України (XX століття) : монографія / Лариса Семеновська. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2012. – 344 с.
7. Слюсаренко Н. В. Трудова підготовка молоді на Херсонщині: історико-педагогічний аспект : [монографія] / Н. В. Слюсаренко. – Херсон : Айлант, 2003. – 476 с.
8. Справки о проверке работы Минпроса Украинской ССР, 13 березня – 15 грудня 1972 р. // Державний архів Російської Федерації, Ф. 9563 Міністерство освіти СРСР, оп. 1, Спр. 1701, 57 арк.
9. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
10. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. – К. : Радянська школа, 1976 – Т. 4. – 1976. – С. 7–390.
11. Сухомлинський В. О. Праця – основа всебічного розвитку людини // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. – К. : Радянська школа, 1977 – Т. 5. – 1977. – С. 145–159.
12. Сухомлинський В. О. Про підготовку учнів до майбутньої практичної роботи / В. О. Сухомлинський // Радянська школа. – 1952. – № 6. – С. 11–13.
13. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. – К. : Радянська школа, 1976 – Т. 2. – 1976. – С. 419–656.

Рецензент: д. пед. н., проф. Плахотнік О. В.

УДК 37.013:373.21(477.72)

к. пед. н. **Цюпак І.М.**
(ХДУ)

РОЗВИТОК СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ НА ХЕРСОНЩИНІ (1959–1972 рр.): ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС

Автором розкрито етап „Розвиток суспільного дошкільного виховання” Херсонщини, який охоплює часовий період із 1959 по 1972 роки. Обґрунтовано верхню межу цього етапу, який зумовлений прийняттям у 1959 році постанови „Про заходи щодо подальшого розвитку дитячих дошкільних установ, поліпшення виховання та медичного обслуговування дітей дошкільного віку”. З’ясовано зв’язок підвищення результативності у виховній роботі дитячих садків та організацію при відділах народної освіти методичних кабінетів. Схарактеризовано зміст роботи методичних об’єднань, яка проводилась за напрямками, що відповідали кожному віковому періоду дитини дошкільного віку (молодший, середній, старший, підготовчий до школи).

Ключові слова: суспільне дошкільне виховання, Херсонщина, методична робота, методичні об'єднання, педагогічний досвід.

Автором раскрыто этап „Развитие общественного дошкольного воспитания” Херсонщины, который охватывает временной период с 1959 по 1972 годы. Обоснованно верхнюю границу этого этапа, который обусловлен принятием в 1959 году постановления „О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшение воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста”. Выяснено связь повышения результативности в воспитательной работе детских садов и организации при отделах народного образования методических кабинетов. Охарактеризовано содержание работы методических объединений, которая проводилась по направлениям, что соответствовали каждому возрастному периоду ребенка дошкольного возраста (младший, средний, старший, подготовительный к школе).

Ключевые слова: общественное дошкольное воспитание, Херсонщина, методическая работа, методические объединения, педагогический опыт.

The author described the stage „Development of public preschool education” Kherson region, which covers the time period from 1959 to 1972. It grounded upper limit of this phase, which is caused by the adoption of the 1959 resolution „On measures for further development of childcare facilities, improving education and health care for children of preschool age.” It was shown increase communication effectiveness in the educational work of kindergartens and organization in the Department of Education instructional design. Characterized by the content of the methodical associations, the work which was carried out in the directions that consistent with each age period the child of preschool age (junior, middle, senior, preparatory to school).

Keywords: public preschool education, Kherson, methodical work, methodical unions, educational experience.

Розвиток дошкільного виховання у сучасних умовах визначається ефективністю її управління на рівні регіону. Науковий інтерес дослідження полягає у вивченні процесу становлення і розвитку дошкільного виховання та дошкільних закладів на Херсонщині. Зокрема, увагу привертає період 1959–1972 рр. – етап розвитку суспільного дошкільного виховання. Характерним для цього періоду є масова організація методичної роботи, шкіль передового досвіду, відкриття методичних об'єднань, педагогічних читань, семінарів-нарад для поширення педагогічного досвіду.

Особливо швидкими темпами розвивалося дошкільне виховання після прийняття постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів „Про заходи щодо подальшого розвитку дитячих дошкільних закладів, поліпшення виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного віку” від 21 травня 1959 р. Постанова передбачала цілу низку заходів матеріального й педагогічного характеру. Зі звіту дитячих садків Херсонської області [8, с. 28]: „Уся навчально-виховна робота проводилась у відповідності з вимогами програмно методичних вказівок з виховання дітей дошкільного віку та у відповідності з рішеннями XXI з'їзду КП РС з виховання молодого покоління”. Керівництвом дитячого закладу було зроблено звіт з таких напрямків роботи, як фізичне виховання дітей, рідна мова та ознайомлення з навколишнім, лічба, малювання, музичне виховання, трудове виховання, робота з батьками, керівництво виховною роботою та контроль за нею, труднощі в роботі.

У 1960 р. для вивчення навчально-виховної роботи дитячих садків міськвн Херсону видало наказ „По призначення позаштатних інспекторів міськвн” для кращого обміну досвідом навчально-виховної роботи та поліпшення контролю за роботою дитячих садків та шкіл міста [8, с. 28]. У звіті Цюрупинського дитячого садка за 1960–1961 рр. у розділі „Керівництво виховною роботою та контроль за нею” описано, що на педагогічних семінарах педагогічний колектив обговорював важливі питання виховної роботи з

дітьми. Заслуховували доповіді вихователів, наприклад: „Моральне виховання дітей та методи морального виховання”, „Розпізнавання художніх творів та виховання позитивних рис характеру в дітей”, „Робота з розвитку мовлення дітей у молодшій групі”, „Навчання малюванню дітей старшої групи” та ін. Обговорювали статті, розміщені у журналах „Дошкольное воспитание” та „Дошкільне виховання”, планували роботу з покращення навчально-виховної роботи дитячого садка стосовно розділів програми, переймали досвід роботи кращих вихователів [8, с. 29].

Незважаючи на кількісне зростання мережі дошкільних закладів, у їхній роботі були суттєві недоліки. У 1961 р. комісія Міськвно здійснила перевірку стану дитячих дошкільних закладів Херсона, у своєму звіті комісія заявила про нестачу обладнання, методичної літератури, меблів, недоліки з боку контролю педагогічного персоналу завідувачем, щодо проведення виховної роботи дітей, ведення документації. Для виправлення ситуації перед завідувачами дитячих садків міста відділами народної освіти було поставлене завдання з виправлення й серйозного поліпшення роботи ввірених їм садків.

Соціальні зміни на селі, починаючи з 1961 р., коли XXII з'їзд КПРС проголосив соціально-економічний і культурний розвиток села предметом особливого піклування з боку партії і держави, висвітлювалися виключно під кутом зору подолання його суттєвих відмінностей від міста. Вітчизняне суспільствознавство було приречене протягом всього цього часу аналізувати розвиток села під кутом зору досягнення соціальної однорідності радянського суспільства [7, с. 6]. У 1961 р. кабінет дошкільного виховання Херсонського обласного інституту вдосконалення кваліфікації учителів видає „Інструктивні вказівки про шефство шкіл і дитячих садків над колгоспними дитячими дошкільними установами” [8, с. 30]. У Вказівках розкривалися особливості виконання завдань, які були поставлені на січневому Пленумі ЦК КПРС і ЦК КП України перед працівниками сільського господарства. Для кращого здійснення шефської допомоги дитячим установам колгоспів і радгоспів необхідно було домагатися, щоб у кожному колгоспі та радгоспі працювала постійно діюча дошкільна установа; вчасної організації та відкриття сезонного дитячого садка, увага зверталась на благоустрій майданчика дитячої установи, будівництво літньої кухні та тіньових навісів на майданчику; добір кадрів. Підсумком у Вказівках була „Примірна тематика для роботи методичних об'єднань завідуючих і вихователів колгоспних дошкільних установ”, у якій планувалось провести бесіди за різними напрямками роботи дитячої дошкільної установи: роль дошкільної установи у підвищенні продуктивності праці жінок-колгоспниць; досвід роботи вихователів, музичних керівників; трудове виховання в дитячих дошкільних установах, виховання працьовитості на прикладі трудового життя колгоспників, виховання любові до рідного краю, культурно-гігієнічних навичок, культурної поведінки, ознайомлення з природою; організація ранкового прийому; значення іграшки-саморобки; організація прогулянок, ігор, години розваг.

Міськвно Херсону 1962 р. було прийнято такі рішення [8, с. 30]: про необхідність зобов'язати завідуючих дитячих садків спланувати методичну роботу; систематично та щоденно перевіряти виховну роботу в групах та домагатися покращення; проводити тематичні перевірки видів діяльності дітей та виступати на педрадах з аналізом; систематично перевіряти рішення педрад; висувати на педради важливі питання виховної роботи; контролювати роботу вихователів з підвищення ділової кваліфікації; перевіряти правильність складання та ведення документації в групах; контролювати та спрямовувати роботу вихователів на виправлення звуковимови та виразності мовлення дітей; приділяти увагу фізичному вихованню дітей; контролювати виготовлення вихователями наочності та іграшок-саморобок.

Херсонський обласний відділ народної освіти у листопаді 1962 р. видає розпорядження „Про проведення обласної наради дошкільних працівників” [8, с. 31]. На нараду повинні були з'явитися завідуючі дитячих установ системи освіти (19 осіб) та інших відомств (21 особа), а також вихователі дитячих установ системи освіти (40 осіб) та

інших відомств (40 осіб). Відповідальність за проведення обласної наради дошкільних працівників покладена була на старшого інспектора ОБЛВНО з дошкільного виховання Є. Кутах та завідувачу кабінетом дошкільного виховання ІУКВ Н. Лавриченко.

Для початку 60-х рр. XX ст. характерний частковий перехід дитячих садків міськвно у підпорядкування відомств; свідченням цьому є рішення та прохання відділів депутатів працюючих: „Рішення про передачу дитячого садка № 2 міськвно під дитячий садок заводу Карданних валів (вул. Робоча, 54, м. Херсон)”, при розгляді прохання враховувалася потреба заводу в дошкільних закладах. Рішення про передачу дитячого садка № 5 міськвно на баланс підприємства „Поштова скринька № 23. „Електромашинобудівний завод розглянув пропозицію про взяття будівлі для дитячого садка та зобов’язання побудувати до кінця 1964 р. новий дитячий садок на 75-100 місць на території, яка відповідає інтересам заводу та міськздороввідділу для дітей робітників”” [8, с. 31].

Херсонський обласний відділ народної освіти 22 вересня 1962 р. видає наказ „Про перехід дошкільних закладів Херсонської області на роботу за проектом „Програми виховання в дитячому садку”; перехід заплановано на 1962–1963 н. р. [8, с. 31]. За наказом необхідно було відмінити „Програмно-методичні вказівки для вихователів дитячих садків”, виданих Міністерством освіти УРСР у 1955 році. Переходити на роботу за проектом повинні були всі дошкільні заклади, незалежно від їх відомчої підлеглості. Обов’язковим було проведення конференцій, обговорень завдань навчально-виховної роботи дошкільних закладів за новою Програмою, вивчення передового досвіду роботи дитячих дошкільних установ за проектом нової Програми.

У травні 1962 р. при Центральному інституті підвищення кваліфікації керівних працівників народної освіти [8, с. 31] було заплановано місячні курси для завідуючих, методистів кабінетів ОІУУ, керівників методичних об’єднань, завідуючих і вихователів дошкільних установ. Головна увага на цих курсах була приділена обміну передовим досвідом. У зв’язку з цим інститут подавав прохання до інспектора дошкільного виховання З. Кочатовської виступити на конференції з обміну досвідом з темою „Організація роботи позаштатних інспекторів”. У вересні 1962 року Херсонський обласний відділ народної освіти видав розпорядження „Про введення вивчення іноземної мови в дитячому садку № 1 заводу ім. Петровського та дитячому садку Морського порту м. Херсону” [8, с. 32], поштовою для цього був лист Міністерства освіти УРСР № 6-412 від 22 серпня 1962 р. „Про самооплатні групи по вивченню іноземних мов у дитячих садках в Українській РСР”.

Для початку 60-х рр. XX ст. характерна поява методичних об’єднань, робота у яких велася за напрямками, що відповідали кожному віковому періоду дитини дошкільного віку (молодший, середній, старший, підготовчий до школи). План роботи постійно діючого семінару для завідуючих дитячих садів м. Херсона на 1962 р. [8, с. 32] засвідчує, що на семінарі обговорювали такі питання: розвиток суспільного дошкільного виховання на Україні між XXI та XXII з’їздами КП; всебічний розвиток особистості дитини як головне завдання виховання та навчання; виховання дітей раннього віку; проект нової програми виховання у дитячому садку та завдання дошкільних робітників; логопедична робота з дітьми дошкільного віку; підготовка до школи; профілактика захворюваності; місце музичного виховання у загальній системі дошкільного виховання; досвід роботи з фізичного виховання дітей; організаційно-педагогічна робота завідуючих дитячим садком: робота педрад, перевірка роботи вихователів, обмін передовим педагогічним досвідом.

План роботи методичного об’єднання вихователя середньої групи м. Херсона на 1961–1962 н. р. [8, с. 32] свідчить, що робота проводилася з таких питань: формування особистості дитини у грі; організація спостережень під час екскурсій та прогулянок; рухливі ігри як спосіб фізичного виховання дітей, обмін досвідом, а саме відвідування дитячих садків № 2 Суднозаводу, № 8 міськвно, № 2 заводу ім. Петровського, № 10 міськвно та перегляд їх навчально-виховної роботи; відвідування відкритих занять. З

плану роботи методичного об'єднання молодших груп 4-ого року життя (дитячий садок № 2 Суднобудівельного заводу), видно, що було заплановано консультації з „Питань логопедії”; доповіді та спостереження за вихованням у дітей культурно-гігієнічних навиків; співбесіди з виховання самостійності та активності у дітей у повсякденному житті; роль бесіди у вихованні дитини; виховне значення та організація спостережень під час прогулянки та екскурсії. З плану роботи методичного об'єднання вихователів підготовчих груп м. Херсона на 1961–1962 н. р. [8, с. 33] видно, що робота об'єднання складалась із вивчення проекту нової Програми виховання дітей; особливостей планування виховної роботи. Розглядалися окремі питання організації виховання в проекті нової Програми, а саме фізичне виховання, розвиток рухів та гімнастичні вправи; естетичне виховання на заняттях з малювання та під час спостереження за оточуючим, виховання естетичного чуття засобами художнього слова та літератури, естетичне виховання дітей у побуті. Співбесіди з питань „Виховання самостійності та активності дітей у повсякденному житті”, виховання у дітей старшого дошкільного віку свідомої дисципліни.

Програма „Школи матері” м. Херсона на 1961–1962 н. р. [8, с. 33] складалась з циклів:

I. „Лекції та бесіди на педагогічні теми”,

II. „Лекції, бесіди та практичні заняття на медичні теми”.

Для покращення виховної та методичної роботи працівників дошкільного виховання було розроблено та рекомендовано тематику для самостійної роботи вихователів і завідувачів, рекомендація складалась з 35 тем. У 1962 р. кабінет дошкільного виховання Херсонського обласного інституту удосконалення кваліфікації учителів видає рекомендації з „Організації роботи щодо вивчення в дитячих садках Херсонської області проекту Програми виховання в дитячому садку” [8, с. 34], у яких зазначалося: організувати (з жовтня 1962–1963 н. р.) для всіх дошкільних працівників постійно діючі семінари без відриву від виробництва. Роботу семінарів організовували на громадських засадах, на базі кращих дитячих садків або об'єднаних дошкільних установ у містах Херсоні, Новій Каховці, Генічеську, Каховці, Бериславі, Цюрупинську, Великоолександрівському районі. Семінари об'єднували у 2-3 дошкільні установи. В Іванівському, Каланчацькому, Високопільському, Білозерському, Голопристанському, Верхньорогачицькому, Великолепетиському, Нововоронцовському, Горностаївському, Нижньосірогозьському районах семінари організовували у кожному дитячому садку, залучали до їх роботи колгоспні та радгоспні дошкільні установи. У роботі семінарів особливу увагу приділяли проведенню практичних занять та обміну досвідом роботи за новою Програмою виховання.

На XXVI з'їзді КПРС йшлося про подальше розширення мережі дитячих дошкільних закладів. Але в ході чергової інспекції, проведеної інспекторами Міськвн, було встановлено, що існуюча мережа дошкільних закладів Херсонщини не задовольняє потреб населення. У багатьох дошкільних закладах групи були перевантажені. Так, у 1961 р. у наказі № 1181 по Херсонському обласному відділу народної освіти [8, с. 34], з матеріалів перевірки та листів, які надходили до обласного відділу народної освіти, видно, що міські та районні відділи народної освіти перевантажують дошкільні установи дітьми понад норму. В більшості дитячих садків м. Херсона та Нової Каховки кількість дітей у групах становить 35-40 проти норми – 25. Це засвідчує, що найбільш гострою проблемою дошкільного виховання була незадовільна кількість дитячих садків і ясел-садків, що вимагало їх негайного розширення.

У 1964 р. у рішенні Ради депутатів трудящих Херсонщини відмічено, що встановлений план будівництва було виконано на 107%, у тому числі план будівельно-монтажних робіт – на 108 %, загалом за потужністю план було виконано повністю [8, с. 35]. Після завершення відбудови помітно зростає мережа колгоспних, радгоспних і відомчих ясел-садків. До 1959 р. у селах області не було жодного постійно діючого дошкільного закладу. На час весняно-польових робіт відкривалися лише сезонні ясла і садки. Якщо у 1960 р. на території колгоспів і радгоспів функціонував 41 дитячий заклад,

то в 1969 р. вже працювало 264 постійно діючі колгоспні і радгоспні дошкільні заклади у Бериславському, Великолепетиському, Каховському, Скадовському, Горностаївському районах, а на кінець 1975 р. їх стало 362, кількість ясел і садків підприємств зростає з 16 до 140. Керівники колгоспів і радгоспів несли підвищену відповідальність за організацію суспільного дошкільного виховання на селі [3; 5]. Розвиток мережі дошкільних закладів різних типів мав забезпечити повне задоволення потреб трудящих у суспільному вихованні дітей дошкільного віку за бажанням батьків. Організація процесу виховання у нових та давно діючих дошкільних закладах хвилювали міськвно, тому були видані накази та рішення щодо покращення умов навчально-виховної роботи у дошкільних закладах освіти.

У 1964 р. гостро постає питання з проблеми наповнення дітьми ясел-садків, про що свідчить наказ „Про комплектування дітьми ясла-садків” [8, с. 38], у якому Міністерство просвіти УРСР неодноразово критикувало окремі дошкільні заклади Херсонської області за неправильне комплектування дітьми. З метою здійснення виховання дітей переддошкільного та дошкільного віку та згідно з „Положенням про об’єднанні дошкільні заклади” було наказано: комплектувати ясла-садки, які введені у дію у 1964 р., дітьми всіх вікових груп, починаючи з 2 місяців до 7-річної дитини.

Згідно з наказом „Про контроль та керівництво завідуючих за роботою дошкільних закладів” (1964 р.) [8, с. 38-39], у якому за результатами перевірки встановлено, що завідуючі багатьох дошкільних закладів здійснюють належний контроль за роботою вихователів та здійснювали практичну допомогу. Чітке планування допомагало завідуючим систематично контролювати роботу вихователів. Однак у роботі деяких дошкільних закладів були суттєві недоліки, а саме: навчально-матеріальна база на низькому рівні; порушено санітарно-гігієнічний режим; недоліки у навчально-виховній роботі характеризуються слабким або відсутнім контролем з боку керівництва; порушення з боку охорони життя та здоров’я дітей; вихователі не брали участі у методичній роботі міста.

Сумлінній перевірці у кінці 60-х рр. XX ст. підлягали дитячі садки, що знаходились у віданні підприємств та організацій, про що свідчать зауваження на ім’я директора заводу Комінтерн (м. Херсон), у підпорядкуванні якого знаходився дитячий садок „Сонечко” [8, с. 40]: „Зауваження з причини неналежної професійної підготовки вихователів; неправильне ведення планів заняття” та висунуто прохання: „здійснити заходи з покращення професіоналізму вихователів”.

У 1967 р. було проведено місячні курси для вихователів колгоспних і радгоспних дошкільних закладів у містах Херсон, Генічеськ, Каховка, В. Олександрівка. Всього такими курсами було охоплено 158 чоловік. Навчально-методичний план було розраховано на 150 годин, із них 74 відведено на лекції, 12 – на семінарські та 64 – на практичні заняття, слухачів успішно залучали до виконання самостійних завдань [6]. Слухачі курсів ознайомилися зі станом навчально-виховної роботи у дошкільних закладах, матеріальною базою, були присутні на заняттях, виконували практичні завдання (скласти конспект заняття, розробити хід бесіди, підготувати зразки з аплікації, виготовити іграшки-саморобки та ін.). На допомогу вихователям було проведено консультації, виділено методичну літературу, організовано зустрічі з майстрами дошкільного виховання, ознайомлено з педагогічною виставкою.

У 1968 р. проходила перевірка стану роботи з фізичного виховання у дитячих садках міста Херсона [8, с. 40], з якої видно, що заняття з розвитку рухів планувались і проводились регулярно, наявне необхідне обладнання для занять та ігор, спортивний зал, спортивний майданчик. Проводились семінари та наради з питань фізичного виховання. Після проведення перевірки було рекомендовано матеріали з вивчення досвіду фізичного виховання дітей (санаторний ясла-садок № 24 міськвно) представити в кабінет дошкільного виховання інституту удосконалення кваліфікації вчителів. У підсумках до обласних педагогічних читань працівників колгоспних і радгоспних дошкільних закладів, які проходили 8-10 липня 1969 р. в м. Скадовську [8, с. 40],

зазначено, що в доповідях висвітлено зміст та форми роботи колгоспних і радгоспних дошкільних закладах, керівництво та діяльність педагогічного колективу в боротьбі за всебічне виховання підростаючого покоління, підготовку дітей до школи, здійснення взаємозв'язку в роботі дитячого садка та школи. Доповіді було заслухано й обговорено.

Змістовними та теоретично обґрунтованими були доповіді завідуючої дитячого садка радгоспу „Більшовик” Скадовського району Л. Голуб „З досвіду роботи по підготовці дітей школи”, завідуючої дитячого садка колгоспу ім. XXI з'їзду КПРС Каховського району Ю. Назарок „Роль завідуючої в організації навчально-виховної роботи в дитячому садку”, завідуючої дитячого садка колгоспу „Червонофлотець” Нововоронцовського району Н. Постоялко „З досвіду наступності у роботі дитячого садка і школи”, вихователя ясла-садка колгоспу ім. Куйбишева Каховського району В. Скороход „З досвіду роботи по фізичному вихованню дітей”. З метою всебічного використання та широкого впровадження в практику роботи дошкільних установ кращого досвіду вихователів та завідуючих було прийнято рішення видати тези обласних педагогічних читань і надіслати їх в усі сільські дошкільні установи; систематично вивчати і впроваджувати в практику досвід кращих вихователів, завідуючих колгоспних і радгоспних дошкільних установ.

1968–1969 рр. характеризуються масовим відкриттям шкіл передового досвіду дошкільних закладів, методичних об'єднань. У роботі цих педагогічних об'єднань, шкіл, кабінетів були використані форми роботи з педагогічними колективами: спостереження за роботою, доповіді, обмін досвідом, практична робота, співбесіди, виставки, лекції, заняття, семінари, ознайомлення з методичною літературою, бесіди, аналіз і розбір заняття чи досвіду, консультації, розробка занять, педчитання. У кінці 60-х рр. XX ст. суспільне дошкільне виховання зростало і розвивалося як невід'ємна складова частина радянської системи народної освіти.

Ініціатива „Кожному колгоспові – постійно діючий дошкільний заклад” належала Великолепетиському району, у ньому в 1964 р. кожен колгосп мав цілорічний дитячий садок. Відділи народної освіти та районні виробничі управління сільського господарства багато зробили для того, щоб цей почин підтримали всі колгоспи і радгоспи області. Досвід Великолепетиського району висвітлювався у місцевій пресі і по радіо, популяризувався на обласних конференціях, семінарах, педагогічних читаннях. Питання розширення мережі постійно діючих дошкільних закладів на селі, зміцнення їхньої матеріальної бази і комплектування педагогічними кадрами обговорювались на засіданнях партії та облвиконкому, на сесії обласної Ради депутатів трудящих [4]. Були прийняті конкретні рішення, які зобов'язували райвиконкоми проводити відповідну організаторську та роз'яснювальну роботу, щоб якомога повніше охопити дітей дошкільними закладами, прикладом цього є рішення облвиконкому (1968 р.), у якому вказувались господарства, де ще не було дитячих ясел-садків, і встановлювалися строки виконання цієї роботи.

У підсумках Всесоюзного огляду колгоспів і радгоспів на кращу організацію дошкільних закладів, який оголосили на нараді-семінарі (м. Пятигорськ, червень 1970 р.), у своєму виступі завідуючий Херсонським облвн І. Касьяненко говорив про організаторську роль працівників освіти в розвитку суспільного і дошкільного виховання дітей на селі. Працівники народної освіти активно роз'яснювали колгоспникам необхідність організації дитячих садків, широко популяризували почин Великолепетиського району [1; 2], який перший узяв зобов'язання створити в кожному колгоспі постійно діючий дошкільний заклад. З участю працівників освіти досвід колгоспів цього й інших районів широко висвітлювався в пресі, по радіо, на нарадах працівників колгоспів, організовувався для керівників колгоспів показ роботи кращих дошкільних закладів. До питання створення сільських дошкільних закладів і налагодження їхньої роботи постійно приверталась увага керівників колгоспів, партійних організацій, самих колгоспників. Зміцнення матеріальної бази, налагодження і

вдосконалення виховної роботи в них посідало одне з найголовніших місць у роботі обласного та районних відділів народної освіти.

На момент 1969 р. у колгоспі ім. Кірова Білозерського району для дітей було споруджено двоповерховий будинок, у якому групові кімнати обладнано меблями відповідно до віку дітей. Для кожної групи, а їх у дитячому садку шість, виділено окремий майданчик, обладнаний ігровим і спортивним знаряддям. Всебічну допомогу надавали дитячому закладові управління та голова колгоспу. У колгоспі „Таврія” Горностаївського району побудовано два типові дошкільні заклади, обладнано ігрові та фізкультурні майданчики. У яслах-садку центральної садиби колгоспу під назвою „Сонечко” було створено всі умови для всебічного розвитку дітей [3]. У колгоспах області в 1970 р. було немало дошкільних закладів, які за матеріальною базою і рівнем навчально-виховної роботи не відрізнялися від міської, а саме ясла-садки колгоспів ім. Леніна, „Червонофлотець” Нововоронцовського району, ім. Кірова Білозерського, ім. Леніна Скадовського, „Таврія” Горностаївського, ім. Куйбишева Каховського районів та ін. [4].

З листопада 1972 р. по лютий 1973 р. проходила перевірка навчально-виховної та методичної роботи дошкільних закладів [8, с. 43]. При перевірці увага була звернена на методичну роботу дитячих садків, якість навчально-виховної роботи, перевірялася організація роботи у групах дошкільного закладу з відповідністю віку дітей у них. Перевірці підлягали всі дошкільні заклади не залежно від форм власності чи типу підпорядкування. Детально перевірялась робота у дитячих садках відомчого типу.

У перевірених дошкільних закладах у річних планах роботи був зроблений аналіз роботи за 1971–1972 н. р., розкриті недоліки в роботі педагогічних колективів та намічено конкретні завдання для їх подолання. Завідуючими дошкільних закладів та методистами здійснювався щоденний контроль за роботою педагогічних колективів, вивчався досвід роботи кращих вихователів. У перевірених дошкільних закладах видані накази з навчально-виховної роботи з питань: „Про недоліки в плануванні та врахуванні ігрової діяльності дітей у старшій та підготовчій групі”, „Про роботу вихователів з ознайомлення з природою”, „Про посилення відповідальності персоналу за здоров’я та життя дітей”. На базі дошкільних закладів проводились засідання педагогічних рад із важливих педагогічних питань.

У дошкільних закладах проводились колективні перегляди занять та режимних моментів, щомісяця проводились консультації для вихователів та медсестер, в основному з питань фізичного та трудового виховання. Не завжди перевірялися та затверджувалися плани виховної роботи, недостатньо використовувалися у навчально-виховній роботі технічні засоби. Отже, покращенню виховної роботи дитячих садків у 1959–1972 роках сприяла організація при відділах народної освіти методичних кабінетів, завданням яких була конкретна диференційована допомога дошкільним працівникам у їхній повсякденній виховній роботі з дітьми, вивчення, розповсюдження і впровадження передового педагогічного досвіду.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у аналізі роботи методичних кабінетів у відділах народної освіти з питань вивчення, розповсюдження і впровадження передового педагогічного досвіду з питань дошкільного виховання задля можливості виділити головні компоненти в системі роботи зі збору інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гейко А. І. Всесоюзний семінар-нарада з питань розвитку суспільного дошкільного виховання в сільській місцевості. Педагогічне життя / А. І. Гейко // Дошкільне виховання. – 1973. – № 11. – С. 47 – 48.
2. Гейко А. І. За дальший розвиток суспільного дошкільного виховання на селі. Педагогічне життя / А. І. Гейко. // Дошкільне виховання. – 1970. – № 8. – С. 45 – 47.
3. Головастікова Т. Для щастя дітей [про роботу сільських дошкільних закладів Херсонської області] / Т. Головастікова, Н. Лавриченко // Дошкільне виховання. – 1969. – № 6. – С. 5 – 6.

4. Касьяненко І. Г. Організатори дошкільного виховання на селі. На зустріч XXIV з'їзду КПРС / І. Г. Касьяненко. // Дошкільне виховання. – 1970. – № 11. – С. 4 – 6.
5. Косьяненко О. З почуттям високої відповідальності / О. Косьяненко. // Дошкільне виховання. – 1977. – № 6. – С. 19 – 22.
6. Лавриченко Н. Виконуємо зобов'язання [стаття] / Н. Лавриченко // Дошкільне виховання. – 1967. – № 7. – С. 47 – 48.
7. Мазур О. О. Продовольча програма 1982 року в Україні :плани та реалії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. історичних наук зі спеціальності 07.00.01 – історія України. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького / О. О. Мазур. – Черкаси, 2006. – 24 с.
8. Цюпак І. М. Динаміка виховного процесу в дошкільних закладах Херсонщини (XX століття): навчально-методичний посібник/ І. М. Цюпак. – Херсон, Айлант, 2014. – 112 с. : іл.

Рецензент: д. пед. н., проф. Шевченко Г.П.



ХАРАКТЕРИСТИКА КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ В АСПЕКТІ КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядаються особливості формування комунікативно-когнітивної компетентності майбутніх філологів із позиції комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземної мови. Така компетентність визначається як розвинена на ґрунті знань, навичок і вмінь інтегративна здатність до здійснення ефективної когнітивно-комунікативної діяльності, що виявляється в ході розв'язання проблемних завдань мовними й когнітивними засобами в різних умовах особистісної, соціокультурної та професійної взаємодії. Ця комплексна індивідуально-своєрідна здатність створює готовність індивіда до майбутньої фахової діяльності й самоактуалізації на основі розвинених знаннєвого простору, картини світу, множинного інтелекту, критичного мислення, здатності до концептуального моделювання інформації, мовної та когнітивної особистостей.

Ключові слова: комунікативно-когнітивна компетентність, мовні й когнітивні засоби.

В статье рассматриваются особенности формирования коммуникативно-когнитивной компетентности будущих филологов с позиции коммуникативно-когнитивного подхода к обучению иностранному языку. Такая компетентность определяется как интегративная способность к совершению эффективной когнитивно-коммуникативной деятельности, что проявляется в процессе решения проблемных задач языковыми и когнитивными средствами в различных условиях личностного, социокультурного и профессионального взаимодействия. Эта комплексная индивидуально-своеобразная способность обеспечивает готовность индивида к профессиональной деятельности и самоактуализации на основе сформированного знаниевого пространства, картины мира, множественного интеллекта, критического мышления, способности к концептуальному моделированию информации, языковой и когнитивной личности.

Ключевые слова: коммуникативно-когнитивная компетентность, языковые и когнитивные средства.

The article propounds a new methodological framework of developing communicative and cognitive competence of university students who major in linguistic fields. This competence is defined as an acquired ability to effectively perform speech and mental activity while solving genuine and ideational problems using a target language. This complex ability provides students' willingness for self-actualization and readiness for successful performance in future professional activity. Such readiness is constituted by developed critical thinking, cognitive and linguistic personality and multiple intelligences, formed knowledge space and the ability to structure and model information. The author introduces the communicative and cognitive approach to foreign language teaching which is based on the principles that accentuate the necessity to develop both communicative and cognitive habits, skills and capacities reflected in relevant competences of students.

Key words: communicative and cognitive competence, speech and mental activity, readiness for professional activity, habits, skills and capacities.

У межах сучасної парадигми гуманітарного знання передбачається володіння суб'єктами пізнання високим рівнем професійної компетентності. Компетентність означає такі якості особистості, які визначають її здатність і готовність до виконання фахової діяльності на ґрунті набутих знань і сформованих навичок та вмінь.

Проблема становлення готовності до фахової діяльності не є новою в науковому просторі. Вітчизняні й зарубіжні вчені пропонують авторські визначення професійної компетентності (Б. Гершунський, І. Зимня, А. Кузьмінський, Дж. Равен, Г. Селевко, О. Субетто, Ю. Татур, В. Хутмакер, А. Хуторської) і релевантні моделі побудови відповідного навчального процесу (А. Алхазішвілі, В. Беспалько, Г. Китайгородська, А. Мелецинек, А. Назаров, Дж. Хепворт), методології розвитку компетентності з позицій різних підходів: культурологічного (Є. Бондаревська, Н. Крилова), особистісно-орієнтованого (М. Балашов, І. Зимня, В. Серіков), аксіологічного (І. Ісаєв, В. Сластьонін), герменевтичного (М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер), комунікативного (Д. Браун, Г. Віддоусан, В. Літтелвуд, Ю. Пассов, С. Савіньон, Д. Хаймс) і когнітивного (Дж. Андерсон, Дж. Брунер, Х. Гейвін, В. Дружинін, Д. Мацумото, Р. Солсо, М. Холодна) тощо. Хоч окреслена проблема отримала достатньо широке висвітлення в академічній літературі, не всі її аспекти можна вважати остаточно вирішеними.

У цій статті ми розглянемо комунікативно-когнітивну компетентність (далі ККК) студентів філологічного спрямування в аспекті комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземної мови (далі ІМ).

ККК є розвинутою на ґрунті знань, навичок і вмінь інтегративною здатністю до здійснення ефективної когнітивно-комунікативної діяльності, що виявляється в ході розв'язання проблемних завдань мовними й когнітивними засобами в різних умовах особистісної, соціокультурної та професійної взаємодії. Ця комплексна індивідуально-своєрідна здатність створює готовність індивіда до майбутньої фахової діяльності й самоактуалізації на основі розвинених знаннєвого простору, картини світу, множинного інтелекту, критичного мислення, здатності до концептуального моделювання інформації, мовної та когнітивної особистостей [2, с. 326]. Дослідимо докладніше, які здатності сприяють становленню готовності студентів-філологів до майбутньої професійної діяльності та які конкретні компетентності й компетенції входять до складу іншомовної ККК.

С. Рубінштейн розуміє під *здатностями* „складне синтетичне утворення, яке включає в себе низку даних, без яких людина не була б здатною до будь-якої конкретної діяльності, та властивостей, які виробляються лише у процесі певним чином організованої діяльності” [10, с. 114]. Б. Теплов вирізняє *три ознаки здатностей*, які стали основою визначення, найчастіше використовуваного сучасними науковцями: 1) це індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; 2) вони визначають успішність виконання діяльності; 3) ці особливості не зводяться до знань, навичок і вмінь, але зумовлюють легкість і швидкість їхнього набуття [12, с. 111]. Ю. Пассов виокремлює *три групи здатностей*, важливих для навчання ІМ: пізнавальні, комунікативні, емоційно-оцінні [8]. Виходячи з того, що до здатностей можна віднести будь-які властивості, які допомагають суб'єкту успішно виконувати певну діяльність, здатності до пізнавальної діяльності знаходять своє відображення у функціонуванні когнітивної системи індивіда.

Розвиток здатностей визначається, насамперед, двома основними *чинниками* – спадковістю (генотипом) і середовищем. Здатності детермінуються рівнем успадкованого інтелекту приблизно на 50%, а середовищем – на 30%. Доля взаємодії генотип-середовище становить 20% [6, с. 424]. Розрізняють *три типи взаємодії* генотипу й середовища: 1) пасивний вплив – здатності підсилюються за рахунок аналогічного середовища (наприклад, коли члени однієї родини мають загальну спадковість); 2) реактивний вплив – означає реакцію середовища на прояв вроджених домінантних психічних властивостей індивіда (ставлення середовища залежить від рівня інтелектуального розвитку людини); 3) активний вплив – індивід або активно шукає

середовище, або створює його власними зусиллями, при цьому, середовище має відповідати його вродженим особливостям (як правило, це активний вибір професії та навчального закладу). Упродовж життя типи взаємодії генотипу й середовища можуть чергуватись: на перших етапах розвитку індивіда превалює пасивна взаємодія, згодом вона змінюється реактивною взаємодією, а за нею слідує активний тип взаємодії.

Студенти-філологи знаходяться під активним впливом інтелектуального оточення, що має позитивно позначитися на розвитку їхніх когнітивних здатностей, проте, необхідне постійне штучне підтримання інтелектуального потенціалу в людській спільноті. Таке підтримання студентам можуть забезпечити науково обґрунтовані навчальні умови занять, де викладач використовує проблемні завдання, які стимулюють не лише мовлення, а й мислення, розвиваючи загальні та спеціальні здатності майбутніх філологів. Загальні здатності є психологічною основою успішності пізнавальної діяльності. Вони пов'язані з більш генералізованими умовами провідних форм діяльності. Спеціальні здатності (тобто здібності) реалізуються в окремих видах діяльності (наприклад, під час оволодіння ІМ, у процесі розвитку математичного мислення тощо). Сукупно загальні та спеціальні здатності становлять творчу обдарованість індивіда. Рівень розвитку загальної творчої здатності (або вербальної й невербальної креативності) залежить і від широти кола спілкування, і від наявності в родині демократичного стилю виховання [3]. За Р. Стернбергом, творчі виявлення детермінуються [15, с. 6-9] інтелектом, знаннями, стилем мислення, індивідуальними рисами, мотивацією та зовнішнім середовищем. Серед згаданих чинників інтелектуальна здатність є основною. Для творчості особливо важливими є такі складники інтелекту: а) синтетична здатність (нове бачення проблеми, вихід за межі знання); б) аналітична здатність (виявлення ідей, вартих подальшого розроблення); в) практичні здатності (вміння переконувати інших у цінності власних ідей). Причому, ці здатності мають бути збалансованими: якщо в індивіда домінують лише аналітичні здатності на шкоду двом іншим, то він є критиком, а не творцем; синтетична здатність, не підкріплена аналітичною, породжує нові непотрібні й необґрунтовані ідеї; практична здатність без двох інших може привести до висунення „недоброякісних”, але яскраво представлених ідей. Компоненти творчості взаємодіють між собою у процесі діяльності, породжуючи нові здатності особистості.

Вважається, що кількість розвинених здатностей залежить від кількості видів діяльності, якими займається людина. Тому тут простежується взаємозв'язок і взаємозумовленість соціальних умов і здатностей суб'єкта. Стверджується, наприклад, що суспільна потреба в певних здатностях гарантує реальний розвиток цих здатностей. Суспільство виступає для індивіда тими умовами, до яких він або адаптується, або перетворює/видозмінює ці умови, або ж шукає нове середовище. Ця думка підтримується не всіма науковцями, зокрема, на переконання В. Дружиніна, „суспільна потреба” – це лише метафора, і не вона є рушійною силою розвитку здатностей людини, а особистісна мотивація [5, с. 11]. Зважаючи на те, що успішність виконання діяльності визначається як мотивацією, так і особистісними особливостями, К. Платонова відносить до здатностей будь-які властивості психіки, які тією чи іншою мірою визначають успіх індивіда в конкретній діяльності [9, с. 71]. Б. Теплов указує на те, що, крім успіху в діяльності, здатність детермінує швидкість і легкість оволодіння тією чи тією діяльністю, а це означає, що швидкість навчання може залежати від мотивації, але відчуття легкості при навчанні зворотно пропорційне мотиваційному напруженню. Отже, успішність і швидкість оволодіння діяльністю залежить від розвиненості здатностей індивіда, а процес оволодіння діяльністю й сама діяльність даються йому легше, ніж навчання чи робота в тій царині, до якої вона не має здатностей [12, с. 12].

В. Шадріков доходить висновку, що поняття „здатність” є психічною конкретизацією категорії „властивість”, а найзагальнішим поняттям, яке описує психічну реальність індивіда (тобто його здатності), є поняття психічної функціональної системи, процес функціонування якої забезпечує досягнення певного корисного результату. Звідси науковець визначає здатності як „властивості функціональних систем, які

реалізують окремі психічні функції, котрі мають індивідуальну міру вираженості, що виявляється в успішності й якісній своєрідності освоєння та реалізації окремих психічних функцій". Оскільки будь-який психічний процес (у тому числі й пізнавальний) є характеристикою функціонування відповідної системи, автор виокремлює розумові (мисленнєві) здатності, наприклад, здатності сприйняття, пам'яті тощо [13, с. 51-53]. Із такої позиції, здатності пов'язані з певними загальними сторонами функціонування психіки, які виявляються не в конкретних діяльностях, а в загальних формах пізнавальної активності людини.

Посилаючись на Б. Ломова, який розрізняє три функції психіки, В. Дружинін виокремлює відповідні *здатності* [5, с. 14-15]: комунікативні, регуляторні (визначення мети діяльності, планування дій, прийняття рішень тощо) й пізнавальні (когнітивні). В аспекті когнітивної парадигми пізнавальні здатності виявляються як єдина функціональна система (тобто така, яка забезпечує досягнення результату), що опрацьовує інформацію. Вона (функціональна система) становить психічну пізнавальну діяльність індивіда. У цьому процесі можна вирізнити такі *когнітивні здатності*: набуття знань, їхнє перетворення і зберігання та використання знань. Остання здатність ототожнюється з *інтелектом*, здатність до набуття знань – з *научуваністю*, а здатність до перетворення знань (з цим пов'язані уява, фантазія, породження гіпотез, нестандартність розв'язків проблеми тощо) – з *креативністю*. Зберігання знань пов'язується, головним чином, з довготривалою пам'яттю. Кожній із трьох основних когнітивних здатностей відповідає специфічна мотивація та специфічна форма активності людини, як-от: креативності – мотивація самоактуалізації та творча активність, інтелекту – мотивація досягнень і адаптивна поведінка, научуваності – пізнавальна мотивація.

Таким чином, говорячи про здатності до пізнавальної діяльності, варто зважати, насамперед, на інтелект, научуваність і креативність. Кожен із цих компонентів зумовлюється релевантною мотивацією. Сукупно вони забезпечують ефективність когнітивної діяльності суб'єктів пізнання. У свою чергу, когнітивна діяльність зумовлюється комунікативною діяльністю. Тому логічним видається розглянути другий компонент здатностей, важливих для оволодіння ІМ.

Комунікативні здатності – це властивості особистості, які забезпечують ефективність її комунікативної діяльності з іншими суб'єктами пізнавальної діяльності та психологічну сумісність у діяльності. До числа комунікативних здатностей належать [11; 1; 2]:

- рівень потреби у спілкуванні: в її основі лежить мотив і мета, тобто спонукальні фактори мовленнєвої дії, а також денотат значення мовленнєвого висловлювання. Мовленнєві наміри визначають мовленнєву поведінку комунікантів;

- наявність установки на спілкування, тобто готовність індивіда до мовленнєвої активності, яка залежить від потреби і об'єктивної ситуації;

- емоційні реакції на партнера: характеризуються модальністю, позитивним чи негативним знаком, інтенсивністю і предметністю, тобто зв'язком з подією або предметом, які викликали певну реакцію. Сюди варто також віднести й *емпатію* (від грецьк. *empathia* – співпереживання) як чуйність, здатність до емоційного відгуку, до співчуття, до розуміння й пізнання внутрішніх станів інших. У комунікативному процесі можуть виявлятися такі *види емпатії*: емоційна (заснована на механізмах проєкції, наслідування афективних реакцій партнерів зі спілкування); когнітивна (базується на інтелектуальних процесах – порівнянні, аналогії тощо); предиктивна (від англ. *predict* – завбачати) (означає здатність прогнозувати афективні реакції інших); естетична (передбачає „вчування” в художній об'єкт, котрий виступає джерелом естетичної насолоди). Емпатія вважається одним із найважливіших компонентів професійної придатності особистості;

- мовленнєва культура: включає мову в її соціальних і функціональних різновидах, правила мовленнєвого етикету, закріплену в мові картину світу, способи вираження комунікативних намірів, мовленнєву майстерність, зокрема, вміння добирати ситуативно релевантні точні й виразні у смисловому і стилістичному відношенні засоби тощо;

• мовленнєві вміння: здатність здійснювати ту чи іншу мовленнєву дію в умовах розв'язання комунікативних завдань на основі сформованих навичок і набутих знань. До *мовленнєвих умінь* відносять: власне мовленнєві вміння (починати, підтримувати й завершувати спілкування, перепитати співбесідника, дотримуватись мовних норм тощо); вміння невербального спілкування (міміка, жести тощо); вміння мовленнєвого етикету (дотримання національно-специфічних правил мовленнєвої поведінки, яка реалізується в системі усталених формул і виразів, прийнятих у ситуаціях ввічливого контакту зі співбесідником: установлення контакту, його підтримання, переривання тощо. Комунікативні функції реалізуються в мовленнєвому етикеті через низку спеціалізованих функцій у ситуаціях спілкування. Такими ситуаціями є: звернення до співбесідника і привертання його уваги, привітання, знайомство, прощання, вибачення, вдячність тощо. Мовленнєвий етикет дозволяє встановлювати потрібний контакт із співбесідником у певній тональності та відповідно до існуючих норм спілкування.

У *структурі комунікативних здатностей* об'єднуються три основні підструктури. Сукупно вони становлять фундаментальну структуру. Її елементами є: професіоналізм, здатність до спілкування, вимогливість до себе, досвід суспільної діяльності, активність, кмітливість, організованість тощо. *Перша підструктура* – це гностична здатність як властивість індивіда розуміти інших людей. Її елементами є прагнення до розуміння партнера зі спілкування, вміння його слухати й почути, спостережливість. *Друга підструктура* – це експресивна здатність як властивість самовираження своєї особистості. Її елементами є: прагнення бути зрозумілим іншими, правдивість, культура мовлення, довіра до партнерів зі спілкування. *Третя підструктура* – це інтерактивна здатність як властивість адекватно впливати на партнерів зі спілкування. Її елементами є: вимогливість, ввічливість, такт, дисциплінованість, рішучість [1, с. 116].

Таким чином, комунікативні здатності передбачають сформованість відповідних умінь для реалізації мовленнєвої інтенції в ситуаціях спілкування, забезпечення змістовності комунікації, тобто передавання комунікативно-значущого смислу за допомогою мовленнєвих засобів, психологічну сумісність і здійснення прагматичного впливу на комунікативного партнера, наявність культури спілкування та дотримання відповідних норм комунікації, що забезпечить ефективність спільної когнітивно-комунікативної діяльності майбутніх філологів. Така діяльність завжди детермінується емоційними чинниками, тому варто розглянути третій компонент здатностей, необхідних для навчання мови. Він спрямований на здійснення *емоційно-оцінної діяльності* суб'єктів пізнання.

Упродовж життя індивід може переживати різні *емоції*. Крім усіх інших (як-от альтруїстичних, які виникають на основі потреби сприяти й допомагати іншим; глористичних (від лат. *gloria* – слава), спрямованих на пошук слави та самоствердження; пугнітичних (від лат. *pugna* – боротьба), викликаних інтересом до боротьби; романтичних, проіннятих ідеалізацією дійсності; естетичних, зароджуваних у процесі сприйняття творів мистецтва; гедоністичних, пов'язаних із задоволенням потреби в комфорті; аквізитивних (від англ. *acquisition* – набуття, зв'язаних з інтересом до накопичення) особливу увагу варто звернути на природні потреби людини в переживанні *комунікативних емоцій*, пов'язаних із задоволенням потреби у спілкуванні; *праксичних*, викликаних діяльністю, її успішністю чи неуспішністю, складністю її здійснення й завершення; *гностичних* (від грецьк. *gnosis* – знання), описуваних як „інтелектуальні почуття” і зв'язаних не просто з потребою в отриманні нової інформації, а й із потребою в „когнітивній гармонії”. Суть останньої полягає в тому, щоб у новому, невідомому відшукати звичне, зрозуміле, приводячи таким чином наявну інформацію до „спільного знаменника”. На переконання Б. Додонова, типовою емоційною ситуацією, яка викликає гностичні емоції, є проблемна ситуація, мотивами розв'язання якої є прагнення „щось зрозуміти, проникнути в суть явища”, „розібратися у складному питанні”, „подолати суперечності у власних міркуваннях, привести все в систему”, „відчути радість відкриття істини” [4, с. 51].

Отже, емоційні стани людини впливають на її когнітивні процеси. Емоції детермінують функціонування когнітивної сфери психіки [6, с. 333]. Наукові дані нейропсихологічних досліджень дозволяють стверджувати, що деякі базові емоції мають свої мозкові субстрати, тісно зв'язані з мозковими структурами, які забезпечують роботу когнітивних процесів (сприйняття, уваги, мислення, пам'яті тощо). Наприклад, одним із чинників, котрі визначають включення вхідної інформації до мовленнєвих механізмів для її наступного опрацювання та здійснення мовленнєвої дії, є *афективний фільтр* [14, с. 111] – гіпотетичний „пристрій”, здатний (на підсвідомому рівні) повністю чи частково перекривати доступ вхідної інформації до когнітивного аналізатора. Афективний фільтр може регулювати обсяг вхідної інформації та, відповідно, впливати на швидкість і якість її оброблення й засвоєння, а отже й на якість відповідних дій. Положення фільтра (відкрите чи закрите) визначається низкою таких афективних чинників, як мотивація та мета діяльності, ставлення до діяльності й оточення, психічні особливості особистості тощо [2, с. 61]. Таким чином, емоційна й пізнавальна сфери психіки (за Л. С. Виготським, афективні й інтелектуальні процеси) нерозривно зв'язані, а отже повинні досліджуватись в їхній єдності.

Вважається, що пізнавальні процеси сформувались у ході адаптації індивіда до біологічного й соціального середовища. Тому вони не просто існують для перероблення інформації, а й виконують певні функції в ширшому контексті життя людини та її взаємодії в навколишньому фізичному й соціальному світі [6, с. 334]. При такому погляді на пізнавальні процеси стає очевидною необхідність урахування емоцій людини. Вчені відносять до емоцій широке коло явищ. При всьому різноманітті позицій і думок існує більш-менш генералізоване визначення емоцій: це *готовність* до дії, тобто такий стан організму, який виражається в готовності реагувати певним чином на біологічно, особистісно й культурно значущі стимули. На психологічному рівні цей стан виявляється як суб'єктивне переживання емоції, на фізіологічному – у зміні активності нервової системи і зв'язаних із нею соматичних змін, на поведінковому – в мімічних, кінестетичних та інших змінах активності. Можна припустити, що на мовленнєвому рівні емоційні стани особистості виражаються в її судженнях, у тому числі й оцінних.

Б. Додонов відмічає, що з одного боку, емоція – це *оцінка*, необхідна „для існування організму й особистості”, а з іншого, в емоції виражається цінність мети й мотиву людської діяльності [4, с. 16]. У подальшому ми будемо вживати термін „емоційно-оцінні судження” як синонім терміну „оцінні судження”, адже оцінні дії в певному сенсі є вираженням емоцій. Психологи розглядають оцінні судження як суб'єктивний вимір. Здійснюючи оцінні судження, індивід класифікує, ранжує, приписує певні значення об'єктам, подіям і людям, а одтак і здійснює при цьому певні когнітивні операції. Тому оцінні судження відносять до категорії когнітивних процесів перероблення інформації. З одного боку, в оцінних судженнях використовується те, що набуто на первинних етапах оброблення інформації (тобто сенсорному й перцептивному), а з іншого, саме оцінними судженнями завершується процес інформаційної підготовки дії, саме на їх основі й під їхнім безпосереднім впливом розгортаються *регулятивні процеси* [6, с. 315-316]: приймаються рішення, здійснюється цілепокладання і планується поведінка (в тому числі й мовленнєва). Водночас, оцінні судження зв'язані з мотиваційними й емоційними процесами. В оцінних судженнях відображається не лише реальність, а й потреби та цілі самого індивіда. Вони детермінуються специфікою завдання, контекстом спілкування, індивідуальними якостями комунікантів, їх емоційними станами тощо.

На думку психологів, оцінні судження можуть бути правильними й неправильними, але оптимальними. Точність відображення реальності не є єдиним критерієм оптимальності оцінних суджень. Сучасні дослідження оцінної поведінки дозволяють виокремити, принаймні, ще такі критерії, як: економія, або мінімізація когнітивних зусиль індивіда; підвищення ефективності подальшої дії; поліпшення емоційного стану. Оцінна поведінка вважається оптимальною, якщо вона сприяє досягненню когнітивної метамети (тобто того, заради чого виноситься оцінне судження)

або узгоджується з критерієм оптимальності. Таким чином, людина може переживати різні емоції, серед яких важлива роль відводиться гностичним, комунікативним і практичним емоціям, які корелюють, відповідно, з пізнанням, спілкуванням і діяльністю. Однією з форм вираження емоцій є оцінні судження, зазвичай спрямовані на досягнення певної мети. Емоційно-оцінні судження є продуктом певних когнітивних процесів. Емоційні й когнітивні процеси детермінують один одного і спільно реалізуються в когнітивно-комунікативній діяльності. Здатності, необхідні для успішності такої діяльності, зумовлюються розвиненими комунікативною, афективною й когнітивною сферами особистості. Поряд із набутими знаннями, навичками і вміннями, комунікативні, когнітивні й емоційно-оцінні здатності створюють основу ККК майбутніх філологів.

Описані вище здатності реалізують *зміст ККК* як інтегративної здатності до виконання когнітивно-комунікативної діяльності. Наприклад, особистісний, мотиваційний і аксіологічний аспекти змісту корелюють з емоційно-оцінними здатностями студентів-філологів; когнітивний і соціальний – із когнітивними; діяльнісний і професійний – із комунікативними. Фактично, можна стверджувати, що ККК є системним і багаторівневим інтелектуально-діяльнісним новоутворенням, яке охоплює різні аспекти багатогранної ККД студентів-філологів. Відповідно, гранями ККК можна вважати професійну, соціально-психологічну, загальнокультурну, комунікативну й когнітивну компетентності. Розглянемо, як вони реалізуються в ККК і з якими релевантними компетенціями вони корелюють.

Професійна компетентність як складник ККК створює підґрунтя для здійснення фахової діяльності, що передбачає здатність ефективно й гнучко користуватись мовою в суспільному житті, навчанні та з професійними цілями. Студенти-філологи після закінчення ВНЗ можуть працювати, передусім, як учителі-мовники та як перекладачі. Це означає, що для ефективної професійної діяльності вони повинні мати певний рівень фахових знань, навичок і вмінь (а оттак і компетенцій), які допоможуть їм повноцінно й результативно функціонувати у визначеному спеціалізованому просторі. Для вчителів-мовників релевантною видається вимога сформованості *професійної компетенції вчителя* як парціального компонента ККК (що передбачає володіння виучуваною мовою на загальнофілологічному, практичному, лінгвокраїнознавчому та професійно-педагогічному рівнях). Високий рівень сформованості згаданої компетенції забезпечить студентам-філологам володіння сумою теоретико-лінгвістичних знань про основні закономірності розвитку системи виучуваної мови. Це загальнофілологічний рівень володіння мовою, який забезпечується, насамперед, мовною компетенцією. Практичний рівень володіння мовою, відповідно, передбачає сформованість таких компетенцій: мовленнєвої (здатність до адекватної рецепції і продукції мовлення), дискурсивної (здатність будувати цілісні, зв'язні й логічні повідомлення різних функціональних стилів), прагматичної (володіння стратегією спілкування), соціолінгвістичної (здатність до автентичного використання мови в різних соціальних контекстах). Лінгвокраїнознавчий рівень володіння мовою передбачає сформованість соціокультурної компетенції (знання про культуру країни виучуваної мови, володіння особливостями вербальної й невербальної семіотики). Професійно-педагогічний рівень володіння мовою забезпечується методичною компетенцією (володіння методами і прийомами навчання, організації й керування діяльністю суб'єктів пізнання виучуваною мовою).

Зауважимо, що для філологів-перекладачів релевантними є всі згадані вище компетенції, крім методичної. У перекладачів має бути високий рівень сформованості *перекладацької компетенції* як готовності займатися перекладацькою діяльністю, котра характеризується сформованістю знань, навичок і вмінь, а також способів діяльності, зв'язаних із розумінням і вербалізацією метаодиноць предметної галузі в міжкультурній перекладацькій комунікації [7, с. 14].

Наступний компонент ККК майбутніх філологів – *соціально-психологічна компетентність* (як здатність ефективно взаємодіяти із соціальним оточенням) – створює

психологічне підґрунтя ККК. Ця компетентність реалізується *стратегічною компетенцією* (здатністю поповнювати недостатність мовленнєвого й соціального досвіду) та *соціальною компетенцією* (здатністю вступати в комунікативні відносини в різних соціальних ситуаціях). Соціально-психологічна компетентність передбачає розвинений *емоційний інтелект* (здатність усвідомлювати й розуміти власну емоційну сферу й емоційну сферу оточуючих), а відтак і *інтерперсональний інтелект* (здатність до вербального й невербального спілкування, проникливість і чутливість до настроїв і почуттів інших). Люди з високим рівнем емоційного й інтерперсонального інтелектів легше досягають своїх цілей у взаємодії з довкіллям, оскільки їхня поведінка є більш адаптивною, тобто вони є соціабельними – здатними до соціальної адаптації та зміни поведінки залежно від ситуації.

Ще одним компонентом ККК студентів-філологів є *загальнокультурна компетентність* як здатність вільно орієнтуватись у соціокультурному оточенні, що зумовлено рівнем освіченості, відповідними знаннями, навичками та вміннями, досвідом освоєння культурного простору під час розв'язання проблем пізнавального, світоглядного, аксіологічного, комунікативного і професійного характеру. Загальнокультурна компетентність може реалізуватися такими компетенціями: *соціолінгвістичною* (що передбачає, крім усього іншого, розуміння культурологічних референтів і мовних тропів); *соціокультурною* (яка складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій).

Одним із основних компонентів ККК є *когнітивна компетентність* як здатність адекватно співвідносити власні дії з розв'язуваними проблемами. У свою чергу, ця компетентність базується на *інтелектуальній компетентності* (яку можна вважати результатом сформованості знаннєвого простору), адже вона забезпечує можливість ефективно діяти в певній предметній царині на ґрунті набутих знань. Когнітивна компетентність може реалізуватись *когнітивною компетенцією* (здатністю до розв'язання іншомовних мовленнєво-розумових проблемних задач) і *навчальною компетенцією* (здатністю до самостійного раціонального вдосконалення власних ментальних ресурсів).

Домінантним компонентом ККК є *комунікативна компетентність* як здатність до ефективної комунікативної взаємодії, що передбачає коректне з погляду мовних, мовленнєвих і стилістичних засобів, з диференціацією найтонших відтінків смислу, з досягненням прагматичного ефекту, вільне спілкування в різноманітних соціокультурних ситуаціях. Фактично, таке визначення означає, що комунікативна компетентність реалізується завдяки сформованості всіх згаданих вище компетенцій.

Варто зауважити, що наведене розмежування компетентностей і компетенцій є доволі умовним, адже ККК є інтегративною здатністю, яка передбачає, що в когнітивно-комунікативній діяльності компетентності й компетенції взаємозв'язані, взаємозумовлені й комплексно реалізують особистісний, мотиваційний, аксіологічний, когнітивний, соціальний, діяльнісний і професійний аспекти.

Базові складники ККК – комунікативні й когнітивні – охоплюють згадані вище компетентності й компетенції та реалізують принципи комунікативно-когнітивного підходу. Він спрямований на паралельний розвиток як комунікативних, так і когнітивних компонентів навчання. Їхнє співвідношення представлено в таблиці.

Як видно з таблиці (табл. 1), в комунікативно-когнітивному підході рівною мірою відображені як комунікативні, так і когнітивні компоненти розвитку особистості. Це означає, що вони комплексно виявляються в когнітивно-комунікативному процесі й нерозривні як мислення й мовлення.

Таким чином, з урахуванням викладеного вище, навчання ІМ майбутніх філологів в аспекті комунікативно-когнітивного підходу має відбуватись у когнітивно-комунікативному процесі. Результатом такого навчання є високий рівень сформованості іншомовної ККК – багатогранного інтегрованого новоутворення, яке створює готовність суб'єктів пізнання до майбутньої фахової діяльності.

**Співвідношення комунікативного й когнітивного
в навчанні мови студентів-філологів**

Комунікативні компоненти	Когнітивні компоненти
Мовленнєва діяльність.	Когнітивно-комунікативна діяльність.
Мовленнєва активність.	Мовленнєво-розумова активність.
Мовні/мовленнєві здатності.	Когнітивні здатності.
Мовленнєві навички.	Когнітивні навички.
Контекстуальність навчання.	Ментальний контекст.
Загальна база знань.	Знаннєвий простір.
Мовна особистість.	Когнітивна особистість.
Мовна картина світу.	Концептуальна картина світу.
Функціональні стилі.	Когнітивні, інтелектуальні й пізнавальні стилі.
Розвиток інтелекту.	Розвиток множинного інтелекту.
Комунікативна компетентність.	Комунікативно-когнітивна компетентність.

Перспективою подальшого вивчення окресленої проблеми може бути формування ККК у студентів немовних спеціальностей ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб.: „Златоуст“, 2009. – 490 с.
2. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів : нова освітня парадигма / О. І. Вовк. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2013. – 500 с.
3. Григоренко Е. Л. Исследования процесса выдвижения и проверки гипотез близнецами / Е. Л. Григоренко, Е. И. Кочубей // Новые исследования в психологии. – М. : Когито-Центр, 2000. – 286 с.
4. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.
6. Когнитивная психология. Учебник для вузов / [Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова]. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
7. Матвеева О. Н. Формирование профессиональной компетенции у студентов – будущих переводчиков с использованием обучающего тезауруса: дис. ... канд. пед. наук / 13.00.08 / О. Н. Матвеева. – Самара, 2010. – 216 с.
8. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование (Концепция развития индивидуальности в диалоге культур) / Е. И. Пассов. – Липецк : Липецкий ГПИ, 2000. – 154 с.
9. Платонова К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонова. – М. : Просвещение, 1972. – 312 с.
10. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1989. – 489 с.
11. Русский язык. Энциклопедия / [Гл. ред. Ю. Н. Караулов]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. – 721 с.
12. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Просвещение, 1990. – 535 с.
13. Шадриков В. Д. Способности, одарённость, талант / В. Д. Шадриков // Развитие и диагностика способностей. Отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1991. – С. 47–60.

14. Krashen, S. Second Language Acquisition and Second Language Learning / S. Krashen. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981. – 188 p.
15. Sternberg, R. J. General Intellectual Ability / R. Sternberg // Human Abilities by R. J. Sternberg. – 1985. – P. 5 – 31.

Рецензент: д. філол. н., проф. Волков А.Р.

УДК 378.013-047.22

д. пед. н., доц. **Драч І.І.**
(ДВНЗ „Університет
менеджменту освіти”)

ФУНКЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано функції професійної діяльності педагога, які представлені у сучасних наукових джерелах. На підставі проведеного аналізу у складі функцій професійної діяльності викладача вищої школи в умовах модернізаційних процесів запропоновано виокремити термінальні функції-цілі, інструментальні функції-засоби й операційні функції-прийоми. До термінальних функцій (функцій-цілей) віднесено навчальну, науково-дослідну, виховну та розвивальну функції; до інструментальних функцій (функцій-засобів) – інформаційну, ілюстративну, діагностичну, стимулювальну, прогностичну, комунікативну та фасилітативну функції; до операційних (функцій-прийомів) – методичну, організаційну, контрольну-аналітичну та коригувальну функції. Зауважено, що функції професійної діяльності викладача вищої школи є взаємопов'язаними та взаємозалежними. Охарактеризовано особливості навчального процесу у вищій школі, які зумовлюють специфіку функцій викладача ВНЗ.

Ключові слова: професійна діяльність, професійна компетентність, функції професійної діяльності, навчальний процес.

В статье проанализированы функции профессиональной деятельности педагога, которые представлены в современных научных источниках. На основании проведенного анализа в составе функций профессиональной деятельности преподавателя высшей школы в условиях процессов модернизации образования предложено выделить терминальные функции-цели, инструментальные функции-средства и операционные функции-приемы. К терминальным функциям (функциям-целям) отнесены учебная, научно-исследовательская, воспитательная и развивающая функции; к инструментальным функциям (функциям-средствам) – информационная, иллюстративная, диагностическая, стимулирующая, прогностическая, коммуникативная и фасилитативная функции; к операционным (функциям-приемам) – методическая, организационная, контрольно-аналитическая и корректирующая функции. Замечено, что функции профессиональной деятельности преподавателя высшей школы являются взаимосвязанными и взаимозависимыми. Охарактеризованы особенности учебного процесса в высшей школе, которые обуславливают специфику функций преподавателя вуза.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, функции профессиональной деятельности, учебный процесс.

The paper analyzes the function of professional educator, which are presented in modern scientific sources. Based on the analysis as part of the functions of professional activity a high school teacher in the conditions of the process of modernization of education asked to identify

the terminal function target, instrumental function facilities and operational function techniques. To terminal functions (targets) assigned training, research, educational and developmental functions; to the instrumental functions (facilities) - information, exemplary, diagnostic, stimulating, predictive, and facilitated communicative function; in the operational functions (techniques) - methodical, organizational, control and analytical and corrective functions. Observed that the function of professional work of high school teacher are interconnected and interdependent. The features of the educational process in higher education, which determine the specificity of the functions of university teacher are characterized.

Keywords: professional work, professional competence, professional work function, the learning process.

В умовах необхідності імплементації нового Закону „Про вищу освіту”, який передбачає, зокрема, що викладачі ВНЗ все частіше будуть змушені конкурувати за посаду з іноземними викладачами, які пройшли якісно та світоглядно іншу наукову школу, проблема підвищення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника, висвітлення її особливостей в умовах модернізаційних процесів, що відбуваються у вітчизняній системі вищої освіти, потребує подальших поглиблених досліджень.

На відміну від педагогічної діяльності вчителя, специфіка професійної діяльності педагога вищої школи залишається недостатньо дослідженою сучасною педагогічною наукою, про що свідчить аналіз психолого-педагогічних джерел. Кількість наукових робіт, у яких сутність професійної діяльності викладача ВНЗ визначається відповідно до особливостей процесу навчання у вищій школі, а не автоматично ототожнюється із професійною діяльністю шкільного вчителя, є незначною.

Серед наукових праць, присвячених теоретичним та технологічним основам діяльності викладача вищої школи, на особливу увагу заслуговують роботи Т. Борової [1], О. Гури [2], В. Лозової [3], В. Попкова, А. Коржуєва [4], Т. Сущенко [5]. Вітчизняними дослідниками О. Гурою, В. Лозовою виокремлено структуру професійної компетентності педагога вищої школи. Т. Боровою досліджено адаптивне управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу. Професійні якості викладача вищої школи розкрито у працях В. Попкова, А. Коржуєва.

Метою статті є розкриття функцій професійної діяльності викладача, пов'язаних зі специфікою навчання студентів у вищій школі.

Аналіз видів і структурних компонентів професійної компетентності педагога, поданих у психолого-педагогічній літературі, свідчить про те, що вони відображають поліфункціональну професійну діяльність. Реалізація професійних функцій педагога вищої школи зумовлюється метою навчально-виховної діяльності, особливостями організації навчального процесу, віковими особливостями тих, хто навчається. Зазначимо, що поняття „функція” має декілька трактувань: від математичного розуміння як будь-які залежності між двома й більше перемінними до виконання обов'язків, кола діяльності, призначення, ролі [6, с. 543]. При дослідженні соціально-педагогічних аспектів діяльності людини під функцією найчастіше розуміють якісну характеристику, спрямовану на збереження, підтримку й розвиток системи [7].

Проаналізуємо функції професійної діяльності педагога, які достатньо широко представлені у науковій літературі. Виходячи з основних напрямів діяльності педагога, Н. Кузьміна [8] виокремлює гностичну, конструктивну, проектувальну, комунікативну та організаційну функції. Гностична функція педагога полягає в аналізі навчальної інформації, власного педагогічного досвіду та позитивного досвіду колег, власних ускладнень при виконанні професійної діяльності, здійсненні пошуку нових методів навчання, вивчення індивідуальних особливостей учнів. Змістом конструктивної функції є відбір та структурування змісту навчання, планування власної педагогічної діяльності, прогнозування та узагальнення її результатів. Здійснюючи проектувальну функцію, педагог має передбачати можливу поведінку учнів у різних умовах, прогнозувати

ефективність упровадження певної педагогічної системи. Реалізацію комунікативної функції спрямовано на забезпечення професійно-педагогічного спілкування учителя та учня, що водночас потребує високого рівню розвитку професійних комунікативних якостей. До організаційної функції належать: організація власної діяльності та поведінки в реальних умовах, безпосередня реалізація плану діяльності, мобілізація учнів на пізнавальну діяльність та використання внутрішнього потенціалу.

До переліку функцій педагогічної діяльності А. Бабенко віднесено такі:

- практико-операційну (технологічну) – трансформація отриманих знань у практичній предметній діяльності у вигляді вмінь і навичок володіння, а також проектування й організації професійної діяльності;

- мотиваційно-спонукальну – розвиток і знаходження зрілої форми думок, мотивів, цінностей, усієї спрямованості особистості, самоствердження у власній професійній діяльності, реалізація творчого потенціалу, унікальних здібностей, набуття авторитету серед колег і для самого себе;

- гностичну – активізація пізнавальної, інтелектуальної діяльності особистості, засвоєння накопичених людством знань, фактів, інформації освітнього характеру, підвищення особистої поінформованості, кругозору, ерудиції, націлених на перспективний розвиток;

- контрольно-оцінювальну (рефлексивну) – усвідомлення людиною своїх знань, поведінки, моральності й інтересів, ідеалів і мотивів; цілісне оцінювання самого себе як професіонала;

- комунікативну виявляється у відкритості до спілкування, збагачення в процесі міжособистісної взаємодії [9, с. 63–64].

Функції педагогічної діяльності І. Зимня [10] розділяє на дві групи: цілепокладання та організаційно-структурні. Перша група охоплює орієнтаційну, розвивальну, мобілізаційну, інформаційну діяльність і збігається з дидактичними, академічними здібностями педагога. Друга розкриває зміст конструктивної, організаційної, комунікативної, гностичної функції, що забезпечують проектування діяльності студентів та власної, встановлення продуктивної співпраці із колегами та студентами, зміст та способи педагогічних впливів, що в основному співвідносяться з перцептивними та мовленнєвими здібностями викладача.

Виходячи з розуміння функції як певної ролі педагога та спираючись на теоретичні дослідження і реальну практику навчання, А. Вербицький та О. Ларіонова [11] як функціональні ролі вчителя виокремлюють такі: предметник, методист, психолог, менеджер, вихователь. Серед праць, присвячених дослідженню діяльності педагога, виокремимо роботу В. Семиченко „Психологія педагогічної діяльності” [12], в якій, на нашу думку, функції вчителя розглянуто найбільш структуровано. Вченою виокремлено найбільш важливі з них термінальні функції-цілі, інструментальні функції-засоби й операційні функції-прийоми.

Розглянемо суть цих функцій у контексті професійної діяльності викладача вищої школи. Серед термінальних функцій, або функцій-цілей, що зв'язані зі стратегічними напрямками професійної діяльності викладача вищої школи та відображають її сутнісні цілі й завдання, нами обрано навчальну, науково-дослідну, виховну та розвивальну. Так, реалізація навчальної функції передбачає діяльність, що спрямована на оволодіння студентами системою знань, умінь і навичок, необхідних для успішної професійної діяльності та життя в суспільстві. Виконання науково-дослідної функції передбачає проведення викладачем вищої школи наукових досліджень та керівництво науковою роботою студентів. Навчальна та науково-дослідна функції взаємозумовлюють і взаємовизначають одна одну. Виховна функція викладача полягає у сприянні формуванню системи морально-етичних, національних, громадянських, естетичних, професійних та інших цінностей, стійкого світогляду, правильного сприйняття сучасних проблем суспільного розвитку та людського буття. Виконання викладачем розвивальної

функції означає сприяння поступовому та послідовному соціально-психологічному й професійному розвитку особистості студента.

Інструментальні, або функції-засоби, містять групу функціональних завдань, завдяки яким цілі професійної діяльності викладача перетворюються на безпосередній процес його взаємодії з конкретними студентами в реальних умовах навчального процесу у ВНЗ. Це інформаційна, ілюстративна, діагностична, стимулювальна, прогностична, комунікативна функції. До складу інструментальних віднесемо і фасилітативну функцію. В умовах упровадження компетентнісного підходу до підготовки фахівців, який передбачає не засвоєння готових або запропонованих педагогом знань, а їх добування і самостійне застосування, ця функція набуває особливої ваги. Викладач-фасилітатор (від англ. facilitate – полегшувати, допомагати) сприяє пізнанню студентами власних можливостей, здійснює супровід індивідуального саморозвитку студента. Кожна з цих інструментальних функцій не є прив'язаною до якоїсь однієї стратегічної функції, вона обслуговує всю їх сукупність.

До основних операційних функцій професійної діяльності педагога вищої школи, або функцій-прийомів, належать: методична, організаційна, контрольо-аналітична та коригувальна функції. Вони також обслуговують (нерідко одночасно) кілька інструментальних функцій. Отже, відображаючи зміст виконуваної діяльності, функції викладача вищої школи є її зовнішнім проявом та однією з найважливіших характеристик. Як і компоненти професійної педагогічної діяльності, функції є взаємопов'язаними та взаємозалежними, причому педагог у навчальному процесі виконує декілька функцій одночасно.

Специфіку професійної діяльності викладача також обумовлюють особливості навчання у вищій школі. Аналіз теоретичних досліджень і власний професійний досвід дає змогу виокремити як основні з них такі: вікові особливості тих, хто навчається; професійну спрямованість навчального процесу; єдність теоретичної і практичної підготовки студентів; вагому частку самостійної роботи студентів; залучення студентів до наукових досліджень.

Вікові межі студентства у психолого-педагогічних дослідженнях, як правило, обмежуються двома етапами розвитку особистості: юністю та ранньою дорослістю. Такий період характеризується психологами становленням Его – ідентичності особистості як здатності зберігати власну внутрішню цілісність та відповідність у стосунках з іншими людьми та суспільством (Е. Еріксон); утвердженням зрілої Я-концепції особистості (А. Маслоу). Саме в цей час відбувається справжнє становлення соціальної самостійності особистості: відносної економічної самостійності, початок самостійного життя поза батьківською родиною, створення власної сім'ї. У структурі інтелекту людини на цьому віковому етапі відбуваються якісні зміни, зумовлені тим, що вона здатна не тільки вирішувати поставлені перед нею завдання, а й самостійно визначати проблеми. Інтелект характеризується готовністю вирішувати завдання на міждисциплінарному рівні із застосуванням даних з філософії, фізіології, психології, виявляє здатність аналізувати особистісні установки й цінності, способи досягнення результатів [2].

Разом з тим, сучасна ситуація в Україні свідчить про те, що здобуття вищої освіти, отримання другої освіти, перепідготовка здійснюються за різними формами навчання: очною (денною), заочною (зокрема, очно-дистанційною, дистанційною), екстернатом. Зважаючи на те, що принцип доступності освіти в умовах інформаційного суспільства є одним з пріоритетних, гнучкість вітчизняної системи освіти в контексті світових тенденцій має зростати. Це передбачає розширення вікових меж тих, кого залучають до навчання у вищому навчальному закладі. В таких умовах найбільш актуальним завданням вищої освіти стає навчання дорослих, яке має свою специфіку, а педагог вищої школи має бути готовим до здійснення такого навчання.

На думку дослідниці особливостей навчання дорослих С. Сисоевої [13], дорослий, який навчається (дорослий-учень), – це людина, якій притаманні п'ять основних ознак, що відрізняють дорослого учня від недорослого: 1) вона усвідомлює себе самостійною,

самокерованою особистістю; 2) вона накопичує життєвий (побутовий, професійний, соціальний) досвід, який стає важливим джерелом навчання її самої та її колег; 3) її готовність до навчання (мотивація) визначається прагненням за допомогою освіти вирішити свої життєво важливі проблеми й досягти конкретної мети; 4) вона прагне до швидкої реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей; 5) її навчальна діяльність значною мірою обмежена у часі та зумовлена просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками (умовами).

Найбільш загальними принципами організації процесу навчання дорослих людей – андрагогічними принципами навчання – вченою виокремлено такі: пріоритет самостійного навчання, принцип спільної діяльності, принцип опори на досвід учня, індивідуалізація навчання, системність навчання, контекстність навчання, принцип актуалізації результатів навчання, принцип елективності навчання, принцип розвитку освітніх потреб, принцип свідомого навчання.

Порівнюючи педагогічну та андрагогічну моделі навчання, авторка зазначає, що педагогічна модель – це організація діяльності учня і викладача, при якій: викладач має домінуючу роль, бо визначає всі параметри навчального процесу: цілі, зміст, форми й методи, засоби й джерела навчання; учень (точніше, у цьому випадку той, кого навчають) через об'єктивні фактори (несформованості особистості, залежного економічного й соціального стану, недостатнього життєвого досвіду, відсутності серйозних проблем, вирішення яких мотивує навчання) займає підлегле, залежне місце й не має можливості серйозно впливати на планування й оцінювання процесу навчання. Його участь у реалізації навчального процесу досить пасивна, а основна його роль – сприйняття соціального досвіду, який йому передається викладачем.

Андрагогічну модель вчена характеризує такими положеннями: учень-дорослий через об'єктивні фактори (сформованість особистості, незалежний економічний, юридичний, соціальний й психологічний стан, великий життєвий досвід, наявність серйозних проблем, для вирішення яких слід вчитися, орієнтація на негайне використання отриманих у процесі навчання знань та умінь) відіграє провідну роль в організації процесу навчання, визначаючи разом з викладачем усі його навчальні параметри: цілі, зміст, форми, методи та засоби навчання; викладач є консультантом, експертом, надаючи дорослому-учню допомогу в організації навчання.

Авторка наводить думку американського теоретика М. Ноулза, який вважав, що педагогічну модель є обґрунтованим і виправданим використовувати під час навчання осіб до 18 років. Від 18 до 25–30 років коректніше використовувати здебільшого андрагогічні принципи навчання, а далі – використання тільки андрагогічної моделі навчання. З огляду на це, можна зробити висновок, що з одного боку, магістранти педагогіки вищої школи мають бути підготовлені до використання андрагогічних принципів навчання у професійній діяльності, з іншого – сама їх професійна підготовка має ґрунтуватися на андрагогічній моделі, оскільки до магістратури за спеціальністю „Педагогіка вищої школи” відповідно до вимог стандарту вищої освіти вступають особи з повною вищою освітою та педагогічним досвідом не менше двох років, тобто дорослі люди. Отже, мобільність ринку праці, яка передбачає можливість оволодіння людиною протягом життя декількома спеціальностями, реалізація європейських вимог щодо доступності навчання актуалізує розширення спектра форм навчання у вищій школі, що водночас стимулює залучення до навчання більш широких верств населення. Розширення вікових меж студентів, що залучаються до навчання у ВНЗ, обумовлює при доборі форм і методів організації навчально-виховної діяльності студентів врахування, зокрема, і особливостей навчання дорослих, використання у професійній діяльності викладача як педагогічної, так і андрагогічної моделі навчання.

Зважаючи на те, що місією вищої школи є виконання соціального замовлення держави з формування інтелектуального потенціалу України, забезпечення висококваліфікованими фахівцями різні галузі народного господарства, науки та культури, головною ознакою навчального процесу у ВНЗ є його професійна

спрямованість, яка забезпечується розробленням і впровадженням професійних стандартів. Зміст освіти, який має цілком відповідати сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки та виробництва, відображається в освітньо-професійній програмі підготовки фахівця як складовій галузевого стандарту вищої освіти. Професійна спрямованість підготовки майбутніх фахівців передбачає сприяння розвитку у студентів ціннісного ставлення до обраної професії, формуванню інтересу до спеціальності і діяльності в обраній галузі виробництва. Це водночас забезпечується орієнтацією всіх дисциплін, включених до ОПП, зокрема і соціально-гуманітарного та природничо-наукового циклів підготовки, на майбутню професію випускника, формування та розвиток його професійних якостей, що забезпечать високу ефективність майбутньої професійної діяльності.

Відповідно до стандартів вищої освіти навчання майбутніх спеціалістів у вищій школі ґрунтується на єдності теоретичної та практичної підготовки студентів, яка забезпечує набуття студентами професійних навичок та вмінь на основі ґрунтовних теоретичних знань. Зауважимо, що, на нашу думку, особливої ваги практична підготовка майбутніх фахівців набуває в умовах упровадження компетентнісного підходу у навчальний процес ВНЗ, оскільки саме під час проведення практичних занять із дисциплін та проходження різних видів практик (ознайомлювальної, навчальної, виробничої, педагогічної, асистентської, переддипломної) поглиблюються, поширюються та деталізуються наукові знання, розвивається наукове мислення, формується здатність використовувати отримані знання, виробляються навички професійної діяльності.

Виходячи з того, що метою сучасної вищої освіти є не стільки наповнення студента певним обсягом знань, скільки формування у нього усвідомленості щодо необхідності проектування стратегій саморозвитку та самоосвіти як підґрунтя майбутньої професійної діяльності, провідна роль при здійсненні професійної підготовки майбутніх фахівців належить самоосвіті, конструюванню власних освітніх та професійних маршрутів. Орієнтація навчального процесу вищої школи на визначальну роль самостійної роботи студентів регламентується „Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, де зазначається, що самостійна робота студентів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов’язкових навчальних занять. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студентів, регламентується робочим навчальним планом і має становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу часу. Підвищення питомої ваги самостійної роботи студентів обумовлено і логікою Болонського процесу. Види та форми самостійної роботи студентів залежать від ступеня володіння її навичками і можуть змінюватися від найпростіших (робота над підручниками, навчальними посібниками, першоджерелами у вигляді конспектування, реферування, складання тез тощо) до найскладніших і творчих (виконання індивідуальних завдань із дисциплін, курсових, дипломних робіт, науково-дослідної роботи у позанавчальний час).

Підготовку майбутніх фахівців у вищій школі відрізняє спрямованість навчання на науку, яка зумовлює поєднання процесу пізнання з дослідницькою діяльністю студентів. Відповідно до Закону України „Про вищу освіту” науково-дослідна робота студентів є обов’язковою складовою їх підготовки у ВНЗ. У багатьох випадках, досліджуючи методи професійної діяльності педагога вищої школи, автори неправомірно ототожнюють методи педагогічної діяльності вищої школи з методами діяльності шкільного вчителя, не враховуючи суттєвих відмінностей вузівського навчання від загальноосвітнього. Так, на відміну від загальноосвітнього навчання, у вищій школі студент повинен оволодіти сучасною наукою, отримати професійну освіту. Тому методи навчання у ВНЗ і для педагога, і для студента не є способом трансформації та осмислення знання, а методами проникнення в процес розвитку науки, розкриття її методологічних основ, а відтак – види й методи навчання у вищій школі є видами та методами наукового дослідження (особливо це стосується профільюючих дисциплін, спецкурсів та спецпрактикумів) [2].

Поєднання навчання та науки при підготовці майбутніх фахівців здійснюється шляхом використання елементів наукових досліджень під час викладання загальнонаукових, фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін, зокрема у період виконання лабораторних практикумів, проходження різних видів практик; участі у студентських олімпіадах, конкурсах, наукових конференціях та наукових гуртках; залучення студентів до здійснення досліджень, які проводяться на кафедрах. Урахування європейських вимог до рівня вищої освіти передбачає зближення самостійної навчальної роботи студентів із науковою. Результатом поєднання навчання та науки в освітній діяльності мають стати сформовані у студентів дослідницькі вміння, до складу яких належать уміння аналізувати вихідну ситуацію, висувати гіпотезу, моделювати стан об'єкта, знаходити альтернативні рішення. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців має ґрунтуватися на осмисленні теоретичних знань із різних дисциплін, на розумінні процесу розвитку науки, володінні методологією здійснення наукових досліджень.

Таким чином, специфічні особливості навчального процесу у вищій школі зумовлюють суттєві відмінності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу від учителя середньої школи. Професійна діяльність науково-педагогічного працівника в умовах модернізаційних процесів, які відбуваються у системі вітчизняної вищої освіти, має ґрунтуватися на єдності викладання навчальної дисципліни та власної наукової діяльності, враховувати андрагогічні принципи навчання; передбачати стимулювання самостійної роботи студентів та сприяння їх соціально-особистісному і професійному розвитку.

Перспективи подальших досліджень особливостей професійної діяльності викладача вищого навчального закладу пов'язано з розв'язанням нових завдань, які постають перед системою вищої освіти у зв'язку із впровадженням нового Закону України „Про вищу освіту”, а саме: підготовкою конкурентоспроможного, професійно мобільного фахівця відповідно до вимог держави, суспільства, потреб і здібностей особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борова Т. А. Теоретичні та методичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Т. А. Борова. – К., 2012. – 438 с.
2. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. І. Гура. – Запоріжжя, 2008. – 752 с.
3. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. – Х. : ОВС, 2002. – С. 3-8.
4. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие для системы дополнител. педагог. образования / В. А. Попков, А. В. Коржув. – М. : Академич. проект, 2004. – 432 с.
5. Сущенко Т. І. Деякі напрями концептуально-ціннісного оновлення освіти в умовах взаємозалежного й інтегрованого світу / Т. І. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб.наук. пр. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 26 (79). – С. 376-383.
6. Словарь иностранных слов. – 12-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1985. – 608 с.
7. Онопрієнко О. В. Інтегративні характеристики базових професійних компетентностей учителя / О. В. Онопрієнко // Вісник Черкаського університету. – Черкаси, 2007. – Вип. 113. – С. 38-44. – (Серія „Педагогічні науки”).
8. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
9. Бабенко А. А. Становление практико-операционной функции профессиональной компетентности будущего специалиста в условиях реализации

заданного подхода / А. А. Бабенко // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: сб. науч. и метод. тр. – Вып. 6 : в 3-х ч. / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПКРО, 2002. – Ч. 1. – С. 61–65.

10. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

11. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.

12. Семиченко В. А. Психология деятельности / В. А. Семиченко. – К. : Издатель Эшке А. Н., 2002. – 248 с.

13. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ВД „ЕКМО”, 2011 – 320 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Бенера В.Є.

УДК 137.015.3

Прус А.О.
(КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТСЬКИХ СІМЕЙ ЩОДО НАДАННЯ РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглянуто моделі психолого-педагогічного супроводу студентських сімей щодо надання рівних можливостей у навчальному процесі ВНЗ. Виявлено специфіку побудови психолого-педагогічного супроводу студентської сім'ї в умовах вищої школи. Виділено структурні компоненти моделі психолого-педагогічного супроводу вищого навчального закладу, спрямованого на підтримку сім'ї, забезпечення рівних можливостей для чоловіків і жінок у їхній самореалізації, а також плідного поєднання сімейних і професійних обов'язків. Запропоновано модифіковану структуру моделі психолого-педагогічного супроводу студентської сім'ї з метою самореалізації даної категорії у вищому закладі освіти. Визначено перспективи наукового дослідження.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, самореалізація студентських сімей, психолого-педагогічний супровід, модель „Вищий навчальний заклад дружній до сім'ї”.

В статье рассмотрены модели психолого-педагогического сопровождения студенческих семей по предоставлению равных возможностей в учебном процессе вуза. Определена специфика построения психолого-педагогического сопровождения студенческой семьи в условиях высшей школы. Выделены структурные компоненты модели психолого-педагогического сопровождения вуза, направленного на поддержку семьи, обеспечения равных возможностей для мужчин и женщин в их самореализации, а также плодотворного сочетания семейных и профессиональных обязанностей. Предложена модифицированная структура модели психолого-педагогического сопровождения студенческой семьи с целью самореализации данной категории студенческой молодежи. Определены перспективы научного исследования.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, самореализация студенческих семей, модель психолого-педагогического сопровождения, модель „Высшее учебное заведение дружественное к семье”.

The models of psycho-pedagogical support of students' families to provide equal opportunities in the educational process of the higher educational institution are considered in the article. Specificity constructing psycho-pedagogical support of student family in high school. The structural components of the model psycho-pedagogical support of the university, directed to support the family, equal opportunities for men and women in their self-realization, and fruitful combination of family and professional responsibilities. A modified model of the structure of psycho-pedagogical support students' families in order to self-realization of this category of students. The prospects of scientific research are defined.

Keywords: psycho-pedagogical support, self-realization of students' families, the model of psycho-pedagogical support, model „Higher educational institution is family friendly“.

Концепція суміщення сімейного та професійного життя базується на сучасних міжнародних трудових нормах у цій сфері, а саме на Конвенції Міжнародної організації праці (МОП) № 183 „Про охорону материнства“ (1952 рік), Рекомендаціях МОП № 191 про перегляд Конвенції „Про охорону материнства“ (2000 рік) та Конвенції Міжнародної організації праці № 156 „Про рівне ставлення й рівні можливості для працюючих чоловіків і жінок: працюючих із сімейними зобов'язаннями“.

Під час навчання у вищому навчальному закладі (надалі ВНЗ) питання створення сім'ї та народження дитини вперше по-справжньому актуалізуються. Саме цей період (18-23 роки) визнається фахівцями як найбільш сприятливий для народження дитини. А відстрочення народження дитини на невизначений час веде за собою і певні ризики для здоров'я жінки, і ризики для нетривких сімейних стосунків, й істотні демографічні проблеми для країни загалом. На період навчання припадають перші спроби створення сім'ї – як формалізовано, так і на рівні поширеного серед молоді громадянського шлюбу, де формуються і реалізуються різноманітні форми пошуку й налагодження балансу між навчанням і сімейним життям, яке у студентські роки часто обтяжується фінансовими, житловими проблемами та залежністю від батьків. У результаті, можливість встановлення балансу між навчанням та сім'єю студентами часто навіть не розглядається, що посилює таким чином традиції гендерної нерівності та витісняє жіночу половину населення, незважаючи на їхнє бажання працювати та високий освітній рівень, на узбіччя кар'єрного шляху.

Для вирішення означеної проблеми склалися певні теоретичні передумови. Перша група наукових досліджень присвячена питанню вивчення студентської сім'ї, її специфіки та життєвих проблем (В. Балцевіч, С. Бурова, Б. Говако, Т. Зубкова та ін.); психолого-педагогічна допомога родині (Б. Вульфів, В. Гуров, В. Дружинін, В. Зацепін, М. Рожков, М. Шевандрин та ін.).

Проблемам професійної підготовки в соціокультурному середовищі вищого закладу освіти присвячені роботи вчених З. Бакшевої, В. Беспалько, Н. Бордовський, Г. Збровського, А. Реана, В. Шаповалова та ін.

Друга група досліджень спрямована на психолого-педагогічний супровід сім'ї (А. Бодалєв, Н. Синягіна, Д. Грехем, І. Бех, О. Газман, Н. Пригова, Н. Михайлова, Г. Стросєва та ін.). На жаль, в Україні практика пошуку та налагодження балансу між навчанням і сім'єю не набула такого поширення, як за кордоном.

Метою статті є виявлення та теоретичне обґрунтування основних напрямів психолого-педагогічного супроводу студентської сім'ї у вищому навчальному закладі.

Логіко-системний аналіз наукових джерел дозволив нам виділити організаційну модель психолого-педагогічного супроводу студентської сім'ї в умовах ВНЗ, автором якої є Л. Авдєєва (рис. 1). Психолого-педагогічними чинниками такого супроводу виступають: психологічний моніторинг (поглиблене вивчення особистісних особливостей сімейних студентів та сім'ї), корекція функціонального стану (соціальна, психологічна та психофізіологічна корекція осіб, які зазнають труднощів адаптації до сімейного життя та

навчання) та здійснення заходів щодо формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців (проведення психологічних і психолого-педагогічних занять, спрямованих на підвищення мотиваційних установок у професійній діяльності та розвиток професійно важливих якостей) [1, с. 17].



Рис. 1. Організаційна модель психолого-педагогічного супроводу студентської сім'ї в умовах ВНЗ (за Л. Авдєєвою)

Разом з тим, запропонована Л. Авдєєвою модель не враховує усіх можливих напрямків роботи з підтримки студентської сім'ї, зокрема тих, які б забезпечили не лише створення та збереження сім'ї і гармонійних відносин, але й професійне зростання студентів, забезпечення успішного навчання і перспективи у працевлаштування. Важливо акцентувати увагу саме на цих складових, оскільки вони є істотними у забезпеченні гендерної рівності. Особливого психолого-педагогічного супроводу потребують студентські сім'ї, які мають дітей. Адже у разі народження дитини саме жіноча половина студентства бере на себе найбільше навантаження, втрачаючи перспективи навчального, наукового та професійного зростання [4, с. 11].

Сьогодні лише поодинокі компанії України (переважно зарубіжні представництва) декларують і забезпечують практики такого балансу для вищої школи. При цьому дослідники вважають однією з причин такого повільного розвитку цієї концепції серед вітчизняних компаній недостатню поінформованість щодо таких практик і неготовність керівництва до впровадження соціально орієнтованих підходів.

Першим і єдиним університетом в Україні, який позиціонує себе як Family-Friendly University є Сумський державний університет. Ця позиція підтверджується як на рівні принципової позиції керівництва та її закріплення у нормативній базі, зокрема, Кодексі корпоративної культури, так і на рівні формування необхідної організаційної та кадрової структури, а також безпосередньої повсякденної діяльності. Реалізація унікальної

ініціативи „СумДУ – заклад, дружній до сім’ї” – це значний крок не лише у напрямі популяризації гендерних знань, а й у практичному втіленні принципів гендерної рівності та забезпеченні сприятливих можливостей для самореалізації молодих мам-студенток [4, с. 9]. Ініціатива реалізується у рамках проекту „Рівні можливості для здобуття професії молодими матерями-студентками у вищих навчальних закладах” за фінансової підтримки Європейського Союзу.

Ініціатива „Університет, дружній до сім’ї” містить 5 складових:

1. Визначення та дотримання політики доброзичливості до сім’ї на рівні адміністрації ВНЗ.
2. Пропаганда переваги балансу між сім’єю та навчанням, поширення культури рівних сімейних обов’язків.
3. Гнучкі форми навчання та роботи.
4. Дитячий простір на території ВНЗ.
5. Консультації фахівців: психологів, юристів, медиків, педагогів [4, с. 14].

Характер структури та її підпорядкування залежать від особливостей вищого навчального закладу, його масштабів, профілю, можливостей. Загальною вимогою є лише чітке визначення її функцій як такої, що відповідає за втілення ініціативи і координує діяльність інших структур та підрозділів, які будуть безпосередньо забезпечувати створення рівних можливостей для чоловіків та жінок-студентів, а також сприяти через відповідну систему заходів формуванню у ВНЗ гендерно-чутливого середовища [2, с. 48].

Принципово важливим є саме системний характер роботи і відхід, по можливості, від епізодичних „гаслових” кроків і заходів. Адже втілення ініціативи і створення у ВНЗ відповідної атмосфери передбачає „проникнення” цього напрямку роботи практично у всі сфери життєдіяльності вишу, поширення дружніх до сім’ї принципів на всі рівні менеджменту і на різні форми роботи [3, с. 66].

На нашу думку, найбільш необхідною умовою функціонування такої ініціативи є визначення структурних підрозділів для створення рівних можливостей для розвитку кар’єри членів студентських сімей. Особливої уваги набуває статус організації (установи, особи), відповідальної за координацію роботи, стале функціонування, вдосконалення та моніторинг надання рівних можливостей для самореалізації членів студентських сімей, особливо тих, хто виховує дітей. Такою структурою у ВНЗ може бути: профспілка, відділ з виховної роботи чи відділ соціальної роботи з підпорядкуванням проректорові з виховної роботи, соціальних та гуманітарних питань, волонтерський центр допомоги у ВНЗ, центр психологічної служби у вищому закладі освіти.

На засадах вищеокреслених принципів ініціативи вищого навчального закладу, маючи на меті реалізацію принципів дружнього до сім’ї вишу та враховуючи особливості статусу і типу вищого навчального закладу, ми пропонуємо модифіковану структуру моделі психолого-педагогічного супроводу студентської сім’ї з метою забезпечення чинників самореалізації даної категорії студентської молоді:

1. Гнучка організація навчального та робочого процесу: залучення та використання інтернет-технологій (розміщення матеріалів лекцій, завдань, можливість виконання завдань через Інтернет, дистанційне навчання), індивідуальний графік виконання завдань та відвідування занять тощо [4, с. 13].

2. Створення у ВНЗ „дружнього до дитини середовища”: кімнати по догляду за дітьми, безперешкодне пересування з дитиною територією університету (наявність місць паркування дитячих колясок, велосипедів тощо), спектр специфічних дитячих послуг (дитячі меню у їдальні, допомога в пошуку няні тощо) [4, с. 13].

3. Інформаційно-консультаційна підтримка (психологічні, педагогічні, медичні, юридичні послуги тощо), тренінгова робота для формування толерантної, доброзичливої атмосфери у сім’ї, вирішення конфліктних ситуацій, пошук взаєморозуміння, навиків поєднання сімейних та професійних обов’язків, поширення інформації через електронне розсилання [4, с. 14].

4. Психологічний моніторинг (поглиблене вивчення особистісних особливостей

сімейних студентів та сім'ї), корекцію функціонального стану (соціальна, психологічна та психофізіологічна корекція осіб, що зазнають труднощі адаптації до сімейного життя та навчання) та здійснення заходів щодо формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців (проведення психологічних і психолого-педагогічних занять, спрямованих на підвищення мотиваційних установок у професійній діяльності та розвиток професійно важливих якостей) [1, с. 12].

5. Промоція ініціатив моделі „ВНЗ, дружній до сім'ї” серед зацікавлених осіб: оголошення про поточні заходи та перелік послуг із широким використанням різних каналів інформації, зокрема електронних ресурсів (сайт ініціативи), соціальних мереж (створення груп з відповідною тематикою в соціальних мережах – Фейсбук, В контактї, Однокласники), дошок оголошень, доступних ЗМІ, роботи зі студентським самоврядуванням тощо [4, с. 14].

6. Соціальна підтримка осіб із сімейними зобов'язаннями (оздоровлення дитини, допомога під час оформлення документів, надання матеріальної допомоги, волонтерська підтримка) через залучення профспілок, студентської соціальної служби, активістів студентського самоврядування [4, с. 14].

Отже, можна зробити наступні висновки:

1. Виходячи з загальної мети дослідження, психолого-педагогічний супровід студентських сімей передбачає такі основні складові:

- пропагування дружньої до сім'ї політики у вищому навчальному закладі;
- з'ясування співробітниками служб потреб студентської сім'ї;
- досягнення згоди щодо цілей дружньої до сім'ї програми;
- врахування думки співробітників служб; співпраця з профспілками задля розроблення дружньої до сім'ї політики;
- оприлюднення переваги дружньої до сім'ї політики для вищого навчального закладу та співробітників відповідних служб.

2. Психолого-педагогічний супровід студентської сім'ї в умовах ВНЗ, являє собою, з одного боку, процес взаємодії того, що супроводжує (структурні підрозділи, фахівці університету) та того кого супроводжують (студентська сім'я); з іншого – комплексний метод створення умов для прийняття суб'єктом розвитку (студентської сім'ї в цілому,) оптимальних рішень в різних ситуаціях життєвого вибору, для формування у студентів усвідомленого оптимізму, вміння справлятися з труднощами, самостійно визначати свою життєву, освітню та професійну позицію.

3. Найбільш ефективними чинниками організації психолого-педагогічного супроводу студентської сім'ї є : клубна робота, студентські організації, центри соціальної та психологічної підтримки. В якості однієї з ефективних форм організації психолого-педагогічного супроводу виступає сімейний клуб, що дозволяє вести картотеку студентських сімей, здійснювати діагностику, корекцію, просвітництво студентського подружжя з орієнтиром на перше робоче місце кожного.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів психолого-педагогічних чинників самореалізації студентських сімей у вищому навчальному закладі. Перспективою для подальшого дослідження є проведення експериментальної роботи зі студентськими сім'ями, які виховують дітей, для перевірки ефективності впровадження моделі самореалізації студентської сім'ї; долучення до проектної ініціативи „Університет дружній до сім'ї”; розробка та апробація тренінгової програми для психотерапевтичної роботи зі студентськими сім'ями у процесі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдєєва Л. М. Психолого-педагогічний супровід студентської сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.08 „теорія і методика професійної освіти” / Л. М. Авдєєва. – Астрахань, 2009. – 25 с.

2. Баланс між навчанням і сім'єю: можливості забезпечення у вищих навчальних БЗО закладах : навч. посіб. / за заг. ред. Н. Світайло. – Суми : РА „Хорошие люди”, 2013. – 151 с.

3. Розширена ініціатива Університет, дружній до сім'ї: досвід впровадження у Сумському державному університеті : навчальний посібник / за заг. ред. Н. Світайло. – Суми : Видавництво РА „Хорошие люди”, 2014. – 104 с.

4. Соціально-педагогічна діяльність вищих навчальних закладів щодо формування сімейних цінностей у студентської молоді: навчально-методичний посібник/ за заг. ред. д-ра іст. наук, проф. О.А.Удода. – Суми : Сумський державний університет, 2014. – 198 с.

5. Фаринич О. Ю. Психологічні особливості студентських сімей // Проблеми сучасної психології / О. Ю. Фаринич. – К. – Випуск 21. – С. 713–724.

Рецензент: д. пед. н., проф. Щербяк Ю.А.

УДК 378.147.663:811

Шовкова Т.А.

(ТНПУ імені Володимира Гнатюка)

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ОПЕРУВАННЯ ГРАМАТИЧНИМИ КОНСТРУКЦІЯМИ СУБ'ЄКТИВНОЇ МОДАЛЬНОСТІ

Стаття присвячена навчанню категорії модальності німецької мови майбутніх перекладачів і розглядається як категорія висловлювання та тексту. Категорія модальності відображає логіко-структурну складову мовної картини світу носіїв мови. Зазвичай граматичні референти модальності в німецькій та українській мові на збігаються. Тому категорія модальності потрапляє в потенційну зону інтерференції й інтерпретуються в лінгвометодиці як „складна” для навчання. У статті реалізується модель формування в майбутніх перекладачів навичок оперування граматичними конструкціями суб'єктивної модальності німецької мови в продуктивному мовленні. Розроблено дві моделі навчання цих конструкцій: вправи на переклад застосовувалися на всіх етапах формування граматичних навичок – навички в перекладі формувалися паралельно з рецептивними та репродуктивними навичками; вправи на переклад застосовувалися, починаючи з етапу репродукції.

Ключові слова: методика навчання граматики, суб'єктивна модальність, німецька мова, переклад.

Статья посвящена обучению категории модальности немецкого языка будущих переводчиков и рассматривается как категория высказывания и текста. Категория модальности отражает логико-структурную составляющую языковой картины мира носителей языка. Обычно грамматические референты модальности в немецком и украинском языке не совпадают. Поэтому категория модальности попадает в потенциальную зону интерференции и интерпретируются в лингвометодике как „сложная” для обучения. В статье реализуется модель формирования у будущих переводчиков навыков оперирования грамматическими конструкциями субъективной модальности немецкого языка в продуктивной речи. Разработаны две модели обучения этим конструкциям: упражнения на перевод применялись на всех этапах формирования грамматических навыков – навыки в переводе формировались параллельно с рецептивными и репродуктивными навыками; упражнения на перевод применялись, начиная с этапа репродукции.

Ключевые слова: методика обучения грамматике, субъективная модальность, немецкий язык, перевод.

The article is devoted to the training category of modality German future translators and is regarded as a category of speech and text. The category of modality reflects the logical-structural component of the language picture of the world of native speakers. Usually grammatical referents modality in German and Ukrainian language are not the same. Therefore, the category of modality falls within the potential area of interference and interpreted in language choice as „difficult” for learning. The article is implemented model of the formation of future translators skills operating grammatical structures of subjective modality of the German language in productive speech. Developed two models for teaching these designs: exercises for translation were applied at all stages of the formation of grammatical skills – skills in translation were formed in parallel with reproductive skills; exercises for translation was used, starting from the stage of reproduction.

Key words: methods of teaching grammar, subjective modality, a German language translation.

Однією з найважливіших складових системи підготовки майбутніх перекладачів є граматична компетенція (здатність конструювати граматично правильні форми й синтаксичні конструкції, а також розпізнавати та розуміти смислові відрізки в мовленні, організовані у відповідності до існуючих норм мови, і використовувати їх у тих значеннях, у яких вони вживаються носіями мови) [10, с. 392], яка забезпечує структуру мовлення, адекватну носіям мови та релевантну сферам життя та функціональним стилям мовлення.

Граматична система будь-якої мови поєднує універсальне, що репрезентує спільний для всього людства мисленнєво-мовленнєвий код та ідіоетнічне, що відображає логіку будови мислення та мовлення кожного етносу. Ідіоетнічні особливості граматичної системи мови викликають найбільші труднощі в опануванні граматики іноземної мови, оскільки вони потрапляють у потенційну зону міжмовної або внутрішньомовної інтерференції й інтерпретуються в лінгвометодиці як „складні” для навчання. До таких явищ граматики належить категорія модальності – категорія мови і мовлення, що виражає реальні/ірреальні відношення висловлення до дійсності або суб’єктивну кваліфікацію повідомлення мовцем [7, с. 383].

Лінгвістичну основу нашого дослідження складають праці, присвячені категорії модальності: як власне синтаксичній категорії (Н. Шведова), як логічній категорії (С. Амеліна), як логіко-семантичній категорії (Г. Колшанський), як логіко-граматичній категорії (В. Панфілов), як функціонально-семантичній категорії (В. Ярцева). Методичну базу дослідження становлять праці, присвячені методиці навчання мовних категорій (О. Біляєв, Є. Голобородько, С. Караман, І. Олійник, Н. Пашковська, М. Пентиліук, К. Плиско, Л. Скуратівський, В. Аракін, І. Бім, В. Немсер, М. Томпсон у цілому та категорії модальності зокрема (О. Доценко, О. Іванова). Однак, попри значні напрацювання у дослідженні категорії модальності, було виявлено: а) недостатню увагу до розробки методики навчання категорії модальності як міжрівневої категорії – висловлювання та дискурсу – у цілому та граматичних конструкцій суб’єктивної модальності (ГКСМ) німецької мови у практиці підготовки майбутніх перекладачів зокрема; б) обмеженість умінь студентів використовувати ГКСМ в усному та писемному мовленні, що спричиняє неправильне розуміння висловлювань суб’єктивної модальності, а також відхилення від граматичних норм під час продукування німецького мовлення. Усе це складає актуальність дослідження.

Мета публікації – розробити методику навчання граматичних конструкцій суб’єктивної модальності німецької мови майбутніх перекладачів.

Аналіз наукових джерел з психології, психолінгвістики та лінгвометодики дав можливість визначити теоретичні засади формування рецептивних і репродуктивних навичок оперування граматичними конструкціями суб’єктивної модальності. В основу формування означених навичок покладено:

- теорію поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, згідно з якою у процесі навчання повинне відбуватися поступове згортання дій та операцій аж до переходу їх до автоматизму [1];

- положення про диференційоване навчання рецептивного і репродуктивного мовлення, закладене ще Л. Щербою, який вказав на принципові відмінності використання людиною мовного матеріалу при висловленні думок, з одного боку, і їх розуміння, з іншого [9]);

- етапність дій у формуванні навички: 1) сприйняття; 2) імітація; 3) підстановка; 4) трансформація; 5) репродукція; 6) комбінування [5, с. 150-154; 6];

- свідомопрактичний метод, який передбачає усвідомлення мовних форм і змісту граматичних явищ з наступним тренуванням [10, с. 312]. Цей метод реалізується на основі принципів домінувальної ролі вправ, усного випередження, диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності, комунікативності, урахування рідної мови (зіставності);

- формування репродуктивної навички буде передувати формуванню рецептивної [3]: питання про усне випередження усіх видів діяльності у навчанні мови першим поставив А. Монігетті [4], який вважав, що перш за все повинні сформуватися звуко-моторні образи виучуваного матеріалу, необхідні для подальшого формування всіх видів мовленнєвої діяльності.

Формування перекладацьких навичок і вмінь буде здійснюватися на основі теорії поетапного формування розумових дій та у послідовності етапів, визначених Л. Єжовою:

- а) мотиваційний (розширення фонових знань з певної галузі з особливостями номінації певних понять та реалій);

- б) орієнтуючий (ознайомлення з закономірностями функціонування виучуваного граматичного явища, яке викликає труднощі; студенти використовують перекладацький мовленнєвий зразок для його перекладу; як опора використовуються моделі-схеми та алгоритми, представлені у вигляді таблиці);

- в) формуючий етап (формування власне перекладацьких дій), який досягається з допомогою аналізу (сприйняття тексту, вичленовування смислових віх, співвіднесення формальної інформації зі значенням, пошук значень з опорою на модель-схему) і синтезу (встановлення значення, перехід від значення до засобів його вираження);

- г) інтеріоризуючий етап – формування у свідомості студентів просторових схем, які відображають дії перекладу граматичних конструкцій [2].

Враховуючи те, що ми навчаємо ГКСМ майбутніх перекладачів, що методика навчання їх граматики німецької мови, особливо складних логічних конструкцій, які мають асиметрію змісту та засобів вираження у рідній та іноземній мовах, не досліджувалася, що студенти опановують ГКСМ на третьому році навчання в умовах підготовки майбутніх перекладачів на просунутому етапі, запропоновано дві моделі формування ГКСМ:

Модель 1 (M₁) – вправи на переклад застосовувалися на всіх етапах формування граматичних навичок: навички в перекладі формувалися паралельно з рецептивними та репродуктивними навичками;

Модель 2 (M₂) – вправи на переклад застосовувалися, починаючи з етапу репродукції.

Отже, першим етапом у формуванні навички є сприйняття, або рецепція. І. Цоброва цей етап називається гностично-докомунікативним, коли відбувається ознайомлення учнів із новою інформацією синтаксичної структури [8, с. 10].

У навчанні ГКСМ, услід за Ю. Пассовим, будемо надавати переваги умовно-комунікативним вправам над мовними [5]. На користь цього може слугувати той чинник, що сама бівербальна рамкова модель означених конструкцій у свідомості студентів уже сформована. Ми вивчаємо лише її інший змістовий склад: конструкції для позначення різних відтінків суб'єктивної модальності.

Етап рецепції включатиме 3 кроки: ознайомлення з модальними характеристиками ГКСМ (модальне значення); ознайомлення з часовими характеристиками ГКСМ (часове значення); ознайомлення з ознаками пасивного стану ГКСМ.

Згідно з M_1 , презентація модальної характеристики ГКСМ відбувалася у такому форматі: граматична конструкція – стратегічно-компенсаційний аналог – переклад. Зразком може слугувати умовно-комунікативна вправа Übung 1 (M_1), метою якої є ознайомлення студентів з модальними значеннями ГКСМ на основі опису їх семантики німецькою мовою та перекладу. На етапах презентації, імітації, підстановки та трансформації умовно-комунікативні вправи акумулюватимуться з мовними перекладацькими вправами, які спрямовані на уміння аналізувати та вирішувати перекладацькі завдання, пов'язані зі структурою та семантикою ГКСМ. Етапи презентації, імітації, підстановки та трансформації релевантні формуючому етапові навчання перекладу, коли здійснюється безпосереднє формування власне перекладацьких дій.

Übung 1 (M_1). *Lesen Sie die Sätze mit der Erklärung und Übersetzung. Bedenken Sie die Bedeutung dieser Sätze.*

Er muss einen Computer kaufen. Meiner Meinung nach kauft er einen Computer. Я думаю, він купує комп'ютер. Er mag einen Computer kaufen. Ich vermute (nehme an), dass er einen Computer kauft. Я припускаю, що він купує комп'ютер. Er dürfte einen Computer kaufen. Wahrscheinlich kauft er einen Computer. Es gibt die Tatsachen, die darauf verweisen, dass er einen Computer kauft. Ймовірно, він купує комп'ютер. Er kann einen Computer kaufen. Vielleicht kauft er einen Computer. Es gibt die Tatsachen, auf Grund deren man annehmen kann, dass er einen Computer kauft. Можливо (є підстави вважати), що він купує комп'ютер. Er soll einen Computer kaufen. Man sagt, dass er einen Computer kauft. Кажуть, що він купує комп'ютер.

Вправа супроводжується додатковим коментарем викладача модальної семантики ГКСМ.

Згідно з M_2 презентація модальної характеристики ГКСМ відбувалася у такому форматі: граматична конструкція – стратегічно-компенсаційний аналог. Зразком може слугувати умовно-комунікативна вправа Übung 2 (M_2), метою якої є ознайомлення студентів з модальними значеннями ГКСМ на основі опису їх семантики німецькою мовою.

Übung 1 (M_2). *Lesen Sie die Sätze mit der Erklärung ihrer Modalbedeutung.*

Er muss die Rechnung begleichen. Meiner Meinung nach begleicht er die Rechnung. Er mag die Rechnung begleichen. Ich vermute (nehme an), dass er die Rechnung begleicht. Er dürfte die Rechnung begleichen. Wahrscheinlich begleicht er die Rechnung. Es gibt die Tatsachen, die darauf verweisen, dass er die Rechnung begleicht. Er kann eine Jacke kaufen. Vielleicht kauft er eine Jacke. Es gibt die Tatsachen, auf Grund deren man annehmen kann, dass er eine Jacke kauft. Er soll eine Jacke kaufen. Man sagt, dass er eine Jacke kauft. Er will auf dem Tatort nicht sein. Nach seinen Worten ist er auf dem Tatort nicht.

Вправа супроводжується додатковим коментарем викладача модальної семантики ГКСМ.

Наступним кроком буде ознайомлення з часовими характеристиками ГКСМ: рецепція часових інваріантів ГКСМ. Оскільки студенти уже знайомі з ГКСМ в теперішньому часі, перед викладачем постає завдання ознайомити їх з ГКСМ у минулому часі. З цією метою можуть бути застосовані умовно-комунікативні вправи – Übung 2 (M_1) для моделі M_1 , Übung 2 (M_2) – для моделі M_2 .

Übung 2 (M_1). *Lesen Sie die Sätze mit der Erklärung und Übersetzung. Bedenken Sie die Bedeutung dieser Sätze.*

Er muss die Rechnung begleicht haben. Meiner Meinung nach hat er die Rechnung begleitet. На мою думку, він оплатив рахунок. Er mag die Rechnung begleicht haben. Ich vermute (nehme an), dass er die Rechnung begleicht hat. Я припускаю, що він оплатив рахунок.

Beachten Sie die Konstruktionen mit Infinitiv II. Welche Bedeutung haben diese grammatischen Formen?

Übung 2 (M_2). *Lesen Sie die Sätze mit der Erklärung. Bedenken Sie die Bedeutung dieser Sätze.*

Er muss die Rechnung begleicht haben. Meiner Meinung nach hat er die Rechnung begleicht. Er mag die Rechnung begleicht haben. Ich vermute (nehme an), dass er die Rechnung begleicht hat.

Наступним кроком буде ознайомлення з характеристиками пасивного стану ГКСМ: рецепція станово-пасивних інваріантів ГКСМ. З цією метою пропонуємо умовно-комунікативні вправи – Übung 3 (M₁) для моделі M₁, Übung 3 (M₂) – для моделі M₂. На цьому етапі варто уникати модального пояснення конструкцій, оскільки основною одиницею навчання на цьому етапі є семантика стану, з якої студенти третього року університетського навчання знайомі дуже добре.

Übung 3 (M₁). Lesen Sie die Sätze mit der Übersetzung. Bedenken Sie die Bedeutung dieser Sätze.

Das Auto muss getankt worden sein. На мою думку, автомобіль був заправлений. Das Auto muss getankt worden sein. Автомобіль, напевно (на 90%), був заправлений. Das Motor dürfte repariert worden sein. Ймовірно, мотор був поремонтований. Der Motor kann repariert worden sein. Можливо, мотор був поремонтований. Die Straße müsste ausgebessert worden sein. Дорога, ймовірно (на 90%), була поремонтована. Er kann behandelt worden sein. Можна припустити (можливо), він полікувався.

Erklären Sie die Schritte der Aufklärung der grammatischen Bedeutung.

Übung 3 (M₂). Lesen Sie die Sätze. Bedenken Sie die Bedeutung dieser Sätze.

Das Auto muss gekauft worden sein. Das Auto kann gekauft worden sein. Das Buch dürfte gelesen worden sein. Das Buch kann gelesen worden sein. Die Straße müsste ausgebessert worden sein. Er dürfte behandelt worden sein.

Диференційоване вивчення модальних, часових і станових характеристик ГКСМ зумовлене морфологічною складністю і нечастим вживанням конструкцій, які входять до складу ГКСМ: Infinitiv II Aktiv (gelesen haben, gefahren sein), Infinitiv II Passiv (gelesen worden sein).

Наступним етапом формування навички має стати імітація. На цьому етапі пропонуємо застосовувати умовно-комунікативні імітативні вправи – вправи, при виконанні яких студент для вираження певних думок знаходить мовні засоби в репліках викладача (Пассов). Імітація буде проходити, так само як і рецепція, у три кроки.

Першим кроком має стати імітація модальної характеристики ГКСМ. Для моделі M₁ навчання буде таким: після вправи на імітацію без перекладу слідуватиме вправа на імітацію з перекладом. Для моделі M₂ будуть застосовуватися лише вправи на імітацію. Зразком може слугувати умовно-комунікативні вправи Übung 4 (M₁, M₂) – для безперекладної імітації, Übung 5 (M₁) – для імітації з перекладом.

Übung 4 (M₁, M₂). Bestätigen oder verneinen Sie meine Vermutung.

Beispiel. Er muss sein Handy verkaufen. Ja. Er muss sein Handy verkaufen. Nein. Er muss sein Handy nicht verkaufen.

Seine Ausführung dürfte etwas zu lang sein. Das Auto mag durch die Straße fahren. Die Bäume dürften an die Straße wachsen. Das Eis kann im Zimmer sehr schnell tauen. Das Bus soll oft verspäten. Sie will zur Arbeit zurzeit kommen.

Спочатку студенти вправу такого типу виконують письмово, а потім – усно. Під час письмового виконання будуть формуватися первинні уміння імітації ГКСМ, під час усного виконання імітація автоматизуватиметься і буде задіяний мовленнєворуховий аналізатор, що визнаний базовим у навчанні мовлення.

Übung 5 (M₁). Bestätigen oder verneinen Sie meine Vermutung mündlich. Übersetzen Sie die Sätze.

Beispiel. Er muss sein Handy verkaufen. Ja. Er muss sein Handy verkaufen. Так, я вважаю, він продає свій мобільний телефон. Nein. Er muss sein Handy nicht verkaufen. Ні, я вважаю, він не продає свій мобільний телефон.

Seine Ausführung dürfte etwas zu lang sein. Das Auto mag durch die Straße fahren. Die Bäume dürften an die Straße wachsen. Das Eis kann im Zimmer sehr schnell tauen. Das Bus soll sich oft verspäten. Sie will zur Arbeit zurzeit kommen.

Другим кроком має стати *імітація часових характеристик ГКСМ*. Для моделі M_1 навчання буде таким: після вправи на імітацію без перекладу слідуватиме вправа на імітацію з перекладом. Для моделі M_2 будуть застосовуватися лише вправи на імітацію. Зразком можуть слугувати умовно-комунікативні вправи Übung 6 (M_1, M_2) – для безперекладної імітації, Übung 7 (M_1) – для імітації з перекладом.

Übung 6 (M_1, M_2). *Verneinen Sie die nächsten Vermutungen.*

Beispiel. Er muss sein Handy verloren haben. Nein. Er muss sein Handy nicht verloren haben.

Seine Ausführung dürfte etwas zu lang gewesen sein. Das Auto mag durch die Straße gefahren sein. Die Bäume dürften an die Straße gewachsen sein. Das Eis kann im Zimmer sehr schnell getaut sein. Der Bus soll sich oft verspätet haben. Sie will zur Arbeit zurzeit gekommen sein.

Übung 7 (M_1). *Verneinen und übersetzen Sie die nächsten Vermutungen.*

Beispiel. Sie wollen die Universität vor 2 Jahre verlassen haben. Nein, Sie wollen die Universität vor 2 Jahre nicht verlassen haben. За їхніми словами (вони стверджують, що), вони не полишали університет два роки тому.

Er soll einen wichtigen Auftrag gehalten haben. Anton will einen wichtigen Auftrag gehalten haben. Peter und Karl dürften ihren Urlaub an der Ostsee verbracht haben.

Третім кроком має стати *імітація ГКСМ пасивного стану*. Для моделі M_1 : після вправи на імітацію без перекладу слідуватиме вправа на імітацію з перекладом. Для моделі M_2 будуть застосовуватися лише вправи на імітацію. Зразком можуть слугувати умовно-комунікативні вправи Übung 8 (M_1, M_2) – для безперекладної імітації, Übung 9 (M_1) – для імітації з перекладом.

Übung 8 (M_2). *Stimmen Sie meiner Vermutung zu.*

Beispiel. Das Auto muss geparkt werden. Ja, das Auto muss geparkt werden.

Das Auto muss geparkt werden. Das Auto kann geparkt werden. Die Waschmaschine dürfte repariert werden. Das Bügeleisen kann repariert werden. Das Dach dürfte ausgebessert werden. Es müsste behandelt werden.

Übung 9 (M_1). *Stimmen Sie meiner Vermutung zu.*

Beispiel. Das Auto muss getankt werden. Ja, das Auto muss getankt werden. Автомобіль, поза сумнівами, заправляється.

Das Motor dürfte repariert werden. Ймовірно, мотор ремонтується. Der Motor kann repariert werden. Можливо, мотор ремонтується. Die Straße müsste ausgebessert werden. Певно, дорога ремонтується. Er kann behandelt werden. Можливо, він лікується.

Наступним етапом формування навички має стати підстановка. На цьому етапі основними будуть підстановчі вправи – умовно-комунікативні вправи, у яких відбувається підстановка лексичних одиниць у структуру даної граматичної конструкції [Пассов 1989].

На етапі підстановки робота також буде здійснюватися паралельно у три кроки: підстановка в ГКСМ з модальною характеристикою; підстановка в ГКСМ з часовими характеристиками, підстановка в ГКСМ пасивного стану. На цьому етапі ми наведемо зразки вправ, релевантні названим крокам. Згідно з принципом доступності (від простішого до складнішого) розроблено два різновиди вправ – некомунікативні з візуальною опорою Übung 10 без перекладу для моделей (M_1, M_2) та Übung 11 – з перекладом для моделі M_1 . А також умовно-комунікативні Übung 12 без перекладу для моделей (M_1, M_2) та Übung 13 – з перекладом для моделі M_1 .

На етапі підстановки, як зазначено вище, не можуть змінюватися структурні елементи, тільки вербальне наповнення цих елементів [5]. Модальники ГКСМ є ключовими елементами конструкцій, їх зміна веде до зміни всієї модальності висловлювання, тому зміні вербалізації підлягатимуть лише інфінітиви.

Beispiel. Das Eis dürfte bei Temperatur von 0° Grad getaut sein. Nein, das Eis dürfte bei Temperatur von 0° Grad gefriert haben.

Übung 10. (M_1, M_2). *Bilden Sie die Sätze.*

Beispiel. Er muss in die Stadt kommen.

Er	<i>muss</i>	in die Stadt	
Karl	<i>mag</i>	nach Hause	gehen
Ein Reisende	<i>dürfte</i>	zu Fuß	kommen
Ein Soldat	<i>kann</i>	zurzeit	eintreffen
Ein Junge	<i>soll</i>	zur Busabfahrt	
Eine Frau	<i>will</i>	sehr schnell	

Übung 11. (M₁). *Bilden und übersetzen Sie die Sätze.*

Beispiel. Die Ausstellung muss interessant gewesen sein. На мою думку, виставка була цікавою.

Die Ausstellung		interessant	
Der Wettkampf	<i>kann</i>	spannend	gewesen sein
Der Spiel	<i>dürfte</i>	traurig	
Der Wettlauf	<i>muss</i>	einen Erfolg	
Die Messe		einen Misserfolg	gehabt haben
Der Vortrag		ein Fiasko	

Зразком умовно-комунікативної вправи на підстановку може бути вправа типу Übung 12 (M₁, M₂).

Übung 12 (M₁, M₂). *Verneinen Sie meine Vermutung und ersetzen sie die Verben.*

Er will eine Wette verloren haben (gewinnen). Karl muss ein neues Gerät geschaffen haben (vernichten). Ein Mädchen soll zum Bus eingetroffen sein (laufen). Karl mag geangelt haben (jagen).

Übung 13 (M₁). *Verneinen Sie meine Vermutung und ersetzen sie die Verben. Übersetzen Sie die Sätze.*

Beispiel. Die Messe müsste vor 3 Tage geöffnet worden sein. Я думаю, що ярмарка відкрилася три дні тому. Die Messe müsste vor 3 Tage geschlossen worden sein. Я можу припустити, що ярмарка закрилася три дні тому.

Der Computer muss vor einem Woche kaputtgemacht worden sein (reparieren). Eine Schuld dürfte während des Jahres abgetragen worden sein. Meine Eltern können vor einem Monat behandelt worden sein.

Наступним етапом у формуванні граматичної навички має стати етап трансформації. На цьому етапі продовжується формування *автоматизації* навички, а також розпочинається формування її *гнучкості* [6, с. 10]. Цей етап буде здійснюватися за допомогою трансформаційних вправ. Трансформаційні вправи – умовно-комунікативні вправи, які передбачають трансформацію виучуваних конструкцій [5]. Зважаючи на структурні та семантичні особливості ГКСМ, вважаємо за доцільне проводити трансформації у межах граматичних категорій. Саме тому матимуть місце трансформації модальності, трансформації часу, трансформації стану. На цьому етапі будемо також застосовувати дві моделі навчання: M₁ та M₂.

Трансформації модальності передбачають зміну модальності конструкції за допомогою зміни модального дієслова. Логічним є організовувати заміни, які перебувають у логічних опозиціях: ймовірність – припущення. Зразками вправ на таку трансформацію можуть бути Übung 14 (M₁, M₂), Übung 15 (M₁).

Übung 14 (M₁, M₂). *Verändern Sie die Sätze entsprechend der kommunikativen Absicht, die in den Klammern angegeben ist.*

Beispiel. Uwe soll vor 7 Tage eine Konferenz mit einem Vortrag besuchen.

Meine Vermutung: Uwe mag vor 7 Tage eine Konferenz mit einem Vortrag besucht haben.

1. Uwe soll vor 7 Tage eine Konferenz mit einem Vortrag besucht haben. (*meine Vermutung*). 2. Der Professor soll diesen Student für seine wissenschaftlichen Leistungen gelobt haben. (*nach den Worten von Professor*). Ein Reisender dürfte über Klima von den Alpen seinen Bekannten erzählen. (*man kann vermuten*).

Übung 15 (M₁). *Verändern Sie die Sätze entsprechend der nachstehenden Frage. Übersetzen Sie die Sätze.*

Beispiel. Ein Reisender soll seinen Kindern über die Alpen erzählt haben. *Was hat ein Reisender nach seiner Meinung gemacht?* Кажуть, що мандрівник розказував своїм дітям про Альпи. Ein Reisender will seinen Kindern über die Alpen erzählt haben. Як стверджує мандрівник, він розказував своїм дітям про Альпи.

Der Student muss von dem Professor für seine wissenschaftlichen Leistungen gelobt werden. *Welche Vermutung über Student habe ich?* Die Wette mit meinem Nachbar dürfte von mir gewonnen werden. *Was kann man über die Wette vermuten?* Die Messe müsste vor 3 Tage geschlossen worden sein. *Wann wurde die Messe, meiner Meinung nach geschlossen worden sein?*

Трансформація категорії часу здійснюватиметься в опозиції теперішній час – минулий час за допомогою умовно-комунікативних вправ, які спонукатимуть заміни інфінітива I на інфінітив II. Зразками таких вправ можуть бути Übung 16 (M₁, M₂), Übung 17 (M₁).

Übung 16 (M₁, M₂). *Verändern Sie die Sätze entsprechend den Wörtern, die vor den Sätzen angeführt sind.*

Beispiel. Unsere Firma soll jedes kaputte Gerät ersetzen. Vor zwei Tage soll unsere Firma jedes kaputte Gerät ersetzt haben.

Gestern, vor zwei Tage, voriges Jahr, vorigen Monat, eine Woche vor.

Unsere Firma soll jedes kaputte Gerät ersetzen. Sie müssen in ihren Entwürfen das Ihnen bekannte Ferrari-Rot zum Einsatz bringen. Das Gericht will dem Bürger auf seine Frage antworten.

Übung 17 (M₁). *Verändern Sie die Sätze entsprechend den Wörtern, die vor den Sätzen angeführt sind. Übersetzen Sie die Sätze.*

Beispiel. Die Polizei mag in der Lage sein, dem Mordopfer zu helfen. Можливо (За моїми припущеннями), поліція у змозі допомогти жертві вбивства. Schon lange mag die Polizei in der Lage gewesen sein, dem Mordopfer zu helfen. Можливо, поліція була у змозі допомогти жертві вбивства.

Schon, bereits, schon lange, schon längst, es ist schon lange her.

Die Polizei mag in der Lage sein, dem Mordopfer zu helfen. Die Studentin will ihre Magisterarbeit zum Abschluss bringen. Die Feuerwehr muss zum ersten Mal die neue automatische Feuerleiter einsetzen.

Трансформація категорії стану здійснюватиметься в опозиції теперішній час активного стану – теперішній час пасивного стану – минулий час пасивного стану за допомогою умовно-комунікативних вправ, які спонукатимуть у модельованому мовленні змінювати активні форми дієслів на пасивні форми інфінітива I на інфінітив II. Зразками таких вправ можуть бути Übung 18 (M₁, M₂), Übung 19 (M₁).

Übung 18 (M₁, M₂). *Verwandeln Sie Aktiv ins Passiv mit Infinitiv I und II, benutzen Sie dabei die Wörter, die vor den Sätzen angeführt sind.*

Beispiel. Die Feuerwehr muss zum ersten Mal die neue automatische Feuerleiter einsetzen. Die neue automatische Feuerleiter muss von der Feuerwehr eingesetzt werden. Gestern Abend muss die neue automatische Feuerleiter von der Feuerwehr eingesetzt worden sein.

Gestern abend, gestern nachmittag, gestern vormittag.

Er dürfte seine beruflichen Pläne während des Einstellungsgesprächs besprechen. Die Firma „Frank-Maschinen“ müsste dem Software-Haus „Soft-Cell“ den Auftrag erteilen, ihre Internetseiten zu erstellen.

Übung 19 (M₁). *Verwandeln Sie Aktiv ins Passiv mit Infinitiv I und II, benutzen Sie dabei die Wörter, die vor den Sätzen angeführt sind. Übersetzen Sie die Sätze.*

Beispiel. Die Ärztin muss dem Patienten die kleinen Spaziergängen erlauben. На мою думку (напевно) лікар надала пацієнту дозвіл на нетривалі прогулянки. Die kleinen Spaziergängen müssen dem Patienten von der Ärztin erlaubt werden. На мою думку, лікарем дозволяються нетривалі прогулянки для пацієнта. Die kleinen Spaziergängen müssen dem Patienten von der Ärztin erlaubt worden sein. На мою думку, лікарем були дозволені пацієнтові нетривалі прогулянки.

Gestern abend, gestern, gestern vormittag.

Der Verbrecher kann das Auto stehlen. Der Krieg im Nahen Osten muss ein Ende finden. Für 2013 dürfte man schwarze Zahlen schreiben.

Наступним етапом є репродукція: мета – формування автоматизації та гнучкості навички. На цьому етапі основними будуть репродуктивні вправи – умовно-комунікативні вправи, які передбачають самостійне відтворення (репродукцію) ГКСМ в репліках студентів [5]. На цьому етапі у студентів повинні сформуватися навички вживання ГКСМ відповідно до ситуації мовлення, до наміру мовця. Крім цього, будемо формувати навички перекладу з української мови німецькою речень з суб'єктивною модальністю, таким чином, ми повинні сформувати навички правильного добору та вживання ГКСМ німецької мови для перекладу. На цьому етапі навчання проходитиме за спільною моделлю – моделі (M_1 і M_2) не розрізнятимуться. Етап репродукції співвідноситиметься з інтеріоризуючим етапом навчання перекладу, який полягає у пошуку аналогів ГКСМ без опор.

Репродукція модальності, часу та стану матиме на цьому етапі синкретичний характер. Проте, зважаючи на принцип наступності, вважаємо доцільним розпочати репродуктивний етап із виконання вправ з візуальними опорами. Візуальні опори будуть вказувати на модальне дієслово, часову форму або форму стану дієслова. Зразком такої вправи може слугувати умовно-комунікативна вправа Übung 20 (M_1 , M_2). Репродуктивні вправи на цьому етапі акумулюватимуться з операційними перекладацькими вправами, які формують уміння використовувати різні способи і прийоми перекладу.

Übung 20 (M_1 , M_2). *Machen Sie die Zusammenfassung zur Aussage. Benutzen Sie die in den Klammern stehenden Wörter.*

Beispiel. Man hat mir gesagt, Herr Meyer habe den Unfall gesehen. (Herr Meyer – sehen – der Unfall). Herr Meyer soll den Unfall gesehen haben.

Alle in der Abteilung reden über Herrn Meyers Beziehung zu einer fremden Frau. (Er – haben – eine neue Freundin). Trotz der Reparatur springt das Auto nicht an. Der Mechaniker ist sich aber absolut sicher, dass es so funktioniert. (Es – so – funktionieren). Der Kommissar meint, dass es sich wahrscheinlich um Mord handelt. (Es – sich handeln – um Mord). Herr Meyer hat behauptet, dass er den Unfall gesehen hat. (Herr Meyer – sehen – der Unfall).

Подальша автоматизація ГКСМ у продуктивному мовленні буде здійснюватися за допомогою умовно-комунікативних вправ без будь-яких опор. Студенти повинні навчитися виражати суб'єктивну модальність синкретично з граматичними значеннями часу та стану, залежно від вимог комунікативної ситуації. Досягнення цих цілей буде здійснюватися за допомогою умовно-комунікативних вправ (Übung 21 (M_1 , M_2)).

Übung 21 (M_1 , M_2). *Machen Sie die Zusammenfassung zur Aussage.*

Beispiel. Der Zug ist vor drei Stunden abgefahren. Wo ist er mit Sicherheit jetzt? Der Zug müsste jetzt in Rostock sein.

Es ist jetzt neun Uhr. Ist Peter jetzt in der Schule sicherlich? Der Zeuge behauptet, den Mann um zwölf an der Straßenbahnhaltstelle gesehen zu haben. Der Redner kennt sich gut mit dem Schriftsteller aus. Hat er wahrscheinlich alle Romane des Schriftstellers lesen? Herr Meyer behauptet, dass er den besten Apfelkuchen machen könne.

На цьому етапі варто надати особливої уваги формуванню навичок перекладу ГКСМ. Це буде лише переклад з українською мови німецькою. Окрім формування перекладацьких навичок, будуть удосконалюватися і репродуктивні навички вживання правильних модальних дієслів у поєднанні з референтами часу та способу, що здійснюватиметься за допомогою умовно-комунікативних вправ на переклад, типу Übung 22 (M_1 , M_2). Ці вправи спочатку студенти виконують письмово, а потім – усно.

Übung 22 (M_1 , M_2). *Übersetzen Sie die folgenden Sätze.*

Beispiel. Кажуть сьогодні йтиме дощ, тому мені потрібно вдягти плащ. Es soll heute regnen, deshalb muss ich mich einen Regenschirm anziehen.

Вона стверджує, що була свідком надання першої допомоги постраждалим від вибуху. Ймовірно, завтра о 9 ранку виставка відкриється без затримки. Небо затягують хмари. Можливо, буде у другій половині дня дощ. Обставини складаються так, що сьогодні, можливо, ми підпишемо з цією компанією договір. За словами судових

виконавців, учора вони виконали кілька рішень суду. Я думаю, цей фільм цікавий. Йти мені на фільм?

Отже, запропонована нами модель формування навичок репродуктивного вживання ГКСМ передбачає дискретність на чотирьох перших етапах – рецепції, імітації, підстановки та трансформації, що полягає в роздільному формуванні навичок репродукції вербальних засобів модальності, референтів категорій часу та стану. На п'ятому етапі – репродукції варто вдаватися до синкретизму, оскільки в продукуванні мовлення, до якого наближає нас цей етап, вживається модальна конструкція синкретично – з усіма граматичними семами. Перевага буде надаватися виконанню вправ усно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / Петр Яковлевич Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 236–277.

2. Ежова Л. М. Совершенствование методики обучения письменному переводу общественно-политических текстов на среднем этапе обучения в специализированных вузах : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Ежова Лариса Михайловна. – М., 2003. – 209 с.

3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

4. Монигетти А. В. Роль устной речи в обучении иностранным языкам в свете новой программы для средней школы / А.В. Монигетти // Иностранный язык в школе. 1950. № 1. – С. 35–46.

5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению // Пассов Ефим Израилевич. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.

6. Рябих М. В. Методика навчання студентів мовних спеціальностей форм способу та часу англійського дієслова: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (германські мови)” / М. В. Рябих. – К., 2004. – 21 с.

7. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : Термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля-К., 2006. – 716 с.

8. Цоброва І. А. Методика навчання простого речення в основній школі (на матеріалі російської мови у порівнянні з англійською мовою) : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : 13.00.02 „Теорія та методика навчання (російська мова)” / І. А. Цоброва. – Київ, 2001. – 19 с.

9. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Лев Владимирович Щерба. – М. : Высшая школа, 1974. – 112 с.

10. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Астрель : АТС: Хранитель, 2007. – 746 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Шовковий В.М.



ПРОБЛЕМА СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ В РЕТРОСПЕКТИВІ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

У статті на основі цивілізаційного підходу розглянуто суспільні передумови розвитку проблеми статевого виховання та доведено, що проблема дослідження турбувала як зарубіжних, так і вітчизняних учених, філософів, педагогів упродовж усієї історії людства: від найдавніших часів до середньовіччя, епохи Нового часу та Просвітництва (Я. Коменський, Дж. Локк, Ж-Ж. Руссо) й протягом освітніх трансформацій XX та XXI ст. (Н. Крупська, П. Блонський, А. Залкінд, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Т. Афанасьєва, Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець). Обґрунтовується значення педагогічних ідей та досвіду видатних педагогів і науковців, які присвятили свої роботи проблемі статевого виховання молоді.

Ключові слова: цивілізація, молоде покоління, статеве виховання, педагогіка, педагогічні підходи, гендер.

В статье на основе цивилизационного подхода рассмотрено общественные предпосылки развития проблемы полового воспитания и указано, что проблема исследования беспокоила как зарубежных, так и отечественных ученых, философов, педагогов на протяжении всей истории человечества с древнейших времен до средневековья, эпохи Нового времени и Просвещения (Я. Коменский, Дж. Локк, Ж-Ж. Руссо) и в течение образовательных трансформаций XX и XXI века (Н. Крупская, П. Блонский, А. Залкин, А. Макаренко, В. Сухомлинский, Т. Афанасьева, Т. Говорун, А. Кикинежди, В. Кравец). Обосновывается значение педагогических идей и опыта выдающихся педагогов и ученых, посвятивших свои работы проблеме полового воспитания молодежи.

Ключевые слова: цивилизация, молодое поколение, половое воспитание, педагогика, педагогические подходы, гендер.

The article based on civilizational approach, the social preconditions of the problem of sex education and proved that the problem of the study troubled both foreign and domestic scholars, philosophers, educators Throughout human history, from ancient times to the Middle Ages, the era of the New Age and the Enlightenment (J. Comenius, John. Locke, Rousseau) and educational transformation during the twentieth and twenty-first century (N. Krupskaya, P. Blonsky, A. Zalkind, A. Makarenko, V. Sukhomlinsky, T. Afanasyev, T. Talker, A. Kikinezhdі, V. Kravets). Substantiates the value of pedagogical ideas and experience of outstanding teachers and researchers who have dedicated their work to the problem of sexual education of youth.

Key words: civilization, the younger generation, sex education, pedagogy, pedagogical approaches, gender.

Розбудова української держави, демократизація суспільного життя, посилення інтеграційних процесів з Європою, відродження національної культури визначають нові вимоги до освіти та виховання підростаючого покоління. У XXI столітті в освітньо-виховному середовищі вирішального значення набуває проблема загальнолюдських і духовно-моральних цінностей в аспекті міжособистісних та міжстатевих відносин.

З проголошенням незалежності Україна визнала свою відповідальність перед світовою спільнотою щодо забезпечення на власній території дотримання міжнародних

стандартів у галузі освіти та виховання дітей. Визначальні методологічні положення міжнародних правових документів містяться в Конвенції ООН „Про права дитини” (1989 р.), Декларації принципів толерантності (1995 р.), рекомендації ПАРЄ „Про гендерну рівність у галузі освіти” (1995 р.), „Про обов'язки батьків і вчителів у вихованні дітей” (2001 р.) та в інших законодавчих документах. Ці міжнародні нормативно-правові акти є орієнтиром для багатьох країн у формуванні власного освітянського законодавства.

Задля створення рівних умов для розвитку та виховання кожної дитини прийнято закони України „Про освіту” (1991 р., 1996 р. – нова редакція), „Про позашкільну освіту” (2000 р.), „Про дошкільну освіту” (2001 р.), „Про вищу освіту” (2002 р.), „Про охорону дитинства” (2001 р.); укази Президента України „Про Національну доктрину розвитку освіти” (2002 р.), „Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні” (2010 р.), „Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” (2013 р.); акти Кабінету Міністрів України „Про затвердження Положення про центр розвитку дитини” (2009 р.), „Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року” (2011 р.). На базі європейського законодавства в Україні реалізуються та впроваджуються загальнодержавні та галузеві програми, які спрямовані на поліпшення здоров'я, створення сприятливих умов для народження та виховання дітей, соціальний захист дітей, боротьбу з ВІЛ/СНІДом, підвищення якості освіти тощо, а саме: Національна програма „Діти України”, Державна програма „Репродуктивне здоров'я нації на період до 2015 року”, Стратегія демографічного розвитку в період до 2015 року. Звернення до текстів згаданих вище документів переконує в розумінні світовою та вітчизняною спільнотою нерозривного зв'язку між проблемами суспільного розвитку та гармонійним існуванням кожної людини. Питання статевого виховання згадуються в нормативно-правових актах лише виключно в аспекті збереження здоров'я, зокрема це формування навичок здорового способу життя, підготовка молоді до створення майбутньої сім'ї, народження здорової дитини та ін.

Таким чином, сьогодні в Україні, як і в цілому у світі, спостерігаємо кризовий період у вирішенні проблем статевого виховання. Особливо яскраво це фіксується та відбивається в молодіжному середовищі, про що свідчить багато фактів: підліткова вагітність та аборти, позашлюбна народжуваність, поширення венеричних захворювань, злочини сексуального характеру та ін., що негативно позначаються на генофонді нації. Для ефективного розв'язання сучасних проблем статевого виховання актуальним є звернення до історичного минулого людства та педагогічної спадщини видатних учених, педагогів, практиків, які заклали основи теорії статевого виховання.

Проблема статевого виховання та статевих взаємовідносин знайшла своє відображення в численних філософських, антропологічних, історичних, психологічних дослідженнях (К. Аронс, Дж. Батлер, Т. Бендас, М. Бердяєв, Р. Бондаренко, О. Вороніна, І. Воронюк, В. Войтович, А. Кириліна) та ін. У наукових працях вітчизняних учених вивчалися такі аспекти цієї проблеми: теоретичні основи статевого виховання (В. Каган, С. Кириленко, А. Петровський, Л. Слинько); формування в молоді моральних основ готовності до сімейного життя (Л. Верб, Є. Ільїна, В. Кравець, В. Макарова, А. Молчанова, Н. Новікова, В. Оржеховська, Н. Шалімова); статеве виховання в сім'ї (Т. Говорун, О. Кікінежді, Д. Колесов); аспекти педагогічного керівництва процесом статевого виховання (В. Бойко, О. Главацька).

Звернення до наукових праць із визначеної тематики переконує нас у необхідності історико-ретроспективного розгляду проблеми статевого виховання задля визначення можливостей його використання в сучасній науково-педагогічній практиці, що й стало метою пропонованої публікації.

Пошук витоків духовності людини звертає нас до культурно-історичного минулого. На потребу глибокого наукового пізнання закономірностей розвитку суспільства світова наука розробила й широко використовує цивілізаційний підхід щодо пізнання історії

розвитку людства. У працях Н. Данилевського, К. Леонтьєва, А. Тойнбі, О. Шпенглера подано чітке визначення поняття „цивілізації”, сутність якого полягає в тому, що людська історія являє собою не що інше, як сукупність не пов'язаних один з одним людських цивілізацій [2, с. 15]. Відповідно до кожної цивілізації існувала „своя” система освіти. Сучасний послідовник цивілізаційного підходу, російський дослідник, професор Г. Б. Корнетов, застосовуючи цивілізаційний підхід щодо вивчення історико-педагогічного процесу та еволюції виховання, наголошує на існуванні в історії людства стійких соціокультурних утворень, яким притаманні своєрідні педагогічні традиції [8, с. 23]. Із позиції цього підходу „цивілізація”, „суспільство”, „виховання” – категорії історичні та взаємопов'язані, їх рівень і сутність визначаються тими багатограними соціально-економічними умовами, у яких відбувається життєдіяльність того чи іншого народу. Тому дослідження будь-якого соціального явища відповідно до теми нашої публікації потребує того, щоб кожна людина мала уявлення про розвиток та інваріантні характеристики цивілізаційних виховних систем.

Проблема статевого виховання має історичне підґрунтя. У первіснообщинному суспільстві статеві зв'язки були стихійними й нерегульованими, статеве виховання молоді здійснювалося в межах певної сім'ї, роду, племені. Норми статевого виховання первіснообщинної доби передбачали суспільно-санкціоновані обмеження на вибір партнера й регуляцію статевих відносин. Інформація про статеві стосунки розцінювалася як шкідлива та непотрібна для підростаючого покоління. Елементарні відомості про дітородну функцію, про статеву взаємодію молода людина отримувала вже в зрілому віці безпосередньо від батьків незадовго до шлюбу. Це було пов'язано зі спадкоємністю власності на землю та засоби виробництва й необхідністю чіткого визначення кола майнових власників чоловіків/жінок спорідненою ознакою. Отже, за первіснообщинного ладу виховання обмежувалося засвоєнням життєво-практичного досвіду й життєвих правил, що передавалися з покоління в покоління, при цьому поділ обов'язків між чоловіками і жінками обумовлював відмінності в засвоєнні гендерних ролей між хлопчиками та дівчатками.

У період середньовіччя образ дитини був релігійно обумовленим та неоднозначним. З одного боку, дитина вважалася втіленням чистоти й невинності, а з іншого – повсякденна участь дітей у суспільному житті дорослих сприяла формуванню міжстатевих відносин між хлопчиками та дівчатками. Слабкий розвиток військової техніки, постійні збройні сутички між феодалами сприяли виникненню особливого типу військово-фізичного, лицарського виховання. Система виховання хлопчиків передбачала вироблення й удосконалення певних навичок (верхова їзда, плавання, стріляння з лука, кидання списа, фехтування, полювання, гра в шахи, вміння складати вірші, співати й грати на музичних інструментах). Виховання дівчат передбачало насамперед виконання ними основної функції жінки: бути гідною дружиною, матір'ю, господинею, що фактично зводило призначення жінки лише до виконання нею материнського обов'язку.

На думку дослідниці Т. Рябової [14], середньовічна культура стала важливою сходинкою у формуванні сучасних уявлень про жінку і жіночу природу. Саме середньовіччя представило найбільш розгорнуту й аргументовану концепцію жіночої недосконалості, однак саме середньовічна культура містила й паростки іншого, нового ставлення до жінки. Представники середньовіччя акцентували свою увагу на підготовці молоді до сімейного життя, різко розмежовуючи призначення чоловіка та жінки.

Гуманізм XVI століття змінив середньовічне ставлення до жінки та чоловіка й характеризувався новими педагогічними ідеями та принципами. Саме ця епоха традиційно вважається епохою звільнення людини від релігійних забобонів, тому й „жіноче” розглядається в цьому аспекті як оспівування жінки, проголошення ідеї статевої рівності чоловіка і жінки в суспільстві, визнання індивідуальності жінки, возвеличення її краси. Уперше в історії було визнано необхідність жіночої освіти та виховання. Велику роль у розвитку теорій, що обґрунтовували необхідність освіти для жінок, внесли педагоги-гуманісти Луї Вівес, Мішель Монтень, Еразм Роттердамський, а також ранні

соціалісти-утопісти Томас Мор і Томмазо Кампанелла, вимагаючи однакової освіти для чоловіків і жінок.

Епоха Просвітництва (кінець XVII – початок XVIII ст.) утвердила у свідомості людей поняття „природного права”. Просвітителі вважали, що всі люди від природи наділені природним правами, зокрема правом на життя, свободу й статеву рівність. Просвітництво як культурно-історичний феномен тлумачилося тогочасним суспільством значно ширше, ніж просте розповсюдження знань, воно включало в себе моральне, громадянське, естетичне, статеве виховання, а також утвердження в суспільстві „нових”/гуманістичних уявлень про світ та людину – на противагу „застарілим”/теологічним ідеям старого світу. На перший план виходили ідеї всезагальної вихованості людини, думки про необхідність такого жіночого виховання, яке б дозволило дівчатам у майбутньому добре виконувати свою соціальну роль при збереженні загального спрямування статевого виховання (дружина – матір – вихователька).

Окремі думки щодо статевого виховання містяться в працях Я. А. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо. Великий реформатор школи і педагогіки Я. А. Коменський (1592–1670 рр.) є одним із перших педагогів, який обґрунтував принцип природовідповідності у вихованні не на підставі спостережень над життям рослин і тварин, а на підставі власного педагогічного досвіду. У праці „Велика дидактика” мислитель декларує ідею охоплення школою всієї молоді незалежно від статі хлопчик/дівчинка: „Не можна уявити будь-яких підстав, щоб і слабку стать цілком усунути від наукових занять. Жінки теж образ божий, однаково вони обдаровані (часом більше нашої статі) швидким і сприйнятливим розумом й мудрістю” [6, с. 293]. Особливості морального виховання дітей у Я. Коменського полягали „у вихованні в них поміркованості, охайності, працелюбства, поважного ставлення до старших, любові до людей незалежно від їхньої статевої приналежності” [6, с. 210].

Натомість у педагогіці Дж. Локка (1632–1704 рр.) майже вся увага приділяється розумовому, фізичному, моральному та безпосередньо статево вихованню хлопчиків. Трактат „Думки про виховання”, хоч і призначався батькам, котрі виховували синів, але не містив будь-яких рекомендацій для юних леді. Локк уважав, що вміщені в ньому педагогічні поради, за незначним винятком, були придатні й для дівчат. З точки зору Дж. Локка, статеву мораль виходить із принципу корисності та інтересів особистості й спирається досвіді збереження здоров’я людини. Дж. Локк рекомендував здійснювати фізичне, моральне, статеве виховання з раннього віку дитини, коли юна душа і тіло найніжніші й легко піддаються виховним впливам [5, с. 123]. Головною метою виховної діяльності Локк уважав виховання „джентльмена”, „ділової людини” з творчим характером і сильною волею, високоморальною й енциклопедично освіченою. На думку професора В. Кравця, „Дж. Локк жив у суспільстві, де підпорядкування жінок було емпіричним фактом. Він розглядав патріархат як історичне або антропологічне, а не моральне явище, пов’язував право на власність із політичною свободою, отожд. жінки, що за „природою” підпорядковані чоловікам, які контролюють їхню спільну власність, вилучені з політичного тіла під одним підпорядкуванням. Це дає підстави мислителю ототожнювати статуси жінок і слуг” [9, с. 153]. Отже, педагогіка Джона Локка носила практичний та орієнтовний характер, а його педагогічна теорія була тісно зв’язана із соціально-політичними змінами, що відбувалися в суспільстві.

Проблему статевого виховання та соціальної рівності практично у всіх своїх роботах порушує французький філософ Жан-Жак Руссо (1772–1778 рр.). У своєму трактаті „Еміль, або Про виховання” (1762 р.) педагог стверджує, що людська природа єдина і „в усьому, що не стосується статі, жінка рівна чоловікові, вона наділена тими самими органами, потребами, здібностями та вміннями” [13, с. 56]. Ж.-Ж. Руссо наголошує на важливості спрямування статевих відчуттів у стані мінімальної напруги, з переключенням дітей на різноманітні форми діяльності та звертає увагу суспільства на специфічні особливості представників різних статей, які слід враховувати, готуючи молодь до сімейного життя. На

думку вченого, чоловік і жінка прийшли у цей світ із різними завданнями й тому повинні отримувати різне виховання „...але, чим більше вони будуть подібні на чоловіків, тим менше зможуть ними керувати. Розвивати в жінці чоловічі властивості – означає діяти їй не на користь” [13, с. 189].

Спираючись на думки видатних представників епохи Просвітництва, можемо констатувати переконаність учених того періоду в тому, що принцип природовідповідності у вихованні та навчанні є провідним та всезагальним. Дівчата/жінки повинні отримувати однакову з чоловіками освіту для успішного виконання своїх обов’язків, оскільки це виходить з природи самої жінки. Тому основними жіночими рисами визначалися ті, які забезпечували сталість родинних стосунків, скромність, сором’язливість, боязкість, пасивність, вірність чоловікові. Натомість, виховання хлопців/чоловіків було спрямоване на їхнє подальше існування в суспільстві, тому заохочувалися ті якості, які сприяли б їх активності: мужність, агресивність, рішучість та ін.

Більш детальні дослідження статі та психосексуального розвитку дітей починають з’являтися наприкінці XIX – на початку XX ст. У 20-х рр. XX ст. були закладені теоретичні засади сучасної сексології. Значні зміни в підходах щодо проблем статі й статевого виховання відбулися під впливом учення австралійського психолога та невролога Зигмунда Фрейда (1856–1939 рр.). Він стверджував, що сексуальність є властивістю людини, яка притаманна їй упродовж всього життя. З. Фрейд знайшов витоки виникнення багатьох неврозів у дорослих та визначив шляхи лікування наслідків дитячих сексуальних травм, уважаючи, що подальша статева ідентифікація дитини залежить від впливу на неї навколишнього середовища [16]. Ідеї З. Фрейда про сексуально детерміновану забарвленість людини були сприйняті суспільством з обуренням, проте згодом фрейдівська концепція послугувала основою для розгортання дискусії щодо статевого виховання саме в сексуальній площині.

Серед педагогічних діячів 20-30 рр. XX століття, які розробляли теоретичні основи та шляхи практичної реалізації завдань статевого виховання школярів у вітчизняній науці, можна виділити таких учених та державних діячів, як П. Блонський, Л. Василевський, Л. Виготський, А. Залкінд, О. Коллонтай, А. Луначарський, Л. Раскін, М. Рубінштейн та ін. Виокремимо думки тих учених, які найбільше вплинули на подальший розвиток вітчизняної системи виховання.

Перші соціально-педагогічні підходи до статевого виховання ми можемо виявити в наукових працях Н. Крупської (1869–1939 рр.), яка вважала, що спільне навчання хлопців і дівчат є тим позитивним чинником статевого виховання, яке знімає штучне відчуження й сексуальну напругу між статями, гальмує розвиток статевого інстинкту. У статті „Виховання”, опублікованій у 1928 році, Н. Крупська показала чітку різницю між розумінням „виховання” в широкому і вузькому сенсі цього слова. „Виховання” в широкому сенсі слова – виховання в гущі життя, „виховання” у вузькому сенсі – планомірний, систематичний вплив дорослого на дитину чи підлітка. Соціальну складову у формуванні міжстатевих стосунків педагог вбачала у встановленні рівноправних стосунків між жінками та чоловіками. Як організатор народної освіти Н. Крупська у своїх дослідженнях наголошувала на необхідності в молодшому шкільному віці виховувати у хлопчиків/юнаків високоморальне ставлення до дівчинки/жінки [10, с. 4].

На початку XX століття більшість учених, досліджуючи проблеми статевого виховання, зосереджували свою увагу на моральному аспекті. Державними діячами і науковцями О. Коллонтай, Н. Крупською, А. Луначарським підтримувалася загальна ідея домінування соціально-класових пріоритетів у статевого розвитку і вихованні підростаючого покоління. Це пояснювалось тим, що в 1917–1931 роках, відповідно до ленінського вчення про комуністичну мораль, руйнувалися старі уявлення про сім’ю, про становище жінки в суспільстві, про відносини між батьками та дітьми, про статеve життя. У педагогічних підходах до виховання молодого покоління визнавалась виключна роль

ідеологічного чинника в ефективному розв'язанні завдань і протиріч статевого виховання, яке розглядалося на основі марксистсько-ленінської моделі побудови всієї виховної системи країни. Визначальним у статевій поведінці особистості визнавався соціальний аспект, якому мали підкорятися всі бажання та потяги людини. Така позиція обмежувала розуміння проблеми суто соціальними чинниками, повністю ігнорувала біологічні рушії статевих потреб людини. Таким чином, науковцями було сформовано соціально-реформаторський (Н. Крупська) та ліберальний (О. Коллонтай) напрям у розв'язанні проблем статевого виховання.

Практично одночасно відбулося формування іншого напрямку – соціально-раціоналістичного (П. Блонський, А. Калашніков), який згодом, визначаючи характер процесу виховання взагалі й статевого зокрема, отримав назву „соціально-біологічний”. Уперше проблему статевого виховання П. Блонський (1844–1941 рр.) порушує у своїй статті „Статеве виховання”, наполягаючи на освітній потребі підготовки науково-педагогічних кадрів та наголошуючи, що „...педагог практично скрізь казково безграмотний у статевому питанні” [3, с. 44]. Педагог звернув увагу на необхідність розробки змісту й основних напрямів статевого виховання з позицій суспільної моралі, з урахуванням завдань моральної підготовки молодого покоління до сімейного життя. Статеве виховання, за П. Блонським, повинно охоплювати не тільки питання сексуальної просвіти, але й бути спрямованим на формування в дітей моральних понять, переконань та ідеалів, на виховання почуттів дружби й любові, колективізму, поважного ставлення хлопців до дівчат, уміння стримувати статеві потяги. Таке виховання, на його думку, слід починати з раннього дитинства в сім'ї з урахуванням віку й статі дитини [3, с. 44].

Теоретичні основи статевого виховання найбільш повно намагався дослідити А. Залкінд (1889–1936 рр.). У своїх наукових дослідженнях 20–30-х років ХХ століття („Статеве питання в умовах радянської громадськості”, 1926 р.; „Статеве виховання”, 1928 р.; „Педологія в СРСР”, 1929 р.; „Основні питання педології”, 1930 р.) учений підкреслював, що нервова система людини є продуктом його соціального розвитку. Доказами змін у біологічних структурах слугують свідчення генетики, рефлексології та психоаналізу. А. Залкінд обґрунтував необхідність статево-рольового підходу до виховання з метою формування у дітей соціостатевих стереотипів поведінки і взаємовідносин між статями в суспільному та особистому житті. Він зазначав, що „статеве питання для людства ніколи не було суто біологічним питанням. Статеве питання завжди було питанням соціальним, класовим” [4, с. 47]. Учений доводив, що ігнорування проблем статевого розвитку і виховання принесе більше шкоди, ніж користі.

Відповідно до загальної спрямованості в суспільстві відразу виникло неоднозначне сприйняття ідей та поглядів А. Залкінда. Після розгрому педології (1936 р.) та в повоєнні роки школа ігнорувала проблему статевого виховання та підготовки учнів до сімейного життя. Окрему позицію щодо виховання молоді в ті часи займав А. Макаренко (1888–1939 рр.), який у цілому засуджував педологію як науку, але частково поділяв погляди вчених та державних діячів у питаннях значення статевого виховання. Так, у „Лекціях про виховання дітей” (1973 р.), зокрема в розділі „Статеве виховання”, педагог зауважував: „Як і в усьому житті, так і в житті статевому, людина не може забувати про те, що вона член суспільства. І у статевій сфері ця суспільна моральність ставить перед кожним громадянином певні вимоги. Вона вимагає, щоб статеве життя людини, кожного чоловіка і кожної жінки, перебувало в постійному гармонійному ставленні до двох сфер життя: до сім'ї і до любові. Вона визнає нормальним і виправданим морально тільки таке статеве життя, яке ґрунтується на взаємній любові і яке виявляється в сім'ї, тобто у відвертому громадянському союзі чоловіка і жінки, союзі, який має дві мети: людське щастя і народження та виховання дітей. Звідси зрозуміла й мета статевого виховання” [11, с. 312]. Отже, А. Макаренко не виділяв статеве виховання в окремий напрям, а розглядав його в багатогранному навчально-виховному процесі громадськості, школи та сім'ї.

У 1943 р. в радянських школах була відновлена практика роздільного навчання й виховання молоді. Постанова Ради Народних Комісарів СРСР узаконила роздільне

навчання для дівчаток і хлопчиків й запровадила різні моделі соціалізації дитини відповідно до її статі. Організація роздільного навчання хлопчиків і дівчаток була викликана передовсім державними інтересами. Згадуючи той час, І. Кон писав: „Я мав можливість спостерігати, як у чоловічих школах розквітав мат-перемат, а жіночі школи деякі директриси намагались перетворити у щось на зразок дореволюційних інститутів шляхетних дівчат, не допускаючи туди „цих гидких хлопців“. На шкільних вечорах юнаки соромливо, хоч і з незалежним виглядом, підпирали стіни, даючи дівчатам танцювати одна з одною, і активізовувались тільки тоді, коли вечір вже підходив до кінця чи комусь вдавалося на кілька хвилин вимкнути світло” [7, с. 241]. Таким чином, роздільне навчання хлопців та дівчат у подальшому приводило до втрати ними навичок міжстатевого спілкування, а отже, ставало завадою в майбутньому подружньому житті.

У післявоєнній вітчизняній педагогіці унікальним внеском до теоретичної розробки та практичної реалізації положень статевого виховання стала діяльність педагога-новатора В. Сухомлинського (1918–1970 рр.). На думку педагога, статеве виховання є частиною морального виховання, мета якого – підготувати майбутніх батьків і матерів, виховати справжніх чоловіків і жінок. Як і А. Макаренко, В. Сухомлинський наголошував, що „від моральної культури взаємин між дівчатками й хлопчиками, дівчатами і юнаками залежить моральна культура всього нашого суспільства, щастя й добробут нових поколінь... Громадянська, моральна, етична, естетична зрілість, яку ми маємо сформувані в школі, проявляється передусім у тому, наскільки усвідомили наші вихованці в роки ранньої юності ту важливу істину, що й фізично, і духовно вони повинні бути справжніми чоловіками й справжніми жінками. Так, одна з важливих виховних цілей полягає в тому, щоб наші підлітки, юнаки й дівчата глибоко розуміли: ми – завтрашні чоловіки й дружини, матері й батьки” [15, с. 331]. Таким чином, за В. Сухомлинським, місія школи полягає не тільки в тому, щоб виховати освічених, працьовитих чоловіків і жінок, здатних створити міцну сім'ю, а й сформувані у молоді моральні уявлення про шлюб і сім'ю (дружба, кохання, відданість, вірність, обов'язок, честь, гідність, відповідальність). „Забуття цієї істини, – наголошував педагог, – призводить до того, що зі стін школи виходять 17-18-річні діти, які дозріли фізично для того, щоб народити дітей, і не дозріли духовно, щоб любити й виховувати” [15, с. 342].

Спад інтересу до дошлюбної підготовки молоді спостерігався наприкінці 60-х років, коли статеве виховання стало складовою морального виховання. Тоді увага науковців (Н. Бернштейн, Н. Дубінін, Д. Дубровський, А. Ніколов) у галузі статевого виховання була зосереджена на фізіологічних і медико-гігієнічних знаннях. Уже на початку 70-х років проблема статевого виховання набула актуальності та зумовила необхідність побудови нової освітньої політики. На сторінках наукових видань, психолого-педагогічних журналів і центральних газет було опубліковано статті на морально-етичні теми, які пов'язані з проблемою підготовки майбутнього сім'янина. Перший кваліфікований та різнобічний посібник для вчителів щодо проблем статевого виховання учнів було видано в 1977 році. У публікаціях того часу підкреслено значення медико-гігієнічного виховання дітей та молоді (Н. Бернштейн, В. Воскресенський, В. Загвязинський), охорони здоров'я, дотримання гігієнічних вимог до організації навчальних предметів (Д. Ізуткін).

Та вже з 80–90-тих років з'являється велика кількість наукових робіт і практичних рекомендацій, які розкрили суспільству серйозні проблеми в галузі статевого виховання та вказали на шляхи їх вирішень. Наприклад, педагог Т. Афанасьєва у своїх наукових роботах („Мальчик, юноша, муж, отец”, М., 1983 р.) та І. Петрище („О половом воспитании детей и подростков”, Мн., 1990 р.) акцентують увагу на необхідності розрізняти вузькі аспекти статевого виховання (сексуальна просвіта з метою виховання сексуального партнера) та більш широкі (виховання хлопців і дівчат як потенційних громадян суспільства) [1, с. 15]. З цього часу вченими вперше виокремлюється питання статевої просвіти, що було наслідком зростання валеологічних досліджень. Уведення в 1980 році І. Брехманом поняття „валеологія” ознаменувало перехід проблеми статевого

виховання до нової „валеологічної” стадії. На стику наук про людину розпочав своє існування новий напрям у педагогічній науці – педагогічна валеологія, як наука про залучення людини до процесу формування власного здоров'я (Г. Зайцев, В. Колбанов, Л. Татарнікова).

Відтак, уже початок ХХІ ст. можна відзначити як період пошуку змісту та шляхів формування моделі підготовки молоді до сімейного життя засобами статевої просвіти, здорового способу, ціннісного ставлення до здоров'я не тільки в рамках їх фізіологічного та психологічного розвитку, а й іншими науково-освітніми засобами та підходами. Сучасними вітчизняними педагогами та психологами інтенсивно досліджуються теоретичні засади статевої просвіти і статевого виховання (А. Даник, В. Кравець, І. Мачуцька та ін.), різні аспекти статевого виховання в сім'ї (В. Васютинський, Т. Говорун, О. Кікінежді), теоретико-практичні аспекти просвіти учнівської молоді у сфері статевого виховання (Ю. Бжиська, О. Василенко, О. Главацька, Г. Корчова та ін.).

Аналіз генези ідеї статевого виховання в історії педагогічної думки переконує в поступовому просвітницькому русі від обмежень статево-рольовим призначенням через визнання значущості фактору статі до констатації необхідності розгляду статі у співвідношенні з новітнім концептом „гендер”. Вирішення різноманітних проблем статевого виховання в Україні сьогодні насамперед залежить від багатьох чинників, а саме: формування в суспільстві культури відносин та статевої поведінки, ролі матері й батька у вихованні здорової дитини, значення формування гігієнічних навичок дівчат і хлопців, необхідності отримання сучасної інформації щодо чинників ризику для репродуктивного здоров'я молоді, формування безпечної поведінки задля збереження й зміцнення репродуктивного здоров'я юнаків і дівчат. Отже, ретроспективний погляд на проблему статевого виховання дає можливість констатувати її поступовий розвиток відповідно до зміни цивілізації (у давнині), еволюції культурних епох (до Нового часу) та генези соціуму (й донині).

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьєва Т. М. Мальчик, юноша, муж, отец / Т. М. Афанасьєва. – М. : Педагогика, 1983. – 64 с.
2. Бестужев-Лада И. В. Альтернативная цивилизация / И. В. Бестужев-Лада. – М. : Владос, 1998. – 353 с.
3. Блонский П. П. Половое воспитание / П. П. Блонский // Народное просвещение. – 1920. – №16/17. – С.44–53.
4. Залкинд А. Б. Половой вопрос с коммунистической точки зрения / А. Б. Залкинд // На путях к новой школе. – 1924. – №6. – С. 45–57.
5. Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие : Сборник / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1987. – 412 с.
6. Я. А. Коменский Великая дидактика // Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. – М. : Педагогика, 1987. – 450 с.
7. Кон И. С. Сексуальная культура в России: клубничка на березке / И. С. Кон. – М. : ОГИ, 1997. – 464 с.
8. Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики цивилизационный поход / Г. Корнетов // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 23–29.
9. Кравець В. П. Історія гендерної педагогіки : навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2005. – 440 с.
10. Крупская Н. К. Производительность труда работницы / Н. К. Крупская // На путях к новой школе. – 1924. – № 9. – С. 3–5.
11. Макаренко А. С. Книга для батьків // А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1973. – 335 с.
12. Петрище И. П. О половом воспитании детей и подростков / И. П. Петрище. – Мн. : Народная асвета, 1990. – 160 с.

13. Руссо Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании // Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. – М. : Педагогіка, 1987. – 450 с.
14. Рябова Т. Б. Женщина в истории западноевропейского средневековья [Электронный ресурс] / Т. Б. Рябова. – Иваново, Издательский центр „Юнона”, 1999. – Режим доступа : www.genderstudies.info/sbornik/sbornik.php.
15. Сухомлинский В. А. Письма к сыну / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1979. – 271 с.
16. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности : Монография / З. Фрейд. – К. : Здоровье, 1990. – 144 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Дороніна Т.О.

УДК 37.037

к. н. фіз. вих. і спорту Голуб В.А.,
к. н. фіз. вих. і спорту Бережанський О.О.
(КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

У статті розглянуто поєднане виховання фізичних здібностей та моральних якостей у дітей 8-9 років у процесі занять фізичною культурою. Виявлені вікові особливості дітей та взаємозв'язок у розвитку молодших школярів їх фізичних здібностей, моральних якостей та успішності у навчанні. Також розглянута вікова динаміка у структурній взаємозалежності фізичних здібностей, моральних якостей та показників успішності в навчанні дітей молодшого шкільного віку. На основі проведеного дослідження розроблено організаційно-педагогічну модель, яка передбачає поєднання розвитку фізичних здібностей із вихованням моральних якостей дітей молодшого шкільного віку на заняттях фізичною культурою. Оскільки розроблена модель забезпечує необхідні педагогічні умови, її покладено в основу створення спортивно-ігрових моделей комплексного фізичного та морального виховання дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: фізичні здібності, моральні якості, фізична культура, діти 8-9 років, модель, факторний аналіз.

В статье рассмотрены сопряженное воспитания физических способностей и моральных качеств детей 8-9 лет в процессе занятий физической культурой. Выявленные возрастные особенности детей и взаимосвязь в развитии младших школьников их физических способностей, моральных качеств и успеваемости в обучении. Также рассмотрена возрастная динамика в структурной взаимозависимости физических способностей, моральных качеств и показателей успеваемости в обучении детей младшего школьного возраста. На основе проведенного исследования разработана организационно-педагогическая модель, которая предусматривает сочетание развития физических способностей с воспитанием моральных качеств детей младшего школьного возраста на занятиях физической культурой. Поскольку разработанная модель обеспечивает необходимые педагогические условия, она положена в основу создания спортивно-игровых моделей комплексного физического и нравственного воспитания детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: физические способности, нравственные качества, физическая культура, дети 8-9 лет, модель, факторный анализ.

The article deals with the combined upbringing of the 8-9 year old children's physical abilities and moral qualities in the process of physical training. The children's age peculiarities and interrelation in the development of the junior schoolchildren's physical abilities, moral qualities and success in study have been revealed. The age dynamics in the structural interdependence of the junior schoolchildren's physical abilities, moral qualities and success in study has been considered. The organization and pedagogical model which provides combining the development of the junior schoolchildren's physical abilities and bringing up their moral qualities at the lessons of physical training has been worked out on the basis of the conducted investigation. Since the model provides necessary pedagogical conditions it has been put into the basis of creating sports and playing models of the junior schoolchildren's complex physical and moral upbringing.

Key words: *physical abilities, moral qualities, physical training, 8-9 year old children, model, factorial analysis.*

Соціальні та економічні зміни, які відбуваються у сучасному українському суспільстві, потребують впровадження ефективних методів і засобів виховання, що забезпечують комплексний розвиток фізичних здібностей і моральних якостей шкільної молоді.

На думку науковців, існуюча система фізичного виховання в школах не вирішує головних своїх завдань – виховних, оздоровчих, освітніх. Серед наукових і методичних праць ми не виявили тих, які торкалися б розробки структури поєднаного виховання моральних якостей у дітей молодшого шкільного віку у процесі занять фізичною культурою. Виходячи з цього, необхідність дослідження з названої проблеми та наукового обґрунтування структури і змісту педагогічних дій, спрямованих на виховання фізичних здібностей та моральних якостей дітей молодшого шкільного віку, є актуальним і має істотне теоретичне та практичне значення. Наявність знань з окреслених питань дозволяє формувати основні підходи до осмислення мети, завдань і змісту занять з фізичної культури.

Теоретичні основи виховання моральних якостей у дітей шкільного віку закладені у працях К. Ушинського, А. Макаренка, А. Сухомлинського. Проблеми формування у дітей та підлітків їхніх моральних якостей під час занять фізичною культурою висвітлено у працях В. Белорусової, І. Решетня, М. Станкіна, В. Ареф'єва, Л. Волкова, Т. Круцевич, Н. Москаленко та інших. До використання народних традицій, важливих для змісту морального та фізичного виховання, привертають увагу В. Левків, Б. Шиян, А. Цьось. Як засвідчують теорія та практика, одним із головних завдань уроків фізичної культури є їхня виховна спрямованість. Ось чому зміст, організація вказаних занять передбачають вибіркове впровадження таких педагогічних дій, які разом із розвитком фізичних здібностей школярів дають змогу виховувати почуття взаємодопомоги, а також працьовитість, відповідальність, чесність, справедливість та інші моральні якості.

Актуальність вибраного напряму наукового дослідження зумовлює й те, що в сучасній педагогічній теорії та практиці недостатньо науково обґрунтованих рекомендацій, необхідних для застосування комплексного підходу до виховання моральних якостей та розвитку фізичних здібностей у дітей молодшого шкільного віку.

Мета дослідження: вивчити поєднане виховання фізичних здібностей та моральних якостей у дітей 8-9 років у процесі занять фізичною культурою.

Завдання дослідження:

1. Виявити певні вікові особливості дітей та простежити взаємозв'язок у розвитку молодших школярів їхніх фізичних здібностей, моральних якостей та успішності у навчанні.

2. Вивчити вікову динаміку у структурній взаємозалежності фізичних здібностей, моральних якостей та показників успішності в навчанні дітей молодшого шкільного віку.

3. Розробити організаційно-педагогічну модель комплексного виховання моральних якостей та розвитку фізичних здібностей дітей молодшого шкільного віку на заняттях фізичною культурою.

У дітей молодшого шкільного віку провідним видом діяльності є навчання. Саме у навчальному процесі виховуються моральні якості школярів, формується їхній світогляд. Учні також отримують знання про норми та правила поведінки. Варто зауважити, що статева відмінність дітей досліджуваного віку не впливає на показники моральних якостей, відмінність – лише у показниках успішності в навчанні.

Необхідно вказати на те, що між показниками фізичної, функціональної підготовленості та моральних якостей [1] кореляційні взаємозв'язки як у хлопців, так і у дівчат 8-ми й 9-ти років суттєво не відрізняються.

Потрібно наголосити на тому, що високі кореляційні взаємозв'язки встановлено між моральними якостями дітей та їх успішністю у навчанні ($r = 0,50-0,78$). Причому з віком ця взаємозалежність зростає як у хлопців, так і в дівчат, що свідчить про домінуючу роль навчання у процесі виховання моральних якостей дітей молодшого шкільного віку.

У загальній структурі фізичної та функціональної підготовленості, моральних якостей та успішності в навчанні у дітей 9-ти років виділено чотири фактори: 1) морального розвитку та успішності у навчанні; 2) функціональних можливостей; 3) фізичної підготовленості; 4) фізичного розвитку. Наприклад, у хлопців загальна сума дисперсії становить 76,5%, відсоткова частка кожного фактора така: 1) 31,5%, 2) 16,5%, 3) 18,8%, 4) 10,5%. Таким чином, у цьому віці основним фактором є моральний розвиток та успішність у навчанні (табл. 1, 2).

Таблиця 1

Значення факторів (%) у структурі фізичної підготовленості та моральної вихованості дітей 8 років

Вік	Стать	Фактори	% вклад
8 років	Хлопці	1.Функціональні можливості	22,3
		2.Моральний розвиток	15,6
		5.Успішність у навчанні	15,0
		3.Фізичний розвиток	12,5
		4.Швидкість та швидкісно - силова витривалість	12,3
	Σ		77,7
	Дівчата	1.Функціональні можливості	16,3
		2.Моральний розвиток	15,6
		4.Успішність у навчанні	13,7
		3.Фізичні здібності	13,3
		5.Гнучкість та швидкісно - силові здібності	9,1
	Σ		68

Незалежно від статі у восьмирічному віці провідними факторами є функціональні можливості (хлопці – 22,3%, дівчата – 16,3%). Наступним є фактор морального розвитку (15,6% як у хлопців, так і в дівчат). Третій – охоплює показники успішності у навчанні, відсоткова частка яких у загальній сумі дисперсії у хлопців складає 15,0%, а у дівчат – 13,7%. У дев'ятирічному віці спостерігаються зміни, які стосуються аналізованих факторів. Так, основним із них є чинник, що об'єднує моральний розвиток дітей та їх успішність у навчанні. Вплив зазначеного фактора становить у хлопчиків 31,5%, а в дівчаток – 26,5%. Порівняно з показниками восьмирічних дітей, у дев'ятирічному віці спостерігається зменшення впливу функціональних можливостей у групі хлопчиків (16,5%) і збільшення у дівчат (від 16,3% до 19,0%).

Значення факторів (%) у структурі фізичної підготовленості та моральної вихованості дітей 9 років

Вік	Стать	Фактори	% вклад
9 років	Хлопці	1.Моральний розвиток, успішність у навчанні	31,5
		2.Функціональні можливості	16,5
		3.Фізична підготовленість	18,8
		4.Фізичний розвиток	10,5
	Σ		77,3
	Дівчата	1. Моральний розвиток, успішність у навчанні	26,5
		2. Функціональні можливості	19,0
		3. Фізичний розвиток	10,1
		4.Фізична підготовленість	16,8
	Σ		72,4

Розгляд факторної структури моральних якостей у їх стосунку до показників навчання, фізичної підготовленості, функціональних можливостей та фізичного розвитку виявив, що успішність молодших школярів у навчанні тісно пов'язана насамперед із їх моральним вихованням, яке значною мірою відбувається саме у навчальному процесі. Загалом отримані дані дали змогу конкретизувати основний напрямок педагогічних дій, необхідних для реалізації принципу єдності фізичного та морального виховання дітей молодшого шкільного віку.

На основі проведеного дослідження [2] розроблено організаційно-педагогічну модель, яка передбачає поєднання розвитку фізичних здібностей із вихованням моральних якостей дітей молодшого шкільного віку на заняттях фізичною культурою. Розробляючи організаційно-педагогічну модель (рис. 1), ми використали дані кореляційного аналізу показників фізичного розвитку, фізичної підготовленості, функціональних можливостей, моральних якостей та успішності у навчанні. Крім того, врахували динаміку розвитку фізичних здібностей та моральних якостей, розглянуту з позиції теорії сенситивних періодів, а також взяли до уваги показники темпів розвитку фізичних здібностей, які характеризуються гетерохронністю, та оцінку моральних якостей. Дані факторного аналізу дозволили у відсотках визначити вплив певних засобів фізичного виховання на розвиток кожної фізичної здібності, що зумовило зміст пропонованого програмного матеріалу.

Пропонована модель містить три важливі складники: організацію педагогічної діяльності, спрямованість педагогічних дій і їх зміст. Перший із них охоплює основні методи (ігровий, спортивно-ігровий), які застосовуються у педагогічній діяльності, форми її організації (урок фізичної культури), а також методи виконання вправ (індивідуально-змагальний та командний).

Варто наголосити на тому, що в моделі виявлено два аспекти спрямованості педагогічних дій, а саме: 1) вибіркова виховна спрямованість розвитку фізичних здібностей та моральних якостей; 2) компоненти загальної спрямованості, які входять у зміст педагогічного процесу й характеризують окремі напрями виховання (пізнавальні, мотиваційно-емоційні, практично-діяльнісні, корекційно-оцінювальні). При розгляді такого складника моделі, як зміст педагогічних дій, охарактеризовано: а) основні принципи, зокрема доступності, свідомості, систематичності, активності, наочності; б) методи (словесні, наочні, практичні); в) послідовність педагогічних дій (ознайомлення, навчання, закріплення); г) педагогічну корекцію і стимулювання (заохочення, прохання, побажання, вказівка, доручення, завдання, наказ).

Оскільки розроблена модель забезпечує необхідні педагогічні умови, її покладено в основу створення спортивно-ігрових моделей комплексного фізичного та морального виховання дітей

молодшого шкільного віку. При цьому ми рекомендуємо домагатися того, щоб під час навчання діти засвоювали терміни й зміст понять моральної поведінки, і щоб пояснення останніх, а також бесіди, розповіді тощо на теми моральності були достатньо емоційними.



Рис 1. Організаційно-педагогічна модель поєднаного виховання фізичних здібностей та моральних якостей дітей молодшого шкільного віку у процесі занять фізичною культурою

При початковому навчанні спеціальних вправ учитель використовує ігри-естафети, ігрові вправи, командні ігри-стрибки, ігри-метання, комбіновані ігри-вправи. Завершальним етапом занять, проведених спортивно-ігровим методом, є змагання, організоване відповідно до навчальної програми з фізичної культури.

В теорії морального виховання поняття [4, 5] дані більш академічно, що потребує від учителя не тільки їх роз'яснення для дітей молодшого шкільного віку, а і наведення прикладів з життя відомих спортсменів, героїв Олімпійських ігор та з життя сучасних людей. Щоб більш емоційно проходили ці роз'яснення понять (бесіди, розповіді і таке інше), дітям рекомендують вивчити тематичний вірш, який виконується як на місці, так і в русі.

Варто зауважити, що з метою поглиблення емоційності сприйняття та засвоєння школярами знань про моральні якості [1, 3] було розроблено комплекс коротких віршів-промовок, які діти вивчали й виконували на уроках фізичної культури. Так, наприклад, при вибірковій діяльності, спрямованій на пізнання дітьми молодшого шкільного віку певних моральних якостей, учні всім класом проголошували відповідні промовки:

Чесність

Ми гартуєм м'язи дружні,
Як Клички, ми будем дужі.
Чесним бути в боротьбі
Треба всім: тобі й мені.

Справедливість

Живемо ми в Україні,
Незалежній та єдиній.
З фізкультурою у дружбі
Справедливі ми та дужі.

Працьовитість

Я стрибну у довжину –
Чемпіона дожену.
В праці – сила. Це закон.
Буде й з мене чемпіон.

Відповідальність

Ми завзяті, не ледачі,
Бо козацької ми вдачі.
У навчанні ми старанні
І за все відповідальні.

У структуру методики виховання фізичних здібностей [3, 4, 5] входять наступні методичні правила:

1. Комплексність і послідовність. Узагальнення та аналіз наукових досліджень [1] дають підставу твердити, що виховання фізичних здібностей дітей молодшого шкільного віку є комплексно з додержанням такої послідовності: гнучкість, спритність або навчання техніки вправ, швидкість, швидкісна сила, витривалість. Такий підхід забезпечує успішне виконання вправ, передбачених програмою з фізичної культури. Факт взаємозалежності фізичної і технічної підготовки учнів загальновідомий і не потребує коментарів. До того ж комплексне виховання фізичних здібностей дітей молодшого шкільного віку закладає важливі передумови для успішної навчальної діяльності.

Урок фізичної культури [4, 5] з метою розвитку моральних і фізичних здібностей проводиться за загальноприйнятою системою, але з додержанням певної послідовності в засвоєнні матеріалу. Перша частина уроку – підготовча, загальнорозвиваючі вправи та вправи на виховання гнучкості тих суглобів, які братимуть участь у виконанні рухів, передбачених завданням основної частини уроку. Друга частина уроку (основна) – виховання спритності та навчання техніки рухів, з використанням спортивно-ігрового методу, де вправа на спритність оцінюється за координаційною складністю, точністю виконання, часом, витраченим на виконання; виховання швидкості, сили або витривалості. Завершальною основною частиною уроку є ігровий метод з використання рухливих ігор. Третя частина уроку (заключна) – організація учнів відповідно до загальноприйнятого методичного положення;

2. Тривалість виконання вправ і обсяг навантаження. Ефективність виховання фізичних здібностей дітей молодшого шкільного віку значною мірою залежить від тривалості виконання фізичних вправ та їх інтенсивності. Так, виховуючи швидкість, вправи виконуються з максимальною інтенсивністю, які належать до розряду робіт максимальної потужності. У дітей швидкість розвивається найефективніше при коротких навантаженнях, а інтервали між навантаженнями мають становити 60-120 с. Однак інтервали відпочинку, так само як і навантаження, постійно змінюються, щоб уникнути адаптації організму до одноманітної роботи.

Звичайно, це положення поширюється [3, 4, 5] і на виховання інших фізичних здібностей. Так, при розвитку сили вправи виконуються в швидкому й середньому темпі, відповідно з малими й середніми навантаженнями. Кількість вправ, які включають у роботу різні групи м'язів, дорівнює 2-4; кожна вправа виконується 2-8-12 раз – залежно від віку школяра і рівня його фізичного розвитку. Для виховання витривалості застосовують ігрові вправи, відпочинок між якими дуже короткий. Вправи на спритність виконуються одними з перших, поки організм ще не втомлений.

При комплексному вихованні фізичних здібностей необхідно точно визначити обсяг навантаження. Тут важливо пам'ятати, що обсяг навантаження значною мірою залежить від працездатності учнів і їх фізичної підготовки. Крім того, треба враховувати віковий розвиток сили, швидкості, витривалості тощо. Наприклад, у молодшому шкільному віці доцільніше планувати більше вправ на виховання швидкості, спритності, швидкісно-силових здібностей. Такий підхід і підтверджують наукові дані [1, с. 4] про сенситивні періоди розвитку фізичних здібностей. Щодо часу, який визначає обсяг навантаження, то тут треба виходити із 45 хвилин уроку фізичної культури. Цим часом і зумовлюється обсяг навантаження на одне заняття. Річний обсяг і час визначається у плані, який створюється з урахуванням даних вікового розвитку окремих фізичних здібностей.

3. Інтервали відпочинку і їх характер. Після закінчення певної діяльності функціональні зміни в організмі не припиняються. Спершу настає фаза зменшеної працездатності, потім працездатність повертається до вихідного рівня й перевищує його. Фаза працездатності найчастіше стабілізується на вихідному рівні. При вихованні витривалості інтервали відпочинку можуть бути коротшими. Тут рекомендуються [3, 4] три типи інтервалів:

- повні інтервали, які дають можливість відновити працездатність до наступного повторення вправ;
- неповні інтервали, після яких наступні вправи виконуються тоді, коли працездатність ще не відновилася, але близька до вихідного рівня; за часом такі інтервали становлять близько 60-70 процентів тривалості відпочинку для відновлення працездатності;
- скорочені інтервали - вправи повторюються при значно зниженій працездатності;
- подовжені інтервали - вправи повторюються через час, який в 1,5-2 рази перевищує паузу для відновлення працездатності.

Зрозуміло, що використання типів інтервалів відпочинку дає можливість виховувати й різні фізичні здібності. Характер відпочинку між виконанням окремих вправ, спрямованих на виховання фізичних здібностей, може бути активним і пасивним. У більшості випадків рекомендується використовувати вправи на розслаблення, що сприяють швидкому відновленню працездатності.

Отримані дані засвідчують ефективність і доцільність застосування методики поєднання фізичного та морального виховання хлопчиків та дівчаток 8-ми і 9-ти років. У контрольних групах заняття проводилися згідно із загальноприйнятою шкільною методикою. Зіставлення даних контрольних та експериментальних груп хлопчиків і дівчаток виявило, що показники фізичних здібностей та моральних якостей в експериментальних групах вищі (табл. 3, 4). Усі показники зросли на статистично достовірну величину ($p < 0,05$).

Порівняльний аналіз даних, отриманих у контрольних та експериментальних класах після проведення педагогічного експерименту, свідчить, що запропонована організаційно-педагогічна модель належно апробована на уроках фізичної культури, позитивно впливає на емоційну сферу, підвищує рівень фізичних здібностей та моральних якостей учнів молодшого шкільного віку.

Таблиця 3

**Показники фізичних здібностей хлопчиків 8-ми і 9-ти років
експериментальної та контрольної груп**

Показники	До експерименту		Після експерименту				
	Загальна (n = 44)		Контрольна група (n = 22)		Експериментальна група (n = 22)		p*
	$\overline{X}$	$\pm m$	$\overline{X}$	$\pm m$	$\overline{X}$	$\pm m$	
Хлопчики 8 років							
Біг 30 м, с	7,4	0,1	7,0	0,12	6,7	0,09	p<0,05
Біг 300 м, с	73,8	1,68	64,0	0,63	58,8	0,35	p<0,05
Біг 15 м x 2, с	8,1	0,09	7,8	0,09	7,5	0,04	p<0,05
Стрибок у довжину з місця, см	136	2,92	141	2,75	156	1,63	p<0,05
Хлопчики 9 років							
Показники	Загальна (n = 58)		Контрольна група (n = 28)		Експериментальна група (n = 30)		p*
Біг 30 м, с	6,8	0,1	6,6	0,06	5,8	0,05	
Біг 300 м, с	73,8	1,68	59,6	0,72	56,0	0,48	p<0,05
Біг 15 м x 2, с	8,1	0,09	7,5	0,05	7,3	0,07	p<0,05
Стрибок у довжину з місця, см	136	2,92	154	2,06	168	1,55	p<0,05

Примітка: * – вірогідність розбіжностей між контрольними та експериментальними групами.

Таблиця 4

**Показники моральних якостей хлопчиків 8 і 9 років
експериментальної та контрольної груп**

Показники	До експерименту		Після експерименту				
	Загальна (n = 44)		Контрольна група (n = 22)		Експериментальна група (n = 22)		p*
	$\overline{X}$	$\pm m$	$\overline{X}$	$\pm m$	$\overline{X}$	$\pm m$	
Хлопчики 8 років							
Працьовитість	8,2	0,43	8,4	0,52	9,7	0,33	p<0,05
Відповідальність	8,7	0,4	9,0	0,41	10,2	0,28	p<0,05
Чесність	9,5	0,39	9,7	0,42	10,8	0,29	p<0,05
Хлопчики 9 років							
Показники	Загальна (n = 58)		Контрольна група (n = 28)		Експериментальна група (n = 30)		p*
Взаємодопомога	8,34	0,39	8,6	0,38	10,2	0,26	
Працьовитість	7,8	0,42	8,3	0,38	9,3	0,32	p<0,05
Відповідальність	8,1	0,34	8,4	0,33	9,4	0,21	p<0,05
Чесність	9,3	0,03	9,5	0,29	10,8	0,28	p<0,05

Примітка: * – вірогідність розбіжностей між контрольними та експериментальними групами.

Розглянута проблема у подальшому може бути досліджена в аспектах, що стосуються виховання фізичних здібностей і моральних якостей школярів різного віку та статі як у процесі занять фізичною культурою, так і спортивної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков Л. В. Спортивна підготовка молодших школярів: [навчальний посібник] / Л. В. Волков. – К. : „Освіта України”, 2010. – 388 с.
2. Волков Л. Молодший шкільний вік : виховна спрямованість занять фізичною культурою і спортом / Л. Волков, В. Голуб, П. Коханець; за ред. Л. Волкова. – К. : Освіта України, 2008. – 120 с.
3. Волков Л. В. Теория и методика детского и юношеского спорта / Л. В. Волков. – К., Олимпийская литература, 2002. – 294 с.
4. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання : [підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту] / за ред. Т. Ю. Круцевич. – К. : Олімпійська література, 2008. – Т. 2. – 366 с.
5. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : [підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту] / Б. М. Шиян. – Т. : Навчальна книга – Богдан, 2004. – Ч. 2.

Рецензент: к. б. н., проф. Довгань О.М.

УДК 371.036

д. пед. н., проф. Дем'янчук О.Н.
(КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлюється реальний стан розвитку соціальної активності учнів 10 – 11-х класів сучасної загальноосвітньої школи. Акцентується увага на розв'язанні проблеми формування соціальної активності учнівської молоді на всіх рівнях навчальних програм шкільних дисциплін та в позаурочній виховній роботі. З'ясовано рівень мотивації дій учнів та окреслено як вони пояснюють процеси, що визначають розвиток людства, його історію. Проаналізовано роль навчально-виховної діяльності школи у складному процесі розвитку соціальної активності учнів 10 – 11-х класів. Висвітлено характерні проблеми розвитку творчої особистості у загальноосвітній школі на сучасному етапі розвитку освіти в Україні.

Ключові слова: учнівська молодь, соціальна активність, загальноосвітня школа, позаурочна виховна робота, творча особистість, загальноосвітня школа.

В статье освещается реальное состояние развития социальной активности учащихся 10 – 11-х классов современной общеобразовательной школы. Акцентируется внимание на решении проблемы формирования социальной активности учащейся молодежи на всех уровнях учебных программ школьных дисциплин и во внеурочной воспитательной работе. Выяснено уровень мотивации действий учащихся и прослежено каким образом они объясняют процессы, определяющие развитие человечества, его историю. Проанализирована роль учебно-воспитательной деятельности школы в сложном процессе развития социальной активности учащихся 10 – 11-х классов. Освещены характерные проблемы развития личности в общеобразовательной школе на современном этапе развития образования в Украине.

Ключевые слова: учащейся молодеж, социальная активность, общеобразовательная школа, внеурочная воспитательная работа, творческая личность, общеобразовательная школа.

In this article we have a real picture of development of social activity of pupils 10 – 11 classes in modern (contemporary) school. More attention pays to the solving the problem of forming the social activity of pupils in all stages of scientific school disciplines and education work out of the lesson. It is shown motivation and outlines actions students as they explain the processes that determine human development and history. The role of teaching and educational activity of the school in the complex process of social activity students 10 – 11 grades. Deals with typical problems of creative personality in high school at the present stage of development of education in Ukraine.

Keywords: pupils, social activity, school, extracurricular educational work, creative personality, school.

Нинішня ситуація в Україні характеризується тим, що, незважаючи на позитивні політичні процеси, які мали місце на початку 90-х років, соціальна активність населення залишається на невисокому рівні. Коріння цієї проблеми варто шукати і в тих соціально-економічних і політичних процесах, які переживає наше суспільство, і в історії та психології розвитку молодіжної політики. Споживацьке ставлення до молоді з боку державних і партійних структур (і навіть певна експлуатація її ініціативи, романтики), виховання в умовах однієї ідеології критичного погляду на весь ідеологічний спектр духовного життя, нехтування національними традиціями, культурою, мовою призвело до відчуження молоді від праці, від активної участі в усіх галузях суспільного життя [1, с. 15-18]. Тому сьогодні, коли українське суспільство висуває як пріоритетну проблему виховання інтелектуальної та висококультурної, діяльної і творчої особистості, яка здатна забезпечити прогрес нації і вихід держави на рівень цивілізованих країн світу, особливо актуальним є дослідження проблеми особистісного становлення учнівської молоді. Важливою у цьому сенсі є роль навчально-виховної діяльності школи у складному процесі розвитку соціальної активності учнів 10 – 11-х класів.

Проведений аналіз шкільних програм базових навчальних дисциплін 10 – 11-х класів засвідчив, що зміст усіх предметів тією чи іншою мірою сприяє формуванню соціальної активності учнівської молоді, зокрема її пізнавальному компоненту. Ми поділяємо думку вчених (С. Гончаренко, Ю. Мальований, В. Паламарчук), що знання школярів є широкими, різноманітними, проте їм властива певна мозаїчність. Тому сама предметна система створює необхідність об'єднання, інтеграції, синтезу часткових знань, набутих у процесі вивчення окремих навчальних предметів, у цілісну наукову картину світу. Цікавими, на нашу думку, з точки зору розвитку соціальної активності, є інтегровані курси для старших школярів „Еволюція природничо-наукової картини світу” та „Людина і суспільство”, пілотна програма „Громадянська освіта” проекту „Освіта для демократії в Україні”. Прикро, що введення цих курсів пропонується за рахунок шкільного компоненту.

Однак зупинятися лише на аналізі навчально-пізнавального процесу сучасної школи як засобу формування соціальної активності старшокласників не варто. Потребує вивчення і дослідження проблема особистісного становлення шкільної молоді в позаурочний час. Йдеться про роль виховної діяльності сучасної загальноосвітньої школи у складному і суперечливому процесі формування соціальної активності учнів 10 – 11-х класів. Демократична організація шкільного життя сприяє набуттю молоддю першого практичного досвіду активної участі у житті суспільства. Участь у клубах за інтересами, молодіжних громадських організаціях, органах учнівського самоврядування, гуртках за інтересами вимагають від школярів вибору лідерів, активності у прийнятті важливих рішень, надають можливість спільно досягати поставлених цілей. Формування соціальної активності пов'язане з вихованням громадянськості в усіх її проявах, тому безпосередня участь у житті класу надає можливість школярам розвивати організаторські здібності,

набувати навички роботи в колективі, збагачуватися досвідом самоорганізації і самоуправління, критично оцінювати власну діяльність відповідно до особистих інтересів та принципів та з погляду інших учасників навчально-виховного процесу, знаходити шляхи вирішення конфліктних ситуацій. Систему шкільного управління варто, на нашу думку, впорядкувати у відповідності до норм демократичного управління. Роботу школи слід організувати так, щоб учителі, учні, батьки, всі працівники мали можливість висловлювати власні думки щодо життєдіяльності шкільного колективу, спільно працювати над виробленням плану розвитку школи, над вирішенням шкільних проблем. Одним із шляхів організації управління школою є створення шкільних рад у складі вчителів, учнів, батьків. Важливо будувати навчально-виховний процес на повазі до особистості учня, допомогти, щоб він з раннього віку відчув, що, приносячи користь оточуючим, він приносить користь своїй державі, що кожна людина, якщо вона освічена і активна, може змінити своє життя, що та роль, яку він відіграє у шкільному колективі, є суспільно значущою.

У вересні-жовтні 2013 р. ми провели експеримент, завданням якого було з'ясувати розуміння старшокласниками суті соціальної активності особистості, виявити засоби її формування; вивчити думки вчителів щодо вирішення даної проблеми. До участі в експерименті було залучено 212 учнів 10 – 11-х класів шкіл міста Луцька та Волинської області. Старшокласникам було запропоновано дати відповіді на запитання анкет (предметно-перетворювального, навчально-пізнавального, ціннісно-орієнтаційного змісту), визначити поняття „соціальна активність”, вирішити низку творчих завдань, які б визначали стан розвитку їх соціальної активності. Як свідчать дані дослідження, у цілому рівень соціальної активності старшокласників залишається на невисокому рівні. Лише 21% респондентів цікавляться діяльністю парламенту і політичних партій, 13% – завжди чи досить часто переглядають інформаційні телепрограми, 9% – беруть участь в роботі молодіжних організацій і клубів. 75% учнівської молоді отримують відомості про політичне життя країни через засоби масової інформації, 25% – з повідомлень учителів. Про те, що питання соціальної активності піднімаються на заняттях в школі або в позаурочний час, стверджують лише 30% школярів. Сучасний стан справ у школі фіксує, що сьогодні більшість учителів зорієнтована на репродуктивне відтворення інформації навчальних дисциплін.

Вивчаючи рівень мотивації дій учнів, ми прагнули з'ясувати, чим вони пояснюють процеси, що визначають розвиток людства, його історію. Третина вказали на значимість дій народів, націй, Боже провидіння, об'єктивні суспільні закони, 36% опитаних висловили думку, що їх ця проблема не хвилює. Криза всіх сфер життя призвела до зростання соціальної напруги серед учнівської молоді. На тлі невпевненості у завтрашньому дні простежується почуття соціальної апатії – песимізму, недовіри. 25% опитаних висловили думку, про те, що наше суспільство рухається до катастрофи, 16% вважає, що воно залишається на місці, лише 17% респондентів переконані, що воно прямує до гуманного демократичного суспільства, 20% – над цим питанням не задумувалось.

Юність – особливий період людського життя. Саме на цьому етапі людина визначає життєві орієнтири, розробляє стратегію життя. 47% респондентів відмітили, що визначальним чинником досягнення успіху в житті є матеріальна забезпеченість батьків та їх зв'язки, 31% – уміння використовувати всі засоби для досягнення успіху і лише 17% – чіткі життєві орієнтири. Кожен 8 школяр з 10 опитаних у вирішенні щоденних проблем обрав позицію виконавця, а не організатора. Зрозуміло, що такі дані повинні насторожити педагогів, оскільки втрачаються такі цінності як розум, ініціативність, прагнення до знань та самовдосконалення. Принагідно зазначимо, що поряд з тим у свідомості молоді вимальовуються причини активності, яким притаманний соціальний компонент, і які мають гуманістичну спрямованість. 48% старшокласників вважають найважливішим у суспільстві те, що приносить користь усьому людству; 18% – те, що

приносить користь моїй нації; 43% учнів переконані, що людина народжується і живе для того, щоб змінити у світі щось на краще.

З огляду на сказане, стає цілком очевидною проблема виховання особистості, здатної до активної гуманної творчої діяльності, наповненої гуманістичним змістом та самостійного оптимального вибору цінностей з-поміж тих, які щоденно пропонує їй реальне життя. Аналіз відповідей на запитання „Що ви розумієте під соціальною активністю особистості” дає змогу стверджувати, що більшість старшокласників мають низький рівень розуміння сутності людини, її громадянського самовизначення, соціальної зрілості тощо. 23% опитаних ототожнюють соціальну активність з трудовою діяльністю, 43% – участь у суспільних заходах, 35% розкривають це поняття як „бажання принести користь суспільству”. Лише 5% опитаних учнів 10 – 11-х класів визначають соціальну активність особистості як прагнення відстоювати свою точку зору і власні переконання. Прикро, але 43% опитаних не дали визначення поняття „соціальна активність”. Відсутня думка про те, що морально-речовий зміст предметних форм людської життєдіяльності підпорядкований їх соціальному змістові, який має бути засобом саморозвитку людини.

Відповіді вчителів на запропоновані запитання анкет свідчать про те, що вони знають про пасивність учнів у ставленні до політичного життя, про їх низький рівень соціальної активності і байдужість до всього, що відбувається навколо них. Більше половини опитаних педагогів стверджують, що сьогодні надзвичайно актуальною є проблема формування світоглядної культури та соціальної активності старшокласників.

У ході бесіди з учителями-предметниками було встановлено, що, незважаючи на достатні знання учнів з навчальних предметів, інтегрувати їх у цілісну систему, в якій би висвітлювались власні думки, ціннісні орієнтації та переконання, вони у багатьох випадках не вміють. У значної частини старшокласників відсутні належні навички застосування таких наукових методів пізнання як узагальнення, індукція, аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, аналогії тощо. Шкільна молодь не може дати конкретного визначення соціальної активності, світоглядної культури тощо.

Матеріали дослідження підтверджує той факт, що у школах України необхідно активізувати виховну роботу серед учнівської молоді, акцентуючи увагу на розвиток її соціальної активності. Виховний аспект діяльності сучасної школи повинен забезпечити практичну реалізацію набутих на уроках теоретичних знань. Проблем тут чимало. Основні шляхи їх подолання ми бачимо такими (табл. 1).

Таблиця 1

Шляхи формування соціальної активності учнівської молоді

Проблеми	Шляхи подолання
1. Наявність стереотипів минулого: (панування ідеї соціальної безпорадності; психологічна неготовність громадян взяти на себе відповідальність, щоб змінити самих себе, подолати в собі нездатність зробити свій свідомий самостійний вибір)	а) просвітницька діяльність; б) формування громадської думки; в) робота з батьками; г) активна діяльність партій, громадських організацій та об'єднань.
2. Консерватизм вчителів	а) перепідготовка вчителів за напрямком „виховна діяльність”; б) проведення семінарів, тренінгів; в) активне залучення вчителів до громадської роботи; г) заснування інформаційного банку даних науковців, фахівців з даного напрямку.
3. Шаблонність виховної роботи	а) створення і впровадження програм з формування соціальної активності учнівської

	молоді; б) тісний зв'язок школи з різними соціальними інститутами; в) створення міжшкільних організацій та об'єднань; г) запровадження активних методів виховної роботи; д) активізація діяльності органів учнівського самоврядування, клубів та об'єднань за інтересами.
4. Недосконалість ресурсного забезпечення	а) удосконалення змісту навчально-виховної діяльності школи, який би інтегрував знання про природу, людину, суспільство і розкривав систему відношень „Я – інша людина”, „Я – природа”, „Я – суспільство”, „Я – держава”; б) розробка програм методичних рекомендацій, посібників з оптимізації виховної роботи сучасної школи.

Отже, проблема формування соціальної активності старшокласників повинна вирішуватися як у процесі навчання на всіх рівнях навчальних шкільних програм, так і в позакласній виховній роботі. Вона не є зовсім новою, а лише особливо актуальною на сьогоднішній день. Академік І.Я. Зязюн у промові „Філософія серця” у християнському віровченні», виголошеній на Міжнародній конференції „2000 років з Різдва Христового” (Запоріжжя, 1997 рік), зазначав, що держава повинна виховувати своїх громадян так, щоб вони були джерелом її сили, свободи і розквіту, вона повинна знаходити опору в мужності і мудрості своїх громадян, а не в насильстві над ними. Тому лише дух людини є метою виховання. Усе інше – лад, політика, держава, церква – є лише засобами правдивого служіння людині. Очевидною є роль школи у творенні самобутності і неповторності підростаючого покоління, формуванні її соціальної активності, розвитку духовності та творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко І., Давидов П. Ціннісні орієнтири у формуванні державотворчих устремлінь молоді // Шлях освіти. 1996. – №2. – С. 15–18.
2. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / В. Андрущенко, Л. Губернський, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – 578 с.
3. Мистецтво життєтворчості особистості: наук. мет. посібник / Ред. рада : В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков та ін. – К., 1997 – Ч. 1. : Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.
4. Соціально-політичні та правові проблеми формування особистості і держави: Зб. наук. праць. – Хмельницький. – 1998. – 191 с.
5. Чорна К. І. Особистісно-зорієнтована система громадянського виховання школярів / Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). – Збірник наукових праць. – К. : Пед. думка, 2000. – Кн. 1 – 340 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Вихрущ А.В.

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ, МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ОПТИМІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Стаття присвячена актуальній для сьогодення проблемі – розвитку творчого самовираження зростаючої особистості. Особлива увага надається питанню формування у старших дошкільників прагнення та здатності об'єктивувати своє „Я”, активізації їхніх творчих проявів. Зазначається, що художньо-творча діяльність є тим особливим способом, завдяки якому дитина має можливість повною мірою проявити себе, продемонструвати навколишнім свої здібності та можливості. Зокрема, розкривається специфіка створення сприятливих умов для об'єктивації старшими дошкільниками свого природного потенціалу. Увага зосереджується на значущості педагогів дошкільних навчальних закладів та батьків у формуванні потреби та здатності зростаючої особистості виразити своє „Я”.

Ключові слова: творчість, творча активність, творче самовираження, художньо-творча, діти старшого дошкільного віку.

Статья посвящена актуальной проблеме – развитию творческого самовыражения растущей личности. Особое внимание уделяется вопросу формирования у старших дошкольников стремления и способности объективировать свое „Я”, активизации их творческих проявлений. Отмечается, что художественно-творческая деятельность является тем особым способом, благодаря которому ребенок имеет возможность в полной мере проявить себя, продемонстрировать окружающим свои способности и возможности. В частности, раскрывается специфика создания благоприятных условий для объективации старшими дошкольниками своего природного потенциала. Внимание концентрируется на значимости педагогов дошкольных учебных заведений и родителей в формировании потребности и способности растущей личности выразить свое „Я” творчески.

Ключевые слова: творчество, творческая активность, творческое самовыражение, художественно-творческая деятельность, дети старшего дошкольного возраста.

Annotation. The article is dedicated to an important problem nowadays – the creative self-expression development of a growing personality. Attention is paid to a question of the ambition and ability formation by older pre-school children for the objectification of their „ego”, activation of their creative self-expressions. It is mentioned that activity is the only means with the help of which a child can express himself/herself completely, show everyone his/her abilities and possibilities. In particular, a specific character of the encouraging environment creation by older pre-school children for the objectification of their natural potential is revealed. Attention is paid to teachers' importance in pre-school institutions and parents in the formation of needs and ability of a growing personality to express constructively his/her „ego”.

Key words: creativity, creative activity, creative self-expression, older pre-school children.

Розвиток природного потенціалу зростаючої особистості сьогодні є однією з-поміж актуальних проблем дошкільної освіти (Закон України „Про дошкільну освіту”, Базовий компонент дошкільної освіти, його методичне забезпечення та діючі програм розвитку). Саме тому увага фахівців спрямована на розвиток у дитини дошкільного віку здатності самовизначатися, проявляти творчість у життєвому просторі відповідно до вікових

можливостей (Л. Артемова, А. Богуш, З. Борисова, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко, К. Крутій, Н. Кудикіна, С. Ладивір, Т. Піроженко, З. Плохій, Т. Поніманська та інші).

Наукові зазначають, що процес самовираження, прояви творчості пов'язані з виникненням низки новоутворень дошкільного дитинства, зокрема, із системою „Я” – діти старшого дошкільного віку прагнуть активно реалізувати себе, об'єктивувати для інших та самих себе власні здібності. Важливість проблеми посилює усвідомлення ролі дошкільного віку у процесі розвитку особистості. За твердженням фахівців, етапи формування особистості як самостійного суб'єкта зумовлені такими чинниками, як: оволодінням дошкільником власним тілом, виникнення у них довільних рухів у контексті формування перших предметних дій: ходюю, самостійним пересуванням, що породжують певну самостійність стосовно інших; усвідомленням здатності до різних самостійних дій та рішень, зародженням самосвідомості, перших уявлень та знань про власне „Я”; розвитком мовлення як форми існування свідомості. Таким чином, процес становлення особистості охоплює як невід'ємний компонент формування її свідомості та самосвідомості. Як зазначають психологи, особистість не можна зводити лише до її самосвідомості, до її „Я”, проте не можна відривати їх одне від одного (Н. Авдєєва, Д. Ельконін, О. Кононко, М. Лісіна, В. Мухіна, А. Сельвестру та інші).

З огляду на зазначене, творче самовираження зумовлене потребою дітей у самопізнанні, прагненні вирізнитися з-поміж інших. Вагому роль у цьому контексті відіграє художньо-творча діяльність. У сучасній психолого-педагогічній літературі висвітлюються різноманітні підходи до розуміння особливостей творчості зростаючої особистості, здійснюється інтенсивний пошук ефективних шляхів розвитку природного потенціалу. Проте, як засвідчує аналіз наукової літератури, проблема розвитку природного потенціалу, творчості, самовираження дітей дошкільного віку у художньо-творчій діяльності в ранньому онтогенезі вивчена на недостатній глибині, що й зумовило вибір теми наукової розвідки.

Мета дослідження – висвітлити ефективні форми, методи та прийоми розвитку художньої творчості дошкільників як способу самовираження.

За висновками Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, елементарні форми самосвідомості починають складатися і розвиватися у дитини упродовж дошкільного віку у процесі активної діяльності. Появу самосвідомості наприкінці дошкільного дитинства фахівці виділяють як важливе якісне новоутворення. Характеризуючи дошкільне дитинство, О. Леонтьєв зазначив, що це період первісного фактичного становлення особистості, період розвитку особистісних „механізмів” поведінки. У дошкільні роки розвитку дитини, підкреслив автор, „зав'язуються” перші „вузли”, встановлюються перші зв'язки та ставлення, які утворюють нову, вищу єдність діяльності й, разом з тим, нову, вищу єдність суб'єкта – єдність особистості. Оскільки вік дошкільного дитинства є періодом фактичного становлення психологічних механізмів особистості, він визначається таким значущим”. Отож, особливого значення набуває проблема оптимізації творчого потенціалу особистості дитини для раннього онтогенезу. Оскільки, на думку Л. Виготського, О. Запорожця, зростаюча особистість у процесі пізнання навколишнього світу відчуває потребу, бажання вільного творчого вираження свого „Я”, а в такий спосіб самовиражаючись, діти дошкільного віку дедалі більше пізнають себе та відкривають для оточуючих нове про себе у різних видах художньо-творчої діяльності.

Чутливість дошкільників до образних вражень, нездоланна цікавість до довкілля, уява, яка виявляється у всіх видах активності, – таку специфічну властивість дитячої особистості Н. Козирєва охарактеризувала як „творчу позицію”. Погоджуючись із науковцем, можна висловити думку, що творчі прояви зростаюча особистість може виявляти не лише в активних діях, реальних продуктах творчості, а в особливому не менш значущому творчому процесі.

Особливість творчості дошкільників розкривається у працях В. Кудрявцева. Заслуговує на увагу зауваження науковця про те, що на дошкільника варто дивитися крізь призму суб'єктивної новизни продуктів творчості. Психолог вважає, що входження

дошкільника у світ людей постає як неперервний ланцюг „відкриття для себе”. Результат „відкриття для себе” полягає не лише у створенні і засвоєнні нових предметів та явищ, а й змінах в самій дитині, виникненні нових способів її діяльності, знань, умінь. „Відкриття для себе” є переважно „відкриттям себе” часто не усвідомленим самою дитиною. На перший план виступає не об’єктивна, а суб’єктивна новизна продуктів творчості – „творчість для себе” стає „творчістю для інших” – дитина відкриває довкілля нове про себе.

Вагомими для розуміння досліджуваного явища є наукові тези В. Моляко. Як вважає вчений, у деяких видах творчої діяльності діти дошкільного віку можуть здійснювати просто „мікровідкриття суб’єктивного масштабу”, а дитячу творчість слід розуміти як створення дитиною суб’єктивного, значущого для неї продукту, що по-новому характеризує створений образ: різних варіантів зображення, рухів тощо. На думку Т. Піроженко, фантазування і творчість згасають та знижуються у дітей старшого дошкільного віку. Таке явище фахівець пояснює тим, що з віком діти, привласнюючи соціально задані норми, неминуче стають реалістами, і прояви творчості у багатьох ситуаціях життєдіяльності дитини не здобувають особистісно-значущої цінності.

Доречно також розглянути характерні ознаки творчості дітей. Досліджуючи проблему креативності Дж. Гілфорд та Е. Торенс виокремили ознаки, що притаманні творчості дітей, зокрема: оригінальність, здатність по-новому нестандартно розв’язувати проблеми, що в дошкільному віці виявляється в ігровій та художній діяльності; семантична гнучкість – словесна гнучкість мислення виявляється у дітей як підвищена чутливість до мовлення, як мовленнєва творчість – утворення нових слів, рим тощо; образна адаптивна гнучкість як найтиповіша форма прояву творчості в дошкільному віці – здатність дитини виділяти функції об’єкта таким чином, щоб побачити в ньому нові можливості.

Підкреслюючи пріоритетність емоційної сфери зростаючої особистості, О. Запорожець, Л. Парамонова зазначають, що ознакою творчості дошкільників є притаманна діяльності дитини емоційність, прагнення шукати й багато разів апробувати та отримувати втіху, набагато більшу від процесу, аніж від результату.

І. Лернер вважає, що характерними ознаками творчості зростаючої особистості є:

- можливість і спосіб продукування ідей;
- самостійне перенесення раніше засвоєних знань у нову ситуацію;
- віднаходження нових функцій предмета;
- виявлення проблеми у стандартній ситуації;
- бачення структури об’єкта;
- здатність до альтернативних рішень;
- комбінування раніше засвоєних способів діяльності з новими.

Пояснюючи особливість процесу творчості дитини Н. Гавриш зазначає, що творчі здобутки у будь-якій діяльності зумовлені певним рівнем компетентності, розвитком емоційно-чуттєвої сфери. Творчість пов’язана із самостійно народженим оригінальним задумом, добором оригінальних засобів його реалізації та створенням нового унікального творчого продукту. Зокрема, науковець підкреслює велику роль, яку відіграє мовлення в цьому процесі, незалежно від змісту і предмета творчої діяльності.

У старшому дошкільному віці основним структурним компонентом розвитку творчості дитини стає проблемність, яка забезпечує постійний потяг дитини до нового та виявляється у пошуку невідповідностей та суперечностей у власній постановці нових запитань і проблем. Виділяючи різні аспекти творчості дошкільників, фахівці висловлюють спільну думку про синкретизм (поєднання або злиття несумісних і не порівнюваних образів мислення та поглядів) як особливу властивість, що передбачає набуття дитиною нового особистісного досвіду. Категорія самовираження відіграє важливу роль у розвитку потенційних творчих можливостей дитини та становить собою її „саморух”. Дорослий, створюючи умови для самовираження дитини, пробуджує тим самим у неї творчу активність [1; 4; 6; 7].

Для з'ясування особливостей явища, що досліджується, значущим є доробок науковців А. Аніщук, Л. Березовської, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Дронової та інших. Зокрема, особливість творчого мовленнєвого самовираження дітей дошкільного віку розкрито у доробку Н. Гавриш. На думку фахівця, мовленнєво-творча діяльність дошкільника задовольняє його головну потребу в самоствердженні та самореалізації. Мовленнєво-творча діяльність виступає засобом самовираження зростаючої особистості. Н. Гавриш зазначає, що мовленнєва творчість дитини має прояви у спілкуванні з однолітками і дорослими через самопрезентування і фантазування – у „щиросердності, відвертості творчих поривань, емоційному запалі”.

У працях А. Богуш, Л. Березовської обґрунтовано визначення поняття „творче мовленнєве самовираження дошкільників”, сутність якого полягає у вмінні дитини розкрити своє „Я”, у творчій розповіді виявити свою індивідуальність і неповторність [3]. Заслужують на увагу результати дослідницької роботи А. Аніщук. Фахівець, досліджуючи мовленнєве самовираження дітей дошкільного віку у процесі життєдіяльності, надає перевагу мовленнєвому розвитку дошкільників, який охоплює вміння висловлюватися, передавати словом різноманітні життєві враження, почуття, ставлення.

Проведений аналіз наукових праць засвідчив, що розвиток особистості дошкільника пов'язаний зі зміною його ставлення до навколишнього світу та самого себе, зокрема кожна зміна виступає новим етапом у розвитку свідомості та самосвідомості дитини. Наявність самосвідомості й саморегуляції поведінки є показником становлення у дітей уже на етапі дошкільного дитинства елементарних форм „Я – концепції”. Це слугує підставою зазначити, що процес творчого самовираження дошкільника у різних видах художньо-творчої діяльності, у тому числі і в музичній, пов'язаний з розвитком самосвідомості зростаючої особистості [1; 2; 3; 7].

Теоретичний аналіз праць науковців з означеної проблеми показав, що дошкільне дитинство є найбільш чутливим періодом розвитку творчості. Дитина готова до соціалізації, а з іншого боку – ще не соціалізована, у віці близько трьох років у неї з'являється потреба діяти, як дорослий, „зрівнятися з дорослим” (Д. Ельконін). Особливості зазначеного вікового періоду полягають у надзвичайній сприятливості дитини до творчості, високому рівні спостережливості, уяви, фантазії, чутливості до мови, що є основою для реалізації дитиною дошкільного віку свого природного потенціалу у різних видах діяльності (О. Запорожець, Л. Венгер, Л. Виготський, О. Дяченко та інші).

У процесі виокремлення ефективних форм, методів і прийомів сприяння творчості досліджуваних та їхнього упровадження в практику роботи дошкільних навчальних закладів були враховані думки фахівців Л. Артемової, І. Бега, Л. Виготського, В. Дружиніна, О. Кононко, О. Матюшкіна, М. Монтесорі, В. Моляко, О. Савченко, Т. Піроженко, К. Роджерса та інших. Науковці визнали найбільш ефективними ті програми, в котрих основоположним та першочерговим завданням є розвиток особистості дитини, актуалізація нею своїх сутнісних сил.

В аспекті вищенаведеного ваги набуває твердження М. Монтесорі, згідно з яким, найважливішою передумовою розкриття зростаючою особистістю свого внутрішнього світу є її вільна, самостійна діяльність у створених дорослими сприятливих умовах. На думку вченої, дорослому відведено роль опосередкованого учасника та організатора, який стимулює активність дитини, заохочує її проявити ініціативу та творчість. Спорідненим до попереднього є міркування К. Роджерса, за словами якого, не можна форсувати та штучно пришвидшувати розвиток дитини, а необхідно створювати сприятливі умови для вияву її сутнісних сил та цілковитої реалізації потенційних можливостей особистості.

Значущим для нашого дослідження є принципове концептуальне положення О. Савченко, стосовно того, що „навчання виховує, але значно глибше, систематичніше виховує організація життєдіяльності дитини, що виступає як поле впорядкованої свободи

дитини, коли її виховують вільною, але з почуттям відповідальності...". Цілковито погоджуючись із цим, О. Кононко зазначає, що виховання і навчання, орієнтоване не на формування в дитини механізму саморозвитку, а на кінцевий продукт – здатність у діяльності та поведінці відтворювати соціально задані зразки, не сприятиме розвитку творчості дошкільника, його вмінню самоорганізовуватися, приймати елементарні рішення, виявляти вигадку і фантазію, висловлювати свої судження, довіряти власній самооцінці [7]. Таким чином, для того, щоб дитина дошкільного віку об'єктивувала себе, творчо проявила своє „Я”, реалізувала повною мірою свій природний потенціал, дорослим у родині та дошкільних навчальних закладах потрібно створювати сприятливі для цього умови. Як свідчать висновки фахівців та експериментальні дані проведеного нами дослідження, значущий вплив на дітей справляють батьки та педагоги.

Потрібно зазначити, що дорослий, як правило, виступає керівником дитячої продуктивної діяльності, а не партнером. У такому традиційному навчально-виховному процесі потребу дитини в творчій самореалізації, здійсненні природної активності гальмують через педагогічну позицію щодо неї як об'єкта виховного впливу. Тому важливо розширити коло взаємодії дорослого й дошкільників у процесі різних видів художньо-творчої діяльності, в якому педагог, виявляючи творчість, розкриває тим самим шлях до творчої самореалізації зростаючої особистості. Вважаємо за потрібне ще раз наголосити на важливості взаємодії дитини і дорослого. Адже, як слушно зауважив Л. Виготський, у творчому процесі важлива особистісна взаємодія, – саме за такої умови, на думку автора, педагог і зростаюча особистість будуть творчо розвиватися й реалізовувати власний природний потенціал. Педагог як носій „цінностей культури” у процесі самореалізації наповнює змістом світ цінностей дитини в найбільш сенситивний період її розвитку. За Л. Виготським, співтворчість дорослого і дитини, їхній діалог є унікальним творчим союзом, завдяки якому у дошкільника виникає потреба творчо виразити й проявити себе. Цінністю спільної творчої діяльності є не лише її кінцевий матеріальний продукт, а й особистісні новоутворення, що виникають у процесі співтворчості [5].

Вихователь, за визначенням В. Петровського, це професійна роль, яка полягає в тому, щоб узяти на себе відповідальність за умови, характер і перспективи розвитку особистості іншого, тобто вихованця. Зокрема, у процесі діяльності педагогові постійно доводиться віднаходити у творчому пошуку найбільш оптимальний шлях вирішення педагогічних завдань, що потребує самостійності, здібності до творчості. За словами фахівця, взаємодію вихователя і дитини потрібно вибудовувати на „відображеній суб'єктності”, у процесі котрої вихователь виступає як джерело перетворення життєвих ситуацій у значущому для дитини напрямі, що змінює її погляд на речі та явища, ставить перед нею нові завдання. Як зауважує В. Слободчиков, створення сприятливих умов обумовлює розвиток зростаючої особистості, закладений у ній спосіб пізнання, переживання, перетворення, самостійно вибраний дитиною, забезпечує прояви здібностей, творчості, що, у свою чергу, слугує її саморозвитку [9].

На думку І. Беха, „провідна виховна позиція має передбачати створення таких умов, які б забезпечували оптимальні можливості самовираження вихованця, його самоутвердження, прояви його таланту [2, с. 237]. Як наголошує фахівець, співзвучність суб'єктів виховання – особистості дитини й особистості педагога – є передумовою ефективного впливу на розвиток дитини. Лише особистісно орієнтована модель виховання досягає розвивальної мети, оскільки спрямована на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на вільне й відповідальне самовираження. Це передбачає розуміння, прагнення та вміння вихователя зберігати і підтримувати самобутність дитинства, перетворення взаємин формальних на особистісні. Дитина має відчувати себе індивідуальністю, а дорослий спрямовувати зусилля на розвиток її світогляду, самосвідомості, базових якостей. Це можливо на тлі „актуалізованого ансамблю позитивних емоцій вихованця”. В іншому разі, за висновком І. Беха, можливе

виникнення різноманітних виховних ускладнень, тому створення необхідного емоційного середовища має стати „першочерговим завданням вихователя”.

У розгорнутому дослідженні підґрунтям окреслення педагогічних умов виступили наукові засади щодо: формування позитивного „образу-Я” (Л. Артемова, О. Кононко, М. Чистякова, І. Кузьмичева та інші); суб’єкт-суб’єктна взаємодія педагога та дитини у процесі різних видів діяльності (І. Бех, Л. Виготський, Т. Піроженко, В. Петровський, О. Матюшкін, В. Слободчиков та інші); розвиток творчості у музичній діяльності (О. Лобова, С. Нечай, В. Рагозіна, А. Яфальян та інші); інтеграція різних видів мистецтв (Н. Гавриш, Л. Масол, Н. Миропольська, Б. Юсов, Р. Чумичева, Г. Шевченко та інші); оптимізація особистісного самовираження дошкільників у різних видах художньої діяльності (А. Аніщук, А. Богущ, Л. Березовська, О. Дронова та інші).

Враховуючи складність досліджуваного явища, яка обумовлена багатьма складовими, важливо наголосити, що для його розвитку буде неправомірним окреслити якусь одну сприятливу умову. Не викликає сумніву необхідність виокремлення цілого комплексу, у якому кожна умова знаходиться у тісному взаємозв’язку з іншими, забезпечуючи тим самим ефективне досягнення мети та вирішення поставлених задач.

Сприяння оптимізації творчості дошкільників відбуватиметься завдяки впровадженню у практику дошкільних навчальних закладів спеціально розроблених *форм і методів* (підбір бесід, мистецтвознавчих розповідей, вправ, етюдів, завдань, ігор, музичного репертуару, прийомів арт-терапії, тематики семінарів, родинних зборів, консультування, педагогічних нарад, семінарів, тренінгів тощо). З-поміж них можна виокремити: вправи на формування позитивного образу „Я” (Л. Артемова, А. Аніщук, О. Кононко, Т. Піроженко, М. Чистякова, В. Царьова та інші); методика „музичного фантазування”, практика аудіального розвитку дітей дошкільного віку (С. Нечай, А. Яфальян); методика „школа партнерства” (Н. Герд, Л. Пікулева).

Бесіди та мистецтвознавчі розповіді про різні види мистецтва, бажано, щоб включали проблемні, пошукові завдання, створення уявної ситуації, співвідношення власних переживань і емоцій за змістом творів; моделювання образно-виражальних засобів – ігри-уподібнення; ігри-фантазування, ігри-асоціації стимулюють дитину до самостійного пошуку адекватних засобів виразності у процесі художньої діяльності, розвитку уяви, фантазії, здатність продукувати нові ідеї, віднаходити нестандартне вирішення завдань, а також з метою стимулювання творчості зростаючої особистості доречно використовувати такі прийоми як: „порівняння і співставлення”; „яскравого контрасту”, „вигадування вже вигаданого”, „входження в казку” тощо.

Розвиток творчості дошкільника, його самостійність залежать від суб’єкт-суб’єктного характеру спілкування педагога з дитиною. Суть партнерства в спілкуванні дитина-дорослий полягає не тільки у спільній діяльності – основою є самореалізація кожного суб’єкта виховного процесу, тобто педагог має можливість виявити себе як особистість – розвиватися так само, як дитина. Важливо, щоб у творчому співбутті дитина бачила поряд із собою не лише педагога, який тільки навчає та передає їй свій досвід та знання, а творчого, старшого партнера, здатного до саморозвитку, соціального „архітектора” способу життя дитини, який під час співробітництва з нею допомагає їй заявити про себе. Лише у такому випадку сам педагог і зростаюча особистість отримують право на індивідуальну творчість. Активність педагога є творчим пошуком конкретних дій у визначеній ситуації стосовно конкретної дитини, тобто методика виховної роботи щоразу, по суті, народжується заново, оскільки вихователь, реалізуючи особистісно орієнтований підхід, за потреби оновлює, вміло підбирає ефективні форми, методи і прийоми, враховуючи цілісну характеристику індивідуальності кожної дитини старшого дошкільного віку. Як слушно зауважив Ш. Амонашвілі, у творчій діяльності кожного педагога народжується, успадковується та розвивається заново багатовіковий досвід гуманного, оптимістичного і життєствердного спілкування наставника з дітьми – творче бачення світу, зокрема відкриття звичного в незвичному і незвичного в звичному. Розкриваючи значення дорослих у розвитку особистості дитини, реалізації її природного

потенціалу, А. Маслоу зауважив, що для старших дошкільників не лише важливе доброзичливе ставлення до них дорослих і можливість співпраці з ними, а особливої значущості набуває повага, розуміння, співпереживання батьків та педагогів дитині.

На думку Р. Немова, у дитини-дошкільника виникає „прагнення визнання” та схвалення з боку навколишніх. Із цієї якості, як із загального коріння, за сприятливих умов виростає потреба почуття впевненості в собі, потреба досягати успіхів, самостійність, цілеспрямованість і т. д. Саме тому, підсумовує науковець, так важливо розуміти, що негативний досвід спілкування не сприяє, а навпаки гальмує прагнення дитини до самоствердження, що негативно відображається на розвитку дитячої особистості. Підкреслюючи безперечне значення довіри, поваги дорослих до дитини, Ю. Аркін вважав, що завдання дорослих полягає в заохоченні дитини діяти самостійно. Дорослий має з довірою чекати, поки вона сама зробить те, що в міру її можливостей, те, що їй під силу зробити самостійно.

Для повноцінного розвитку особистості недостатнім є лише догляд за дитиною, їй необхідна інформація з навколишнього світу. Підкреслюючи значущість дорослого для дитини, В. Слободчиков зазначив, що дитинству притаманне прагнення до доповнення, потреба і здатність до освоєння буття. Потреба у співробітництві з дорослими виникає ще в ранньому дитинстві, коли дорослий цілком забезпечує усі життєві потреби дитини. У будь-якій оцінці для дитини важливою є увага з боку дорослого. У ранньому віці дитина ще не розуміє звернених до неї слів, не виділяє самого змісту оцінки, але є чутливою до емоційного ставлення дорослих [9].

Співзвучною з попередньою є думка В. Мухіної. За її словами, емоційна близькість та позитивна емоційна підтримка значущим дорослим дитини викликає у неї потребу в ідентифікації, значною мірою впливає на її поведінку та особистісний розвиток. У дослідженні Н. Портницької наслідування значущих для дитини дорослих є механізмом формування у неї самосвідомості та самооцінки, оскільки наслідуючи, аналізуючи дії інших, дитина пізнає не лише навколишній світ, але й саму себе, свої можливості, будує власне бачення світу, включається до системи соціальних стосунків.

На думку психолога Ю. Гішпенрейтера, у дитини з перших днів життя з'являється величезна потреба в любові, визнанні, відчутті потрібності іншим, яка є найнеобхіднішою умовою особистісного розвитку. Цю потребу, за словами автора, задовольняють через вербальне і невербальне спілкування у родині, суть якого полягає у привітному погляді, ласкавих дотиках, прямих висловлюваннях: „Як добре, що ти є на світі”, „Я рада тебе бачити” тощо. Доброзичливе ставлення до дитини в родині стає тим фундаментом, на якому вибудовується інтерес до довкілля, формуються конструктивні соціальні контакти, позитивна самооцінка зростаючої особистості, здатність творчо реалізувати себе у житті. Центральним принципом установа такого доброзичливого ставлення, повага до „Я” дошкільника є принцип безумовного „прийняття дитини”, що відіграє значуще значення для розвитку її особистості. Отже, основою такого міжособистісного спілкування виступає переважно довіра, доброзичливість. За умови діалогічного особистісного спілкування зростаюча особистість виробляє власне ставлення, яке передбачає ціннісну особистісну позицію як до іншого, так і до себе самої.

Робота з батьками полягає у консультуванні, залученні дорослих до спільного виконання творчих завдань разом з дітьми, проведенні родинних зборів, участь батьків у тренінгах. Таким чином, в обґрунтуванні педагогічних умов, форм і методів розвитку досліджуваного явища, до уваги беруться виокремлені у результаті дослідницької роботи основні аспекти: об'єктивація прагнення, бажання дошкільника заявити своє „Я”; розвиток креативності як особистісної якості дитини; сприяння вільному прояву творчості у різних сферах життя; оволодіння адекватними образно-виражальними засобами для повноцінного вираження свого „Я”; налагодження партнерського спілкування між дорослим і дитиною, встановлення атмосфери співтворчості.

Самореалізація, повноцінне розкриття свого творчого потенціалу виступає метою та запорукою успішного буття людини в світі. У психології та педагогіці розглядаються

проблеми самореалізації та самовираження в контексті самоздійснення вільної особистості, надання їй можливостей реалізувати себе переважно у творчій діяльності. У науковій літературі „вираження” кваліфікується як прояв внутрішнього у зовнішньому, суті у явищі, суб’єктивного в об’єктивному. Особистість реалізує своє „Я” як суб’єкт культури, об’єктивує свої здібності й можливості у процесі творчості. Творчість завжди пов’язана з бажанням людини виразити себе. Зовнішні прояви поведінки та діяльності дають змогу зрозуміти думку, почуття, наміри, здатність особистості, засвідчують її творчий потенціал. Основою різних форм творчого самовираження є прояв людиною свого „Я”, потреба „стати собою” – тобто самореалізуватися (Л. Виготський, Д. Богоявленська, О. Мелік-Пашаєв, Я. Пономарьов та інші).

Проблема творчого самовираження є актуальною для раннього онтогенезу, який характеризується високим рівнем спостережливості, уяви, фантазії, чутливості до мови. Усе наведене у сукупності виступає основою реалізації дитиною-дошкільником свого творчого потенціалу у різних видах діяльності (О. Запорожець, Л. Венгер, Л. Виготський, О. Дяченко, В. Давидов та інші).

Узагальнення класичної та сучасної психології й педагогіки дають змогу стверджувати, що основні новоутворення дошкільного дитинства (перший схематичний абрис цілісного світогляду; внутрішні етичні інстанції; зародки почуття совісті як внутрішнього регулятора моральної поведінки; супідрядність мотивів, перевага продуманих дій над імпульсивними; елементарні форми довільної поведінки, прагнення керувати своїми вчинками; особиста свідомість, елементарне усвідомлення свого обмеженого місця в системі відносин з оточуючими, зародкові форми адекватної самооцінки) засвідчують факт становлення дошкільника як особистості, перетворення його на суб’єкт різних видів діяльності. Підґрунтям творчого самовираження є різні види мистецтва. Ланкою, яка пов’язує дитину і мистецтво, є художньо-творча діяльність. Створені сприятливі умови для розвитку дитячої художньої творчості дозволяють зростаючій особистості виразити власні думки, почуття, бажання, ставлення до себе та інших шляхом віднаходження адекватних образно-виразних засобів і реалізувати свій потенціал.

Здійснена наукова розвідка не претендує на вичерпне висвітлення проблеми, тому перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо у визначенні впливу різних соціальних інституцій на явище, що досліджується, окреслення ефективних засобів і способів розвитку сутнісних сил зростаючої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.
3. Богуш А. М. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія / Богуш А. М., Березовська Л. І. – Одеса : М. П. Черкасов, 2008. – 203 с.
4. Большой толковый психологический словарь: основные термины и понятия по психологии и психиатрии : [в 2-х т.] / Артур Ребер. – М. – Т. 2 : П–Я. – 2003. – 560 с.
5. Выготский Л. С. Психология искусств / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
6. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. В. Дуткевич. – К. : Центр навчальної літератури, 2007. – 91 с.
7. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): монографія / Олена Леонтіївна Кононко. – К. : Стило, 2000. – 336 с.
8. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. – СПб : Речь, 2005. – 150 с.

10. Слободчиков В. И., Исаев Д. Н. Основы психологической антропологии. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Д. Н. Исаев. – М.: Издательство: Школьная пресса. – 2000. – 416 с.

Рецензент: д. псих. н., проф. Кононко О.Л.

УДК 37.034

к. пед. н., доц. **Фасолько Т.С.**
(КОГП ім. Тараса Шевченка)

ВИКОРИСТАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена викладу сучасних підходів до проблеми формування дитячої особистості у дошкільному віці. Обґрунтовується необхідність гуманізації процесу виховання дітей дошкільного віку, врахування законів психічного розвитку у формуванні передумов особистісного самовизначення дошкільників. На основі детального аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень пояснюється необхідність врахування унікальних можливостей дошкільного дитинства у формуванні базових якостей особистості. Розкрито психолого-педагогічні підходи до проблеми виховання ціннісного ставлення до себе у дітей дошкільного віку. Обґрунтовується необхідність інноваційного розвитку дошкільної освіти; розглядаються сучасні тенденції, пріоритети подальшого вдосконалення системи в умовах нововведень. Наведені приклади конкретних технологій, розрахованих на дітей 4-7 років. Розкрито організаційно-методичні засади оптимізації освітнього процесу у дошкільному навчальному закладі.

Ключові слова: становлення особистості, особистісне самовизначення, принцип розвитку, гуманізація процесу виховання, новації, інновації, стратегія.

В статье излагаются современные подходы к проблеме формирования детской личности в дошкольном возрасте. Обосновывается необходимость гуманизации процесса воспитания детей дошкольного возраста, учёта законов психического развития в формировании предпосылок личностного самоопределения дошкольников. На основании анализа современных психолого-педагогических исследований обосновывается необходимость учёта уникальных возможностей дошкольного детства в формировании базовых качеств личности. Раскрыты психолого-педагогические подходы к проблеме воспитания ценностного отношения к себе у детей дошкольного возраста. Обосновывается необходимость инновационного развития дошкольного образования; рассматриваются современные тенденции, приоритеты дальнейшего усовершенствования системы в условиях нововведений. Приведены примеры конкретных технологий, рассчитанных на детей 4-7 лет. Раскрыты организационно-методические основания оптимизации образовательного процесса в дошкольном учебном заведении.

Ключевые слова: становление личности, личностное самоопределение, гуманизация процесса воспитания.

The article is devoted to committing the up-to-date approaches to the problem of forming children personality at preschool age. The necessity of humanization of the process of upbringing preschool age children, taking into consideration the laws of psychological development in forming the preconditions of preschool children's personality self-identification are justified. On the basis of the detailed analysis of the up-to-date researches the necessity of considering the unique possibilities of preschool childhood in forming basic

personality's qualities is justified. Psychological and pedagogical approaches to a problem of education of the valuable relation are opened.

The necessity of the preschool education innovative development is substantiated; modern tendencies; priorities of the system's further improvement in the terms of the innovations are examined. The examples of specific innovations designed for children 4-7 years. Revealed organizational and methodological basis of optimization of educational process in pre school.

Key words: formation personality, personality self-identification, principle of development, humanization of the process of upbringing, novelty, innovation, strategy.

Головним науковим положенням, на якому базується процес оновлення змісту дошкільної освіти України XXI ст., є визнання пріоритету розвитку особистості дитини, цінності й сенсу її буття. Ця ідея декларується сучасними нормативними та програмовими документами у галузі дошкільної освіти – Законом України „Про дошкільну освіту”, Концепцією розвитку дошкільної освіти на 2010–2016 рр., Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, чинними у дошкільній освіті програмами виховання, навчання та розвитку дітей. Серед основних напрямків розвитку дошкільної освіти у відповідній Концепції визначено: сприяння формуванню особистісної зрілості дитини, презентованої базовими якостями, оптимальною для віку моделлю провідної діяльності та основними формами її активності; відмову від жорсткої регламентації буття дошкільника та педагогічної діяльності вихователя; надання суб'єктам освітнього процесу права на відповідальне самовизначення. Тому сьогодні актуальним є широке коло питань, які стосуються стратегії організації життя дитини дошкільного віку у товаристві однолітків, де буде забезпечено право кожного на власний саморозвиток, розкриття потенційних здібностей у різних видах діяльності. Очевидною є потреба докорінної зміни ставлення педагога до своєї професійної діяльності, вибір ним ефективних, найбільш оптимальних технологій співпраці з дитиною, які ґрунтуються, перш за все, на врахуванні психологічних особливостей розвитку дошкільника. Сьогодні серед практиків поширеною є думка стосовно надмірної „психологізації” освітньої діяльності у дошкільному навчальному закладі. Однак беззаперечним є той факт, що діяльність, співзвучна закономірностям психічного та особистісного зростання дитини, дає набагато кращий результат, відкриваючи вже у дитячі роки перспективу майбутнього життя, формуючи ті базові якості особистості, які забезпечать дитині належний рівень розвитку різних складових особистісної компетенції, сформуують уявлення про себе, свій внутрішній світ, себе у світі [1].

У сучасних наукових дослідженнях І. Беха, О. Кононко, С. Ладивір, Т. Піроженко, Т. Поніманської та ін. зазначається, що становлення особистості в дошкільному віці не можна класифікувати як винятково ззовні керований процес, оскільки це суперечить суті розвитку особистості як саморуху. Провідну роль відіграє власний саморозвиток дитини. Тому об'єктивно виникає потреба у новому типі педагогічного мислення, нових способах організації педагогічної взаємодії з дитиною. Реалізація виховного потенціалу освітнього процесу передбачає стимулювання творчої пізнавальної діяльності вихованців і педагога, виховання базових особистісних якостей.

Як зазначають психологи та педагоги, очікування суспільства пов'язані сьогодні насамперед з формуванням життєздатної, гнучкої, свідомої, творчої людини. Починати вирішення цих проблем потрібно з дошкільного дитинства, оскільки саме в цей віковий період закладається фундамент оптимістичного світобачення, формуються уявлення дитини про свої права та обов'язки, засвоюються моральні правила і норми, розвивається доволі повна поведінка [1; 7]. Вченими та педагогами-практиками розробляються й апробовуються нові освітні технології, співзвучні сучасним тенденціям у розвитку дошкільної освіти. Вони потребують більш детального вивчення та впровадження у педагогічну практику.

Мета статті – проаналізувати сучасні особистісно орієнтовані педагогічні технології та їх використання у процесі формування базових якостей особистості у дитини дошкільного віку.

Актуальними проблемами дошкільної освіти сьогодні є відродження найвищих духовних та моральних цінностей. Як засвідчує педагогічна практика, навчально-дисциплінарна педагогіка орієнтує дитину на зовнішні орієнтири та санкції у проявах власної поведінки. Результатом таких впливів є відповідна моральним нормам ззовні поведінка дитини. Однак внутрішні мотиви цих проявів далеко не завжди є гуманними. Нині акценти виховних впливів все більше зміщуються на вирішення актуальної потреби гуманізації життя суспільства.

В умовах глобалізаційних змін на часі модернізація змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства. Тому головна мета національної дошкільної освіти сьогодні – створити сприятливі умови для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, яка як інтегральна характеристика особистості уособлює цілісний підхід до дошкільника, його розвитку, виховання та навчання.

Сьогодні психолого-педагогічна наука орієнтує дошкільну освіту саме на стимулювання активності дитини у власному самостворенні. Автори Базового компоненту дошкільної освіти, визнаючи самоцінність дошкільного дитинства, пріоритет повноцінного проживання дитиною сьогодення, пропагують новий, ціннісний підхід до дитини-дошкільника як свідомої особистості, компетентної у різних сферах власного життя, зі сформованою цілісною, реалістичною картиною світу, основами світогляду [1]. Свідоме ставлення до життя означає, що у 5-7 років дитина володіє знаннями, уміннями та необхідними базовими якостями для того, щоб чітко розуміти мету, мотиви, способи власної діяльності, здатна робити елементарне судження щодо результатів своїх дій.

Особистісно орієнтований підхід передбачає „олюднення”, гуманізацію процесів виховання та навчання, підпорядкування їх інтересам дитини, орієнтування на розкриття та розвиток її природних сутнісних сил. Важливо знати не лише те, чому він поводить себе добре чи погано, а й те, що спричиняє таку поведінку, яким цінностям дитина надає перевагу, від яких відмовляється і чому.

Освітня лінія Базового компонента дошкільної освіти „Особистість дитини” передбачає формування у дошкільника позитивного образу „Я”, створення бази особистісної культури дитини, її активної життєдіяльності. Основними показниками розвитку особистості дошкільника є сформовані базові якості особистості: довільність, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода поведінки і безпечність, самосвідомість, самоставлення, самооцінка [1; 7]. Надаючи пріоритет соціально-моральному розвитку особистості, формуванню у дітей умінь узгоджувати особисті інтереси з колективними, сучасна педагогічна наука заперечує нормативність із позиції формування адаптивних форм активності, які сприяють успішному пристосуванню, вихованню виконавця, утворенню стандартизованих форм свідомості та поведінки [6]. Використання готових зразків (правил, приписів, алгоритмів дій) знижує самостійність і пізнавальну активність дітей, які поступово звикають до відтворювальної активності, яка гарантує їм звичний і бажаний успіх без докладання значних власних зусиль.

Суспільні цінності, навіть найвищого гатунку, не можна нав'язати дошкільникові – їх треба узгодити з його індивідуальним досвідом, цінностями, змістом внутрішнього життя. Дошкільне дитинство характеризується саме тим, що життєвий досвід формується на основі засвоєння загальноприйнятих норм і правил співжиття з іншими. Одним з важливих новоутворень дошкільного віку є елементарний образ світу, дитячий світогляд [7]. Якщо своєчасно не формувати світобачення малюка, не впливати на його змістові характеристики, не пропонувати прийнятні та зрозумілі малюкові ціннісні орієнтири,

йому буде важко визначатися в житті, знаходити своє домірне місце. Тому, очевидно, потребує нових підходів, пошуку ефективних та оптимальних методів і прийомів організації процесу ознайомлення дошкільників з моральними нормами, а не повне заперечення цієї ідеї.

Розвиток особистості в дошкільному віці є процесом саморозкриття дитини. Становлення дошкільника як суб'єкта життєдіяльності розглядається в контексті ідеї гуманізації, пов'язане з модернізацією змісту першої ланки освіти, оновленням цілей та принципів її організації. Нові технології організації життя дитини в дошкільному закладі орієнтовані на відстежування вихователем процесу реалізації особистісного потенціалу кожної окремої дитини, формування в кожного міцного фундаменту загальнолюдських здібностей на рівні вікових закономірностей та індивідуальних можливостей особистості [4].

Через поняття „гуманізація” утверджують головне завдання виховної системи сім'ї та дитячого садка: послідовну орієнтацію на особистість дитини, на формування її індивідуальності, творчих можливостей, духовних потреб та інтересів, реальних оптимістичних життєвих планів, готовність свідомо вибирати ці плани, здатність відповідно до гуманістичних традицій соціального досвіду будувати навколишній світ і себе. Отже, гуманізація виховної системи означає, що в структурі її цілей перевагу має формування людини гуманної, духовної, внутрішньо орієнтованої особистості, яка може розпізнати „добро” і „зло” й оцінити з цих позицій свої вчинки та дії [5].

Досліджуючи проблему гуманної поведінки дошкільників, Т. Поніманська зазначає, що сьогодні вона є однією з найбільш актуальних проблем морального виховання. Зростає значення самостійного регулювання поведінки людини на основі гуманістичних цінностей. Адже насправді моральною є людина свідомо гуманна, яка інакше не може діяти, незалежно від того, буде чи не буде винагороджений її вчинок. Звички гуманної поведінки формуються з дитинства, передусім у взаєминах з дорослими та однолітками. Формування ціннісних орієнтацій розглядається автором як прилучення дитини до загальнолюдських цінностей у процесі розвитку та виховання. Найкращий спосіб передачі дітям норм гуманної поведінки – створення сприятливої соціальної ситуації розвитку. Важливим чинником формування гармонійних взаємин дитини і дорослого є зміст спілкування. Це вимагає від вихователя гуманістичного світогляду, опанування відповідних педагогічних технологій, творчого підходу до дітей, урахування їхніх індивідуальних особливостей [6].

Особистісно орієнтовані освітні технології та їх використання у практиці роботи дошкільного навчального закладу забезпечують можливість реалізації означених вище проблем. Їх цінність ґрунтується на оптимальному врахуванні вікових психологічних можливостей дитини дошкільного віку та механізмів розвитку особистості. Більш детально розглянемо деякі з них. Технологія психолого-педагогічного проектування взаємодії дорослого з дитиною (Технологія П³) розглядає спосіб здійснення освітньої діяльності на основі раціонального поділу на процедури та операції з їх подальшою координацією та вибором оптимальних засобів і методів виконання. Це керований процес із проєктованим результатом. Ця технологія органічно пов'язана зі змістом державних стандартів дошкільної освіти. На етапі впровадження у педагогічну практику ця технологія отримала назву „Радість розвитку” – радість розвитку всіх учасників освітнього процесу – дітей, батьків, педагогів, фахівців управління дошкільною освітою.

Технологія психолого-педагогічного проектування спрямована на створення умов повноцінного життя та життєдіяльності дитини. Її головне гасло – „У злагоді й радощах шукати добрі справи”. Технологія П³ насичена традиціями ігрової культури, створює розвивальне середовище, завдяки якому дитина пізнає довкілля, розуміє цілісність світу й усвідомлює себе в ньому, розвиваючись як свідомо істота. Як зазначають автори цієї технології (Т. Піроженко, С. Ладивір), значення та роль психолого-педагогічного проектування виховного процесу зумовлене тим, що воно слугує єдиною ланкою між теорією та практикою виховання. Ця технологія базується на трьох основних позиціях:

1. Прийняти кожну дитину такою, якою вона є і полюбити її.
2. Підтримати кожного вихованця в труднощах адаптації і розвитку. Допомогти відчувати себе предметом зацікавленості та симпатії. Дати змогу пізнати насолоду спільної радості й прикрас, співзвучності та співпереживання.
3. Пізнати сильні та слабкі сторони кожного вихованця, базуючись на знаннях про їх вікові та індивідуальні особливості.

Ця технологія дає дитині змогу стати суб'єктом (активним учасником) навчально-виховного процесу, а отже, і власного розвитку; сприяє створенню таких психолого-педагогічних умов, за яких спокійна, розкомплектована дитина прагне в чомусь виявити себе з кращого боку; враховує дитячі інтереси та потреби, їх досвід й рівень знань, умінь і навичок у різних видах діяльності.

Пропонована технологія містить цілий спектр орієнтовних форм взаємодії з дітьми: дослідницький фартух, стіл довідок, скринька сюрпризів (чи відкриттів), „спільнота допитливих“, крісло оповідача (казкаря), піраміда запитань, тренінги з розвитку навичок, гра в парах „зашифруй – відгадай“, приємний сюрприз, „детектив“, доручення на завтра, умисні помилки вихователя, зміна статусу вихователя на роль дитини та ін. Послідовно впроваджуючи етапи технології психолого-педагогічного проектування, педагог має можливість залучити дитину до самостворення, саморозвитку своєї особистості [5].

Технологія особистісно орієнтованої дошкільної освіти дітей трьох - п'яти років за програмою „Крок за кроком“ розглядає особистісний підхід як методологічний інструментарій, який здатний забезпечити дитині гармонійний розвиток в умовах чинної освітньої системи. Особистісно орієнтована освіта передбачає співпрацю, яка не лише зовні, а й за внутрішнім змістом передбачає взаємодію, саморозвиток суб'єктів навчального процесу. Особистісно орієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність: суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти (І. Якиманська). Ця технологія все більш активно впроваджується і в дошкільну практику.

Розглядаючи технологічний аспект проблеми виховання людяності у дошкільників Т. Поніманська зазначає, що особливістю формування гуманістичної спрямованості особистості є те, що цей процес не можна обмежувати якимись певними формами освітньо-виховної роботи, місцем в режимі дня, тривалістю в часі. Дитина здобуває соціальний досвід постійно, а вихователь має постійно насичувати його відповідним змістом. Майстерність вихователя і полягає в умінні доцільно й адекватно апелювати до почуттів і досвіду дітей, тактовно й делікатно обговорювати з ними питання, що їх хвилюють, ненав'язливо й точно допомагати в ціннісному освоєнні світу людей.

У технологіях виховання людяності дитина є водночас об'єктом і метою виховання та суб'єктом соціально-морального розвитку. Дошкільника слід учить розуміти стан іншої людини, поважати її почуття, рахуватися з її інтересами. Зв'язок моральних категорій має виступати зримо, бути зрозумілим дошкільникові, інакше актуальною є небезпека морального формалізму. Автор пропонує використовувати ситуації збагачення соціально-емоційного досвіду дітей. Вони відображають певну життєву проблему, яку дитина могла б осмислити на основі власного досвіду. Серед них: вербальні моральні ситуації, ігрові та практичні (поведінкові) ситуації, бесіди з досвіду: пізнавального (молодший дошкільний вік) та особистісного (старший дошкільний вік) змісту, розповіді вихователя про своє дитинство, казкові ігрові технології, психотехнології, ігрові вправи, вправи-драматизації. Поряд із традиційними прийомами ознайомлення зі світом людей (екскурсії, цікаві зустрічі, етичні бесіди, заняття з ознайомлення з довкіллям, спостереження, ігри соціальної тематики, читання художньої літератури тощо), автор пропонує залучати дітей до складання родовідного дерева, розглядання родинних фотографій, ознайомлення з документами, листами, родинними реліквіями. Ефективними також є уроки Добра та Краси, що проводяться за оповіданнями та казками з „Хрестоматії з етики“ Василя Сухомлинського, етичними казками [6].

Заслужують більш широкого використання у процесі формування особистості дошкільника методи педагогічного стимулювання морального вибору дитини, мотивом якого є пізнана і засвоєна цінність іншої людини, прагнення безкорисливо дбати про її потреби, інтереси, яке одночасно є спонукою, стимулом і критерієм оцінки вчинку. Широко використовується у практиці „Метод виховних ситуацій” (І. Бех, С. Карпенчук, В. Кузьменко), який пропонує використовувати виховні та проблемні моральні ситуації як основу морального вибору особистості [2, с. 124].

Стаття не претендує на повне висвітлення проблеми використання особистісно орієнтованих освітніх технологій у формуванні особистості дошкільника. Ми розглянули лише теоретичні аспекти означеної проблеми, яка є вкрай актуальною в умовах сьогодення. Існує нагальна потреба як подальшої розробки, так і впровадження пропонованих науковцями освітніх особистісно орієнтованих технологій, прогресивних зарубіжних технологій розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; авт. кол-в. // Спецвипуск журналу „Вихователь-методист дошкільного закладу”, 2012. – 30 с.
2. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех . – К. : „Академвидав”, 2009. – 248 с.
3. Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційної педагогічної діяльності: [монографія / За наук. ред. Т. І. Поніманської, І. М. Дичківської]. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 208 с.
4. Ладивір С. Перші уроки добра / С. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2008. – № 2. – С. 5 – 7.
5. Піроженко Т. Особистість дошкільника: перспективи розвитку / Т. Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 136 с.
6. Поніманська Т. Виховання людяності: технологічний аспект / Т. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2008. – № 4. – С. 3 – 5.
7. Програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” (нова редакція) / [наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко]. – У 2 ч. – К. : „МЦФЕР-Україна”, 2014.

Рецензент: д. пед. н., проф. Плахотнік О.В.



УДК 37.013.42:005.336.2(045)

к. пед. н., доц. **Варецька О.В.**
(докторант ІВО НАПН України)

МІСЦЕ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТРУКТУРІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття доводить важливе значення розвитку соціальної компетентності в структурі ключових компетентностей вчителя початкової школи, висвітлює різні погляди на сутність компетенцій / компетентностей, їх відмінність і спільність, ознаки в контексті наукових праць та документів світової спільноти. Проаналізовано підходи до тлумачення ключових компетенцій / компетентностей, розкрито їхню структуру з акцентуацією на вміст соціальної компетентності. Показано, що кожна з аналізованих структур має елементом соціальну компетентність, визначення якої у більшості науковців збігається. Приділено увагу ключовим компетентностям вчителя початкової школи у світлі поглядів українських науковців та викладу вимог у державних документах. Зроблено висновок щодо фактичної нестачі уваги до розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи.

Ключові слова: компетенція, компетентність, ключові компетенції, ключові компетентності, соціальна компетентність, вчитель початкової школи.

Статья доказывает значение развития социальной компетентности в структуре ключевых компетентностей учителя начальной школы, освещает разные взгляды на сущность компетенций / компетентностей, их отличие и общность, признаки в контексте научных трудов и документов мирового сообщества. Проанализированы подходы к толкованию ключевых компетенций / компетентностей, раскрыта их структура с акцентуацией на содержание социальной компетентности. Показано, что каждая из рассматриваемых структур содержит элемент – социальную компетентность, определение которой у большинства исследователей совпадает. Уделено внимание ключевым компетентностям учителя начальной школы в свете взглядов украинских ученых и изложения требований в государственных документах. Сделан вывод о фактической недостаточности внимания к развитию социальной компетентности учителя начальной школы.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, ключевые компетенции, ключевые компетентности, социальная компетентность, учитель начальной школы.

The article shows the importance of the development of social competence in the structure of key competences elementary school teacher, highlights different views on the nature of competences / competencies, their difference and commonality, features in the context of scientific publications and documents of the international community. The approaches to the interpretation of key competences / competencies disclosed their structure accentuation of the content of social competence. It is shown that each of the analyzed structures has elements of social competence as defined in the majority of scientists match. Attention is paid to the key competences elementary school teacher in the light of the views of Ukrainian scientists and presentation requirements of government documents. The conclusion about the actual lack of attention to the development of social competence elementary school teacher.

Keywords: competence, competency, key competencies, key competence, social competence, an elementary school teacher.

Входження України до європейського освітнього простору обумовлює створення потужної та відповідальної системи вищої освіти, підвищення якості знань учителів про функціонування європейських та українських соціальних інститутів, взаємодію в демократичному суспільстві, способи успішного спілкування на основі толерантного ставлення до людини, особистісної адаптації й самореалізації в сучасному соціумі, розвитку соціальної компетентності. Ситуація, що склалася сьогодні на світовій арені, ще більше актуалізує цю проблему.

Зазначимо, що соціальна компетентність (СК) може проявлятися на різних рівнях (окрема людина, соціальні групи, соціум в цілому). Безперечно, на цих рівнях вона має спільні компоненти як здатність діяти адекватно ситуації, не зашкоджуючи собі та іншим, розвинена соціальна рефлексія, досягнення максимального ефекту від прийнятих рішень та ін. Проте їй притаманна й специфічність змісту. Більш того, серед ключових компетентностей для навчання впродовж життя (країни Євросоюзу, Лісабон, 2001) поруч із загальною культурою, підприємницькими навичками виокремлено й навички соціальні. Нас зацікавили думки науковців щодо СК вчителя початкової школи на рівні ключових компетентностей.

Проблема ключових компетентностей знаходилася в колі уваги науковців Т. Байбари, Н. Бібік, І. Зимньої, Д. Мертенсома, О. Пометун, І. П'янківської, О. Савченко, Н. Хомського, Mr Walo Hutmacher, А. Хуторського та ін. Щодо питання формування соціальної компетентності особистості, то воно цікавило дослідників з огляду на професійну підготовку (Н. Бібік, Е. Зеєр, В. Луговий, А. Маркова, О. Савченко, А. Хуторський та ін.), різні аспекти процесу розвитку СК особистості (В. Байденко, С. Гончаров, І. Зимня, У. Каннінг, Куніцина, В. Ландшеєр, Г. Рот, Шотмейєр та ін.), формування СК студентів, майбутніх вчителів, спеціалістів (А. Демчик, С. Краснокутська, Н. Ляхова, Є. Муніц, Т. Пушкарьовата ін.), учителя, педагога (Н. Бабенко, З. Количева). Проблема розвитку СК у структурі ключових компетентностей вчителя початкової школи ще не перебувала у колі уваги.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Дослідити погляди українських та зарубіжних науковців щодо соціальної компетентності вчителя початкової школи на рівні ключових компетентностей.

Зарубіжні й вітчизняні наукові джерела розглядають різноманітні компетентності. Однак вони визнали необхідність виокремлення ключових (*key competencies*), якими мають опанувати ті, хто навчається для успішної роботи й подальшої освіти (Берн, програма Ради Європи, 1996 р.) [22]. Поштовхом такої діяльності можна вважати рекомендації Всесвітньої декларації про освіту для всіх „Назустріч базовим освітнім потребам” (Таїланд, 1990 р.), незважаючи на те, що в них поняття „компетентність” не вживалося, однак одночасно наголошувалося на взаємодії знань, умінь, мотивації, цінностей, ставлень у засвоєнні особистістю важливих соціальних і поведінкових контекстів. Підсиленням такої ідеї стала доповідь ЮНЕСКО (1996 р.) щодо освіти для XXI століття (Ж. Делор), у якій було сформульовано чотири напрями („стовпи”, глобальні компетентності) відносно розбудови освіти: *вміння жити разом* (знання й розуміння культури традицій, духовних цінностей інших народів для формування моралі мирного співіснування народів між країнами і в їх середині), *вміння вчитися* (обов'язкова умова для навчання впродовж життя шляхом широкої академічної освіти з поглибленим вивченням певних спеціальних предметів), *вміння діяти* (можливість людини діяти в різноманітних, зокрема й непередбачуваних ситуаціях, працювати в команді), *вміння бути* (уміння і навички для повної реалізації природних задатків кожної людини, такі як уява, естетичний смак, здатність до спілкування, фізична сила тощо).

Зауважимо, що поруч з поняттям „ключові компетентності” вживається й „ключові компетенції”. Поясненням може бути те, що родові поняття „компетенція” й „компетентність” можуть розходитися змістовно (це закладено у 60-х роках ХХ ст. у роботах Н. Хомського, Р. Уайта) й одночасно вони є синонімами (в англійській мові). Це створює певну плутанину у зв'язку з непослідовним їх використанням (вкладання в поняття

„компетенції” функційного (*competence*), але вживання у поведінковому значенні – *competencies* (Snyder і Ebeling, 1992). Крім цього, зарубіжні науковці також використовують термін „*competency*”, маючи на увазі професійні компетенції (Boam и Sparrow, 1992; Mitrani з співавт., 1992; Smith, 1993), або розглядають другий термін як синонім (Brown, 1993, 1994) та ін. [16]. Тотожного значення вони набувають з огляду на практичну спрямованість компетенцій у дослідженнях більшості зарубіжних і вітчизняних науковців, що будемо враховувати. Проте ми схилиємося до розмежування змісту цих понять.

У свій час, підвалинами обговорення ключових компетенцій у межах роботи Організації економічного співробітництва і розвитку (OECD) у рамках міжнародної міждисциплінарної програми „Визначення й вибір компетенцій: теоретичні та концептуальні основи” (*Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations – DeSeCo*) стали Декларація Прав людини (*the Universal Declaration of Human Rights*), Декларація щодо навколишнього середовища (*the Rio Declaration on Environment*), Всесвітня Декларація освіти для Всіх (*the World Declaration on Education for All*). Беручи за основу принципи демократичних цінностей, права людини, цілі життєспроможного розвитку, компетенцію було визначено здатністю успішно реагувати на складні вимоги (ситуації) або здійснювати діяльність чи виконувати задачу, а ключову компетенцію – такою, яка дозволяла індивіду ефективно брати участь у безлічі контекстів чи соціальних областей, сприяла його повній життєвій реалізації, а також розвитку добре-функціонуючого суспільства (призводила до важливих особистісних і соціальних результатів) [2]. При цьому вибір компетенцій не обмежувався лише рамками когнітивних знань та навичок, придбаних через традиційні шкільні програми. Розвиток ключових компетенцій було визначено необхідними для кожного. Це пояснювалося потенційними соціальними вигодами від освіти на двох рівнях. На першому – рівні індивідууму – сприяння успішній участі на ринку праці, в політичному процесі, соціальних організаціях, встановленню значущих міжособистісних відносин і, в цілому, задоволеності життям; на другому – рівні соціуму – розвитку конкурентоспроможної економіки, створенню можливостей відповісти на соціальні та політичні виклики, соціальній єдності та загальному соціальному добробуту [2].

Цілком слушно основний розробник компетенцій G. Halasz (Г. Халаж) розглядав ключові компетенції як відповідь на виклики, які стоять перед Європою (збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку, розвиток комплексних організацій, економічні зміни та ін.) [4]. Зауважимо, що Державний стандарт початкової загальної освіти також вирізняв ключову компетенцію як об’єктивну категорію, що фіксує суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини (вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров’язбережувальна, соціальна компетентність і компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій).

Суттєвою ознакою ключових компетенцій є їхня діяльнісна форма представлення, що дозволяє „оперувати ними, використовувати в якості структурної основи проектування змісту освіти на трьох рівнях: теоретичному, навчального предмета, навчального матеріалу” [13, с. 34], формувати через спеціально підготовлений зміст технології та розвивально збагачене середовище, яке має такі ознаки: відкритість, цілісність, емоційна комфортність, суб’єктність навчальної взаємодії [14, с. 7]. Справедливим є висновок про те, що ключові компетенції характеризуються рухливою, мінливою структурою, яка залежить від пріоритетів суспільства, цілей освіти на етапі його розвитку, можливостей самовираження людини в соціумі (Т. Байбара) [13, с. 34]. Ключові компетенції мають рівневу природу щодо володіння ними, що вимагає створення умов, визначення засобів їх розвитку. Спільну думку знаходимо в І. Локшиної [8]. Ключові компетенції є визначальними, характеризуються певною універсальністю, оскільки реалізуються в не обмежених і занадто специфічних умовах.

Саме таку позицію знаходимо в С. Шишова. Він акцентує, що ключові компетенції забезпечують універсальність фахівця і тому не можуть бути занадто спеціалізованими, адже спеціаліст проявляє свої компетенції тільки в діяльності, в конкретній ситуації (аналогічну думку висловлювали у свій час й Н. Хомський, В. Хутмахер (Mr Walo Hutmacher)), „вживає компетенцію в дії”, а не проявлена компетенція є прихованою можливістю [17]. Варто наголосити на виокремленні спільних ознак ключових компетентностей (О. Пометун) [11] як багатовимірність, надпредметність, забезпечення широкої сфери розвитку особистості, відповідність основним засадничим міжнародним критеріям щодо відбору (за І. Зарубінською) [3, с. 31], поліфункціональність (дозволяє вирішувати широке коло особистісно й соціально значущих задач); міждисциплінарність (застосовування в освітньо-виховному процесі, в позашкільній діяльності, в сім'ї тощо) [3, с. 31; 13, с. 33], багатокomпонентність; спрямованість на розвиток критичного мислення, рефлексію, визначення власної позиції (самовизначення), поєднання особистісного і соціального; ситуативність виявлення (Н. Бібік, В. Бочаров, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.) [13, с. 33; 38]. Варто відзначити суттєву характеристику кожної з ознак ключових компетенцій – соціальну спрямованість.

Ключові компетенції (надпредметні [13, с. 33], метапредметні (А. Хуторський), базові) поруч із предметними (спеціальнопредметними), загальнопредметними (галузевими) входять до трирівневої ієрархічної системи компетенцій (О. Крисан). З огляду на те, що компетентність є володіння компетенцією, компетентності (як і компетенції) також будуть підпорядковані відповідній ієрархії, яку викладено вище. Підтвердження міркування знаходимо у Т. Байбари [13, с. 37]. Компетентності також будуть мати відповідні характеристики, ознаки, соціальну спрямованість. Виходячи з цієї спільності, доречно говорити й про відповідну спільність ключової та соціальної компетентностей. Подібну думку знаходимо в дослідженні І. Зарубінської [3, с. 31]. Вважаємо це важливим для визначення сутності, структури, функцій соціальної компетентності вчителя початкової школи у наших наступних роботах, а також цілей, змісту, характеру, специфіки її розвитку у навчальному процесі закладу післядипломної педагогічної освіти як соціально-педагогічної системи. Отже, поняття „ключові компетентності” є узагальненням (за визначенням міжнародних експертів), об'єктивним, об'єднує різні складові як знання, уміння, навички, цінності, взаємовідносини та ін. Вони відображують особистісні, суспільні аспекти життєдіяльності людини і впливають на особистий та суспільний прогрес.

В українській науці ключові компетентності тлумачаться також як ті, що „дають ключ для розв'язання широкого кола навчальних і життєвих завдань, тому формуються на міждисциплінарній основі” (О. Савченко) [13, с. 10], як „спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість ефективно брати участь, діяти у різних життєвих сферах діяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів”, як інтегральна характеристика якості підготовки суб'єктів навчання, що пов'язана зі здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, стосунків щодо певного міждисциплінарного кола проблем [11]. Набуттям компетентності є відповідна сукупність освітніх компонентів особистісно-діяльнісного характеру [12, с. 21]. Доречним буде наголосити на соціальній сутності феномену „компетентність”. На це також вказує Ю. Ємельянов, який визначає його як рівень навченості соціальним та індивідуальним формам активності, що дозволяє індивіду в рамках своїх здібностей і статусу функціонувати у суспільстві.

У пошуках відповіді на питання, яке місце посідає СК на рівні ключових компетентностей (у контексті теми нашого дисертаційного дослідження) ми звернулися до Рекомендацій парламенту і ради Європи про ключові компетенції навчання протягом життя (від 18.12.2006 р. (2006/962/ЕС). Цим документом розкрито вісім груп (domains) (категорій) ключових компетентностей, кожна з яких включає визначення, а також перелік відповідних знань (knowledge), вмінь (skills) і цінностей (attitudes). Серед цих груп: спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математична

компетентність і базові компетентності у галузі науки і техніки, комп'ютерна грамотність, засвоєння навичок навчання, соціальні й громадянські компетенції, почуття новаторства і підприємництва, поінформованість і здібність виражати себе в культурній сфері [6, с. 14]. Зупинимось більш детально. Так, соціальні компетенції включають особисті, міжособистісні та міжкультурні компетенції й охоплюють всі форми поведінки, які дозволяють індивідам ефективно та конструктивно брати участь у громадському, трудовому житті різноманітних суспільств, вирішувати конфлікти. При цьому, соціальна компетенція, як ми вже зазначали вище, пов'язана з особистим і суспільним благополуччям, для якого потрібне розуміння способів, шляхів забезпечення оптимального власного (родини і найближчого соціального оточення) психічного, фізичного здоров'я й ресурсів для нього, зокрема й здорового способу життя. Важливими є розуміння загальноприйнятих в різних суспільствах і сферах норм поведінки для успішної міжособистісної й громадської участі; обізнаність щодо базових понять (особистість, групи, трудові колективи, гендерна рівність, недопущення дискримінації суспільства і культури); розуміння мультикультурних, соціально-економічних характеристик європейських суспільств, способів взаємодії культурної національної ідентичності з європейською ідентифікацією. У свою чергу ключові навички цих компетенцій включають здатності конструктивно спілкуватися в різних сферах, демонструвати толерантність, виражати і розуміти різні погляди, вести перемовини, створюючи атмосферу довіри і співчуття; справлятися зі стресом, почуттям фрустрації і виражати їх конструктивним чином; розрізняти особисту та професійну сфери. Основою соціальної компетенції є відносини співробітництва, асертивності та цілісності, зацікавленість в соціально-економічному розвитку та міжкультурній комунікації, уміння цінувати різноманітність, поважати інших, готовність до компромісів й подолання забобонів [6, с. 17].

Щодо переліку компетенцій / компетентностей стосовно вмісту соціальної компетентності звернемо увагу на доповідь В. Хутмахера (Mr Walo Hutmacher), у котрій окреслено п'ять ключових компетенцій, якими мають оволодіти молоді європейці (прийнято Радою Європи). Серед них:

- політичні, соціальні компетенції (здатність приймати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, у підтримці, покращенні демократичних інститутів, вирішувати конфлікти ненасильницьки);
- компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві (прийняття відмінностей, повага інших, здатність жити з людьми інших культур, мов, релігій);
- компетенції, що відносяться до володіння (mastery) усною та письмовою комунікацією (більш, ніж однією мовою), які особливо важливі для роботи й соціального життя (для уникнення соціальної ізоляції);
- компетенції, пов'язані з інформатизацією суспільства (володіння, розуміння технологій, їх позитивних та негативних аспектів, застосування, здатність до критичного мислення щодо масмедійної інформації та реклами);
- здатність вчитися протягом життя як основи безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя [22, с. 11].

Як бачимо, крім названих соціальної, політичної компетенцій, в кожній з інших чотирьох, наявні соціальні аспекти (сприйняття людей інших культур, релігій, мов; спрямування на соціальне спілкування на різних рівнях, у контексті різних технологій; вторинна, професійна соціалізація), які є проявом життя особистості в соціумі, здатності навчання протягом життя (важливо для подальшого дослідження).

У той же час в Національному навчальному плані (курікулумі) Великої Британії у списку з шести ключових вмінь („key skills”) (цей термін вживається як синонім терміну „компетенція”) є вміння працювати з іншими та вміння розв'язувати проблеми, з якими зіштовхуються школярі у житті [26, с. 21]. Близький зміст соціальної компетентності (з 10

виокремлених) спостерігаємо в освіті Фінляндії. Зокрема, це здатність до співпраці, розв'язання проблем взаєморозуміння.

Представниками OECD у рамках міжнародної міждисциплінарної програми DeSeCo визначено концептуальну структуру ключових компетентностей, необхідних кожній людині у перспективі неперервної освіти. Це автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; уміння функціонувати у соціально гетерогенних групах [10, с. 33]

Російськими науковцями, зокрема І. Зимньою, у свій час на основі положення психології з приводу того, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б. Ананьєв), людина проявляється в системі відносин до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В. Мясіщев), компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н. Кузьміна, А. Деркач), а професіоналізм включає компетентності (А. Маркова), було виокремлено три групи ключових компетентностей. Це компетентності, що мають відношення: до самого себе як особистості, як суб'єкту життєдіяльності; до взаємодії людини з іншими людьми; до діяльності людини, які проявляються у всіх її типах і формах.

При цьому науковцем взято до уваги факт, що компетенції є деякими внутрішніми, потенційними, прихованими психологічними новоутвореннями як знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин, які потім виявляються в компетентності людини. Серед 10 основних компетенцій (видів) І. Зимня називала компетенції взаємодії: соціальної (із суспільством, спільністю, колективом, сім'єю, друзями, партнерами; конфлікти та їх погашення, співпраця, толерантність, повага і прийняття іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність) та компетенції в спілкуванні (усне, письмове, діалог, монолог, породження і сприйняття тексту; знання та дотримання традицій, ритуалу, етикету; крос-культурне спілкування; ділове листування; діловодство, бізнес-мову; іншомовне спілкування, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта) [5]. Як бачимо, спостерігається близькість поглядів науковця засадам Рекомендацій парламенту і ради Європи про ключові компетенції навчання протягом життя (2006/962/EC) [6, с. 17].

Серед основних навичок (визначені С. Шо), які за змістом можна розглядати компетентностями, знаходимо „ключові навички”, поміж яких комунікація, рішення проблем, „життєві навички” (самоврядування, відносини з іншими людьми), „соціальні і громадянські навички” (соціальна активність, цінності) (за Б. Оскарссоном, 2001). Крім поняття „ключові компетентності” у психолого-педагогічній науці представлена ще одна інтегративна категорія „ключова кваліфікація” (Schlüsselqualifikationen), яка широко застосовується у дослідженнях проблем педагогічної професійної освіти в Німеччині (теоретично обґрунтовано Д. Мертенсом [23] у середині 1970-х років). Незважаючи на зміни умов виробництва, технологій, ключові кваліфікації не втрачають свого значення і вважаються підґрунтям певних професій. Так, серед груп ключових кваліфікацій (за А. Шелтен) залежно від рівня професійної активності представлено й соціальні здібності, які зорієнтовані на групову поведінку, готовність до співпраці, встановлення зв'язків, комунікативні здібності, відповідальність за спільну справу, корпоративність тощо (за Зеєром та Е. Симанюком, 2005). Що ж до ключових (фундаментальних) компетентностей, то німецькі педагоги визначили їх шість типів, серед яких соціальні (соціальне єднання, здатність розв'язувати конфлікти, співпраця, робота в команді, толерантність, корпоративність, справедливість тощо).

Австрія має схожу позицію з німецьким підходом до поняття „ключові кваліфікації” (Schlüsselqualifikationen), визначаючи їх як трансверсальні функціональні та професійні кваліфікації, що включають непередметні специфічні здібності й особливості структури особистості (Archan i Tutschek, 2002). Вони згруповані за трьома напрямками: когнітивні, соціальні та особистісні компетенції. Соціальні компетенції (Sozialkompetenz) значною мірою пов'язані з іншими компетенціями та можуть бути визначені як здатність і готовність відповідально співпрацювати, взаємодіяти з іншими, з групою способом, орієнтованим на відносини [21; 19, с. 72].

Слід зазначити, що питання визначення складу й структури ключових кваліфікацій розглядалося у роботах російських науковців в області професіографії, зокрема Є. Гарбера, Є. Клімова, В. Козача, О. Іванової, А. Маркової та ін. Ці праці вихідним концептуальним поняттям визначають професію, для виконання якої людина має володіти певними знаннями, вміннями та навичками, мати професійно важливі якості та спеціальні психофізіологічні властивості. Ґрунтуючись на професіографічних дослідженнях російських психологів, В. Бочаров [1, с. 35] описує п'ять груп ключових кваліфікацій: соціально-професійні; полівалентна професійна компетентність; професійно-когнітивні здібності; персональні кваліфікації; сенсомоторні кваліфікації. Науковець стверджує, що склад ключових кваліфікацій кожної з названих груп визначається об'єктом і предметом конкретної групи професій (за Е. Зеєром число ключових кваліфікацій по кожній з професій не має перевищувати 7-9 характеристик), вони є важливою умовою розвитку ключових компетенцій фахівців. Як зазначає В. Бочаров, поняття „ключові компетенції” ще за часи СРСР було введено Міжнародною організацією праці в кваліфікаційні вимоги до фахівців у систему післядипломної педагогічної освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки управлінських кадрів (початок 1990-х рр.). У середині 1990-х рр. це поняття вже починає характеризувати вимоги до підготовки фахівців у професійній школі [1, с. 35].

У переліку нових базових компетентностей (Лісабон 2001 р.), представленого на Європейській раді, серед восьми основних галузей ключових компетентностей у навчанні виокремлено й соціальні навички [24]. Міжнародна комісія Ради Європи також розглядала поняття „компетентність” як загальні, ключові, базові кроснавчальні вміння (навички), фундаментальні шляхи навчання, ключові уявлення, опори, або опорні знання”, виокремила серед інших соціальну компетенцію / компетентність (1990).

Бельгійський список з 10 компетентностей на перше місце ставить соціальні – як активну участь у житті суспільства, багатокультурний вимір і рівні можливості. А. Хуторський у переліку ключових компетентностей називає соціально-трудова [13; 15], І. Зимня – компетентність соціальної взаємодії. Привертають увагу й результати аналізу процесу відбору ключових компетентностей в європейських країнах, здійсненого Є. Санченко, узагальнена класифікація головних переліків ключових компетентностей, групування їх у три основні блоки (групи): соціальні (пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості); мотиваційні (пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості); функціональні (пов'язані зі сферою знань, вміннями оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом) компетентності.

Цікавими виявилися результати аналізу щодо переліків, змістового наповнення та групування ключових компетентностей (за О. Локшиною). Це ключові компетентності, які: 1) використовуються як засоби взаємодії (знання, інформація, технології та ін.); 2) застосовуються для взаємодії у гетерогенних (неоднорідних) групах людей; 3) дозволяють діяти автономно. Науковець висловлює власну позицію щодо необхідності структурування ключових компетентностей у дві групи: предметно-базовані (здатність спілкуватися, базові наукові та математичні компетентності, комп'ютерна грамотність, здатність позиціонувати себе членом суспільства) та крос-предметні компетентності, що включають метакогнітивні, особистісні, які стосуються поведінки людини у розмаїтті [8]. Отже, кожна з розглянутих структур ключових компетенцій / компетентностей містить СК, визнаючи таким чином її важливість для розвитку особистості.

Вважаємо цілком слушним визначити роль і приділити увагу ключовим компетентностям учня початкової школи та вчителя. Зокрема, українськими науковцями запропоновано формувати у дітей *сім груп ключових компетентностей*, серед яких соціальні компетентності як інструмент підтримування стосунків для економічної та соціальної інтеграції в багатонаціональному та багатокультурному суспільстві [7]. Одночасно, підтверджуючи важливість, значущість педагогічної професії, з огляду на її вагомий вплив на суспільство і розвиток людського потенціалу, формування світогляду

майбутніх поколінь програмою Європейської Комісії „Загальні європейські принципи компетентностей і кваліфікацій вчителів” були затверджені пріоритети досягнення цих цілей, такі як роль учителів, їх навчання протягом життя і кар’єрного розвитку [18, с.4]. Поруч з іншими вимогами відносно навчальної діяльності маємо наголосити на аналітичних вміннях щодо соціальних і культурних вимірів навчання, діяльності з підготовки учнів до їх ролі громадян ЄС. Як видно, на сьогодні це є досить актуальним для нашої країни.

Інша доповідь Європейської Комісії „Ключові компетентності – планування навчальних програм” щодо програми „Освіта та підготовка 2010” крім дослідницьких умінь вчителя, вмінь самоосвіти, самоаналізу, критичного ставлення до себе й своїх методів, наголошує на вміннях набуття культури навчання протягом життя й злагодженої праці в колективі [20, с. 2]. Соціальну забарвленість мають вміння, компетентності вчителів (запропоновані французьким дослідником Ф. Перренудом, 1999), визначені за результатами доповіді-обговорення „Що являє собою європейський вчитель”? Європейської організації зі стратегій освіти вчителів (ENTEP). До цього списку увійшли компетентності й уміння, які характеризують професійну діяльність вчителя (створювання адекватних умови для навчання, управління процесом навчання, розвитку позитивного ставлення учнів до навчання, участі у навчальній та організаційній діяльності, застосування сучасних технологій щодня) і соціальна компетентність (правильна діяльність в умовах гетерогенних груп, управління роботою в малих групах, формування зацікавленості у діяльності школи з боку батьків і громади, знаходження компромісу між професійними обов’язками та етичними дилемами, управління власним професійним розвитком) [25, с. 2].

Привертають увагу й чітко окреслені три ключові компетентності вчителів у Програмі „Загальні європейські принципи компетентностей і кваліфікацій вчителів”. Зокрема, перша ключова компетентність як вміння працювати з іншими людьми; друга – як вміння працювати з сучасним знанням, технологією та інформацією і третя ключова компетентність – вміння працювати з суспільством і в суспільстві. Отже, актуалізуються комунікативні здібності, гнучкість, мобільність, здатність до постійного оновлення знань і опанування новими технологіями (зокрема медіа інформаційною грамотністю), здібностями до залучення ресурсів середовища, виховання глобальної відповідальності, соціальної єдності, підтримування взаєморозуміння між різними культурами та ін. [18, с. 4].

Безумовно, спрямування політики ЄС на формування „європейського світогляду” у громадян покладає на вчителя важливу роль, оскільки він безпосередньо впливає на свідомість учнів. У свою чергу співіснування національної ідентичності (усвідомлення свого зв’язку з певною країною) і міжнаціональної свідомості (належність до Європейського співтовариства), різноманітність у єдності виступає визначальною площиною розвиненої європейської ідентичності з її відкритістю світові в цілому. Підтвердження наших думок знаходимо в І. П’янківської.

У переліку ключових компетентностей, визначеному співробітниками АПН України, МОН України (робоча групи, яка працювала у рамках проекту ПРООН „Освітня політика та освіта „рівний – рівному”, 2004 р.) міститься й соціальна компетентність [7, с. 67]. У цьому контексті доречно буде навести необхідні завдання щодо формування ключових компетентностей на різному змісті, які стоять перед вчителем початкових класів і на які вказує О. Савченко. Це: чітке усвідомлення дитиною мети роботи; мотивація на одержання виховного результату; оволодіння загальнонавчальними вміннями і навичками; рефлексія своїх досягнень; можливість використання одержаних знань і умінь для розв’язання різних типів навчальних і життєвих задач (серед яких є обов’язково творчі); набування індивідуального досвіду завершеної справи; успішна співпраця у різних групах, для виконання комплексних завдань, які вимагають застосування різних компетентностей, фізичної та вольової готовності до продуктивної праці; навчання дітей приймати рішення, спираючись на знання, досвід, елементарне прогнозування [13, с. 10]. Важливими є соціально

і професійно обов'язкові вимоги до вчителя – не „вчити”, а „навчати” [13, с. 10].

У той же час Галузевий стандарт вищої освіти [9] передбачає розвиток соціально-особистісної складової у системі компетенцій, адже тільки професійно й соціально компетентний вчитель може стати безпосереднім „двигуном” якісних змін в освіті молодших школярів. Цілком згодні з твердженням О. Савченко, що саме такий вчитель є цінністю для дитини, держави, батьків. Натомість наявні ускладнення роботи вчителів початкової школи, підвищення відповідальності за результати своєї діяльності, зростання вимог батьків, наступ інформаційного простору [13, с. 10] і, як нам вбачається, ускладнення середовища розвитку. Саме тому О. Савченко наголошує на конче потрібній гармонії вимог і умов праці вчителя (перегляд педагогічного навантаження для вивільнення часу для освіти й самоосвіти, створення методичного ресурсу на місцевому рівні у міжкурсовий період, розширення можливостей оздоровлення, підвищення соціального статусу та ін.) як швидкого і надійного шляху до якісної початкової освіти [13, с. 10]. Саме це й підтверджує фактичну недостатню увагу до розвитку СК як майбутніх, так і працюючих учителів, зокрема й початкової школи.

Отже, соціальна компетентність усіма без винятку закордонними й вітчизняними дослідниками цієї проблеми визнається однією з основних у розвитку особистості незалежно від того, який термін для групування освітніх класифікацій обирається: „ключові компетенції”, „ключові компетентності”, „ключові кваліфікації”, „базові навички”, „ключові вміння”, „ключові навички” та ін. Більш того, як зазначає І. Зимня, „всі компетентності соціальні в широкому сенсі цього слова, бо вони виробляються, формуються в соціумі. Вони соціальні за своїм змістом, вони і проявляються в цьому соціумі” [4, с. 26]. Саме тому, в останніх дослідженнях колективу авторів під керівництвом І. Зимньої йдеться про засвоєння саме ключових соціальних компетентностей (зокрема здоров'язбереження, громадянськості, спілкування, соціальної взаємодії й компетентності в галузі інформаційних технологій).

У колі уваги зарубіжних й українських науковців перебуває питання розвитку ключових компетентностей. Їх структура рухлива, мінлива, залежить від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі та ін., при чому СК в структурі ключових компетентностей усіма визнається однією з основних у розвитку особистості незалежно від того, який термін для групування обирається. Вимагає більшої уваги розвиток СК як майбутніх, так і працюючих учителів, зокрема й початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти з огляду на зміни в українському суспільстві, а також на політичну ситуацію, що склалася сьогодні у світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочаров В. М. Система формирования социальной компетентности специалиста органов внутренних дел в процессе профессиональной подготовки: дис....доктора пед. наук: 13.00.08 / Виталий Михайлович Бочаров. – Ставрополь. 2005. – 407 с.
2. Браславски С. Развитие ключевых компетенций в образовании: некоторые уроки из международного опыта [Электронный ресурс]. – Режим доступа // http://www.ibe.unesco.org/cops/russian/IBE_Competences.pdf
3. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. Б. Зарубінська ; Ін-т вищ. освіти НАПН України . – К., 2011. – 36 с. – укр.
4. Зимня И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
5. Зимня И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2006. – 5 мая [Электронный ресурс]. – Режим доступа // <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

6. Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни — европейские рамочные установки: Рекомендации Парламента И Совета Европы от 18 декабря 2006 г. о ключевых компетенциях обучения в течение жизни¹ (2006/962/ЕС) (Приложение) // Адукатар, 2008. – №1-13. – С.14-18.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112 с.
8. Локшина О. І. Становлення компетентнісної ідеї в європейській освіті. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 21-30.
9. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) // Укладачі: В. Л. Гуло, К. М. Левківський, Л. О. Котоловець, Н. І. Тимошенко, В. П. Погребняк, А. В. Гончарова, М. О. Присенко, М. В. Симонова, Н. В. Крошко –К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. – 92 с.
10. Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентісного підходу в сучасній освіті // Шлях освіти. – №4. – 2007. – С. 32-37.
11. Пометун О. Запровадження компетентісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти // Вісник. – 2004. – №22.
12. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С. 15-25.
13. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти: Дайджест 1 / Укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2011. – 98 с.
14. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти: Дайджест 2 / Укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2012. – 142 с.
15. Хуторской А. В. (редактор составитель). Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект „Стандарт общего образования”. – М., 2002. – 234 с.
16. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. [Под ред. А. А. Орлова]. Тула : Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117-137.
17. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №2.
18. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. – European Commission, 2004. – 5 p.
19. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).
20. Education and Training 2010 Programme. Joint seminar Report. Cluster „Key Competences – Curriculum Development”. – 2008. – 6 p.
21. Francoise Delamare Le Deist & Jonathan Winterton. Что такое компетенции? // Human Resource Development International (Міжнародний розвиток людських ресурсів) – 2009, March. – Vol. 8, №1, С. 27 – 46, (переклад:Я.Ю Єпугаєв).
22. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium. Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a //Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.
23. Mertens D. Schliisselqualifikationen. Thesen zur Schulung fur eine Sbderne;. Gesellschaft // Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt - und Sfufsforschung. – 1974. – №. 4.
24. OECD: Program on International Student Assessment, 2000. – 3. New Skills for the Learning Society. – 238 p.

25. Schratz M. What is a "European teacher"? A Discussion Paper. –European Network on Teacher Education Policies (ENTEP), 2004. – 6 p.
26. The National Curriculum 5-16. Handbook for primary teachers in England. – London : QCA, 1999. – 189 p.

Рецензент: д. пед. н., проф. Вихрущ А.В.

УДК 378.147.091.33

к. пед. н., доц. **Іващенко М.В.**
(ГНПУ ім. О. Довженка),
Бикова Т.Б.
(ППК ГНПУ ім. О. Довженка)

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДИСТАНЦІЙНО

Стаття присвячена обґрунтуванню доцільності та ефективності використання дистанційної форми навчання як основного напрямку використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки педагогічних працівників для роботи в закладах професійної освіти за умов реалізації принципів ступеневої освіти з метою підвищення рівня їхньої професійної компетентності та конкурентоспроможності, що, в свою чергу, забезпечить можливість підвищувати рейтинги педагогічних ВНЗ на освітньому ринку України та світу. Особлива увага приділена процедурі створення та організації функціонування відділу дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, професійна освіта, педагогічна діяльність, інформаційно-комунікаційні технології, високотехнологічне виробництво, неперервна освіта, відділ дистанційного навчання

Статья посвящена обоснованию целесообразности и эффективности использования дистанционной формы обучения как основного направления использования информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки педагогических кадров для работы в учреждениях профессионального образования при условии использования принципов многоуровневого образования с целью повышения уровня их профессиональной компетентности и конкурентоспособности, что, в свою очередь обеспечит возможность повышать рейтинги педагогических ВУЗов на образовательном рынке Украины и всего мира. Особое внимание уделено процедуре создания и организации функционирования отделения дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, профессиональное образование, педагогическая деятельность, информационно-коммуникационные технологии, высокотехнологическое производство, непрерывное образование, отделение дистанционного обучения

The article deals with the explaining the expediency and the effectiveness of distant learning usage as the main way of informational and communicative technologies usage in the teachers' training process for work in vocational educational establishments provided the multi-tiered education principles usage in order to improve their professional competence and competitiveness. It will provide the opportunity to increase the rating of pedagogical universities in the education market of Ukraine and all over the world. Special attention is paid to the procedure of making and organizing of distant education department functioning.

Key words: distant learning, vocational education, educational activities, informational and communicative technologies, high-tech production, continuing education, distant education department.

Загальновідомо, що сучасне суспільство характеризується розвитком не тільки енергозберігаючих технологій, створенням високотехнологічного виробництва, а й інформатизацією суспільства, розвитком науки і техніки, підвищенням рівня освіти, медицини та якості життя людей. Новий світ технологій і комунікацій вимагає високого рівня підготовки людського капіталу для забезпечення сталого розвитку, стабільності й навіть виживання. За таких умов неминуче відбувається переосмислення ролі й місця вищої освіти в суспільстві, що покликана забезпечувати умови активного залучення студентів до пізнавальної діяльності за умови особистісної орієнтації та підсилення творчої складової процесу навчання, розвитку інноваційного мислення та креативних здібностей на етапі особистісно-професійного становлення. У той же час значно розширюються функції профтехосвіти, відбувається її трансформація в професійну освіту, що відповідає світовим тенденціям неперервної професійної освіти – освіти впродовж життя.

Набувають особливого значення такі напрями розвитку цієї освітянської галузі: інтелектуалізація професійної освіти, врахування науково-технічних досягнень, упровадження новітніх технологій; формування ринку освітніх послуг; модернізація інформаційного, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення її функціонування; особистісно-орієнтований підхід до професійного навчання й виховання; розвиток соціального партнерства; міжнародне співробітництво [1]. Отже, професійна освіта має бути засобом досягнення певної значимої для особистості мети, що передбачає можливість використовувати освіту як гнучкий інструмент розширення та реалізації життєвого потенціалу. Таким чином, особливого значення набуває проблема підготовки педагогічних працівників для закладів професійної освіти, оскільки саме вони покликані формувати в сучасній молоді здібності до активної трудової діяльності та прагнення до самореалізації.

У той же час інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) становлять вагомую частку світового виробництва, що веде до глобального перерозподілу як ринку праці, так і ринку освітніх послуг. Одним із головних напрямів використання інформаційних технологій в освіті є впровадження дистанційного навчання (ДН) у навчальний процес. А, отже, є необхідність розгляду доцільності та можливостей підготовки педагогів для закладів професійної освіти за дистанційною формою навчання.

Питання теорії й практики дистанційного навчання досліджують О. Андреев, В. Биков, Л. Брескіна, Х. Венг, Н. Жевакіна, С. Калашникова, В. Кухаренко, В. Луговий, Н. Мойсеева, О. Петерс, Е. Полат, М. Сімонсон, А. Хуторський та інші. Можливості та перспективи впровадження дистанційного навчання в навчальних закладах професійної освіти розглядали В. Биков, І. Вільш, М. Кадемія, І. Кирилович, Н. Ничкало, Т. Смовженко, М. Тютюнник та інші.

Проблемам підготовки спеціалістів до роботи у закладах професійної освіти присвячені наукові доробки Е. Белової, В. Бельченка, І. Васильєва, Р. Венгреневича, А. Джантімірова, В. Дриги, Н. Ничкало, А. Нікуліної, О. Щербака та інших. Однак слід відзначити, що питання підготовки педагогічних працівників для закладів професійної освіти за дистанційною формою навчання не достатньо акцентоване.

Формулювання цілей статті. З огляду на актуальність проблеми та недостатнє вивчення потенціалу впровадження технології дистанційного навчання у процес підготовки педагогічних працівників для закладів професійної освіти, нами визначено мету дослідження: обґрунтувати необхідність підготовки педагогічних працівників для закладів професійної освіти за дистанційною формою навчання.

Для будь-якої країни ступінь її економічного і технологічного розвитку, добробуту суспільства прямопропорційні до середнього рівня знань, умінь, навичок і кваліфікацій її активного населення [2]. Розвиток високих технологій дедалі більше підвищує попит на інтелектуальність широких мас населення. Це кардинально змінює стан системи освіти в суспільстві, її інституційний статус, оскільки вона стає не лише інструментом

взаємопроникнення знань і технологій у глобальному масштабі, а й капіталом, засобом боротьби за ринок, розв'язання геополітичних завдань.

Сучасна система професійної освіти охоплює заклади професійно-технічної та вищої освіти у поєднанні з науковими, науково-методичними і методичними організаціями, включаючи управління. Професійна освіта може бути реалізована шляхом ступеневого навчання майбутніх фахівців у професійно-технічних, вищих навчальних закладах, закладах післядипломної освіти, аспірантурі, магістратурі. За вибором того, хто навчається, навчання може бути повністю або тимчасово припинене з метою здійснення професійної діяльності, після завершення будь-якої з перерахованих ступенів освіти. Однак, за умов, що склалися на сучасному ринку праці, особливої актуальності набуває поєднання професійної трудової діяльності з подальшим навчанням. Тому поява дистанційної освіти не випадкова. Це закономірний етап розвитку та адаптації освіти до сучасних умов.

Праобразом дистанційного навчання є „навчання за перепискою”, витoki якого сягають середини ХІХ ст. Друге своє народження ця система отримала в 1969 р., коли в Лондоні був заснований Британський відкритий університет. У 1972 р. у Канаді утворився Відкритий університет з 14 000 студентів, а в Китаї – Шанхайський телеуніверситет з 500 000 студентів. У кінці 1997 р. у 107 країнах діяло близько 1000 навчальних закладів дистанційного типу. Кількість тих, хто здобув вищу освіту в системі дистанційного навчання, в 1997 р. становила близько 50 млн. чоловік, у 2000 р. – 90 млн.; за прогнозами, у 2023 р. становитиме 120 млн. осіб [3].

Перші спроби використання елементів дистанційного навчання в Україні були здійснені співробітниками Проблемної лабораторії дистанційного навчання, які, враховуючи західний досвід та результати власних експериментальних досліджень, з 1999 року виявили переваги дистанційного навчання над традиційним [4, с. 3]. Особливо чітко виражені зазначені переваги у навчальному процесі ВНЗ.

Упровадження дистанційного навчання у вітчизняну систему освіти на державному рівні розпочато з грудня 2000 р., коли було прийнято Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні”. Подальший розвиток дистанційної освіти в Україні регламентовано низкою нормативних документів: Закон України „Про вищу освіту”; Програма розвитку системи дистанційного навчання на 2004 – 2006 рр.; Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України „Про стан і перспективи розвитку дистанційного навчання в Україні” від 23 червня 2005 року; Загальнодержавна програма „Електронна Україна” на 2005 – 2012 рр.; Положення про електронні освітні ресурси від 01.10.2012 № 1060; „Положення про дистанційне навчання” (наказ Міністерства освіти і науки України № 466 від 25 квітня 2013 р.).

Сьогодні у вищій школі під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Дистанційне навчання реалізовується шляхом застосування дистанційної форми як окремої форми навчання, використання технологій дистанційного навчання для забезпечення навчання в різних формах. З метою впровадження навчання за дистанційною формою навчальні заклади можуть створювати центри дистанційного навчання як їх відокремлені структурні підрозділи [5].

Структуру взаємозв'язків елементів дистанційного навчання можна подати у вигляді блок-схеми (рис. 1).

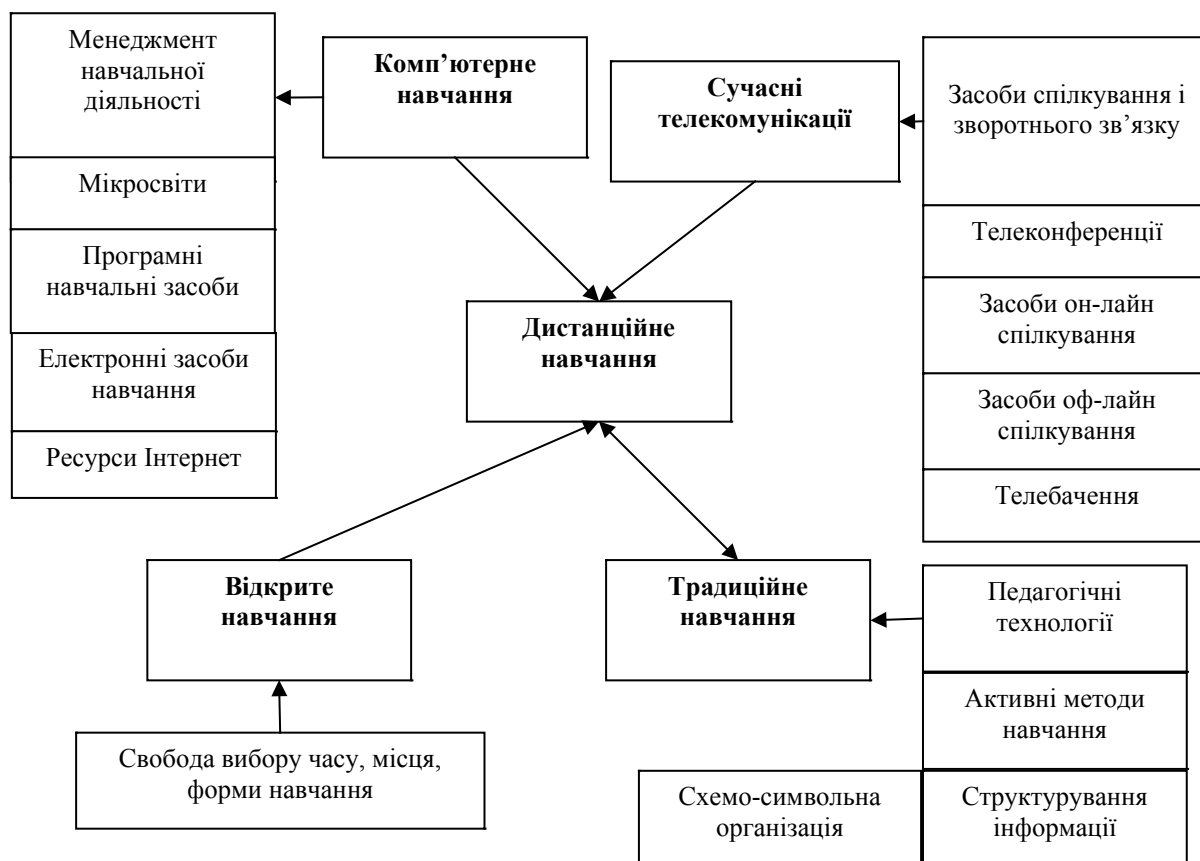


Рис. 1. Елементи дистанційного навчання

Дистанційна освіта, базуючись на нових технологіях, інформаційних і комунікаційних (електронна пошта, відео-конференція, вебінар тощо), поєднує теорію та практику, стає „середовищем знань” (knowledge-media). Вона ґрунтується на принципах відкритої освіти: креативний характер пізнавальної діяльності; відповідність фундаментальності освіти пізнавальним потребам слухачів; вільний вибір отриманої інформації через певну діяльність; індивідуальна освітня діяльність слухачів; врахування індивідуальних особливостей слухачів; віртуалізація освіти та системне структурування інформації; пріоритет діяльнісних критеріїв оцінки результатів навчання; створення слухачами особистісної освітньої продукції; інтерактивність у спілкуванні з інформацією [6].

Система ДН має ряд переваг і значно розширює коло потенційних студентів. Одержати освіту дистанційно має можливість молодь, яка не може поєднувати навчання з роботою або проживає у віддаленій від обласних центрів місцевості; військовослужбовці; домогосподарки; керівники; бізнесмени або студенти, що бажають паралельно одержати освіту. Дистанційна форма навчання влаштовує більшість, тому що дає можливість гармонійно поєднувати навчання та повсякденне життя. Однак, враховуючи специфіку професійної освіти, необхідно відзначити, що педагогічна діяльність у цих закладах має свої особливості. Зокрема, педагог професійної школи має бути фахівцем у галузі підготовки майбутніх спеціалістів. Рівень професійної компетентності такого педагога переважно визначає рівень володіння ним робітничою спеціальністю. Так, наприклад, здатність викладати спецпредмети з основ швейного виробництва у процесі підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання відповідного профілю (технологія виробів легкої промисловості) буде набагато вищою за умови, якщо педагог спочатку отримав високий розряд за професією кравець або закрійник, а потім засвоїв основи педагогічної майстерності та методик викладання основ швейного виробництва шляхом подальшого

навчання у професійно-педагогічному коледжі чи вищому педагогічному навчальному закладі.

З іншого боку, сучасне виробництво швидко змінюється: вдосконалюються технології та способи виробництва у бік автоматизації та інформатизації. За цих умов за час навчання у коледжі чи вищому навчальному закладі (2-5 років) з'являється певний розрив між системою знань особистості та практикою виробництва, який можливо, на нашу думку, компенсувати через упровадження наступної схеми підготовки педагогічних працівників для роботи у закладах професійної освіти:

перший етап – після завершення навчання в школі необхідно отримати робітничу професію за обраним фахом;

другий етап – після завершення навчання в професійно-технічному закладі рекомендовано працювати за фахом і продовжувати здобувати освіту у вищому педагогічному навчальному закладі, обравши дистанційну форму навчання, що організована і керована педагогом за допомогою нових педагогічних та інформаційних технологій. За такою схемою майбутній педагог матиме можливість отримати вищу освіту й одночасно вдосконалити свої практичні навички в умовах сучасного виробництва.

З метою організації дистанційного навчання у ВНЗ необхідно створити відділ або центр дистанційного навчання – окремий структурний підрозділ, який забезпечить впровадження дистанційних технологій у навчальний процес. Процес організації відділу (центру) дистанційного навчання включає декілька етапів:

- підготовчий (навчання кадрів, проведення організаційних зборів у колективах, вивчення передового досвіду, ознайомлення з методами роботи);
- організаційний (розроблення виробничої програми підрозділу, договірних відносин, обґрунтування чисельності працівників, визначення потреби в технічних засобах та інших ресурсах, підготовка статуту, розрахунок валового доходу);
- заключний (прийняття рішення про організацію підрозділу, вибори органів управління, укладання договорів, затвердження форм обліку і звітності, відкриття розрахункових рахунків).

Для створення структурного підрозділу повинні бути підготовлені такі документи: службова записка про необхідність створення структурного підрозділу; протокол наради, де розглядалося питання про створення структурного підрозділу; наказ про створення структурного підрозділу; положення про створюваний структурний підрозділ. Однак слід зазначити, що здійснення освітніх послуг з використанням дистанційної форми навчання ВНЗ має відповідати переліку Вимог до вищих навчальних закладів і закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками та спеціальностями [7]. Аналіз можливостей навчального закладу впроваджувати дистанційну форму навчання здійснюється за п'ятьма розділами: організаційне забезпечення, кадрове забезпечення, науково-методичне забезпечення, матеріально-технічне та програмне забезпечення, інформаційне забезпечення.

Організаційне забезпечення передбачає наявність: ліцензії на підготовку фахівців за заочною формою навчання з тих напрямів підготовки (спеціальностей), за якими впроваджується дистанційна форма навчання; рішення вченої (педагогічної) ради закладу освіти щодо впровадження дистанційної форми навчання; положення про дистанційне навчання в закладі освіти, затверджене вченою (педагогічною) радою; підрозділу, який організаційно і технологічно буде підтримувати навчання за дистанційною формою; методичної комісії, яка встановлює відповідність веб-ресурсів навчальних дисциплін до вимог щодо організації навчального процесу.

Крім цього, навчальний заклад має бути забезпечений педагогічними, науково-педагогічними працівниками, методистами, які підвищували кваліфікацію з питань організації та використання технологій дистанційного навчання не менше одного разу за останні п'ять років і мають відповідний документ про підвищення кваліфікації. Зазначені

педагогічні кадри повинні бути готовими до розроблення дидактичного наповнення, педагогічних сценаріїв, методичних рекомендацій до веб-ресурсів (дистанційних курсів) навчальних дисциплін і безпосереднього забезпечення навчального процесу за дистанційною формою.

Основу науково-методичного забезпечення навчального закладу, який готовий впроваджувати дистанційну форму навчання, мають складати затверджені навчальні плани з підготовки фахівців за дистанційною формою навчання за визначеним переліком напрямів (спеціальностей), навчальні програми (плани) підвищення кваліфікації; перелік видів навчальних занять і контрольних заходів, що здійснюються очно (для кожного напрямку (спеціальності), програми підвищення кваліфікації)); критерії та засоби контролю якості дистанційного навчання; методичні рекомендації щодо розроблення та використання технологій дистанційного навчання в навчальному процесі.

Матеріально-технічне та програмне забезпечення передбачає наявність спеціалізованих приміщень для організаційного забезпечення і технологічної підтримки навчального процесу та забезпеченість комп'ютерним і периферійним обладнанням, що необхідне для здійснення навчального процесу за дистанційною формою навчання (комп'ютерні робочі місця для викладачів і студентів, підключені до локальної та глобальної мережі; сервери із цілодобовим режимом доступу для створення, накопичення та передачі даних; ліцензійне та вільнопоширюване програмне забезпечення тощо).

До групи інформаційного забезпечення слід віднести наявність веб-сайту закладу освіти та веб-середовища ДН (наприклад, Moodle), забезпеченість навчальних дисциплін навчальними програмами, забезпеченість навчальних дисциплін відповідними веб-ресурсами, що рекомендовані методичною комісією закладу освіти для використання в навчальному процесі тощо.

Для з'ясування створюваної структури відділу дистанційного навчання слід виділити перелік його основних завдань: надання освітніх послуг за дистанційною формою навчання; вивчення, узагальнення та впровадження досвіду використання сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій навчання в навчальний процес ВНЗ; аналіз і вивчення досвіду вітчизняних і зарубіжних вищих навчальних закладів з метою використання його у практиці університету; обмін досвідом між дистанційними центрами України з питань впровадження та використання в навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій навчання; проведення досліджень із провідних проблем дистанційного навчання в сучасній освіті з урахуванням та узагальненням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; впровадження комп'ютерних програм і комп'ютерних систем адміністрування навчального процесу; технологічне забезпечення впровадження в навчальний процес інформаційних і телекомунікаційних технологій; здійснення організаційно-методичного супроводу дистанційних студентів.

Загалом процес діяльності відділу дистанційного навчання передбачає існування таких сфер діяльності: освітньої, науково-методичної, виробничої, адміністративної, маркетингової, інформаційної. Зазначені сфери у процесі їх взаємодії вибудовують процес дистанційного навчання (рис. 2).

Для реалізації зазначених сфер діяльності до складу відділу варто залучити спеціалістів із маркетингу, спеціалістів з інформаційно-комунікаційних технологій, навчально-методичну службу, спеціаліста з бухгалтерії, спеціалістів з тьюторського супроводу. Керівництво діяльністю цього структурного підрозділу має здійснювати завідувач відділу дистанційного навчання, який організовує функціонування служб і спеціалістів підрозділу й несе відповідальність за їхню роботу, добирає персонал, контролює фінанси, тобто є звичайним керівником зі стандартними правами і обов'язками.

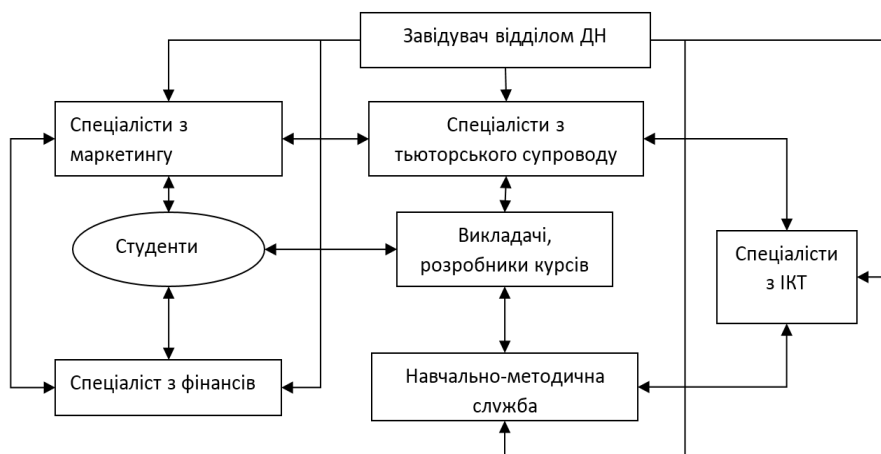


Рис. 2. Організаційна схема процесу навчання за дистанційною формою

Для обліку витрат і надходжень фінансових і матеріальних ресурсів у структурі відділу передбачається спеціаліст з бухгалтерії, який безпосередньо працює в бухгалтерії навчального закладу, підпорядковується головному бухгалтеру та курує фінансову діяльність відділу. Основним джерелом фінансових надходжень до відділу дистанційного навчання є оплата за навчання, тому фінансова стабільність діяльності відділу залежить від контингенту, для забезпечення якого передбачено функціонування спеціалістів із маркетингу, які мають працювати з потенційними клієнтами, проводити рекламні кампанії, приймати заявки на навчання, укладати договори на навчання, аналізувати ринок, ціноутворення, вивчати конкурентів, готувати відповідні документи. Підпорядковуються ці спеціалісти завідувачу відділу ДН.

Навчально-методична служба опікується залученням до роботи викладачів, тьюторів, модераторів; складає плани та графіки навчального процесу, контролює наявність на веб-сервері навчальних матеріалів, контролює хід навчального процесу. До складу служби мають входити спеціаліст із планування навчального процесу, керівник служби (забезпечує та контролює ефективне функціонування служби; складає навчальні плани зі спеціальностей і курсів, графіки навчальної роботи, розклади проведення електронних консультацій, заліків, іспитів); спеціаліст із підготовки навчальних матеріалів (відповідає за наповнення навчальними матеріалами веб-середовища ДН (наприклад, Moodle), публікує їх на сервері; контролює наявність усіх матеріалів, відповідність планової документації, контролює своєчасність публікації матеріалів на сервері, готує необхідну інформацію для забезпечення навчального процесу); спеціаліст з контролю за навчальним процесом (диспетчер) (забезпечує своєчасність виконання контрольних завдань студентами: ініціативні листи, інформаційні повідомлення, складання заліків та іспитів, своєчасність перевірки та рецензування робіт студентів викладачами; розсилає та готує до публікації на сервері тестові та екзаменаційні завдання, заповнює електронні навчальні картки студентів, зведені відомості, графіки ліквідації заборгованостей); адміністратор доступу та баз даних (видає студентам логічні імена та паролі для входу в систему дистанційного навчання, відкриває та закриває доступ до навчальних матеріалів, тестів, екзаменаційних білетів; створює та веде бази даних викладачів, студентів, поточних результатів навчання, відповідає за своєчасність наповнення та оновлення баз даних).

Спеціалісти навчально-методичної служби взаємодіють між собою, користуються послугами спеціалістів з ІКТ і координують роботу викладачів (авторів чи розробників дистанційних курсів), студентів і тьюторів. Керівнику навчально-методичної служби підпорядковуються спеціалісти з тьюторського супроводу (це можуть бути як викладачі-тьютори, розробники курсів, так і спеціально підготовлені тьютори). Планується, що спеціалісти з ІКТ (програміст, спеціаліст з мультимедіа, спеціаліст з мереж та серверів) будуть здійснювати технічну підтримку всіх спеціалістів відділу ДН і мати обов'язки

перетворювати навчальні матеріали у формат HTML, створювати інструментальні оболонки для електронного тестування та оцінювання знань студентів, оболонки для віртуальних лабораторій, розробляти програмні засоби оптимізації передавання файлів; готувати за сценарієм мультимедійні навчальні курси та їх фрагменти; забезпечувати безперебійну роботу серверів, роботу локальної мережі та комп'ютерних класів; захищати інформацію на серверах від збоїв і аварій, організовувати доступ до серверів мережі Інтернет, роботу електронної пошти, технічний супровід телеконференцій та відеоконференцій через мережу Інтернет; вводити в дію всі технічні нововведення.

Таким чином, не тільки збільшується кількість освітніх послуг у системі вищої освіти через впровадження дистанційного навчання, а й принципово змінюються їх якісні характеристики, що надає можливість підвищувати рейтинги педагогічних ВНЗ на освітньому ринку України та світу за рахунок високого професіоналізму, а отже і конкурентоспроможності майбутніх педагогів професійної освіти. За таких умов перспективним напрямом подальших досліджень є формування готовності учнів професійно-технічних навчальних закладів до навчання за дистанційною формою з метою підвищення їхньої кваліфікації та забезпечення прагнення до навчання протягом життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Професійна освіта України за роки незалежності (1991–2003 рр.) : науково-допоміжний бібліографічний показник / [Л.О. Пономаренко, І.П. Моїсєєва, Л.І. Ніколук, Л.Н. Штома, Є.К. Бабич]. – Київ, 2004. – 198 с.
2. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання [Андрєєв О.О., Бугайчук К.Л., Каліненко Н.О., Колгатін О.Г., Кухаренко В.М., Люлькун Н.А., Ляхоцька Л.Л., Сиротенко Н.Г., Твердохлебова Н.Є.] За ред. Андрєєва О.О., Кухаренка В.М. – Харків. : ХНАДУ, 2013. – 212 с.
3. Любчак В.О. Дистанційне навчання : досвід впровадження в українському університеті : Монографія / [Любчак В.О., Купенко О.В., Лаврик Т.В., Муліна Н.І., Кузіков Б.О., Возна І.В.]. – Суми : Вид-во СумДУ, 2009. – 160 с.
4. Технологія розробки дистанційного курсу / [Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М.]; За ред. Бикова В.Ю. та Кухаренка В.М. – Київ : Міленіум, 2008. – 324 с.
5. Татарчук Г.М. Институционализация дистанционного обучения: социологический аспект / Г.М. Татарчук // Образование. – 2000. – № 1. – С.63-72.
6. „Положення про дистанційне навчання”, затверджене наказом №466 Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 року [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>
7. Наказ № 1518 від 30.10.2013 р. „Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями” [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1857-13>

Рецензент: д. пед. н., проф. Дороніна Т.О.

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА

У статті розглянуто принципи формування математичної компетентності майбутнього інженера, яка пов'язана зі стрімким розвитком інформаційних технологій, програмного забезпечення, з появою нових галузей професійної діяльності й недостатньо ефективною системою професійної підготовки спеціалістів. Визначено сукупність принципів, які лежать в основі досліджуваного процесу формування математичної компетентності майбутнього інженера у вищому технічному навчальному закладі та запропоновано їх реалізацію на прикладі курсу вищої математики. Серед ключових принципів виділено: принцип інтегративності, принцип професійної мобільності, принцип мотивації, принцип самоорганізації, принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи, принцип практичної та прикладної спрямованості навчання, принцип системності й послідовності навчання.

Ключові слова: компетентність, майбутній інженер, математична компетентність, принципи формування математичної компетентності.

В статье рассмотрены принципы формирования математической компетентности будущего инженера, связанной со стремительным развитием информационных технологий, программного обеспечения, с появлением новых отраслей профессиональной деятельности и недостаточно эффективной системой профессиональной подготовки специалистов. Определена совокупность принципов, которые лежат в основе изучаемого процесса формирования математической компетентности будущего инженера в высшем техническом учебном заведении и предложено их реализацию на примере курса высшей математики. Среди ключевых принципов выделено: принцип интегративности, принцип профессиональной мобильности, принцип мотивации, принцип самоорганизации, принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы, принцип практической и прикладной направленности обучения принцип системности и последовательности обучения.

Ключевые слова: компетентность, будущий инженер, математическая компетентность, принципы формирования математической компетентности.

Principles of forming the mathematical competence of future engineer, that is related to swift development of information technologies, software, with the advent of new industries of professional activity and insufficiently effective system of professional training the specialists are considered in the article. The complex of principles that underlie the investigated process of forming the mathematical competence of future engineer in higher technical educational establishment is determined and their realization on the example of higher mathematics course is offered. Among key principles it is distinguished: integrative principle, principle of professional mobility, motivation principle, principle of self-organization, principle of rational combination of collective and individual forms and methods of training, principle of practical and applied orientation of training, systematic and training sequence principle.

Keywords: competence, future engineer, mathematical competence, principles of forming the mathematical competence.

Докорінні зміни у структурі виробництва, характер професійної діяльності сучасних фахівців і завдань, що зумовлені розвитком науки й техніки, висувають нові вимоги до системи професійної освіти, зокрема інженерної, її структури, змісту та технологій підготовки спеціалістів інженерного профілю. Загальний курс вищої

математики є фундаментом математичної освіти майбутнього інженера, що має важливе значення для успішного вивчення загальнотеоретичних і спеціальних дисциплін, що передбачені навчальними планами різних спеціальностей.

Звернення до принципів як стратегічної основи формування математичної компетентності майбутніх інженерів-машинобудівників, обумовлене їх специфікою. На сьогодні загальне визначення принципів навчання ще остаточно не склалося, не з'ясовані вихідні засади для обґрунтування принципів навчання; не опрацьовані наукові основи системи принципів навчання, їх підпорядкованості, ієрархії. Це і є причиною того, що в різних підручниках із педагогіки та відповідних фундаментальних працях із дидактики кількість принципів навчання, їх ієрархія та формулювання значно відрізняється. Автори, по-перше, дотримуються різних концепцій і джерел під час їх виведення та, по-друге, по-різному розуміють дидактичне поняття „принципи навчання”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблема принципів професійної підготовки майбутнього фахівця і технології навчання були предметом дослідження багатьох учених. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців досліджували В. Байденко, Н. Бібік, Є. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, О. Овчарук, А. Хуторський та ін. Принципи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів досліджували Є. Іванченко, Л. Нічуговська; принципи підготовки фахівців у професійно-технічній школі висвітлено в працях Р. Гуревича, В. Петрук, І. Козловської, Н. Ничкало, І. Зязюна; принципам змісту природничо-наукової освіти присвячені роботи В. Ільченко, А. Степанюк, Б. Будного. У роботах Г. Бевза, М. Бурди, П. Єрднієва, М. Ігнатенко, Ю. Колягіна, Г. Луканкіна, М. Метельського, З. Слєпкань, А. Столяра, І. Тесленко, М. Шкіля, Н. Шунди обґрунтовано принципи сучасної професійної математичної підготовки. Аналіз цих матеріалів показав недостатню розробку питання принципів формування математичної компетентності майбутніх інженерів.

Мета статті полягає у розгляді принципів формування математичної компетентності майбутнього інженера у вищому технічному навчальному закладі.

Принцип (від латинського *principium* – начало, основа) – те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії чи науки, що пронизує їх, субординує знання, забезпечує його розгортання в систему. Завдяки принципам усі підрозділи знання логічно пов'язуються один з одним, певним чином обумовлюють один одного [1]. В якості принципів виступають лише ті положення, які мають загальне значення, діють у будь-яких педагогічних ситуаціях і за будь-яких умов організації освіти [2]. На думку В. Оконя, „принципи навчання... – це найбільш суперечлива галузь дидактики. В її межах наявні протилежні думки, які часто суперечать одна одній” [3].

Ми будемо дотримуватися точки зору, що принципи навчання – це спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил, норм і впливають із його закономірностей.

До основних принципів належать:

1. Гуманізація виховання – пріоритет завдань самореалізації особистості студента, створення умов для вияву обдарованості і талантів, формування гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої.
2. Науковий, світський характер навчання.
3. Єдність національного і загальнолюдського – формування національної свідомості, любові до рідної землі та 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. Демократизація виховання – розвиток різноманітних форм співробітництва, встановлення довіри між викладачем і студентом, взаємоповага, розуміння запитів та інтересів студентів.
4. Пріоритет розумової та моральної спрямованості змісту навчання і виховання.
5. Поєднання активності, самодіяльності і творчої ініціативи студентів з

вимогливим керівництвом викладача.

6. Урахування індивідуальних, вікових особливостей студентів у навчально-виховному процесі [4].

У сучасній дидактиці під впливом соціального прогресу та наукових досягнень низка принципів втрачає свою актуальність, а інші, що зберегли своє значення в нових умовах, змінюють зміст під впливом вимог суспільства до освіти, виникають нові принципи, які віддзеркалюють ідеї світової глобалізації та інтеграції, тобто тих процесів, які не були притаманні попереднім епохам.

Основними принципами розвитку неперервної педагогічної освіти є: неперервність; поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду; гнучкість у реагуванні на суспільні зміни і прогностичність; інноваційність [4]. Підвищення якості педагогічної освіти, забезпечення її інтеграції у Європейський простір вищої освіти, привабливості, конкурентоспроможності на ринку праці вимагає подальшого вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманності, особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів та передбачає:

- вдосконалення національної системи накопичення і трансферу кредитів відповідно до вимог Європейської кредитно-трансферної системи, яка орієнтована на особу, що навчається й ґрунтується на прозорості результатів навчання і навчального процесу;

- використання інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних методів навчання та мультимедійних засобів;

- індивідуалізацію навчально-виховного процесу та посилення ролі самостійної роботи студентів;

- впровадження цифрових технологій у засобах навчання (електронних підручників, посібників, каталогів, словників тощо), комп'ютерних навчальних програм;

- технічну і технологічну модернізацію навчальних лабораторій та засобів навчання;

- запровадження гнучкої, науково-обґрунтованої системи сертифікації та атестації професійно-педагогічної компетентності випускників педагогічних спеціальностей як складової державної атестації [5].

На думку Н.Гудзій, серед загальнометодологічних і дидактичних принципів педагогічної освіти необхідно виділити наступні:

- 1) фундаментації педагогічної освіти у взаємозв'язку з її практичною спрямованістю;

- 2) єдності професійного та особистісного розвитку студента у навчальному процесі вищого педагогічного закладу;

- 3) гуманістичності та суб'єкт-суб'єктного характеру педагогічної взаємодії зі студентами, її творчої спрямованості;

- 4) відкритості та динамічності змін у змісті, технологіях дидактичної підготовки відповідно до випереджального характеру педагогічної освіти;

- 5) професійної спрямованості навчально-виховного процесу тощо [6].

Л. Нічуговська [7], розглядаючи систему математичної освіти студентів економічного профілю з точки зору адаптивної концепції, акцентує увагу на провідних принципах її реалізації, до яких дослідниця відносить:

- якість навчання, що обумовлена логіко-гносеологічними методологічними умовами теорії пізнання та орієнтована на виявлення якісних особливостей об'єкта дослідження (наприклад, певної математичної дисципліни), класифікацію їх зв'язків і відношень з іншими об'єктами. Практичне втілення цього принципу передбачає одержання студентами вищого навчального закладу певного обсягу знань необхідної якості, формування інтелекту необхідного рівня, певних навичок та умінь, необхідних для активної діяльності в майбутньому;

- фундаментальність, основою якої є глибинне засвоєння законів буття, розуміння, що людина живе й діє в якісно різноманітному світі, що допоможе майбутньому спеціалісту швидше пристосуватися до швидкоплинних умов ринкової економіки;

- гуманізм, що визначає значимість для системи освіти формування особистості та її соціальних якостей тощо;

- неперервність освіти та випереджувачий її характер щодо розвитку суспільства, що дозволить забезпечити як послідовність у системі освіти, так і створити умови для постійного вдосконалення знань та навичок.

Принципи навчання вищої математики у вищих технічних навчальних закладах на засадах діяльнісного підходу сформульовані О. Малигіною [8]. Це такі принципи:

- принцип системної побудови змісту курсу вищої математики;
- принцип подання курсу вищої математики у єдності загального, особистого та одиничного;
- принцип оптимального поєднання фундаментальності та професійної спрямованості;
- принцип розвивального навчання;
- принцип особисто-орієнтовного навчання;
- принцип предметної діяльності при навчанні вищої математики.

Розглянемо принципи, які, на нашу думку, лежать в основі формування математичної компетентності майбутніх інженерів.

1. *Принцип інтегративності*, який забезпечується використанням міжпредметних зв'язків для поповнення змісту фундаментальних дисциплін прикладними задачами зі спеціальності в процесі навчання. Таким чином, ми отримуємо спеціалістів, здатних інтегрувати ідеї з різноманітних галузей науки, оперувати міждисциплінарними категоріями, комплексно сприймати інноваційні процеси розвитку машинобудівної галузі та суспільства в цілому. Все це дозволяє готувати кадри відповідно до динамічних змін ринку, його вимог, що зумовлює мету та зміст професійної підготовки фахівця. Практична реалізація принципу досягається шляхом використання задач прикладного змісту з проектуванням на майбутню професійну діяльність.

2. *Принцип професійної мобільності*, який означає таку побудову змісту математичної освіти, за яким спеціаліст здатен швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, що обумовлено створенням нового технологічного обладнання та комплексів; майбутній фахівець отримує не тільки традиційні знання, вміння та навички, але й оволодіває комплексом самоосвітніх компетенцій щодо досліджуваного технологічного процесу, застосовуючи сучасні методики пошуку науково-технічної інформації, засоби автоматизованого проектування для умов реального виробництва. Практична реалізація принципу здійснюється шляхом розвитку здатності до переключення на розв'язування задач спорідненого напрямку підготовки.

3. *Принцип мотивації*, який передбачає створення таких психолого-педагогічних умов, за яких студент спроможний зайняти активну особистісну позицію і найбільш повною мірою розкритися не тільки як об'єкт навчальної діяльності, а й як суб'єкт. Мотивація навчальної діяльності складається із сукупності певних мотивів. А мотив – це предмет діяльності, за яким завжди стоїть певна потреба (О. Леонтьєв). У свою чергу, потреба викликає певне переживання, інтерес, спонуку, надає смислу навчальної діяльності. Для того, щоб студент активно прилучався до навчально-пізнавальної діяльності, необхідно, щоб вона набула для нього особистісного смислу, викликала позитивні переживання, намагання і прагнення.

Практична реалізація принципу здійснюється шляхом формування інтересу до використання математичного апарату в майбутній професійній діяльності; зацікавленості студентів у результатах своєї математичної підготовки й демонстрації її для досягнення успіху в професійній діяльності, зокрема у курсових проектах, студентських наукових роботах тощо; надання особистісного смислу й конкретного

змісту навчальній діяльності; широкого використання інноваційних методів навчання; формування пізнавальних мотивів і на їх основі мотивів професійних досягнень.

4. *Принцип самоорганізації*, який означає, що в умовах ринкової економіки суспільству потрібні ініціативні та самостійні фахівці, здатні постійно удосконалювати себе, виявляти готовність до швидкого оновлення знань, розширення навичок і вмінь, освоєння нових технологій.

Практичне втілення цього принципу передбачає перетворення процесу навчання з позицій „той, хто навчає, попереду того, хто навчається” на „той, хто навчається, поруч з тим, хто навчає” (Викладач координує діяльність студента за допомогою лекцій та практичних занять, де частина матеріалу виноситься на самостійне опрацювання, створює проблемні ситуації, які потребують самостійних, творчих і активних дій та залучення студентів до їх розв’язання, використовує інтерактивні технології навчання. Тобто таким чином, викладач керує процесом здобуття знань студентами, що свого роду приводить до організації їх навчальної діяльності). У такому випадку зникають проблеми мотивації навчання, адже студенти усвідомлюють, що знання, уміння та навички використання математичного апарату вкрай необхідне для їх майбутньої професійної діяльності.

5. *Принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи*. Г. Балл вважає індивідуалізацію важливим аспектом стратегії педагогічної діяльності, розбудови світу: „Йдеться про індивідуалізацію, причому не просто як один з аспектів навчально-виховного процесу, а як про принцип, поза яким узагалі не можна говорити про вільний розвиток особистості. Тут мається на увазі: по-перше, намагання якнайповніше врахувати не тільки наявні надбання учня, а й напрям його розвитку, перспективу, його „потенційне Я”; по-друге повага до кожного учня (навіть такого, який ще не виявив себе нічим позитивним) – повага, коли з ним як з партнером, суб’єктом, особистістю рухаються, конкретизуючи цілі навчання і визначаючи способи їх досягнення” [9]. Смісл цього принципу полягає в тому, що педагог відповідно до колективного характеру навчального процесу, враховуючи індивідуально-психічні особливості суб’єктів учіння, може і повинен застосовувати різноманітні методи та форми навчальної діяльності під час проведення занять.

Практична реалізація принципу здійснюється шляхом диференціації змістового компоненту дидактичного процесу (використання різнорівневих завдань, тестів); оптимальне поєднання традиційних та інноваційних методів навчання; педагогічного аналізу результатів навчання з наступним коригуванням; широке використання прийомів взаємонавчання, взаємодопомогу студентів, надання допомоги відмінниками тим, хто відстає.

6. *Принцип практичної та прикладної спрямованості навчання* полягає в розумінні зв’язків і залежностей між пізнанням дійсності, наслідком якої є теорія, та практикою. Під час проведення лекцій студенти мають здобувати знання, необхідні для їх успішної професійної діяльності, а на практичних заняття – навчитись ефективно діяти в умовах, що пов’язані з розв’язуванням прикладних задач спеціальності. Наголошуючи на важливості поєднання навчання з життям, Я. Коменський вважав, що учень легше засвоює навчальний матеріал, якщо показати, яку користь має цей матеріал у повсякденному житті. *Практичне спрямування* передбачає формування в студентів умінь та навичок безпосередньо застосовувати здобуті знання під час вивчення теоретичного курсу вищої математики. Основне, що має пам’ятати викладач, для студента майбутнього інженера-машинобудівника важливо не лише осмислити і засвоїти теоретичний курс вищої математики, а в першу чергу оволодіти способами її практичного застосування. *Прикладне спрямування* забезпечує вміння студентів використовувати здобуті під час вивчення вищої математики знання в практичній діяльності (дослідженні реальних явищ, складанні математичних моделей задач та зіставленні отриманих результатів з реальними) та при вивченні спеціальних дисциплін (фізики, опору матеріалів, теоретичної механіки, тощо).

Практична реалізація принципу здійснюється шляхом встановлення взаємозв'язку тем з вищої математики із темами зі спецпредметів; залучення задач прикладного змісту, які мають відповідати таким вимогам: а) питання задачі формулюється так, як воно зазвичай формулюється у житті; б) розв'язок задачі демонструє практичне застосування математичних ідей у різних галузях; в) зміст задачі повинен викликати в студентів пізнавальний інтерес; г) дані та шукані величини задачі мають бути реальними, узятими з життя.

7. *Принцип системності й послідовності навчання* можна розглядати як похідний від принципу науковості, оскільки кожна наука, маючи свою систему, передбачає певну систему та послідовність викладу в дидактичному процесі. Цей принцип стосується як змістового, так і процесуального компонентів навчального процесу, тобто визначає його логіку і послідовність. Я. Коменський вважав цей принцип одним із основних правил освіти: освіта стане зрозумілою, а тому міцною й ґрунтовною, якщо все те, що викладається і вивчається, „буде не темним і заплутаним, а світлим, роздільним, ніби пальці руки”. К. Ушинський передбачав системність знань і підкреслював: тільки система дає нам цілковиту владу над нашими знаннями. Голова, наповнена уривчастими, незв'язаними знаннями, на його думку, схожа на комору, де панує безладдя, і де сам хазяїн нічого не знайде; голова, де є тільки система без знань, схожа на крамницю, в якій на всіх шухлядах є написи, а в шухлядах порожньо [10].

Практична реалізація принципу здійснюється шляхом структурування тем з вищої математики; послідовного та внутрішнього узгодження розподілу навчального матеріалу з різних предметів (на скільки це можливо) за семестрами і роками навчання, з урахуванням усіх знань, навичок і умінь змістового компонента, кінцевого результату та особливостей попередньої підготовки студентів; цілеспрямоване планування навчального процесу з вищої математики з урахуванням оптимальної послідовності вивчення навчальної дисципліни і найбільш раціонального розташування навчального матеріалу за темами; перехід до вивчення наступного змістового модуля з вищої математики тільки після міцного засвоєння попереднього; чітке виокремлення головного, суттєвого в матеріалі, що вивчається, намагання його систематизувати, узагальнити та класифікувати студентами; систематичне керування самостійною роботою суб'єктів навчання; проведення лекційних занять раніше практичних (по можливості), методично обґрунтоване чергування теоретичних і практичних занять; широке впровадження в дидактичний процес сучасних технологій навчання. Принцип послідовності, ми впершу чергу, враховуємо під час складання навчальних програм з „Вищої математики” „”. Послідовність вивчення матеріалу полягає в наступному:

- 1) поетапне вивчення тем;
- 2) ступеневе засвоєння теоретичного і практичного змісту на кожному етапі.

Загальною метою математичної освіти студентів технічних напрямів підготовки виступає формування у них достатньої математичної культури і надання конкретних методологічних навичок використання сучасних математичних методів у практичній діяльності. При цьому наведені принципи мають бути покладені в основу при організації як аудиторної, так і самостійної роботи студентів у навчанні математики, зокрема, студентів технічних напрямів підготовки.

Таким чином, навчання математики повинно бути орієнтоване не стільки на математичну освіту, у вузькому значенні слова, скільки на освіту за допомогою математики.

Узагальнення педагогічного досвіду, виходячи з методологічних підходів до формування математичної компетентності майбутніх інженерів-машинобудівників, яка пов'язана зі стрімким розвитком інформаційних технологій, програмного забезпечення, з появою нових галузей професійної діяльності й недостатньо ефективною системою професійної підготовки спеціалістів, у тому числі недостатньо професійною спрямованістю навчання математиці майбутніх інженерів, дав нам можливість визначити сукупність принципів, які лежать в основі досліджуваного процесу формування.

Принципи, які ми обрали, визначають стратегію побудови моделі формування математичної компетентності майбутніх інженерів-машинобудівників.

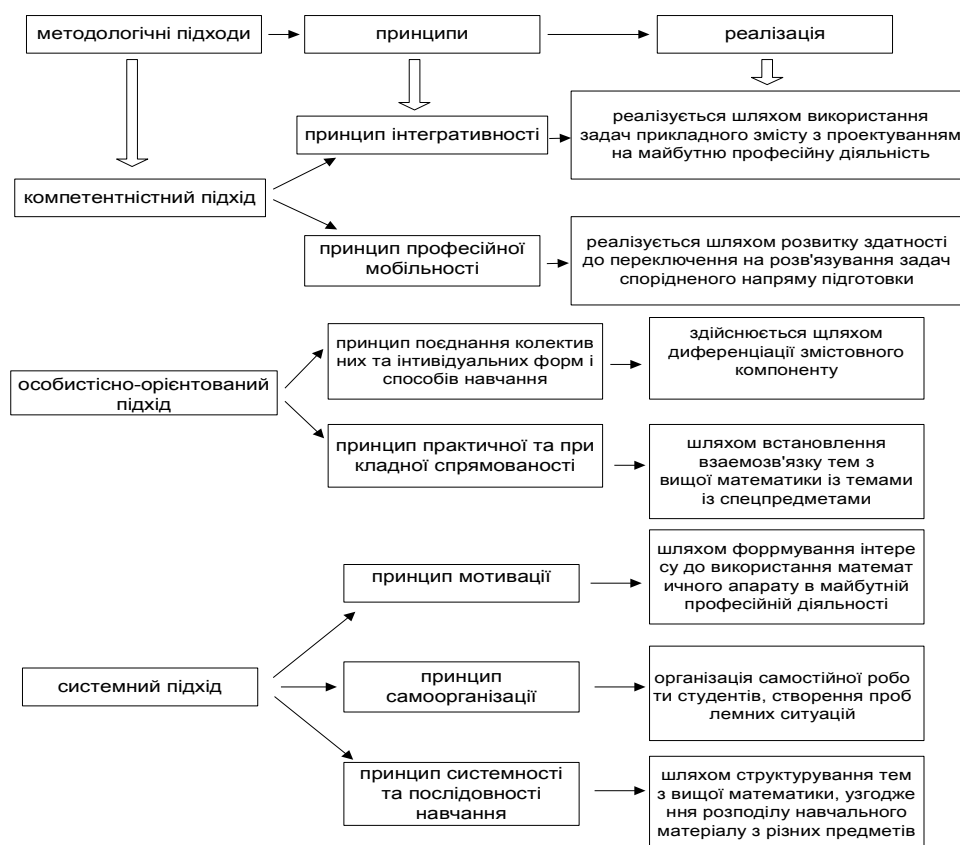


Рис. 1 Взаємозв'язок методологічних підходів та принципів формування математичної компетентності

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні тактичних складових названої моделі, до яких ми відносимо види навчання та педагогічні умови, що проектуватимуть навчально-виховне середовище, яке продукує обставини, що впливають на розвиток професійних та особистісних якостей студентів і врахування яких необхідне для ефективного формування математичної компетентності, зокрема, майбутніх інженерів-машинобудівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Основні методологічні принципи філософської рефлексії освіти / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – №3. – С. 5 – 8.
2. Кульчицька О. І. Інтегративний зв'язок психічних функцій і явищ / О. І. Кульчицька // Основи філософії і філософських наук. – Мюнхен-Львів : УВУ, 1995. – С. 75 – 89.
3. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М., 1990. – С. 177.
4. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – С. 12.
5. Наказ Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. № 1176.
6. Гузій Н. В. категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : Дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / Гузій Наталія Василівна. – К., 2007. – 568 с.
7. Нічуговська Л. І. Науково-методичні основи математичної освіти студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Лілія Іванівна Нічуговська. – К., 2005. – 36 с.

8. Малыгина О. А. Обучение высшей математике на основе системно-деятельностного подхода: Учебное пособие / О. А. Малыгина О. А. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 256 с.

9. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 6.

10. Ушинський К. Д. О преподавании русского языка / К. Д. Ушинський // Изб. пед. соч. : В 7 т. – М., 1949. – Т.5. – С. 355.

Рецензент: д. пед. н., проф. Петрук В.А.

**ДІАГНОСТИКА МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАСАДАХ СЛОВОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ**

Автор обґрунтовує особливості дослідження рівня мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку. З'ясовує, з якою метою варто здійснювати обстеження; наводить приклади конкретних методик; виявляє перспективи подальших досліджень на засадах словоцентричного підходу.

Узагальнення результатів здійсненого аналізу існуючих діагностик мовленнєвого розвитку дошкільника дозволяє автору дійти висновку, що всі вони дають підстави для обстеження дітей на основі словоцентричного підходу, у межах якого науковці (А. Богуш, М. Вашуленко, А. Загнітко, І. Зайцев, Л. Мацько, М. Михальченко, В. Теркулов) обґрунтовують свої дослідження на констатації того, що центром номінації визнається слово. Усі інші номінативні одиниці (словосполучення, фразеологізми, речення, текст) визначаються через слово.

Ключові слова: діагностика мовленнєвого розвитку; старший дошкільний вік; словоцентричний підхід.

Автор обосновывает особенности исследования уровня речевого развития ребенка дошкольного возраста. Выясняет, с какой целью следует осуществлять обследование; приводит примеры конкретных методик; намечает перспективы дальнейших исследований на основе словоцентричного подхода.

Обобщение результатов проведенного анализа существующих диагностик речевого развития дошкольника позволяет автору прийти к выводу, что все они дают основания для обследования детей на основе словоцентричного подхода, в рамках которого ученые (А. Богуш, Н. Вашуленко, А. Загнитко, И. Зайцев, Л. Мацько, М. Михальченко, В. Теркулов) обосновывают свои исследования на констатации того, что центром номинации признается слово. Все остальные номинативные единицы (словосочетания, фразеологизмы, предложения, текст) определяются через слово.

Ключевые слова: диагностика речевого развития, старший дошкольный возраст; словоцентричный подход.

The author proves the specifics of researching the level for speech development of preschool children. The author finds out the purpose of carrying out the investigation, gives the examples of specific techniques, reveals the prospects for further research on the basis of the word-center approach.

The summarizing of the analysis of existing diagnostics of speech development of the preschool child, allows to the author to come to the conclusion that they all provide a basis for examination of children on the basis of word-center approach, in which scientists (A. Bogush, N. Vashulenko, A. Zagnitko, I. Zaichev, L. Matsko, M. Mikhalchenko, V. Terkylov) base their research on the acknowledgment of the fact that the center of the nomination recognizes the word. All other nominative units (collocations, idioms, sentences, text) are defined through the word.

Keywords: diagnosis of speech development, preschool age; word-center approach.

Проблема розвитку мовлення дітей дошкільного віку завжди перебувала в центрі уваги науковців і практиків. У зв'язку з прийняттям нової редакції Базового компонента дошкільної освіти 2012 року перед педагогами в зазначеному аспекті постають нові

завдання, зокрема освітня лінія „Мовлення дитини” завершується узагальненим визначенням результатом освітньої роботи – сформованістю усіх видів комунікативної компетенції дошкільника: фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної, монологічної, мовленнєвої.

З’ясувати результативність педагогічної праці дозволить діагностика мовленнєвого розвитку дитини. *Мета дослідження:* обґрунтувати особливості обстеження рівня мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку; з’ясувати, з якою метою варто здійснювати обстеження; навести приклади конкретних методик; виявити перспективи подальших досліджень на засадах словоцентричного підходу.

Психодіагностика – галузь психології, що вивчає теорію й практику визначення психологічного діагнозу; містить у собі розробку вимог до інструмента вимірювання, конструювання та апробацію методик, розробку правил обстеження, обробки та інтерпретації результатів. Основу психодіагностики складає психометрика, що займається кількісним вимірюванням індивідуально-психологічних особливостей [4].

Сучасна психодіагностика мовленнєвого розвитку дошкільнят пов’язана, передусім з роботами Л. Виготського, який увів до наукової психології концепт зон актуального та найближчого розвитку дитини і тим виявив систему розвитку як таку. Праця науковця „Мислення та мова” містить фундаментальні підходи до психодіагностики мовленнєвого розвитку дітей і є витком відомої наукової школи (О. Леонтьєв, А. Лурія, А. Запорожець, Л. Божович, П. Гальперін, Д. Эльконін, П. Зінченко, Л. Занков).

Нашої уваги заслуговують такі психодіагностичні методи дослідження як метод семантичного радикала (А. Лурія та О. Виноградова, 1959), метод семантичного диференціала Ч. Осгуда, сублімація ідей А.Біне (яскравий приклад – словесний субтест на інтелект Г. Айзенка) щодо вправ зі словами та текстом, а також ігри-завдання, що розроблялись, насамперед для вивчення креативності дітей, але згодом почали використовуватися у психосемантиці, методах Ебінгауза тощо.

Метод семантичного радикала – один із об’єктивних методів експериментальної семантики, розроблений А. Лурія та О. Виноградовою (1959) – полягає в аналізі значень шляхом виділення їх асоціативних полів. Метод семантичного радикала належить до умовнорефлекторних методик, що використовують як критерій семантичної близькості об’єктів перенесення умовнорефлекторної реакції з одного об’єкта на інший, семантично з ним пов’язані. Так, пропонуючи декілька понять (наприклад, скрипка, мандоліна) певного семантичного класу (музичні інструменти), що супроводжуються негативним підкріпленням – ударом електроструму, подальше пред’явлення понять, семантично пов’язаних із підкріплюваними, викликає захисну реакцію, а більше побічно пов’язаних із підкріплюваними (соната, концерт) – орієнтовну реакцію.

На основі запису реакцій будується семантичне поле об’єктів, пов’язаних із підкріплюваними, причому за силою і характером реакції (захисна або орієнтовна) можна виділити центр і периферію семантичного поля. Генералізація умовнорефлекторної реакції в нормі здійснюється за семантичними зв’язками (скрипка – віолончель), а для розумово відсталих – за фонетичними (скрипка – скріпка).

Метод семантичного радикала використовують для дослідження неусвідомлюваних процесів при категоризації, для дослідження розвитку значень в онтогенезі, у вивченні динаміки формування понять, у загальній, нейро- і патопсихології [2]. Метод семантичного диференціала був розроблений Ч. Осгудом як вимірювальна процедура для оцінки значень. Учений припускав, що значення слів можуть змінюватися відносно досить значної, але невідомої кількості вимірів. Семантичний диференціал є стандартизованою процедурою отримання ретельно продуманої вибірки розміщень суб’єктом поняття (слова) з безлічі континууму. Типовим прикладом може бути таке питання: „Як би ви оцінили слово „яблуко”, використовуючи для цього наступні шкали?”.

Де б ви помістили слово „яблуко” уздовж прямої, що тягнеться між двома вказаними точками, де оцінка 1 або 7 означає надзвичайно, 2 або 6 означає дуже добре, 3

або 5 означає, швидше, добре, ніж погано, і оцінка 4 означає ні добре, ні погано або в рівній мірі добрий/поганий?

Яблуко

Добре ____-____-____-____ Погано

Великий ____-____-____-____ Маленький

Активний ____-____-____-____ Пасивний і т. д.

Значення в семантичному просторі мають дві важливі властивості: напрямом від середньої точки кожної шкали та віддаленістю від початку кожної шкали (що, ймовірно, свідчить про інтенсивність значення). Ч. Осгуд виявив, що семантичний простір можна теоретично представити як такий, що має мінімум три ортогональні виміри: оцінку (напр., добрий – поганий), активність (напр., активний – пасивний) і силу (напр., значну – незначну). Семантичний диференціал виявляється модифікованою формою контрольованих асоціацій – здебільшого за допомогою використання процедур шкалування і добору самих оцінних шкал.

Семантичний диференціал застосовувався в кросс-культурних дослідженнях значень при вивченні розвитку значень у дітей, а також для оцінки настроїв, емоцій і змін особистості в ході психотерапії [2]. Для вивчення рівня комунікативної функції мовлення науковці пропонують такі методики [3].

Методика „Вивчення розуміння мовлення” [3] .

Метою її є виявити рівень сприйняття мови дорослої людини. Матеріалом служать лялька і 3-5 предметів, добре знайомих дітям (собачка, чашка, ложка, брязкальце, кубики).

Процедура проведення: дослідження має проводитися індивідуально з кожною дитиною.

Ситуація № 1. Перевіряється, чи відгукується дитина на своє ім'я.

Ситуація № 2. Прохання дитині вказати названий предмет.

Ситуація № 3. Запропонувати дитині показати у ляльки яку-небудь частину обличчя або тіла.

Ситуація № 4. Попросити дитину знайти аналогічну частину обличчя або тіла у себе.

Ситуація № 5. Попросити дитину дати названий предмет.

Ситуація № 6. Запропонувати дитині виконати з предметом певні дії (покласти кубики в коробку). Завдання ускладнюється залежно від віку дитини.

Завдання повинні даватися у формі спілкування. Бажано, щоб складання розповіді було або частиною бесіди, або представлено у вигляді гри. Тему для розповіді можна запропонувати або емоційно значиму для дитини, або з її власного досвіду. Працюючи над описом, можна скласти текст про свою домашню тварину, якщо така є у дитини; будинок, або вид улюбленої іграшки; а в розповіді – розповісти про проведений день у дитячому садку, або про подорож у вихідні дні. Картинки, що використовуються в цьому випадку, мають бути досить реалістичними і не викликати у дитини труднощів у пізнаванні об'єктів, зображених на них.

Інструкції промовляються зацікавленим тоном голосу і можуть бути сформульовані таким чином: „Розкажи мені, будь ласка”, „Подивися, який у мене є ведмедик. У тебе такий самий? Розкажи”, „А як ти провів вихідні дні? Цікаво, ти добре запам'ятав, де ви були в неділю?”, „Розглянь уважно картинку і придумай розповідь. Що було спочатку, що сталося потім, чим все закінчиться. А тепер розкажи. Мені цікаво, яку розповідь ти придумав”!, „Ось тобі дві картинки на вибір. Вибери собі одну, але мені не показуй, яку ти вибрав. А тепер за однією з картинок склади розповідь, а я спробую здогадатися, за якою” та ін. Якщо дитина складає розгорнуті тексти без опори на наочність, це свідчить про достатній рівень розвитку зв'язного мовлення. Коли дитина відчуває труднощі, то

необхідно визначити, наскільки розгорнутими мають бути зовнішні опори, щоб дитина могла скласти розповідь. При цьому слід відмічати, яка допомога була потрібна дітям:

1) стимуляція активності, тобто дитині потрібно, щоб її увесь час підганяли („Це усе? Що було далі? Розповідай трохи швидше” й ін.);

2) даються допоміжні питання („Що ще намальоване на картинці? Розкажи тепер, куди ви пішли після того, як пообідали?”);

3) організуюча допомога („Що було спочатку, а що потім? Ти мені описуєш свою кішку або сусідів? Не потрібно згадувати, що було минулого літа, розкажи про те, куди ви їздили цього року?”).

Окрім дослідження самостійного зв'язного мовлення дитини, можна обстежувати розуміння нею зв'язного мовлення на прикладі текстів описового і розповідного характеру. Наприклад, переказ описового тексту або відповіді на питання; скорочення (компресія) тексту; співвідношення тексту і картинки або об'єкту. Тексти для цього діагностичного пакету мають бути заздалегідь підібрані й адаптовані до потреб дослідження.

У вивченні рівня словникового запасу з'ясовується знання дитиною слів із наступних груп: іграшки, одяг, взуття, посуд, меблі, овочі, фрукти, предмети домашнього ужитку, домашні тварини, дикі тварини, рослини, квіти, транспорт, шкільне приладдя і т. д. Необхідно при цьому виявити здатність дітей швидко дібрати точне слово, робити узагальнення. Матеріалом для дослідження служать предметні малюнки. Наприклад, вивчення словникового запасу синонімів. Це дослідження проводиться у вигляді гри „Скажи по-іншому”. Використовуються слова різної складності: воїн – борець, лікар – доктор, сміятися – веселитися і т. д. Кожна відповідь оцінюється бальною системою. Кожна правильна відповідь відповідає 1 балу. Вища оцінка – 10 балів.

Аналогічно виконується завдання з добору антонімів. Всього пропонується не менше 10 слів: мокрий – сухий, м'який – твердий, сміятися – плакати, гострий – тупий, розмовляти – мовчати, каламутний – чистий, великий – маленький, спокійний – неспокійний, товстий – тонкий. Високий рівень відповіді дорівнює 10 балів. Завдання зі з'ясування значення слова проводиться у формі гри в слова. Дитині пропонується дібрати якомога більше визначень до слів. Даються на випробування 5-7 слів (хмара, ліс, будинок, м'яч, яблуко, собака, мама). Далі проводиться опитування. Наприклад, хмара. Яка вона може бути? Що можна ще про неї сказати? Якщо дитина дає декілька слів для визначення значення слова „хмара”, то отримує більш високий бал. 1 бал відповідає не менш 3-м словам. Наступним завданням вивчення рівня словникового запасу є дослідження предикативного словника. У цьому завданні дитина повинна назвати дію, яку може виконувати названий предмет, наприклад, щука – плаває, коник – скаче, ластівка – літає, кухар – готує і т. д. Також можна встановлювати кількісний запас слів, виконуючи завдання за визначенням характеристик звукових даних. Наприклад, корова – мукає, кінь – ірже, кабан – хрюкає, півень – кукурікає. При цьому використовуються картинки або аудіозаписи [3]. Для вивчення граматичної будови мовлення пропонуються найрізноманітніші завдання: „Розкажи, що ти бачиш”, „Склади речення зі словами”, „Відповідай повним реченням на мої питання” і т. д. Щоб дитина могла продемонструвати максимально розгорнуті речення, на складання яких вона здатна, необхідно в період обстеження граматичної будови підтримувати атмосферу гри, заохочуючи творчі розгорнуті речення. Велике значення має комунікативна значущість складених речень. Тому допускається у формулюванні інструкцій зазначати адресата висловлювання: „Розкажи мені” або „Розкажи мамі”, а також живе емоційне реагування на семантику отриманого висловлювання – сміх, питання за змістом, несхвальне похитування головою, жести заохочення і схвалення, а для дітей раннього віку – матеріальне заохочення у вигляді цукерок, печива, красивих картинок, олівців та ін.

Для дослідження стану розуміння фразового мовлення традиційно використовуються різні види завдань: виконання багатоступінчастих і одноступінчатих інструкцій, що містять більш-менш розгорнутий набір даних, співвідношення картинок і

речень; промовляння речень різної структури та ін. Структурою вивчення синтаксичних умінь і навичок, як правило, передбачено спеціальні тести з вивчення стану навички узгодження й управління. До зв'язку слів за типом узгодження належать ті випадки, коли залежне слово повторює всі або декілька граматичних категорій головного слова. Наприклад, прикметники узгоджуються з іменниками в роді, числі та відмінку, а дієслова теперішнього часу узгоджуються з особовими займенниками в числі та особі. Необхідно бути особливо уважним, пропонуючи словосполучення з числівниками. Так, числівник „один” узгоджується з іменниками, а числівники „три”, „п'ять” можуть використовуватися тільки в структурі словосполучень, що мають інший вид зв'язку – управління, оскільки вимагають від залежного слова певного відмінка.

У дошкільному віці дітям пропонується в основному матеріал, у якому в усному мовленні досить чітко можна розрізнити наявність граматичного зв'язку між словами. Тому не варто без спеціального навчання вимагати від дошкільнят узгодження в середньому роді іменників і прикметників, а також дієслів минулого часу, оскільки саме ці закінчення, окрім наголошених, піддаються фонетичній редукції й не чіткі у вимові і сприйнятті [3]. З метою вивчення граматичної будови пропонуються завдання з конструювання різних словосполучень або речень, що мають особливості національної мови. Для дослідження звукового складу мовлення можна використати набори предметів і сюжетних картинок. При цьому слід перевіряти не лише, як дитина уміє вимовляти звуки в певних словах, але і як вона вимовляє цілі фрази. Бажано в дослідженні використати картинки, у назвах яких зустрічаються два диференційовані звуки („з” - „с”, „ж” - „ш”, „б” - „п”, „г” - „к”, „л” - „р” та ін.). Добре використати показ картинок, назви яких розрізняються лише одним звуком („лак” - „рак”, „шишка” - „мишка”, „ріг” - „рід”). Підсумкові оцінки вивчення рівня розвитку мовлення налічують п'ять рівнів: високий, достатній, середній, нижче середнього та низький [3].

Сучасна психодіагностика та логопедія виділяють кілька напрямків діагностики мовленнєвого розвитку дошкільнят:

- вивчення рівня зв'язного мовлення;
- обстеження темпо-ритмічних характеристик мовлення;
- вивчення стану лексики дітей;
- оцінка розуміння мовлення;
- вивчення словникового запасу дітей;
- вивчення граматичного ладу мовлення;
- вивчення практичного усвідомлення елементів мови;
- вивчення звукового ладу мовлення.

Пропонуємо діагностику розвитку мовлення у дітей віком від 3 до 7 років.

Методика „Словникова мобільність”.

Методика призначена для визначення рівня розвитку словникового запасу дітей 4-7 років, а також здатності до використання у власному мовленні засвоєної лексики. Методика складається з 6 завдань, що мають певну спрямованість. Кожне завдання оцінюється балами й інтерпретується залежно від отриманого результату.

Завдання А. Придумай якомога більше слів.

Завдання Б. Закінчення слів.

Наприклад, хід роботи: Дитину запитують: „Відгадай, що я хочу сказати?”. Якщо дитина мовчить (незважаючи на повторення цього складу) або механічно повторює сказане, не намагаючись закінчити слово, то можна перейти до наступного складу: „А тепер, що я хочу сказати? Пона...” і т. інш.

Усього дитині дається 10 складів, що неоднаково часто зустрічаються на початку різних слів.

Якщо дитина доповнила всі запропоновані склади до цілого слова – високий рівень.

Впоралася з половиною запропонованих складів – середній рівень.

Змогла доповнити тільки 2 склади – низький рівень.

Завдання В. Складання речень і цими словами.

Дитині пропонується скласти речення, до якого входили б слова.

Оцінюється правильність складання речення.

Завдання Г. Добір рими.

Тест виконаний, якщо дитина дібрала три рими щонайменше для двох слів. Власні імена прийнятні.

Завдання Д. Словотворення.

Як називатиметься маленький предмет?

Завдання Е. Словотворення.

Якщо предмет зроблений із заліза, то який він?

Завдання Ж. Загальний словниковий запас.

Як називається людина, яка навчає, будує, саджає?

Завдання З. Дослідження особливостей звукового аналізу слова.

Оцінка робиться на основі підрахунку кількості правильно виконаних оплесків.

Методика Ебінгауза. Діагностика розвитку мовлення у дітей віком від 6 до 10 років.

Методика використовується для виявлення рівня розвитку мовлення, продуктивності асоціацій.

Інструкція: „Вставте пропущені слова” в текст.

Аналіз результатів: Фіксуються швидкість знаходження і продуктивність асоціацій.

Методика вивчення можливості осмислення ситуації на основі слухового або зорового сприйняття (розуміння явного і прихованого змісту, зв'язки деталей в єдиному цілому).

Ця методика використовується для визначення рівня розвитку розуміння граматичних конструкцій.

Завдання 1.

1. „Послухай, що я тобі прочитаю, і розкажи”.

2. „Прочитай і перекажи”.

Аналіз результатів: враховується розуміння послідовності подій, загального і прихованого змісту.

Завдання 2.

Склади з кожного набору по декілька речень (одне речення). Якщо знадобиться, зміни ці слова або додай до набору ще одне або декілька слів.

Завдання для поглибленої діагностики.

„Прослухай ряд слів іклади з них речення”.

1. У, співають, хорі, дівчатка.

2. Пасажири, трамвая, виходять.

Завдання 3.

Перед дитиною на столі викладаються дві картки з малюнками:

Завдання для поглибленої діагностики.

„Покажи, де на картинці: круг під квадратом; квадрат над кругом; круг на квадраті; круг над квадратом”.

Тест розрізнення і вибору фонем.

Тест складається з 8 основних завдань і 6 завдань для поглибленої діагностики.

Перше і друге з основних завдань спрямовані на оцінку фонематичного сприйняття, третє і четверте – на стан фонемних представлень, п'яте, шосте і сьоме – аналізу фонем і восьме – синтезу фонем.

Для оцінки стану фонематичного сприйняття передбачені завдання, спрямовані на впізнавання, розрізнення і порівняння окремих звуків у ряді звуків і слів-паронімів. Особлива увага в завданнях звернена на розрізнення свистячих і шиплячих, африкат глухих і дзвінких, твердих і м'яких фонем. За необхідності з цією метою можуть бути використані додаткові завдання.

Узагальнюючи результати здійсненого аналізу існуючих діагностик мовленнєвого розвитку дошкільника, робимо висновок, що всі вони дають підстави для обстеження

дітей на основі словоцентричного підходу, у межах якого науковці (А. Богуш, М. Вашуленко, А. Загнітко, І. Зайцев, Л. Мацько, М. Михальченко, В. Теркулов) обґрунтовують свої дослідження на констатації того, що центром номінації визнається слово. Усі інші номінативні одиниці (словосполучення, фразеологізми, речення, текст) визначаються через слово. Слово – центральна функціонально-структурна одиниця мови. Усі інші елементи мови існують або для слова й у слові (фонемі та морфемі), або завдяки йому (речення). Лінгводидактика тільки нещодавно актуалізувала потребу пошуку методів і прийомів навчання мови словом з метою реалізації завдань мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей (О. Антонова, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, А. Дейкіна, Л. Логвінова, Н. Луцан, Л. Федоренко).

Дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор А. Богуш майбутнім фахівцям дошкільної освіти пропонує діагностичні методики, що ґрунтуються на роботі зі словом [1, с. 78-80]. Наведемо деякі з них.

Діагностична методика з'ясування розуміння дітьми значень слів.

Мета: з'ясувати розуміння дітьми значення слів.

Матеріал: по 10 картинок із зображенням українського національного посуду та українського національного одягу.

Хід експерименту: в експерименті беруть участь діти середньої, старшої та підготовчої груп (по 10 із кожної). Дітям для розгляду пропонують картинки і запитують: „Чи знаєте ви, що це? Як називається цей предмет (ця річ)?” Відповіді дітей фіксують, а результати експерименту заносять до таблиці, у якій стосовно кожного слова вказують: діти правильно називали слово чи відмовилися відповідати, припустилися помилок і яких: добирали слова за функціональними ознаками чи використовували словозамінники. Потім порівнюють дані за віковими групами.

Діагностична методика з'ясування розуміння дітьми старшого дошкільного віку фразеологічних зворотів.

Мета: з'ясувати розуміння дітьми старшого дошкільного віку фразеологічних зворотів.

Хід експерименту: дітям (15 осіб) випускної групи дошкільного закладу (старша чи підготовча дошкільні групи) пропонують фразеологізми і запитують: „Як ви розумієте цей вислів? Що це означає?”. Відповіді дітей заносять дослівно до протоколу за схемою, окремо на кожну дитину, в якій вказують стосовно кожної мовної одиниці (байдики бити, довгий ящик, неначе води в рот набрали, ловити вітра в полі, двох зайців убити, бровою не моргнути, і риби наловив, і ніг не замочив, як посієш, так і пожнеш, після дощукі в четвер) назвала її дитина чи відмовилася пояснити, правильно чи неправильно пояснила значення.

Коефіцієнт розуміння дітей обчислюють за попередньою формулою.

Для уточнення розуміння дітьми ідіом можна запропонувати їм скласти з кожною фразою речення і занести їх до протоколу.

Математичне опрацювання даних експерименту здійснюється методами статистичного аналізу отриманої інформації (розрахунок розподілу ознак, середніх величин, кореляційний, регресивний, факторний, дисперсійний аналіз), а також методами моделювання і прогнозування.

Оскільки вищенаведені методи діагностики мовленнєвого розвитку дошкільників (і навіть невказані методи праці з радикалами, що широко використовує проф. Л. Калмикова, є достатньо відомими на сьогодні і впливають з відомих психологічних досліджень, то можемо вважати за бажане плідне використання нашими науковцями нових розробок з когнітивної психології та психофізіології. Урахування ж складності психолінгвістики, водночас, на нашу думку, вимагає застосування методів лабораторного експерименту як більш точного та більш продуктивного у такому контексті. З цієї позиції метод візуальної фіксації даних дослідження за допомогою відеокамери є найефективнішим, оскільки дає змогу фіксувати найменші деталі та вилучати найбільш повний анамнез ходу іспитів та вправ. Сучасна фототехніка (метод

прихованого спостереження) дає неупереджені дані у великій кількості. Використання відеокамери та комп'ютера у парі робить дослідження та діагностику ефективними з багатьох міркувань.

Аналіз наукових праць академіка А. Богуш підтверджує думку про те, що у лінгводидактичних дослідженнях використовують не один метод, а їх систему, яка має забезпечити в кінцевому підсумку репрезентативність і валідність первинної інформації, а також формування наукових висновків як доповнення до вже відомих наукових теорій або системи наукового знання [1, с. 74]. У розробці такої системи, що дозволить виявляти рівні мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, і вбачаємо перспективи подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник / За ред. А. М. Богуш. Друге видання, доповнене. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2011. – 704 с.
2. Короткий психологічний словник / Л. А. Карпенко, А. В. Петрівський, М. Г. Ярошевський. – Ростов-на-Дону : „ФЕНІКС”, 1998. – 278 с.
3. Поваляева М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : „Феникс”, 2002. – 448 с.
4. Психология. Словарь. / под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Андрієвський Б.М.

УДК 371.134

д. пед. н., проф. Бенера В.Є.,
Швец О.В.
(КОГПІ ім. Тараса Шевченка)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ВИКОРИСТАННЯ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття присвячена висвітленню проблеми професійної підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з використання поетичних творів у дошкільному навчальному закладі. Автори акцентують увагу на умовах вирішення означеної проблематики у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Визначено складові професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку до роботи з поетичними творами у сучасному дошкільному навчальному закладі. Актуалізовано необхідність формування поетично-емоційних компетенцій дітей дошкільного віку у процесі поетично-мовленнєвої діяльності.

Розкрито актуальність та перспективність професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах вищого навчального закладу до організації та проведення роботи з використання поетичних творів у дошкільному навчальному закладі.

Ключові слова: професійна підготовка, художньо-мовленнєва компетентність, поетично-емоційна компетентність, художньо-мовленнєва діяльність, компетенції дитини дошкільного віку.

Статья посвящена освещению проблемы профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования к использованию поэтических произведений в

дошкольному учебному заведенні. Акцентується увага на шляхах рішення обозначеної проблематики в процесі професійної підготовки к художественно-речовій діяльності в цілому і поетически-емоціональній діяльності в частині.

Визначено складові професійно-речової компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку к роботі з поетическими творами в сучасному дошкільному учебному заведенні. Актуалізовано необхідність формування поетически-емоціональних компетенцій дітей дошкільного віку в процесі поетико-речової діяльності.

Відкрито актуальність і перспективність професійної підготовки вихователів дошкільних учебних закладів в умовах вищогого ученого закладу к організації і проведенню роботи з використання поетических творів в дошкільному учебному заведенні.

Ключові слова: професійна підготовка, художественно-речова компетентність, поетически-емоціональна компетентність, художественно-речова діяльність, компетенції дітей дошкільного віку.

The article deals with the problem of professional training of pre-school teachers' preparation to work with the use of poetry in pre-school educational institutions. The authors focus on the ways of dealing with the above mentioned issue in the process of professional preparation of future pre-school teachers.

The components of professional and speech competence of a future pre-school teacher to work with the use of poetry in a modern pre-school institution have been singled out. The necessity of forming the poetic and emotional competence of pre-school children in the process of poetic and speech activity have been actualized.

The prospects and necessity of professional preparation of the pre-school teachers under the conditions of a higher educational establishment to organize their work with the use of poetry in pre-school institutions have been singled out.

Key words: professional training, art and speech competence, poetic and emotional competence, art and speech activity, competences of a pre-school child.

У галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти [6] визначено пріоритетними завдання впровадження акмеологічних та аксіологічних засад у підготовці педагогічних кадрів, формування мотивації та створення умов для їхнього навчання й саморозвитку упродовж професійної діяльності. Реалізація зазначених стратегій спонукає педагогічну науку до пошуку нових моделей, технологій раціональної її організації у процесі професійної підготовки фахівця у сучасному вищому навчальному закладі. Ці завдання мають бути поставлені тій важливій ланці, де здійснюється професійна підготовка і закладаються основи фахівця дошкільної освіти, який формуватиме у дітей художньо-мовленнєві компетенції, необхідні для життя.

Професійна підготовка вихователя дошкільного навчального закладу передбачає формування глибоких людинознавчих знань, комунікативних умінь та компетенцій у сфері людських відносин. Призначення професійної підготовки вихователя дошкільного навчального закладу – виховувати у дошкільнят художньо-естетичне сприймання образної сутності, мелодійності, ритму, краси поетичного слова, відчуття виразності мовних засобів, які надають яскравого унаочнення віршованим образам.

Поезія посідає важливе місце у житті дитини дошкільного віку, оскільки це один із найефективніших засобів засвоєння мови народу, смислової систематизації слів, а передусім – спосіб задоволення нагальної потреби інтелектуального та духовного розвитку і зростання особистості дошкільника. Сприймання та художній аналіз поезії важливі компоненти естетичного виховання і літературно-мовленнєвого розвитку повинні займати чільне місце в роботі вихователя дошкільного навчального закладу. Як свідчать психолого-педагогічні дослідження (М. Батьо, А. Богуш, Л. Виготського, Н. Гавриш, Г. Костюка, Т. Котик, В. Крутецького, Л. Момота, О. Низковської, Б. Теплова),

дошкільники здатні оволодіти зазначеними вище вміннями та навичками лише за умови ефективної організації художньо-мовленнєвої діяльності у сучасному дошкільному навчальному закладі. Успішній реалізації цієї проблеми, на наш погляд, сприяє належна професійна підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах вищого навчального закладу. Ми вважаємо, що вихователь-професіонал, озброєний засобами поетичного слова, повинен розвивати лексичну, граматичну, фонетичну компетентності, формувати культуру мовлення дошкільнят, а також збагачувати їхній емоційно-чуттєвий та когнітивний досвід, прищеплювати любов до поетичного слова та художньої літератури [2; 3; 4; 5; 8].

Проблема формування професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу обговорюється вченими у психолого-педагогічній літературі. Інтегрований підхід до підготовки фахівців дошкільної освіти концептуально обґрунтовано та експериментально перевірено у дослідженнях А. Богуш, Г. Беленької, Н. Лисенко, Т. Поніманської, Т. Титаренко тощо. Нині помітно зріс інтерес науковців до проблеми оптимізації самостійної діяльності зростаючої особистості, створення середовища, сприятливого для різних форм і видів художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників, їхнього самовираження (Л. Артемова, В. Бенера, А. Богуш, З. Борисова, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, С. Ладивір, Т. Піроженко, З. Плохій, І. Рогальська). Сучасними вченими А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик досліджуються проблеми формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, теоретико-методичні засади організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах.

Учені досліджують питання підготовки фахівців для здійснення художньо-мовленнєвої діяльності у дошкільному навчальному закладі: до навчання дошкільників української мови (Т. Котик), до організації народознавчої роботи в дошкільному навчальному закладі (Л. Плетеницька); до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики (Н. Ємельянова) тощо. Методичні аспекти організації художньо-мовленнєвої діяльності у дошкільному навчальному закладі досліджують: розвиток зв'язного мовлення в театральній-ігровій діяльності (М. Водолага); творче використання спадщини Софії Русової (Н. Маліновська), формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку (О. Монке) тощо. У наукових розвідках Н. Горбунової розглядається проблема наступності підготовки педагогічних кадрів дошкільної та початкової ланок освіти до організації художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників молодших школярів.

Особливості сприймання дітьми поетичних творів і методику заучування віршів з дітьми дошкільного віку досліджували В. Бухвостова, Р. Жуковська, Н. Кирста, Л. Панкратова, Є. Тихеева, Є. Фльорина та ін. Сучасні вчені вивчають окремі аспекти роботи з поетичними творами у дошкільному навчальному закладі. Зокрема, особливості збагачення словника дітей лексикою поетичних творів Марійки Підгірянки (Н. Кирста), методику виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами фольклору (О. Трифонова), творче використання засобів виразності мовлення дітей дошкільного віку (О. Аматыєва), розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору (І. Попова), навчання старших дошкільників суфіксального творення іменників і прикметників на матеріалі емоційно-експресивної лексики (Н. Маковецька), активізація вживання префіксальних дієслів і усвідомлення їх семантики дітьми старшого дошкільного віку (Н. Лопатинська), виявлення функціональних особливостей та форм взаємодії інтонаційних і немовних засобів комунікації в англійському мовленні дітей старшого дошкільного віку в процесі передачі емоційних значень радості, зацікавленості, здивування, суму (С. Бондар), формування риторичної культури (В. Тарасова); формування емоційно-виразного мовлення старших дошкільників у процесі сприймання творів живопису (О. Соцька) та ін. Дослідження І. Осадченко присвячене стимулюванню творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова. Разом із тим, проблема підготовки майбутніх

вихователів дошкільного навчального закладу до роботи з використання поетичних творів з дітьми дошкільного віку ще не має достатнього теоретико-методологічного обґрунтування.

Актуальність дослідження обумовлена також реалізацією Базового компоненту дошкільної освіти (2012 р.), державної програми розвитку дітей старшого дошкільного віку „Впевнений старт” (2012 р.), програми розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” (нової редакції), що вимагають перегляду підходів до розвитку художньо-мовленнєвих компетенцій дітей дошкільного віку (когнітивно-мовленнєвої, виразно-емоційної, поетично-емоційної, оцінно-етичної та театралізовано-ігрової). Державна програма розвитку дітей старшого дошкільного віку визначає необхідність формування у майбутніх педагогів готовності до організації роботи з інтегрованого поетично-емоційного розвитку дітей через образотворчу, музичну та театралізовану діяльність; вміння виявляти прояви літературних здібностей і нахилів, здійснювати керівництво поетично-емоційною діяльністю старших дошкільників тощо. Разом з тим, сучасний стан художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку у практиці роботи дошкільного навчального закладу свідчить про те, що спостерігається недостатнє володіння фахівцями дошкільної освіти ефективними інноваційними технологіями організації та проведення поетично-емоційної діяльності.

Логіко-системний аналіз наукових джерел [1-5; 8] дозволяє стверджувати, що проблема професійної підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах до роботи з використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності з дітьми дошкільного віку є актуальною. Водночас стан її вирішення щодо підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти засвідчує потребу подальшого вивчення. Зокрема, залишаються ґрунтовно не дослідженими педагогічні умови та засоби формування поетично-емоційної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки.

Аналіз науково-методичних джерел з досліджуваної проблеми дозволяє стверджувати, що професійна підготовка фахівця дошкільної освіти до роботи з використання поетичних творів у дошкільному навчальному закладі потребує свого подальшого вивчення. Питання підготовки фахівців дошкільної освіти до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку не була предметом спеціального психолого-педагогічного дослідження. Виходячи із зазначеного, у теорії та практиці вищої школи виникають суперечності:

- між традиційним рівнем підготовки вихователя дошкільного навчального закладу і сучасними вимогами до необхідності формування поетично-емоційної компетентності майбутнього фахівця до роботи з поетичними творами у дошкільному навчальному закладі;
- між необхідністю підготовки вихователя дошкільного навчального закладу до організації та керівництва використання поетичних творів у художньо-мовленнєвій діяльності дітей дошкільного віку та недостатньою розробленістю технологічного, змістовно-методичного забезпечення цієї діяльності.

Отже, актуальність проблеми, недостатність наукових розробок, спрямованих на вирішення означеного аспекту дослідження та наявність окреслених суперечностей зумовили вибір теми наукової статті. Вивчення досліджуваного феномену в аспекті педагогічної науки вимагає уточнення процесуальної логіки її розвитку у процесі професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу.

Мета статті: розкрити актуальність та перспективність професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах вищого навчального закладу до організації та проведення роботи з використання поетичних творів у дошкільному навчальному закладі.

Важливим завданням навчання у вищому навчальному закладі є формування у майбутніх вихователів активної педагогічної позиції, що здатна забезпечити самостійне сприйняття ними тих педагогічних інновацій, які значною мірою і становлять зміст

педагогічної діяльності [7, с. 3]. Процес підготовки фахівця до організації поетично-мовленнєвої діяльності вимагає особливої уваги до викладання циклу професійно-педагогічних дисциплін у контексті використання тренінгових технологій та інноваційних стратегій самонавчання за освітньо-професійною програмою спеціальності „Дошкільна освіта”. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку характеризується широкою міжпредметною інтеграцією навчальних курсів. Міжпредметні зв'язки в структурі професійної підготовки фахівця дошкільної освіти являються однією з важливих психолого-педагогічних умов підвищення доступності та науковості навчання, активізації пізнавальної діяльності й вдосконалення процесу формування професійних компетентностей.

Професійно-мовленнєва підготовка майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу визначає необхідність формування художньо-мовленнєвої компетентності. Компоненти художньо-мовленнєвої компетентності є базовими для майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу у роботі з поетичними творами у дошкільному навчальному закладі. Художньо-мовленнєва компетентність вихователя дітей дошкільного віку включає: теоретико-методологічні, лінгвістичні, комунікативні, когнітивні, технологічні, аксеологічні, проектно-прогностичні, психолого-педагогічні, художньо-мовленнєві, креативні, творчо-інноваційні знання, уміння, навички [1–5; 8].

Ми розглядаємо художньо-мовленнєву діяльність як специфічний вид діяльності, пов'язаний із сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств; це продуктивно-естетична діяльність (музична, образотворча, конструктивна), що супроводжується образним мовленням та у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова [5, с. 288]. Поетично-мовленнєва діяльність нами розглядається як вид художньо-мовленнєвої діяльності у роботі із дітьми дошкільного віку. Виховання поетично-емоційної компетенції у дітей дошкільного віку залежить від рівня сформованості поетично-емоційної компетентності фахівця дошкільної освіти, вміння планувати та організовувати поетично-емоційну діяльність дітей дошкільного віку на заняттях й у самостійній поетично-мовленнєвій діяльності дітей дошкільного віку. Поетично-емоційна компетенція виступає як розвинена здатність дітей виразно читати вірші, здійснювати елементарний художній аналіз віршів (знаходити повтори голосних і приголосних звуків, римовані рядки, добирати римовані слова тощо) [5, с. 288]. Виразно-емоційна компетенція – це вміння дитини виразно та емоційно передати зміст художнього твору, дотримуючись адекватних засобів виразності й вдало їх поєднуючи [5, с. 288].

Формування художньо-мовленнєвої компетенції дошкільнят (за А. Богущ, Н. Гариш, Т. Котик) передбачає реалізацію завдань у процесі художньо-мовленнєвої (театрально-мовленнєвої, образотворчо-мовленнєвої, музично-мовленнєвої, літературно-мовленнєвої, поетично-мовленнєвої) діяльності дошкільного навчального закладу. Серед них: ознайомлення дітей з фольклорними творами, творами письменників-класиків, сучасних українських і зарубіжних авторів; навчання дітей слухати та розуміти зміст художніх творів; формування вміння відтворювати зміст знайомих творів в активній художньо-мовленнєвій діяльності; розвивання поетичного слуху, бажання вивчати вірші напам'ять; виховування виразності художнього читання у процесі відтворення змісту художніх творів; виховання оцінних суджень, адекватних естетичних та моральних оцінок поведінки героїв; формування самостійності у художньо-мовленнєвій і театральній-ігровій діяльності; виховування вибіркового ставлення до книги, охайності у роботі з книгою; навчання визначати жанр художнього твору, запам'ятовувати його автора; виховувати бережливе ставлення до книги, бажання лагодити її; заохочувати до чергування у куточку книги, до роботи в „дитячих бібліотеках” тощо [2; 3; 4; 5; 8].

Необхідними умовами для ефективності формування поетично-емоційної компетенції дошкільників є врахування майбутнім фахівцем дошкільної освіти у художньо-мовленнєвій діяльності принципів добору поетичних творів: наявність високої

художньої майстерності твору; образність, жвавість мови твору, її відповідність літературним нормам; цікавий сюжет; простота і чіткість композиції; доступність твору дитині; новизна й контрастність змісту; конкретні педагогічні завдання, для розв'язання яких добирається поетичний твір.

Головним компонентом моделі формування поетично-емоційної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу ми визначаємо рефлексивний компонент [9]. Він полягає у здатності майбутніх фахівців дошкільної освіти усвідомити проблеми несформованої поетично-емоційної компетентності (недостатня поетична обізнаність, незнання методики роботи з конкретними поетичними творами, відсутність аналітичних умінь тощо) і бажання й уміння знайти способи їх вирішення (самоосвіта, побудова стратегій самонавчання, самовиховання, вивчення інноваційного досвіду поетично-мовленнєвої діяльності, відвідування тренінгів та ін.). Ми поділяємо думки вчених, котрі вважають, що оскільки найважливішою умовою, яка дозволяє людині стати суб'єктом саморозвитку, є рефлексія, на заключних етапах професійно-педагогічної підготовки необхідно надавати майбутньому фахівцеві можливість для реалізації та розвитку рефлексивних здібностей у процесі особистісного та професійного зростання [7, с. 78].

У процесі навчального спецкурсу „Поетично-емоційний тренінг” спеціальності „Дошкільна освіта” рефлексивне ставлення майбутніх вихователів до самих себе як до суб'єкта професійно-педагогічної діяльності є необхідною умовою засвоєння прагматичних і нових поетично-мовленнєвих знань, а також знань, спрямованих на формування професійної мотивації до організації поетично-емоційної діяльності дошкільнят. Основу рефлексивного компонента становить уміння аналізувати власну діяльність, здійснювати самоконтроль своїх дій, проводити особистісну самооцінку. Рефлексія, включена у навчальну діяльність, є показником суб'єктності та дозволяє особистості регулювати власну активність, впливати на систему норм і стандартів, керувати навчальною та практичною діяльністю. Включення рефлексивного компонента у структуру професійної мотивації забезпечує ресурсну базу для саморозвитку й самореалізації, сприяє особистісному та професійному самовдосконаленню майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Він реалізується інтерактивними комунікативними технологіями, методами і прийомами, що формують різні види рефлексії (рефлексивні запитання, рефлексивні завдання, різнорівневі ситуації успіху).

Актуальність впровадження навчального спецкурсу „Поетично-емоційний тренінг” для спеціальності „Дошкільна освіта” сприятиме формуванню належного рівня готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з поетичними творами у процесі художньо-мовленнєвої діяльності у дошкільних навчальних закладах. Він базується на програмах стратегій самонавчання студентів з використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, передбачає використання інноваційних технологій поетично-емоційної діяльності у контексті сучасних вимог до професійної підготовки фахівця дошкільної освіти. Отже, професійна підготовка вихователів до організації та проведення роботи з використання поетичних творів у дошкільному навчальному закладі – актуальна потреба сьогодення. Впровадження спецкурсу „Поетично-емоційний тренінг” у навчальний процес підготовки фахівців спеціальності „Дошкільна освіта” спрямовано на формування професійної мотивації до організації поетично-емоційної діяльності дошкільнят.

Перспективи дослідження ми вбачаємо у розробці системи поетично-емоційних тренінгових занять для формування поетично-емоційної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу на різних етапах його професійного становлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батьо М. З. Проблема професійної підготовки вихователів до організації

художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку / М. З. Батьо // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 7. – Ч.1. – 2012. – С. 147–151.

2. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2006. – 304 с.

3. Богуш А. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору: навчальний посібник / А. Богуш, І. Попова. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2014. – 200 с.

4. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. – 4-те вид., доопр. і доп. – Х. : Вид-во „Ранок”, 2013. – 192 с. – (Сучасна дошкільна освіта).

5. Бенера В. Є., Маліновська Н. В. Теорія та методика розвитку рідної мови дітей : Навчально-методичний посібник за кредитно-модульною системою організації навчального процесу для студентів напряму підготовки 6.010101 „Дошкільна освіта” / В. Є. Бенера, Н. В. Маліновська. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2014. – 384 с.

6. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]: Режим доступу до статті: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/

7. Горопах Н. М. Педагогічна практика за вимогами кредитно-модульної системи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл. напряму підготовки „Дошкільна освіта”] / Н. М. Горопах, Т. І. Поніманська. – 2-ге вид., випр. і доповн. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2014. – 232 с.

8. Низковська О. Базові навички художньо-мовленнєвої діяльності / О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2008. – № 10. – С. 14–17.

9. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Шевченко Г.П.



ETYKA I GLOBALNY ŁAD GOSPODARCZY JAKO GŁÓWNE KIERUNKI POLITYKI UNII EUROPEJSKIEJ W PRZESTRZEGANIU PRAW CZŁOWIEKA

Artykuł przedstawia zagadnienia z zakresu etyki w biznesie mających wpływ na przestrzeganie praw człowieka w Unii Europejskiej. Jeśli etyka to zespół zasad i norm określanych z moralnego punktu widzenia, to z całą pewnością jej podstawą są normy moralne, a nie normy prawne. Przy czym przedmiotem kodyfikacji spisanej w sposób, co dobre, a co złe, może być zarówno norma prawna, jak i norma moralna. Taki charakter może mieć jedynie etyka normatywna. Etyka i ład gospodarczy determinują politykę i kierunki kreacji zasad przestrzegania praw człowieka w Unii Europejskiej. Choć wspólne zestawienie etyki i ładu gospodarczego w konfrontacji z prawami człowieka mogą zdać się nieracjonalne w swoich zależnościach, w istocie wzajemnie determinują się w swojej korelacji. Uwarunkowania zachowań podmiotów gry rynkowej na rynkach politycznych mogą być analizowane w wielu zakresach przestrzennych, zarówno w skali lokalnej, regionalnej, jak i w skali krajowej czy globalnej. W dużej mierze zasady etyki i ładu gospodarczego są podyktowane prawami marketingu politycznego. Wprawdzie niektórzy teoretycy przedmiotu wykluczają możliwość stosowania marketingu politycznego w skali globalnej, jednak procesy dokonujące się we współczesnym świecie umożliwiają podejście, w którym globalna filozofia działania również znajduje swoje uzasadnienie.

Słowa klucz: Unia Europejska, polityka, etyka, gospodarka, globalizacja, prawa człowieka.

The article presents the issues of business ethics affecting the observance of human rights in the European Union. If ethics is a set of rules and standards determined from the moral point of view, it certainly shall be based on moral norms rather than legal standards. At the same codified written in a way that is good and what is bad, it can be both a legal norm and moral norm: This character can only be normative ethics. Ethics and economic order is determined by the policies and directions of the creative principles of human rights in the European Union. Although the common statement of ethics and economic order in the face of human rights can rely irrational in their relationships, in fact, mutually determine in their correlation. Determinants of behavior of market actors playing political markets can be analyzed in many areas of space, both on a local, regional as well as national or global scale: To a large extent, the rules of ethics and economic order are dictated by the laws of political marketing. While some theorists of course exclude the possibility of one hundred political marketing on a global scale, but the processes taking place in the modern world provide an approach in which the global philosophy of action is justified.

Key words: European Union, politics, ethics, economy, globalization, human rights.

У статті йдеться про дотримання етики у бізнесі, що має вплив на дотримання прав людини у ЄС. Розглядається при цьому поєднання як юридичних норм, що відображено у праві, так і „неписаних законів” (нормативна етика). Показано взаємну детермінацію етики та економічного порядку щодо політики та напрямів творення принципів дотримання прав людини.

Ключові слова: Європейський Союз, політика, етика, економіка, права людини.

Wprowadzenie. Uwarunkowania zachowań podmiotów gry rynkowej na rynkach politycznych mogą być analizowane w wielu zakresach przestrzennych, zarówno w skali

lokalnej, regionalnej, jak i w skali krajowej czy globalnej [15, s. 293]. W dużej mierze zasady etyki i ładu gospodarczego są podyktowane prawami marketingu politycznego. Wprawdzie niektórzy teoretycy przedmiotu wykluczają możliwość stosowania marketingu politycznego w skali globalnej, jednak procesy dokonujące się we współczesnym świecie umożliwiają podejście, w którym globalna filozofia działania również znajduje swoje uzasadnienie. W skali globalnej analizie marketingowej mogą podlegać rynki, poszczególne ich sektory, a także pojedyncze elementy rynku, na przykład produkty, którymi w tym ujęciu najczęściej są ponadnarodowe idee polityczne (socjalizm, kapitalizm, globalizm, faszyzm, komunizm, fundamentalizm islamski). W skali tej szczególnie atrakcyjna poznawczo może stać się analiza sił konkurencyjnych w klasycznym układzie E. Portera, uwzględniająca zagrożenia substytutami politycznymi, siłę przetargową ugrupowań i siłę przetargową wyborców oraz zakładająca istnienie zagrożenia ze strony nowych konkurentów w sektorze [8, s. 211]. Prawa człowieka są przysługującymi człowiekowi szczególnego rodzaju prawami podmiotowymi, a więc uprawnieniami o charakterze prawnym. Ten prawny charakter praw człowieka decyduje o ich niezwykle doniosłej roli w życiu społecznym [12, s. 18]. Niektóre problemy praw człowieka pojawiają się w dyskusjach i współczesnych koncepcjach. W totalitarnych i autorytarnych systemach politycznych pozbawiano ludzi wolności w imię „wyższych wartości”, takich jak naród, rasa, postęp, równość, oraz niektórych praw człowieka – ekonomicznych, socjalnych. Wyznawcy prawa do rozwoju w krajach słabiej rozwiniętych uważają, że należy ograniczać swobody obywatelskie i polityczne w celu zapewnienia rozwoju gospodarczego i eliminacji nędzy. Jednym z najbardziej spornych problemów w obszarze praw człowieka jest dzisiaj status i znaczenie praw naturalnych. Przedstawiciele myśli konserwatywnej twierdzą, że prawa naturalne istnieją – ich minimalny katalog zawiera prawo do życia, wolności i własności – i nadal stanowią niezbędny fundament praw człowieka [10, s. 36-37].

Społeczne podstawowe prawa człowieka. Przez społecznie podstawowe prawo człowieka rozumie się prawo, którego zaspokojenie jest konieczne do korzystania ze wszystkich innych praw. Takie prawa zasługują na to, by nazywać je „podstawowymi”, choć bowiem nie są ani bardziej wartościowe wewnętrznie, ani bardziej satysfakcjonujące niż inne prawa człowieka, to są środkiem do zaspokajania wszystkich praw, wobec czego w razie konieczności trzeba je zaspokajać kosztem praw społecznie nie-podstawowych. Społecznie podstawowe prawa człowieka to minimum rozsądnych wymagań każdego w stosunku do reszty ludzkości. Społecznie podstawowe prawa człowieka obejmują uprawnienia dotyczące bezpieczeństwa – prawo do tego, że cię nie zabiją, nie będą torturować, nie napadną itd. – oraz uprawnienia dotyczące utrzymania się przy życiu, do których należą prawa do czystego powietrza i wody oraz prawo do wystarczającego pożywienia, okrycia i schronienia. O takie prawa warto walczyć. Zasługują one na podjęcie walki nie tylko przez tych, którym ich się odmawia, ale i przez wszystkich nas, jeżeli traktujemy poważnie zobowiązanie wynikające z poszanowania praw człowieka (choć można dyskutować, jak dalece to zobowiązanie wiąże „strony neutralne”). Intuicja podpowiada mi, że każda proporcjonalna walka o społecznie podstawowe prawa człowieka jest usprawiedliwiona, nawet wtedy, gdy godzi ona w nie-podstawowe prawa innych ludzi. Wszelka napaść na prawa człowieka jest wojną niesprawiedliwą, o ile nie jest prowadzona w obronie społecznie podstawowych praw człowieka [24, s. 211]. Z czysto metodologicznego punktu widzenia problem związany z kwestią uniwersalności praw człowieka można ująć następująco: albo uznaje się, że prawa człowieka dotyczą całej ludzkości i każdego człowieka z osobna, a więc są obiektywne; albo uznaje się, że prawa człowieka mogą odnosić się tylko do danej kultury i przynależne są człowiekowi należącemu do tej kultury, a więc są subiektywne. Prawa człowieka nie są dzisiaj oddzielane jedynie od idei praw naturalnych. Ważnym problemem we współczesnym dyskursie i praktyce praw człowieka jest ich postępujące odrywanie się od odpowiedzialności. Jednostka nabywa coraz to nowe wolności, lecz odpowiedzialność za użytek, jaki z nich robi, coraz częściej spada na społeczeństwo, które ma obowiązek zajmować się „naprawą” zarówno samej jednostki, jak i szkód powstałych ze sposobu, w jaki ona ze swej wolności korzysta [18, s. 306]. Rosnąca

bezkarność dotyczy także przestępstw pospolitych oraz stanowiących pogwałcenie praw człowieka, zwłaszcza prawa do życia, prawa do czci, do dobrego imienia, itp. [24, s. 37].

Etyka biznesu jako globalny ład gospodarczy. Etykę i globalny ład gospodarczy należy postrzegać również przez pryzmat przedsiębiorczości. Obserwujemy w Polsce rosnące zainteresowanie przedsiębiorstw projektami związanymi z wdrażaniem programów etycznych i innych nowoczesnych instrumentów realizacji zasad odpowiedzialnego biznesu na wszystkich szczeblach zarządzania, od budowania misji i strategii firmy poczynając [Gasparski, Lewicka-Strzałecka, Rok, Sulczewski, 2002, s. 18 i n.]. Większość definicji odpowiedzialnego biznesu odchodzi od tradycyjnego określania zadań stojących przed firmą, sprowadzających się wyłącznie do wypracowywania - w sposób zgodny z przepisami prawa - zysku czy też zwiększania wartości firmy. To podstawowe zadanie nie jest oczywiście pomijane, ale wskazuje się na różne elementy towarzyszące, konieczne do funkcjonowania i rozwoju firmy na konkurencyjnym rynku. Dzięki temu zwraca się uwagę na sposób postępowania w procesie osiągania zysku, szczególnie wobec pracowników /pracowników, i efekty tego postępowania, a jednocześnie poszerza się samo pojęcie zysku, które nabiera wymiaru społecznego. Odpowiedzialny biznes to podejście strategiczne i długofalowe, oparte na zasadach dialogu społecznego i poszukiwaniu rozwiązań korzystnych dla wszystkich. W polskich przedsiębiorstwach najbardziej znane są jednak te fragmenty strategii odpowiedzialności społecznej, które dotyczą działalności filantropijnej, choć one często nie przynoszą pozytywnego odzewu społecznego w szerszej perspektywie.

Jeżeli przedsiębiorstwo poczuwa się do odpowiedzialności za innych, to przede wszystkim szuka rozwiązań systemowych, długofalowych. Możliwości jest wiele, ale wszystkie powinny wynikać ze strategii rozwoju spółki [2, s. 21]. Coraz częściej w przedsiębiorstwach podejmowane są działania zmierzające do tego, by dbałość o efektywność ekonomiczną towarzyszyła troska o przestrzeganie zasad etycznych. Rośnie też świadomość kadry kierowniczej o tym, że w swoich działaniach musi szanować podstawowe prawa człowieka [13, s. 500]. Aktywne współtworzenie demokratycznego kapitalizmu - szczególnie w obliczu wyzwań, jakie stawia przed nami proces globalizacji - wymaga przede wszystkim tego, by uwzględniać jego społeczne fundamenty. O bogactwie przedsiębiorstwa decydują nie tylko środki produkcji, kapitał i dochody, ale w coraz większym stopniu ludzie dysponujący niezbędną wiedzą; dlatego ważne jest, by okazywać ludziom zaufanie, kształtować mechanizmy premiujące innowacyjność, aktywność i solidarność [16, s. 120]. Wpływ kadr na rozwój przedsiębiorstwa można rozpatrywać w kontekście socjologii pracy poprzez kreowanie kultury organizacji. Socjologia pracy, natomiast, jest dziedziną socjologii, której zainteresowania skupiają się na zagadnieniach dotyczących pracy [21, s. 141]. Socjologia pracy, jako nauka dostarcza nam szeregu narzędzi, spojrzeń, pojęć i idei, teorii oraz badań pomocnych w zrozumieniu wielości zagadnień związanych z pracą oraz wszelkich związanych z nią działań przejawiających się w szerszym kontekście ustaleń u uwarunkowań socjalnych i kulturalnych [6, s. 23-25]. Słusznie uważa się, że o przewadze konkurencyjnej decyduje dzisiaj jakość zatrudnionych pracowników. Przedsiębiorstwa na wszelkie możliwe sposoby starają się realizować efektywną politykę personalną; zapominają jednak, niestety, o ostatnim elemencie procesu rekrutacji, którym jest adaptacja społeczna i zawodowa pracownika. Nie zawsze sprawdza się taktyka rzucenia pracowników na głęboką wodę. Wielokrotnie można widzieć kompetentnych pracowników, którzy poddają się, zanim ktoś poda im pomocną dłoń. W niektórych firmach oczywiście istnieją programy wspomagania procesu adaptacji nowego pracownika. Jednak praktyka pokazuje, że są i takie organizacje, które nie tylko nie ułatwiają startu nowemu pracownikowi, ale nawet zupełnie nieświadomie, na różne sposoby, start ten utrudniają. Tymczasem prawidłowa polityka kadrowa firmy powinna zakładać, że każdy nowy pracownik czy też pracownik obejmujący nowe stanowisko pracy musi zostać poddany specjalnie przygotowanemu procesowi adaptacyjnemu. Nadrzędnym celem tego procesu powinno być nie tylko przekazanie pracownikowi podstawowych informacji, niezbędnych do wykonywania obowiązków, ale również pomoc w uchwyceniu i zrozumieniu całościowego go obrazu funkcjonowania przedsiębiorstwa, wraz z jego misją i wizją oraz obowiązującymi

normami i wartościami [23, s. 18]. Zrozumienie przedsiębiorstwa, w którym będzie pracowała nowa osoba, pozwoli jej utożsamiać się z organizacją oraz angażować się w sprawy formy, przyczyniając się do rozwoju przedsiębiorstwa. Wszelkie strategie przedsiębiorstw w zakresie polityki personalnej powstają na bazie zaleceń prospołecznych Unii Europejskiej [15, s. 115]. O wartości zasobów można mówić wtedy, gdy umożliwiają przedsiębiorstwu realizację strategii, która poprawia wydajność i efektywność przedsiębiorstwa, wspiera wykorzystywanie pojawiających się rynkowych szans i/lub neutralizowanie potencjalnych zagrożeń. Wartość kapitału ludzkiego, powinna być rozpatrywana w kontekście zdolności organizacji do rozwiązywania dylematów strategicznych. Wartość zasobów i zdolności pracowników są podstawowym wewnętrznym źródłem przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa. Pracownicy mogą dodawać wartość do organizacji, jeśli potrafią przyczyniać się do obniżania jej kosztów lub dostarczania większych korzyści klientom. Wartość, o której mowa, wpływa bezpośrednio na wyniki ekonomiczne przedsiębiorstwa, a kryterium wartości powinno być jednym z kluczowych determinant decyzji związanych z wyborem formy pozyskiwania zasobów ludzkich [17, s. 67 i n.].

Przestrzeganie prawa jako podstawowe standardy etyczne w biznesie. Przestrzeganie prawa jest podstawowym standardem etycznym w biznesie, ale nie jest standardem jedynym. Prawa i mechanizmy rynkowe są koniecznymi lecz nie wystarczającymi wskazówkami w działalności gospodarczej. Wzrostowi efektywności może i powinno towarzyszyć lepsze realizowanie celów społecznych. Prowadzenie biznesu rzetelnie, uczciwie i z najwyższą zgodnością słów i czynów daje przewagę, jakiej nie można byłoby osiągnąć w inny sposób. Z tego względu ważne jest wprowadzanie programów etycznych. Efekty tych programów, inicjowanych w przedsiębiorstwach, dotyczą wszystkich wpływają bowiem na wizerunek biznesu jako całości [7, s. 18]. Kierunek zmian w zarządzaniu przedsiębiorstwem określa się terminem (z ang.) *Corporate Social Responsibility* (CSR). Jego założeniem jest dobrowolne uwzględnianie przez firmę interesów społecznych - dbanie o zasady etyczne, poszanowanie praw pracowników, ochrona środowiska. CSR nie jest prawnym zobowiązaniem, ale dobrym obyczajem, normą kulturową. Prowadzenie strategii odpowiedzialnego biznesu wpływa na wzrost zainteresowania inwestorów, poprawia relacje ze społecznością lokalną, pozwala na pozyskanie i utrzymanie pracowników. Przykładem narzędzi wykorzystywanych w odpowiedzialnym biznesie są kampanie społeczne, programy etyczne dla pracowników. Przedsiębiorstwa, które prowadzą odpowiedzialny biznes dążą do ujęcia swojej filozofii organizacyjnej w postaci programów etycznych. Programy te określają standardy podejmowania decyzji przez kadrę menedżerską, funkcjonowania przedsiębiorstwa na rynku, zachowań pracowników itp. [1, s. 131].

Z wykorzystaniem odpowiedzialnego biznesu oraz programów etycznych, kojarzony jest kodeks etyczny. Jest to dokument określający standardy postępowania przedsiębiorstwa wobec klientów, kontrahentów, konkurentów, pracowników i ich rodzin oraz wobec społeczeństwa. Kodeks taki jest tworzony przez przedsiębiorców na własny użytek, a jego zawartość różni się w zależności od typu przedsiębiorstwa. Kodeks zawiera wstęp, zasady ogólne, zagadnienia szczegółowe, rozstrzyganie sporów i sankcje. Wśród najczęściej spotykanych zagadnień można wymienić: jakość i bezpieczeństwo wytwarzanych wyrobów, sprzedawanych towarów, czy świadczonych usług, bezpieczeństwo w miejscu pracy, przestrzeganie prawa, konflikty interesów, redukcje zatrudnienia i likwidacja działalności, system zawierania umów o pracę, nagradzanie i karanie pracowników, zasady udostępniania informacji, poufność, ochrona środowiska. Kodeks etyczny jest bardzo ważnym dokumentem dotyczącym działalności przedsiębiorstwa, narzędziem do budowania jego pozytywnego wizerunku [1, s. 131].

Etyczne postępowanie przedsiębiorstwa stanowi jego aktywa, buduje zaufanie klientów, ufność inwestorów i dumę pracowników. Wprawdzie bowiem podstawowym biznesem biznesu jest biznes, to wolność uprawiania działalności gospodarczej połączona być musi z odpowiedzialnością. Odpowiedzialność za to co się czyni, zaczyna się w firmie, a jej najlepszym ujęciem jest program etyczny. Amerykańska organizacja Business for Social Responsibility definiuje Społeczną Odpowiedzialność Biznesu jako „konceptę, zgodnie z którą decyzje

biznesowe uwzględniają wartości etyczne, są zgodne z prawem i wyrażają szacunek dla ludzi i środowiska naturalnego". To także zobowiązanie do transparentnego i etycznego prowadzenia działalności według zasad zrównoważonego rozwoju. Społeczna odpowiedzialność biznesu to rodzaj pewnej koncepcji, strategii zarządzania bądź filozofii, która uwzględnia aspekty społeczne, etyczne i ekologiczne w działalności gospodarczej oraz w kontaktach z interesariuszami. Można stwierdzić, że CSR to pewnego rodzaju wkład biznesu w realizację polityki zrównoważonego rozwoju gospodarczego oraz taki sposób prowadzenia firmy, w którym celem priorytetowym jest osiągnięcie równowagi między jej efektywnością i dochodowością a interesem społecznym. Są to działania dobrowolnie podejmowane przez przedsiębiorstwo. Według normy ISO 26000, CSR to zobowiązanie organizacji do włączania aspektów społecznych i środowiskowych w proces podejmowania decyzji oraz wzięcie odpowiedzialności za wpływ podejmowanych decyzji i aktywności na społeczeństwo i środowisko. Komisja Europejska w 2011 roku stwierdziła, że odpowiedzialny biznes to odpowiedzialność przedsiębiorstw za ich wpływ na społeczeństwo. CSR to filozofia obustronnych korzyści zarówno dla firmy jak i społeczeństwa. Na rynku polskim obserwuje się wzrost zainteresowania przedsiębiorstw wdrażaniem koncepcji CSR do strategii działania. Przejawem podejmowania tych działań jest tworzenie przez nie raportów CSR [3, s. 73].

Postępowanie etyczne w biznesie nie jest nową modą w zarządzaniu lecz tendencją światową, której w Polsce zlekceważyć nie można. Wprawdzie liczba programów i kodeksów etycznych w przedsiębiorstwach funkcjonujących w naszym kraju ulega zwiększeniu, to jednak daleko jest jej do przełomu w tej dziedzinie. Transformacja gospodarcza nie skłoniła niestety sektora biznesu do zatroszczenia się o infrastrukturę etyczną życia gospodarczego. Wzrastająca rola biznesu sprawia jednak, że rosną nie tylko możliwości przedsiębiorców, ale też zwiększają się oczekiwania społeczne. Klienci, pracownicy, partnerzy, stowarzyszenia praw człowieka, media, organizacje konsumenckie, organizacje ekologiczne oraz inne organizacje pozarządowe, a także studenci, którzy w przyszłości podejmą pracę w firmach, domagają się tego, by firmy te czyniły więcej niż tylko dostarczały miejsc pracy, więcej niż tylko produkowały i sprzedawały to co wyprodukują, więcej niż tylko tworzyły zysk [19, s. 104]. Ludzie oczekują, że kultura przedsiębiorstwa i jego działanie będzie obejmować także wrażliwość na wartości społeczne. [7, s. 18]. Wdrażanie projektów z zakresu społecznej odpowiedzialności biznesu wymaga dużego zaangażowania kierownictwa i pracowników firmy. Trudności sprawia wybór odpowiednich narzędzi, procedur i wytycznych w stosunku do danej organizacji. Świadczyć to może o występowaniu korelacji między wartością przedsiębiorstwa a prowadzeniem tych działań [3, s. 73]. Dlatego też często w tej sytuacji zarządy spółek posługują się przywództwem jako szczególnym stylem kierowania. Przywództwo jest procesem ciągłym, charakteryzującym się dużą dynamiką, którego motorem napędzającym jest wizja przywódcy. Biorąc również pod uwagę, że występuje ono jedynie wtedy, gdy ludzie celowo podejmują próbę oddziaływania na innych, nie można traktować przywództwa jako procesu epizodycznego. Przywódca powinien zdać sobie sprawę i mocno zakorzenić w świadomości fakt, że swoją osobą, zachowaniem stanowi przykład dla innych i jednocześnie wzorzec do naśladowania. Błędy przywódcy rzutują na zachowanie pozostałych uczestników grupy, czy podwładnych pracowników. W przywództwie obecna jest reguła pewnej wzajemności. Socjologowie i antropologowie twierdzą, że reguła wzajemności jest jedną z najbardziej rozpowszechnionych reguł postępowania w znanych nam kulturach. Wymaga ona od człowieka, by za otrzymane od kogoś dobro odwdzieczył się w ten sam sposób. Dzięki obligowaniu odbiorcy do przyszłego odwdzięczenia się, reguła ta pozwala jednostce na ofiarowanie innemu człowiekowi jakiegoś dobra bez ryzyka jego bezpowrotnej utraty. Poczucie zobowiązania do przyszłego odwdzięczenia się pozwala ludziom na inicjowanie różnego rodzaju łańcuchów wymiany, transakcji i związków, które są ogólnie korzystne i dla nich, i dla społeczeństwa jako całości [4, s. 63]. Człowiek przejmuje postawy życiowe, sposób bycia, system wartości i przekonania ludzi, z którymi pozostaje w nieustannym kontakcie. Jeżeli zamierza odnieść sukces, nawiązuje relacje z osobami myślącymi pozytywnie. Spotyka się z optymistami i ludźmi szczęśliwymi,

świadomymi swoich celów i ciągle się rozwijającymi. Unika natomiast pesymistów, krytykantów i wiecznie niezadowolonych [22, s. 62].

W ostatnich latach coraz częściej dostrzegana jest tendencja podmiotów gospodarczych do certyfikacji prowadzonej działalności. Dzisiejszy rynek towarów i usług jest rynkiem klienta – to on decyduje w głównej mierze o usługach, z których korzysta i towarach, które kupuje, a ogromna konkurencja powoduje, że firma chcąc utrzymać swoją pozycję na rynku musi zmierzać do udoskonalania swojej oferty – w głównej mierze przez stałe podnoszenie jakości. Jednakże system zarządzania jakością nie stanowi samoistnego elementu – funkcjonuje on w ramach danej organizacji kompleksowo, będąc częścią przedsiębiorstwa, tworząc tzw. kulturę korporacyjną. Pierwszy z etapów rozwoju kultury organizacji jest wdrożenie systemu zarządzania jakością, a kolejnym krokiem TQM. Priorytetem związanym z TQM jest przede wszystkim uświadomienie potrzeby udoskonalenia systemu zarządzania jakością [11, s. 19].

Obecnie głównym celem większości firm jest walka o możliwie najwyższą jakość produktu. Związane jest to z tym, iż jakość produktu jest jednym z najważniejszych kryteriów podlegających wartościowaniu w procesie zakupu. Zachowania konsumentów wykazują ujednolichenie potrzeb i cech jakościowych produktów. Oznacza to, że duże znaczenie nabierają pozostałe czynniki, które mogą wywierać wpływ na klienta w dokonanych przez niego aktach wyboru. Niezbędność ciągłego rozpoznawania tych czynników, przy jednoczesnej coraz szerszej świadomości potrzeby dominacji nad konkurentami na wszelkich płaszczyznach działalności przedsiębiorstwa, sprawiły że jakość jest postrzegana nie jako cel, lecz jako sposób funkcjonowania całej organizacji. Takie ujęcie problemu jakości doprowadziła do powstania koncepcji Total Quality Management (powszechnie określanej w Polsce jako zarządzanie przez jakość) [9, s. 83]. Zarządzanie przez jakość bardzo wykroczyło poza horyzont działań wchodzących w skład zarządzania jakością. TQM jest sposobem zarządzania, który zakłada podporządkowanie idei kompleksowej, totalnej jakości we wszystkich podstawowych płaszczyznach funkcjonowania organizacji i w ten sposób udoskonala jej efektywność. TQM angażuje całą firmę, każdy wydział, każdą sferę działalności. Można nawet powiedzieć, że ta filozofia wymaga zaangażowania każdej pojedynczej osoby na każdym poziomie struktury organizacyjnej. Efektywność organizacji wymaga aby wszystkie jej elementy funkcjonowały spójnie. Podstawowym założeniem jest, to że każda osoba i każde działanie ma wpływ na jakość, bowiem doskonalenie jakości przy coraz niższych kosztach można osiągnąć tylko wówczas, gdy organizacja ma dobrych, zaangażowanych i zadowolonych pracowników. Zanim można będzie zadowolić zewnętrznych klientów, trzeba najpierw usunąć pewne przeszkody, na jakie natrafiają klienci wewnętrzni (tj. pracownicy) i stworzyć im niezbędne warunki wytwarzania i dostarczania jakości. Jedną z takich przeszkód, które należy usunąć z organizacji, jest strach, a przykładem stworzenia odpowiednich warunków jest szkolenie i doskonalenie zawodowe [5, s. 28].

Podsumowanie. Reasumując, naganne zachowania w biznesie są pochodną tego, że nieetyczne zachowania mają częstokroć charakter systemowy. Etyczni ludzie mogą zejść na manowce pracując w złych organizacjach, natomiast w organizacjach dobrych ludzie nawet o wątpliwej reputacji mogą stać się lepszymi, albo przynajmniej być pod kontrolą. Programy etyczne przyczyniają się do przeciwdziałania stratom przedsiębiorstwa powodowanym przez nadszarpniętą reputację, utratę zaufania i demoralizację personelu. Korupcja i oszustwa stanowią obecnie większe zagrożenie niż kiedykolwiek przedtem. Uważa się, że są one groźniejsze dla biznesu niż konkurencja oraz niesprzyjające czynniki zewnętrzne, a to dlatego, że są wewnętrznymi wrogami firm. Toczą one jak rak tkankę firm niszcząc ich cały wcześniejszy dorobek. Nieporozumieniem jest twierdzenie, że w dobie dekonstrukcji nie stać przedsiębiorstw na wprowadzanie etyki do biznesu i lobbingu. Wręcz przeciwnie, wprowadzanie w Polsce zasad społecznej odpowiedzialności w zarządzaniu, w tym programów etycznych jako części nowoczesnych metod zarządzania, może pomóc naszej gospodarce w spełnieniu standardów międzynarodowych, a tym samym umożliwić trwałą obecność polskich przedsiębiorstw na rynku.

BIBLIOGRAFIA

1. Andrzejczak D., Mikina A., Rzeźnik B., Wajgner D.M., *Podstawy działalności handlowej*, WSiP, Warszawa 2010.
2. Bem E. (red.), *Równość inspiruje. Przewodnik dobrych praktyk: Firma równych szans*, UNDP Poland, Warszawa 2007.
3. Bilińska-Reformat K., *Wykorzystanie koncepcji CSR w działalności handlu detalicznego*, Handel wewnętrzny, Tom 3, maj-czerwiec 2012.
4. Cialdini R.B., *Wywieranie wpływu na ludzi*, GWP, Gdańsk 2002.
5. Dahlgaard J.J., Kristensen K., Kanji G.K., *Podstawy zarządzania jakością*, PWN, Warszawa 2000.
6. Dobrowolska D., *Wartość pracy dla jednostki w środowisku przemysłowym*, Wrocław 1984.
7. Gasparski W., Lewicka-Strzałecka A., Rok B., Sulczewski G., *Etyka biznesu w zastosowaniach praktycznych: inicjatywy, programy, kodeksy*, Centrum Etyki Biznesu IFiS PAN & WSPiZ, Warszawa 2002.
8. Jaśniok M., *Strategie marketingowe na rynku politycznym*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2007.
9. Kraszewski R., *TQM – Zarządzanie przez jakość. Wybrane zagadnienia*, TNOiK, Toruń 1999.
10. Kuźniar R., *Prawa człowieka – prawo, instytucje, stosunki międzynarodowe*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
11. Łunarski J., *Zarządzanie jakością, standardy i zasady*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2008.
12. Motyka K. (red.), *Prawa człowieka – wybór źródeł*, Oficyna Wydawnicza AD REM, Lublin 1996.
13. Niedziółka I., *Ochrona praw konsumenta w kontekście zakazu stosowania niedozwolonych postanowień umownych*, [w:] *Journal of Modern Science* 4/13/2012, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie Józefów 2012.
14. Oleksiuk A., *Współczesne dylematy globalizacji*, W: Syn Ukrainy, Red S. Złupek, Wydawnictwo Naukowe Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franko, Lwów 2006.
15. Oleksiuk A., *Etyka w kontekście organizacyjnym*, Zeszyt naukowy nr 36, Wydawnictwo Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franko, Lwów 2006.
16. Rozwadowska B., *Public Relations – teoria, praktyka, perspektywy*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2002.
17. Staniewski M.W., *Zarządzanie zasobami ludzkimi a zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Vizja Press, Warszawa 2008.
18. Sitek B., *Konstytucyjne podstawy wolności obrotu nieruchomościami. Studium prawnoporównawcze*, [w:] *Przemiany doktrynalne i systemowe prawa publicznego, Studia dedykowane prof. Wincentemu Bednarkowi*, Olsztyn 2002.
19. Sitek M., *Prawno-organizacyjne ramy kultury mobilności w mieście*, *Journal of Modern Science* 1.8.2011.
20. Śleszyńska E., *Podstawy prawne działalności zawodowej zarządcy nieruchomości w Polsce i w Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Minigo, Kraków 2008.
21. Szjeniuik A., *Kontrola instrumentem bezpieczeństwa* [w] *Journal of Modern Science* nr 2/13/2012.
22. Tracy B., *Milionerzy z wyboru*, Wydawnictwo studio Emka, Warszawa 2002.
23. Żarczyńska-Dobies A., *Adaptacja nowego pracownika do pracy w przedsiębiorstwie*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2007.
24. Żuradzki T., *Etyka wojny: antologia*, PWN, Warszawa 2009.

Рецензент: д. і. н., проф. Стронський Г.Й.



УКРАЇНСЬКА ІДЕЯ ХХІ ст. ТА ЇЇ НОВІ НАУКОВІ ОСНОВИ

Відомо, що перемоги здобувають не тільки на фронтах, а й у головах. Для порятунку Вітчизни запропоновано авторську „Українську ідею – ХХІ”, що поєднує новітні наукові досягнення з кращим культурним спадком та скеровується в майбутнє, а не в минуле. Вказано роль відкриттів генетиків та інших науковців у створенні об’єктивної історії появи землеробства і скотарства. Доведено, що українці є прямими нащадками тих, хто створив пшеницю та металургію бронзи, винайшов колесо і млин, одомашнив коня. Їх історія удесятеро довшіа від історії росіян. Запропоновано будувати футурологічну складову української ідеї на наукових відкриттях останніх років і близького майбутнього – плівкових сонячних фотоелементах, реплікаторах, спінтроніці та ін.

Ключові слова: українська ідея, історія, генетика, походження українців, винайдення землеробства, праукраїнські культури, переселення народів, походження росіян, сонячна енергетика, реплікатори.

Известно, что побед достигают не только на фронтах, но и в головах. Для спасения Отчизны предложена авторская „Украинская идея – ХХІ”, объединяющая новейшие научные достижения с лучшим культурным наследием и направленная в будущее, а не в прошлое. Указана роль открытий генетиков и других ученых в создании объективной истории появления земледелия и скотоводства. Доказано, что украинцы являются прямыми наследниками тех, кто создал пшеницу и металлургию бронзы, изобрел колесо и мельницу, одомашнил коня. Их история в 10 раз продолжительнее истории россиян. Предложено строить футурологическую часть украинской идеи на научных открытиях последних лет и близкого будущего – пленочных солнечных фотозлементах, репликаторах (3D-принтерах), спинтронике и др.

Ключевые слова: украинская идея, генетика, история, происхождение украинцев, изобретение земледелия, праукраинские культуры, переселение народов, происхождение россиян, солнечная энергетика, репликаторы (3D-принтеры).

It is known, that victories reach not only on fronts, but also in heads. For Motherland rescue it is offered author's „Ukrainian idea – ХХІ”, uniting the newest scientific achievements with the best cultural heritage and directed to the future, instead of in the past. The role of opening genetics and other scientists in creation of objective history of occurrence of agriculture and cattle breeding is specified. It is proved, that Ukrainians are lineal heirs of those who created wheat and bronze metallurgy, invented a wheel and a mill, cultivated a horse. Their history is 10 times longer than history of Russians. It is offered to build a futurological part of the Ukrainian idea on discoveries within last years and the close future – film solar photocells, replicators (3D-printers), spintronics etc.

Keywords: Ukrainian idea, genetics, history, origin of Ukrainians, agriculture invention, the pre-Ukrainian cultures, resettlement of the people, origin of Russians, solar power, replicators (3D-printers).

Прогнози 1990-х років американських та інших науковців щодо тривалого існування однополярного світу та сподівання українців на сталий розвиток виявилися помилковими. Криза в економіці Вітчизни так і не була подолана, а наслідком повстання громадян і героїзму Майдану 2013–2014 був частковий успіх і провокація

спалаху оскаженіння у росіян та їхня відверта агресія у Крим і на Схід України. Як ніколи раніше співвітчизники мають потребу у самоідентифікації, у побудові свого мислення й фундаменту індивідуальної діяльності не на брехні та міфах, а на новітній науковій основі. Центральне місце у ній може зайняти авторська „Українська ідея – ХХІ” як засіб формування нації та основа об’єктивної оцінки минулого й правильного стратегічного планування майбутнього.

Мета статті: надати читачам побудований на основі новітніх наукових відкриттів і досягнень останніх років авторський варіант „Української ідеї – ХХІ” та не тільки висвітлити правду про багатотисячолітню історію українства, що удесятеро триваліша від шляху росіян, а й запропонувати реальний план позитивного майбутнього.

„Українська ідея” у працях попередників. Очевидно, що масив уже надрукованого на традиційних носіях чи вміщеного в ЗМІ та Інтернет матеріалу з теми „Україна та українці” мало не безмежний. Велика його частина створена нашими недоброзичливцями ([3] і безліч інших). Відновлена незалежність сприяла тому, що частина українських науковців розпочала відтворювати правду про свій народ і Вітчизну, але глибока суспільна криза, занепад видавництва і відсутність вільних ЗМІ гальмували її поширення. Мало відомі навіть безприкладно важливі твори-узагальнення професора К.М. Тищенка „Правда про походження української мови” і „Правда про походження українців” [4; 5]. Відтак, зростає потреба в обґрунтуванні нового бачення минулого й майбутнього України для подолання брехні недоброзичливців ([1; 3] та ін.). На жаль, йдеться не про традиційні для науковців та експертів-оглядачів аналітичні дослідження та поширення в друкованих і електронних виданнях, а про інтенсифікацію їх внеску у захист громадян і Вітчизни від поєднання росіянами інформаційної війни з „гібридною війною зразка ХХІ століття”, що являє собою необмежену диверсійну діяльність та організацію „живого щита” із беззахисного мирного населення для прикриття регулярних військових підрозділів росіян (подібним „винаходом” В. Путін постійно вихваляється перед російськими і світовими ЗМІ).

Багатьох людей в Україні й державах Заходу дуже дивує той спалах оскаженілості та ненависті до українців, що охопив переважну більшість росіян. Доцільно навести сучасне наукове пояснення цього неприємного і, на жаль, реального явища. Нагадаємо про найбільш поширений серед росіян варіант уявлень про поняття „українська ідея”. Серед джерел оберемо вільну російську енциклопедію з назвою „Традиція”, укладачі якої досягли досконалості в лаконічності й точності відтворення вказаних уявлень (тут не тільки здійснено переклад, а й збережено посилання-лінки задля акцентування всього комплексу ідей-фікс для росіян): „Українська ідея” – сукупність догматів і принципів, на основі яких здійснюється (але ще не закінчена) побудова „української нації”. „Українська ідея” виражає сепаратизм, заснований на патологічній ненависті до російського народу, до Росії й всякого прояву російського духу.

Основні догмати „української ідеї”:

1. Українці є. І українці є народ.
2. Українці не є росіяни. А росіяни – вороги українців.
3. Україна не є Росія, Україна не є Русь. Росія завойовувала й гнітила Україну.
4. Україна повинна бути самостійною і незалежною.
5. В Україні багатотисячолітня й велика історія. Українці – великий і древній народ.
6. В українців є своя споконвічна мова – українська мова. А російська мова їм чужа. Всі українці повинні розмовляти українською мовою. Отож, „українська ідея” – це ідеологічна бомба, що відриває від Російського народу частину й перетворює її, цю частину, у ворога Російського народу. І хоча ґрунтується „українська ідея” на брехні, ненависті та невігластві, та при тотальній державній підтримці впродовж достатнього часу, може мати катастрофічний успіх” [9].

Коментувати цей російський „маніфест” навіть не варто – текст вельми промовистий. Він цілком успішно збуджує у загалу російського населення хвилю оскаженілої ненависті до українців, спонукаючи чималий їх відсоток розшукувати АК-47 чи його поліпшені версії для безпосередньої участі в операції „примусу українців до правильного мислення”. Одразу ж наголосимо на тому, що найбільш точне пояснення стану „сказу” надає не комплекс гуманітарних наук та література, а дуже молоді етологія, нейромолекулярні фізіологія та біологія. Представники цих наук не тільки дослідили справжні корені поведінки людей, а й виявили дуже багато законів діяльності головного мозку та нервової системи людини. Використаємо частину цих досягнень і вкажемо, що засади колективної поведінки розвинених біологічних видів формувалися не роки, а десятки мільйонів років, а для Homo Sapiens відшліфовувалися дарвінівським добором з часу відділення гілочки людей від „стовбура” інших приматів. Люди вижили й очолили біосферу в умовах безперервної кривавої конкуренції їх гуртів (родів і племен) та боротьби з усіма „внутрішніми” явищами, що загрожували цілісності гурту й унеможливлювали перемоги на „зовнішніх” фронтах.

З праць нобеліантів-етологів, присвячених подібній тематиці, зробимо тільки коротке резюме: якщо населенню вказати *зовнішнього* ворога, то цілком автоматично спрацьовує успадкована на рівні генів програма згуртування, патріотичної ейфорії та підготовки бойових дій проти нього. Злість до ворога велика, але не досягає рівня сказу, самі бойові дії підкоряються чималій кількості ритуалів та обмежень, які ми уточнювати не будемо. Сутичка ніколи не супроводжується повним винищенням переможених. Якщо ж складу племені вказати, що якась його невелика частина стала цілковито „ворожою”, то практично миттєво у головах більшості формується стан сказу й максимально можливої (існують певні обмеження на утворення необхідних хімічних субстанцій у мозку) агресивності. Цей сказ є об’єктивним явищем, законом Природи такого ж рівня реальності, як закон гравітації чи закони утворення молекул з окремих атомів. Проголошена „ворожою” частина племені (народу) винищується на 100% без ритуалів і церемоній. Це вже багато разів траплялося в історії людства (особисто автора вразила історія загибелі у 1209 р. всіх мешканців міста Безьє у Франції), а сьогодні на наших очах рухається до страшного фіналу на Близькому Сході скажена ненависть між сунітами та шіїтами, що вславлюють одного й того ж Аллаха і цитують один Коран.

Скаженість сучасних росіян пояснюється саме тим, що впродовж багатьох поколінь вони вважали українців частиною Російського народу (саме це твердження і наголошується [9]). Усунути цей стан зовнішнім інформаційним впливом неможливо, корекційними санкціями провокується його поглиблення. Однак санкції досягнуть бажаної мети у тому разі, коли оскаженіла держава зникне, а її населення пройде стадію ментальної кризи і поступового зцілення. Очевидно, що не існує природних підстав для переходу до оскаженілості звинуваченої у „ворожості й ненормальності” частини народу. З історії відомо, що зазвичай бідолахи чи гинуть у безнадійній війні, чи утікають на край світу (як росіяни-старовіри), де вони „просто чужинці” й не зазнають смертельної загрози. Українців забагато для утечі в пампаси чи прерії, тому будемо опиратися агресії Росії й сподіватися на її зникнення під впливом егоїстичних дій Китаю (детальніше пояснення цих слів – у кінці статті). Якщо росіяни майже одноставні в уявленні про поняття „українська ідея”, то на наших теренах з багатьох причин панує різноманітність думок і пропозицій, серед яких легко відшукати й вдалі. Обмежимося одним недавнім прикладом. Використаємо доробок Українського громадського об’єднання, створеного у 2004 році ініціативою нашого бізнесмена „з екс-військових” Ю. В. Бойка, й підхопленого не тільки його колегами, а й широкою громадськістю. Особливо цінною є вступна частина документа з назвою „Українська національна ідея”, яку наводимо без скорочень:

„Українська національна ідея – сполучення трьох слів, яке мало кому з українців зрозуміле. Якщо ми запитаємо у пересічного громадянина України: „Що є українська національна ідея? ”, то у кращому випадку почуємо відповідь: „Незалежна, самодостатня держава”, у гіршому: „Національної ідеї немає”.

Історики досліджують сутність цього поняття в різні історичні періоди, посилаючись на ідеологів, політологи дискутують з цього приводу, а політтехнологи українською національною ідеєю „торгують”. Але ніхто не може чітко окреслити природу цього дивного сполучення трьох слів. Хтось мені може заперечити, звинувативши у невігластві. Але всі погодяться з тим, що якби в українців була національна ідея, то за багато років відновленої незалежності Україна не стояла б на черзі потрапити до країн третього світу.

Врешті-решт, що ж таке національна ідея та чому в українців її немає?

Національна ідея – це духовна концепція національної свідомості, розуміння народом сенсу свого існування, це концентрований вираз стратегічної мети, головних пріоритетів нації на осяйне майбутнє. Без такої ідеї рух держави стає багатоцільовим, більше того – безцільним – не зрозуміло куди і для чого рухаємося. Відомо, що в Україні наявна низка гострих питань, що стосуються як історичних подій, так і сьогодення, щодо яких існує різка поляризація думок. Поляризація громадської думки відбувається за такими осями:

1. Ставлення до доцільності введення інших державних або офіційних мов.
2. Ставлення до доцільності прискорення вступу в НАТО.
3. Ставлення до прискореної економічної та політичної інтеграції в західному та східному напрямках.
4. Оцінка Жовтневої революції та радянського періоду в історії України.
5. Оцінка дій ОУН-УПА та доцільність надання воїнам ОУН-УПА статусу учасника бойових дій.
6. Ставлення до доцільності прискорення процесу формування єдиної помісної православної церкви.
7. Ставлення до помаранчевої революції.

Це, звісно, не весь перелік спірних питань. Їх значно більше. Чому ж так? В чому ж причина відсутності української національної ідеї?” [6]

Найкраща частина подальшого тексту – критична відповідь на два заключні запитання у формі вдалого переліку того, „що нам заважає”. Натомість, конструктивна частина опису руху до появи „Успішної України” не тільки значно коротша, а й хибіє на декларативні пропозиції й нереальні кроки, що дає змогу утриматися від її детального аналізу. Чи не тому діяльність Українського громадського об’єднання після кількох років виразного піднесення швидко занепала й не проіснувала до появи нового Майдану?

Узагальнюючи подібні пропозиції, вкажемо, що й досі не створений той варіант „Української ідеї”, що отримав би загальне і одностайне схвалення від Заходу до Сходу України. Тому продовження пошуків у цій темі автор вважає своїм громадянським обов’язком.

Виклад авторських пропозицій. Хоч доісторичний та історичний процес для всієї популяції Homo Sapiens та його звукові (міфи, легенди, казки тощо) і знакові описи дуже тривалі, найкращі наукові засоби точної диференціації артефактів та їх датування з’явилися, фактично, тільки після завершення міжнародної програми „Геном-2000”. З цієї межі науковці отримали повну розшифровку генів людини й можуть аналізувати мільйони викопних залишків з усіх музеїв і сховищ світу, а фізики завдяки комп’ютеризації вимірювальних приладів спроможні багато що сказати про мікроскопічні рештки зернин чи фрагменти речей буденного вжитку.

За даними точних сучасних ізотопних датувань приблизно 11-12 тисяч років тому окремі народи перейшли від збиральництва і спорадичного полювання на доступну рухому здобич до цілком нового способу життєзабезпечення – рільництва і скотарства, проголошеного Е. Тофлером „першою хвилею”. Цей цивілізаційний прорив не був одночасним і стандартним. У принципі, сучасні науковці віднайшли аж 5 безсумнівних і незалежних осередків давнього землеробства та чотири „сумнівних”, але нас цікавитиме один із першої групи – „Родючий півмісяць” на Близькому Сході, ядро якого співпадає з Верхньою Месопотамією. Саме ця перша на планеті колиска скотарства і рільництва є витоком українського і переважної більшості європейських народів. Дуже точною є

оцінка цієї „колиски” американським науковцем-універсалом Дж. Даймондом: „Цей регіон виявився найдавнішим осередком цілої низки проривів, зокрема, місцем першої появи міст, письма, імперій і того, що ми називаємо лихом (або даром) цивілізації. Усі ці прориви своєю чергою спиралися на високу густоту населення, відкладені в запас харчові надлишки та утримання майстрів-нерільників, що стало можливим завдяки виникненню харчового виробництва у формі рільництва і тваринництва” [1, с. 132]. Відтак, ми маємо всі підстави пишатися досягненнями наших пращурів, але не слід називати себе „найкращими”, адже всі європейські землеробські народи мають спільне коріння. Лідерство цієї території сформувалося не тому, що саме тут скупчилися беручки до праці й новаторства праукраїнці, а через унікальне для суходолу поєднання сприятливих умов біологічного довкілля з виникненням для всього населення особливо гострої потреби якомога швидше віднайти нові засоби харчування та урятуватися від голодної смерті. Можливо, це сталося через раптову зміну клімату після падіння групи велетенських „снігових” комет на льодовики навколо Північного полюса.

У попередні тисячоліття племена *Homo Sapiens* (праукраїнці і праєвропейці), що заселили цю місцину після еміграції з калахарської чи ефіопської Батьківщини, харчувалися місцевими дикими горіхами, зерновими і бобовими, доповнюючи цю рослинну дієту добре організованим полюванням на стада дрібних копитних, як мігрували услід за переміщенням зон свіжої трави уздовж меридіану з Півдня на Північ і назад. Успіх у полюванні забезпечували не тільки вже достатньо вдосконалені металеві знаряддя, а й створення штучних перешкод на трасах міграції, що скеровували значну кількість тварин до вбивчих пасток чи оточених загородами місць, де їх можна було утримувати тривалий час й мати надійний запас їжі. Це полегшило одомашнення невеликих тварин і створило основу продуктивного скотарства. Раптова зміна клімату призвела до значного скорочення надходження тваринної їжі, що й могло стати головною спонукальною причиною до вирощування зернових шляхом розкидання їх насіння на попередньо злегка підготовлений і захищений від небажаних „нахлібників” ґрунт.

Не менш важливою обставиною виявилася ціла група унікальних рис диких рослин Родючого півмісяця. Дж. Даймонд найбільше наголошує на тому, що середземноморський клімат з тривалим посушливим літом та коротшою теплою і вологою зимою серед усіх рослин став особливо сприятливим для однорічних, які майже всю свою енергію витрачали не на формування деревини, а вкладали її у велике насіння, що було частиною харчового раціону праукраїнців. Цілком очевидним є факт „зручності” однорічних рослин до одомашнення, але без цілеспрямованих дій, розуму і впертості наших пращурів великі поля гороху та одразу кількох видів зернових самі собою з’явитися не могли. Ще раз процитуємо Дж. Даймонда: „Згодом, через тисячі років після початку одомашнення тварин і появи харчового виробництва, тварин почали також використовувати для отримання молока і вовни та для оранки і транспортування. В такий спосіб культурні рослини і свійські тварини перших рільників Родючого півмісяця почали задовольняти базові економічні потреби людини: вуглеводи, білки, жири, одяг, тяглова сила і транспорт” [1, с. 139].

На наш погляд, Дж. Даймонд робить помилку, вважаючи, що між початком одомашнення і моментом використання великих тварин для оранки і транспортування пройшли „тисячі років”. Навряд чи тогочасним чоловікам були дуже приємними фізично надзвичайно втомливе розпушування ґрунту, перенесення на спині важених снопів з віддалених полів у помешкання в селищі, а найбільше – подрібнення доволі твердих зерен злаків на борошно (чи хоча б на крупу) для подальшої термічної обробки. Без сумнівів – за порівняно короткий час серед усіх упійманих великих копитних були виділені найтупіші та найспокійніші, яких негайно пристосовували і для оранки, і для транспорту. Щоправда, для цього спершу було винайдено пару нерухомих коліс на одній осі, майже одразу ж удосконалених до вільних коліс на одній чи двох осях, сполучених із

візком. Невдовзі з'явилися і перші жорна, що повністю звільнили жінок від втомливого перетирання зерен на грубу крупу й дали змогу випікати смачний хліб.

Рільники отримали можливість різко підвищити народжуваність, адже стабільність перебування ліквідувала необхідність матерям нести на собі дітей і відмовлятися від народження наступних на період щонайменше 4-6 років. Діти стали великою цінністю, адже достаток родини почав залежати від кількості та сили робочих рук – витривалості чоловічої частини.

Зростання населення та обмеженість легкодоступних ґрунтів примусили наших пращурів розпочати довготривалий марш на Захід і Північ: молоді родини за допомогою старших займали сусідні орні землі й засновували нові поселення. Цей рух у бік сучасної Європи являв собою два потоки, що охопили невеличке у той час Чорне море. Сотні генетиків та інших науковців, як згадано вище, за останні 10-15 років відтворили багато деталей цього руху. Вони у своїх головних рисах підтверджують матеріали і припущення К. Тищенка щодо походження українського землеробського народу, але є точнішими й переконливішими. Нащадки винахідників „першої хвилі” заснували аграрні поселення на всій континентальній частині Старого Світу й навіть вийшли на Британські острови. А гени кочівників з Азії не перетнули Дон, заповонивши Валдайську височину, північ, Урал, степи Калмикії й подальші північніші терени. Ніяких „росіян” тоді ще не було.

Два навколочорноморські потоки праукраїнців створили на землях степової та лісостепової України прачерняхівську і пратрипільську гілки аграрної цивілізації. Вони селилися переважно у доволі великих селах, періодично змінюючи їх розташування під впливом вичерпання родючості ґрунту (використання органічних добрив було мінімальним). Значний розмір поселень й відмова від дрібнохутірського розділення були зумовлені певною загрозою з боку тогочасних кочових азійських гуртів. На щастя, вона була незначною, оскільки ці гурти мали у своєму розпорядженні тільки овець і кіз та жодного серйозного озброєння, що переважало б коси і ціпи рільників. Ситуація, на жаль, різко змінилася й загострилася після чергового грандіозного досягнення праукраїнців, що полягало в одомашненні тарпанів – швидких і потужних степових коней, табуни яких пересувалися в таврійських та інших степах. Дж. Даймонд відзначає це як особливо вагоме досягнення мешканців українських земель, адже ніхто й ніде не зробив подібного, хоч історія знає десятки спроб. Література з цієї теми засвідчує, що тарпани відзначались полохливістю, обережністю й непокірністю, чим, можливо, не надто відрізнялися від зебр, які прославилися безмежною агресивністю.

Так чи інакше, але праукраїнці якимось дивом порозумілися з тарпанами й отримали для верхового пересування, транспорту вантажів на легких возах та оранки витривалих тварин, що харчувалися самотужки і не вимагали особливого догляду. На превеликий жаль, вони не спромоглися вберегти своє багатство від зазіхань кочівників-степовиків. Вкравши табунець-другий, ті виростили тисячі й десятки тисяч тварин, що одразу перетворило їх у страшну загрозу для праукраїнців, зумовило тривалий період під назвою „переселення народів” зі швидким переміщенням на тисячі кілометрів, значно урізноманітніло генетичну мапу сучасної Європи (приклад – поява угорців на рівнинах навколо Середнього Дунаю).

Загальне скерування статті доводить наступне: 1) наші пращури вимушено змістилися на північ у зону лісів і заселили увесь майбутній шлях „із варяг у греки”; 2) утвердилися у Прикарпатті й успішно згуртувалися для відсічі навалам ворогів, зокрема й татаро-монгольським набігам; 3) спробували спорудити „Змійові вали”, але вони виявилися не надто ефективними; 4) ймовірно, використовували таємні печери на одну родину, де могли перечекати тиждень (за цей час коні нападників устигали винищити всю траву, що примушувало ворогів швидко рухатися в інше місце, полишивши праукраїнців у спокої). Висловлюємо припущення, що сучасними інструментами можна виявити тисячі решток подібних печер на схилах широких степових балок... Тут доцільно було б нагадати і про участь праукраїнців у технологічних досягненнях віддаленого минулого – формуванню їх уміння отримувати та використовувати метали.

Та обмежимося вказівкою на нові праці науковців, які довели, що споріднені з нами народи створили в V тис. до н.е. гірничо-металургійне виробництво на півночі Балканського півострова й у Карпатському басейні, яке дуже швидко досягло досконалості у виготовленні інструментів та зброї [8, с. 64]. Рамки статті не дають змоги детально висвітлити те, як наші пращури-рільники не зникли в умовах кінних навал та ймовірного панування над ними тих, кого назвемо „вершниками”.

Більш важливим є аналіз авторської гіпотези 1972 р. щодо появи росіян. Її довелося створити і висловити студентам-старшокурсникам у відповідь на закид щодо доцільності викладу спецкурсу з теоретичної фізики не українською, а російською мовою, оскільки вона „розвиненіша”. Це стало приводом для серйозного аналізу, що складався з двох частин. У першій всі дійшли згоди щодо надмірної багатозначності іменників у російській мові, зокрема, студенти визнали, що тему „кохання” неможливо адекватно відтворити на „могучем языке”. У другій студенти визнали логічним таке припущення: дружини чернігівського й новгород-сіверського князів, які програли суперництво за Київ та володіння шляхом „з варяг у греки”, рятуючи життя, обрали шлях блискавичної втечі на північний схід, де на Валдайській височині винищили всіх місцевих чоловіків і за вимушеною участю жінок стали множити чисельність майбутніх „великоросів” (стають зрозумілими також історичні корені найвідомішої російської формули стосунків чоловіка і жінки: „Если бьет, значит любит”. Наукове підтвердження цієї гіпотези через 30 років здійснила Російська академія наук. Виявилося, що приблизно половина генів великоросів має слов'янське, 40% – угро-фінське походження, а подальший внесок зробили татари (але не монголи!) й частина розвинених народів Європи.

Слід вказати, що це досягнення РАН пізніше не поширювалося. Згадку про нього дуже важко відшукати в сучасних російських джерелах, де віддають перевагу приватним висловлюванням окремих осіб з науковими титулами. У даний момент там заповідливо доводять, що росіяни мають за батьків вікінгів зі Швеції, які принесли на Схід слово „русь”, спорудили Стару Ладогу й пізніше (!) збудували Київ... У РФ чимало видань, де автори доводять, що росіяни започатковані зусиллями вікінгів-найманців з Новгорода і Пскова, які з нудьги „прогулювалися” по валдайських та інших теренах ([7] та ін.). На наш погляд, середня і вища школа України у наш час мають, нарешті, можливість надавати молоді обґрунтовані новітніми досягненнями наук факти і пояснення походження й тисячолітнього високоцивілізаційного розвитку українців-землеробів. Та повернення українцям знань про свою правдиву історію є лише частиною тієї продуктивної ідеї, що потрібна нам у XXI ст. Для безпеки і високої якості життя ми маємо побудувати національну економіку на цілком нових виробничих засадах, зберігаючи з минулого тільки те, що може виявитися придатним у наступні роки.

Успадкована нами мережа шахт, кар'єрів, заводів і фабрик разом з радгоспами, транспортом, освітою і наукою була нашвидкуруч заснована ще у роки перших „сталінських п'ятирічок” як знаряддя забезпечення світової пролетарської революції й поширення комунізму на всю планету. Ця структура відзначалася такими хибами, що керівництво СРСР наприкінці його існування спересердя визнало, що „економіка таки має бути економною”(!). Виконання цього заклик унеможливлювала вищість політичних цілей і таких, наприклад, винаходів державних органів СРСР: фонд заробітної плати колективу заводу був частиною загальних витрат підприємства. Очевидно – велике поліпшення технологій і здешевлення продукції означало б зменшення у кілька разів заробітків і робітників, і адміністрації. Ще й зараз на одиницю ВВП українці витрачають мало не удесятеро більше електроенергії й тепла, як французи чи японці. З цього випливає невтішний висновок – Україна не має ні часу, ні ресурсів, ні спроможності „розштовхати” інших учасників відкритого світового ринку й випередити їх у добробуті на основі традиційних виробництв. Ми не можемо діяти так, як учинили (по черзі) у другій половині XX ст. Німеччина, Фінляндія, Японія, Південна Корея, Сінгапур, Малайзія, Бразилія, урешті – Китай після 1980-го року. Нам потрібний інший шлях.

Засоби для цього „українського шляху” забезпечили наукові відкриття останніх місяців. Так трапилося, що вони надійшли саме в момент нашої найвищої потреби у зміні енергетики, виробництва, всієї економіки і суспільства. У центрі цих відкриттів – перовськітні (формула CaTiO_3) павутинної товщини *сонячні фотоелементи*, що у сотні разів дешевші від товстих і незручних кремнієвих, перші тонкі *плівкові акумулятори* з високою концентрацією енергії та перспективи швидкого *вдосконалення реплікаторів* (більш відомі як „3D-принтери”) з весни 2014 року. Вказане без надмірних труднощів цілком спроможна виготовляти сучасна промисловість України. За кілька років ми назавжди відмовимося від нафти, газу і вугілля, перейдемо на вдосконалений електротранспорт, поступово закриємо не тільки ТЕС, але й АЕС. Зміни, звичайно, будуть грандіозні, адже цілковито зникне наявна екологічно шкідлива енергетика й надійде майже безкоштовна „сонячна”. Кожна родина з легкістю побудує собі помешкання бажаного розміру і конструкції шляхом поєднання перовськітних фотоплівок і принтерів з лазерами, що перетворюють глину чи пісок у пористі, міцні й теплонепроникні будівельні елементи. Та обмежимося тільки цим начерком економічно-будівельної частини Української ідеї для ХХІ ст., зауваживши тільки те, що науково-технологічний прогрес не припиниться, а тому виникнуть інші несподівані перспективи (ось чергові „прожекторні” терміни з майбутнього: спінтроніка, „гаряча” надпровідність, квантові машини та ін.).

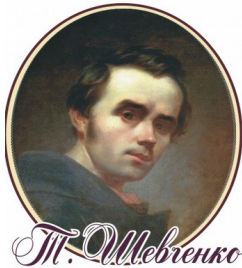
P.S. Додамо ще одне оптимістичне міркування. Безперечним фактом є те, що китайці серед перших придбали у швейцарського винахідника М. Грьотцеля право на виготовлення плівкових перовськітних фотоелементів, а пізніше запросили його до себе задля „пояснень на місці”. У даний момент Китай потайки в швидкому темпі виготовляє дуже велику кількість цього „одноразового товару” з терміном використання 20–30 років, сподіваючись утретє одним рухом заволодіти світовим ринком (як це сталося з рідкоземельними металами і кремнієвими фотопанелями). Першими покупцями стануть громадяни країн ЄС, що одразу ж зробить зайвим придбання газу і нафти у путінської Росії. Перехід Європи і світу на майже безкоштовну сонячну енергетику знищить економіку Росії, зробить зайвою об’єднану державну електромережу, що уможливить швидкий розпад федерації на багато самостійних держав. Наш головний ворог зникне назавжди.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даймонд Дж. Зброя, мікроби і харч: Витоки нерівностей між народами / Дж. Даймонд. – К. : Ніка-Центр, 2009. – 488 с.
2. Бузина О. Битва за Анну и другие подвиги Владимира / О. Бузина. // События недели: итоги и факты. – 2014. – №3(136), 14 января. – С. 12
3. Бурмистро Т. Недоделанная мова (<http://newsland.com/news/detail/id/1400286/>) 14-07-2014
4. Тищенко К.М. Правда про походження української мови // Спецвипуск „Українського тижня”, №2, 4.X.2012 (http://i.tyzhden.ua/content/photoalbum/2012/10_12_/04/tyshenko/tyshenko.pdf)
5. Тищенко К.М. Правда про походження українців // Український тиждень, №16, 19.IV.2013 (<http://i.tyzhden.ua/content/photoalbum/2013/november/13/tyshenko.pdf>)
6. Українська національна ідея (<http://uspishnaukraina.com.ua/about/82.html>)
7. Ширококорд А.Б. Тайная история России. История, которую мы не знали / А. Б. Ширококорд. – М. : Вече, 2007. – 478 с.
8. Черных Е. Философия металла // В мире науки. – 2006. – №7. – С. 62-69.
9. http://traditio-ru.org/wiki/Украинская_идея

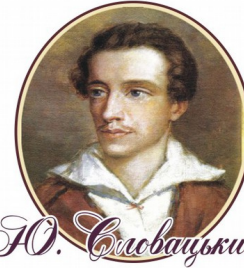
Рецензент: д. б. н., проф. Чопик В.І.

ХРОНІКА НАУКОВОГО ЖИТТЯ



Т. Шевченко

200 років від дня
народження



Ю. Словацький

205 років від дня
народження

Ректор, професор Афанасій Ломакович

ТАРАС ШЕВЧЕНКО Й ЮЛІУШ СЛОВАЦЬКИЙ – ДІАЛОГ ЧЕРЕЗ СТОЛІТТЯ

Волинські Афіни символічно поєднали двох геніїв, пророків у своїй Вітчизні – Тараса Шевченка та Юліуша Словацького.

Тарас Шевченко жив і творив у надзвичайно складний і відповідальний для української національної справи час, коли найвидатніші представники патріотичної, національно свідомої України всіляко позбавлялися можливості вести просвітницьку роботу з відродження своєї Батьківщини. Виразник дум і сподівань українців, він у своїх творах висловив тверду впевненість у невмирущості й незборимості його національного духу, його мужності й твердості в боротьбі за свою свободу і волю. Поет закликав:

„Свою Україну любіть,
Любіть її во время люте, –
В останню, тяжкую минуту
за неї Господа моліть”.

Тарасове слово – то був голос рідного йому народу. Шевченко вірив у те, що українці неодмінно досягнуть національної свободи та незалежності. Він дав нам відчуття власної сили, відчуття своєї національної повноцінності, він воскресив українців і покликав їх до нового життя. Якби ж сьогодні почули Шевченкове слово у Росії, то не було б нечуваної жорстокості й кровопролиття мирних людей на Сході України, що так дисонує в умовах вільної, незалежної держави, вимріяної, виплеканої Великим Кобзарем.

У творчості Тараса Шевченка чимало праць, які багатогранно відтворюють його наукову подорож мальовничими місцями Волині та Поділля. Так, відвідавши у 1846 році Кременець, Тарас Шевченко у повісті “Варнак”, написаній російською мовою, зазначав: „Возвращаясь из Почаева, я зашел в Кременец посмотреть на Королеву Бону и на воздвигающиеся в то время палаты, или кляштор, для Кременецкого лица...”.

Устами свого героя, колишнього кріпака з берегів Случі, Тарас Шевченко сказав про Тадеуша Чацького, як одного із засновників Волинської гімназії, так: „Мир праху твоему, благородный Чацкий! Ты любил мир и просвещение! Ты любил человека, как нам Христос его любит заповедал!” Разом з тим, Великий Кобзар ніби навмисно залишив для нас чимало недописаних сюжетів і нез’ясованих фактів, щоб ми, його нащадки, століттями шукали істину.

Через відсутність поетових записів дослідники по-різному описують маршрут Тараса Шевченка на Кременеччині, але народ цього краю свято береже його невидимі сліди чи не в кожному селі. За словами академіка Миколи Жулинського, „Шевченко як міфобраз, як національний пророк, національний символ посідає чільне місце в суспільній свідомості не лише українців, а й багатьох народів світу”.

Юліуш Словацький на все життя зберіг у своєму серці образ України. Видатний польський поет-романтик створив своєрідний культ малої батьківщини, рідного міста Кременця, оспівуючи його у віршах і листах до матері Саломеї Бекю. Ці листи надходили на Волинь із Дрездена, Женеви, Парижа, Бейрута.

Особливо актуальним сьогодні стало визнання геніальним поетом права українського народу на вільний розвиток і незалежність. Крізь століття звучать слова від сучасників Юліушу Словацькому:

Бо ти живий! Живий,
Як музика Шопена,
Як мудрість віщих слів
Шевченка і Франка (Володимир Вихрущ).

Юліуш Словацький – речник польського романтизму, Тарас Шевченко – українського. Вони – поети-пророки в біблійному розумінні цього слова, тобто ті, хто викривав вади свого народу, суспільства, пропонував шлях добра, правди і визволення з чужоземного ярма. І символічним є те, що саме наш край надихав неперевершених митців слова на створення літературних шедеврів, які й через століття не втрачають своєї актуальності. Обидва поети підняли своє художнє слово до найвищих національних, мистецьких і філософських висот. Митці, поєднані Волиню, стали речниками загальнолюдських ідеалів свободи та справедливості, відродження національної культури, патріотичності та моральної відповідальності за майбутнє рідного народу. На межі тисячоліть про кожного із пророків можна промовити:

І хоч помер поет на чужині,
Колись в далекій, не своїй країні –
В новій сім’ї живуть його пісні,
Живуть у Польщі й вільній Україні (Іван Мінчук).

Попереду відкриття нових сторінок з життєвого й творчого шляху пророків у своїй Вітчизні – Тараса Шевченка та Юліуша Словацького.

РЕПОРТАЖ

про Міжнародний науковий симпозіум „Пророки у своїй вітчизні : Тарас Шевченко та Юліуш Словацький“

У навчальному закладі в рамках літературно-мистецького форуму „Діалог двох культур“ у вересні 2014 року проведено Міжнародний науковий симпозіум „Пророки у своїй вітчизні: Тарас Шевченко та Юліуш Словацький“, присвячений 200-річчю з дня народження Тараса Шевченка і 205-ій річниці з дня народження Юліуша Словацького. Співорганізаторами симпозіуму виступили Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України, Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, Обласний літературно-меморіальний музей Юліуша Словацького.

До дослідження творчості двох великих поетів долучилися вчені науково-освітніх інституцій України та Польщі. Серед них: Технічно-гуманістична академія в Бельсько-Бялій; Вармінсько-Мазурський університет в Ольштині; Університет в Катовіцах; Варшавський університет (Республіка Польща); національні університети Києва, Львова, Івано-Франківська, Запоріжжя, Острога, Луцька, Харкова, Чернівець, Тернополя, державні педагогічні університети Бердянська, Дрогобича, Мелітополя, Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України, Інститут Івана Франка НАН України, а також Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Учасників пленарного засідання Міжнародного ювілейного симпозіуму вітали класик української поезії, громадсько-політичний діяч, Герой України Дмитро Павличко, провідний науковий співробітник Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України, професор Ростислав Радишевський, професор Вармінсько-Мазурського університету Анджей Шмит (Польща), голова Кременецької райдержадміністрації Віталій Ткачук.

Лейтмотивом пленарних доповідей науковців України і Польщі стала ідея спорідненості художньо-естетичних, морально-етичних, соціально-політичних ідеалів і принципів творчості двох геніальних представників української та польської культури – Тараса Шевченка і Юліуша Словацького. Це продемонстрували у своїх виступах професор Київського НУ ім. Тараса Шевченка Григорій Штонь, директор Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України Ростислав Радишевський, професор Інституту Івана Франка НАН України Євген Нахлік, професор Київського університету ім. Бориса Грінченка Ярослав Поліщук, професор Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України Павло Михед, доцент Бердянського ДПУ Ольга Новик, професор Варшавського університету Катаржина Якубовська-Кравчук (Польща), професор Технічно-гуманітарної академії у м. Бельсько-Бяла Анна Венгжиняк (Польща), голова Фондації „Or Chaim“ Ярек Баніш (Польща), професор Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині Павел П'єтнотка (Польща).

Значення творчості Шевченка для сучасного українства висвітлювали професори Чернівецького НУ ім. Юрія Федьковича Марія Скаб і Мар'ян Скаб, професор Дрогобицького ДПУ ім. Івана Франка Петро Іванишин. Професор кафедри суспільних дисциплін нашого інституту Генріх Стронський запропонував учасникам пленарного засідання оригінальне дослідження „Між історією і сучасністю. Кременець у культурному просторі Польщі й України“.

Оргкомітет

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Анісімова Олена Едуардівна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти, Херсонський державний університет (Херсон, Україна)
Бенера Валентина Єфремівна	доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Бережанський Олександр Олегович	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, декан факультету фізичного виховання, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Бикова Тетяна Борисівна	викладач спецдисциплін, професійно-педагогічний коледж Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (Глухів, Україна)
Варецька Олена Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інноваційних освітніх технологій, Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України; докторант, Комунальний заклад „Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної ради (Запоріжжя, Україна)
Бренський Веслав	Науковий співробітник Інституту історії і стосунків міжнародних відносин Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині (Ольштин, Польща)
Вовк Олена Іванівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської філології Навчально-наукового інституту іноземних мов, Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького (Черкаси, Україна)
Волікова Марина Миколаївна	аспірант кафедри педагогіки, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ „Криворізький національний університет” (Кривий ріг, Україна)
Голуб Віктор Анатолійович	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Дем'янчук Олександр Никанорович	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри образотворчого мистецтва та методики його викладання, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Драч Ірина Іванівна	доктор педагогічних наук, доцент кафедри управління навчальним закладом та педагогіки вищої школи; заступник директора Інституту менеджменту та психології ДВНЗ „Університет менеджменту освіти” (Київ, Україна)
Іващенко Микола Володимирович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, психології та менеджменту освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка (Глухів, Україна)
Корсак Костянтин Віталійович	доктор філософських наук, кандидат фізико-математичних наук, зав. відділом теорії та методології природничої й інженерної освіти, Інституту вищої освіти Національної Академії педагогічних наук України (Київ, Україна)
Ломакович Афанасій Миколайович	професор, заслужений працівник народної освіти України, почесний академік Академії вищої школи НАПН України, ректор Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Онищук Ірина Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Полєвікова Ольга Борисівна	кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти, Херсонський державний університет (Херсон, Україна)
Приймас Наталія Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Прус Алла Олександрівна	здобувач кафедри педагогіки вищої школи, Кременецький обласний гуманітарно-

	педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Семеновська Лариса Аполлінаріївна	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (Полтава, Україна)
Фасолько Тетяна Степанівна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Кременецький обласний гуманітарно- педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Хом'юк Віктор Вікторович	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики, Вінницький національний технічний університет (Вінниця, Україна)
Цюпак Ірина Миколаївна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри дошкільної освіти, Херсонський державний університет (Херсон, Україна)
Швець Оксана Вікторівна	асистент кафедри педагогіки вищої школи, Кременецький обласний гуманітарно- педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Шовкова Тетяна Анатоліївна	аспірант кафедри англійської філології, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)

АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК

Анісімова О. Е.	3	Корсак К. В.	153
Бенера В. Є.	139	Ломаковий А. М.	161
Бережанський О. О.	79	Онищук І. А.	92
Бикова Т. Б.	116	Полевікова О. Б.	132
Варецька О. В.	106	Приймас Н. В.	10
Бренський В.	146	Прус А. О.	56
Вовк О. І.	40	Семеновська Л. А.	22
Волікова М. М.	71	Фасолько Т. С.	100
Голуб В. А.	79	Хом'юк В. В.	124
Дем'янчук О. Н.	87	Цюпак І. М.	31
Драч І. І.	49	Швець О. В.	139
Іващенко М. В.	116	Шовкова Т. А.	61

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....	3
Анісімова О. Е. Термінологічне поле фребельпедагогіки.....	3
Приймас Н. В. Патріотичне виховання та розвиток національної свідомості у філософсько-педагогічній концепції Уласа Самчука	10
Семеновська Л. А. Антропоцентрична сутність реалізації ідеї політехнізму в творчості В. Сухомлинського	22
Цюпак І. М. Розвиток суспільного дошкільного виховання на Херсонщині (1959–1972 рр.): історичний експурс	31
ВИЩА ОСВІТА.....	40
Вовк О. І. Характеристика комунікативно-когнітивної компетентності студентів-філологів в аспекті комунікативно-когнітивного підходу	40
Драч І. І. Функції професійної діяльності викладача вищої школи в умовах модернізації освіти	49
Прус А. О. Психолого-педагогічний супровід студентських сімей щодо надання рівних можливостей самореалізації у вищому навчальному закладі	56
Шовкова Т. А. Методика формування навичок оперування граматичними конструкціями суб'єктивної модальності	61
ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ.....	71
Волікова М. М. Проблема статевого виховання в ретроспективі: гендерний аспект	71
Голуб В. А., Бережанський О. О. Виховання фізичних здібностей та моральних якостей дітей молодшого шкільного віку у процесі занять фізичною культурою	79
Дем'янчук О. Н. Проблеми розвитку творчої особистості у сучасній загальноосвітній школі	87
Онищук І. А. Інноваційні форми, методи і прийоми оптимізації художньо-творчої діяльності дошкільників	92
Фасолько Т. С. Використання особистісно орієнтованих освітніх технологій у роботі з дітьми дошкільного віку	100
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	106
Варецька О. В. Місце соціальної компетентності в структурі ключових компетентностей вчителя початкової школи.....	106
Іващенко М. В., Бикова Т. Б. Підготовка педагогічних працівників для закладів професійної освіти дистанційно	116
Хом'юк В. В. Принципи формування математичної компетентності майбутнього інженера	124
ЛІНГВОДИДАКТИКА.....	132
Полєвікова О. Б. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку на засадах словоцентричного підходу	132
Бенера В. Є., Швець О. В. Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти до роботи з використання поетичних творів у дошкільному навчальному закладі	139
ЗА РУБЕЖЕМ.....	146
Веслав Бренські Etyka i globalny ład gospodarczy jako główne kierunki polityki unii europejskiej w przestrzeganiu praw człowieka.....	146
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ.....	153
Корсак К. В. Українська ідея ХХІ ст. та її нові наукові основи.....	153
ХРОНІКА НАУКОВОГО ЖИТТЯ.....	161
Ломакович А. М. Тарас Шевченко й Юліуш Словацький – діалог через століття	161
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	164
АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК.....	167

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY	3
<i>Anisimova O. E.</i> The terminological field of the frebel pedagogi	3
<i>Pryimas N. V.</i> Patriotic upbringing and development of national consciousness in Ulas Samchuk's philosophical and pedagogical conception	10
<i>Semenovska L. A.</i> Anthropocentric nature of polytechnic education idea realization in the works of V. Sukhomlynsky	22
<i>Tsyupak I. N.</i> The development of public preschool education in Kherson (1959–1972 years): historical overview	31
HIGHER EDUCATION	40
<i>Vovk O. I.</i> Characteristics of Communicative and Cognitive Competence of Students-Philologists within Framework of Communicative and Cognitive Approach	40
<i>Drach I. I.</i> Functions of the professional activities at high school in the contex of education modernization	49
<i>Prus A. O.</i> Psycho-pedagogical support of students' families regarding providing of equal opportunities in higher education institution.....	56
<i>Shovkova T. A.</i> The method of formation of skills of operating grammatical structures of subjective modality	61
THEORY OF EDUCATION	71
<i>Volikova M. N.</i> Problem of sex education in retrospect: a gender perspective	71
<i>Holub V. A., Berezhansky O. O.</i> Training of physical abilities and moral qualities at primary school during physical training lessons	79
<i>Demyanchuk O. N.</i> Problems of development of creative personality in the modern secondary school	87
<i>Onischuk I. A.</i> Innovative forms, methods and techniques of optimization of artistic and creative activities with preschool children	92
<i>Fasolko T. S.</i> Person-centered education technology in the work with preschool children ..	100
PROFESSIONAL EDUCATION	106
<i>Varetska A. V.</i> Place of social competence in the structure of key competencies of elementary school teacher	106
<i>Ivashchenko M. V., Bykova T. B.</i> Remotely post-secondary education for preparing teachers	116
<i>Khomyuk V. V.</i> Principles of forming mathematical competence of future engineers	124
LINGUISTICS	132
<i>Polevikova O. B.</i> Diagnosis of speech development preschool children based on the word-center approach	132
<i>Benara V. E., Shvets O. V.</i> Professional training of preschool education specialists for work with poetic texts in pre-school	139
PEDAGOGY ABROAD	146
<i>Wiesław Breński</i> Ethics and global economic governance as the main policies European Union's human rights.....	146
DISCUSS THE PROBLEM	153
<i>Korsak K. V.</i> Ukrainian Idea of XXI Century and its New Scientific Bases	153
CHRONICLE OF SCIENTIFIC LIFE	161
<i>Lomakovych A. M.</i> Taras Shevchenko and Juliusz Słowacki – dialogue through the ages ..	161
CONTRIBUTORS	164
ALPHABETICAL INDEX	167

Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОГО ОБЛАСНОГО ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО
ІНСТИТУТУ ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Збірник наукових праць

Серія: Педагогіка

Випуск 3

Матеріали подані мовою оригіналу

Літературні редактори – Волянчук І. О., Невідомська Л. М.

Технічний редактор – Юрчук С. П.

Комп'ютерна верстка – Ящук Л. В.

Макет обкладинки – Юрчук С. П.

За зміст і достовірність опублікованих матеріалів (підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей)

відповідають автори.

Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

Рукописи рецензуються.

Підписано до друку 02.09.2014 р. Зам. № 234.

Формат 60х90/8. Гарнітура ARIAL.

Папір офісний. Друк RISO.

Ум. друк. арк. 17,6. Обл. видавнич. 15,1

Тираж 100 примірників

Видруковано у видавничому центрі Кременецького обласного
гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції ТР № 16 від 14.04.2003 р.