

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ВІСНИК

МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

СЕРІЯ

«ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ»

Збірник наукових праць

Випуск 1 (3)' 2016

МУКАЧЕВО
2016

**Науковий вісник Мукачівського
державного університету
Серія «Педагогіка та психологія»
Випуск 1 (3) 2016**

Головний редактор

Товканець Ганна Василівна – д.пед.н.,
професор (Україна)

Заступник головного редактора

Теличко Наталія Вікторівна – д.пед.н.,
доцент (Україна)

Відповідальний секретар

Лалак Наталія Володимирівна – к.пед.н.,
доцент (Україна)

Редакційна колегія:

Щербан Тетяна Дмитрівна – д. психол. н.,
професор (Україна)

Максименко Сергій Дмитрович – д. психол.н.,
професор, академік НАПН України (Україна)

Ничкало Нелля Григорівна – д.пед.н.,
професор, академік НАПН України (Україна)

Староста Володимир Іванович – д.пед.н.,
професор (Україна)

Карандашев Юрій Миколайович - д.психол.н.,
професор (Республіка Польща)

Оросова Рената - доктор філософії PhD, Paed
Dr. (Словацька Республіка)

Соболч Єва – д. філософії у галузі загальної
педагогіки та історії педагогіки, професор
(Угорщина)

Сенько Тетяна Володимирівна – д.психол.н.,
професор (Республіка Польща)

Березовська Лариса Іванівна – к.психол.н.
(Україна)

Герцовська Наталія Олексіївна – к.філол.н.,
доцент (Україна)

Качур Мирослава Михайлівна – к.пед.н.,
доцент (Україна)

Кобаль Василь Іванович – к.пед.н., доцент
(Україна)

Корнієнко Інокентій Олексійович –
к.психол.н., доцент (Україна)

Лавренова Марія Василівна – к.пед.н.
(Україна)

Пинзеник Олена Мафтеївна – к.пед.н., доцент
(Україна)

Попович Наталія Михайлівна – д.пед.н.,
доцент (Україна)

Фенчик Оксана Миколаївна – к.пед.н., доцент
(Україна)

Фізеші Октавія Йосипівна – к.пед.н., доцент
(Україна)

*Матеріали друкуються мовою оригіналу.
Відповідальність за зміст матеріалу несуть
автори статей.*

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ №21347-11147Р від 24.03.2015 р.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК № 4916 від 16.06.2015 р.

Збірник наукових праць включено
до переліку фахових видань України
з педагогічних наук

(Наказ МОНУ від 16.05.2016р. №515)

Засновник і видавець:

Мукачівський державний університет
Україна, 89600, Закарпатська область,
м. Мукачеве, вул. Ужгородська, 26
тел. (03131) 2-11-09
факс (03131) 2-11-09
e-mail: ppmsu2015@ukr.net

Рецензенти:

Ткаченко Андрій Володимирович – доктор
педагогічних наук, професор

Вірна Жанна Петрівна – доктор
психологічних наук, професор

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Мукачівського державного університету
(протокол №13 від 26 травня 2016р.)*

**Науковий вісник Мукачівського
державного університету. Серія
«Педагогіка та психологія»** - збірник
наукових праць, який структуризований за
наступними напрямками: педагогічна теорія та
історія педагогіки; професіоналізація та
диверсифікація вищої школи; освітні
технології та розвиток особистості;
психолого-педагогічна комунікація;
компаративна педагогіка і психологія;
педагогічна та вікова психологія;
організаційна психологія та психологія праці.

УДК 37:159.9

Науковий вісник Мукачівського
державного університету. Серія «Педагогіка
та психологія» : зб.наук.пр. / Ред.кол. :
Товканець Г.В. (гол.ред.) та ін. – Мукачеве :
Вид-во МДУ, 2016. – Випуск 1 (3). – 226 с.

© Мукачівський державний
університет, 2016

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

SCIENTIFIC BULLETIN

of

Mukachevo State University

Series

«Pedagogy and Psychology»

Collection of scientific articles

Issue 1 (3)'2016

MUKACHEVO

2016

**Scientific Bulletin of Mukachevo State
University**
Series "Pedagogy and Psychology"
Issue 1 (3) ' 2016

Editor in Chief:

Tovkanets Hanna – Doctor of Pedagogy,
Professor (Ukraine)

Deputy Editors:

Telychko Nataliya – Doctor of Pedagogy,
Associate Professor (Ukraine)

Executive Secretary:

Lalak Nataliya – Ph.D. in Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

Editorial Board:

Scherban Tetyana – Doctor of Psychology,
Professor (Ukraine)

Maksymenko Serhiy – Doctor of Psychology,
Professor, Academician of NAPS (Ukraine)

Nychkalo Nellya – Doctor of Pedagogy,
Professor, Academician of NAPS (Ukraine)

Starosta Volodymyr – Doctor of Pedagogy,
Professor (Ukraine)

Karandashev Yuriy – Doctor of Psychology,
Professor (Republic of Poland)

Orosova Renata – Doctor of Philosophy (Slovak
Republic)

Éva Szabolcs – Ph.D. in General Pedagogy and
History of Pedagogy, Professor (Hungary)

Sen'ko Tetyana – Doctor of Psychology, Professor
(Republic of Poland)

Berezovs'ka Larysa – Ph.D. in Psychology
(Ukraine)

Hertsovs'ka Nataliya – Ph.D. in Philology,
Associate professor (Ukraine)

Kachur Myroslava – Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor (Ukraine)

Kobal' Vasyl' – Ph.D. in Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

Korniyenko Inokentiy – Ph.D. in Psychology,
Associate professor (Ukraine)

Lavrenova Mariya - Ph.D. in Pedagogy (Ukraine)

Pynzenyk Olena – Ph.D. in Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

Popovych Nataliya – Doctor of Pedagogy,
Associate Professor (Ukraine)

Fentsyk Oksana – Ph.D. in Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

Fizeshi Oktaviya – Ph.D. in Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

*Printed materials are in the original language.
Responsibility for the presented materials rests with
the authors of articles.*

Certificate of the print media state registration
Series KV №21347-11147R of 24.03.2015
Publishing Subject Certificate
Series' control number 4916 of 06.16.2015
The scientific bulletin was added to the list of
professional publications of Ukraine
(Order of MESU of 16.05.2016 №515)

Founder and Publisher:

Mukachevo State University
Ukraine, 89600, Transcarpathian region,
Mukachevo, 26 Uzhhorodska, st.
Tel. (03131) 2-11-09
Fax: (03131) 2-11-0909
e-mail: ppmsu2015@ukr.net

Reviewer:

Tkachenko Andriy – Doctor of Pedagogy,
Professor

Virna Zhanna – Doctor of Psychology,
Professor

*Recommended for publication by the Academic
Board of Mukachevo State University
(Minutes № 13 of May 26, 2016).*

Scientific Bulletin of Mukachevo State University.
Series of "Pedagogy and Psychology" - a collection
of scientific articles, structured by the following
areas: Pedagogical Theory and History of Pedagogy;
professionalization and diversification of higher
education; Educational Technology and personal
development; psychological and pedagogical
communication; Comparative Pedagogy and
Psychology; Pedagogical and Developmental
Psychology; Organizational Psychology and Labor
Psychology.

UDC 37:159.9

Scientific Bulletin of Mukachevo State University.
Series "Pedagogy and Psychology": collection of
scientific articles/ed. board: Tovkanets Hanna (Ed. in
Chief) and others. - Mukachevo: MSU publ., 2016. –
Issue 1 (3). – 226 p.

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Szabolcs Éva

Klamarik János (1832–1898) életútjának vázlatos bemutatása 11

Гаснюк В.В.

Взаємодія мистецьких традицій як засіб формування полікультурної компетентності школярів 15

Задорожний І.З.

Рукописні і друковані ірмологіони – важливе джерело досліджень розвитку музичної освіти і церковного співу на Закарпатті XVIII – поч. XX століть 20

Ільтьо Г.Ф.

Політична освіта як засіб формування політичної свідомості і культури молоді 23

Попович Н.М., Сухацька Л.М., Буркало С.М.

Значення постаті Миколи Колесси у становленні Львівської диригентської школи 26

Розлуцька Г.М.

Суспільний ідеал вчителя в Закарпатті (1919-1939 pp.) 28

Csoóri Zsófia (Chovriy Sofiya)

Tanítóképzés Kárpátalján az Osztrák-Magyar Monarchia időszakában 31

Товканець О.С.

Управління освітою та освітніми процесами: аналітичний екскурс наукових підходів 35

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Гавришко С.Г.

Особливості оцінювання результатів навчальної діяльності студентів ВНЗ з фізичного виховання 40

Добош О.М.

Формування професійної компетентності майбутнього фахівця дошкільної освіти в процесі фахової підготовки 43

Ленд'єл-Сяркевич А.А.

Модернізація вищої педагогічної освіти в умовах глобалізації освітнього простору 46

Мороз Ф.В.

Фізична культура та її значення для студентства у сучасному суспільстві 51

Павко А.І.

Сучасні соціогуманітарні знання у вузівському та академічному секторах науки: актуальні питання теорії та практики 55

Пинзеник О.М.

Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до здійснення проектної діяльності 60

Попович О.М.

Модель підготовки майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку 64

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Бокотей Л.Л.

Полілог культур як фактор художньо-естетичного виховання підростаючого покоління 70

Василинка М.І.

Полікультурне виховання майбутніх учителів початкової школи засобами етнопедагогіки 74

Коваль Т.В., Сєдоухова Є.В., Гонда Л.П.

Проведення fashion-конкурсів як основа професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу 77

Козарь О.П., Іванчо Т.Р., Майборода І.Е.

Діяльність художника-педагога Т.М.Йордана в контексті формування закарпатської школи живопису 81

Ліба О.М.

Організація експериментального дослідження з формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики в школі 84

Мочан Т.М.

Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у системі освіти 89

Ничкало С.А.

Технологічний підхід до використання мистецтва архітектури в естетичному вихованні школярів 93

Русин Н.М.

Специфіка розвитку логіко-математичних здібностей у дітей дошкільного віку 97

Хома О.М.

Рідне слово як засіб національно-патріотичного виховання на уроках української мови у початковій школі 101

Чекан О.І., Гапак М.

Теоретико-методологічні засади соціальної адаптації дітей дошкільного віку 105

Черепаня Н.І.

Виховний вплив дорослих на процес соціалізації особистості дитини дошкільного віку 109

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ

Габовда А.М.

Толерантність комунікативної взаємодії у вищій школі: педагогічний аспект 113

Кас'яненко О.М.

Специфіка розвитку мовлення дошкільників з вадами слуху в умовах інклюзії 116

Курило О.Й.

Особливості усталених виразів та їх стилістичні функції в повісті І.Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» 119

Попович Н.Ф.

Структура літературно-художніх антропонімів у драматичних творах В. Винниченка 125

Прокопович Л.С.

Кольоративна лексика в поетичному дискурсі Ліни Костенко 128

Telychko Natalia

Communicative activities in teaching grammar 134

Фельцан І.М.

Мотиваційні аспекти формування іншомовної компетентності в навчанні дорослих 136

Швардак М.В., Устич М.

Концептуальні підходи щодо визначення сутності дискусії та дискусійних методів навчання 139

Щербан Т.Д.

Теоретико-методологічні проблеми дослідження навчального спілкування 142

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

Fáyiné Dombi Alice Játék és tanulás	146
Богомаз С.Л., Ковалевская Т.Н. Интегративный подход в изучении феномена психосоциальной адаптации	148
Костю С.Й. Психологічні особливості успішної соціалізації обдарованих дітей	151
Товканець Г.В. Особливості розвитку початкової освіти в європейських країнах	154
Шиманська Марія Особливості розвитку шкільництва в Польщі крізь призму соціально-освітньої нерівності (XIV – XVIII ст.)	158
Шумейко Н.В. Развиток системы иншомовної університетської підготовки фахівців гуманітарного профілю на землях Словаччини в історичній ретроспективі	163

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Балецька Л.М., Попович Д.М. Особливості когнітивної гнучкості особистості	167
Барна Х.В. Підходи до формування морально-етичних понять у старших дошкільників	170
Варга В.С. Структура дослідження етнопсихологічних особливостей адаптації дитини до шкільного середовища	173
Воронова О.Ю. Поведінково-оцінний компонент у структурі професійної рефлексії майбутніх вихователів	177
Іванова В.В. Психолого-педагогічні аспекти впливу культурно-ігрового середовища на розвиток моральних почуттів дітей 5-6 років	181
Карандашев Ю.Н. Уровневая структура возраста позднего детства	186
Микуліна А.К. Особливості розвитку творчості у дітей дошкільного віку	192
Щербан Г.В. Самореалізація молодого вчителя	196

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

Алмаші С.І. Емоційна сфера майбутніх педагогів під час професійної підготовки	201
Барчій М.С. Проблема вдосконалення професійної підготовки психологів	205
Брецько І.І. Методи організації самостійної роботи школярів в процесі навчання іноземної мови	208
Дячук Н.І. Темперамент як психологічний чинник музичного виконавства	211
Ксенофонтов С.С. Мотиваційні аспекти самонавчання у формуванні професійного мислення майбутнього фахівця	216
Zdzisława Załona Definition of the lie given by children of primary school age	219

CONTENTS

EDUCATIONAL THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGICS

Szabolcs Éva

Outlining Klamarik János' (1832-1898) Course of Life 11

Hasnyuk V.

Interaction of artistic traditions as a means of school children multicultural competence formation 15

Zadorozhnyy I.

The handwritten and printed heirmologions as an important source of investigations in development of musical education and ecclesiastic singing in Transcarpathia of the XVIII – the beginning of XX centuries. 20

Ilt'o G.

Political education as a means of the political consciousness and culture formation of youth 23

Popovych N., Sukhatska L., Burkalo S.

The significance of the figure of Mykola Kolessa in the establishment of the Lviv Conductor School 26

Rozlutska G.

The social ideal of a teacher in Transcarpathia (1919-1939 years) 28

Csoóri Zsófia (Chovriy Sofiya)

Teacher training in Transcarpathia at the time of Austrian-Hungarian monarchy 31

Tovkanets O.

Management of education and educational processes: an analytical overview of scientific approaches 35

PROFESSIONALISATION AND DIVERSIFICATION OF HIGHER EDUCATION

Gavryshko S.

The peculiarities of results assessment of university students' educational activity in physical education 40

Dobosh O.

The formation of professional competence of future pre-school specialist in the process of professional training 43

Lendiel-Siarkevych A.

Modernization of higher pedagogical education in conditions of educational space globalization 46

Moroz F.

Physical Training and its meaning for the Student Community in Modern Society 51

Pavko A.

Theoretical and methodological determinants of high school pedagogics as a science and art 55

Pynzenyk O.

Training of future preschool education specialists for the implementation of project activities 60

Popovych O.

Model of the future educators training to the organisation of preschool children constructive activity 64

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND PERSONALITY DEVELOPMENT

Bokotey L.

Polylogue of cultures as a factor of artistic and aesthetic education of the younger generation 70

Vasylynka M.

Multicultural upbringing of future primary teachers by means of etnopedagogics 74

Koval' T., Sedoukhova Ye., Gonda L.

Holding fashion-competitions as a basis of future clothing designer professional training 77

Kozar' O., Ivancho T., Mayboroda I.

The activity of the artist-teacher T.M.Yordan in the context of Transcarpathian school of painting 81

Liba O.

The organization of experimental research on the readiness formation of future elementary school teachers to use innovative technologies of teaching mathematics at school 84

Mochan T.

The use of means of informational and communicational technologies in educational system 89

Nychkalo S.

Technological Approach to the usage of architectural art in aesthetic upbringing of schoolchildren 93

Rusyn N.

Specificity of logical and mathematical abilities development in preschool children 97

Khoma O.

Native word as a means of national-patriotic education at the Ukrainian lessons at primary school 101

Chekan O., Gapak M.

Theoretical and methodological background of preschool children social adaptation 105

Cherepanya N.

Educational influence of adults on the process of socialization of preschool age child 109

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL COMMUNICATION

Gabovda A.

Tolerance of communicative interaction in higher educational institution: pedagogical aspect 113

Kasianenko O.

The specificity of preschool children language development with hearing problems in conditions of inclusion 116

Kurylo O.

Peculiarities of set phrases and their stylistic function in the story I.Nechuy-Levitsky "Kaydasheva family" 119

Popovych N.

The structure of literary and artistic anthroponyms in dramatic works of V.Vynnychenko 125

Prokopovych L.

Lexemes denoting the names of colours in Lina Kostenko's poetic discourse 128

Telychko Natalia

Communicative activities in teaching grammar 134

Feltsan I.

Motivational aspects of foreign language competence in adult learning 136

Shvardak M., Ustych M.

Conceptual approaches to the definition of the discussion essence and discussion teaching methods 139

Scherban T.

Theoretical and methodological problems of educational communication research. 141

COMPARATIVE PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Fáyné Dombi Alice

Play and Learning 146

Bogomaz S., Kovalevska T.

The integrative approach to the study of the phenomenon of psychological and social adaptation 148

Kostyu S.

Psychological peculiarities of gifted children successful socialization 151

Tovkanets H.	
Peculiar features of primary education development in European countries	154
Shymanska M.	
Peculiarities of schooling development in Poland through the prism of social and educational inequality (XIV – XVIII century.)	158
Shumeyko N.	
The formation and the development of university-level foreign language training of humanities professionals in the Slovak lands in historical perspective	163

PEDAGOGICAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Baletska L., Popovych D.	
Peculiar features of cognitive flexibility of personality	167
Barna Kh.	
Approaches to the moral and ethical concepts formation in older preschoolers	170
Varga V.	
The structure of the ethno-psychological features investigation of the child adaptation to the school environment	173
Voronova O.	
Behavioral-evaluative component in the structure of the future educators' professional reflection	177
Ivanova V.	
Psychological and educational aspects of the cultural and gaming environment impact on the development of moral feelings of 5-6 years old children	181
Karandashev Yu.	
The layered structure of late childhood age	186
Mykulina A.	
Peculiar features of creativity development in preschool children	192
Scherban H.	
Self - realization of a young teacher.	196

ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF WORK

Almashi S.	
Emotional sphere of future pedagogues during their professional training	201
Barchij M.	
The problem of professional training improvement of psychologists	205
Bretsko I.	
The methods of schoolchildren's individual work organization in the process of foreign language learning	208
Dyachuk N.	
Temperament as a psychological factor of musical performance	211
Ksenofontov S.	
Motivational aspects of self-education in the formation of future specialist's professional thinking	216
Zdzislawa Zaclona	
Definition of the lie given by children of primary school age	219

РОЗДІЛ I

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

UDC 37:929(439)"1832/1898"

dr. Szabolcs Éva,

egyetemi tanár,

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Neveléstudományi Intézet

(Magyarország)

KLAMARIK JÁNOS (1832-1898)

ÉLETÚTJÁNAK VÁZLATOS BEMUTATÁSA

A tanulmány a Klamarik János (1832-1898) életútjának vázlatos bemutatására vállalkozik és arra kívánja ösztönözni a fiatal kutatókat, hogy tevékenységét részleteiben is megismerjék, felkutassák. A pesti és bécsi egyetemen végezte menyniségitanból és természetantból tanulmányait. 1863-ban bölcsészeti doktorátust szerzett a pesti egyetemen. Előbb Kiskunfélegyházán, majd Pécsen és Baján tanított. 1861-ben a beszercebányai királyi főgimnáziumhoz helyezték át. Itt 22 évig működött mint tanár, igazgató és főigazgató. Ezek az évek tették ismertté nevét, és kapcsolták Klamarikot elválaszthatatlanul a középiskolák ügyéhez. 1881-ben jelent meg fő műve, A magyarországi középiskolák szervezete és eljárása címmel. 1883-ban a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumba hívták, a középiskolai törvény elfogadása után. Az 1883-as középiskolai törvény a magyar közoktatásügy és tanügyigazgatás fontos mérföldköve volt. Minisztériumi beosztásában sokat tett a magyar középiskolai rendszer újjászervezésért.

Kulcsszavak: a magyarországi középiskolák dualizmuskori helyzete, az 1883-as középiskolai törvény.

Bevezetés. A dualizmus korának oktatásügyéről szólva a neveléstörténet kevés figyelmet szentel azoknak a szakembereknek, akik az egyes vallás- és közoktatásügyi miniszterek nevéhez köthető korszakos jelentőségű törvények, határozatok megalkotásában, végrehajtásában szinte «háttéremberként» játszottak nagy szerepet. A korabeli közvélemény még számontartotta működésüket, de az utókor nézőpontjából már beleolvadtak a 19. század második felében kiformalódott oktatásügyi apparátus tagjai sorába. Klamarik János mellett, akinek nevéhez az 1883-as középiskolai törvény végrehajtását lehet társítani, ilyen szakember volt pl. Környei János, aki az 1868-as népoktatási törvény elfogadtatásában játszott nagy szerepet.

Tudnunk kell azonban, hogy a korszakban a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hivatali apparátusában «közszolgaként» dolgozó magasabb beosztású szakemberek nem pusztán hivatalnokok, hanem jórészt szaktudósok, szakképzett tanármunkások voltak, elég talán csak Fináczy Ernőre utalni. Képzettségét tekintve matematika szakos tanár volt Klamarik János, aki nemcsak tanárként, de a középiskolákkal magas szinten foglalkozó minisztériumi szakemberként is méltó az utókor figyelmére.

A tanulmány célkitűzései. Ez a tanulmány Klamarik János életútjának vázlatos bemutatására vállalkozik, és arra kívánja ösztönözni a fiatal kutatókat, hogy tevékenységét részleteiben is megismerjék, felkutassák.¹

Eredmények. Klamarik János 1832 február 7-én született Losoncon. Itt járta az elemi osztályokat, majd Kiskunfélegyházán volt gimnazista. A korabeli iskolaszervezetben az 1809-ben alakult félegyházi középiskola kiskimnázium volt, amelyet a város tartott fenn, de a római katolikus egyházzal kötődött.² Innen a pesti piarista gimnáziumba került Klamarik, ahol 1847-ben fejezte be tanulmányait, vagyis az V. és a VI. osztályt. Itt 1844-től magyar nyelven folyt az oktatás, a II. Ratio tanterve szerint.³ Az V. és VI. osztály tananyagát tanulmányozva az láthatjuk, hogy a klasszikus nyelvi-irodalmi tanulmányok voltak túlsúlyban. Maga Klamarik 1894-ben így emlékezett vissza fiatalságának középiskoláira, megemlítve «...a tudományosság

akkori alacsonyabb fokát, a tanárképzésnek a teológia mellett való mostohaságát, a tankönyvek merevségét, a módszer dogmatikusságát és fukarságát.» «A tanárok mindent tanítanak és mindent nem tudnak. A gyermekek csak a cselédektől hallják a meséket. Tanár tanárral alig találkozik: katolikus tanár protestáns tanárral pedig sohasem... Keveset tanultunk, rosszul tanultunk, iskoláink keveset értek.»⁴

Fiatalemberként, a pesti bölcsészkar első éves hallgatójaként volt tanúja a forradalmi napoknak. «Mint ifjú lón tanúja a bekövetkezett nagy politikai és társadalmi változásoknak s az önfeláldozó hazafiságnak» – írta róla egy tisztelője.⁵ 1848/49-ben az egyetemistáknak katonai tanfolyamot szerveztek, amelynek keretében Klamarik megszerette a matematikát, de testi fejlettsége a gyermekkori betegségek miatt nem tette lehetővé, hogy honvédtiszt legyen. Így magánúton elvégezte a bölcsészeti tanfolyam második évét, majd beállt népfőlkölőnek.⁶ A szabadságharc leverése után jogot tanult, de végül újra a matematikával foglalkozhatott, először a pesti egyetem mérnöki tanfolyamán, majd a bécsi egyetemen mint matematikát és természetant tanulmányozó tanárjelölt. Eközben, az 1852-54 közötti években a kiskunfélegyházi alkimnáziumban magyart, menyniségtant, fizikát és ásványtant adott elő. Itt tanult meg tökéletesen németül, hogy felkészülhessen a bécsi tanárvizsgálatra.⁷ 1855-56 között a pécsi katolikus főgimnáziumban tanított, és itt már az előzőleg említett tantárgyak mellett a német nyelvet is – igaz, nem túl lelkesen – előadta. 1856-ban a bajai főgimnáziumhoz került. Ekkor még magyar és német volt itt az «előadási nyelv»⁸, egészen az 1859/60. évi tanévig, és a korszak politikai viszonyainak ismeretében nem csodálkozhatunk azon, hogy ebben a középiskolában is német és magyar «érelmü» kollégák ellentéteiről értesülhettünk. Ezeknek az ellentéteknek is szerepe lehetett abban, hogy Klamarikot elbocsátották, majd az októberi diploma kibocsátása után visszavették volna, de addigra őt a székelyudvarhelyi főgimnáziumhoz nevezték ki.⁹

Itt egy tanévet töltött Klamarik. A római katolikus főgimnáziumban az első érettségét 1853/54. tanév végén tartották.¹⁰ Gyertyánffy István így emlékezett meg

székelyudvarhelyi tanártársáról, és a főgimnázium légköréről: «A tanárok közt ekkor még szakjukban emberek nagyon kevés számmal voltak, részint a csekély fizetés, részint a paptanároknak majdnem minden évben való változása miatt, mely ok miatt minden évben új tantárgybeosztás volt napirenden, s nekünk, állandó világi tanároknak, a legheterogénebb tantárgyak tanítására kellett vállalkoznunk. Ily körülmények között Klamarik úgy tudásának sokoldalúságával és alaposságával, mint főleg kiváló tanári képességeinél fogva annál inkább imponált itt mindenkinek. Ehhez járulván jellemének nyíltsága, a társas összefüggésekben kedélyének vidámsága, rövid idő alatt nemcsak tanártársainak, hanem előjáróinak, s a városi és megyei értelmiségnek becsülését is kivívta.»¹¹

A tanári vizsgát 1858-ban tette le Bécsben, hiszen a pesti egyetemen csak 1862-ben állítottak fel tanárvizsgáló bizottságot.¹² Bölcsészeti doktorátust szerzett a pesti egyetemen 1863-ban.

A Székelyudvarhelyen eltöltött egy tanév után, 1861-ben a besztercebányai királyi főgimnáziumhoz helyezték át. Itt 22 évig működött mint tanár, igazgató és főigazgató. Ezek az évek tették ismertté nevét, és kapcsolták Klamarikot elválaszthatatlanul a középiskolák ügyéhez.¹³ A besztercebányai királyi katolikus gimnázium 1855-től volt főgimnázium, és 1861-ig német és szlovák (tót) volt a tannyelv.¹⁴ Az októberi diploma hatására a németesítés ellen szót emelő, a nemzeti sérelmek orvoslását kívánó hangoknak helyt adott a hatóság, és 1861/62-ben magyar tannyelvűvé vált a gimnázium, a német és szlovák segédnyelv lett; majd 1862-től három tannyelvet írt elő a hatóság. A kiegyezés után a megváltozott hatalmi helyzetben a magyar lett a tanítás nyelve és segédnyelv a szlovák és a német.¹⁵

A már többször idézett Emlékkönyv visszaemlékezői Klamarik első ténykedéseit a «pánszlávizmus polipjától»¹⁶ való megszabaduláshoz kötik. «A főgymnasium ez időtájt a panszlavismus egyik főfészke volt, a hol az igazgató s a tanári kar a magyar állam ellen irányuló pánszláv politikának szolgálatában álltak. Klamarik ekkor Zólyommegye alispánjának, Grünwald Bélának segítségével... a besztercebányai főgymnasiumot ezen bűnös üzelmektől megszabadította. Ezen buzgalmaért a vallás- és közoktatásügyi minisztérium 1867. július 27-én őt bízta meg az intézet igazgatásával.»¹⁷ – foglalta össze Szinnyi József Klamarik besztercebányai működésének első éveit. A pánszlávizmus mibenlétét a besztercebányai főgimnázium értesítőjében így láttatta Jurkovich Emil az iskola történetének 1867-72 közötti időszakáról írva: «Az iskola termei most a pánszláv irányú izgatások színhelyévé váltak. A magyar nemzetet az ifjúság előtt, mint legzsarnokabb elnyomót, mint a tót népnek legnagyobb ellenségét tüntették fel, melyet innét kizorítani minden jó szlávnak legszentebb kötelessége. Nyíltan s leplezetlenül emlegették, hogy a tót lakosságú megyék a magyar koronától el fognak szakadni, s egy szláv birodalom nagy részét fogják képezni.»¹⁸ Klamarik igazgatói tevékenységéről a kortársak úgy vélekedtek, hogy «jó tanárok segítségével hazafias irányba terelte a nevelést és tanítást...»¹⁹; «a pánszláv tanárokat hazafiatlan igazgatójukkal együtt szétugrasztották s az intézet a hazafias szellem levegőjével kezdett megtelni...»²⁰. Jurkovich szerint «alatta teljesen megmagyarosodott az ifjúság, s az intézet falai megszűntek a hazaellenes tendenciák üvegházai lenni.»²¹ Természetesen e közoktatáspolitikai ténykedése mellett, a kortársak értékelték

pedagógiai működését is. Említették, hogy igazgatóként nyugat-európai tanulmányúton is járt, «mindenütt első sorban az iskolát tanulmányozva, hogy tapasztalatait saját intézetében értékesítse...»²² Klamarik igazgatói tevékenységéhez köthető, hogy 1877-ben kezdeményezte a főgimnázium épületének kibővítését, és ez 1881-re be is következett.²³ «Igazgatói tevékenysége pedagógiai és didaktikai pályájának kimagasló fázisa, mely további emelkedését eredményezte... A mely tárgynál lehetséges volt, az induktív módszer alkalmazását sürgette; úgy a magyar, mint az idegen nyelvek tanításánál az ő sürgetésére eliminálódtak amaz élettelen grammatikák, melyek unalmas kategóriák bevágásában kulmináltak; és behozatta helyökbe a mondattani alapon felépülő és konkrét textusból kiinduló nyelvtani könyveket. Hasonló történt a természettani könyvekkel is. Ő, mint régi tapasztalt tanár, egész prelekciókat tartott a fiatalabb tanárnemzedéknek a módszertanból... Szóval az iskola belső életét, a tanítást, a nevelést intenzív módon befolyásolta» – írta róla Schröder Károly körmöcbányai főreáliskolai igazgató.²⁴ Ugyanő emlékezett meg Klamarik szakirodalmi munkásságáról, amely a besztercebányai évek alatt elsősorban tankönyvek fordításából, hazai viszonyokra történő adaptálásukból állt,²⁵ és csak 1881-ben jelent meg fő műve, A magyarországi középiskolák szervezete és eljárása címmel, amely művet aztán követett az 1883-as középiskolai törvény rendelkezéseit is magában foglaló bővebb, újabb változat 1893-ban. Az 1881-es kötetet «szakavatott munkaként» értékelte például Molnár Victor, aki maga is megjelentetett egy összefoglalást a középiskolákról 1885-ben.²⁶

A középiskolák dualizmus kori helyzetét a törvény megjelenéséig a szétaprózottság, az egységes szabályozás hiánya jellemezte.²⁷ A szabadságharc leverése után az Entwurf bevezetésével az osztrák hatóságok megoldottnak tekintették a magyarországi középiskolák szabályozását, modernizálását. «A császári kormány megreformálta, de germanizálta is a középiskolákat. Életbe léptette a szakrendszert, de nem gondoskodott szakszerűen képzett magyar tanárokról. Mennyi raffinement volt ebben a rendszerben! A jó tanárok németek voltak, a magyarok közt csak kivételesen akadhatott jó tanár. Mindenkinek német nyelven kellett tanárvizsgálatot tenni Bécsben.» – értékelte ezt az időszakot Alexander Bernát.²⁸ A középiskolák életét, tannyelvét, tananyagát számos rendelettel igyekeztek szabályozni az 1860-as évektől, és a kiegyezés után Eötvös, majd Trefort is törvényi szinten óhajtott megoldani a középiskolák ügyét. «A javításra a törvényes alapot a magyar országgyűlés négyszer tagadta meg a kormánytól, míg végre 1883-ban létre jött a középiskolai törvény.»²⁹

Az 1883-as középiskolai törvény a magyar közoktatásügy és tanügyigazgatás fontos mérföldköve volt. Megalkotása hozzájárult az ország gazdasági fejlődésének biztosításához, elősegítette a korszerű polgári műveltség terjedését, és a középiskolák színvonalbeli különbségeinek csökkentését. Az állami szabályozás elfogadása és elfogadtatása mellett a törvény biztosította az iskolafenntartók, így a felekezetek jogait is, de az előírásokat szigorúan számonkérte.³⁰ A törvény parlamenti tárgyalását kísérő vita és sajtópolémia jól tükrözte, hogy a kortársak különböző érdekek, értékek mentén ítélték meg a középiskola szabályozásának szükségességét.³¹ «Bartha Miklós nézete szerint a nem felekezeti iskolákban ezentúl még léleken sem szabad miniszteri jóváhagyás nélkül» – idézett egy szigorú

kortárs kritikust Alexander Bernát.³² Ő maga viszont üdvözölte a törvény megszületését: «Létrejöttek tekintjük ezt az óhajta óhajtott törvényt, mely mellőzhetetlen föltétele az állapotok javulásának, de a melyet híven meg kell valószínűnk... Most, hogy az állam hatalom ereje a középiskolai oktatás vezetésében mindenképen növekedett, messze kilátás nyílik meg előttünk nagy czélokra...»³³ Maga Klamarik így értékelte a törvényt: «E törvény korszakalkotó nevezetessége az, hogy középiskoláinkat, melyek előbb czél, eszközök és működés tekintetében annyira divergáltak egymástól, egyesítette egy közös czélban, melynél a magyar állam érdeke először nyert határozott törvényes biztosítékokat, s mert e törvény valamennyi még nem magyar ajkú középiskoláinkban is megköveteli a magyar nemzeti cultura föltételeit... Nevezetes továbbá azért, mert valahára tisztázta az államnak az autonom felekezeti középiskolák fölötti felügyeletét. Fontos azért is, mert kimondja a felekezeti középiskolák állami segélyezését, minek következtében ezen iskolák már is az előbbinél jóval magasabb színvonalra emelkedtek. Az államnak nagy ingerenciát biztosít azzal is, hogy minden iskoláink tanárainak képesítését az államnak tartja fenn.»³⁴

Klamarik 1883-ban, a középiskolai törvény elfogadása után került a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumba. A középiskolákkal foglalkozó IV. ügyosztályhoz Trefort hívta a nagy gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező Klamarikot.³⁵ «Trefort azonnal felismerte, hogy a törvény végrehajtásával járó nagy feladatokat csak az iskola belső működésében jártas gyakorlati szakembernek közbejöttével lehet kellőképen megoldani.» – olvashatjuk a Klamarik-émlékkönyvben a kortárs értékelését.³⁶ Kiemelték Klamarik szerepét a középiskolának az államhoz való viszonyának konstruktív értelmezésében, hiszen a törvény itt nem fogalmazott egyértelműen. Azt is fontosnak tartották megemlíteni, hogy Klamarik hivatali ideje alatt sokat tett a középiskolai tanárságért.³⁷

Ha sorra akarjuk venni a középiskolai törvény végrehajtásának főbb feladatait, ismét eligazítanak bennünket a kortárs szakemberek: «az ország értelmiségét az államegység eszméjének megnyerni, a felekezetek érdekeit az állam érdekeivel kiegyeztetni, oly sokféle gimnáziumainkban egységes oktatást létrehozni, nagyon is szerény anyagi viszonyaink között a többnyire rozszant, szűk és czélszerűtlen iskolaépületeket újjal fölcserélni vagy legalább is átalakítani, s kellő fölszerelésükről gondoskodni, nagyszámú csonka intézeteink közül a fontosabb érdekűeket kiegészíteni, az egyes iskolákhoz hazafias és képzett tanárokat állítani: sisiphusi munkának látszott...»³⁸ Klamarik ezekkel kapcsolatos tevékenységét a következő feladatokhoz csoportosítva értékelték a kortársak: a tanügyi irányítás megszervezése; a tanítást, a tantervet érintő főbb intézkedések; a tanítás eszközei, a tankönyvek problémaköre; a tanárok képesítésére vonatkozó intézkedések; a tanulói internátusok, segélyek ügye; új gimnáziumok és reáliskolák állítása; iskolaépületek átalakítása vagy állítása stb.³⁹

A korabeli visszaemlékezésekből, értékelésekből egyértelműnek tűnik, hogy Klamarik minisztériumi szerepvállalása csak előnyére vált a középiskolák ügyének. Alexander Bernát szerint «providentialis szerepe» volt Klamariknak a középiskolák történetében. Ugyanő kiemelte adminisztratív tehetségét, nagy munkabírását, szívós kitartását. «... az adminisztráció egy a kormányzással, nem tudomány és

nem ügyesség, nem gépies gyakorlat és könnyen elsajátítható mesterség, hanem művészet, mint a nevelés, mely sokféle becses adománynak egy főben való ritkán található szerencsés egyesítésétől függ. A magyar ember inkább szeret parancsolni, ritkán tud kormányozni. Ily kormányzó tehetség lakott Klamarikban, ez a tehetség fejlődött ki benne a közoktatásügyi minisztériumban, ennek köszöni ő és köszönjük mi az ő nagy sikereit.»⁴⁰ Egyik minisztériumi munkatársa a következőképpen írt róla: «Középiskoláink színvonala azon idő alatt, mióta Klamarik a középiskolák referense, évről-évre szemmel láthatólag növekedett... hivatva volt a nagy nehézségekkel szemben megoldásokat keresni, kérdéseket felvetni, javaslatokat és előterjesztéseket tenni, a helyesre vagy a helytelenre rámutatni s az orvoslás, javítás, tökéletesítés útjait és módzatait megjelölni.»⁴¹

Klamarik minisztériumi tevékenységéről, a beosztott szemszögéből szeretettel és tisztelettel emlékezett meg Fináczy Ernő, aki Kármán Mór javaslatára került Klamarik mellé a középiskolai ügyosztályra.⁴² «... világos látású, logikus fej, ki mindig a lényegre nézte és kereste, s azt – néha meglepő intuícióval – meg is találta. Ő nemcsak akta-revizor volt, hanem a minisztériumban is tanár: azaz oly főnök, ki megtanította az alá rendelt fiatal embereket, hogyan kell az illető ügyeket jól elintézni, megtanította őket arra, hogyan kell dolgozni, hogyan kell röviden és nyomatékosan fogalmazni...»⁴³ Kiemelte lelkiismeretességét, szorgalmát, szívós kitartását is. «Az 1883. évi középiskola törvény legrosszabbul szerkesztett törvényeinek egyike. Klamarik volt az, aki végrehajtás közt megjavította a törvényt, a hézagokat kitöltötte; felállította a nagy kereteket, lefektette a vágányokat, megvalósította aránylag szerény anyagi erővel az intézményes berendezéseket, melyek a törvényt utóbb korszakos jelentőségűvé tették...» – értékelte Fináczy Klamariknak azt a szerepét, amely ismertté és jelentős közoktatásügyi személyiséggé emelte.⁴⁴

Kevésbé értékelte Fináczy Klamarik műveltségét, iskolázottságát: «...tudománya kevés volt Klamariknak; olvasottsága is nagyon szerény; általános műveltségének köre sem valami tág. A régi iskola, melyet 1848 előtt végig járt, keveset tanított, de azt a keveset jól tanította meg.»⁴⁵ Emlékezzünk, maga Klamarik is kritikával illette az 1848 előtti magyar gimnáziumot.

Klamarik távozását a minisztériumból Fináczy Heinrich Gusztáv «alattomos áskálódásainak» tulajdonította.⁴⁶ Fináczy nem közölt erről részleteket, de Klamarik és Heinrich feszült viszonyára utalhatott az is, hogy a már idézett Klamarik-émlékkönyvben, amely műfajánál fogva elsősorban az érdemek felsorolására, részletezésére hivatott, Heinrich tollából komoly kritikai észrevételeket tartalmazó írás jelent meg az ünnepeltről: «Klamarik tanügyi dolgokban egy kissé konzervatív irányú; a megfontolt, fokról-fokra haladás embere. Talán mert öregebb és okosabb. Én nem találok közoktatásügyünkben semmi konzerválásra méltót és rendkívül lassúnak látom haladásunkat. Talán mert fiatalabb és meggondolatlanabb vagyok... Persze, a tett embere, mint Klamarik, jobban méltányolja, a mit, sokszor nagy nehézségek leküzdésével, keresztülvinnie sikerült.» Heinrich azonban méltató szavakat is talált Klamarik jellemzésére: «Mert a tanügy neki mindene: nappali munkája, éjjeli álma. Lendíteni, javítani az iskolák állapotán és a tanárok sorsán: ez életének központja, magva. Ily hivatalnok nem sok ült a magyar közoktatásiügyi minisztériumban... Sokszor nem

osztozhattunk nézetében, de mindig tanultunk tőle, és napról-napra többre becsülték őt azok is, a kik kezdetben gyanakodva álltak vele szemben.»⁴⁷

Összegzés. Kollégái 1893 végén működésének 40. évében jubileumi ünnepséget szerveztek tiszteletére. Ennek része volt a sokat idézett Emlékkönyv elkészítése, ünnepi gyűlés szervezése, tanulói koncert szervezése, ajándék vásárlása. Az ünnepségen méltató beszédek hangzottak el, és Klamarik is összefoglalta pályájának fontosabb állomásait, történéseit.⁴⁸

A különböző pedagógiai lapok és a politikai napilapok részletesen beszámoltak a jubileumi ünneplés minden eseményéről, az elhangzott méltatásokról.⁴⁹ Bár e méltatások természetesen tartalmazzák azt a jó kívánságot is, hogy az ünnepelt még hosszú évekig erőben, egészségben éljen,

Klamarik 1898-ban meghalt. A Magyar Paedagogiai Társaságban, amelynek Klamarik tiszteletbeli elnöke volt, Alexander Bernát mondott méltató beszédet róla, most már a lezárult életpálya ismeretében. «Nem a nagy vezérek közül való volt, szűkebb kör jutott munkásságának osztályrészül, de igazi férfiúnak bizonyult, ki hű magához és elvállalt feladatahoz, erejét minden levonás nélkül munkájának szentelhette és kinek munkájával arányban nőtt ereje. ...Egy ember megtalálta a neki való feladatot, egy feladat ráakadt a neki való emberre. Ebből a szempontból kell néznünk Klamarikot, hogy szerepét, jelentőségét, tetteit és érdemeit igazság szerint méltányolhassuk.»⁵⁰ Követendő szempont az eddig feldolgozatlan életmű árnyalt és részletes feldolgozására.

Jegyzetek

1. Egy részletes biográfia kiindulópontja lehet az a dolgozat, amelyet Tari János, az ELTE pedagógia szakos egyetemi hallgatója készített Klamarikról.
2. Mészáros István: Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 1996-1948 – Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988.
204. l.
3. uo. 161. l.
4. Emlékkönyv dr. Klamarik János negyven éves szolgálati jubileumára – Budapest, 1894. 140-141. l.
5. uo.13. l.
6. uo.14. l.
7. uo.16. l.
8. uo. 18. l.
9. uo. 20. l.
10. Mészáros: i. m. 260. l.
11. Emlékkönyv... 20-21. l.
12. Felkai László – Zibolen Endre: A magyar nevelés története II. – Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1994.
58. l.
13. Emlékkönyv... 47. l.
14. vö. Mészáros: i. m.158. l., Emlékkönyv... 46. l.
15. vö. Mészáros: i. m. 158. l., Felkai – Zibolen: i. m. 49-51. l.
16. uo. 49. l. A visszaemlékezésben (1894-ben adták ki a kötetet!) markánsan megjelenő hazafias, a magyar nyelv iskolai használatát minden körülmények között szorgalmazó nézetek, a magyar állameszmét hirdető gondolatok kaptak hangot, és ezek a korabeli hivatalos álláspontot jelenítették meg.
17. Szinnyei József: Magyar írók élete és munkái VI. – Budapest, 1899. 451-455. l.
18. Jurkovich Emil: A beszterczebányai kir. kath. főgimnázium története – 1895. 104. l.
19. Emlékkönyv... 48. l.
20. uo. 49. l.
21. Jurkovich: i. m. 107. l.
22. uo. 247. l.
23. uo. 218-220. l.
24. uo. 59. l.
25. vö. Emlékkönyv... 112-118. l., Szinnyei: i. m. 455. l.
26. Molnár Victor: A hazai középiskolák reformja – Lampel, Budapest, 1885.
27. vö. Felkai – Zibolen: i. m.54. l.
28. Alexander Bernát: Klamarik János emlékezete – Magyar Paedagogia, 1899. 68. l.
29. uo.
30. vö. Mann Miklós: Kultúrpolitikusok a dualizmus korában – OPKM, Budapest, 1993. 53. l., Kelemen Elemér: Hagyomány és korszerűség – Oktatókutató Intézet, Új Mandátum, Budapest, 2002. 30. l., Szabolcs Éva – Mann Miklós: Köznevelési törvényeink és a pedagógiai sajtó 1867-1944 – ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest, 1997. 38-62. l.
31. Szabolcs – Mann: i. m. 38-62. l.
32. Alexander Bernát: i. m. 69. l.
33. uo.
34. Klamarik János: A magyarországi középiskolák újabb szervezete történeti megvilágítással – Budapest, 1893. 18. l.
35. Mann Miklós: i. m. 40. l.
36. Emlékkönyv... 74. l.
37. uo.

38. Emlékkönyv... 80. l.
39. Emlékkönyv... 81-89. l.
40. Alexander Bernát: i. m. 70-71. l.
41. Emlékkönyv... 76. l.
42. Fináczy Ernő – OPKM, Budapest, 2000. 72. l.
43. уо. 74. l.
44. уо. 75. l.
45. уо. 74. l.
46. уо. 76. l.
47. Emlékkönyv... 96-97. l.
48. уо. 129-159. l.
49. vö. уо. 161-167. l.
50. Alexander Bernát: i. m. 66. l.

В статтє проанализированы отдельные аспекты деятельности Кломорик Яноша (1832-1898) – венгерского педагога, госсекретаря по вопросам среднего образования. Изучал математику, физику в Будапештском и Венском университетах. В 1863 г. защитил диссертацию по философии. На протяжении 22 лет занимался педагогической деятельностью. В 1881 г. опубликован его основной труд «Организация процесса обучения средних школ Венгрии». В 1883 г. начал деятельность в Министерстве религии и народного образования, после принятия Закона о средних школах, который стал важной вехой в истории образования Венгрии. В период пребывания на должности госсекретаря много сделал для усовершенствования системы среднего образования Венгрии.

Ключевые слова: положение венгерских средних школ в эпоху дуализма, Закон о средних школах (1883 г.).

Speaking about instruction at the age of dualism, the history of education pays little attention to those professionals that played significant roles as «background men» in the elaboration and execution of epochal laws, resolutions related to the names of some religion and public education ministers. Contemporary public opinion kept count of their activity, but from the viewpoint of posterity they merged into the public education staff formed in the second half of the 19th century. At the age of dualism the Religion- and Public Education Ministry official staff, working as «public service» in higher posts, were not just civil servants, but mostly scientists and professional lecturers. Klamarik János was not only a qualified school teacher of mathematics, but also a ministerial specialist dealing with secondary schools. This research aims at outlining his course of life and inspires young researchers to study Klamarik's activity in detail.

He studied mathematics and physics at Pest and Vienna universities. He started teaching at Kiskunfélegyháza, then moved to Pécs and Baja. In 1861 he was relocated to Besztercebánya royal grammar school. He had been working here for 22 years as a teacher, manager and director. These years made him famous and related his name to the issue of secondary schools. In 1881 he published his main work under the title «The structure and operation of Hungary's secondary schools». In 1883 he was called to the Religion- and Public Education Ministry after adoption of the secondary school law. The 1883 secondary school law was an important cornerstone of Hungarian public education and administration of educational affairs. Its elaboration contributed to the country's economic development, fostered the spread of modern civil education, and reduced the differences between the educational levels of secondary schools. Side by side with adoption of state control and having it accepted, the law guaranteed the rights of both education authorities and confessions, however, it demanded meeting all the requirements. In 1897 he retired from the post of under-secretary of state. At his ministerial post he worked a lot on reconstructing the Hungarian secondary school system. He was the honorary chairman of the Hungarian Pedagogical society.

Key words: the condition of the Hungarian secondary schools at the age of dualism, the 1883 secondary school law.

УДК 373.67

Гаснюк Вероніка Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

ВЗАЄМОДІЯ МИСТЕЦЬКИХ ТРАДИЦІЙ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У статті актуалізується проблема формування полікультурної компетентності молодших школярів, розкривається педагогічний потенціал українських і угорських мистецьких традицій, методів забезпечення їх взаємодії в процесі музично-естетичного виховання. Автором уточнено зміст понять : «взаємодія мистецьких традицій», «полікультурна компетентність»; розкриті такі методи забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні учнів 1-4 класів загальноосвітніх шкіл з угорською мовою навчання, як : метод аглютинації, застосування словничка-пиктограми емоцій та настроїв (угорською та українською мовами), віднайдення музично-ритмічних рухів до пісень, метод зіставлення фокальних об'єктів.

Ключові слова: музично-естетичне виховання, взаємодія українських і угорських мистецьких традицій, полікультурна компетентність.

Постановка проблеми. Проблема життєдіяльності людини у полікультурному просторі стала актуальною проблемою сучасного світу. Перш за все вона торкнулася сфери освіти, що змінила вимоги до результатів педагогічного процесу сучасного підростаючого покоління, висунула ідеї необхідності формувати готовність і здатність до життя у відкритому суспільстві, в якому мирно співіснують представники різних культурних традицій. В Україні проживає біля 125 етносів, кожен з яких відзначається специфічними, тільки йому притаманними особливостями. Особистість школяра, перебуваючи у такій розмаїтій полікультурній ситуації, теж випробовує сукупність впливу етнічної, національної та міжнаціональної культур.

Рівень поліетнічності соціального середовища впливає на простір освіти, в якому неминує виникає взаємодія представників різних етнічних культур. За переписом 2001 року на Україні нараховувалося 156 600 угорців – переважна більшість з яких це мешканці Закарпаття, які проживають тут вже понад тисячу років. Учні шкіл з угорською мовою навчання, а таких шкіл налічується 71, перебувають у складній системі суспільно-культурних відносин: більшість їх за національністю є угорцями, основним полем культурної самоідентифікації яких є традиції угорського народу та, водночас, вони є громадянами України. Таке «перетворення» загальноосвітньої школи у полікультурний освітній простір і актуалізувало проблему формування полікультурної компетентності, що гостро постала на часі перед педагогічною наукою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема полікультурного виховання і освіти займає провідне місце в науковій спадщині видатних зарубіжних та вітчизняних вчених. Зокрема, визначено науково-теоретичні основи полікультурної освіти (А. Аракелян, В. Борисов, А. Гуренко, Н. Данилевський, А. Дмитрієв, В. Єршов, А. Ковальчук, Т. Менська, В. Ніке, Дж. Пайк, К. Слітере, О. Сухомлинський, М. Хайрулдінов, Р. Хенвей, Ю. Яковець); специфіку полікультурного виховання школярів на засадах особистісно-орієнтованого підходу (В. Бойченко). У дослідженнях Дж. Бенкса, С. Беннет, Л. Веденін, А. Джуриńskiego, А. Ковальчук, І. Лощенова, В. Макаєва, З. Малькової, С. Ніето, І. Тараненко полікультурне виховання розглядається як виховання соціальних, комунікативних та емпатичних умінь учнів.

Питанню формування полікультурної компетентності присвятили свої праці Р. Агадулін, О. Гуренко, Н. Лебедєва, Т. Поштарьова, Л. Перетяга, В. Кузьменко, Л. Гончаренко, В. Бойченко. Праці, пов'язані з формуванням полікультурної компетентності, знаходимо у зарубіжних науковців С. Ньето, В. Хілтон, Л. Дамет, С. Джонс.

Вивченню питань музично-естетичного виховання з використанням мистецьких традицій у школах України з угорською мовою навчання до останнього часу не приділялось належної уваги. Відомі тільки деякі праці П. Лизанця, О. Мальця, І. Орос з питань загальнокультурного розвитку та освіти угорців України. Історичні аспекти культурного розвитку угорського населення Закарпаття вивчалися Т. Легоцьким, Т. Домотор та іншими, з проблем музичного виховання у

загальноосвітніх школах з угорською мовою навчання відомі тільки дослідницькі роботи І. Арпи.

Мета статті (постановка завдання). Мета статті: презентувати педагогічний потенціал українських і угорських мистецьких традицій та методів забезпечення їх взаємодії у музично-естетичному вихованні молодших школярів.

Розробка обраного запиту актуалізувалась наявністю суперечності між потужним педагогічним потенціалом українських і угорських мистецьких традицій та неефективним його використанням у навчально-виховному процесі початкової школи, зокрема для формування полікультурної компетентності.

Реалізуючи мету даної розвідки, ми вдалися до вирішення таких завдань: виявити особливості українських і угорських мистецьких традицій, уточнити поняття «взаємодія мистецьких традицій» та обрати ефективні методи забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання.

Результати дослідження. Здійснення ефективної міжкультурної взаємодії, необхідної для стабільного розвитку людства, неможливе без формування у всіх членів суспільства полікультурної компетентності, яка: включає в себе знання про культурне середовище представників інших національностей; гармонізує внутрішній світ і відносини з соціумом; формує толерантне ставлення до представників інших культур, релігій, рас, етносів.

Ідея полікультурності стала предметом наукового дослідження на початку 20 століття. Л. Гурлітт, Ф. Гансберг, Г. Шанпельман в це поняття включали етнічну і світову культури, що сприяють розвитку загальнолюдської свідомості та які стверджували ідею про єдиний світ, в якому не припустима уніфікація культур. Полікультурність, за їхнім переконанням, пов'язана зі свободою духовного розвитку особистості: людина не може глибоко і усвідомлено оволодіти культурою, якщо їй нав'язують чужі ідеї та погляди, якщо не забезпечується розвиток її природних сил і здібностей.

Аналізуючи визначення досліджуваного нами феномену різними вченими, можна констатувати, що полікультурна компетентність – це одна з ключових компетентностей, що виділяється як Радою Європи, так і провідними методистами України. Результати наукових досліджень підтверджують, що сутність полікультурної компетентності полягає в тому, що особистість, яка цією компетентністю володіє, розглядається як носій досвіду в сфері міжособистісної взаємодії з представниками різних культур.

Одним з ефективних засобів формування полікультурної компетентності особистості вважаємо використання мистецьких традицій. На основі наукового аналізу сутності категорії «традиції» з позицій різних галузей знань було визначено, що «мистецькі традиції» – це елементи художньої спадщини та досвіду, що передаються від покоління до покоління, зберігають значення художнього зразка у фольклорі певного суспільства чи соціальної групи та можуть трансформуватися у професійне мистецтво. Мистецькі традиції – це історично встановлені культурні форми

розвитку свідомості особистості, використання яких сприятиме формуванню цілісного розуміння світу за «законами краси» із розкриттям всього потенціалу пристосування до умов середовища. Відповідно до форм сприйняття різних видів художньої творчості структурно-естетичну єдність мистецьких традицій створюють аудіальні (народна поетична та музична творчість), візуальні (народна художня творчість) та аудіовізуальні (народна хореографія та театр) складові. Вирізняються вони специфічністю виміру характеру художнього змісту (художній час, художній простір, художній простір-час) та засобів його втілення, а спільною їх ознакою є відображення внутрішніх переживань особистості.

Аналіз досліджень науковців щодо мистецьких традицій угорського та українського народів допускає ствердження, що довготривале їх співжиття в Карпатському регіоні проявилось в спорідненості, подібності або навіть ідентичності мистецьких традицій. Опрацювання наукового доробку в галузі фольклористики, мистецтвознавства, педагогіки О.Аліксійчук [1], А.Коприва [2], Б.Барток [4], Т.Домотор [5], Д.Керені [6], З.Кодай [7], Ж.Татраї [8] дозволило виявити спільні та відмінні ознаки мистецьких традицій українського та угорського народів:

- спільні риси простежуються у побутуванні найбільш поширених музичних жанрів (історичні, обрядові, дитячі) й тематиці їх змісту (любовна лірика, патріотичні, жартівливі); структурі та формі мелодійної архітектоніки; у змісті переказів, легенд, казок. Спільними є також основні види народної художньої творчості, тематика професійного образотворчого мистецтва;

- специфічні ознаки спостерігаються у мелодичній, ладовій та метроритмічній побудові творів, у складі інструментальних ансамблів, в кольоровій гамі оздоблень і вишивок, символах багатьох свят. Особливо яскраво специфічність проявляється у формі та ритмах українських і угорських танців.

Співвіднесення філософського розуміння категорії «взаємодія» як особливого типу відношення між об'єктами, при якому кожний з них впливає на інші, приводячи до їх зміни, і, водночас, зазнає впливу з боку кожного з цих об'єктів, що, в свою чергу, зумовлює зміну його стану, а також визначення мистецьких традицій як елементів художньої спадщини (досвіду), що передаються від покоління до покоління, дало змогу встановити, що взаємодія мистецьких традицій у процесі музично-естетичного виховання молодших школярів у полікультурному просторі є бінарний, динамічний процес зумовленості та зв'язку елементів художньої спадщини та досвіду художньої діяльності різних народів, внаслідок чого виникає новий рівень естетичного змісту та організації музичного виховання.

З метою активізації формування полікультурної компетентності школярів було виокремлено методи забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій в процесі музично-естетичного виховання, що базуються на інтеркультурній спрямованості виховання, взаємозв'язку громадянської та мистецької сторін виховання, здатності учнів використовувати власний життєвий і музичний досвід, розвивати свій творчий потенціал засобами художньої

інтеграції – метод аглютинації, застосування словничка-пиктограми емоцій та настроїв (угорською та українською мовами), віднайдень музично-ритмічних рухів до пісень, метод зіставлення фокальних об'єктів.

Шлях заглиблення у сферу музичного мистецтва пропонуємо вести від спостереження та вслуховування оточуючих нас ритмів та звуків природи – до сприймання їх відображень у художніх образах різних видів мистецтва, і врешті, до розмірковувань про них. Для цього вводиться елементарний аналіз-інтерпретація різних за змістом і характером творів мистецтва українського та угорського народів (з домінантою музичного), використовуючи метод вибору відповідних визначень емоцій та настроїв зі словничка-пиктограми (для активізації розвитку музичного сприймання). Зазначимо, що до словничка-пиктограми варто вводити слова угорською та українською мовами, адже у переважній більшості класах навчаються школярі угорці за національністю разом з українцями. У результаті застосування цього методу школярі помічатимуть (приходитимуть до висновку), що і звуки довікіля, і звукова палітра доби оточують як угорський, так і український народ, що за допомоги різних видів мистецтва можна повніше виразити почуття, настрої та переживання людей будь якої національності, але для цього потрібно опанувати образну мову цих мистецтв.

Усвідомленню здатності музики відображувати красу довікіля допомагатиме ознайомлення з традиціями свят угорського та українського народів: музикою народних свят осені (жнива, винобрання, проводи вівчарів на полонини), музикою народних свят зими (святий Миколай, Різдво-Корочун, Новий Рік, Фаршанг), музикою народних свят весни (Великдень), музикою народних свят літа (Зелені свята, Івана Купала).

Під час сприймання музики вартим вважаємо застосування інтегрованих завдань – «Три тайнства музики», для виконання якого використовуватимуться два види мистецтва – музика (прослуховування різножанрових творів) та графіка (лінії відображають жанр прослуханої музики). Учні прослуховуватимуть контрастні музичні фрагменти, аналізуватимуть їх настрої та відбиратимуть лінію, що відповідатиме певному жанру твору (пряма – пісні, хвилеподібна – танцю, штрихова – маршу). Завдання такого типу допомагатимуть слідкувати за динамікою відчуття образно-асоціативних зв'язків між музичним та образотворчим видами мистецтва. Аналогічне завдання можна проводити під час порівняння угорської та української музики (взаємодія мистецьких традицій другого рівня): пряма лінія відповідатиме українській, штрихпунктирна – угорській. Характер лінії, у цьому випадку, більше відображатиме характер ритму, адже використання гострого й подовженого ритму, синкоп характеризує, в більшій мірі, угорську музику ніж українську.

Набуттю навичок музичного сприймання і формування слухацького досвіду сприятиме використання: методу підсилення емоційного впливу музики – методу інверсії (його ще називають методом руйнування) – виконуючи твір, вчитель змінює певний засіб музичної виразності, а учні визначають, що саме змінилось; порівнянь одностанових та однойменних творів (наприклад, угорської народної пісні «Tente baba,

tente», «Вечірньої пісні» З.Кодая та «Вечірньої пісні» К.Стеценка або української народної пісні «Ходить зайчик»); методу асоціативного пошуку (зображувалась у кольорі динаміка музики, використовувались літературні твори та твори образотворчого мистецтва українського та угорського народів для виявлення образного змісту). Вивченням музичних творів українського народу як під час слухання музики, так і під час її виконання регулюватиметься єдність громадянського та музичного виховання.

Для осмислення способів втілення художніх образів доцільним стане використання методу зіставлення фокальних об'єктів. Який полягає у тому, щоб усталений образ відомого твору школярі вчилися переносити в інші обставини (в інший твір) уявивши можливість його музичної характеристики. Для цього перед учнями варто ставити завдання такого характеру: віднайти характер образу Подольночки в країні Маршу чи образу Гювейк Моті в країні Танцю? Або таке запитання: якого характеру набув би образ Подольночки в країні угорської Пісні? (при доборі мелодії вже засвоєних угорських народних пісень слід було використати ритмічний малюнок з синкопою чи пунктирним ритмом).

Активізації емоційного відгуку на музику, розуміння розвитку художнього образу та характеру музичних інтонацій основних жанрів музики, оцінювання ставлення до засобів музичної виразності сприятиме пісенний репертуар, який вивчається на певному етапі: пісні-ігри; пісні, що виконуватимуться з музично-ритмічними рухами; в'язанки пісень синкопованого ритму; в'язанки танцювальних пісень; в'язанки жартівливих пісень; в'язанки маршових пісень.

Для активізації образного мислення, здатності до асоціацій та аналогій вартим вважаємо вживання методу аглютинації (елементарної форми синтезування образів) для усного опису своїх вражень від прослуханих музичних фрагментів. Наприклад, учням пропонується придумати назву фрагментам, порівняти слова назви з характером образного змісту прослуханого. Доволі часто трапляється невідповідність назви емоційному змісту музичного твору. У таких випадках мислення школярів слід активізовувати завданнями пошукового характеру – як потрібно змінити музику, щоб вона відповідала назві? (сповільнити темп, змінити динаміку). Можна також запропонувати учням придумати назву до картини образотворчого мистецтва, порівняти слова назви з характером образного змісту прослуханих музичних фрагментів.

Оскільки театр існує як цілісність різних видів мистецтва, тому танець з певної театральної вистави, варто осягати через його виразні засоби (пластично-рухову його інтерпретацію), а потім з точки зору музичного забарвлення (яка саме музика підходить?). В процесі такого вивчення виховуватиметься емоційність сприймання, розуміння та цінність творів мистецтва. При цьому слід спиратись на вже здобутий дітьми життєвий та художній досвід, який варто збагачувати зустрічами з відомими співаками, майстрами народних музичних інструментів та їх виконавцями, з членами професійних чи аматорських колективів, які показували дітям свої вміння і цим зацікавлювали їх музичним мистецтвом угорського чи українського народу. А вже потім

переходити до ознайомлення школярів з театральними жанрами. Подібним чином слід звертатись і до обрядових святкових дійств угорського та українського народів, до театральних жанрів – спочатку до фрагментів з народного театру «Вертеп», а згодом і з дитячих оперних вистав М.Лисенко «Коза-дереза», К.Стеценка «Лисичка, Котик і Півник», мелодрами З.Кодая «Гарі Янош», опери Д.Ранкі «Нове плаття короля Помаде».

Отже, застосування зазначених вище методів забезпечення взаємодії українських та угорських мистецьких традицій сприятиме тому, що:

- зміст музично-естетичного виховання ставатиме ідентичним культурному простору його функціонування,
- активізуватиметься формування уявлень молодших школярів про історичний розвиток музики, національні та регіональні особливості музичного мистецтва,
- поглиблюватиметься усвідомлення взаємозв'язку народної та професійної творчості обох народів;
- збагачуватиметься мистецький тезаурус школярів що до універсальності музичної мови, що до музичних інструментів угорського та українського народів, композиторів обох країн;
- розвиватиметься здатність учнів до аналізу та інтерпретації образного змісту музичних творів, уміння елементарної імпровізації й інсценізації пісень; музично-слухові уявлення, усвідомлюватиметься роль засобів музичної виразності у створенні художнього образу.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Таким чином, формування полікультурної компетентності молодших школярів – процес складний і багатогранний. Використання взаємодії українських та угорських мистецьких традицій на уроках музичного мистецтва загальноосвітніх шкіл є одним з ефективних засобів забезпечення культуровідповідності освіти і виховання в умовах полікультурного середовища. Завдяки реалізації педагогічного потенціалу взаємодії українських і угорських мистецьких традицій розширюється музичний фонд молодших школярів, активізується інтерес до національної та до інонаціональної музики; поглиблюється знання засобів музичної виразності; розвивається здатність до оцінки їх ролі у створенні певного художнього образу; усвідомлюються спільні та відмінні ознаки мистецьких традицій обох народів; формується самоідентифікація в полікультурному середовищі, що, в свою чергу, зумовлює мобільність художньо-асоціативного мислення завдяки збагаченню особистісного поліхудожнього тезаурусу.

Ефективними методами забезпечення такої взаємодії в процесі музично-естетичного виховання в умовах полікультурного середовища є: метод аглютинації, застосування словничка-п'єтограми емоцій та настроїв (угорською та українською мовами), віднайдіння музично-ритмічних рухів до пісень, метод зіставлення фокальних об'єктів.

Подальшого наукового пошуку потребують шляхи екстраполяції змісту, форм організації та методів забезпечення взаємодії мистецьких традицій в процесі музично-естетичного виховання в полікультурному середовищі на учнів інших вікових категорій.

Список використаних джерел

1. Аліксійчук О.С. Морально-естетичне виховання учнів початкових класів засобами української народної музики / О.С. Аліксійчук. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – 124 с.
2. Коприва А.Т. Угорська вишивка Закарпаття XIX – першої половини XX століття (художньо функціональні та стилістичні особливості): автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.06 „Декоративне і прикладне мистецтво” / Атілла Тиберійович Коприва. – Львів, 2005. – 20 с.
3. Сыродеева, А. А. Поликультурное образование / А. А. Сыродеева. – М.: МИРОС, 2001. – 192 с.
4. Bartók B. Népzene és a szomszéd népek népzeneje / Bartók Béla. – Budapest. Somló Béla könyvkiadó, 1934 – 36 old.
5. Dömötör T. A népszokások költészete / Dömötör Tekla – Akadémiai Kiadó, Budapest 1983. – 29 o.
6. Kerényi Gy. Magyar énekes népszokások / Kerényi György. – Gondolat Kiadó, Budapest 1982. – 91 o.
7. Kodály Z. Kis ember dalai. Előszó – 1960. / Kodály Zoltán // Visszatekintés. [Hátrahagyott írások, beszédek, nyilatkozatok]. – Zeneműkiadó, Budapest, Közreadta Bónis Ferenc, 1989. – [III. kötet]. – 323 old.
8. Tátrai Zs. A gyermekkor költészete / Tátrai Zsuzsanna. Magyar Néprajz V. Népköltészet (Folklor 1.). [Főszerkesztő: Vargyas Lajos]. – Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988. – 588 o.

В статті актуалізується проблема формування полікультурної компетентності молодших школярів, розкривається потенціал українських і венгерських художественних традицій, методів забезпечення їх взаємодії в процесі музично-естетичного виховання. Автором уточнено содержание понять «взаимодействие художественных традиций», «поликультурная компетентность»; раскрыты такие методы обеспечения взаимодействия украинских и венгерских художественных традиций в музыкально-эстетическом воспитании учащихся 1-4 классов общеобразовательных школ с венгерским языком обучения, как: метод агглютинации, применение словаря-пиктограммы эмоций и настроений (на венгерском и украинском языках), подбор музыкально-ритмических движений к песням, метод сопоставления фокальных объектов.

Ключевые слова: музыкально-эстетическое воспитание, взаимодействие украинских и венгерских художественных традиций, поликультурная компетентность.

The urgency of the problem of primary school pupils multicultural upbringing is predetermined by the sensitivity of primary school age to educational influences, laying a moral and cultural cornerstone to primary school personality resulting from active formation of his/her character, attitudes, behavioural stereotypes, thinking and worldview, that enable to implant national and universal human values, as well as to upbring the tolerant attitude to other culture.

The aim of the article is to represent the Ukrainian and Hungarian artistic traditions pedagogical potential and methods of supporting their interaction in primary school children musical and aesthetic education. The development of the given aspect is actualized through the existence of contradictions between strong Ukrainian and Hungarian artistic traditions potential and its inadequate application in primary school teaching and educational process.

The research has been conducted by means of the method of theoretical aspects analysis of the problem for conceptual and categorical framework definition, theoretical and practical data generalization, their contrastive analysis, interpretation and concretization.

From the viewpoint of different branches of knowledge, on the basis of scientific analysis of the essence of the category «traditions», the «artistic traditions» have been defined as – elements of artistic heritage and experience, that are handed down from generation to generation, preserve the meaning of artistic sample in folklore of peculiar society or social group and can be transformed in professional art. Correlation of philosophic understanding of the category “interaction” and more precise definition of the notion “artistic traditions” made it possible to define the meaning of the notion “interaction of artistic traditions”.

Ukrainian and Hungarian artistic traditions pedagogical potential and methods of supporting their interaction in musical and aesthetic education of 1st–4th formers of secondary schools with the Hungarian language of instruction have been revealed by the author, as follows: agglutinative method, usage of pictographic vocabulary of emotions and moods (in Ukrainian and Hungarian languages), rediscovery of musical and rhythmical movements to songs, method of focal objects comparison.

Processing of scientific enhancement in the field of folklore, art criticism, pedagogics, allowed to state, that the usage of Ukrainian and Hungarian artistic traditions during the musical art lessons in secondary schools is one of the effective means of education and instruction cultural compossibility in conditions of multicultural environment: promotion of the state and world artistic values understanding, mobility and systematicity of knowledge, formation of multicultural competence of the pupils.

Key words: musical and aesthetic upbringing, Ukrainian and Hungarian artistic traditions interaction, multicultural competence.

*Задорожний Ігор Зенонович,
кандидат мистецтвознавства, доцент,
Мукачівський державний університет*

РУКОПИСНІ І ДРУКОВАНІ ІРМОЛОГІОНИ – ВАЖЛИВЕ ДЖЕРЕЛО ДОСЛІДЖЕНЬ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ І ЦЕРКОВНОГО СПІВУ НА ЗАКАРПАТТІ XVIII- ПОЧ. XX СТОЛІТЬ

У статті розглядається використання і поширення рукописних і друкованих ірмологіонів у богослужбовій практиці монастирів, на парафіяльних осередках, у навчальній практиці духовної семінарії та учительської гімназії. Відзначається їх важлива роль в освоєнні музичної грамоти та збереженні давніх форм церковного співу на Закарпатті у XVIII– поч.XX століть.

Ключові слова: ірмологіони, церковний спів, монастирі, сакральна монодія, маргінальні записи.

Постановка проблеми. У сучасних наукових дослідженнях простежується зацікавленість регіональними процесами розвитку освіти і культури, особливо усвідомлення духовних та художніх цінностей сакрального мистецтва, що зумовлено пошуком шляхів вирішення проблематики гуманізації освіти, морально-патріотичного і духовного виховання молоді. Відповідні спрямування віддзеркалюють зосередженість на осмисленні культурно-освітнього досвіду минулих поколінь, тих народнописаних і релігійних традицій, які і на сьогодні становлять важливі основи духовної культури народу. Саме сучасні традиції церковного співу Закарпаття містять ще багато нез'ясованого, зокрема у якій мірі збереглися давні форми сакральної монодії, зафіксованої у рукописних і друкованих ірмологіонах? То ж актуальною постає необхідність здійснення різносторонніх студій щодо використання ірмологіонів, як основних посібників з вивчення музичної грамоти та піснеспівів річного кола богослужінь у навчальній та богослужбовій практиці, що забезпечить відтворення більш повної картини розвитку церковно-музичної освіти XVIII – поч. XX століть на теренах Закарпаття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найдавнішу і найтривалішу верству в музичній культурі Закарпаття займає гімнографія (церковна монодія). Джерелами вивчення гімнографічної культури України XVII – XVIII ст. є рукописні і друковані ірмологіони (ірмолої) [8, с.41-56], які використовувались у практиці Мукачівської єпархії та за її межами. Вагомим внеском у цьому стало палеографічне і кодикологічне дослідження світового фонду рукописних пам'яток, яке налічує 1111 позицій [9], серед яких більше сорока належать до Закарпаття та Східної Словаччини [10].

Ірмологіони як посібники вивчення церковних співів використовувались у процесі навчання в Ужгородській учительській семінарії, що підтверджують опрацьовані по крайні записи стародруків з фондів Закарпатського краєзнавчого музею [1, с.112-117].

Мета статті (постановка завдання) – здійснити узагальнення стосовно поширення і використання рукописних і друкованих ірмологіонів у навчальній і богослужбовій практиці Закарпаття XVIII – поч. XX століть.

Результати дослідження. Збереження і поширення давніх традицій церковного співу тісно пов'язано з монастирями, де вівся літопис, працювали освічені монахи, церковні та громадські діячі, зосереджувалась значна кількість богословської та

богослужбової літератури, переписувались книги, в тому числі рукописні і друковані ірмологіони.

До найдавніших на Закарпатті належать Мукачівський монастир на Чернечій горі, Грушівський, з яким деякі дослідники пов'язують початки книгодрукування, Угольський монастир (був осідком марамороських єпископів), Краснобрідський монастир Зішестя Святого Духа, в якому діяла філософська школа, що дала ряд визначних релігійних діячів.

Протягом багатьох століть Мукачівський монастир на Чернечій горі був центром духовного життя на Закарпатті. Тут діяла школа для монахів, вивчалась слов'яно-руська граматики, філософія, церковний устав, спів, вивчення якого здійснювалось за рукописними і друкованими ірмологіонами. У Мукачівському монастирі використовували львівські і почаївські друковані видання, зокрема у Почаївському ірмологіоні 1775 року [2] збереглися по крайні записи, які підтверджують практику богослужбових відправ з використанням двох хорів. Почаївські ірмологіони вміщували теоретичні і практичні вказівки, своєрідний „алфавіт ірмологісанія”, що підвищувало його навчально-педагогічну функцію.

Значна кількість монастирських осередків засновано на Мараморошині у кінці XVII та на початок XVIII століття, при яких утворились великі книгозбірні. Так, при організації монастиря в Марія-Повчі 1749 року багато книг було передано з Углянського, Драгівського, Білоцерківського, Боронявського, Мукачівського та Малобережниського монастирів [6, с.16]. Серед кирилических стародруків у Маріяповчанському монастирі отців Василян були Почаївські друковані ірмологіони 1766 та 1794 років. У книгозбірні монастиря зберігались і три рукописні ірмолої: один – створений 1848 року у Мукачівському монастирі переписувачем Симеоном Везенді, другий – у 1882 році в Маріяповчі Іларіоном Мацковим, третій – без авторських зазначень [11, с. 128-129]. Ірмологіони числились у каталозі книгозбірні Хрестовоздвиженського монастиря на горі Буківській (тепер Східна Словаччина), Бичківському, Бедевлянському монастирях.

Внаслідок освітніх реформ в Австрійській імперії у 1782-1789 роках Цісар Йосиф II ліквідує значну кількість чоловічих монастирів. При реорганізації їх фонди переходили в підпорядкування до інших монастирів. Наприклад, Благовіщенський монастир Бороняви після реформ довгий час був у духовній і господарській єдності з Імстичівським, як деякі інші Марамороські монастирі.

Збережені маргінальні записи рукописних і друкованих ірмологіїв містять цікаву інформацію про місце і час їх створення, прізвища власників тощо. Покрайні записи вказують і на географію поширення збірників: с.Чабин (Сх. Словаччина), с.Данилове (Хустського району), с.Лисиче, с.Шайопалфалва (знаходилося біля м.Мішкольця, Угорщина), с.Онок (Виноградівського району), с.Червеньово (Мукачівського району), с.Доробратів та с.Лоза (Іршавського району), с.Ардо-Поток і с.Ужок (біля Собранців) а також с.Прикра (Східна Словаччина), с.Тюшка, с.Ізки, с.Ростока, с.Бистре (тепер Міжгірський і Воловецький район), с.Невицьке та с.Андріївка (Ужгородщина) та ін. Науковець І.Панькевич віднайшов рукописні ірмології на Східній Словаччині у селах Бодружаль, Нова Вес, Кружльов, Руська Нова Вес, Товарна – Полянка [6, с.11–12].

Поширення рукописів віддзеркалює і той внутрішній культурно-освітній рух в низовій інтелігенції, який відбувався протягом XVIII – XIX століть. Ірмології купляли і переписували для навчальних потреб, ними користувались у богослужбовій практиці півдоучителів.

Так, в рукописному ірмології, що відноситься до другої чверті XVII століття є запис, про те що його купив знаний півдоучитель Іоан Ріпин (Іван Ріпа) від Іоана Кирлика у 1808 році. Цим збірником користувався також півдоучитель із с.Червеньова Іван Пазуханич, згодом Августин Пазуханич. У даному ірмології збережена нотна „абетка” XIX ст. (*“Ірмологіона шкали нижня, середина івижня”*) [9, с.361], яка допомагала засвоювати нотну грамоту.

Збережені нотатки у рукописних ірмологіях вказують на їх цінну, використання в практиці протягом досить тривалого часу. Наприклад, рукописний ірмологій другі чверті XVIII століття належав Егерському дякові Івану (1781р.), а згодом його було придбано у 1832 року Іваном Анталовим за 4 золоті. Інший запис свідчить про використання збірника у богослужбовій практиці 1846 року [9, с.361].

Часто в покрайніх записах вказувалась мета купівлі і назначення книги, наприклад, в ірмології 1728 року повідомляється, що Іван Зубанич купив його за 18 семаків для сина Яцка, а переписувачем був Михайло попович Тющанський (с.Тюшка Міжгірський район) [9, с.290]. Такі ж записи зафіксовано у рукописному ірмології 1736 року (зберігався в с.Убреж біля Собранців, Східна Словаччина), який куплений для навчання синів старшим церковним братом Ардо-Потоцької церкви [9, с.381].

Ірмології переписували учні, які навчалися нотної грамоти та церковного співу у священників, дяковчителів. Так, Василь Купар із с.Лоза під час навчання церковного співу 1804 року переписав Ірмологій [9, с.482], а відомий закарпатський поет-філософ, священник Василь Довгович (1783–1849) у автобіографії повідомляє, що завдяки природним здібностям він вивчав руську писемність, ірмологій і церковні співи у дяків сіл Золотарева та Кевешлігета (тепер с.Драгово) [5, с.122].

Потяг до культури, освіти, кращого життя давав і свої внутрішні імпульси для розвитку талантів. Яскравим прикладом цього є знаний на Закарпатті дякоучитель Іван

Югасевич-Склярський (1741–1814) – надзвичайно обдарована особистість з широкими культурно-освітніми та художньо-мистецькими інтересами. Як художник, він мистецьки оформляв свої рукописи орнаментальними прикрасами, мініатюрами, майстерно володів каліграфічним письмом, створивши прекрасні твори книжної графіки: Літургікон (1759), Типікон (1800), Вослідованіє (1802), Псалтир (1804), Тріодь (1807), п’ять Пісенників, Календарі, значну кількість нотних Ірмологіїв, які несуть інформацію про особливості духовної, музичної культури нашого народу.

Поряд із рукописними ірмологіями значного поширення на Закарпатті набули їх друковані видання, серед яких львівські (1700, 1709, 1757 рр.), почаївські (1766, 1775, 1794 рр.) та друковані збірники середини XIX початку XX століття. Так, примірник Львівського ірмологіону 1904 року знаходиться нині в церкві Різдва Пресв’ятої Богородиці (мікрорайон Росвигів м. Мукачево) в о. Івана Геревича, яким користувався дяк Скиба Дьордь Яношович (1904–1987), по смерті якого дружина Гафія Скиба подарувала ірмологій церкві. Такий же збірник ми виявили на крилосі греко-католицької церкви с.Доробратово Іршавського району.

Важливим осередком навчання і підготовки священників у Мукачівській єпархії була Ужгородська духовна семінарія, якій належало декілька стародрукованих ірмологіїв. Наприклад, у Львівському ірмології 1709 року [3] збережені записи прізвищ слухачів релігії, які вивчали піснеспіви у 1900–1902 рр., зокрема згадуються *Bakasin Eduardnogyvaradi* (Бакошин Едуард з Великого Варадину), *Bihun Pálmunkacsi* (Бігун Павло з Мукачева), *Yurisin Mihály munkacsici rculator* (Юришин Мігаль з Мукачева), *Ivaskovics Sandor munkacsi* (Івашкович Шандор з Мукачева) та інші (арк.140–142), (арк.194–196). Серед перелічених прізвищ слухачів Андрія Медвецького відзначено як „сладкопівця”, який, очевидно, володів найкращими голосовими даними. Вивчення наспівів ірмологіона вихованцями духовної семінарії підтверджуються і наступними записами: *“Nady – Bereznán 1901 yulius 24 Tanulmanyozto Kontratovics Iren III.é. h.h. püspő kikonviktusi tanulmányifelügyelő* (Великий Березний 1901 року 24 липня Контратович Ірен, навчальний інспектор вивчав із третьокурниками єпископського конвікту (арк. 36–38).

Відзначимо, що серед стародруків у семінарії використовували і почаївські видання, зокрема Ірмологій 1794 року [7], у якому на форзаці наведено список 24-х студентів другого року навчання 1877–1878 років: *Bacsinszky Antal* (Бачинський Антал), *Cserneklanos* (Чернек Янош), *Dobra Gyula* (Добра Дюла), *Popovic Victor* (Попович Віктор), *Sarody Bazil* (Шароді Василь), *Szabo Orest* (Сабо Орест), *Szmerkovizky...* (Смерековицький), *Tivodor Istvan* (Тіводор Іштван) і ряд інших. У списку згадується майбутній священник, етнограф, історик і письменник Калман Жаткович.

Переконалим свідченням міцності традицій релігійної культури, шанування духовних надбань церковними громадами є збереження сьогодні в окремих церквах Закарпаття богослужбової літератури, зокрема стародрукованих ірмологіїв XVIII століття. Вивчені маргінальні записи Ірмологіїв, які зберігаються у церквах с.Імстичево, с.Залуж, с.Тур’я-Ремета

підтверджують їх використання в богослужбній практиці із середини XVIII та на початок XX століття.

Серед стародруків у фондах бібліотеки Ужгородського національного університету знаходиться Львівський друкований ірмологійон 1700 року з унікальними записами збереження його протягом двох століть в родині Мешко [4]. Покрайні записи збірника – це своєрідна хроніка зберігання книги в родині багатьох поколінь, де професія священика та півцочителя була традицією. Зафіксовані окремі родинні події охоплюють період з 1738 по 1933 рік та дають можливість простежити і його використання на парафіяльних осередках в Арданові, Дешковиці, Сваляві, Вишкові, Богдан, в Сиготі та Ужгороді.

Рукописні і друковані ірмологіїони були важливими посібниками у засвоєнні музичної грамоти, студій церковних співів як у процесі підготовки до вступу, так і під час навчання в Ужгородській учительській семінарії (1794–1944), яка відіграла вагомую роль у розвитку музичної освіти в краї. У другій половині XIX століття у семінарії вивчали віровчення, педагогіку,

математику, історію, географію, фізику, комплекс мистецьких предметів – літургійний спів, наспіви ірмологіона, *простопініє*, багатоголосий хорівий спів, гру на інструменті (фортепіано), основи світського співу, живопис (малювання), що в цілому засвідчує значну увагу до професійно-музичної освіти учителів [1].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснений огляд вказує на активні творчі процеси поширення і функціонування давніх форм релігійних співів сакральної монодії, використання рукописних і друкованих ірмологійонів у богослужбовій практиці монастирів, на парафіяльних осередках, у навчальних закладах протягом XVIII – та на початок XX століть.

Розглянуті питання додатково розширюють наші уявлення про особливості розвитку музичної освіти XVIII – початку XX століть та вказують на необхідність подальших досліджень збереження давніх форм сакральної монодії у церковно-пісенних традиціях Закарпаття.

Список використаних джерел

1. Задорожний І. Маргінальні записи друкованих нотолінійних Ірмологійонів із книгозбірень Закарпаття // Вісник Прикарпатського університету. Мистецтвознавство/ І.Задорожний. – Івано-Франківськ, 2007. – Вип. X – XI. – С.112 – 117.
2. Почаївський ірмологійон 1775 року. – Наукова бібліотека УжНУ, відділу рукописів та стародруків, інв. № 542.
3. Львівський друкований Ірмологійон 1709 року. – Наукова бібліотека УжНУ, відділ рукописів і стародруків, інв.№ 558.
4. Львівський друкований Ірмологійон 1700 року. – Наукова бібліотека УжНУ, відділ рукописів і стародруків, інв. № 559.
5. Мацинський І. Кінець XVIII – перша половина XIXст. та життя і діяльність Василя Довговича. До 200-річчя з дня народження (1783-1849) // НЗМУКС / Іван Мацинський. – Пряшів,1982. – № 10. – С.122.
6. Панькевич І. Матеріали до історії мови Південно-карпатських українців // Науковий збірник Музею української культури у Свитнику / І.Панькевич – Пряшів,1970. – Т.4, кн.2.– С.16.
7. Почаївський друкований Ірмологійон 1794 року. – НБ УжНУ, відділ рукописів і стародруків, інв.№ 557.
8. Ясіновський Ю. Український нотолінійний Ірмологійон як тип гимнографічного збірника: зміст, структура // Записки наукового товариства ім.Т.Шевченка. – Том ССXXVI. Праці Музикознавчої комісії / Ю.Ясіновський. – Львів: НТШ ім. Т.Шевченка, 1993. – С.41–56.
9. Ясіновський Ю. Українські та білоруські нотолінійні Ірмології 16-18 століть / Ю.Ясіновський. – Львів: Видавництво отців василіян „Місіонер”, 1996. – 622 с.
10. Ясіновський Ю. Нотні Ірмології Східної Словаччини та Закарпаття як пам'ятки українського церковного співу //Slovensco-rusínsko-ukrajinské vzťahy od obroduenia po súčasnosť. – Bratislava,2000. – с. 331 – 350.
11. Ojtozi Ester. A máriapócsi baziliták cirilbetűs könyvei.– Debrecen,1982. – С.128-129

В статті розглядається використання і розповсюдження рукописних і друкованих ірмологійонів в богослужбній практиці монастирів, приходів, в учебній практиці духовної семінарії і учительської гімназії. Відзначається їх важке значення в освоєнні музичної грамоти і збереженні давніх форм церковного співу на Закарпатті XVIII– поч. XX століть.

Ключеві слова: ірмологіїони, церковне пение, монастири, сакральна монодія, маргінальні записи.

The interest to regional processes of education and culture development, as well as the awareness of spiritual and artistic treasures of sacred art can be traced in modern scientific investigations. The awareness of history of ecclesiastical music education, folk - song and religious traditions, constituting the part of spiritual culture of the people are of great importance nowadays.

The oldest layer of Transcarpathian musical culture is represented by sacred monodies, the sources for the study of which are handwritten and printed Heirmologions. The significant contributions to these studies are Professor Yu.Yasinovsky's investigations.

The aim of the article - to generalize the spread and usage of handwritten and printed Heirmologions in educational and liturgical practice in Transcarpathia of the XVIII - the beginning of XX centuries.

Preservation and spread of ancient ecclesiastical singing traditions is closely connected with the monasteries, where educated monks worked, the Chronicle and the considerable number of liturgical literature was kept and rewritten, including

Heirmologions.

In Mukachevo monastery the Heirmologions printed in Lviv and Pochaiv have been used. Handwritten and Pochaiv printed Heirmologions of 1766 and 1794 years have been used in Basilian Fathers Máriapócs monastery.

The preserved marginal records of handwritten Heirmologions include information about the place and time of their creation, as well as the surnames of the owners. The Heirmologions have been rewritten by the students that were the studying musical literacy under the supervision of priests and cantors. Well-known Transcarpathian poet-philosopher, priest Basil Dovhovich (1783-1849) in his autobiography says that he studied the Hermologion and canon singing under church clerks of villages Zolotarevo and Drahovo.

In teaching the Lviv printed editions (of 1700, 1709, 1757), Pochaiv editions (of 1766, 1775, 1794) as well as printed collections of mid XIX - beginning of XX century Heirmologions have been used alongside with handwritten ones.

For example, the Lviv Heirmologion of 1709 and Pochaiv Heirmologion of 1794 have been used in Uzhgorod Theological Seminary.

Convincing evidence of the strength of religious culture traditions, respect for spiritual heritage of church communities nowadays are the preservice of old printed Heirmologions of XVIII century in some Transcarpathian churches.

Marginal records of the Heirmologions in churches of Imstychevo, Zaluzh, Turi-Remety confirm their use in liturgical practice from the middle of the XVIII – the beginning of the XX century.

In the library of Uzhhorod National University the Lviv printed Heirmologion of the 1700 edition with unique remarks, exists, due to the Meshko family efforts during two centuries. Peripheral recordings in the Heirmologion, is a kind of a Chronicle of the book preservation in the families of many generations, where the traditional profession was of a priest and a teacher. The events observed, cover the period from 1738 till 1933, made it possible to trace its usage in parochial congregations in Ardanovo, Deshkovytsia, Svaliava, Vishkovo, Bogdan, Syhot and Uzhhorod.

Handwritten and printed Heirmologions were important aids in the acquisition of musical literacy, the learning of liturgy singing during the study process in Uzhhorod teachers' Seminary (1794-1944), which played an important role in the development of regional musical education.

The carried out review expands our understanding of the creative processes of spread and usage of handwritten and printed Heirmologions in liturgical practice of monasteries, ancient forms functioning of sacred monody in parochial centers, in educational establishments during the XVIII - and the beginning of the XX century, indicating the necessity of further studies of Transcarpathian ecclesiastic singing traditions.

Key words: heirmologions, ecclesiastic singing, monasteries, sacral monody, marginal records.

УДК 378.035.4

*Ільтьо Галина Федорівна,**кандидат політичних наук, доцент,
Мукачівський державний університет*

ПОЛІТИЧНА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ І КУЛЬТУРИ МОЛОДІ

В статті досліджено роль політичної освіти у формуванні національно-патріотичної та моральної свідомості молоді, наголошено на вихованні духовних цінностей як специфічного засобу формування політичної самосвідомості й цілісності особи.

Ключові слова: політична освіта, мораль, моральна політика, політична культура, національно-патріотична свідомість, політична соціалізація.

Постановка проблеми. Стрімкі зміни в суспільно-політичній, соціально-культурній, економічній сферах сучасної України вимагають якісних змін у різних галузях, особливо в освіті, яка покликана забезпечити якість позитивних трансформацій. Активні учасники політичної, культурної, соціальної сфер життя країни мають виступати провідниками нових суспільних відносин на засадах демократії, гуманізму, орієнтованих на гуманізацію інтересів молодого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значне зацікавлення у педагогів викликає виховання національної самосвідомості, громадянської активної позиції. Саме освіта передбачає виховання високодуховної особистості, а також формує національно-патріотичну та моральну свідомість молоді. Це допомагає входженню в культурний соціум, спрямований на розвиток ціннісних орієнтацій,

основаних на вивченні історичного розвитку соціуму, наповнюючись новим змістом, виконуючи як суспільну, так і гуманістичну функцію.

Стаття ґрунтується на дослідженнях О.Алексєєва, В.Андрущенко, Є. Головахи, В. Кременя, В. Пухляка, А. П'ятигорського, Л. Удод та ін.

Мета статті (постановка завдання). Визначення ролі політичної освіти у формуванні національно-патріотичної, моральної свідомості підростаючого покоління. Наголошено на вихованні духовних цінностей, як специфічного засобу формування самосвідомості і духовної цілісності особи.

Результати дослідження. В сучасному світі відбувається переоцінка й переосмислення ідеалів, шляхів участі в громадсько-політичному житті. Стрімкі зміни в суспільно-політичному житті потребують формування нового мислення, політичних поглядів, основаних на

взаємодії політики і моралі. Молодь постійно перебуває між тим, що диктує суспільство, політикою і моральністю та свободою. Це спричиняє утвердженню мережі соціальних зв'язків людей з державною, а мораль забезпечує духовне єднання суспільства.

Освіта, мораль, політична свідомість і культура – незмінні цінності, джерело творення культури і духовної складової нації. Політика заглиблена у практичні проблеми, здійснюється за допомогою спеціальних інститутів і організацій, а мораль перебуває у сфері духовних цінностей, орієнтує особистість на краще [6].

Мораль – це форма суспільної свідомості і сфера індивідуальної свідомості особи, що становить сукупність висловлених в нормах, принципах, категоріях і ідеалах моральних вимог, на основі яких суспільство і особистість виробляють оцінку людської поведінки, явищ соціального і духовного життя. Будучи формою суспільної й індивідуальної свідомості, видом суспільних відносин, мораль своїми принципами і нормами, ідеалами регулює поведінку людини в сімейно-побутовій, трудовій, громадянській, політичній життєдіяльності. Мораль виникає і розвивається на основі потреби суспільства врегульовувати поведінку людей у різних сферах їхнього життя, орієнтована на гармонізацію суспільних відносин, а політика спрямована на підпорядкування однієї волі іншій. Узгодженість інтересів сприяє гуманізації політики і підвищенню моральної культури народу. В демократичному суспільстві ідеологічний і психологічний настрій людей зорієнтований на творчі ідеали, реалізацію принципів гуманізму, патріотизму, соціальної справедливості. У сучасному суспільстві відношення політики і моралі, політичної та моральної свідомості складається таким чином, що значення етичного принципу в політиці зростає, політичні явища піддаються моральному виміру.

Такі етичні поняття, як добро, справедливість, обов'язок, честь, совість, шляхетність не тільки висловлюють оцінку політичної діяльності держави, влади, тієї або іншої політичної партії, політичного руху, але й виступають «стимулятором» або ж «регулятором» політики і політиків. Моральна свідомість суспільства тісно взаємодіє і переплітається з політичною свідомістю, санкціонує або ж засуджує мотиви, практичну діяльність і результати політичного курсу, що реалізується, здійснює етичну експертизу політичних програм, висвітлює особисті якості політичних діячів, визначає міру їх моральної і соціальної надійності.

Побудувати демократичну правову державу неможливо без відповідної політичної культури й освіти громадян. Формування національно-патріотичної свідомості молодого покоління має забезпечуватися навчально-виховним процесом, в основу якого покладені власне національні моральні настанови, високодуховні людські якості, що вчать: розмірковувати, мислити альтернативно, здійснювати пошук причин тих чи інших явищ, аналізувати політичні процеси, володіти розвинутим прагненням до саморозвитку, орієнтуватися в світі духовних цінностей. Політична свідомість є своєрідним, динамічним поєднанням почуттів і уявлень, в якому виражається коло інтересів, пов'язаних з діяльністю держави, політичних інститутів, яка виражає

інтереси як окремих соціальних груп, так і суспільства в цілому.

Особлива увага в системі освіти приділяється питанням моралі, політики, вихованню патріотичних почуттів і поглядів, політичної культури, що формують системне бачення реалій політичного життя. Недостатньо обізнаним молодим людям складно розібратися в потоці різноманітної інформації. І для того, щоб окреслити тенденції становлення політичної культури, дослідження реального стану речей потрібно вивчати й історичний досвід у сфері політики.

Значна роль у формуванні політичної культури особистості належить політичній освіті, яка спрямована на підвищення громадянської відповідальності, надбання позитивного досвіду участі молодого покоління у громадському житті, процесу соціалізації. Політично соціалізувати означає дати можливість творчо розвиватись, самозмінюватись. Політична соціалізація в педагогічній сфері не передбачає створення готового типу людини, з визначеним набором якостей політичної культури. Вона передбачає створення усіх необхідних умов для включення механізмів активної політичної соціалізації, політичної освіти, самоосвіти, самовиховання, коли особа сама творить себе у світі політичного.

Політична освіта – систематичне поширення і засвоєння громадянами знань про їх права, свободи та механізм їх здійснення, шляхи розв'язання проблем політичного життя, політичну систему, інститути публічного урядування, способи впливу на них, наслідком якого є компетентна участь громадян у суспільному житті. Політична освіта є одним із провідних засобів соціалізації, головна риса якого – цілеспрямованість. Модернізація освіти, політичної освіти без урахування культурного, духовного, морального контексту може призвести до дестабілізації суспільства. Політично соціалізувати означає створювати новий тип людини, здатної творчо розвиватись, самозмінюватись. Політична освіта як єдність процесів політичного навчання і виховання є не чим іншим, як цілеспрямованим компонентом політичної соціалізації [2].

Слід зауважити, що в ході початкової і середньої освіти потрібно звертати увагу на вікові особливості дітей. Педагоги можуть закласти лише певні основи ідеологічного та емоційно-психологічного компонентів політичної свідомості, використовувати непрямі методи політичної соціалізації, виховувати моделі політичної культури для громадянина України.

Освітянам слід зосередити свої зусилля на прищепленні об'єднуючих громадян символів і системного відчуття, відчуття спільної відповідальності і спільної історичної долі. У молодшій школі цього доволі легко можна досягти шляхом свідомого національного виховання, виховання і навчання на базі української національної культури, традицій, символів, героїчного минулого українського народу, спільних надбань у творчому розвитку нації. Старшокласникам потрібно наголошувати, що носій громадянської політичної культури залучається до активного політичного життя лише тоді, коли він відчуває, що його права і свободи порушуються, або коли відчуває гостру потребу відстоювати свої інтереси на політичному рівні. Така

особа завжди бере свідому участь у виборах, бо розуміє, що він обирає тих, хто ним керуватиме на державно-політичному рівні і неухильно дотримується законів, бо вони прийняті обраною владою і існують для кращого забезпечення його прав і свобод [5]. Проблема патріотичного виховання, формування політичної культури стосується навчальних закладів всіх типів. Важливо, щоб морально-етична основа набула провідного значення і допомогла визначитись щодо ціннісних орієнтирів у власному житті, життєдіяльності, спілкуванні з іншими, відповідальності за збереження моральних основ як суспільства в цілому, так і власних. Функціонування і розвиток освітньої сфери не можна проаналізувати без урахування історичних, соціокультурних, політичних умов, які визначають особливості її розвитку. Обдарованість, духовність, освіченість, моральність, цілеспрямованість – фрагменти, які розкривають різні аспекти змінюваної картини буття людини [4].

В системі вищої освіти важливим є опанування не тільки питань теорії політичної науки, а й політичного словника, який слід розглядати як когнітивний компонент політичної культури та засвоєння настанов і цінностей, які ведуть до усвідомлення абсолютної цінності прав людини. Особлива увага приділяється вихованню свободи особистості, формуванню почуттів власної гідності, толерантності, здатності до компромісу, критичного сприйняття політичної інформації, усвідомлення можливості і цінності самостійного політичного вибору. Вивчення політичної науки допомагає розібратися в законах культури й правилах суспільного життя, здійснюватися в обсязі політичних знань рівня масової свідомості і набутті знань, які можуть використовуватися в повсякденному бутті. Через освіту можуть бути виявлені соціальні і політико-культурні зміни, що ведуть до особистого розвитку, особистого авторитету (індивідуального ставлення до державницьких і гуманістичних просвітницьких проблем), до формування громадської думки, культурної політики, що відкриває можливості для виявлення інтересів і потреб людини. Одним з проявів гуманізації є духовність, як абсолютна

цінність людського життя, основа цілісності людини, «перспектива людства – в його високій духовності» [1].

Особлива увага в системі сучасної вищої освіти приділяється міждисциплінарному й трансдисциплінарному підходам. Клаус Майнцер, відомий німецький вчений, професор філософії, звернув увагу на необхідність трансдисциплінарного підходу в системі університетської освіти, які присвячені питанням методів і підходів теорії пізнання, що виходять за межі їхнього особистого фаху. На заняттях студентам пропонують методологічні основи інших дисциплін і спонукають співвідносити їх із своїм фахом [3]. Це ставить питання програм нового покоління, де будуть “поєднані” знання декількох дисциплін). Трансдисциплінарність розуміється як поєднання різних дисциплін, які іноді не мають зв’язків між собою за змістом (музика, математика, історія, філософія, соціологія, політологія, правознавство). Гуманітарні дисципліни припускають орієнтованість педагогіки на цілісне осмислення теоретичного і практичного матеріалу, на концептуальні положення філософії освіти, на концептуальну модель трансформації раціональності в освіті. В сучасній філософії, соціології, політології, психології міждисциплінарність розуміють як систему двох або більше дисциплін, що мають різні рівні взаємодії: обмін ідеями; взаємна інтеграція концепцій; практика створення спеціальних колективів дослідників; співпраця предметних галузей, фахів, тощо. Весь навчальний комплекс дисциплін розглядається як гіпертекст. Характеристиками якого є відвертість, можливість виділення інваріантів, в основі яких лежать закони різних наук. Саме наука і освіта є потужними двигунами суспільного розвитку, що транслують знання й уміння, надбані попереднім поколінням, набуваючи нових знань та передаючи їх сучасному поколінню.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Такі підходи в системі освіти можуть допомогти становленню фахівця «нового типу», з новою структурою мислення, професійно, соціально і політично мобільного, здатного до самовдосконалення, професійної і соціальної творчості, готового до гострої конкуренції.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Освіта має плекати духовність, В. Андрущенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наук. праць. – Сер. 7: Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. – Вип. 11(12). – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 7.
2. Головаха Є., Пухляк В. Політична соціалізація в посткомуністичній Україні // Політична думка. – 1994. – № 2. – С. 25.
3. Дольська О. О. Моделі раціональності в освіті (до питання про трансформаційні процеси в освіті) // Практична філософія. – 2011 (№ 40). – № 2. – С. 106–114.
4. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 575 с.
5. Скиба В. Суспільствознавчі дисципліни: концепція викладання // Рідна школа. – 1997. – № 9.
6. Удод Л. Моральна політика як нова цінність української демократії / Л. Удод // Вища освіта України. – 2013. – № 6. – С. 69–81.

В статті досліджено роль політичного образования в формировании национально-патриотического и нравственного сознания молодежи, отмечено воспитание духовных ценностей, как специфического средства формирования политического самосознания и целостности личности.

Ключевые слова: политическое образование, мораль, нравственная политика, политическая культура, национально-патриотическое сознание, политическая социализация.

The role of political education in the formation of national, patriotic and moral consciousness of youth has been studied in the article, education of spiritual values, as a specific method of forming a political identity and integrity of the individual has been emphasized.

Attention is paid to education of national consciousness, civic active position. Higher education provides training of highly-spiritual individual, forms national, patriotic and moral consciousness of young people, helping to join cultural society, aimed at developing values, based on the study of the historical development of society, filled with new content, performing both social and humanistic function.

Key words: political education, morality, moral politics, political culture, national and patriotic consciousness, political socialization.

УДК 781.03.071.2:37(477.83)

*Попович Наталія Михайлівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет
Сухачька Леся Михайлівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет
Буркало Степан Михайлович,
старший викладач,
Мукачівський державний університет*

ЗНАЧЕННЯ ПОСТАТІ МИКОЛИ КОЛЕССИ У СТАНОВЛЕННІ ЛЬВІВСЬКОЇ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано історичне значення постаті Миколи Філаретовича Колеси у становленні Львівської диригентської школи. Розкрито сутність й функціональні особливості диригентських шкіл. Обґрунтовано основні педагогічні принципи й специфіку процесу професійної підготовки диригентів.

Ключові слова: Микола Колесса, диригентська школа, диригентське мистецтво, Львівська диригентська школа.

Постановка проблеми. Зростання інтересу до культурної спадщини українського народу – домінуюча тенденція у наукових дослідженнях останньої третини ХХ століття. Особливу увагу мистецтвознавців привертають процеси формування та розвитку диригентського мистецтва, що сформувалась у другій половині ХХ століття на кафедрах хорового диригування вищих навчальних закладів Києва, Одеси, Львова, Харкова. Важливим є усвідомлення даного явища музичної культури в контексті діяльності мистецьких освітніх закладів, в структурі яких здійснювалась професійна підготовка оперно-симфонічних та хорових диригентів.

Яскравим прикладом є Львівська диригентська школа, яка сформувалась у процесі плідної і різносторонньої композиторсько-диригентської й педагогічної діяльності М.Колесси. Для осмислення системності досліджуваного явища музичної культури важливим джерельним матеріалом постають спогади його учнів, сьогодні відомих хорових та оперно-симфонічних диригентів, які перейняли професійні теоретико-практичні основи диригентської майстерності свого Вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Диригентське мистецтво є специфічним напрямком музично-виконавської діяльності. Поєднання індивідуальних і групових форм діяльності, інтеграція основних видів музичного виконавства, концертна діяльність з урахуванням специфіки слухацької аудиторії, пошук нестандартних способів репетиційної роботи роблять хорові заняття одним із важливих компонентів у вихованні майбутніх фахівців.

Підвищенню ефективності диригентсько-хорової підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах присвячено багато досліджень (В. Живов, А.Козир, А. Кречковський, А. Лашенко, П. Ніколаєнко, В. Соколов, Б. Тевлін та ін.). Окремі проблеми взаємодії керівника хору з хоровим колективом і стилю педагогічного керівництва розглядаються у працях відомих керівників виконавських колективів А. Авдієвського, В. Мініна, К. Пігрова, К. Птиці, П.Чеснокова та ін. Проблема творчого розвитку особистості у процесі диригентсько-хорової підготовки розглядається у роботах С.Казачкова, М. Канерштейна, І.Мусіна та ін.

Концептуальні засади професійно-творчої діяльності Миколи Колесси висвітлено у працях науковців Й. Волинського, Л. Кияновської, Л. Мороз, С.Павлишин, О. Паламарчук, Я. Якубяка та ін.

Мета статті (постановка завдання) полягає у науковому обґрунтуванні значення постаті Миколи Філаретовича Колеси у становленні Львівської диригентської школи.

Результати дослідження. Наприкінці ХІХ – у першій третині ХХ століття диригентська професійна освіта виокремлюється у фаховий напрямок підготовки музикантів.

Необхідно зазначити, що саме на початку ХХ століття виникають перші професійні музичні організації – об'єднання діячів культури, композиторів, диригентів, співаків і музикантів інших професій: «Союз співацьких та музичних товариств», «Союз українських хорів», Музичне товариство імені М.Лисенка, основна мета діяльності яких була спрямована на створення української

вищої музичної школи, здатної виховувати диригентські та співацькі кадри і спроможної відстоювати інтереси розвитку національного музичного мистецтва.

Л. Мороз підкреслює, що незважаючи на те, що у повному обсязі виконати всі, передбачені метою, завдання не вдалося з різних причин, насамперед об'єктивних (Перша світова війна), проведені цими організаціями заходи мали певні позитивні результати. З'являються хорові колективи з професійним складом виконавців, які очолювали керівники з ґрунтовною диригентсько-хоровою освітою. Це «Український Наддніпрянський хор» Д.Котка, «Студіо-хор» М.Колесси, «Хор української молоді» С.Сапруна. Більшість з них мала консерваторську освіту, що визначило нові підходи до побудови репертуару та організації роботи над ним. Добираючи концертні твори, керівники намагалися більше включати у програму ті з них, які дозволяли ширше ознайомити публіку із здобутками західноєвропейської та російської музики, не забуваючи при цьому звертатися до місцевого фольклору та шедеврів української класики. Зорієнтованість диригентського хорового мистецтва на авторський стиль інтерпретації музичного твору обумовила зростання кількості хорової методичної літератури та музичної періодики, де вагоме місце відводиться проблемам хорового виконавства: «Артистичний вісник» (орган «Союзу співацьких товариств»), «Музичний вісник» (орган Музичного товариства імені М. Лисенка), місячник «Боян» Дрогобицького хорового товариства «Боян», «Українська музика», журнал, який видає «Союз українських професійних музик». Значним досягненням у справі професіоналізації диригентсько-хорового мистецтва Галичини було видання «Диригентського poradnika» (1938) та ряд хорових репертуарних збірників під редакцією Ф. Колесси та З.Лиська [6].

А. Лашенко зауважує, що трактування поняття «мистецька школа», «хорова школа» знаходиться у стані спроб теоретичних узагальнень, так як «усі варіанти методологічного підходу до цієї проблеми мотивуються існуючими здобутками в галузі наукознавства, однак вони не враховують те, що засоби оформлення наукових знань про феномен «школи» суттєво відмінні від засобів мистецького творення «школи». Водночас автор пояснює свою позицію тим, що це обумовлено неможливістю вербального оформлення певних нормативних ознак того чи іншого явища мистецького буття. Опираючись на праці Б.Яворського, який вважав мистецьку школу головною константою музичного життя, А. Лашенко визначає хорову школу як рівень оволодіння засобами хорової діяльності, які забезпечують уособлену професійну наступність і спадкоємність світоглядних, музично-естетичних технологічних ознак певних суб'єктів хорової культури. Автор рекомендує розглядати «Київську хорову школу» як нерозривність історичного досвіду композиторської, виконавської, хорознавчої та слухацької практики у відповідному художньому просторі. У таких наукових поглядах ми бачимо загальнокультурологічний підхід до визначення специфіки даного мистецького явища [5].

Поняття «диригентська школа» окреслює і процес творчої діяльності певного освітньо-мистецького осередку, який сформований на професійних, музично-

виконавських, педагогічних, естетичних засадах видатного вчителя-мистця та вказує на об'єднання за творчими принципами, виконавською, художньою манерою багатьох представників, учнів та послідовників.

Так, І. Юзюк згадує, що педагогічний почерк М.Колесси в значній мірі визначала загальна висока культура і ерудиція, глибокі знання педагогіки, психології та уміння використовувати їх у процесі навчання і виховання. Відомо, що на початку педагогічної діяльності маестро більш тяжів до «авторитарності» з особливою строгістю і вимогою точного виконання всіх вказівок, а також прагнення під час занять зі студентами зробити буквально все, аж до найменших деталей. Однак згодом з еволюцією педагогічних поглядів «демократичні» засади брали верх. «Однією із характерних особливостей його навчальних принципів була невимушеність у спілкуванні, гостра моментальна реакція на роботу студента, що часто сприяло певній імпровізаційності в проведенні занять. Кожен урок, проведений М.Колессою, створював враження, нібито саме зараз, в цю хвилину, вперше відкривається краса твору, осягався духовний та образний світ композитора» [5].

Ю. Луців, узагальнюючи педагогічні принципи М.Колесси, підкреслює, що для митця було характерним спрямовувати навчальний процес на формування у студента відповідального ставлення до фаху, дисциплінованості, акуратності й ретельності у вивченні кожного твору, що забезпечувало уникнення поверховості та розхлябаності. Професор М. Колесса був прихильником виховання майбутнього диригента на міцній класичній основі, на шедеврах минулого, осягненні естетики попередніх стилів, що сприяло розвитку індивідуальної диригентської манери, і лише після цього можна опановувати новітню музику.

М. Колесса вважав, що на початкових етапах виховання майбутнього диригента надзвичайно важливо засвоювати професійну техніку. Диригент повинен навіть найдрібніші нюанси правильно й зрозуміло показувати, бо це – один з найголовніших чинників успіху його роботи з колективом. Влучний, красномовний жест діє краще, ніж будь-які слова. Тому головною метою кожного диригента-початківця є ретельне опанування багатогранністю технічних прийомів. М. Колесса звертав увагу на труднощі засвоєння мистецтва диригування, наполягав на ґрунтовній загальній музично-теоретичній й фаховій підготовці. Водночас маестро наголошував що, навчити можна будь-кого, навіть тих знань, які дуже важко продемонструвати при вступі, але не можна навчити таланту [1;3;7].

Л. Кияновська, аналізуючи спогади учнів М.Колесси, виділяє основні професійні засади, на яких формувалася його диригентська школа, а саме: точність, ретельна деталізація, вимогливість, блискучий інтелект, що так яскраво визначають особистість Маестро як видатного педагога-диригента [4].

Вихованці М. Ф. Колесси – це плеяда майстрів музичного мистецтва, серед яких керівники відомих колективів, оперно-симфонічні та хорові диригенти, талановиті педагоги провідних вищих мистецьких закладів України, зокрема С. Турчак, Ю. Луців, І.Гамкало, І. Юзюк та ін.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Отже, диригентська школа М. Колесси нараховує величезну кількість учнів, які в різні роки навчалися на кафедрі хорового та оперно-симфонічного диригування Львівської державної консерваторії ім. М.В.Лисенка. Випускники талановитого митця у власній творчो-виконавській та педагогічній діяльності продовжують розвивати традиції свого наставника. Основними

засадами їхньої професійної діяльності є висока музична культура, всебічна ерудованість, ґрунтовні музично-теоретичні знання, наполегливість в освоєнні мистецьких явищ, дисциплінованість та відданість своїй справі. Дана стаття не вичерпує усіх напрямків розробки окресленої теми й може мати подальше розкриття у вивченні хорової творчості українських композиторів і диригентів XIX–XX століття, особливостей їхнього виконавського стилю.

Список використаних джерел

1. Балух Ю.Й. Львівська диригентська школа. Творчі портрети учнів академіка М.Ф.Колесси: науково-популярне видання / Ю.Й. Балух. – Львів: «Сполом», 2011. – 68 с.
2. Берегова О. Музично-виконавські школи України: етапи становлення у XX столітті / О. Берегова // Науковий вісник НМАУ ім.П. І.Чайковського. – 2008. – Випуск 67. – С.132–150.
3. Бурбан М. Українські хори і диригенти: монографія / Михайло Бурбан. – Дрогобич: Посвіт, 2006. – 640 с.
4. Кияновська Л. Син століття. М.Колесса в українській культурі XX віку. Сім новел з життя артиста / Любов Кияновська. – Львів: НТШ, 2003. – 293 с.
5. Лашенко А.П. З історії київської хорової школи / А.П. Лашенко. – Київ: Музична Україна, 2007. – 197 с.
6. Мороз Л.В. Диригентсько-хорове мистецтво Галичини другої половини XIX – першої третини XX століття: Автореф. дис... канд. мистецтвознав.: 17.00.01 / Л.В. Мороз; Держ. акад. керів. кадрів культури і мистец. — К., 2003. – 19 с.
7. Сторінки історії Львівської державної музичної академії імені М.В. Лисенка: до 155-річчя заснування академії / [ред. кол. І.М.Пилатюк (керівник) та ін.]. – 2-е вид., доп. – Львів: Сполом, 2008. – 352 с.

В статтє проанализированы историческое значение личности Николая Филаретовича Колесси в становлении Львовской дирижерской школы. Раскрыты сущность и функциональные особенности дирижерских школ. Обоснованы основные педагогические принципы и специфика процесса профессиональной подготовки дирижеров.

Ключевые слова: Николай Колесса, дирижерская школа, дирижерское искусство, Львовская дирижерская школа.

The article analyzes the historical significance of the figure of Nicholas Filaretovych Kolessa in the establishment of the Lviv conductor school. The essence and functional features of conductor schools are explained. The art of conducting is proved to be a specific area of musical and performing activities. The combination of individual and group forms of activity, the integration of the main types of musical performance, a concerting activity considering the listening audience, the search for unconventional ways of doing rehearsal make choral sessions one of the important component in the education of future professionals. The orientation of conductor choral art in an authorial style of interpretation of musical work has led to the increasing the number of choral methodical literature and musical periodicals, where an important place is given to the problems of choral performance: "Artistic journal", (the organ of "Singers' communities union"), "Musical journal" (the organ of the Lysenko Musical community"), journal "Bojan" (Drohobych choral community "Bojan"), "Ukrainian music", journal, which was published by "Ukrainian professional musician union". A significant achievement in the professionalization of conductor and choral art of Galicia was the publication "Conducting adviser" and several choral repertoires digests edited by F.Kolessa and Z.Lyska. The attention is also focused on the fact that the pedagogical handwriting of M.Kolessa was largely determined by the overall high culture and erudition, deep knowledge of pedagogy, psychology and the ability to use them in teaching and education. It is known that during the early educational activities the maestro preferred the "authoritarianism" with a great rigor and a demanding of precise following of instructions, and desired to do just about anything in the classroom with the students, even the smallest details. However, later over the evolution of educational views "democratic" principles took over. "One of the characteristics of his educational principles was the ease in communication, an acute instant reaction to the work of student which often promotes some improvisation in conducting classes. The basic educational principles and the specific of the process of training conductors is proved

Key words: Mykola Kolessa, conductor school, conductor art, Lviv conductor school.

УДК 37 (4777.87) «19»: 70

Розлуцька Галина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

СУСПІЛЬНИЙ ІДЕАЛ ВЧИТЕЛЯ В ЗАКАРПАТТІ (1919-1939 РР.)

У статті розкрито суспільний ідеал вчителя в Закарпатті (1919 – 1939 рр.). Визначено, що ідеальним вважався вчитель, який був духовно досконалою особистістю, широко ерудованим високоосвіченим професіоналом та інтелігентом. Визначальною ознакою є близькість вчителя до народу, його традицій та звичаїв. Педагог має бути

наділений такими рисами, як демократизм, толерантність, полікультурність, співчуття та готовність до взаємодопомоги. Суспільний ідеал педагога нерозривно пов'язаний із формуванням позитивного іміджу. Головним шляхом наближення до ідеалу педагога вважалося особисте самовдосконалення і високий рівень професійної майстерності. Учитель рідної школи вирізнявся чіткою громадянською позицією та національною свідомістю.

Ключові слова: ідеал учителя, особистісне вдосконалення, професійна майстерність.

Постановка завдання. У сучасному динамічному світі гостро постала проблема пошуку ефективних шляхів розв'язання життєвих проблем. Освіта є інструментом успішного особистісного розвитку та джерелом соціально-економічного прогресу суспільства. Забезпечити формування духовного та інтелектуального потенціалу суспільства здатен ерудований учитель зацікавлений в оновленні знань та готовий до педагогічної діяльності в умовах кризи.

Вимоги держави та суспільства до педагогічних працівників ґрунтуються на засадах Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти, Державної програми «Вчитель», а також на вимогах документів Міжнародної організації співробітництва й розвитку освіти, які наголошують на ключовій ролі педагога в реалізації державної політики, спрямованої на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки і техніки, збереженні та примноженні культурної спадщини української нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомі педагогічні дослідження, в яких розглядаються теоретичні питання та узагальнюється регіональний досвід професійної підготовки вчителів. Звернення до джерел науково-педагогічної думки дає змогу виявити умови і закономірності активізації творчого потенціалу вчителя, визначити суттєві характеристики педагогічної професії. У цьому контексті актуалізується вивчення педагогічних явищ і фактів в системі освіти Закарпаття у період з 1919 р. по 1939 р., який унікальний демократичним державним устроєм і полікультурністю регіону. Тогочасні культурно-історичні процеси у Закарпатті певною мірою схожі на сучасний етап розвитку освіти в Україні зміною державної освітньої політики, впровадженням творчих підходів до форм і методів педагогічної діяльності, варіативних навчально-виховних технологій, тісною міжнародною співпрацею, утвердженням соціальних традицій в освіті. Реформування освіти в означений період призвело до активізації творчих пошуків педагогів, які стали підґрунтям оновлення змісту і напрямів підготовки вчителя, чинниками його професійного удосконалення.

Проблеми розвитку вітчизняної освіти і шкільництва в історичній ретроспективі висвітлені у напрацюваннях Н. Дем'яненко, В. Кеміня, А. Вихруща, І. Курляк, Т. Завгородньої, І. Козловської, В. Чайки, М.Чепіль та ін. Проблеми дидактики неперервної професійної освіти, теорії і методики професійного навчання висвітлені В. Вихрущем, О. Глузманом, С.Гончаренком, Н. Ничкало, І. Козубовською, З. Курлянд та ін. Закарпатський регіон привертає увагу науковців різних напрямів. Окремі аспекти розвитку регіональної освіти і педагогічної думки в різні історичні періоди розкриті в напрацюваннях М. Баяновської, В.Гомонная,

Д. Данилюка, М. Кляп, В. Росула, М.Талапканича, П.Ходанича, М. Ярмаченка та ін. Становлення професійної освіти з погляду історії досліджували Е.Балагурі, І. Гранчак, І. Грицак, В. Ілько, І. Поп, С.Сірополько. Діяльність закладів професійної педагогічної підготовки розглядали К.Деркач, О.Машталер, А. Авлик, В. Гиря, П. Стрічик, І. Фекета, В.Химинець та ін. У працях П. Ходанича та М. Кляп частково окреслено питання впливу європейських освітніх традицій на формування шкільництва регіону.

Однак вищенаведені дослідження залишили поза предметом наукових пошуків пласти джерельної бази, архівних матеріалів та історичних документів, які дають можливість дослідити уявлення закарпатського суспільства про ідеал учителя.

Мета статті (постановка завдання) – виявити особистісні та професійні якості ідеалу вчителя, який сформувався у закарпатському суспільстві в період 1919 – 1939 рр.

Результати дослідження. У період з 1919 р. по 1939 р. територія сучасного Закарпаття перебувала у складі Чехословацької республіки (ЧСР) під офіційною назвою Підкарпатська Русь. Зазначимо, що тогочасна ЧСР, була однією із високорозвинутих демократій Центральної Європи. Це дало можливість інвестувати значні кошти в культурно-освітній розвиток Підкарпатської Русі. Потужне державне фінансування позитивно вплинуло на розвиток освіти в Підкарпатській Русі і дало змогу швидко здійснити реформи шкільництва за європейським зразком. Прогрес в галузі освіти призвів до зміни уявлень місцевого населення про вчителя та його роль у розвитку суспільства. Якщо за часів австро-угорської влади вчитель не виділявся із сільської бідноти, то в чехословацький період праця вчителя стала престижною – вчителі отримували заробітну плату, яка диференціювалась у залежності від ступеню навчального закладу та величини населеного пункту, де працював педагог, його фахового рівня, тощо. Педагоги прирівнювались до державних службовців та користувались різними пільгами, які поширювались на членів їх сімей.

З огляду на мету нашого дослідження цінними є вимоги до вчителя, які склалися у закарпатському суспільстві, висвітлені на сторінках тогочасних періодичних видань. Дискусія про вироблення стереотипу ідеального вчителя розгорнулася на сторінках педагогічних видань, серед яких відзначимо орган Педагогічного товариства Підкарпатської Русі – «Подкарпатська Русь», органи народовецького педагогічного товариства «Учительська громада» – «Учительський голос» і «Наша школа», педагогічний журнал Шкільного відділу (реферату) – «Учитель».

Учительство становило найбільш масову частину місцевої інтелігенції і усвідомлювало власну відповідальність за національне відродження народу та його добробут у майбутньому. Заради досягнення цієї

мети передові педагоги закликали звільнитися від чужих шкідливих впливів і керуватись непохитною національною спрямованістю, вчительською честю, професійним обов'язком, моральністю і любов'ю до власного народу і його традицій. Вчитель зобов'язаний бути духовно досконалим і показувати учням приклад поваги до релігії, відвідувати храм і жити у згоді із релігійними традиціями громади. Тільки вчителя якого поважає місцева громада, будуть поважати учні, тому важливе місце у професійному портреті педагога надавалося позитивному іміджу [10].

На сторінках «Народної школи» Ф. Михайлович закликав педагогів стати справді народними вчителями та відповідально ставитися до виконання своїх професійних обов'язків, систематично вдосконалювати свої професійні знання, увесь час покращувати свій фаховий рівень через самоосвіту [8]. Своє бачення ідеалу вчителя висловив А.Ворон, учитель на його думку повинен добре володіти предметом і методикою викладання, зобов'язаний постійно читати і знати зміст, яка літератури міститься у вчительській та учнівській бібліотеках [3].

Ідея високого професіоналізму розвинута І.Кречковецьким у порадах молодим вчителям. Він визначає головною якістю вчителя, яка забезпечує повагу у суспільстві, високий рівень фахових знань у поєднанні із інтелігентністю, всебічною освіченістю. Проте понад усе важливим є дотримуватись місцевих звичаїв та з пошаною ставитися до народних традицій [9].

Учителі закарпатських шкіл чітко усвідомлювали, що найголовніший їх обов'язок перед суспільством – це національне виховання української молоді. Надаючи особливого значення національному вихованню, Б. Заклинський вважав, що кожен українець, який щиро любить свою Батьківщину, має дбати про її могутність – не допускати чвар між народом, боротися за його національну єдність. Важливою є думка просвітителя про те, що українці повинні дбати про авторитет нації серед інших народів, «щоб у всьому світові була за взір» [5].

Дискутувалась ідея про непересічне значення вчителя у вихованні молодого покоління, яке визначається непохитністю виховних традицій, які мають «загартувати, озброювати знанням молоде українське покоління» [6]. Власне вчитель, стверджував В. Машкаренець, при кожній нагоді повинен здійснювати виховний вплив на учнів. «Хто думає, що котрийсь народ може розвиватися в ізоляції від світу, той не розуміє еволюційного процесу в суспільнім житті. Виробляючи національну свідомість потрібно сягати глибин реального життя при цьому враховуючи історичні традиції народу і його культурний доробок. Чим сильніше будуть залучені у виховання обидва чинники, тим більше зміцниться національний характер, тим краще буде підготовлений учень до життя» [7].

Аналізуючи досвід європейських колег, закарпатські педагоги доходять до висновку, що найбільше можливостей для виховання має рідна школа, яка і повинна навчати виховуючи. Зокрема, І.Кречковецький зазначає: легко переконати на навчальному матеріалі учня в тому, що людина від природи любить товариство і без інших людей жити не може. На історичних прикладах школярі можуть побачити, що вірність, любов, справедливість,

взаємодопомога та спільна праця дають можливість жити усім членам родини і приносять взаємну користь. Педагог рекомендує більше часу присвятити історії, науці рідного краю, щоб учні пізнали основи морального життя в громаді, а саме: слідування приписам та законам, чемність, товариськість, довіру, рівність, солідарність, працьовитість, милосердність, доброчинність, жертвовність, бажання шанувати громадське майно, вміння підкорятися бажанню більшості тощо. Вчитель рекомендує колегам у процесі навчання більше часу відводити основам моральності стосовно держави або народу, щоб учні поважали історію свого народу, свою літературу, рідну культуру, звичаї та традиції свого народу, любити і цінувати свою землю, її природу, а патріотизм, любов до свого народу має бути синтезом всіх обов'язків [9].

На сторінках часопису «Учитель» Л. Гайдукевич підкреслював, що завдання педагога полягає у підготовці людини до життя в суспільстві та формування готовності до вирішення життєвих труднощів [4]. Цю думку розвиває О. Кошіль, висловлюючи сподівання, що школа повинна перетворитися на малу модель суспільства і виховувати для культурних та моральних цілей народу, держави, людства [6].

Виховуючи майбутніх громадян, учителі намагалися викристалізовувати національну свідомість, вимоги і повагу до своїх прав, що забезпечується правовою грамотністю. Важливим, на думку педагогів, було сформувати правильні стосунки у класі та шкільному колективі, щоб в учнів сформувалася норма товариської поведінки, готовність до співпраці, до свідомого і добровільного виконання громадянських обов'язків, до національної толерантності і відданості державі [6].

Найбільш виразно сформував ідеал вчителя А.Волошин в «Педагогіці і дидактиці» для вчительських семінарій (1923 р.). Педагог порівнює вчителя із провідником, який мусить бути досконалим і впевнено орієнтуватися в сплетіннях духовних і фізичних здібностей дитини. Головним принципом демократичного навчання А. Волошин вважав повну свободу навчання, при якій враховувалися інтереси представників кожної релігії, кожної нації та кожного народу [2].

Розкриваючи власні погляди на вчителя, автор зазначає, що важливими складовими педагогічної майстерності вчителя є комплекс властивостей особистості та рівень фахових знань у поєднанні із педагогічними здібностями. Зазначимо, що пошуки ідеалу вчителя у на початку XX ст. були характерні і для педагогів по той бік Карпат.

Головною вимогою до педагогічної діяльності А.Волошин визначає любов до професії та дітей, вміння зацікавлювати їх навчальним матеріалом і переживати за успіхи і невдачі учнів. «Той вчитель, який любить вчительську працю і дітей, терпеливо і багато працює, і досягає добрих результатів, навіть у випадку дидактичних недоліків. Адже добрий суб'єктивний виступ вчителя сприймається учнями як гра і не є тягарем.» [1] Проте самої любові для успіхів у навчанні замало, вчитель повинен закласти основи знань учнів умінь, способів діяльності, сформувати значущі особистісні якості, виховати майбутнє покоління народу. Педагог застерігає,

що робота вчителя не може бути технічно мистецтвом, тобто вчитель з опорою на власні артистичні здібності та інтуїцію пристосовував свої професійні можливості до учнівського контингенту, враховував запити учнів і залучав їх до співпраці [2].

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Підсумовуючи усе вищенаведене, можна стверджувати, що у Закарпатті (1919 – 1939 рр.) під впливом суспільно-економічних та культурно-освітніх чинників відбулося формування суспільного ідеалу вчителя. Повагою користувався національно свідомий учитель – майстер, який був широко ерудованим фахівцем та ентузіастом педагогічної справи. Цінними якостями педагога вважали фахові знання, загальну ерудицію, чесність, релігійність,

патріотизм, полікультурність, чітку громадянську позицію. Вчитель повинен знати педагогічну теорію і вміло використовувати її на практиці, володіти методами наукових досліджень, знати психологічні особливості учнів, володіти методикою і технікою навчання, менеджером і навіть артистом здатним створювати власний позитивний імідж. Учителю неодмінно має бути притаманна інтелігентність. Він мав стати взірцем для дотримання в житті духовних і морально-етичних засад, норм християнської моралі, збереження пам'яті предків, доброзичливості та справедливості, шанобливого ставлення до рідної мови, пізнання культури, історії, любові до рідного краю, батьківської землі.

Список використаних джерел

1. Волошин А. Загальна педагогіка /А.Волошин/ – Ужгород: Накл. Пед. Тов-ва Підкарпатської Руси, 1932. – 25 с.
2. Волошин А. Педагогіка і дидактика /А.Волошин/. – Ужгород: Накл. «УНІО», 1923. – 186 с.
3. Ворон А. Горожанська наука і виховання /А.Ворон// Учитель. – 1926. – Ч. 7. – С. 176 – 181.
4. Гайдукевич Л. Добрі і злі свойства виховуючого /Л. Гайдукевич// Учитель. – 1927. – Ч. 3. – С. 107 – 109.
5. Заклинський Б. Діточа книжка /Б.Заклинський// Учитель. – 1926. – Ч. 4 – 6. – С. 99 – 101.
6. Кошель О. Суспільно-моральне виховання в демократичній школі /О.Кошель// Наша школа. – 1937. – Ч. 10. – С. 1 – 4.
7. Машкаренець В. Задача школи відносно виховання /В.Машкаренець// Учитель. – 1932. – Ч.1. – С. 5 – 6.
8. Михайлович Ф. Народний учитель /Ф. Михайлович // Народна школа. – 1936 (Р. XVI). – Ч. 2. – С. 6–10.
9. Кречковецький І. Народний Як може учитель пробрести авторитет і довіре народу /І. Кречковецький // Народна школа. – 1936 (Р. XVI). – Ч. 2. – С.7 - 8.
10. Федор П. Вступ /П. Федор // Народна школа. – 1935 (Р. XIV). – Ч. 4. – С.1.

В статтє раскрыто общественный идеал учителя в Закарпатье (1919 - 1939 гг.). Определено, что идеальным считался учитель, который был духовно совершенной личностью, широко эрудированным высокообразованным специалистом и интеллигентом. Определяющим признаком является близость учителя к народу, его традициям и обычаям. Педагог должен обладать такими качествами, как демократизм, толерантность, поликультурность, сострадание и готовность к взаимопомощи. Общественный идеал педагога неразрывно связан с формированием положительного имиджа. Главным путем приближения к идеалу педагога считалось личное самосовершенствование и высокий уровень профессионального мастерства. Учитель родной школы отличался четкой гражданской позицией и национальным сознанием.

Ключевые слова: идеал учителя, личностное совершенствование, профессиональное мастерство.

The article reveals the social ideal of a teacher in Transcarpathia (1919-1939 years). It was determined that the ideal teacher considered to be as a highly educated professional, spiritually perfect person, widely erudite and intelligent. The decisive factor is a teacher's proximity to the people, its traditions and customs. The teacher should meet the requirements - to know the language, the history of native land, culture, treat with respect the religion, attend church and live according to the commandments of God. Democracy, tolerance, multiculturalism, compassion, understanding of others and readiness to help should be inherent traits of the teacher. Social ideal of a teacher is inseparably related with the formation of his own positive image. Pedagogical community considered that the main way of approaching an ideal for a teacher of that time was personal improvement and professional skills. The society imposed on the teacher upbringing and educating citizens capable of living in a democratic state, to work for the well-being of the people and economic growth throughout the country. A native schoolteacher is characterized by accurate civil position and national consciousness.

Key words: the ideal of a teacher, personal improvement, professional mastership.

UDC 377:371.13(477.87)"18/19"

Csoóri Zsófia (Chovriy Sofiya)
egyetemi tanár,
Munkácsi Állami Egyetem (Ukrajna)

TANÍTÓKÉPZÉS KÁRPÁTALJÁN AZ OSZTRÁK-MAGYAR MONARCHIA IDŐSZAKÁBAN

A tanulmány a kárpátaljai tanítóképzés fejlődésével foglalkozik a XIX. század második fele és a XX. század kezdete közötti időszakában. Figyelmet fordít a törvények mellett a tantervi szabályozás problematikájára is, mely kevésbé kutatott terület a

neveléstörténeti szakirodalomban, különösen a pedagógusképzés vizsgálatában. A kutatás hozzájárul ahhoz, hogy bemutassa a kárpátaljai tanítóképzés fejlődéstörténetét az európai pedagógusképzés történetében és gyakorlatában, ugyancsak rávilágít azokra a tényezőkre, melyek a mai korszerű pedagógusképzés létrejöttét elősegítették. A vizsgálat során a dokumentumelemzés módszerét alkalmazzuk, melynek alapját elsősorban a Kárpátaljai Területi Állami Levéltár anyagai, az Országos Széchényi Könyvtár és az Ungvári Nemzeti Egyetem Könyvtárának gyűjteményei képezték (tantervek, órarendek, vizsgafeljegyzések, jelentések, naplók, jegyzőkönyvek, bizonyítványok stb.). Ugyanakkor megjegyezendő, hogy a vizsgálódás nem hivatott a teljes kép felvázolására, hiszen ezt sem a korszak terjedelme, sem a téma viszonylagos bősége nem teszi lehetővé.

Kulcsszavak: tanítóképzés, oktatási törvények, tantervek, Osztrák-Magyar Monarchia.

Bevezetés. Az ukrán közoktatási rendszer és ezen belül a pedagógusképzés korszerű fejlődése és reformja elképzelhetetlen a múltbeli oktatásfejlesztési tendenciáknak figyelembe vétele nélkül. A kárpátaljai tanítóképzés kialakulásának és fejlődésének története számtalan tudományos kutatás tárgyát képezi. Foglalkoztak ezzel a kutatási területtel: Bohiv A., Dráviczki S., Fizesi O., Harahonics V., Homonnai V., Ignát A., Roszul V. és mások. A tanítóképzés keletkezésének problémája a kutatók vizsgálódásaiban a kárpátaljai oktatási és iskolarendszer fejlődésének kapcsán kerül szóba.

Kutatásunk célja a Kárpátalján működő tanítóképző intézmények tevékenységének feltárása a Monarchia idoszakában megjelent törvények és tantervek tükrében.

Eredmények. Az 1867-es Ausztria és Magyarország közötti kiegyezés kedvező feltételeket biztosított a magyar közoktatás korszerűsítésére. A magyar nevelés történetében kiemelkedő jelentőségű szerepet játszott Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter 1868. évi XXXVIII. tc.

E dokumentum biztosította a népiskolák mellett a tanítóképzés törvényi szabályozását. Báro Eötvös József tanítóképzője önálló szakiskolaként jelenik meg. A törvénynek a VII. fejezete (81–115. §)¹ tanítóképzésre vonatkozott és előírta:

– az ország területén húsz tanítóképzőt kell felállítani (81. §);

– mindegyik képezde szerves kapcsolatban legyen egy gyakorló iskolával, «melyben a növendék-tanítók gyakorlatilag képeztethessenek» (82. §)² és legalább kétholdnyi kerttel rendelkezzen, «hogyan a növendékek a földművelésben, a gyümölcs- és szőlőtermesztésben, gyakorlati oktatást is nyerjenek» (83. §)³;

– a képzési időt három évben határozza meg (87. §);

– kötelező tantárgyak: hit- és erkölcstan, neveléstan, oktatási módszertan, földrajz (általános, hazai), történelem (általános, hazai), anyanyelv, magyar nyelv, német nyelv, természettudományok és azok alkalmazása a földművelésben és iparban, gazdaságtan, gazdasági és kertészeti gyakorlatokkal, hazai alkotmánytan, mennyiség- és mértan, ének és zene (hangszeres játék: hegedű, zongora), szépírás és rajz, testgyakorlat tanítása, pedagógiai gyakorlat (88. §);

– a tanítóképzők önálló tantestülettel rendelkeznek, mely az igazgatóból, legalább két rendes, egy segédtanárból és a gyakorlóiskola tanítójából áll (84. §);

– a törvény meghatározta a tanárok fizetését. A rendes tanár évi fizetése 1000 Ft és 100 Ft szállásbér. Az igazgató ezen kívül 200 Ft tiszteletdíjat is kap. A segédtanár 450 Ft fizetést, és az oktatási intézmény szolgálati lakásában

lakhatást, fűtést és a köztartásban étkezést élvez. A gyakorló iskola tanítójának fizetése a lakáson kívül 700 Ft (85. §);

– a tanítóképzőkbe azon 15. életévüket betöltött ifjak jelentkezhetnek, akik négy tárgyból (anyanyelv, számvetés, földrajz és történelem) legalább a gimnázium, a reál- vagy a polgári iskola első négy osztályában tanított ismeretek birtokában vannak, és ezt bizonyítvánnyal is tanúsítani tudják. A törvény lehetővé tette, hogy félével vizsgával is bekerülhessenek a jelentkezők a képezdebe, amennyiben nem rendelkeznek az előírt végzettséggel (86. §);

– a törvény meghatározta a vizsgáztatás rendszerét is (101–105. §). A képző növendékei minden tanév végén a tankerületi felügyelő és az igazgatótanács tagjainak jelenlétében vizsgákat kötelesek tenni (101. §); a képezde elvégzése után egy évet gyakorlati tanítással tölteni. Ezt követően legkésőbb két év elteltével minden növendék köteles «a képezdei összes tantárgyakból, írásbeli dolgozatokból és különösen a tanítás gyakorlásából vizsgát állani ki, és csak e feltétel sikeres teljesítése után nyerhet tanítói oklevelet.»⁴ (102. §). Akiknek másodjára se sikerül letenni a képesítő vizsgát, többé vizsgára nem bocsáthatók (104. §).

Az 1868. évi XXXVIII. tc. a tanítónőképzésről rendelkezett bizonyos módosulással (106–115. §). A tanítónőképzőkben a növendékek bennlakók, az igazgatótanács csak kivételesen engedheti meg a künnlakást (107. §). A felvétel a betöltött 14. életévhez, a felső népiskolai tanfolyam elvégzéséhez és felvételi vizsgához van kötve (108. §). Az intézmények tanári testületében a férfiakon kívül tanítónők is alkalmazandók (110. §). A tantárgyak között eltérés is megfigyelhető, hiányzik a módszertan, a hazai alkotmánytan, mértan, zene, a testgyakorlat tanítása, ezen kívül fellelhető a helyesírás és a női kézimunka (111. §). Eltérés mutatkozik képesítővizsga rendjében is – a tanítóképző elvégzése után a nők azonnal vizsgáznak és nyerik el oklevelüket (114. §).

Az Eötvös József népoktatási törvény értelmében csak oklevéllel rendelkező válhatott tanítónővé. A már működő tanítók számára nyári tanfolyamokat biztosított.

A törvény szerint tanítóképző-intézeteket fenntarthat: az állam, a község, a hitfelekezet, az egyesület, a magánszemély a törvény által előírt feltételek betartásával.

Szakál János rámutatott a törvény kiemelkedő jelentőségére a magyar népoktatás történetében: «Eötvös tanítóképzője [...] nem elégszik meg az elemi iskolai tankönyvek tartalmi ismertetésével kielégíteni az általános műveltséget, hanem többet kíván nyújtani a tanítónak, mit az tovább ad; ez a tanítóképző nem elégszik meg a tanító hivatásszerű képzését az elméleti pedagógia megtanulásában látni, hanem hangsúlyozottsághoz juttatja a gyakorlati kiképzést is.»⁵

A neveléstörténetesek véleménye szerint ezzel Magyarország megelőzte Európa számos országát.

A törvényt követően 1869-ben megjelent az első miniszteri tanterv az állami elemi iskolai tanítóképezdek számára. A tanterv a képzés céljait a következőkben fogalmazta meg: «A tanítóképző-intézetek célja, hivatásuk iránt lelkesülő, foglalatosságaikban jártas oly munkás és ügyes tanítókat képezni, kik az emberiség szeretetének érzésétől áthatva, alapos ismereteik segítségével és kiváltképpen jó példaadással vezessék a gondviselősökre bízott növendékeket: önmunkásságra, az ismeretek gyűjtésére, az erkölcsi nemesebb érzésre és általában a felvilágosodásra.»⁶

A tanterv szerint a növendékeknek a nevelésben és tanításban hármast kell elérniük: 1. önzetlen emberszeretetét; 2. a szükséges tudományokat és azok sikeres tanítási módját; 3. szellemi és testi ügyességet.⁷

Az első tanítóképzős tanterv meghatározta a tantárgyakat és óraszámokat.

1. táblázat. Az első tanítóképzős tanterv 1869 által meghatározott heti óraterv⁸

	Tantárgyak	Osztályok			Heti órák összege
		I.	II.	III.	
1.	Hit- és erkölcsstan	2	2	2	6
2.	Neveléstani tárgyak a) Nevelés- és oktatásban b) Oktatási módszertan c) Tanítási gyakorlatok a gyakorló iskolában	4	4	5	13
3.	Magyar nyelv: Olvasás, nyelv- és írástan	3	3	2	8
4.	Német nyelv	3	3	2	8
5.	Mennyiségtan a) Számítan b) Mértan	3	3	2	8
6.	Történeti tárgyak a) Földrajz b) Történelem c) Házaik alkotmány	2	2	3	7
7.	Természet-tudományi tárgyak a) Természetrajz b) Természet- és vegytan c) Mezei gazdaság és kertészet	2	2	4	8
8.	Művészeti tárgyak a) Ének- és zenetan b) Rajzolás és szépírás	5	5	4	14
9.	Testgyakorlás	2	2	2	6
Heti órák összege		30	31	32	93

2. táblázat. Az első tanítónőképzős tanterv 1869 által meghatározott heti óraterv⁹

	Tantárgyak	Osztályok			Heti órák összege
		I.	II.	III.	
1.	Hit- és erkölcsstan	2	2	2	6
2.	Neveléstani tárgyak a) Nevelés- és oktatási módszertan b) Tanítási gyakorlatok	4	4	5	13
3.	Magyar nyelv: Olvasás, nyelv- és írástan	4	3	2	9
4.	Német nyelv	3	3	3	9
5.	Mennyiségtan Számítan	4	3	3	10
6.	Történeti tárgyak a) Földrajz b) Történelem s házaik alkotmány	2	2	3	7
7.	Természet-tudományi tárgyak a) Természetrajz b) Természet- és vegytan c) Kertészet, gazdaszonykodás és háztartás	2	2	4	8
8.	Női kézimunkák	2	2	2	6
9.	Művészeti tárgyak a) Ének- és zenetan b) Rajzolás és szépírás	4	4	4	12
Heti órák összege		30	31	31	92

Az első miniszteri tanterv nyolc évig volt érvényben. A második tantervvel egy időben (ugyanígy 1877-ben) jelent meg az állami elemi és polgári iskolai tanító- és tanítónőképezdek igazgatásáról szóló szabályrendelet (a VKM 1877. évi 10998. sz. rendelete),¹⁰ mely részletesen szabályozta a tanárok óraszámát, a tanári testület összetételét, az igazgatótanács jogait és kötelességeit, az iskolaév beosztását, a növendékek vizsgáztatásának rendjét.

A tanítóképzés idejének három esztendőről négyre való felemelését Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi

miniszter 1881. évi 655. és 15369. sz. rendelete határozta meg. Egyidőben megjelentek az új tantervek is. Az 1881. évi 20364.¹¹ sz. miniszteri rendeletével a tanítónőképzők, majd az 1882. évi 3998.¹² sz. miniszteri rendeletével a tanítóképzők számára. Az említett tantervek elválasztották az egységes tanító- és tanítónőképzést. E tantervek szerkezeti felépítése: vezérelvek, tanterv, általános óraterv.

A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1911. évi június hó 30-án kelt 78000. sz. rendeletével kibocsátotta az új tantervet és tantervi utasításokat az állami elemi iskolai tanító- és tanítónőképző intézetek számára.¹³ Az 1911-es tanterv szerkezeti felépítése eltért az 1881. és 1882. évi tantervektől, mivel nem tartalmazott vezérelveket s így nem fogalmazta meg a képzés általános célját. E tanterv szerkezeti felépítése: tanterv, általános óraterv, tantervi utasítások.

Egyértelmű, hogy egyetlen tanterv nem képes megoldani az összes strukturális problémát, de megjegyezhető, hogy az 1881-es és 1882-es, illetve az 1911-es elemi iskolai tanító- és tanítónőképezdei tantervek alapvetően befolyásolták a magyar tanítóképzés szervezeti kereteit.

A vizsgált időben Kárpátalja területén három tanítóképző működött: Ungváron a görög katolikus tanító- és tanítónőképző intézetek; Munkácson állami tanítóképző intézet.

Az Ungvári Királyi Görög Katolikus Tanítóképezde 1872-ben a népoktatási törvény szellemében felemelte a képzés időtartalmát három esztendőre.¹⁴ 1883-ban Drohobeczky Gyula igazgatása alatt az intézet mellett megszervezték a gyakorlóiskolát is. 1899-ben Kaminszky Géza igazgatása alatt a kántortanítóképző-intézet lett négy évfolyamú.¹⁵

Az Ungvári Görög Katolikus Tanítónőképző Intézet 1902. szeptember hó 14-én nyitotta meg ünnepélyes keretek között Firczak Gyula Munkács-egyházmegyei püspök az általa megvásárolt úgynevezett «kis gimnázium» épületében, a Rákóczi utcában. Addig a tanítónőjelöltek külön miniszteri engedéllyel az Ungvári Királyi Görög Katolikus Kántortanítóképző Intézetben magánúton vizsgáltak s ugyanott tették le a tanítóképesítő vizsgát is. A magyar királyi vallás- és közoktatásügyi minisztérium azonban 1900-ban, 46781. sz. alatt külön szabályzatot adott ki a tanítóképesítő vizsgákra vonatkozólag, melynek 4. pontja kimondja: «Magánúton készülő jelöltek csak a nemüknek megfelelő intézetnél tehetnek vizsgát a vallás- és közoktatásügyi miniszter engedélye alapján».¹⁶

Nyilvánossági jogát már megnyitása évében megkapta. Ez az intézet a hét vármegyére kiterjedő egyházmegyei görög katolikus népiskoláit látta el tanítónőkkel. Élén Kaminszky Géza, az Ungvári Királyi Görög Katolikus Kántortanítóképző Intézet igazgatója állt. A képző 1912. szeptember 1-ig változó rendszerű, két évfolyamú volt, majd ettől kezdve négy évfolyamú és ez az időszak a második igazgató, Melles Gyula tb. kanonok nevéhez fűződött.

Az ungvári leányképző létesítése – mely az első ilyen volt a térségben – csak részleges javulást eredményezett, mert a régió műveltségbeli elmaradottságának lassú felszámolásához további intézetek nyitására volt szükség.¹⁷

1914-ben Munkácson megnyílt a Munkácsi M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet. Az intézet alapításában Nedeczey János, a Bereg vármegyei Magyar Közművelődési Egyesület tagja kiemelkedő szerepet játszott. Az intézmény első igazgatóját, Szondi Jánost, 1914. június 11-

én nevezték ki, aki addig a Kiskunfélegyházi Állami Tanítóképző Intézet rendes tanára volt.¹⁸

Az első világháború idején az oktató-nevelő folyamat nem szakadt meg mindhárom tanítóképző intézményben. Viszont váratlan megszakításokkal működött.

A trianoni békeszerződés (1920. június 4) értelmében Kárpátalját az Csehszlovákiához csatolták. A Csehszlovákiához csatolt területeken az összes állami magyar tanítóképző intézet megszűnt, ill. szlovák tannyelvűvé vált. A munkácsi áll. képzőben ennek megfelelően 1919-től megszüntették a magyar nyelvű oktatást. Az ungvári görög katolikus fiú- és leányképzőben 1921-től ruszin nyelven

tanultak, s ilyen tanítási nyelvű népiskolára nyertek képesítést. Aki magyar tanítási nyelvű népiskolában akart tanítani, annak rendszeresen kellett hallgatnia magyar nyelvi órákat is, amely a két ungvári intézetben egyébként nem volt kötelező tárgy.

Összegzés. A vizsgált időszakban alakultak a kárpátaljai pedagógusképzés hagyományai az akkori európai oktatási folyamatok hatására. A további tudományos vizsgálatok arra irányulhatnak, hogy a különböző történelmi korszakok hatását tanulmányozzák a kárpátaljai pedagógusképzés és iskolarendszer kialakulása szempontjából, a következtetéseket kritikusan újraértelmezzék és felmérjék a lehetséges alkalmazásukat a mai gyakorlatban.

Jegyzetek

1. A magyarországi népoktatásügy, kereskedelmi és ipari szakoktatás szervezete és közigazgatása. I. kötet. Kisdédovács és népoktatás (elemi, felső nép- és polgári iskolák) – Az Eggenberger-féle könyvkereskedés kiadása (Hoffmann és Molnár), Budapest, 1893. 266–269.

2. uo. 266.

3. uo. 266.

4. uo. 268.

5. Szakál János: A magyar tanítóképzés története – Hollóssy János Könyvnyomtató, Budapest, 1934, 66–67.

6. A tanítóképezde szervezete az 1868-ki XXXVIII. t. cz. értelmében – A Magyar Kir. Egyetem Nyomdája, Buda, 1870. 3.

7. uo. 3.

8. uo. 5.

9. uo. 17.

10. Magyarországi Rendeletek Tára. Tizenegyedik folyam. 1877. Hivatalos kiadás – a Pesti Könyvnyomda-Részvénytársaság tulajdona, Budapest, 1877. 529–545.

11. A m. kir. állami elemi tanítónőképezdek tanterve. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi magyar kir. minister 1881. évi augusztus hó 26-án, 20364. sz. a. kelt rendeletéből – Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, Budapest, 1888.

12. A magyar királyi állami elemi tanítóképezdek tanterve. Kiadatott a vallás- és közoktatás m. kir. minister 1882-ik évi február hó 6-án 3998. sz. a. kelt rendeletéből – Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, Budapest, 1890.

13. Tanterv és tantervi utasítások az állami elemi iskolai tanító- és tanítónőképző-intézetek számára. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1911. évi június hó 30-án, 78000. sz. a. kelt rendeletével – M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda, Budapest, 1911.

14. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek a közoktatás 1872. évi állapotáról szóló s az országgyűlés elé terjesztett jelentése – Nyomatott a Magyar Királyi Egyetem Könyvnyomdában, Budapest, 1874. 48.

15. Az Ungvári Kir. Gör. Szerk. Kath. Éneklész-Tanítóképezde értesítője az 1898–99. tanévről, közli: Kaminszky Géza, igazgató – Nyomatott a «Sz. Bazil-társulat» Könyvnyomdájában, Ungvár, 1899. 34.

16. Az Ungvári Gör. Kath. Leányliceum-Tanítónőképző Intézet és vele kapcsolatos Gyakorló Népiskola évkönyve az 1938/39. iskolai évről. Az intézet fennállásának 37-ik évében, összeállította: Csurgovich György, mb. igazgató – Unio-Miravcsik Gy. Könyvnyomdájában, Ungvár, [é. n.]. 4.

17. uo. 4–6.

18. A Munkácsi M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet I. értesítője az 1914–15. iskolai év., szerkesztette: Szondi János, igazgató – Grósz testvérek Könyvsajtója, Munkács, 1915. 3–16.

В статті проаналізована проблема розвитку професійного педагогічного освіти на Закарпатті в другій половині XIX – початку XX століття. Звертається увага на законодавче забезпечення реалізації професійного педагогічного освіти на Закарпатті, яке менше розглядається в науковій літературі по історії педагогіки. Фактологічний матеріал дослідження базується на фондах Державного архіву Закарпатської області, матеріалах Національної бібліотеки імені Сечені (Будапешт), науковій бібліотеки Ужгородського національного університету. Дослідження не висчерпує всі аспекти розвитку професійного педагогічного освіти на Закарпатті в вказаний період.

Ключові слова: педагогічне освітання, освітальні закони, навчальні плани, Австрійсько-Венгерська монархія.

The article is devoted to the study of the main tendencies in the development of professional pedagogical education in Transcarpathia in the period when it was part of the Austrian-Hungarian monarchy during World War I. Educational documents are analysed that regulated educational processes on Transcarpathian lands. Special attention is paid to Law XXXVIII (of 1868) – an important educational document that influenced the development of pedagogical institutions, determined the content of pedagogical education and regulated the functioning of these establishments. The Law gave right to churches and even private citizens to open and maintain teacher-training seminaries provided the educational establishments

met the state requirements. According to the Law teacher-training seminaries became independent special educational establishments with a three-year term of studies. In 1869 on the basis of the Law XXXVIII the first syllabus for teacher-training seminaries was published and it was valid till 1877. The content of pedagogical education is analysed (syllabi and curricula for junior school teacher training establishments).

The author pays special attention to the issue of training pedagogues in the region. Junior school teachers in the period under analysis were trained in two teacher-training seminaries: in Uzhhorod (for boys and girls) that belonged to Mukachevo Greek Catholic eparchy and the state teacher-training seminary that was opened in Mukachevo in 1914. Mukachevo Hungarian royal state people's teacher-training seminary taught only boys. The first graduation of qualified pedagogical specialists was in 1918.

Thus, the establishment and development of professional pedagogical education in Transcarpathia in the second half of XIX – early XX century occurred in the context of the educational processes of the time.

The conducted research does not cover all aspects of the establishment and development of professional pedagogical education in Transcarpathia. Perspective areas of further scientific researches include the study of the influence of systematic transformational processes on the development of pedagogical education in different historical periods in Transcarpathia, critical re-thinking of its consequences, and possible use in modern educational practice.

Key words: pedagogical education, educational laws, syllabi, Austrian-Hungarian monarchy.

УДК 37.014.5(477): 351.851

Товканець Оксана Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

ВНЗ «Східно-європейський слов'янський університет»,

м. Ужгород

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ТА ОСВІТНИМИ ПРОЦЕСАМИ: АНАЛІТИЧНИЙ ЕКСКУРС НАУКОВИХ ПІДХОДІВ

В статті обґрунтовано наукові підходи до управління освітою та освітніми процесами. Проаналізовано теорію соціального управління, у становленні якої можна відзначити п'ять елементів, основні ідеї яких представляють інтерес для організації управління процесами в освітніх системах: визначення наукових шкіл в управлінні; процесний; системний; програмно-цільовий; ситуаційний. Визначено, що спрямованість всієї системи управління освітньою установою на кінцевий результат передбачає не тільки особливу мотиваційно-цільову орієнтацію керівників, а й новий підхід до інформаційного забезпечення, педагогічного аналізу, планування, організації, контролю та регулювання всієї діяльності.

Ключові слова: освіта, управління освітою, наукові підходи, процесний підхід, системний підхід, програмно-цільовий підхід, ситуаційний підхід.

Постановка проблеми. Педагогічна наука сьогодні у процесі вибору принципів, змісту, методів і форм управління в освіті. Управління освітою має здійснюватися на засадах інноваційних стратегій відповідно до принципів сталого розвитку, створення сучасних систем освітніх проектів та моніторингу; розвитку моделі державно-громадського управління, посилення ролі та взаємодії усіх суб'єктів освітньої політики, у якій особистість, суспільство й держава стають рівноправними суб'єктами і партнерами. Адже основні стратегічні завдання розвитку процесу управління освітою: «перехід від державного до державно-громадського управління, чітке розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління, забезпечення самоврядування навчально-виховних закладів і наукових установ, утвердження у сфері освіти гармонійного поєднання прав особи, суспільства й держави» [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку освіти та управління освітніми процесами розглядалися вітчизняними (В. Алфімов, Г.Артюх, Т. Боголюб, В. І. Бондар, А.Василук, Л.Гаєвська, А. Гальчинський, М. Геєць, Я.Гречка, Л.Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Л.Карамушка, І.Ковчина, Н. Коломинський, В. Крижко, В. Луговий, С. Павлутенков., В. Пікельна, І.Прокопенко,

В. Семиноженко, Ф. Хміль та інші) та зарубіжними (М. Петрі, П. Карстаньє, Ф. Хедоурі, М.Мескон) науковцями. Вченими виокремлено ряд тенденцій в розвитку теорій управління й інноваційних процесів в освіті, серед яких гуманістично спрямований вектор розвитку (від авторитарних моделей управління до гуманістичних), поглиблення знань про наукові основи управлінських процесів, готовність керівників освітніх установ до публічного формування бюджету та публічного звітування щодо його виконання, орієнтація на максимальне якісне управління галуззю на основі високої результативності діяльності та ефективного і продуктивного використання ресурсів тощо. Водночас на сьогодні актуальними залишаються теоретичні засади управління освітою, що і стало предметом нашого пошуку.

Мета статті (постановка завдання) – окреслити методологічні засади управління освітою та освітніми процесами, зокрема здійснити аналіз наукових підходів до їх впровадження.

Результати дослідження. Зазначимо, що на сучасному етапі соціально-економічного розвитку освіта представляє собою сформовану суспільну структуру, що є сукупністю взаємопов'язаних освітніх програм і державних освітніх стандартів різних рівнів, які реалізуються через програми навчальних закладів і

забезпечують підготовку людини до професійної діяльності, та система органів управління цим видом діяльності.

Для вирішення завдань освітньої системи як соціального інституту, що відносяться до проблеми управління такими системами, використовують різні підходи. Найбільш актуальною є теорія соціального управління, у становленні якої можна відзначити п'ять елементів, основні ідеї яких представляють певний інтерес для організації управління процесами в освітніх системах: визначення наукових шкіл в управлінні; процесний; системний; програмно-цільовий; ситуаційний [3, с. 41 - 52], які розглянемо детальніше.

1. Наукові школи в управлінні освітою представляють чотири концепції управління, розроблені школою наукового керівництва, адміністративною школою, школою психології і людських відносин та школою управління.

Головна ідея концепції наукового управління полягає в орієнтації побудови управління на основі наукових досліджень, спрямованих на підвищення ефективності роботи. В основі теорії - механістична модель організації - уявлення про ідеальне виробництво, що працює за принципом чіткої системи [8], орієнтація на створення стабільно функціонуючої організації.

Представники концепції адміністрування орієнтовані на вдосконалення управління організацією в цілому з врахуванням двох категорій універсальних принципів управління: принципи, які стосуються першої категорії, призначалися для забезпечення розробки раціональної системи управління організацією. При цьому управління розглядалося як універсальний процес, що включає функції планування і організації; друга категорія класичних принципів стосувалася побудови структури організації та управління її працівниками (поділ праці; повноваження та відповідальність; дисципліна; єдиноначальність; єдність наряду; підпорядкованість особистих інтересів загальним; винагорода персоналу; централізація; скалярна ланцюг (ієрархія); порядок; справедливість; стабільність робочого місця для персоналу; ініціатива; корпоративний дух).

З розвитком психологічної науки активно розвивалася концепція людських відносин в управлінні, поведінкового підходу до управління. Основна мета такої концепції полягає в підвищенні ефективності організації за допомогою актуалізації людських ресурсів. Головна ідея управління, побудованого на концепціях поведінкових наук, полягає у визнанні необхідності використання прийомів управління людськими відносинами і налагодження міжособистісних відносин. Теорія людських відносин в управлінні зосередила увагу на неформальній структурі малих груп, хоча і показала їх важливість, але виявилася не менш односторонньою, ніж класична теорія управління [8]. Однак в сучасних умовах актуальними залишаються використання в управлінні чинників комунікації, групової динаміки, мотивації, лідерства і необхідність дослідження і врахування поведінки працюючих в організації людей.

Ключовою характеристикою школи науки керівництва, або кількісного підходу, є перехід від

словесних міркувань і описового аналізу управлінських ситуацій до моделей, символів і кількісних значень. Застосування моделей істотно спрощує розгляд складних управлінських завдань, дозволяє зменшити кількість змінних, що підлягають обліку, до керованої кількості. Реалізація переваг кількісних вимірювань (кількісного підходу) забезпечує можливість порівняння, аналізу та прогнозування поведінки моделі. Відмінними рисами науки керівництва як підходу в управлінні соціальними системами є: використання наукового методу; системна орієнтація; моделювання. Системна орієнтація забезпечує можливість розглядати організацію як відкриту систему. Моделювання дозволяє приймати об'єктивні управлінські рішення при використанні створених для цих цілей моделей. Так, управління соціальними системами, що реалізує переваги даного підходу, орієнтується на застосування теорії ігор, що представляє собою моделювання оцінки впливу прийнятого управлінського рішення, теорії черг (модель оптимального обслуговування), моделі управління ресурсами, імітаційного моделювання, економічного аналізу.

2. Процесний, або функціональний, підхід, що розвиває теорію соціального управління, знаходить широке застосування і в сучасних умовах. Управління розглядається як процес, як послідовність безперервних взаємопов'язаних дій, спрямованих на забезпечення успіху організації. Такі дії визначені як управлінські функції. Тому процес управління представляється як сукупність, як загальна сума таких функцій.

У сучасній літературі обговорюються різні управлінські функції, наприклад, планування, організація, розпорядження, мотивація, керівництво, координація, контроль, оцінка, прийняття рішень, підбір персоналу, представництво та ведення переговорів або укладення угод. З них чотири функції - планування, організація, мотивація і контроль - виділені як основні [3, с. 257 - 265]. Їх об'єднання для реалізації управління забезпечується процесами комунікації й прийняття рішення.

Планування передбачає прийняття рішень про цілі організації та діяльність її членів, реалізація яких необхідна для досягнення цих цілей. Для керівництва, по суті, це один із способів забезпечення єдиного напрямку докладання зусиль всіх членів установи на досягнення його загальних цілей функціонування і розвитку. Функція організації дозволяє визначити і структурувати роботу, виконання якої необхідно для досягнення встановленої на стадії планування мети. Мотивація полягає в спонуканні членів установи до сумлінного виконання роботи відповідно до делегованих їм обов'язками і згідно з планом. Контроль - це процес забезпечення дійсного досягнення цілей, що включає три аспекти реалізації: встановлення стандартів - необхідний для точного визначення цілей, досягнення яких заплановано за означений період часу; вимір дійсно досягнутого за певний період результату і порівняння його з очікуваними результатами; корекція відхилень фактичного досягнення від заданого при плануванні. В цілому процесний підхід підкреслює важливість врахування взаємозалежності функцій управління.

3. Системний підхід підкреслює взаємозалежність окремих частин організації, а також взаємозалежність організації та навколишнього середовища. Застосування теорії систем до соціального управління дозволяє розглядати освітню організацію в єдності її складових частин, які також нерозривно переплітаються з зовнішнім світом, і сприяє інтеграції.

Системний підхід - це спосіб мислення по відношенню до організації та управління, що надає найбільше значення цілому і орієнтує суб'єкта управління на оптимізацію керованої системи, її загальних характеристик. Систему при цьому представляють як деяку цілісність, що складається з взаємозалежних частин, кожна з яких вносить вклад в характеристики цілого. При цьому поліпшення, удосконалення цілого розглядаються як передумова і умова поліпшення і вдосконалення його частин (підсистем та елементів). Керуючись такими уявленнями про управління організацією (установою) її необхідно розглядати як відкриту систему, як сукупність пов'язаних і взаємодіючих частин (підсистем), що забезпечують виникнення цілого, якій притаманні якості, відмінні від якостей складових його частин [8]. Як компоненти системи розглядаються цілі, завдання, стратегія, структура, ресурси, технологія, персонал. Центральним компонентом й інтегруючим чинником системи зазвичай визнаються цілі [1, с. 32].

Початок застосування нових методів управління народною освітою та освітніми установами, перш за все загальноосвітньою школою, поклала реалізація ідей системного підходу (М.Поташник, П.Третьяков, П.Худомінський, Т. Шамова та ін.). Необхідність такої реалізації при вирішенні завдань управління обґрунтована сформованістю уявлень про освіту як про складну соціальну систему, що має свої підструктури, явища, процеси, між якими існують різноманітні зв'язки і відносини. У загальному вигляді, як будь-яка відкрита система, школа має вхід, процеси перетворення (внутрішні процеси) і вихід. Під входом маються на увазі учні, матеріально-технічні, програмні, методичні та інші засоби і обмеження (цілі, завдання та нормативно-правові вимоги). При цьому внутрішнє середовище школи складають система цінностей (філософії школи) як головна підстава її життєдіяльності, модель випускника як цільовий орієнтир школи, а також освітні, інноваційні та забезпечуючі підсистеми (процеси). Освітня підсистема (процес), що є головною для будь-якої школи, визначає її загальну будову як соціальної організації і структуру. У свою чергу, як і в будь-якому навчальному закладі, в школі такий процес має складну багаторівневу структуру і складається із сукупності складових частин (підпроцесів), серед яких можна виділити, наприклад: окремі освітні процеси - взаємодія конкретних педагогів і конкретних груп учнів, сукупність яких утворює загальний освітній процес; процеси навчання з окремих предметів; процеси навчання по циклам предметів і галузей знань; процеси навчання по групах або класів; процеси навчання різних потоків учнів і видів класів; процеси навчання і виховання різних категорій учнів; навчальний процес в цілому; процеси позанавчальної виховної роботи; освітній процес в цілому (як єдність

навчання і виховання). Виходом системи «школа» є результати освіти.

4. Важливим є програмно-цільовий підхід (програмний підхід, цільове управління), що забезпечується трьома основними процедурами: визначення цілей і їх впорядкування у відповідній ієрархічній системі («дерево цілей»); вироблення комплексних програм розвитку організаційно-відокремлених комплексів соціальної діяльності; формування специфічних організаційних структур. Основним положенням програмно-цільового підходу є коректне визначення мети. Цілепокладання передбачає зіставлення і коригування попередньо обумовленої мети з цілями інших вертикально і (або) горизонтально розташованих систем. У цьому моменті важливим є оцінка можливостей її реалізації.

Для визначення мети в управлінні значення має етап формулювання стратегічних цілей організації, необхідних для визначення напрямків її розвитку, орієнтації головних завдань і проміжних (приватних, обочих) цілей. Отримана таким чином сукупність цілей в обов'язковому порядку розмежовується, утворюючи «дерево цілей», що презентує їх детальну ієрархію, підпорядкованість і взаємозалежність. Ефективність реалізації програм забезпечується мобілізацією всього необхідного для цього потенціалу, що включає в себе кадри, інформаційні масиви, технології, матеріально-технічну базу, фінансові кошти, організаційні структури та інші ресурси. Іншим підходом до управління освітою є концепція управління за цілями. Концепція передбачає зосередження уваги керівників на розробці узгоджених на різних рівнях освітньої системи цілей і виробленні спільно з підлеглими рішень про засоби їх досягнення та оцінки. В управлінні освітою підхід реалізується в різних модифікаціях: як цільовий, системно-цільовий, програмно-цільовий. Однак, незалежно від модифікації, в кожній з них зберігається суть цільового управління - розгортання діяльності для досягнення чітко сформульованих цілей.

Ключовим моментом визначення ефективності управління освітою, що здійснюється у відповідності з цією концепцією, є якість визначення мети, яка включає формулювання зовнішніх і внутрішніх, кінцевих і проміжних цілей управління. Тому при вирішенні завдань управління освітньою системою особливе значення надається процесам цілепокладання і наступного планування всієї діяльності відповідно до поставлених цілей. При цьому спочатку відбувається формування довгострокових і короткострокових цілей, після чого в низхідному порядку формулюються цілі діяльності всіх суб'єктів (об'єктів) управління. В даному випадку мета, виконуючи мотиваційну, керуючу і системоутворюючу функції, стає головним критерієм відбору змісту, методів, форм і засобів здійснення освітнього процесу.

5. Ситуаційний підхід передбачає використання можливостей прямого застосування науки до конкретних ситуацій і умов. Центальною ланкою даного підходу є ситуація - конкретний набір обставин, які суттєво впливають на діяльність організації в даний конкретний час. При загальній подібності процесів управління ситуаційний підхід допускає значне

варіювання специфічних прийомів, що використовуються керівниками, для ефективного досягнення організацією планованих результатів. У свою чергу, ефективність цих конкретних прийомів і концепцій управління визначається їх адекватністю сформованим на даний момент конкретним ситуаціям.

Даний підхід концентрується на ситуаційних відмінностях між організаціями й усередині самих організацій. При цьому важливо визначити значимі змінні, що зумовлюють ситуацію і їх вплив на ефективність установи. Керівнику варто враховувати особливості процесу управління, індивідуальної та групової поведінки, системного аналізу, методів планування і контролю і кількісних методів прийняття рішень; передбачати можливі наслідки (як позитивні, так і негативні) від застосовуваної методики або концепції, оскільки кожна з управлінських концепцій і методик має свої сильні і слабкі сторони; уміти адекватно інтерпретувати ситуацію, визначити найбільш важливі в даній ситуації чинники і оцінити ймовірний ефект, викликаний зміною однієї або декількох змінних; застосовувати конкретні прийоми, що викликають найменший негативний ефект і мають менше недоліків, порівняно з конкретними ситуаціями [3, с. 52 - 53].

Концепція управління освітніми об'єктами за результатами описує процес, що складається з наступних етапів: планування результатів, ситуаційного управління заради досягнення цих результатів і контролю (спостереження) за результатами. Таке управління за своєю суттю є системою управління, мислення і поведінки всіх членів організації [7]. Процес контролю служить для з'ясування ступеня досягнення запланованого результату і, в разі відхилення від очікуваних досягнень, визначення необхідних оперативних коригувальних впливів. Спрямованість всієї системи управління освітньою установою на кінцевий результат передбачає не тільки особливу мотиваційно-цільову орієнтацію керівників, а й новий підхід до інформаційного забезпечення, педагогічного аналізу, планування, організації, контролю та регулювання всієї діяльності. Особливий інтерес представляють підходи, концепції та ідеї управління освітніми системами, що розглядаються як наукові передумови для вирішення завдань формування науково-практичних основ управління якістю освіти. У багаторівневій методології дослідження проблем освіти вони відносяться до розряду загальнопедагогічних ідей, теорій, концепцій і закономірностей [9] і, на відміну від теорії соціального управління, більш наближені до конкретики освіти.

Аналіз наукової літератури засвідчує [3; 6; 10], що останнім часом в управлінні освітою інтенсивно розвивається підхід, орієнтований на управління не тільки функціонуванням, а й розвитком освітньої установи. З урахуванням такого аспекту О. Хомерікі вважає за доцільне введення в систему управління освітньою організацією додаткових елементів, призначених для управління її розвитком [10]. Дані елементи необхідні для досягнення в освітній установі наступних відповідностей: між структурою функцій управління і структурою інноваційних процесів; між

організаційною структурою керуючої системи і структурою суб'єктів інновацій; між застосовуваними управлінськими технологіями та характером і рівнем розв'язуваних школою завдань свого розвитку. При цьому необхідно забезпечувати оптимальне співвідношення нововведених елементів з традиційними, призначеними для управління освітньою установою.

Аналіз наукових підходів до управління дозволив звернути увагу на пошук нових підходів до управління людськими ресурсами в освітній системі, зокрема доцільність запровадження моделі 4К (4C – *англ.*), розробленої фахівцями Гарвардської школи бізнесу, за якою ефективність результатів управління персоналом слід оцінювати за чотирма напрямками: корпоративна відданість, компетентність, командна узгодженість та корпоративна ефективність з точки зору витрат [4]:

1. **Корпоративна відданість (commitment).** Під корпоративною відданістю розуміють прийняття і дотримання корпоративних правил, особистісна зацікавленість у розвитку організації, установи, навчального закладу.

2. **Компетентність (competence).** Компетентність відповідає рівню кваліфікації працівників освіти, їх професійних навичок, необхідності їх підготовки і перепідготовки, а також потенціалу для виконання роботи більш високого рівня.

3. **Командна узгодженість (congruency).** Командна узгодженість означає, що і керівництво, і співробітники освітньої установи, навчального закладу розділяють погляди на мету організації і працюють спільно для їх досягнення. Персонал організації повинен відчувати, що усі працівники мають загальні цілі, почуття відданості організації, роблять загальну справу. Безперечною ознакою наявності в організації узгодженості є відсутність скарг і конфліктів та гармонійність трудових стосунків.

4. **Корпоративна ефективність з точки зору витрат (cost - effectiveness).** Корпоративна ефективність відносно витрат стосується ефективності діяльності органу управління освітою, освітньої організації, навчального закладу.

Гарвардська модель припускає, що політика у сфері управління персоналом має бути спрямована на підвищення рівня кожного К (С). Наприклад, корпоративна відданість повинна посилюватися через вдосконалення потоку комунікацій між керівництвом і працівниками освіти, тоді як рівень компетентності освітян повинен збільшуватися за рахунок впровадження освіти впродовж життя [4].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз підходів, концепцій та ідей управління освітніми системами показує їх переважне ставлення до управління школою і успадкування ними закономірностей і принципів теорії соціального управління. Отриманий при цьому досвід доцільно використовувати для вирішення завдань управління системами освіти. Перспективами подальших досліджень вважаємо в аналізі управління якістю освітніх послуг, розвитку систем управління освітою в європейських країнах тощо.

Список використаних джерел

1. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. В.Г. Афанасьев – М.: Издательство политической литературы, 1981. – 80 с.
2. Гречка Я. Р. Особливості державно-громадського управління в Польщі / Я. Р. Гречка. – К. : АМУ, 2009. – 20 с.
3. Мескон М.Х. Основы менеджмента: Пер. с англ. / Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. – М.: «Дело», 1992. – 672 с.
4. Модель 4С в управлінні людськими ресурсами – [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.management.com.ua/hrm/hrm192.html>
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.meduniv.lviv.ua/files/>.
6. Прокопенко А. І. Наукові основи управління в системі освіти: Монографія / А. І. Прокопенко; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. - Харків, 2005. - 304 с.
7. Управление по результатам: Пер. с фин. /Общ.ред. Я. А. Лейманна. – М.: Прогресс, 1993. – 320 с.
8. Управление школой: теоретические основы и методы / Под ред В. С. Лазарева. М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.
9. Федоров В.А.. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В.А. Федоров. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. - 330 с.
10. Хомерики О.Г. Системное управление инновационными процессами в общеобразовательной школе: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук, специальность 13.00.01; Ольга Геннадиевна Хомерики; Российская академия образования; Институт управления образованием.- М., 1996. - 272 с.
11. Яблочников С.Л. Педагогічна кібернетика. Системно-кібернетичний підхід до управління в освіті : монографія / С.Л. Яблочников. – Вінниця : Планер, 2011. – 406 с.

В статті обосновані наукові підходи до управління освітою та освітніми процесами. Проаналізована теорія соціального управління, в становленні якої можна відзначити п'ять елементів, основні ідеї яких представляють інтерес для організації управління процесами в освітніх системах: визначення наукових шкіл в управлінні; процесний; системний; програмно-цільовий; ситуаційний. Визначено, що спрямованість всієї системи управління освітнім закладом на остаточний результат передбачає не тільки особливу мотиваційно-цільову орієнтацію керівників, але й новий підхід до інформаційного забезпечення, педагогічного аналізу, планування, організації, контролю та регулювання всієї діяльності.

Ключевые слова: образование, управление образованием, научные подходы, процессный подход; системный подход; программно-целевой подход; ситуационный подход.

The article is devoted to the scientific approaches to management education and educational processes. The theory of social control has been analyzed, in the development of which five elements can be pointed out, the basic ideas represent great interest for the organization of processes management in educational systems: the definition of scientific schools in management; processing; systematic; result-oriented; situational. It has been emphasized that scientific schools in educational management represent four managerial concepts developed by a school of scientific management, administrative school, school of psychology and human relations, and managerial school. It has been determined that the final result orientation of the entire system of educational institution management includes not only special motivational target orientation of the head of the institution, but also a new approach to informational support, pedagogical analysis, planning, organization, control and regulation of all activities, especially target-setting, which provides comparison and adjusting of the previously stipulated target with the goals of other vertical and (or) horizontal systems. At this point it is important to assess the possibilities of its implementation. The attention is concentrated on the concept of management of educational facilities based on the results, describing the process that consists of the following stages: planning results, situational management to achieve these results and monitoring the results. The models of evaluation results of Personnel Management have been viewed - 4C - the criteria corporate dedication, competence, team coherence of and corporate efficiency from the viewpoint expenditures.

The perspectives for further research have been suggested, consisting the analysis of quality management of educational services, development of educational system management in Europe, etc.

Key words: education, education management, scientific approaches, process approach; systematic approach; target-oriented approach; situational approach.

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.172

Гавришко Сергій Гаврилович,

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
Мукачівський державний університет*

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розкрито підходи до оцінювання навчальних досягнень студентів з дисципліни «Фізичне виховання» відповідно сучасним тенденціям. Визначено особливості оцінювання знань, умінь і навичок з фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів III—IV рівня акредитації за кредитно-трансферною системою навчання. Проаналізовано розроблену систему оцінювання знань, умінь і навичок з фізичного виховання студентів Мукачівського державного університету.

Ключові слова: студенти, фізичне виховання, кредитно-трансферна система, оцінювання навчальних досягнень.

Постановка проблеми. Одним з найважливіших показників розвитку суспільства і функціонування держави є стан здоров'я його громадян, особливо підростаючого покоління. На жаль, чергова економічна криза, малорухливий спосіб життя молодого покоління, захоплення шкідливими звичками, негативне відношення до фізичної культури в навчальних закладах та в суспільстві в цілому, не сприяють зміцненню здоров'я, всебічному гармонійному розвитку та формуванню загальної культури молоді. Наслідком цього є збільшення чисельності захворювань, погіршення загального самопочуття й низька працездатність студентської молоді.

Протистояти цим негативним наслідкам має ефективна організація фізичного виховання, забезпечення необхідних умов для функціонування системи фізичного виховання у вищих навчальних закладах, залучення молоді до самостійних занять фізичними вправами та формування необхідності здорового способу життя [6]. Одним із факторів підвищення цієї результативності є ефективна система оцінювання навчальних досягнень з фізичного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як показує аналіз наукової та спеціально-методичної літератури, питання організації та оцінювання навчальної діяльності з фізичної культури частково розглядали в своїх працях Мальований А. з співавторами (2005) [4], Кравчук Т., Гусляєва О. (2010) [2], Ковальчук В. (2012) [3] та інші. Разом з тим, досі ведеться полеміка щодо ефективності різних систем оцінювання навчальних досягнень студентів ВНЗ.

Мета статті. На основі аналізу літератури та власного практичного досвіду здійснити аналіз та розробити систему комплексного оцінювання навчальної діяльності студентів ВНЗ з фізичного виховання.

Завдання дослідження:

- розкрити вимоги до оцінювання навчальних досягнень студентів з дисципліни «Фізичне виховання» відповідно до її мети і основних завдань;
- визначити особливості оцінювання знань, умінь і навичок з фізичного виховання студентів ВНЗ;

- розробити систему комплексного оцінювання навчальних досягнень з фізичного виховання студентів педагогічного факультету Мукачівського державного університету.

Результати досліджень. Специфічною

особливістю фізичного виховання, що відрізняє його від розумової освіти й виховання, є спрямованість на біологічну сферу людини: зміна її форм, функціональних можливостей окремих систем організму, розвиток рухових якостей, навчання рухових дій, підвищення опірності зовнішнім чинникам. Завдання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у вищих навчальних закладах освіти визначаються такими напрямками, як підвищення рівня фізичної підготовленості студентів, протидія негативним факторам, що впливають на здоров'я й навчання у ВНЗ, засобами фізичного виховання, уміння самостійно використовувати засоби фізичного виховання в праці та відпочинку, формування загальної й професійної культури, здорового способу життя та ін. [5]. Однією із складових забезпечення цих напрямків є система оцінки навчальних досягнень студентів. При її розробці слід забезпечити можливість реалізації основних функцій перевірки і оцінювання навчальних досягнень студентів, а саме: діагностичної, коригуючої, прогностичної, навчально-виховної та мотиваційної.

Як показує аналіз різних джерел [2], організація фізичного виховання студентів ВНЗ здійснюється на основі «Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах», затвердженого у 2006 р., яке регламентує обсяг необхідних знань, умінь і навичок студентів з фізичної культури і спорту, форми проведення фізкультурної роботи у ВНЗ та вимоги до організації процесу фізичного виховання студентської молоді.

Єдина нормативна база, яка визначала б рівень теоретичної і фізичної підготовки, необхідний для досягнення студентами за період навчання відсутня. Натомість кафедри фізичного виховання вузів, на власний розсуд, визначають основні критерії оцінки навчальних досягнень студентів у галузі фізичної культури [2].

Взагалі, упродовж останніх років у нормативно-

правовому забезпеченні організації навчального процесу склалася ситуація, коли одночасно діяли три нормативні документи: «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», упроваджене в дію наказом №161 від 02.06.1993 р., «Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців», уведене в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 23 січня 2004 р. №48, та «Методичні рекомендації щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових елементів», розроблені на виконання наказу Міністерства освіти і науки України від 16.10.2009 р. № 943 «Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи». При цьому ключові елементи двох останніх, обов'язкових для виконання документів, не повністю узгоджувалися між собою та викликали колізії в процесі їх практичного запровадження.

Крім цього, згідно «Роз'яснень та рекомендацій щодо реалізації наказу Міністерства освіти і науки від 26 січня 2015 року № 47 «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік» та окремих норм Закону України «Про вищу освіту» додалась невизначеність щодо місця і значення дисципліни «Фізичне виховання», що створює труднощі в розробці навчальних планів і робочих програм, оцінюванні знань, умінь та навичок, перевірці рівня фізичної підготовленості студентів.

Враховуючи мету та завдання викладання дисципліни «Фізичне виховання» у ВНЗ, які на перше місце ставлять гармонійний фізичний розвиток, функціональне удосконалення організму, навчання основним життєво важливим руховим навичкам, вмінням і зв'язаним із ними знаннями для успішної наступної професійної діяльності, стандартний підхід до оцінювання здобутків студентів, на нашу думку не є доцільним.

Для вирішення зазначених вище проблем нами було розроблено та впроваджено в навчальний процес МДУ модель комплексної оцінки процесу фізичного виховання студентів.

У процесі вивчення навчальної дисципліни використовуються наступні види контролю:

1. Поточний – здійснюється на практичних заняттях. За змістом він включає рівень оволодіння фізичними вправами і розуміння та запам'ятовування студентом навчального матеріалу, який охоплюється темою практичного заняття, умінь самостійно виконувати рекомендовані фізичні вправи і опрацьовувати навчально-методичну літературу.

2. Модульний контроль проводиться на останній парі модуля, протягом 2 академічних годин.

Вправи комплексу тестування рухових здібностей вивчаються та оцінюються на практичних заняттях даного модуля та зараховуються на модульному контролі. Студент має право перескласти окремі тестові вправи на останній парі модуля.

Виконують весь комплекс тестування рухових здібностей студенти, які за станом здоров'я віднесені до основної медичної групи, допущені лікарем до тестування і ознайомлені з технікою і правилами безпеки під час його виконання. У разі незадовільного самопочуття брати

участь у тестуванні не рекомендується.

Крім цього, студентам основної медичної групи пропонується одне із завдань для оцінювання рівня засвоєння теоретичної і методичної підготовки.

У студентів, зарахованих у спеціальну медичну групу, визначається рівень володіння матеріалом теоретичної і методичної підготовки та оцінюється техніка виконання окремих тестових фізичних вправ.

Студенти, звільнені від фізичної підготовки, оцінюються по результатам перевірки рівня володіння матеріалом теоретичної і методичної підготовки.

До модульного контролю допускаються всі студенти, незалежно від їх поточної успішності та відвідування занять, але під час підсумкової модульної оцінки враховуються всі види робіт, передбачених робочою навчальною програмою та які вони мали виконати під час відпрацювання навчального матеріалу поточного модулю.

Система нарахування рейтингових балів для основної медичної групи для кожного модульного контролю складається із наступних складових:

1. Аудиторна робота оцінюється за виконання фізичних вправ згідно змісту практичних занять із врахуванням активності та працездатності студента на кожному занятті по змістовим модулям: кожне практичне заняття оцінюється по національній шкалі. Вираховується середнє арифметичне. Коефіцієнт 0,3.

2. Модульний контроль виставляється за результатами виконання тестових фізичних вправ (що здаються на протязі семестру на практичних заняттях і при необхідності перескладаються на модульному контролі) відповідно по змістовим модулям (табл. 1) та за результатом перевірки рівня засвоєння теоретичних і методичних питань даного семестру: кожен тест та теоретичне завдання оцінюється по національній шкалі. Вираховується середнє арифметичне. Коефіцієнт 0,5.

3. Виконання завдань самостійної роботи і індивідуальних завдань; відвідування спортивних секцій, участь у спортивних змаганнях участь у студентських конференціях, підготовка додаткових рефератів та їх презентація та ін., оцінюється по національній шкалі. Коефіцієнт 0,2 (один раз в кінці семестру).

Таблиця 1.

Розподіл вагових коефіцієнтів оцінювання навчальної дисципліни «Фізичне виховання»

ЗМ 1-2	Контрольні нормативи	Модульний контроль	Самостійна та індивідуальна робота	ПМК
T1-T5	T1-T5		T1-T5	
середнє арифметичне оцінок за національною шкалою			оцінка за національною шкалою	
5	5		5	
$k_3=0.3$	$k_4=0.5$		$k_6=0.2$	1.0

ЗМ1, ЗМ2 – змістовий модуль

T1, T2... – теми змістових модулів

k_i – ваговий коефіцієнт

$$\sum_{i=1}^n k_i=1$$

$i=1$

Таким чином кожен студент отримує середньозважену оцінку, яка згідно таблиці 2 переводиться у 100-бальну шкалу ECTS та національну

шкалу.

Таблиця 2.
Перевід середньозваженої оцінки у
загальноприйнятні шкали

Інтервальна шкала	Оцінка в балах за шкалою ECTS	Оцінка ECTS	Відсоток студентів, які успішно склали сесію (без перескладання)	Рівень компетентності	Оцінка за національною шкалою
					для ПМК/заліку
4,51-5,00	90 – 100	A	10	Високий (творчий)	Зараховано
4,01-4,50	82-89	B	25	Достатній (конструктивно-варіативний)	
3,51-4,00	75-81	C	30	Середній (репродуктивний)	
3,16-3,50	69-74	D	25		
2,51-3,15	60-68	E	10		
1,51-2,50	35-59	FX		Низький (рецептивно-продуктивний)	не зараховано з можливістю повторного складання
0,00-1,50	0-34	F			не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Для забезпечення ефективності даної системи оцінювання були розроблені інструктивно-методичні матеріали: опис фізичних вправ для тестування, перелік базових та елективних теоретичних і методичних питань по роках підготовки окремо із врахуванням професійної спрямованості різних напрямів підготовки, контрольні нормативи, методичні рекомендації щодо написання реферативних робіт з дисципліни «Фізичне виховання», методичні рекомендації для самостійних занять різними видами фізичних вправ та ін.

На нашу думку, система оцінки навчальних досягнень студентів з дисципліни «Фізичне виховання» повинна формуватись враховуючи наступні вимоги:

- при оцінюванні рівня теоретичних знань слід забезпечити можливість їх опрацювання на протязі всього семестру (нами рекомендовані на початку кожного семестру індивідуальні теоретичні завдання для студентів

із урахуванням професійної складової фізичного виховання для різних напрямів підготовки за ОКР «Бакалавр»). Оцінювання здійснюється на аудиторних заняттях.

- при оцінюванні виконання рухової дії необхідне комплексне оцінювання знань, техніки виконання фізичної вправи та нормативного показника. Частка від загальної оцінки за виконання рухових дій по 50% на кожен модульний контроль.

- на кожному практичному занятті студент оцінюється виходячи із його активності та об'єму виконаних завдань. Частка від загальної оцінки по 30% на кожен модульний контроль.

- самостійна та індивідуальна робота студента має бути інтегрована з аудиторною роботою, але оцінюватись окремо один раз в кінці семестру. Частка від загальної оцінки 20%.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Запропонована модель дає змогу відслідковувати динаміку показників фізичної підготовленості, рівень теоретичних знань і методичних навичок, стимулює до самостійних занять фізичними вправами. Разом з тим, вона сприяє підвищенню активності на заняттях та є мотивом для регулярного відвідування занять. Розширюються можливості реалізації індивідуального та диференційованого підходу до кожного студента, що вкрай актуально враховуючи постійне зростання кількості студентів, які мають відхилення в стані здоров'я.

У перспективі дослідження передбачається вивчення та удосконалення оцінювання факультативних занять навчально-тренувальної діяльності студентів ВНЗ з різних видів спорту за кредитно-трансферною системою.

Список використаних джерел

1. Болонський процес: цикли, ступені, кредити [Текст] // Упорядники Климеико Б.В., Товажнянський Л.Л., Сокол С.І. – Харків, 2004. – 142 с.
2. Кравчук, Т. М. Особливості оцінювання результатів навчальної діяльності студентів з фізичного виховання за кредитно-модульною системою / Т. М. Кравчук, О. Ю. Гусляєва // Теорія та методика фізичного виховання: наук.-метод. журн. – 2010. – № 7. – С. 13–16.
3. Ковальчук В. Я. Сучасні підходи до оцінювання навчальних досягнень із фізичного виховання студентів / В. Я. Ковальчук // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2012. – № 4. – С. 285–289.
4. Модульно-рейтингова оцінка фізичного та функціонального стану студентів [Текст] / Магльований А.В., Кунинець О.Б., Новицький О. О., Романюк О.Б., Приступа О.Ю. // Актуальні проблеми організації фізичного виховання студентської та учнівської молоді Львівщини: зб. наук. пр. III регіон, наук.-практ. конф. – Львів, 2005. – С. 74–75.
5. Теорія і методика фізичного виховання: [підручник]: [у 2 т.]; за заг. ред. Т. Ю. Круцевич: – К.: Олімп, л-ра, 2008. – Т. 2, – С. 155–174.
6. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. / Б.М. Шиян. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.

В статье раскрыты подходы оценки учебных достижений студентов по дисциплине «Физическое воспитание» в соответствии с современными тенденциями. Определены особенности оценки знаний, умений и навыков с физического воспитания студентов высших учебных заведений III-IV уровней аккредитации для кредитно - трансфертной системы обучения. Осуществлен анализ разработанной системы оценки знаний, умений и навыков с физического воспитания студентов Мукачевского государственного университета.

Ключевые слова: студенты, физическое воспитание, кредитно - трансфертная система, оценка учебных достижений.

The approaches to assessment of university students' achievements in the course "Physical Education", in accordance with the modern trends, have been disclosed in the article. The assessment peculiarities of knowledge and skills in physical education of university students of III-IV level of accreditation according to credits transfer system have been determined. The

developed system of knowledge and skills evaluation in physical education of Mukachevo state university students have been analysed. The aim of the article – on the basis of literature and personal practical experience to make the analysis and work out the model of complex assessment of university students' educational activity in physical education. The results of the investigation. In the assessment of the theoretical knowledge level, it is recommended, to ensure the possibility of the study throughout the semester (to offer the individual theoretical assignments for students at the beginning of each semester, taking into account the professional component of physical education for "Bachelor" academic level of different program tracks). The assessment is carried out in a classroom environment. In the assessment of physical actions the complex knowledge assessment, method of physical exercise execution and statutory indicator are needed. A share from overall assessment for physical actions execution – is 50%. The student is assessed according to his activity and the volume of the performed assignments on each practical. A share from overall assessment – is 30%. Independent and individual student's work should be integrated with in-class work, but assessed independently only once at the end of the semester. A share from overall assessment – is 20%. Conclusions. Thus, the proposed model makes it possible to monitor the dynamics of physical fitness indices, the level of theoretical knowledge and methodological skills. It stimulates to self-tuition of physical exercises. At the same time, it encourages students to take an active part in lessons, and motivate them to attend classes regularly. The possibilities of realisation of individual and differential approaches to each student are broaden, which is exceptionally important today taking into account constant increase of the number of students having health problems.

Key words: students, physical education, credits-transfer system, assessment of students' achievements.

УДК 378:373.21.13

*Добош Олена Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті висвітлено теоретичні засади професійної компетентності майбутнього фахівця дошкільної освіти, уточнено поняття «компетентність», визначено складові компоненти професійної педагогічної компетентності, серед яких – система психологічних, загальнодидактичних та фахових знань, умінь, професійні здібності та професійно значущі риси особистості. Проаналізовано умови успішного формування професійної компетентності: формування світогляду та спрямованості особистості, на основі яких відбувається засвоєння знань і умінь; розвиток професійних здібностей та професійно значущих рис особистості в контексті набуття педагогічного досвіду.

Ключові слова: професійна компетентність, фахівець, дошкільна освіта, фахова підготовка.

Постановка проблеми. В Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті визначено, що модернізація системи освіти спрямовується на забезпечення розвитку і соціалізації дітей і молоді, виховання особистості, здатної орієнтуватися в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовленої до життя і праці в суспільстві. Водночас держава визнає одну з найважливіших умов модернізації освіти – підготовку і професійне вдосконалення педагогічних кадрів.

Інтегративні процеси в освітньому просторі України окреслюють конкретні завдання, які покликана вирішувати вища школа, – формування висококваліфікованих педагогів, компетентних у своїй професійній діяльності, здатних творчо працювати на педагогічній ниві. До такої категорії фахівців належать молоді педагогічні кадри, підготовку яких здійснюють для галузі освіти, зокрема дошкільної, система якої знаходиться у процесі реформування.

Реалізація мети освіти, визначеної Законом України «Про освіту», Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття»), сучасних концепцій навчання та виховання дітей в Україні зумовила нові вимоги до професійного становлення майбутнього педагога.

Передусім це стосується змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Провідна роль в організації життєдіяльності дошкільника покладається на вихователя і вимагає від нього професійної та особистісної компетентності. Саме від його професіоналізму і компетентності, позиції та досвіду, педагогічної майстерності залежить успіх освітянської діяльності. Перехід освіти на державні стандарти вимагають від вищої педагогічної школи досконалої підготовки майбутніх педагогів, зокрема фахівців дошкільної освіти. Сучасний фахівець дошкільної освіти – це професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, в інноваціях психологопедагогічної науки, володіє різними технологіями навчання, виховання і розвитку дітей, здатний до саморозвитку, самовдосконалення, самомоделювання та самопроектування в різних сферах життєдіяльності, в тому числі в професійній. На сьогоднішній день існує постійна увага науковців до підвищення рівня професіоналізму майбутніх фахівців дошкільної освіти (вихователів, методистів, завідувачів дошкільних начальних закладів) в процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Підготовка педагога дошкільного фаху, в першу чергу, повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління.

На цьому акцентують увагу, розглядаючи проблеми удосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах неперервної освіти, різних

аспектів фахового становлення майбутнього вихователя, Л.В. Артемова, Г.В. Беленька, А.М.Богуш, З. Н. Борисова, Е. С. Вільчковський, Н.В. Гавриш, Н.М.Голота, Л.П.Завгородня, Н.Ф.Денисенко, Є.Є.Карпова, О.Г.Кучерявий, І.О.Луценко, Н.В.Лисенко, М.А.Машовець, Г.О.Підкурманна, Т.І.Поніманська, Г.В.Сухорукова та інші.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Саме проблема професійної компетентності сьогодні знаходиться в центрі уваги багатьох науковців. Важливість визначення особистісного компоненту професіоналізму підкреслює К. Абульханова-Славська. Вона доводить, що педагогічна професія – «професія особистісна». Тому однією із умов її реалізації є поєднання особистісного і професійного розвитку у єдиний результативний процес. Важливим у цьому аспекті є розуміння активності суб'єкта як головної умови саморозвитку і самореформування особистості педагога.

Мета статті (постановка завдань) полягає у висвітленні теоретичних засад професійної компетентності майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Результати дослідження. Для того, щоб управляти розвитком особистості, необхідно бути компетентним, вказують у своїх дослідженнях В.Сластьонін, І.Ісаєв, О.Міщенко, Е.Шиянов.

У науковий обіг поняття «компетентність» ввійшло відносно недавно. Наприкінці 80-х років ХХ століття у вітчизняній науці з'явився новий напрямок – компетентнісний підхід в освіті. Такі поняття, як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності» та інші, було інтегровано в поняття «професійна компетентність» [2].

О. Ігнат'єва вважає, що компетентність є вищою ступінню володіння знаннями або прояв знань [5].

Н.О. Брюханова під компетентністю розуміє властивість професіонала, яка вказує на його спроможність доцільно і ефективно діяти за певних обставин, тобто реалізовувати певні групи досвідних надбань стосовно тих чи інших напрямів чи етапів здійснення діяльності, зокрема професійної діяльності [3].

Г.Беленька в своїх дослідженнях вказує, що результатом навчання студентів у педагогічному ВНЗ повинна стати професійна компетентність, що забезпечить належний рівень готовності майбутніх фахівців до виконання своїх функціональних обов'язків. Вчена зазначає, що професійна компетентність вихователя багатогранне поняття, що охоплює різні сфери компетенції: оздоровчо-профілактичну, навчально-розвивальну, методичну, виховну, просвітницьку тощо.

Компетентність фахівця в галузі освіти об'єктивно набуває все більшої актуальності завдяки ускладненню і постійному розширенню соціального досвіду, сфери освітніх послуг, появі інноваційних типів дошкільних навчальних закладів, авторських педагогічних програм, проєктів, технологій, виникненню різних форм презентації і переробки інформації, зростаючому рівню запитів соціуму. Однак, на сьогоднішній день, однією з основних проблем освіти є протиріччя між реалізацією нових цілей освітньої системи і недостатньою готовністю педагогів до роботи в сучасних умовах.

Таким чином, перспективи розвитку дошкільної

освіти пов'язані з підвищенням рівня професійної компетентності педагогів і підготовки нового покоління фахівців, які перш за все орієнтовані на всебічний розвиток дитини. Сучасні діти живуть у настільки динамічному середовищі, що вихователю необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей. Досягнення високого рівня педагогічної компетентності являє собою стратегічну мету професійної педагогічної освіти. Сучасна парадигма освіти вимагає якісно нового підходу до фахової підготовки студентів, в якій більше часу повинно відводитись саме на формування професійної компетентності майбутніх вихователів не лише за умови теоретичного, а й практичного навчання.

Основними складовими професійної педагогічної компетентності є:

- 1) система психологічних, загальнодидактичних та спеціальних фахових знань;
- 2) система фахових умінь;
- 3) професійні здібності та професійно значущі риси особистості [2].

Умовами успішного формування професійної компетентності є: формування світогляду та спрямованості особистості, на основі яких відбувається засвоєння знань і умінь; розвиток професійних здібностей та професійно значущих рис особистості в контексті набуття педагогічного досвіду [1].

Професійна компетентність вихователя є необхідною умовою підвищення якості педагогічного процесу.

Формування професійної компетентності вихователів в період навчання у ВНЗ залежить від ставлення до навчання, якості засвоєння предметних знань та сформованості професійних умінь, від мотивації навчальної діяльності; типу взаємин майбутнього фахівця із суб'єктами професійної діяльності, від реальних взаємин, що склалися у студента, з усіма учасниками навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі і т.п.

Серед основних умов розвитку професійної компетентності студентів є:

- організаційно-управлінські (навчальний план, графіки навчального процесу, складання розкладу, вироблення критеріїв визначення рівня компетентності);
- навчально-методичні (відбір змісту занять, інтеграція різних курсів);
- технологічні (контрольно-оціночні, організація активних форм навчання, визначення груп умінь, які входять до поняття компетентність, використання інноваційних технологій);
- психолого-педагогічні (здійснення діагностики розвитку студентів, система стимулювання мотивації навчання, визначення критеріїв компетентності, рефлексивно-оцінний етап кожного заняття).

Для успішного здійснення педагогічної діяльності майбутній виховatelj оволодіває знаннями з дошкільної педагогіки, дитячої психології, вікової фізіології, педіатрії та гігієни, правил охорони життя і зміцнення здоров'я

дітей. Одночасно йому необхідно опановувати засади, які на загальнотеоретичному рівні розкривають мету, завдання, принципи, зміст виховання і навчання дітей, а також оптимальні умови, форми, методи і засоби здійснення навчально-виховного процесу, організації ігор, інтелектуальної та фізичної праці, художньої творчості, облаштування простору життєдіяльності дітей.

Як наголошує Т. Поніманська, особистісно-орієнтована модель освіти пред'являє вихователю високі вимоги до його особистісного, професійного розвитку, комунікативних умінь і навичок, особливо до уміння бути активним учасником особистісно-орієнтованого спілкування [6]. Для досягнення високих результатів у вихованні педагог повинен володіти певними особистісними якостями:

- здатність до рефлексії (усвідомлення суб'єктом того, як його сприймає суб'єкт по спілкуванню) і контролю результатів педагогічної діяльності, співробітництва з дитиною на засадах гуманізму, розвитку її особистості;

- здатність виявляти і враховувати інтереси дітей, їхнє право на повагу, емоційно і морально підтримувати їх, прагнення до емоційної близькості у спілкуванні з ними, уміння спрямовувати його на забезпечення психологічного комфорту і своєчасного розвитку особистості;

- постійна налаштованість на розширення знань, самонавчання і самовиховання для вдосконалення своєї педагогічної майстерності.

Зміст фахової компетентності визначається змістом навчальних курсів, які викладаються майбутнім фахівцям під час підготовки до роботи у закладах дошкільної освіти. У Мукачівському державному університеті на педагогічному факультеті здійснюється професійна підготовка студентів за напрямом підготовки/спеціальністю «Дошкільна освіта» відповідно до навчального плану.

Навчальний план підготовки бакалавра «Дошкільної освіти» передбачає три цикли: цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, цикл природничо-наукової підготовки та цикл професійно-орієнтованої (професійної та практичної) підготовки. Кожен з циклів має нормативну і варіативну частину. Зміст базових та варіативних дисциплін визначається навчальними програмами, що розробляються науковцями та викладачами ВНЗ.

Процес формування професійної компетентності майбутніх педагогів розглядаємо як комплексну організацію діяльності студентів, яка передбачає взаємозв'язок теоретичного і практичного навчання, творчої співпраці викладача зі студентами в організації й виконанні диференційованої самостійної роботи. Лекційні заняття (лекції проблемного характеру, лекції панорами, лекції-вікторини) передбачають розкриття студентам або спільно з ними актуальних проблем дошкільної педагогіки та фахових методик, варіантів оптимальних шляхів їх розв'язання, способів застосування різноманітних методів і прийомів адаптації матеріалу відповідно до вікових особливостей дітей, моделювання штучно створених умов, що відтворюють реальні процеси в різних формах організації їх діяльності. Практичні

заняття (семінарські, практичні, у формі навчально-педагогічних ігор, вікторин, КВК, мозкової атаки) мають на меті в процесі імітаційного моделювання занять, проблемних і логічних ситуацій подати нові й конкретизувати уже набуті практичні вміння та навички майбутньої діяльності із вихованцями. Студенти проводять фрагменти занять, готують презентації. Такий підхід у підготовці студентів до виховання дошкільників формує у них потяг до творчості, виховує інтерес до майбутньої професії. Вправління в розв'язанні проблемних задач, ситуацій розвиває особистісні якості: винахідливість, ініціативність, самоконтроль, самооцінку, вміння планувати майбутню педагогічну діяльність. А саме ці якості є важливими показниками готовності випускників до професійної педагогічної діяльності.

В умовах педагогічної практики відбувається реалізація знань, умінь та навичок студентів, їх активне вправління в організації навчально-виховного процесу дітей дошкільного віку. Педагогічна практика певною мірою імітує професійно-педагогічну діяльність майбутнього спеціаліста. Такий комплекс сприяє не лише формуванню педагогічної культури майбутнього фахівця, а й забезпечує цілісність зростання його професійного рівня, допомагає утвердженню умінь оперувати необхідними педагогічними знаннями в практичних ситуаціях, передбачати результати й програмувати перспективи в роботі з дітьми. Від доцільно дібраного і чітко окресленого змісту навчальної діяльності та ефективних методів і прийомів навчання залежить ефективність здійснення процесу формування фахової компетентності у студентів в процесі навчання. Звичайно, студенти оволодівають спеціальністю поетапно, тому що кожному ступеню/освітньо-кваліфікаційному рівню підготовки відповідає свій рівень компетентності фахівця. Професійна компетентність вихователя, як зазначає Г.Беленька, складається з трьох основних компонентів: теоретичних знань, практичних умінь з їх застосування та професійно-значущих якостей, що дають особистості можливість вільно, впевнено і толерантно діяти залежно від наявної необхідності та потреб оточуючого життя. Стабільний і безперервний розвиток усіх трьох складових становить компетентність фахівця [2].

Отже, професійна компетентність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку є професійною підготовленістю і здатністю педагога дошкільної освіти виконувати завдання й обов'язки у даній галузі.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що досвід професійної підготовки вихователів ДНЗ, узагальнений у теоретичних, методичних і технологічних розробках.

Однак, сучасні вимоги ринку праці, зміна соціального замовлення щодо рівня готовності випускника до виконання професійно-педагогічних функцій та потреба особистості у самореалізації через професійну діяльність потребують суттєвих змін у підготовці фахівців в галузі дошкільної освіти.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у формуванні професійної компетентності у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Асаева И. Н. Основные проблемы и направления развития профессиональной компетентности воспитателей дошкольных учреждений // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 4 – С. 36–41.
2. Бєленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. Монографія/Г.В. Бєленька. – К.: Світлич, 2006. – 304с.
3. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті / Н.Брюханова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 4. – С. 40–49.
4. Державна національна програма «Освіта» «Україна ХХІ століття». – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Игнатъева Е. О менеджменте знаний и неявном знании в образовании / Е.О Игнатъева // Высшее образование в России. – 2006. – № 12
6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська. – К.: Академвидав, 2006. – 456 с.

В статье отражены теоретические основы профессиональной компетентности будущего специалиста дошкольного образования, уточнено понятие «компетентность», определены компоненты профессиональной педагогической компетентности, среди которых – система психологических, общедидактических и профессиональных знаний, умений, профессиональные способности и профессионально значимые качества личности. Проанализированы условия успешного формирования профессиональной компетентности: формирование мировоззрения и направленности личности, на основе которых происходит усвоение знаний и умений; развитие профессиональных способностей и профессионально значимых качеств личности в контексте приобретения педагогического опыта.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, специалист, дошкольное образование, профессиональная подготовка.

The graduates of teacher training educational institutions in professional activities have to combine integrated teacher quality who transmits knowledge to the pupils, creates human qualities, develop special skills, the need for project activities. The solution of the problem of readiness of future teachers of pre-school educational institutions for professional work depends largely on the formation of their skills to design various forms, methods and techniques of educational work that ensures the ability to carry out the professional and pedagogical tasks successfully, to implement project activities. The aim of this article is to conduct an analysis of essence, structure and functions of the concept of "design of the educational activities of pre-school establishments", the definition of criteria of readiness of future specialists of preschool education to the implementation of project activities in the educational process of pre-school educational establishment. Today, the project activities for educator of preschool children, as a major component of its professional activity, characterized by a high level of creativity, which is manifested in the peculiarities of modelling solutions to a variety of pedagogical tasks. The analysis of psychological and pedagogical sources, allowed to reveal the essence, structure and functions of the design of educational activities in pre-school institutions. Thus, in terms of content, the design of educational activities – an educator activity, aimed at solving problem tasks of a professional nature, is to create innovative models of pedagogical activity, oriented to mass use. The design of educational activities in structural-functional terms is the unity of structural components The design of educational activities in structural and functional terms represents the unity of structural components (diagnosis, goal-setting, forecasting, modeling, planning, design, implementation of project activities, correction, evaluation, examination, reflection, testing and dissemination of results) and corresponding features (determination of the level of actual development of the pupil and the establishment of a zone of proximal development, the formulation of strategic, tactical and operational educational problems, the prediction of outcomes of educational teacher efforts and playback kinds of educational activities, theoretical foundation of future educational activities, a precise calculation of space and time, operational instrumental development of educational affairs and system of assessment and analysis process and results, implementation of content design in the educational process of pre-school institution; assessment of the results of the design plan and assessment of quality of the product; the invention of a new project plan that relied least on past) that consistently changing each other. The design of educational activities based on the following principles: the principle of personal priorities of pupils; the principle of educational cooperation; the principle of flexibility; correspondence principle.

Key words: competence, professional competence, processes of the formation of future specialists.

УДК 378.001.76 (477)

*Ленд'єл-Сяркевич Антоніна Антонівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет*

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗОВАНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті розглядається проблема професійної освіти студентів педагогічних університетів. Підкреслюється, що важливим завданням педагогічної науки є розробка системи модернізації університетської освіти. Основою і головним стимулом цього процесу є глобалізація - нова світова тенденція, за допомогою якої спосіб життя, поширення товарів споживання і ідей стають стандартизованими в усьому світі.

Ключові слова: глобалізація, глобалізаційний концепт, освітні інновації, освітні стандарти, європейський освітній простір.

Небачене прискорення науково-технічного прогресу, відкриваючи нові перспективи пізнання і перетворення природи й суспільства, виявляє нові тенденції розвитку сучасного світу, що починають все більш помітно проявлятися у житті людини та свідчать про перехід до принципово нової ери її існування. Сучасний світ характеризується нестабільністю, неоднозначністю, різноманітністю, розпадом звичних стереотипів, стрімкою зміною видів і форм діяльності. Нова світова спільнота формується в складних, суперечливих і часом конфліктних процесах глобалізації.

В цьому контексті варто зазначити, що лише у плеканні атмосфери потягу до Краси та Добра можна виховувати людину, яка володітиме почуттям власної гідності, соціальної відповідальності, цінуватиме духовні та матеріальні надбання, шануватиме індивідуальність кожної особистості, чутливою до навколишнього світу і буде здатною творчо збагачувати його, особливо в кризові й трансформаційні періоди суспільного розвитку, коли закономірно загострюється потреба в пізнанні відповідних механізмів і принципів соціального буття. На думку В.Андрущенко, «формування духовного світу людини, закономірності гармонізації життя, забезпечення природного входження до соціального середовища складають нині особливо важливий предмет наукових пошуків» [1]. Виховання молодих людей, здатних ефективно працювати і навчатися упродовж усього життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти – важливе завдання педагогічних ВНЗ.

Постановка проблеми. Інтеграція вищої освіти України у світовий освітній простір має базуватися на засадах пріоритету національних інтересів, збереження та розвитку інтелектуального потенціалу нації, миротворчої спрямованості міжнародного співробітництва, системного і взаємовигідного характеру співробітництва, толерантності в оцінюванні здобутків освітніх систем зарубіжних країн та адаптації цих здобутків до потреб національної системи освіти. Реалізація цих засад передбачає розроблення та реалізацію державної програми підготовки і закріплення кваліфікованих кадрів для розширення міжнародного співробітництва у галузі освіти, організацію їхнього навчання та підвищення кваліфікації; виконання цільових інноваційних програм, спрямованих на розширення участі України у співробітництві на міжнародному ринку освітніх послуг; фінансову та консультативну підтримку.

В цих умовах існує реальна можливість формувати професійну культуру майбутнього вчителя як культуру взаєморозуміння і толерантності. В.Андрущенко зазначає: «Цей контекст надає нових сенсів освіті і вихованню, в яких рішучого значення набуває інтелектуальний потенціал, творче начало людини, її комунікативна компетентність та стійка етична спрямованість на досягнення взаєморозуміння, єдності, миру. Тому освіта, як соціальний інститут і засіб соціалізації людини, потребує орієнтації на нові стратегії, на нові методології мислення і пізнання, зумовлені фактом існування відкритого нелінійного світу, що швидко змінюється, і

необхідністю відповідного навчання та виховання» [1, с. 21-22].

Добре освічена людина формує здорове соціальне середовище, легше адаптується до змін у суспільстві. Високі показники ефективності інвестицій в освіту підтверджують необхідність їх подальшого збільшення. Так, у країнах – членах Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) простежується зростання обсягів витрат на освіту (і не лише державних). Освітній потенціал особистості стає основою тих змін, які відбуваються у виробництві. З підвищенням освітнього рівня населення збільшується продуктивність праці, вивільняються працівники зі сфери матеріального виробництва і зростає частка тих, хто займається продукуванням знань. До останніх належать не лише освітяни, а й працівники культури, професіонали в галузі менеджменту, маркетингу тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Знання, кваліфікація, інтелект набувають дедалі більшої цінності. Сьогодні в першу чергу знання, а не інші чинники (земля, капітал) змінюють обличчя сучасної економіки прискореними темпами. Останнім часом з'явилося таке поняття, як «економіка знань». В структурі послуг у світі дві третини становлять інтелектуальні послуги, пов'язані з поширенням і використанням інформації. Більше половини ВВП країн – членів ОЕСР створюється у сфері освіти і комунікацій [3].

У розвинених країнах держава керується принципом: чим краща освітня підготовка робочої сили, тим вища її роль у виробництві, тим менше соціальних проблем, пов'язаних із зайнятістю, бідністю, злочинністю тощо. Особливо ефективним заходом освіта виступає при структурному безробітті, що супроводжує будь-які суттєві техніко-економічні зміни, оскільки вона підвищує мобільність особистості, створює основу для швидкого освоєння нової спеціальності.

Важливе значення має і професійна підготовка на підприємствах, надбання виробничого досвіду. Це особливо важливо при пошуках першої роботи, для запобігання безробіттю серед молоді. Брак досвіду роботи значно зменшує конкурентоспроможність потенційного працівника, інколи стає дуже відчутною перепоною при працевлаштуванні.

Освіта позитивно впливає на ринок праці ще і в тому аспекті, що вона акумулює потенційно незайняту молодь. Уряди багатьох країн свідомо проводять політику, спрямовану на продовження тривалості навчання. Так, наприклад, у Швеції 72% молоді продовжують навчатися і після досягнення 16 років, що не лише сприяє якісному зростанню освітнього потенціалу людини, тобто стає одним із способів страхування від майбутнього безробіття, а й безпосередньо зменшує пропозицію на молодіжному ринку праці [3, с.171].

Економічну сутність освітнього потенціалу особистості можна розглянути в роботах таких учених як А. Анчишкін, В. Жамін, С. Костянян, В. Марценкевич, В. Розов, І. Соболева. На думку В.Беха, «освітній потенціал - показник, який відображає обсяг освіти, нагромаджений усіма зайнятими в народному господарстві, фонд освіти. Причому освітній потенціал може бути представленим у фізичному вираженні як

тривалість загальної та професійної освіти (кількість людино-років освіти всіх видів), а також вартісному – як сума народногосподарських витрат на підготовку наявної робочої сили» [3].

Розгляд освітнього потенціалу в аспекті людського капіталу дає змогу обґрунтувати економічну ефективність вкладань в освіту. За розрахунками фахівців, кожен долар, спрямований в освіту, приносить шість доларів прибутку. Рівень розвитку освітнього потенціалу суспільства – запорука економічного та соціального добробуту кожного громадянина та держави в цілому. Це підтверджується тим, що заробітна плата як ціна робочої сили безпосередньо залежить від освітньо-професійного рівня робітника та місця його у виробничому процесі. З даного приводу В.Бех зазначає, що в сучасних умовах володарі кваліфікацій та знань дістають з цієї власності немалі доходи; ціна робочої сили коливається в широкому діапазоні – від вартості мінімального набору необхідних споживчих благ до рівня доходів монопольної ренти [3].

Визначним поняттям, що характеризує процеси світового розвитку на початку третього тисячоліття є глобалізація, яка за своєю сутністю представляє процес створення транснаціональних соціальних зв'язків та просторів.

Метою нашого наукового пошуку є розгляд магістральних процесів глобалізації й окремих наукових підходів, предметом дослідження яких виступають названі процеси в освітній політиці України, а також визначення головних напрямів уніфікаційного впливу глобалізації на освітні структури та відносини в сучасному глобалізованому світі.

Перед тим, як приступити до змістового обговорення зазначених питань, зауважимо, що реалії політичної глобалізації ставлять перед сучасністю безліч різноманітних проблем, які інтенсивно опрацьовуються такими авторами, як В.Андрущенко [1], В.Бех [2], У.Бек [3], І.Валлерстайн [4], Г.Кіссінджер [5], Т.Лоуї [6], Э.Тоффлер [8] та ін., проте систематизація підходів до дослідження глобалізації в освітній політиці є наразі не досить конкретною.

Ключовою темою політичного дискурсу з проблем глобалізації є зміна традиційної ролі держави як основної форми політичної організації суспільства і, відповідно, ті наслідки цього процесу, які вже можна спостерігати сьогодні та на які слід очікувати завтра. «Глобалізація економічного життя призводить до ослаблення держави і розмиванню її меж, – розділяючи поширену думку, відзначає Т.Лоуї. – Але ослаблення держави не рівнозначне її зникненню. Мало того, цей процес ще нагальніше потребує ретельного вивчення (і відтворення), оскільки слабка і нестабільна держава несе в собі куди більшу загрозу свободі, ніж стабільна і сильна» [6]. Саме в цьому й полягає одна з основних дилем глобалізації, що розглядатиметься нами нижче.

Навколо освіти, особливо вищої, групується багато ключових питань глобалізації: стратегія інтернаціоналізації; транснаціональна освіта, забезпечення міжнародної якості; підприємницькі підходи до функціонування освіти; регіональне та міжрегіональне співробітництво; інформаційна і комунікаційна технології та віртуальні навчальні заклади; поява нових освітніх посередників – провайдерів освіти;

проблеми рівноправності та доступності освіти тощо.

Проблема відносин університету, громадянського суспільства і держави, а також місця університетів в навчальній мережі Європи та світу розташована в декількох площинах. Як свідчить практика багатьох країн, необхідною умовою підвищення якості вищої освіти є посилення відповідальності вищих навчальних закладів за результати своєї діяльності, розширення та поглиблення університетської автономії. Експеримент з упровадження в нашій країні нової моделі функціонування вищих навчальних закладів в умовах реальної автономії відкриває можливості для її реалізації в масштабах всієї системи.

До основних передумов і рушійних сил процесу глобалізації можна віднести активну діяльність МНК, поширення в планетарному масштабі інформаційних і телекомунікаційних мереж, транснаціоналізацію злочинності, збільшення кількості та інтенсивності міграційних потоків тощо.

Розглянемо деякі з завданих державі викликів більш докладно. «У епоху глобалізації найбільше значимими гравцями стають мультинаціональні корпорації (МНК), – заявляє про свою позицію вже згадуваний американський дослідник Т.Лоуї. – З правової точки зору МНК мало чим відрізняються від звичайних корпорацій ... Проте щодо ринкової потужності МНК ближчі до держави, ніж до традиційних корпорацій ... МНК можна брати, принаймні в аналітичних цілях, як державу в державі» [6]. Більш поширеним найменуванням цих структур сьогодні є ТНК — транснаціональні корпорації. Транснаціональні корпорації, що спочатку виникали як відповідь на виклики економічного середовища задля оптимізації господарської діяльності, сьогодні стають впливовими суб'єктами і політичного життя, упевнено втручаючись в будівництво нової політичної системи світу, що глобалізується. Їхня активність і зацікавленість у збереженні економічної стабільності та стимулюванні росту обумовлює і їхню серйозну зацікавленість у політичній стабільності як усередині окремих держав, де здійснюється їхня діяльність, так і на більшій частині земної кулі в цілому.

Так, Т. Лоуї, розглядаючи відомий безпрецедентний крок групи комерційних структур щодо порятунку «однієї зі значних фінансових компаній, банкрутство якої могло знецінити фінансові контракти на суму більше ніж в трильйон доларів», і роблячи спробу узагальнення, говорить із цього приводу, що «публічно-правові і приватно-правові організації здійснюють усі ті види безпосередніх і зовнішніх стосовно ринку дій з його «експлуатаційно-технічного обслуговування ...» Процес прийняття такими організаціями рішень має політичний, а не раціонально-економічний (як вимагає теорія) характер. Раніше ж ці функції були обов'язком і прерогативою держави як інституту влади» [6].

Але не цей вимір позначеної тенденції є ключовим для основного учасника в політичній долі держави. Такі явища, скоріше, мають позитивний ефект і можуть розглядатися як форма можливої взаємодії бізнесу, держави і міжнародних організацій для реалізації загальних інтересів у глобальному масштабі. В умовах поширення такої практики держави одержали б можливість використовувати звільнені матеріальні й

адміністративні ресурси для вирішення інших життєво важливих завдань.

Головною, а отже і найбільш суперечливою, є проблема фактичної втрати державою частини суверенітету унаслідок діяльності ТНК та інших міжнародних структур на державному і глобальному рівнях. Вище вже говорилося про економічні форми активності ТНК. Розглянемо деякі політичні наслідки і перспективи такої активності, а також торкнемося такого важливого питання, як роль і значення міжнародних структур у процесі глобалізації.

Спроможність потужних суб'єктів господарювання до переміщень величезних грошових масивів з країни в країну, їхня активна участь в діяльності фондових ринків як глобального, так і внутрішньодержавного масштабів не можуть не мати серйозних політичних наслідків. Фінансова і реальна інвестиційна діяльність різноманітних учасників ринку, у тому числі й ТНК, що стимулює економічний ріст або створює видимість такого росту в окремих державах або їхніх окремих регіонах, ставить добробут галузей поширення їхньої активності у певну залежність від власних дій.

Сьогодні, у деяких випадках, держави вже не в силах самостійно підтримувати, наприклад, оптимальний курс національної валюти, життєздатність окремих галузей економіки тощо в умовах, що динамічно змінюються, і внаслідок діяльності суб'єктів глобального бізнесу – в тому числі росту внутрішньої і зовнішньої кон'юнктури.

У неспроможності держави як інституту влади в сучасних умовах самостійно і повною мірою вирішувати окремі фінансові і господарсько-економічні проблеми, що неминуче впливає на соціальну, політичну, освітню обстановку в певному соціумі, і полягає сутність проблеми обмеження суверенітету держави. Наголосимо, що наслідком розглянутих процесів є не формальне, а фактичне обмеження суверенітету держави.

Очевидно, що наслідком інтеграції національних економік у глобальну будуть ризики криз, закономірні для будь-якої економіки. А кризи економічні, як відомо, викликають соціальні та політичні потрясіння.

Однією з реалій глобалізації і важливого інституту глобального світу, як уже відзначалося, є також різноманітного роду міжнародні організації міжурядового і неурядового характеру – всесвітні та регіональні. Серед найбільш вагомих міжурядових організацій, насамперед варто назвати Організацію Об'єднаних Націй і її спеціалізовані заклади, такі, як, наприклад, Міжнародний банк реконструкції і розвитку (МБРР), Міжнародна організація праці, Організація Об'єднаних Націй із питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), Міжнародний валютний фонд (МВФ), Всесвітня торгова організація (ВТО) тощо. Створені з ініціативи міжнародного співтовариства або окремих його представників, що робить їх легітимними структурами, вони покликані вирішувати політичні, економічні, екологічні, освітні, культурні питання як глобального, так і регіонального масштабів.

Держави, вступаючи в ті або інші міжнародні організації та делегуючи при цьому відповідні повноваження для вирішення конкретних завдань, йдуть, таким чином, на “добровільне” обмеження суверенітету з питань, що відносяться до компетенції організацій,

членами яких вони стають. Цей організаційно-інституціональний рівень, який часто називають наднаціональним, обумовлює, наскільки можливі таке визначення і процеси глобалізації. Виправдано припустити, що, власне, із моменту виникнення перших організацій глобального, наднаціонального рівня можна вести мову і про передумови формалізованого процесу «глобалізації зверху».

Основою й одним із напрямів діяльності міжнародних організацій є створення норм міжнародного права, яке, поряд з іншими силами, виступає потужним джерелом глобалізації. Чинячи певний вплив на національне право держав, воно вводить єдині принципи і стандарти регулювання суспільних відносин у різноманітних за своїм культурно-історичним розвитком спільнотах. Тут варто звернути особливу увагу на те, що міжнародне право є результатом діалогу, формалізованим результатом вирішення питань з урахуванням загального інтересу зацікавлених сторін. Вказана обставина говорить не лише на користь його формальної, але і фактичної легітимності.

Якщо навчальний процес можна розглядати як процес суб'єкт-суб'єктного і суб'єкт-об'єктного інформаційного обміну, то навчальне середовище можна розглядати як інформаційне середовище, а джерела інформації – як складові інформаційного середовища. Сьогодні основними складовими, які разом з іншими формують інформаційне середовище навчального закладу, залишаються слово вчителя і підручник. Віддаючи належне всім іншим джерелам навчальної інформації, які характерні для періоду модернізації системи освіти, однією з ознак є можливість відбору та використання в навчальному процесі кожної окремої установи альтернативних підручників.

Особливу роль у глобалізаційному процесі відіграють і неурядові міжнародні організації, які, набуваючи форм самоорганізації громадян, разом з величезною кількістю різноманітних організацій національного і локального рівнів, поширених практично у всіх державах світу, виступають провідниками «глобалізації знизу»[9].

Результати дослідження. Співучасть системи національної освіти в соціальному розвитку вимірюється можливістю формувати творчу особистість. Можливість існування і росту суспільної ініціативи пов'язана багато в чому із поширенням засобів зв'язку і передачі інформації. Значну, якщо не основну, роль тут грає мережа Інтернет, завдяки якій межі простору і часу перестали бути перешкодою в спілкуванні і налагоджуванні взаємин різноманітного характеру і масштабу. Коли до цього додати неперервне зростання мобільності населення, – дійсно маємо стійку тенденцію до втрати колишнього значення державних кордонів.

Незважаючи на всі складнощі, вирішення поставлених проблем можливе при русі вперед. У свою чергу, позитивне розв'язання завдань і є поступом цивілізованого суспільства, що передбачає високий науковий і науково-технологічний потенціал України – наявність визнаних у світі власних наукових шкіл та унікальних технологій з розробки нових матеріалів, біотехнологій, радіоелектроніки, фізики низьких температур, ядерної фізики, електрозварювання, технологій у галузі інформатики, телекомунікацій та зв'язку,

здатних забезпечити розвиток високотехнологічного виробництва на рівні найвищих світових стандартів. Ще одна складова цього потенціалу – наукомістке високотехнологічне виробництво, наприклад, літакобудування. Те ж саме можна сказати і про ракетно-космічну галузь, яка також зберігає всесвітнє визнання.

Істотними рисами сучасного етапу розвитку освіти мають стати: фундаменталізація освіти, що значно підвищить її якість, сприятиме інтеграції освіти і науки; випереджувальний характер освіти щодо вимог розвитку суспільства, спрямованість усієї системи освіти на забезпечення розв'язання ключових проблем постіндустріальної цивілізації; більша доступність отримання освіти населенням за рахунок широкого використання сучасних інформаційно-освітніх технологій, дистанційних форм навчання, самоосвіти на основі впровадження в освіту перспективних інформаційно-комунікаційних технологій.

Усі розглянуті тенденції і явища демонструють зміну політичної системи світу, формування її нової парадигми. Характерною рисою означеного сценарію виступатимуть процеси уніфікації, інтеграції світу. Але глобалізація робить світ не тільки більш єдиним і цілісним, але і наповнює його новими суперечностями. Уніфікація політичних і правових інститутів супроводжується рівнобіжним наростанням кількості нових структур, що обумовлено об'єктивною необхідністю регулювання якісно нових відношень, котрим раніше створені структури, принципи і методи їх функціонування стали багато в чому неадекватні. Даний процес, і в стихійній, і в контрольованій та керованій формах можна розглядати як відповідь на ті виклики в економічному і політичному житті планети, про які говорилося вище.

Проблема розмаїтості буде одним з головних питань щодо майбутнього глобалізованого світу, опрацювання якої є перспективним напрямком подальших наукових розвідок. І тут можна вести мову не лише про політичну архітектуру світу, але і про оптимальні засоби вирішення великої кількості різноманітних завдань, що виникають в умовах становлення суспільства принципово нового типу.

У той же час, гостру тривогу викликають такі установки в реформуванні національної системи освіти:

- сліпе копіювання західних моделей освіти, ігнорування кращих традицій вітчизняної педагогіки;
- впровадження ринкового підходу до освіти. На практиці це часто призводить до того, що школа не буде

виховувати Людину в людині, а буде спрямована на попит ринку. Не випадково замість вчителя мистецтва і педагогічної творчості все частіше мова йде про «освітнього технолога», «антропотехніка», «людського ресурсознавця» тощо;

- дефундаменталізація освіти, тобто підміна орієнтації на формування у свідомості підростаючих поколінь цілісної наукової картини світу і місця людини в ній інформацією та навичками суто прагматичного і технологічного характеру;

- дегуманітаризація освіти, що полягає в заміні власне гуманітарних, світоглядних дисциплін (історії, філософії, літератури), що формують етичну основу особистості та широту її мислення, науками соціально-економічного циклу (політологією, економікою, маркетингом, менеджментом);

- орієнтація на «відхід» держави від освіти, що буде комерціалізувати освіту, буде закріплювати злиденне становище педагогічних працівників;

- реструктуризація сільської школи.

Вищий навчальний заклад має стати справжнім центром культури і духовності у вихованні молоді. Саме тому модернізація системи вищої педагогічної освіти – нагальна потреба часу, адже поступ України до демократичного цивілізованого світу має пов'язуватись не лише з політичними та економічними змінами, але, насамперед, із змінами загального рівня духовного та інтелектуального розвитку кожного громадянина. Лише за умови активної участі кожного студента в названих процесах майбутній фахівець зможе сформуватися не лише як професіонал, а й як високодуховна, всебічно розвинена особистість.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, перспективи вивчення означеної проблеми полягають у визначенні закономірностей розгортання системи педагогічної освіти майбутніх фахівців, адже реалізація навчання за кредитно-модульною системою у ВНЗ потребує суттєво нових науково-методичних та дидактичних підходів до планування і організації навчального процесу, до викладання і методичного забезпечення навчального процесу, посилення ролі самостійної роботи студентів та змін у методиці викладання фахових дисциплін. В умовах кредитно-модульної системи організації навчання зростає роль медіа підготовки викладача, який має проектувати освітнє середовище ВНЗ із залученням сучасних інформаційних та педагогічних технологій.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Інноваційний розвиток освіти в стратегії «Українського прориву» / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 10–18.
2. Бек У. Что такое глобализация? / У.Бек – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 304 с.
3. Бех В. П. Технократизм у дискурсі проблем вищої школи : монографія / В. П. Бех, І. В. Малик ; за ред. В. П. Бека. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 263
4. Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире. / – СПб.: Университетская книга, 2001. – 416 с
5. Киссинджер Г. Нужна ли Америке внешняя политика? К дипломатии для XXI века. – М.: Ладомир, 2002. – 352 с.
6. Лоуи Т. Глобализация, государство, демократия: образ новой политической науки // Полис. – 1999. – № 5. – С. 108–119.
7. Панарин А. С. Глобальное политическое прогнозирование. / А.С. Панарин – М.: Алгоритм, 2002. – 352 с.
8. Тоффлер Э. Метаморфоза власти. / Тоффлер Э. – М.: ООО “Издательство АСТ”, 2001. – 669 с.

9.Gornicka B. Usamodzielnienie jako forma zapobiegania wykluczeniu społecznemu młodzieży niedostosowanej społecznie — rola i zadania pedagoga, W: Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie, red. Z. Bartkiewicz, A. Wegliński, A. Lewicka, Lublin 2010, UMCS, - 357s.

В статті розглядається проблема професійного освіти студентів педагогічних університетів. Підкреслюється, що важливою задачею педагогічної науки є розробка системи модернізації університетського освіти. Основною і головним стимулом цього процесу є глобалізація – нова світова тенденція, з допомогою якої образ життя, поширення товарів споживання і ідей стають стандартизованими по всьому світу.

Ключові слова: глобалізація, глобалізаційний концепт, освітні інновації, освітні стандарти, європейське освітнє простір.

The article deals with the problem of the professional education of the students who are studying at the Pedagogical University. The main task of the pedagogical science today is to create the system of the future teacher professional education. The Research is devoted to the comprehensive analysis of innovations in Ukraine in the context of globalization of society and the conceptualization of the major innovation trends in education. It has been shown that education as an important social institution, is also experiencing globalization effect and creates an open information space, which naturally reflects the globalization of information space, which is a prerequisite for entry the education in a global status. The conceptual framework for these activities have been formulated. The theoretical basis for the integration of Ukrainian Educational informational space of into the European educational space has been developed, as well as concrete ways for reformation of education and building of a knowledge society have been identified. The European educational experience and informational policies have been generalized and the impact of their main trends on the OSCE member countries and personality has been analyzed. The practical significance of the results determined by the effectiveness of the proposed approach in thinking about educational policy, its structural elements, the directions of its influence on the development of a knowledge society, knowledge-economy of the individual.

Key words: globalization, the globalization concept, educational innovations, educational standards, the European educational space.

УДК 372.879.601.11

Мороз Федір Васильович,

старший викладач,

Мукачівський державний університет

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СТУДЕНТСТВА У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті розглядається значення фізичної культури для студентства у сучасному суспільстві. Зосереджено увагу на пріоритетах, серед яких розвиток усіх видів діяльності людини. Визначено ступінь їх вираженості, що обумовлено багатьма чинниками, головними з яких є прояв різноманітності змісту, форм, методів і засобів діяльності. Обґрунтовано, що розвиток фізичних якостей, удосконалення форми, будови та функцій організму залежать від природних задатків людини.

Звернуто увагу, що фізкультурна освіта спрямована на формування свідомого та активного діяча фізичної культури, на організацію здорового способу життя у змінюваних ситуаціях.

Ключові слова: здоров'я людини, фізична культура, індивідуальні здібності, розвиток фізичних якостей.

Постановка проблеми. Здоров'я людини – не тільки індивідуальна, а й суспільна цінність. Формування здорового способу життя підлітків та молоді стала важливою складовою соціально-економічної та гуманітарної державної політики. На порядку денному держави – проведення комплексу глибоких соціально-економічних реформ, спрямованих на збереження та розвиток людського капіталу з метою оновлення нації та забезпечення входження України в коло найбільш конкурентно-спроможних країн світу.

Однак стійкого переконання у необхідності дотримання здорового способу життя у молодіжному середовищі не сформовано. Більшість юного покоління стурбована станом навколишнього середовища, умовами праці, навчання та відпочинку, власним матеріальним становищем, доступністю та якістю медичного обслуговування. Гострими стали проблеми бідності, безпритульності, безробіття, забезпечення здоровим

харчуванням. Негативно вплинули на здоров'я молоді наслідки світової кризи.

Як результат - переважають безнадія, пасивні форми дозвілля, різні форми залежності: алкоголь, тютюнопаління, наркотики тощо. Не користуються популярністю у підлітків та молоді заняття фізичною культурою та спортом. Це призводить до «вимивання» із суспільно-корисного життя молодого, перспективного прошарку населення[3].

З розвитком суспільства та матеріальних цінностей розвивається як загальна, так і фізична культура. При цьому ступінь розвитку однієї значно позначається на вираженості другої.

Водночас з розвитком суспільства фізична культура відгалужується від загальної культури в самостійну галузь.

У статті 1 Закону України "Про фізичну культуру і спорт" сказано, що "фізична культура - складова частина

загальної культури суспільства, яка спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості"[4].

На сучасному етапі розвитку суспільства фізична культура - це самостійна і особлива галузь загальної культури, яка спрямована, головним чином, на зміцнення здоров'я людини, продовження її творчої активності та життя, а також на зростання і вдосконалення її всебічного і гармонійного розвитку та використання набутих якостей в суспільній, трудовій та інших видах діяльності. Головними чинниками всебічного розвитку, перш за все, є розвиток усіх видів діяльності людини та вміння використовувати їх у повсякденному житті. Ступінь їх вираженості визначається багатьма чинниками, головними з яких є прояв різноманітності змісту, форм, методів і засобів діяльності людини та їх оптимальне поєднання.

Ступінь вираження як духовної, так і матеріальної форм прояву фізичної культури залежить від рівня розвитку суспільства (соціального, політичного, економічного, наукового, духовного тощо), а також наявності та стану матеріальної бази (стадіонів, басейнів, спортивних кортів і майданчиків, залів, палаців, спортивних приладів та інвентарю, спортивної форми тощо).

Структура основних компонентів педагогічної діяльності змінюється в наслідок оволодіння студентом педагогічною майстерністю в роботі.

Так, для конструктивно-проектувальної діяльності студентів характерне вміння планувати власну діяльність і добирати матеріал до занять.

Організаторська діяльність студентів розвивається більш інтенсивно ніж конструктивно-проектувальна. При цьому має місце недостатнє вміння реконструювати інформацію в процесі її повідомлення («прикуті» до конспекту, не можуть оперативно перебудувати роботу відповідно до ситуації, не вміють забезпечити поєднання індивідуальної та групової діяльності, активізувати мислення). Тому студентам необхідно допомогти в оволодінні активними методами навчання та виховання шляхом порівняння, зіставлення, пошуку істини і зосередження уваги на найважливішому та найнеобхіднішому [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальна обґрунтованість існує не сама по собі, а реалізується через спеціальні здібності. Сьогодні загальні здібності розглядають як сукупність потенційних психодинамічних властивостей людини, що визначають її здатність до діяльності як фізіологічної активності, без специфікації цієї активності [2].

Для вирішення поставлених завдань використовуються різноманітні засоби фізичного виховання, головними з яких для студентів є гімнастика (різні її види: загальна, спортивна, гігієнічна, лікувальна тощо), легка атлетика, спортивні та рухові ігри, лижна підготовка, плавання, туризм, походи вихідного дня та інші види спорту. Лише засобами фізичної культури фізичне виховання вирішує завдання зміцнення здоров'я, розвитку фізичних і духовних сил, підвищення фізичної і розумової працездатності, продовження трудового довголіття і життя людини тощо.

Згідно з функцією впливу фізичного виховання на

людину, розрізняють дві її нерозривно пов'язані сторони: фізичну освіту і фізичне вдосконалення організму, які здійснюються за допомогою розвитку фізичних якостей.

Слід зазначити, що як розвиток фізичних якостей, так і вдосконалення форми, будови та функції організму обумовлені природними задатками людини, якими наділена вона за спадковістю. А тому вдосконалювати розвиток рухових якостей, будову тіла можна до певних показників.

У практиці фізичне виховання дуже часто носить професійно-прикладний характер, тобто спрямоване на певну трудову діяльність. У таких випадках користуються терміном «фізична підготовка». Це відноситься, наприклад, до фізичного виховання пожежника, підводника, космонавта, альпініста тощо.

Фізичний розвиток людини залежить від умов навколишнього середовища (клімату, рельєфу місцевості, наявності річок, озер, моря, гір, лісів тощо) та соціально-економічних факторів (суспільного устрою, ступеня економічного розвитку, умов праці, побуту, відпочинку, харчування, рівня культури, гігієнічних навичок, способу життя, національних традицій тощо). Усі ці фактори взаємообумовлені і діють у поєднанні. Однак, вирішальну роль відіграють соціально-економічні фактори: зміни умов життя людського суспільства призводять до змін і у фізичному розвитку. Виявлено, що на сучасному етапі розвитку суспільства показники фізичного розвитку дітей (довжина тіла, вага, об'єм грудної клітки, життєва ємність легень) значно вищі, ніж вони були у дітей 100-150 років тому.

Фізичний розвиток людини значною мірою визначається її руховою активністю. У осіб, які систематично займаються фізичними вправами і спортом він набагато вищий, ніж у їх однолітків, що ними не займаються. Особливо це стосується будови тіла та росту спортивних показників.

Мета статті (постановка завдання) – розглянути та проаналізувати перспективи розвитку для студентів фізичної культури у сучасному суспільстві, розвиток усіх видів діяльності людини та вміння використовувати їх у повсякденному житті.

Результати досліджень. Здоров'я людини це не тільки індивідуальна, а й суспільна цінність, формування здорового способу життя

Фізичний стан студента є важливим показником нормальності процесів розвитку організму. Фізичне виховання відіграє велику роль у підготовці всебічно розвинутої молоді людини, здатної успішно працювати у різних галузях [6].

Останнім часом все більше усвідомлюється і реалізується в педагогічній практиці умови, необхідні для творчої активності студентів. Установлено, що творча діяльність студентів ефективно здійснюється в умовах співпраці з викладачем. Будь-який навчальний процес є ефективним тільки тоді, коли викликає і організовує психічну і фізичну активність студентів. Правильно організований навчальний процес – це сукупність дій викладача і студента [4].

Фізичне виховання студентів складає органічну частину всього освітнього процесу, здійснюваного вищими навчальними закладами України. Усебічний фізичний розвиток, зміцнення здоров'я студентів і, на цій основі, здійснення

більш високої професійної підготовки молодих фахівців у навчальних закладах представляє одну з найбільш актуальних задач фізичної культури і спорту на сучасному етапі розвитку суспільства.

Фізичне виховання і спорт у вищих навчальних закладах є могутнім оздоровчим фактором для студентської молоді, що сприяє підвищенню їхньої фізичної працездатності, активності в навчальному процесі і підготовці до майбутньої професійної діяльності. Сучасне життя характеризується надзвичайно складними екологічними, соціально-економічними, психологічними умовами, негативним впливом цих факторів на фізичний розвиток і здоров'я молодого організму, що розвивається. Усе це неминує погіршує рівень його життєдіяльності, знижує резистентність до дії неадекватних факторів зовнішнього середовища. Разом з тим, на думку більшості фахівців у сфері фізичної культури і спорту, не менш важливою причиною істотного росту захворюваності серед студентської молоді є виражене зниження їхньої рухової активності і відсутність мотивації на здоровий спосіб життя [5].

Фізичне виховання і спорт у вищих навчальних закладах є міцним оздоровчим фактором для студентської молоді, який сприяє підвищенню їх фізичної працездатності та активності в учбовому процесі і підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Предметом фізичного виховання у вищих навчальних закладах є педагогічний процес цілеспрямованого систематичного впливу на людину фізичними вправами, силами природи, гігієнічними факторами з метою зміцнення здоров'я, розвитку рухових властивостей, вдосконалення морфологічних та функціональних можливостей, формування та покращення життєво-важливих рухових навичок та вмінь, а також пов'язаних з ними знань, забезпечення готовності людини до активної участі в суспільному, виробничому та культурному житті [5]. Одним із найважливіших напрямів у вищій школі є агітаційно-пропагандні заходи із залучення сучасної молоді до свідомого та повсякденного відношення необхідності занять фізичною культурою та спортом. Альтернативою сьогодишнього традиційного ставлення до фізичного виховання повинне бути обов'язкове ставлення до фізкультурної освіти людини, яка формує свідомого та активного діяча фізичної культури. За даним напрямом життя тверезо мислячої людини не можна розглядати у розриві з особливою інтелектуальною діяльністю по проведенню створених в уяві та свідомості ідеальних об'єктів в реальності. У даному випадку це створення та реалізація індивідуального тверезого осмислення, що входить в інтелектуальну обов'язкову звичку. По цьому напрямку висловлюється багато вчених з фізичної культури (доктор педагогічних наук В.В.Приходько, 1988 р.). Рідко не завдяки, а й у відомому сенсі, проти традиційного фізичного виховання, людина у нашій країні все ж створює дійсність реакційної чи оздоровчої фізкультури, в якій живе та діє свідомо, розробляючи та реалізуючи власні програми занять.

При цьому розрізняють поняття фізкультурно грамотна та фізкультурно освічена людина. Фізкультурна грамотність розглядається як розуміння індивідом знакових систем, що використовуються для опису різноманітних областей фізкультури та спорту, що

застосовуються з реакційною та оздоровчою направленістю, а також наявність умінь та навичок використання засобів культури в стандартних ситуаціях життєдіяльності, наприклад для організації ранкової гімнастики.

Фізичне виховання – це більш глибоке засвоєння досягнень культури фізичної. В процесі його повинні бути сформовані цінності, цілі та схильність до постанови та реалізації програм рекреаційних та фізкультурно-оздоровчих занять. Головна відміна двох цих педагогічних явищ у тому, що фізкультурна освіта претендує на формування свідомого та активного діяча фізичної культури, що організовує здоровий спосіб життя у змінюваних ситуаціях, тоді як фізкультурно грамотних людей зараз ще мало [5].

У процесі спортивного тренування застосовується велика кількість різних вправ. Необхідність об'єктивізації тренувального процесу, природно, вимагає строгого врахування специфіки їхнього впливу на організм і визначення раціональних шляхів їхнього використання.

Розглянемо особливості трьох основних груп вправ: загального, часткового і локального впливу. До вправ загального впливу відносять ті, при виконанні яких у роботі бере участь більш 2/3 загального обсягу м'язів, часткового - від 1/3 до 2/3 і локального – до 1/3 усіх м'язів. Більшість завдань спортивного тренування виконується застосуванням вправ загального впливу, починаючи від підвищення можливостей окремих систем і органів і закінчуючи оптимальною координацією рухової й вегетативної функцій в умовах змагальної діяльності.

Діапазон використання вправ часткового й локального впливу значно вужчий. Однак цими вправами в ряді випадків можна домогтися зрушень у функціональному стані організму, яких не можна досягти при використанні вправ загального впливу. Так, вони дозволяють вибірково активізувати діяльність основних груп м'язів, що визначає їхню роль у підвищенні рівня спеціальних силових якостей. Важливим моментом вправ часткового й локального впливу є максимальна активізація діяльності периферійних відділів системи кровообігу. Унаслідок інтенсивного кровопостачання м'язів у роботу втягуються ті судини, які раніше функціонували слабо, що в підсумку приводить до виникнення в м'язах специфічних змін, пов'язаних зі збільшенням кількості мітохондрій і підвищенням їхньої здатності використовувати кисень, що транспортується кров'ю для синтезу АТФ. Характер вправ, застосовуваних у різних видах спорту, накладає істотний відбиток на формування структурних і функціональних пристосувальних реакцій організму спортсмена. Відомо, що основний зміст тренувального процесу, наприклад, для веслярів на байдарках, складають вправи часткового характеру, пов'язані з роботою верхніх кінцівок, для бігуна - вправи часткового й загального характеру, в основі яких лежить робота нижніх кінцівок. При виконанні стандартних навантажень, пов'язаних із роботою рук чи ніг, у спортсменів високої кваліфікації спостерігається менша інтенсивність кровотоку в тих кінцівках, що несуть основне навантаження в змагальній діяльності. Це свідчить про те, що в процесі спортивного тренування виробляються специфічні реакції економізації функцій [2].

Процес індивідуального розвитку залежить від

реалізації спадкової програми. Програма визначає темпи формування психомоторних функцій, які лежать в основі навчання руховим навичкам. Рухові навички є індивідуально набутими рухами, сформованими на базі механізму тимчасових зв'язків. Це цілеспрямовані рухи, компоненти яких у результаті вправи стали певною мірою автоматизованими. За Н.А. Бернштейном (1947), рухова навичка - це багаторівнева координаційна структура, за допомогою якої реалізується рухове завдання. Навички відрізняються різною складністю й ступенем залучення аферентних і еферентних ланок в умовно-рефлекторну діяльність [2].

Зниження розумової діяльності у студентів під час навчання у вищих навчальних закладах є, по суті, побічний результат, що погіршується внаслідок вдосконалення науково-технічних технологій, обсягу різної інформації, з одного боку, і нехтуванням ними у використанні дієвих форм активного відпочинку з другого боку. Головна небезпека виявляється у зростанні передумов для виникнення нових, раніше невідомих або маловідомих порушень стану здоров'я. Найбільш суттєвою із таких передумов є *гіпокінезія* – зменшення м'язових зусиль із виробничої та навчальної діяльності, побуту студентської молоді і збільшення навантаження на аналізатори, підвищення нервово-психічного навантаження у щоденному житті. Вплив цих факторів на організм сьогодні вивчено у повній мірі і характеризується двома основними наслідками:

- зниженням ефективності традиційних форм відпочинку у вигляді рухового спокою і, звідси, перетворення зовні фізіологічно обгрунтованих режимів праці студентів (перерви для відпочинку між навчальними заняттями, парами) по суті нерегламентовану, вкрай стомлювальну діяльність;

- глибоким, але поступовим розвитком порушень трофіки організму і патології серцево-судинної системи; розвитком ознак передчасного старіння.

Найбільш загальним результатом використання активного відпочинку є підвищення працездатності організму за рахунок покращення функціонального стану організму, переходу на інший, оптимальний у конкретних умовах стомлювальної діяльності рівень координації рухових та вегетативних функцій.

Доведено, що використання у якості активного відпочинку фізичних вправ втрачають здатність збільшувати напруженість роботи серцево-судинної і дихальної системи і набувають в умовах стомлювальної діяльності протилежну дію «антинавантаження».

Значні позитивні зміни вищої нервової діяльності під впливом оптимальних форм активного відпочинку дозволяє з успіхом його використовувати як у трудовій діяльності представників з різко вираженим нервовим напруженням (Д. Лавриненков, 1970), так і під час розумової праці і навчання (О. А. Ємченко, 1971; Е.А.Вдовиченко, Е.К. Гур, 1971).

Фізична культура і спорт як оздоровчі засоби, очевидно, необхідні студентам у тій мірі, у якій вони «довантажують» їх організм, компенсуючи брак рухової діяльності, яка є наслідком комп'ютеризації та інтенсифікації навчального процесу в аграрних вищих навчальних закладах. Однак, намагаючись у максимальній мірі використати оздоровчі і стимулювальні можливості занять фізичними вправами,

не можна забувати одного суттєвого чинника.

Засоби фізичної культури дають змогу сучасним студентам не тільки поповнити дефіцит рухової діяльності, забезпечуючи додаткові фізичні навантаження, але й дають ряд інших цінних ефектів. Згідно сучасним уявленням про вплив фізичних вправ на організм, вправи володіють здатністю знімати втому, є засобом найбільш повноцінного відпочинку [7].

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Таким чином, фізична освіта являє собою засвоєння людиною в процесі спеціального навчання системи раціональних способів керування своїми рухами, необхідного в житті фонду рухових умінь, навичок і пов'язаних з ними знань. Ця сторона фізичного виховання має першорядне значення для раціонального використання людиною своїх рухових можливостей у життєдіяльності.

Другою стороною фізичного виховання є цілеспрямований вплив на комплекс природних властивостей організму, що належить до фізичних якостей людини. З допомогою фізичних вправ і інших засобів фізичного виховання можна в певному діапазоні змінювати функціональний стан організму, що веде до прогресивних адаптаційних змін у ньому; Впливаючи таким чином на фізичні якості, при певних умовах досягають суттєвої зміни рівня і спрямованості їх розвитку. Це виражається в прогресуванні тих або інших рухових здібностей (силових, швидкісних та ін.), підвищення загального рівня працездатності, зміцненні здоров'я, поліпшенні будови тіла. Одночасно, слід зауважити, що оскільки фізичний розвиток обумовлений природними задатками, які передаються за спадковістю, можливості виховання не безмежні. Вони визначаються вродженими здібностями, тому кожен може досягти лише обумовленого ними результату. Звідси мета фізичного виховання — в тому, щоб кожна людина засвоїла доступний їй зміст і обсяг фізичної культури. Будучи тісно взаємопов'язаними, фізична освіта і виховання фізичних якостей ніколи не зводяться одне до одного і по-різному співвідносяться на різних етапах фізичного виховання. В раціонально організованій практиці фізичного виховання ці сторони завжди поєднуються з іншими сторонами загальної системи виховання. При цьому фізичне виховання набуває значення одного з основних факторів всебічного розвитку особистості.

Викладений матеріал дає можливість зробити висновок, що рухова творчість, якщо ми хочемо забезпечити її подальший істотний розвиток, повинна дедалі більшою мірою перетворюватись із допоміжного засобу поліпшення виховання фізичної культури в її самостійний чинник. Більше того, з часом ми повинні добитися такого становища, коли поняття «фізична культура» і «рухова творчість» можна буде ототожнити не лише в теоретичному, а й у всіх прикладних аспектах. Це забезпечить практичний шлях до фізичного вдосконалення студента, ефективного підвищення культури мислення, до всебічного гармонійного розвитку.

Викладене дозволяє визначити фізичне виховання як педагогічний процес, спрямований на фізичне і духовне вдосконалення людини, оволодіння нею систематизованими знаннями, фізичними вправами та способами їх самостійного використання протягом усього життя.

Список використаних джерел

1. Загородня Л. П. Фізичне виховання дітей дошкільного віку / Л. П. Загородня, С. А. Тітаренко, Г. П. Барсукова. – Суми: Унів. кн., 2011. – 272 с. – (навчальний посібник).
2. Відновлювальні засоби працездатності у фізичній культурі і спорті / [І. О. Ячнюк, О. О. Воробйов, Л. В. Романів та ін.]. – Чернівці: Видавництво Книги – XXI, 2009. – 432 с.
3. Профілактична робота з підлітками та молоддю з питань пропаганди здорового способу життя, профілактики алкоголізму, наркоманії та ВІЛ-інфекцій / [В. В. Брич, Я. І. Сокач, Н. В. Романюк та ін.]. – Ужгород, 2010. – 114 с. – (Методичний посібник).
4. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. М. Шиян. – Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2001. – (Частина 1).
5. Носко М. О. Фізичне виховання і спорт у вищих навчальних закладах при організації кредитно-модульної технології / М. О. Носко, О. О. Данілов, В. М. Маслов. – Київ: Слово, 2011.
6. Козленко М. П. Фізичне виховання учнів молодших класів / М. П. Козленко. – Київ: «Радянська школа», 1977.
7. Фізичне виховання / [С. І. Присяжнюк, В. П. Краснов, М. О. Третьяков та ін.]. – Київ: «Центр учбової літератури», 2008. – 504 с. – (навчальний посібник).

В статье рассматривается значение физической культуры для студенчества в современном обществе. Сосредоточено внимание на приоритетах, среди которых развитие всех видов деятельности человека. Определена степень их важности, что обусловлено многими факторами, главными из которых являются проявление разнообразия содержания, форм, методов и средств деятельности. Обосновано, что развитие физических качеств, совершенствование форм, строения и функций организма зависят от природных задатков человека. Обращено внимание, что физкультурное образование направлено на формирование сознательного и активного деятеля физической культуры, на организацию здорового образа жизни в изменяющихся ситуациях.

Ключевые слова: здоровье человека, физическая культура, индивидуальные способности, развитие физических качеств.

The article deals with the problem of physical education and its importance for students in modern society. The emphasis is laid on the priorities, that are the main factors of comprehensive development, and, above all, the development of all types of human activity and the ability to use them in everyday life. The analysis aimed at their prudent degree, which is determined by many factors, foremost of which are the expression of the diversity of content, forms, methods and means of human activity and their optimal combination. General justification does not exist by itself, but it is realized through special abilities. It should be noted that the development of physical qualities and improving the shape, structure and functions of an organism caused by the natural makings of man, which are endowed by heredity. Recently, it has been more and more understood and implemented in pedagogical practice the conditions necessary for student's creative activity. Students' mental activity reducing during their studies at higher educational institutions is, in fact, a by-product, deteriorating as a consequence of the improvement of scientific and technical technologies, the amount of different information, on the one hand, and neglect them to use effective forms of active recreation on the other hand. The main danger is in the expansion of preconditions for the emergence of new and previously unknown or little-known health violations. The focus on the means of physical training that enable the students not only refill the deficit of motor activity, providing more physical loadings, but also provide a number of other effects. According to modern beliefs the impact of exercises on the body, which have the ability to remove fatigue, are the means of the most proper rest. If we want to ensure continued substantial growth of motor creativity, it should be increasingly transformed from adjuvant of improving the physical culture education into its independent factor.

Key words: human health, the importance of physical training, the development of students' individual abilities, development of physical qualities.

УДК 378.1

Павко Анатолій Іванович,
доктор історичних наук, професор,
лауреат премії імені М.С. Грушевського
НАН України, відмінник освіти України,
Національна академія управління, м. Київ

**СУЧАСНІ СОЦІОГУМАНІТАРНІ ЗНАННЯ У ВУЗІВСЬКОМУ ТА АКАДЕМІЧНОМУ СЕКТОРАХ
НАУКИ: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ**

У статті на основі творчого конструктивно-критичного використання новітніх нормативно-правових документів, в освітній та соціальній царині різноманітних соціогуманітарних джерел та видань здійснено спробу проаналізувати реальний стан соціогуманітарних наук у вищій школі, окреслити нагальні проблеми та перспективні тенденції їх розвитку. У ній акцентується увага на методологічному, інтелектуальному значенні суспільних наук у теоретичному обґрунтуванні та експертній оцінці стратегічних векторів європейської модернізації вищої освіти України.

Ключові слова: суспільні науки, соціогуманітарні науки про культуру, освітньо-науковий простір Європи, модернізація вищої освіти.

Постановка проблеми. Цілком очевидно, що модернізаційні процеси, які певною мірою імпульсивно, а іноді відверто хаотично, без належного теоретичного обґрунтування та наукового супроводу відбуваються на сучасному етапі у системі вітчизняної вищої освіти, гостро актуалізують питання про місце і роль соціально-гуманітарних наук в інтелектуальному, методолого-рефлексивному забезпеченні системного підходу до концептуального вироблення та практичного здійснення трансформаційних змін в змісті та структурі однієї з найважливіших ланок освітньої галузі України.

Стратегічним гаслом для нашої освіти «повинно стати завдання підготовки інноваційної людини – людини з інноваційним типом мислення, інноваційною культурою, здатністю до інноваційного типу життя і діяльності, тобто здатну сприймати і творити розумні зміни у відповідь на виклик часу»[10].

Без сумніву, вагома роль у реалізації цього, досить складного, проте вкрай необхідного і перспективного, модернізаційного для країни завдання належить суспільним наукам. Адже модернізація національного інтелекту, невід'ємною складовою якої є соціогуманітарна складова, виступає необхідною умовою інтеграції України в освітньо-науковий простір Європи. Зазначимо також, що синонімічні, проте абсолютно не тотожні поняття «модернізація» і «трансформація», варто розглядати в широкому смислово-розумінні, як загальний напрям принципових змін, зміст яких, зокрема, передбачає оновлення системи освіти та виховання з одночасним збереженням актуальних, ціннісних надбань освітнянської спільноти, досягнутих на попередніх історичних відрізках розвитку українського суспільства.

Критично аналізуючи реальний стан соціально-гуманітарних наук, які нерідко іменуються як суспільні науки, або науки про культуру у вузівському та академічному секторах наукового знання, доводиться з сумом констатувати, що вони, як загалом і українська держава постмайданного періоду, перебувають у переддефолтному стані.

Серед кризових ознак реального стану наук про культуру в Україні потрібно, насамперед, вказати, як на ігнорування владними інституціями значного їх інформаційного, методологічного та ресурсного потенціалу для осмислення та продукування пріоритетних векторів та механізмів модернізації українського суспільства, невизначеність легітимного стану дисциплін суспільного циклу, відсутність належного соціального захисту науковців, дієвих спонукальних мотиваційних чинників, які сприяли б поглибленню та поглибленню рівня наукових досліджень у проблемному полі соціогуманітаристики.

Не зважаючи на загрози в соціально-економічному сенсі тенденції у розвитку вітчизняної науки, вона ще продовжує, згідно закону інерції, здійснювати в цілому позитивний вплив на модернізаційні зміни в країні, процес змістовного і структурного оновлення освіти, підтримуючи вогник інтелектуального життя. Застосовуючи біологічну термінологію, академік НАН України Г. Єльська назвала це явище «абсолютно унікальним», оскільки, на її думку, мова йде «про виживання організму в екстремальних умовах за повної відсутності поживних речовин» [11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Спираючись на достовірні факти, можна зробити висновок про те, що однією з основних причин гальмування реформ у соціально-економічній, політико-правовій та культурно-освітній сферах є їх виразно окреслений псевдонауковий, антисистемний, суб'єктивно-волюнтаристський характер, ігнорування владою суспільних законів та механізмів їх дії, вагомих творчих здобутків яскравих представників вітчизняної соціогуманітарної думки у розробці консолідаційних парадигм модернізації України, методологічних підвалин нових моделей розвитку вищої освіти в контексті євроінтеграційних процесів. З нашої точки зору, більш раціонально у розв'язанні актуальних теоретичних і прикладних ідей проблем реформування українського суспільства, зокрема, і освітньої галузі, має бути використаний керівництвом держави потужний кадровий потенціал вітчизняних вищих навчальних закладів. Доречно нагадати, що за даними Міністерства освіти і науки України у 2011/2012 рр. у вищих навчальних закладах налічувалось 68, 7 тис. кандидатів наук та 13,5 тис. докторів наук, 45,9 тис. доцентів та 12,3 тис. професорів [8].

Кризові симптоми в умовах вироблення та практичного здійснення нової моделі вищої освіти помітні і в діяльності кафедр суспільних наук. З нашої точки зору, їх наявність обумовлена як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками. Не повною мірою застосовуються відповідні нормативно-правові важелі з метою забезпечення належного контролю над вдосконаленням якісних параметрів соціально-гуманітарної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра.

Це важливе завдання Міністерство освіти і науки України традиційно перекладає на плечі керівників вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, періодично надсилаючи на їх адресу відповідні накази та рекомендаційні листи щодо організаційних аспектів викладання соціогуманітарних дисциплін. Так, в наказі Міністерства освіти та науки України від 25.08.2010 року (№831) «Про внесення змін до наказу МОН від 09.07.2009 р.» було встановлено лише перелік вибіркового навчальних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки для бакалаврів. До цього переліку, наприклад, ввійшли такі дисципліни як політологія, соціологія, психологія, логіка, етика і естетика, релігієзнавство, основи конституційного права, економіка, історія науки і техніки.

Згідно цього наказу, вищим навчальним закладам надавалося право вносити зміни до зазначеного переліку з урахуванням особливостей напрямів (спеціальностей), за якими здійснюється підготовка фахівців. При цьому обсяг вибіркової навчальної дисципліни мав визначатись вищим навчальним закладом і повинен був становити не менше 1 кредиту ECTS. Недоліком зазначеного нормативно-правового документа є, по-перше, те, що він не вніс суттєвих принципових змін до наказу МОН від 09.07.2009 року «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента». По-друге, в наказі МОН від 25.08.2010 року відсутній перелік обов'язкових для вивчення у вищих навчальних закладах

дисциплін соціально-гуманітарного циклу. По-третє, в ньому еkleктично об'єднані різні за змістом та обсягом навчальних кредитів дисципліни соціально-гуманітарної, гуманітарної і соціально-економічної підготовки.

У березні 2015 року Міністерство освіти і науки України з метою «системного формування світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей загальнокультурної підготовки здобувачів вищої освіти» та, зважаючи на численні звернення освітянської громадськості, надіслало керівникам вищих навчальних закладів рекомендаційного листа під назвою «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін». Відповідно до механізму імплементації закону України «Про вищу освіту» в ньому досить коректно і толерантно було викладено позицію МОН щодо забезпечення у 2015/2016 навчальному році вищими освітніми закладами викладання дисциплін, що «формують компетентності з історії і культури України, філософії, української мови із загальним обсягом не менше 12 кредитів ЄКТС, якщо відповідні дисципліни не є профільними».

У рекомендаційному листі, зокрема, наголошується на можливості для вищих навчальних закладів самостійно визначати форми і методи викладання цих предметів та запропонувати на вибір студентів широкий спектр гуманітарних дисциплін.

Варто прислухатися до мудрих слів відомого французького філософа П. Гольбаха, який зазначав, що «неосвіченість – перша передумова віри, тому церква так високо її цінує». Безперечно, на нереалізованих потенційних можливостях суспільних наук у вищих навчальних закладах, негативним чином відбилися складні геоекономічні та геополітичні проблеми української держави, драматичні події на сході України, напружена соціально-економічна ситуація в країні. Українському суспільству варто усвідомити, що майбутнє можна виграти лише інтелектом, розумом, мудрістю, освіченістю європейського взірця українських громадян. Ці риси, як відомо, формуються значною мірою в процесі ґрунтовного вивчення у вищих навчальних закладах дисциплін соціогуманітарного циклу. Повчальним для України є також досвід розвинених країн, для яких природнича чи соціогуманітарна наука, відіграє «вагому роль у забезпеченні процвітання, безпеки, здоров'я, збереження навколишнього середовища й якості життя людей» [12].

Не менш переконливим є висловлювання з цього питання колишнього спікера Конгресу США Ненсі Пелосі, яка в одному із своїх публічних виступів у 2009 році наголосила на тому, що для Сполучених Штатів Америки життєво важливими є наступні «чотири пріоритети: наука, наука, наука і наука» [8].

Серед внутрішніх чинників, які значною мірою визначають наявність кризових елементів у розвитку соціальних і гуманітарних наук у вищій школі, необхідно вказати на недостатньо глибоке, нерідко позбавлене професійно-педагогічної компетентності розуміння ректорами ВНЗ значення наук та дисциплін про культуру у загальногуманітарній підготовці фахівців різного спрямування, на формальне ставлення до викладання дисциплін соціогуманітарного блоку. Це нерідко призводить до профанації, а інколи й відверто ворожого ставлення до гуманітарних дисциплін, бо вони, мовляв, є зайвим науковим вантажем у досягненні фахової освіти.

Результати дослідження. Керівники вищих навчальних закладів III-IV рівня акредитації, розглядаючи суспільні науки, переважно в якості формального додатку до вивчення фахово зорієнтованих дисциплін, недостатньо уваги приділяють кадровому та науково-методичному забезпеченню цих кафедр. Не поодинокими є випадки, коли назви цих кафедр, які, до речі, затверджуються рішенням вченої ради вищого навчального закладу, не відповідають переліку тих дисциплін, які викладаються на них.

Негативною тенденцією в діяльності кафедр суспільних наук є також і те, що вони за погодженням з ректоратом вузу очолюються професорами або ж доцентами з інших навчальних закладів за сумісництвом. Безперечно, така кадрова, а також органічно пов'язана з нею освітньо-наукова політика керівництва вузу, не дозволяє викладачам кафедр соціальних та гуманітарних наук реалізувати свій потенціал у науково-дослідній роботі та педагогічному процесі, позбавляє їх перспективного кар'єрного зростання, і, як наслідок, негативним чином відбивається на іміджі кафедри як базового структурного підрозділу вищого навчального закладу.

Поряд з тим, на наше глибоке переконання, в умовах інтелектуальних викликів сучасного глобалізованого світу, трансформаційних процесів у сфері вищої освіти України до відповідності європейських стандартів значно актуалізується проблема методологічної спрямованості соціогуманітарних знань. Саме забезпечення домінування методологічних домінант в системі гуманітарної освіти, послідовного формування методологічної культури мислення викладачів і студентів, є перспективним завданням для всіх вищих закладів освіти, одним із найважливіших критеріїв оцінки фахової компетентності та інтелектуального потенціалу їх випускників [15].

З нашої точки зору, в умовах реформування гуманітарної освіти в Україні, в контексті широкоформатних, багатоаспектних модернізаційних перетворень в країні, роль кафедр суспільних наук має неухильно зростати. Слід зважати на те, що гуманітарні науки можуть максимально допомогти студентові в інтелектуальному й емоційному збагаченні його особистості. Глобальний, цивілізаційний характер сучасних трансформацій в Україні, необхідність забезпечення в практичній площині оптимального поєднання національної своєрідності, історичних традицій вітчизняної вищої школи з неухильною її інтеграцією в європейський освітньо-науковий простір, передбачає створення та функціонування такої потужної і динамічної освітньої системи, яка спроможна не лише на оперативне моделювання, а й адекватне відтворення в реальній дійсності всієї багатоманітності явищ і зв'язків матеріального і духовного життя українського суспільства, втілення випереджальних технологій і тенденцій розвитку вищої освіти у порівнянні з динамікою соціальних процесів.

В цьому зв'язку всебічного осмислення і глибокого наукового аналізу представниками вузівської соціогуманітарної освіти і науки потребують такі основоположні принципи реформування вищої школи, як гуманізація і гуманітаризація, фундаменталізація, індивідуалізація, світський характер освіти, її

інноваційний характер, поліцентричність навчання і виховання, національна спрямованість, міжнародна інтеграція [6].

Слід підкреслити, що динамізм та суперечливий характер розвитку українського суспільства, актуальні проблеми формування активної, творчої особистості, забезпечення виконання нею необхідних загальнонаціональних функцій в сучасних складних умовах вітчизняного державотворення, вимагають глибоких аргументованих змін у змісті, структурі та якості соціогуманітарних знань, посилення їх методологічного, інтелектуального спрямування. Насамперед, важливим імпульсом для цих модернізаційних змін у змістовному наповненні суспільних наук могло б стати офіційне опублікування Міністерством освіти і науки України переліку обов'язкових для вищих навчальних закладів соціогуманітарних дисциплін з врахуванням профілю підготовки фахівців, у якому чільне місце мають зайняти дисципліни філософського, історичного, педагогіко-психологічного та юридичного циклу, а також зарубіжної філології.

На нашу думку, саме Міністерство освіти і науки України має ініціювати, а згодом забезпечити координацію діяльності вищих навчальних закладів щодо розробки новітніх інтеграційних навчальних програм, підручників та посібників у соціогуманітарній галузі знань. Такі кроки Міністерства освіти і науки України лише б сприяли посиленню його співпраці з вищими навчальними закладами на принципах їх автономії, поєднання освіти з наукою, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [7]. Зазначений підхід цілком відповідає Закону України «Про вищу освіту», який встановлює основні правові та організаційні засади функціонування системи вищої освіти.

Вважаємо, що одним із першочергових завдань для кафедр суспільних наук є підвищення власного престижу філософських знань. Відомо, що філософія, як наука і навчальна дисципліна існує на протязі багатьох століть. Проте, на сучасному етапі їй загрожує зникнення, викликане «переможним» розвитком наук, прибічники яких ігнорують філософію. Специфіка ж наукової діяльності, її розпорошеність на вирішенні окремих локальних практичних завдань не дозволяє науковій еліті зробити якісні узагальнення накопиченого матеріалу. Наука сама потребує допомоги у формуванні нового світогляду, здатного об'єднати наукове знання в єдине ціле. Формування такого світогляду є безпосереднім обов'язком філософії. У цьому зв'язку заслуговує на увагу позиція окремих зарубіжних дослідників, які вважають, що «філософія – це більше, ніж наука». Адже це міркування над сутнісним, універсальним, домінантним. Слід підкреслити, що боротьба за примат людини у пошуках істини про себе, про світ і буття взагалі, яка розпочалася ще у добу Ренесансу, не припинилась і в умовах сьогодення.

Ми розділяємо точку зору тих вчених, які вважають, що у сучасних умовах філософія – це світоглядна форма свідомості, яка визначає рівень розвитку суспільства [9]. Для гармонійно розвинутих людей, філософія має стати образом думки, а наука – робочим місцем, де відпрацьовуються плідні

концептуальні ідеї. Потрібно зазначити, що наука ніколи не суперечила філософії, оскільки поряд з мораллю, мистецтвом була і залишається (свідомо чи несвідомо) інтелектуальним продуктом власне самого філософського знання. Саме тому, як загальні так і модифіковані філософські дисципліни (філософія історії, філософія права, філософія мистецтва і т. д.), мають бути включені до переліку обов'язкових та вибіркових дисциплін соціального та гуманітарного циклу.

Серед дисциплін політологічного спрямування заслуговують на увагу, з нашої точки зору, такі навчальні дисципліни, як, наприклад: «Історія європейської політичної думки», «Політична культура суспільства». Адже важко заперечувати ту очевидну істину, що політичне життя незалежної України потребує теоретичного осмислення і практичних рекомендацій дослідників, оскільки Україна, з великого сподівання європейських країн, в сучасних умовах не рідко сприймається, як «хвора людина Європи», зокрема у сфері політичного розвитку. Тому, як слушно вважають фахівці, настав час з'ясувати, що ж відбувається у політичному житті країни, чому європейські політичні цінності так важко торують собі дорогу, чому влада і громадяни по-різному оцінюють хід впровадження цих цінностей у суспільне та індивідуальне життя українців [16].

Важливо зробити у цьому зв'язку акцент на тому, що модернізаційні інновації та реформаційні кроки можуть бути успішними при умові їхньої відповідності новій стратегії цивілізаційного розвитку України, світоглядним та ціннісним орієнтаціям більшості українців, а також за умови зростання ролі політичної культури в житті вітчизняного соціуму. Кафедрам соціогуманітарних наук, крім таких обов'язкових для студентів навчальних курсів, як «Історія України, Історія культури України», з урахуванням особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців у різних галузях знань, сучасних методологічних засад розвитку вищої освіти, основних тенденцій геополітичного та внутрішнього політичного розвитку країни доцільно пропонувати студентам на самостійний вибір широкий спектр дисциплін історичного профілю.

З нашої точки зору, серед історичних дисциплін в системі вищої гуманітарної освіти чільне місце могли б посісти такі альтернативні навчальні курси з чітко окресленою історико-політичною проблематикою, як «Політична історія України», «Суспільно-політична історія країн Європи XX-XXI століття». Зауважимо, що Європа є колискою сучасної цивілізації, тому політична історія продовжує привертати увагу дослідників, які намагаються досягнути її історичний шлях і місце в сучасному світі [17]. З урахуванням того, що чимало аспектів минулого Європи продовжують залишатися недостатньо вивченими або викликають суперечливі оцінки чи різне трактування істориків, філософів, політиків, вивчення актуальних проблем соціально-політичної історії європейських країн має важливе науково-пізнавальне значення, як для викладачів, які поєднують науковий пошук з педагогічною діяльністю, так і для студентів.

Загалом, на моє глибоке переконання, активне і цілеспрямоване впровадження історико-політичних дисциплін у навчальний процес у системі вищої освіти не

тільки забезпечить прискорення її інтеграції в систему суспільних наук у ВНЗ, а й відкриє нові можливості для поглиблення науково-педагогічного рівня здобуття гуманітарної, у тому числі історичної освіти, сприятиме більш ефективному та динамічному формуванню національно-політичної свідомості, патріотизму та цивілізаційних цінностей у молодого покоління українців.

Важливим, з точки зору історичної ретроспективи та подій українського сьогодення, є прогнозування ймовірно можливих сценаріїв і тенденцій розвитку України в майбутньому, концептуальне, фактологічне та навчально-методичне оновлення змісту та структури історичних дисциплін в системі вищої освіти. Зазначимо, що навчальні програми, підручники та посібники з цих предметів та навчальних курсів мають спиратися на історичні дослідження тих авторів, в працях яких, на думку англійського професора Дж. Тоша, виразно окреслене їх прагнення до істини, критичного аналізу існуючих наукових шкіл, усвідомленого розуміння цілей, методів і нових напрямів у сучасній світовій історичній науці, висвітлення дискусійних проблем, введення до наукового вжитку нового фактологічного матеріалу [18].

На статус міждисциплінарної галузі наукового знання і навчальних дисциплін у сфері вищої гуманітарної освіти може претендувати також і вітчизняна історична регіоналістика. На думку фахівців, історичну регіоналістику слід розглядати, як нове проблемне поле в системі гуманітарних наук [2].

Зокрема вчені НАН України протягом 2009-2014 рр. здійснили методологічний аналіз регіональної специфіки Сходу і Півдня України, дослідили історичні витоки диспропорцій у розвитку цих регіонів, процеси формування політичних орієнтацій, ментальності та історичної пам'яті місцевого населення [5]. Для викладачів і студентів вищих навчальних закладів корисною у науково-пізнавальному сенсі є узагальнена система знань про регіони, регіоналізм, регіональну політику, які розглядаються як у внутрішньодержавному, так і в міждержавному контексті.

Викладачам кафедр суспільних наук доцільно більш активно долучатися до наукових досліджень та сучасних дискурсів, пов'язаних з критичним осмисленням феномену українства у вимірах історії та сучасності, висвітленням з різних методологічних позицій сучасності концепту «світопорядку», ідеологічних детермінант розвитку українського суспільства, адже, на думку відомого вченого М. Амосова, «без ідеї не буде єдності

народу, а , отже, і прогресу в матеріальному та духовному сенсі»[1].

З нашої точки зору, нова модель всебічної вищої освіти повинна не лише запобігти роз'єднанню соціогуманітарних і природничих наук, а навпаки забезпечити їх продуктивний синтез. Важливим напрямом діяльності кафедр соціальних і гуманітарних дисциплін, повинна бути їх послідовна, конструктивна протидія ірраціональним та релігійно-містичним виявам псевдонаукового знання. Разом з тим суспільні науки для реалізації закладеного в їх природі значного евристичного, інтелектуального потенціалу мають неухильно дотримуватися методологічного принципу сформульованого, свого часу середньовічним англійським філософом В. Оккамом. Він, зокрема, вимагає вилучати із науки всі поняття, які не є інтуїтивно очевидними і не підлягають критичній перевірці дослідним шляхом [20]. Невід'ємною рисою якісного соціогуманітарного знання має також бути методологічна аргументація, сутність якої полягає в обґрунтуванні окремого твердження чи цілісної концепції шляхом посилення на відповідний, безперечно надійний метод, з допомогою якого воно отримане [20].

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Отже, для збереження, а в перспективі посилення вагомості інтелектуального потенціалу вузівських соціогуманітарних наук і дисциплін, владні структури, освітянська спільнота, громадськість має розглядати їх в якості стратегічного, імперативного чинника глибоких, системних, модернізаційних перетворень в країні, у тому числі і у сфері вищої освіти. На нашу думку, вкрай необхідним є визначення нормативно-правового статусу суспільних наук у новій редакції закону «Про освіту» та прийняття Верховною Радою України відповідної постанови, присвяченій нагальним питанням розвитку соціогуманітарних наук в контексті трансформацій України і світу.

Національно свідомі, високоосвічені, патріотично налаштовані українські громадяни, особливо викладачі і студенти ВНЗ, повинні постійно пам'ятати, що розум, який перебуває в стані сну чи апатії, нехтування власним інтелектуальним розвитком, пасивне, інфантильне ставлення до науки, а тим більше зрада її принципів та ідеалів, позбавляє Україну успішного майбутнього, цивілізаційних перспектив входження її в лоно провідних європейських держав.

Список використаних джерел

1. Амосов Н.М. Идеология для Украины. / Н.М. Амосов - К.: «ДЕМІД», 1997. – 36с.
2. Верменич Я.В. Історична регіоналістика: навчальний посібник; відп. ред. В.А. Смолій. - К: Інститут історії України НАН України, 2014. – 412 с.
3. Гриневич Л. Нинішня система фінансування науки вичерпала себе // Л. Гриневич // Віче - 2014 №9 - с.49-50.
4. Гриневич Л. Вітання учасникам конференції//Сучасна політична нація: духовно-моральні, культурно-етичні та соціально-економічні засади розвитку: матеріали XIVнауково-практичної конференції. - К: ВНЗ «Національна академія управління», 2014. - С. 9-10.
5. Діяльність Національної Академії Наук України у 2009-2014 роках. Основні результати і показники/ Відп. за випуск академік НАН України В.Л. Богданов. - К: Академперіодика: НАН України, 2015. - 178с.
6. Завдання кафедр суспільних наук в умовах реформування гуманітарної освіти в Україні: зб. матеріалів Всеукраїнської наук. - практ. конф., Одеса 11-12 травня 2010. - 146с.
7. Закон України «Про вищу освіту»// Голос України. - 2014. - 6 серпня
8. Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навч. посіб./ За ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тихонена — Львів: Вид-во Компанія «Манускрипт», 2014. - 572с.

9. Колдашев М.Е. Философия — это больше, чем наука./ М.Е. Колдашев - Ростов-на-Дону, 2002. - 25с.
10. Кремень В.Г. Консолідаційна парадигма модернізації України / В.П. Кремень // Голос України. - 2014-2 жовтня
11. Малієнко О. Наука виживання / О. Малієнко // Віче. - 2014 – №9. - С.48-49.
12. Наука НТПУ «КПІ» - 2014 в дзеркалі преси/ М. З. Згуровський, М.Ю. Ільченко, М.В. Стріха та інші; під заг. ред. М. Ю. Ільченка — К: НТПУ «КПІ» ВПУ ВПК «Політехніка», 2015. - 297с.
13. Павко А.І. Політична історія України як наука і навчальна дисципліна/ А.І. Павко — К.: Знання України, 2004. - 52с.
14. Павко А.І. Впровадження курсу політичної історії України у вищих навчальних закладах - вимога часу// Урядовий кур'єр. - 2008. - 28 березня
15. Павко А. І. Методологічний та світоглядний потенціал соціогуманітарних наук в контексті модернізації вищої освіти України /А. Павко// Трибуна. - 2014 – №5 — с.32-33.
16. Суспільні цінності населення України в теоретичних і практичних вимірах/ Авт. колектив: М.І. Михальченко (керівник) та ін. - К.: ІПіЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України, 2013. – 336 с.
17. Суспільно-політична історія країн Європи роки у XX столітті. - Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 272 с.
18. Тош Дж. Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка/ Д. Тош/ Пер. англ. - М: Изд-во «Весь мир», 2000 — 296с.
19. Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів/ Авт. кол: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін.| - К.: Педагогічна думка, 2011 — 320с.
20. Философия: Энциклопедический словарь/ А.А. Ивин (ред.) - М.: Гардарики, 2006. – 1072 с.

В статті на основі творчого, конструктивно-критичного використання новітніх нормативно-правових документів в освітній та соціальній сферах різноманітних соціогуманітарних джерел та видань здійснено спробу проаналізувати реальне становище соціогуманітарних наук в вищій школі, визначити основні проблеми та перспективні тенденції їх розвитку. В ній акцентується увага на методологічній інтелектуальній цінності суспільних наук в теоретичному обґрунтуванні та експертній оцінці стратегічних векторів європейської модернізації вищої освіти в Україні.

Ключові слова: суспільні науки, соціогуманітарні науки, науки про культуру, освітній науковий простір Європи, модернізація вищої освіти.

The article is devoted to the analysis of actual state of social and humanistic sciences in higher education on the basis of creative, constructive and critical usage of new normative and legal documents in scientific and social sphere of different social humanistic sources and editions, as well as the attempt to describe major problems and perspective tendencies of their development has been made. The attention is paid to methodological, intellectual importance of social sciences in theoretical substantiation and expert assessment of strategical vectors of european modernization of higher education of Ukraine.

Key words: social sciences, social and humanistic sciences, sciences about culture, educational scientific space of Europe, modernization of higher education.

УДК 373.21.13

Пинзеник Олена Мафтеївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено аналіз сутності, структури та функцій поняття «проектування навчально-виховної діяльності дошкільного закладу», визначено критерії готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до впровадження проектної діяльності у навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу, серед яких – когнітивний (якість змістової підготовки), операційний (якість операційно-технологічної підготовки), особистісно-рефлексивний (якість особистісно-рефлексивної підготовки), кожен з яких має свої показники, що слугують вихідним моментом для визначення рівнів готовності до зазначеного виду діяльності у студентів – майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Ключові слова: педагогічне проектування, готовність до проектування, критерії готовності.

Постановка проблеми. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні проголосив модернізацію змісту дошкільної освіти, впровадження в практику особистісно орієнтованих технологій, а підготовка майбутніх спеціалістів триває за застарілими методиками. Такий підхід до формування майбутніх педагогів-дошкільників не відповідає вимогам сучасності [1].

Відтак, створення єдиного освітнього простору в межах ЄС, орієнтація України на інтеграцію в Європейський освітній простір гостро вимагають удосконалення професійної підготовки студентів до використання педагогічних інновацій у майбутній педагогічній діяльності. Ці проблеми можна розв'язувати,

використовуючи у професійній підготовці студентів сучасний ефективний метод проєктів.

Саме цей фактор і зумовлює потребу удосконалення процесу підготовки педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів на засадах інноваційних підходів, що передбачають застосування проєктної діяльності у різних видах навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку. Випускники педагогічних навчальних закладів у професійній діяльності мають поєднувати інтегровані якості наставника, здатного передавати вихованням знання, формувати людські якості, розвивати спеціальні вміння, потребу в проєктній діяльності. Вирішення проблеми готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності багато в чому залежить від сформованості у них умінь проєктувати різні форми, методи та прийоми навчально-виховної роботи, що уможливило б здатність успішно виконувати професійно-педагогічні завдання, здійснювати проєктну діяльність [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив, що професійній підготовці майбутніх фахівців у вищій школі завжди приділялася належна увага, зокрема таким її аспектам, як: методологічні засади сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Огнев'юк); професійна підготовка фахівців у вищій школі (А. Алексюк, Н. Мойсеюк); методичні основи підготовки педагогічних кадрів (С. Гончаренко, Н. Кузьміна, Н. Тализіна); підготовка педагога до творчої професійної діяльності (В. Кан-Калик, Н. Кічук, С. Сисоєва); розвиток особистості педагога (Г. Балл, Д. Богоявленська, І. Бех, С. Єлканова, В. Моляко, В. Рибалка, В. Семиченко, О. Щербаков).

Проблеми професійної підготовки в умовах упровадження інноваційних технологій навчання у вищій школі знайшли відображення у працях О. Абдулліної, А. Ліненко, В. Сластьоніна, В. Шадрикова, П. Щербаня.

Наукові основи підготовки педагога висвітлено в дослідженнях Ю. Бабанського (дидактична підготовка), Н. Кузьміної, О. Мороза, Л. Спіріна (професійна діяльність), Н. Амеліної, А. Момота (науково-дослідницька та навчально-дослідницька діяльність).

Встановлено, що проблемі формування дослідницьких умінь майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів присвячено чимало узагальнювальних досліджень провідних учених. Так, теоретичні та методологічні основи зазначеної проблеми знайшли відбиття у працях класиків педагогічної науки А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Формування у студентів вищих навчальних педагогічних закладів здатності навчити дитину навчатися досліджували С. Борисюк, О. Савченко.

Питанням використання проєктних технологій у навчальному процесі присвячені численні дослідження В. Безпалька, І. Булах, Б. Гершунського, Р. Кларка, О. Пехоти, Є. Полат.

Натомість використання проєктного методу у професійній підготовці майбутніх дошкільних педагогів залишилося недостатньо вивченим.

У ході аналізу теорії та практики використання проєктної діяльності у навчально-виховній роботі дошкільного навчального закладу було виявлено

суперечності між потребою сучасної дошкільної освіти у педагогах, професійно підготовлених до проєктування навчально-виховної діяльності, і недостатньою розробкою цього питання у науковій теорії та практиці; між традиційним підходом до професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до професійної діяльності і недостатнім теоретичним та практичним забезпеченням фахової підготовки майбутніх вихователів до проєктування навчально-виховної діяльності.

Метою статті є здійснення аналізу сутності, структури та функцій поняття «проєктування навчально-виховної діяльності дошкільного закладу», визначення критеріїв готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до впровадження проєктної діяльності у навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу.

Результати дослідження. Аналіз основних категорій проблеми використання проєктної діяльності у практиці роботи дошкільних навчальних закладів дозволяє говорити про відсутність цілісного визначення поняття «педагогічного проєктування» попри інтенсивні пошуки вчених – філософів, педагогів, психологів та методистів.

Теоретичний аналіз теорії проєктування навчально-виховного процесу (В. Беспалько, Дж. К. Джонс, О. Коберник, Є. Литвиновський, та ін.) дає підстави стверджувати, що педагогічне проєктування є обов'язковою складовою професійної діяльності педагога, а саме: тим базовим компонентом, який безпосередньо впливає на рівень ефективності виховання дітей дошкільного віку.

Педагогічне проєктування є діяльністю, яка здійснюється в умовах освітнього процесу, спрямована на забезпечення його ефективного функціонування і розвитку. Вона обумовлена потребою розв'язання існуючої педагогічної проблеми і має творчий характер. Психологічною основою проєктування є процеси педагогічного мислення та уяви [4].

Аналіз теорії педагогічного проєктування свідчить про те, що у процесі історичного розвитку зазнавав змін термінологічний апарат, відбувалося осмислення змісту, структури та функцій педагогічного проєктування як значущого елемента цілісної педагогічної діяльності.

Історія цього питання бере початок зі створення конструкторських дисциплін: системотехніки, ергономіки, технічної естетики. Інше джерело – сама педагогіка. Ретроспективний аналіз дослідження проблеми проєктування у сфері освіти дозволив зафіксувати, що ряд важливих теоретичних ідей було закладено у вітчизняній педагогіці ще у 20-ті роки XX століття (П. Блонський, С. Шацький та ін.). Фундатором цього напрямку в українській педагогіці правомірно вважати А. Макаренка. Формування нових напрямів педагогічної науки кінця 80-х – початку 90-х рр. XX століття обумовило активізацію досліджень в області проєктування. Фактично з цього часу воно стало самостійним предметом педагогічної науки та спеціально організованої діяльності.

На сьогодні проєктна діяльність вихователя дітей дошкільного віку, як основний компонент його професійної діяльності, характеризується високим рівнем творчості, який проявляється в особливостях

моделювання шляхів вирішення різноманітних педагогічних завдань. Проектування педагогічної діяльності здійснюється на основі наступних принципів: принцип особистісних пріоритетів вихованців; принцип педагогічної взаємодії; принцип гнучкості; принцип відповідності [5].

Проектування навчально-виховної діяльності є складовою професійної діяльності вихователя дошкільного закладу. Аналіз літератури, спостереження за діяльністю дошкільних навчальних закладів з проблеми організації навчально-виховної діяльності показав, що у сучасних умовах значно ускладнюються функції педагогічної діяльності вихователя, а саме: діяльність дошкільників у вільний від занять час забезпечує безперервність освіти та диференційований підхід до навчання і виховання дітей, сприяє міцності засвоєння елементарних понять про навколишній світ, спрямовує розвиток пізнавальних якостей дошкільників, забезпечує виховання малят на основі виникнення позитивних емоцій при спілкуванні та співробітництві.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дав змогу розкрити сутність, структуру і функції проектування навчально-виховної діяльності в дошкільному закладі. Так, у змістовому плані проектування навчально-виховної діяльності – це діяльність вихователя, спрямована на розв'язання проблемного завдання професійного характеру, що полягає у створенні інноваційної моделі педагогічної діяльності, орієнтованої на масове використання. Проектування навчально-виховної діяльності у структурно-функціональному плані представляє єдність структурних компонентів (діагностування; цілепокладання; прогнозування; моделювання; планування; конструювання; виконання проектних дій, корекція, оцінка; експертиза, рефлексія; апробація та розповсюдження результатів) та відповідних їм функцій (визначення рівня актуального розвитку вихованця та встановлення зони його найближчого розвитку; формулювання стратегічних, тактичних та операційних виховних задач; передбачення результатів виховних зусиль педагога та програвання різновидів навчально-виховної діяльності; теоретичне обґрунтування майбутньої виховної діяльності; точний розрахунок роботи в просторі і в часі; операційно-інструментальна розробка виховних справ та системи оцінки й аналізу процесу і результатів; втілення змісту проектування у навчально-виховний процес дошкільного закладу; оцінка відповідності результатів проектування задуму та оцінка якості отриманого продукту; винайдення нового проектного задуму, що спирався б на результати попереднього), що послідовно змінюють одна одну [2].

Узагальнення та систематизація різних підходів дали підстави для розробки алгоритму проектування навчально-виховної діяльності дошкільного закладу: визначення основних етапів та практичних дій в рамках проектування навчально-виховної діяльності: 1) передпроектний етап (діагностика, цілепокладання, ціннісно-смісловне самовизначення, прогнозування); 2) етап власне проектування (реалізація стратегії проектної діяльності: моделювання системи цілеспрямованої суб'єкт-суб'єктної виховної взаємодії, конструювання форм та методів організації навчально-виховної діяльності, планування діяльності у просторі і часі); 3) етап реалізації проекту (поступове виконання

запланованих проектних дій; корекція ходу проекту та дій його учасників на основі зворотного зв'язку; отримання та внутрішня оцінка проектного продукту); 4) рефлексивний етап (рефлексія стосовно задуму проекту, його протікання та результатів); 5) післяпроектний етап (апробація і розповсюдження результатів та продуктів проектної діяльності; вибір варіантів продовження проекту) [4, 5].

Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до проектування навчально-виховної діяльності розглядається як процес, результативність якого визначається за допомогою розроблених критеріїв готовності: 1) когнітивний, який характеризує якість змістовної підготовки; 2) операційний, що визначає якість операційно-технологічної підготовки; 3) особистісно-рефлексивний, що є характеристикою якості особистісно-рефлексивної підготовки. Показниками когнітивного критерію є наявність знань студента педагогічного навчального закладу про зміст, специфіку та функції педагогічного проектування навчально-виховної діяльності в професійній діяльності вихователя дітей дошкільного віку; про психофізіологічні та вікові особливості дошкільників, закономірності їх пізнавальної діяльності, виховання та розвитку; теоретичні основи педагогіки та психології; а також знання, які характеризують загальну культуру та наукову ерудицію вихователя. Показниками операційного критерію є сформованість умінь виконувати практичні дії та операції в рамках алгоритму проектування навчально-виховної діяльності. Показниками особистісно-рефлексивного критерію визначено: проектне бачення світу; відкритість свідомості до нововведень; розвиненість проектного мислення, проектної уяви та володіння логічними операціями (аналіз, синтез, узагальнення); наявність креативних здібностей; адекватна оцінка та самооцінка; сформованість професійно-значущих якостей особистості.

Перелічені критерії готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до проектування навчально-виховної діяльності служать вихідним моментом для визначення рівнів їх готовності до зазначеного виду діяльності, які характеризуються як високий (творчий), середній (репродуктивний), низький (початковий).

Високий рівень є характерним для студентів, які усвідомлюють значущість проектування навчально-виховної діяльності в професійній діяльності вихователя дошкільного закладу; мають повні та глибокі знання змісту, специфіки та функцій проектування навчально-виховної діяльності; психофізіологічних та вікових особливостей дітей дошкільного віку, закономірностей їх навчання, виховання та розвитку; теоретичних основ педагогіки та психології; а також знання, які характеризують загальну культуру та наукову ерудицію вихователя.

Такі студенти правильно відтворюють логіку практичних дій та операцій в межах алгоритму проектування навчально-виховної діяльності, усвідомлюють причини зв'язку між ними. Властивим для них є прагнення до рефлексії професійного становлення, вільне володіння аналітико-рефлексивними вміннями та логічними операціями (аналіз, синтез, узагальнення); вияв професійно-значущих якостей особистості, що характеризує спрямованість на успішну професійну

діяльність. Майбутні фахівці цього рівня здатні використовувати набуті теоретичні та методичні знання як у типових, так і в нестандартних ситуаціях.

Середній рівень умовно об'єднує студентів, які недостатньо усвідомлюють значущість проектування позаурочної виховної діяльності в професійній діяльності вихователя дітей дошкільного віку; характеризуються несформованістю професійних знань щодо змісту, специфіки та функцій проектування навчально-виховної діяльності в професійній діяльності вихователя дітей дошкільного віку; психофізіологічних та вікових особливостей дошкільників, закономірностей їх навчання, виховання та розвитку; теоретичних основ педагогіки та психології, а також знань, які характеризують загальну культуру та наукову ерудицію вихователя.

Такі студенти виявляють суб'єктивні труднощі у відтворенні логіки практичних дій та операцій в межах алгоритму проектування навчально-виховної діяльності, відтворюють їх у неповному обсязі; не завжди встановлюють та усвідомлюють причини зв'язку між діями.

Характерними для цієї групи є стійкий прояв професійно значущих якостей особистості та адекватна самооцінка; недостатня усвідомленість процесу рефлексії; певні труднощі у здійсненні корекції виховного процесу.

Майбутні фахівці цього рівня здатні використовувати набуті теоретичні та практичні знання у типових ситуаціях.

Низький рівень притаманний студентам, які не усвідомлюють значущості проектування навчально-виховної діяльності у виховному процесі сучасного дошкільного навчального закладу; мають поверхові, безсистемні знання щодо змісту, специфіки та функцій проектування навчально-виховної діяльності в професійній діяльності вихователя дітей дошкільного віку; психофізіологічних та вікових особливостей дошкільників, закономірностей їх навчання, виховання та розвитку; теоретичних основ педагогіки та психології; не вміють застосовувати їх на практиці.

Такі фахівці допускають багато помилок у відтворенні логіки практичних дій та операцій проектування навчально-виховної діяльності, не виправляють їх; не усвідомлюють причини зв'язку між діями.

Їм характерний ситуативний прояв професійно значущих якостей особистості; нездатність до самоконтролю, неадекватність самооцінки, відсутність прагнення до самовдосконалення. Має місце тенденція до формального виконання творчих завдань з проблеми проектування навчально-виховної діяльності.

Практична діяльність студентів з низьким рівнем готовності носить суто репродуктивний характер.

Технологія проектування має великі можливості для формування усіх перерахованих вище умінь студентів, а також для набуття ними ще у вузі навичок творчої проектувальної діяльності. Наведемо зразки пропонувані студентам проєктивних завдань:

1. Розробити варіанти проведення спільних екологічних проєктів старших дошкільників і молодших школярів в навчально-виховному комплексі «дошкільний заклад –початкова школа».

2. Розробити проєкт спільної діяльності вчителя і вихователя в організації роботи з екологічного виховання

в НВК, визначити зміст цієї діяльності на засадах інноваційних технологій.

3. Розробити проєкт спільної екологічної акції для різновікового колективу дітей дошкільного навчального закладу.

4. Розробити алгоритм проектування організації роботи з екологічного виховання дошкільників на засадах інноваційних технологій.

При виконанні різноманітних проєктів студенти вчаться виконувати різні види проектування: виявлення і аналіз проблеми як результат протиріччя між необхідною інноваційною діяльністю педагога та тією, що склалась в практиці ДНЗ; пошук новітніх підходів для створення проєктів; розробка програми моделювання діяльності учасників проєкту для реалізації інноваційних ідей у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу; планування як поетапну розробку алгоритму взаємопов'язаних дій учасників проєкту; конструювання інноваційної практики в комплексі через реалізацію програми і планів проєкту; рефлексія оформлення результатів реалізації проєкту; усвідомлення студентами результатів власної діяльності в процесі реалізації проєкту, співвіднесення досягнутих результатів з критеріями нормативної діяльності педагогів [2].

На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що використання технології проєктів дозволяє інтегрувати знання, вміння і навички студентів з педагогіки, психології та різних методик, вчить моделювати інноваційну діяльність дошкільного педагога, формує педагогічне мислення, демократичний стиль майбутньої професійної діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Таким чином, аналіз наявних у науці знань щодо підготовки студентів до проектування навчально-виховної діяльності показав, що дана проблема вивчається і досліджується. Проте однасторонності у підходах щодо здійснення процесу проектування навчально-виховної діяльності дошкільного закладу, так само як і у визначенні самого поняття «проектування навчально-виховної діяльності ДНЗ» немає. Система підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до проектування навчально-виховної діяльності практично відсутня і є проблемою не тільки теоретичною, але й прикладною.

Критеріями готовності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до проектування навчально-виховної діяльності визначено: 1) когнітивний (якість змістової підготовки), 2) операційний (якість операційно-технологічної підготовки), 3) особистісно-рефлексивний (якість особистісно-рефлексивної підготовки), кожен з яких має свої показники. Вони слугують вихідним моментом для визначення рівнів готовності до зазначеного виду діяльності у студентів – майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, які визначаються як низький (початковий), середній (репродуктивний), високий (творчий).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують такі її напрямки: удосконалення навчально-методичного забезпечення проектувальної діяльності, вивчення зарубіжного досвіду організації проектувальної діяльності в дошкільних закладах тощо.

Список використаних джерел

1. Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексєнко, В.М.Аніщенко, Г.О.Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В.Д.Кременя; НАПН України – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с.
2. Використання методу проектів у професійній підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти / Н.В. Рогальська // Збірник наукових праць. Частина друга. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини / Ред. кол.: д.пед.н., проф. Мартинюк М. Т. (гол. ред.[та ін.].- Серія: Педагогічні науки. Випуск 7. - Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2009. – С. 17-18.
3. Інноваційні педагогічні технології. – К. : ІЗМН, 2004. – 546 с.
4. Метод проектов в университетском образовании : сб. науч.-метод.статей. Вып. 6 / под общ. ред.М.А.Гусаковского. – Минск : БГУ, 2008. –244 с.
5. Ткаченко Н.М. Готовність студентів до проектування позаурочної виховної діяльності як передумова ефективної професійної діяльності вчителя початкових класів / Н.М.Ткаченко // Вісник Глухівського державного педагогічного університету : [збірник наукових праць] / Ред кол. О.І.Курук (відп. ред.) [та ін.]. - Серія: Педагогічні науки. Випуск 10. - Глухів : ГДПУ, 2007. – С. 71-78.

В статье осуществлён анализ сущности, структуры и функций понятия «проектирование учебно-воспитательной деятельности дошкольного учреждения», определены критерии готовности будущих специалистов дошкольного образования к внедрению проектной деятельности в учебно-воспитательный процесс дошкольного учебного заведения, среди которых – когнитивный (качество содержательной подготовки), операционный (качество операционно-технологической подготовки), личностно-рефлексивный (качество личностно-рефлексивной подготовки), каждый из которых имеет свои показатели, которые служат исходным моментом для определения уровней готовности к указанному виду деятельности у студентов – будущих воспитателей детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, готовность к проектированию, критерии готовности.

The graduates of teacher training educational institutions in professional activities have to combine integrated teacher quality who transmits knowledge to the pupils, creates human qualities, develop special skills, the need for project activities. The solution of the problem of readiness of future teachers of pre-school educational institutions for professional work depends largely on the formation of their skills to design various forms, methods and techniques of educational work that ensures the ability to carry out the professional and pedagogical tasks successfully, to implement project activities. The aim of this article is to conduct an analysis of essence, structure and functions of the concept of "design of the educational activities of pre-school establishments", the definition of criteria of readiness of future specialists of preschool education to the implementation of project activities in the educational process of pre-school educational establishment. Today, the project activities for educator of preschool children, as a major component of its professional activity, characterized by a high level of creativity, which is manifested in the peculiarities of modelling solutions to a variety of pedagogical tasks. The analysis of psychological and pedagogical sources, allowed to reveal the essence, structure and functions of the design of educational activities in pre-school institutions. Thus, in terms of content, the design of educational activities – an educator activity, aimed at solving problem tasks of a professional nature, is to create innovative models of pedagogical activity, oriented to mass use. The design of educational activities in structural-functional terms is the unity of structural components The design of educational activities in structural and functional terms represents the unity of structural components (diagnosis, goal-setting, forecasting, modeling, planning, design, implementation of project activities, correction, evaluation, examination, reflection, testing and dissemination of results) and corresponding features (determination of the level of actual development of the pupil and the establishment of a zone of proximal development, the formulation of strategic, tactical and operational educational problems, the prediction of outcomes of educational teacher efforts and playback kinds of educational activities, theoretical foundation of future educational activities, a precise calculation of space and time, operational instrumental development of educational affairs and system of assessment and analysis process and results, implementation of content design in the educational process of pre-school institution; assessment of the results of the design plan and assessment of quality of the product; the invention of a new project plan that relied least on past) that consistently changing each other. The design of educational activities based on the following principles: the principle of personal priorities of pupils; the principle of educational cooperation; the principle of flexibility; correspondence principle.

Key words: instructional design, commitment to design, readiness criteria.

УДК 377.21

Попович Оксана Михайлівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті обґрунтовано модель реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку. Авторська модель має вигляд структурно-логічної схеми, на якій представлено окремі його складові: мету, завдання, форми, методи та засоби, компоненти, критерії, рівні та результат. Модель є дієвою за визначених педагогічних умов, а саме: формування мотиваційних установок на організацію конструктивної діяльності як засобу розвитку дитини-дошкільника; реалізація мисленнєво-діяльнісного

підходу до організації навчально-пізнавальної діяльності як перспективного засобу забезпечення цілісності педагогічного процесу; розвиток пізнавальної самостійності, творчої індивідуальності що проявлятиметься у сформованості умінь самоаналізу, самопроектування, самореалізації і самоконтролю.

Ключові слова: конструктивна діяльність, структурно-логічна модель, професійна підготовка, вихователь, дитина дошкільного віку.

Постановка проблеми. Стратегічним завданням сучасних закладів вищої педагогічної освіти є створення умов для реалізації та самореалізації особистості в інформаційно насиченому середовищі. Це вимагає переходу від декларативної до практично зорієнтованої моделі навчання й виховання, що націлює на пошук нових шляхів і засобів, які забезпечуватимуть розвиток особистісних ресурсів дітей, їхніх потреб, інтересів, нахилів і здібностей. Необхідність розвитку людини, здатної до конструктивної діяльності, є актуальною і в особистісному аспекті.

Розвиток здібностей до конструктивної діяльності набуває сьогодні такої значущості тому, що вона є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою.

Модель підготовки майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку допоможе визначити конкретні шляхи створення конструктивного освітнього простору, накреслити прогностичні тенденції розробки проблеми відповідної підготовки педагогічних кадрів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Теоретико-методологічні аспекти проблеми конструктивної діяльності розглядали Аристотель, Г.Гегель, І. Кант; Д. Богоявленська, Н. Лейтес, М. Лісіна, В. Юркевич; Л. Арістова, О. Брежнева, Л. Буркова, В.Кузь, В. Лозова, М. Матюшкін, які характеризують «формування» як процес і результат цілеспрямованих та стихійних впливів соціальної дійсності на особистість з урахуванням індивідуальних, особистісних можливостей, неповторності. Поряд з цим, аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми організації конструктивної діяльності особистості дає змогу зазначити, що Л. Артемова, Д. Богоявленська, М. Матюшкін, М. Поддяков, О. Проскура, К. Щербак, Г. Шукіна підкреслюють їх виняткову важливість у розвитку особистості, хоча залишаються нерозв'язані проблеми та необхідність визначення нових перспективних засобів, які стимулюватимуть загальний розвиток особистості, її конструктивну діяльність.

Для прояву здібностей і здатності до конструктивної діяльності необхідні як зовнішні сприятливі умови, так і зусилля самої людини. Вітчизняними ученими (Л. Богоявленська, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, Я. Шубінський) та зарубіжними фахівцями (Ф. Баррон, А. Біне, Д. Гілфорд, А. Маслоу, К. Роджерс, Ч. Спірмен, Д. Томсон) вивчено різні аспекти проблеми здібностей особистості до конструктивної діяльності. Більшість з цих питань залишається дискусійними, що свідчить про складність та багатоаспектність досліджуваної проблеми.

Мета статті – створити та обґрунтувати модель підготовки майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку.

Результати досліджень. Освітня система вищих навчальних закладів потребує постійного вдосконалення та впровадження нових форм та методів роботи, які б

стимулювали самостійну та творчу діяльність студентів. Це зумовлює необхідність розроблення моделі підготовки майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку.

В процесі наукового дослідження проблеми підготовки майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку було використано метод моделювання, який системно досліджений та описаний в працях Ю.Галагузової, В. Безрукова, В. Кушнір. Основними джерелами створення моделі є ключові положення педагогіки і психології, теорії педагогічного спілкування; передовий педагогічний досвід, тенденції його розвитку; власний досвід діяльності з дошкільнятами.

Послідовність точно визначених дій проектування моделі полягає у визначенні об'єкта, мети і завдань моделювання; виборі принципів моделювання; обґрунтування методів, засобів, форм моделювання процесу; виділення педагогічних умов, необхідних для досягнення поставленої мети; встановлення кінцевого результату, який повинен бути досягнутий під час реалізації даної моделі.

Ми погоджуємося з твердженням науковця А.Брудно, який писав «модель здатна виконувати функцію компактної організації фактів, показуючи їх взаємозалежність; придатна для того, щоб планувати подальші експерименти і проводити нові спостереження; має деяку сферу докладання, в яку входять і очікувані явища – ті, що будуть ймовірно встановлені; дає змогу залучити до аналізу кількісні дані, побудувати пояснення з допомогою якихось нових змінних» [3].

Зазначимо, що під моделлю (рос. модель, англ. model, нім. Modell n, фр. modèle, від лат. modulus – «міра, аналог, зразок») розуміють «відтворення чи відображення об'єкта, задуму (конструкції), опису чи розрахунків, що відображає, імітує, відтворює принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки та характеристики об'єкта дослідження чи відтворення (оригіналу). В «Українському педагогічному словнику» не має чіткого визначення терміну «модель». Проте запропоновано тлумачення поняття «моделі навчальні – навчальні посібники, які є умовним образом (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню подібність і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення» [4].

За визначенням В.Бикова, модель – це деякий опис системи, що характеризує такі її особливості, які відображають цілі побудови та використання моделі [2]. І. Зязюн стверджує, що модель – це штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним досліджуваному об'єкту (чи явищу), відображає і відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта [5]. Модель – уявлена або матеріалізована система, що, відображаючи й відтворюючи об'єкт дослідження (природний чи соціальний), здатна замінити його так, що її вивчення дає

нові відомості про об'єкт [8]. К. Інґекамп під моделлю розуміє «таку уявну систему, яка матеріально реалізується і, відображаючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [6].

Категорія «модель» тісно пов'язана з «моделюванням». Моделювання Ю. Бабанський розуміє як метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях, як процес побудови й вивчення моделей існуючих предметів і явищ та конструйованих об'єктів для виявлення або покращення їхніх характеристик, раціоналізації способів побудови, управління ними та ін. [1]. Подібну трактовку подає О. Савченко: «Моделювання – це метод дослідження об'єктів на їх моделях-аналогах; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів та явищ і тих, що спеціально сконструйовані; у навчанні моделі розуміють як зміст, що треба засвоїти, як засіб засвоєння» [9].

На основі аналізу науково педагогічної літератури останніх років характеризуємо різні компоненти моделі:

— особливості: наближеність, обмеженість представлення структури або функціонування того чи іншого об'єкта; тенденційність – представленість об'єкта лише з деяких сторін, допущення всіляких ідеалізацій і винятків;

— функції: ілюстративну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну, поглиблення пізнання діючих об'єктів та систем, виявлення основних параметрів шляхів подальшого їх удосконалення, проведення порівняльного аналізу оригіналу та моделі для виявлення якісних характеристик;

— структура: перший етап (змістовий) – формулювання мети та завдань педагогічного моделювання, виявлення умов здійснення моделювання, конкретизація факторів моделі; другий етап (формальний) – математичний аналіз результатів вимірів; третій – змістова інтерпретація отриманих даних, визначення об'єкта дослідження; активізація накопичених знань про оригінали, обґрунтування необхідності застосування методу моделювання, вибір істотних змінних і постулатів, відбір тих об'єктів, які найбільш легко піддаються вивченню тощо.

Педагогічне моделювання, тобто моделювання навчально-виховного процесу має бути прогностичним, проте разом з тим і реалістичним. Модель може бути представлена різними способами – словесно-описовим, схематично-знаковим тощо.

Ми погоджуємося з твердженням багатьох науковців, що моделювання навчально-виховного процесу призводить до суттєвого підвищення якості освіти на всіх її рівнях.

Науковці стверджують, що теоретичне моделювання дозволяє висвітлити глибинну сутність процесу підготовки, розкрити динаміку взаємозв'язку складових елементів системи підготовки, виявити шляхи, що характеризуються оптимізуючим впливом на процес функціонування певного явища та прогнозувати кінцевий результат.

Нами виокремлено такі компоненти моделі професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку: мету,

завдання, принципи, зміст, педагогічні умови, методи, засоби та форми організації, компоненти й критерії, рівні готовності та результат.

Схарактеризуємо детально компоненти моделі. Мета реалізації моделі – забезпечити якісну підготовку майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку. Відповідно конкретизовано завдання підготовки майбутніх вихователів:

— конкретизувати компетенції, необхідні майбутнім вихователям для успішної організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку; забезпечити умови для їх формування у майбутніх фахівців;

— перевірити ефективність визначених умов підготовки майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності;

— забезпечити інформативний базис знань про особливості конструктивної діяльності дітей дошкільного віку.

Змістове забезпечення нашої моделі регламентовано Законом України «Про вищу освіту», впровадження якого регулюється через Державний стандарт вищої освіти, Галузевим стандартом вищої освіти, освітньо-професійними програмами (ОПП), освітньо-кваліфікаційними характеристиками (ОКХ) та навчальними планами підготовки фахівців за напрямом підготовки «Дошкільна освіта» ступеня «бакалавр».

На основі аналізу Галузевого стандарту вищої освіти, ОПП та ОКХ напрямку підготовки «Дошкільна освіта» та навчальних планів факультетів підготовки майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу було виокремлено базові складники змісту професійної підготовки майбутнього вихователя до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку. Проаналізувавши навчальні плани факультетів підготовки майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу Мукачівського державного університету було виокремлено початкові дисципліни, які прямо чи опосередковано впливають на підготовку майбутнього вихователя до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку.

Отже, у циклі професійно-орієнтованої підготовки майбутніх вихователів ДНЗ було виокремлено навчальні дисципліни: методика проведення занять з народознавства в ДНЗ, методика керівництва логіко-математичним розвитком дітей, практикум з дошкільної педагогіки, теорія та методика валеологічної освіти дошкільників, основи педагогічної майстерності, дошкільна педагогіка, основи природознавства і методика ознайомлення з природою, основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей, методика розвитку рідної мови з методикою виразного читання, основи інформатики, вступ до спеціальності, психологія дитяча, теорія і методика розвитку дитячої творчості, методика ознайомлення дітей з довкіллям у ДНЗ. У циклі дисциплін гуманітарної підготовки – логіка, у циклі дисциплін природничо-наукової підготовки – загальна психологія.

Одним із складників змістового забезпечення професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку

вважаємо педагогічну практику.

Таким чином, змістове забезпечення моделі включає блок: професійно-орієнтованої, гуманітарної та природничо-наукової підготовки; педагогічну практику, які спрямовані на професійну підготовку майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку.

Дослідження психолого-педагогічних наукових джерел [2; 7] та емпіричного аналізу підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності було виокремлено такі *педагогічні умови* підготовки майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку:

- формування мотиваційних установок на організацію конструктивної діяльності як засобу розвитку дитини-дошкільника;

- реалізація мисленнєво-діяльнісного підходу до організації навчально-пізнавальної діяльності як перспективного засобу формування компетентностей з організації конструктивної діяльності;

- забезпечення розвитку умінь проектувати та організовувати конструктивно-освітнє середовище як засіб формування конструктивної діяльності дошкільника.

Одним із компонентів моделі професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку є методи навчання.

Під час організації нашого дослідження було важливо обґрунтувати такі методи навчання, які б сприяли розвитку творчості, креативності, ініціативності, самостійності майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти.

У контексті нашого дослідження були використані такі інтерактивні методи навчання, які можна використовувати у підготовці майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку: «Два-чотири-всі разом», «Робота в парах», «Мікрофон», «Карусель», «Метод ПРЕС», «Займи позицію», «Дерево рішень», «Мозковий штурм», «Дискусія», «Робота в малих групах», «Навчаючи - учусь», «Ажурна пилка», «Аналіз ситуації» тощо.

Згідно з вищезазначеним, інтерактивні методи навчання відіграють важливу роль у підготовці майбутнього вихователя до професійної діяльності. Насамперед студенти є активними суб'єктами навчання та приймають самостійні рішення, отримують потрібні знання у процесі власної діяльності, здатні легко засвоїти навчальний матеріал на всіх рівнях пізнання та постійно перебувають у стані пошуку.

У межах нашого дослідження було виокремлено принципи: логічної завершеності та інтеграції досвідної, навчальної, проєктивної, практико-орієнтованої конструктивної діяльності, забезпечення єдності мисленнєвої діяльності та практичного досвіду у процесі конструювання; індивідуалізації та диференціації навчання конструювання; моделювання ситуацій для прояву пізнавальної самостійності дітей у процесі конструювання; створення доброзичливої, сприятливої атмосфери у колективі

Наступним компонентом моделі професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку є *засоби*.

У контексті нашого дослідження нами використані такі засоби навчання: слово вихователя, технічні засоби навчання (телевізор, комп'ютер, кіно- і діапроектори, мультимедійна дошка, відео- та аудіозаписи, кінофільми тощо); електронні підручники; комп'ютерні програми; літературні джерела (навчальна, методична та довідкова література); Інтернет-ресурси (навчальні та пошукові програми), наочний матеріал (ілюстрації, малюнки, репродукції картин, схеми, таблиці, картки для індивідуальної роботи, плакати, роздатковий матеріал тощо).

Проте під час застосування засобів навчання потрібно дотримуватися таких правил: засоби навчання не повинні суперечити один одному, мають бути тісно взаємопов'язаними між собою та з іншими компонентами процесу навчання.

Наступним компонентом моделі професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку є форми організації навчального процесу.

У процесі дослідження професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку доцільно використовувати такі форми організації навчально-виховного процесу: аудиторні (лекція, практичні, семінарські та лабораторні заняття), позааудиторні (самостійна робота студентів, виконання індивідуального навчально-дослідницького завдання (ІНДЗ), науково-дослідницька робота (НДР), консультації), реферативно-пошукова і дослідницька робота студентів; рольові і ділові ігри; ведення студентами окремих частин занять, створення матеріальних носіїв конструктивної і проєктної діяльності (доповідь, реферат, фільм, журнал, сценарій), презентування створеного перед аудиторією, робота у творчій групі тощо.

Наступним компонентом моделі підготовки майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку є *критерії*: а) мотиваційно-орієнтаційний, що передбачав виявлення розуміння і оцінки респондентами цілей і завдань педагогічної діяльності, усвідомлення ними значущості педагогічних знань, наявність психологічної установки на професійно-педагогічне удосконалення у напрямі формування конструктивних навичок, досвіду організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку; б) змістово-операційний, що включав володіння конструктивними уміньми: будувати і приводити в рух логічно завершену педагогічну систему (комплексне планування навчально-виховних завдань, обґрунтований відбір змісту навчального процесу, оптимальний вибір методів, форм і засобів його організації); переводити зміст об'єктивного процесу навчання в конкретні педагогічні задачі; в) оцінювально-рефлексивний, що вимагав від респондентів високого рівня педагогічної рефлексії, і, зокрема, сформованості умінь аналізу вже здійсненої діяльності з метою фіксації її результатів та подальшою їх

переоцінкою.

Отже, результатом реалізації моделі повинна стати готовність майбутнього вихователя до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку.

Розроблена нами модель графічно представлена на рис. 1.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

На основі теоретичних досліджень розроблено структурно-логічну модель підготовки майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку. Основою моделі є мета, яка

визначає основні концепти моделі: методи, форми та засоби навчання; принципи навчання, завдання.

Реалізація мети за необхідних педагогічних умов дасть змогу забезпечити певний рівень підготовки майбутнього вихователя до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку.

Перевірка рівня підготовки повинна здійснюватися відповідно до визначених у моделі критеріїв готовності майбутнього вихователя до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку.

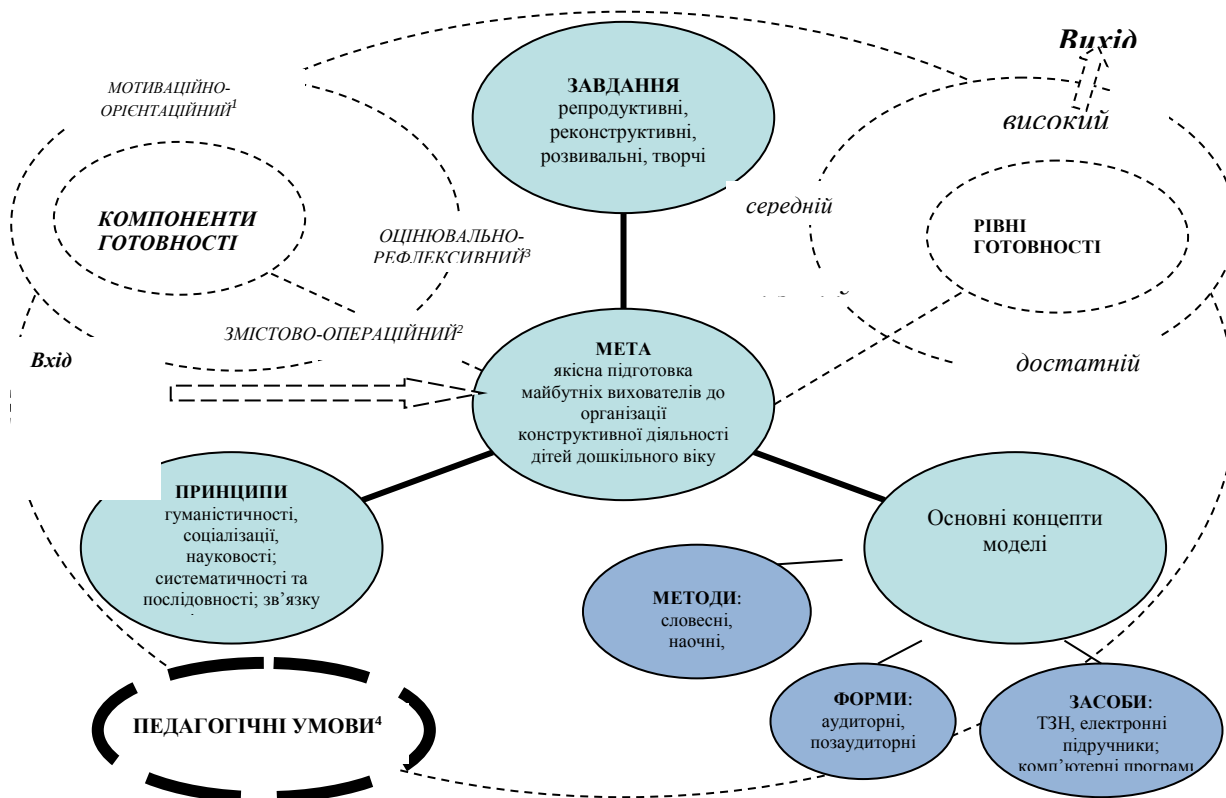


Рис. 1. Структурно-логічна модель підготовки майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку

Примітка

¹ розуміння цілей і завдань педагогічної діяльності, усвідомлення значущості педагогічних знань, наявність психологічної установки, досвіду організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку.

² будувати і приводити в рух логічно завершену педагогічну систему; переводити зміст об'єктивного процесу навчання в конкретні педагогічні задачі.

³ високий рівень педагогічної рефлексії; сформованості умінь аналізу вже здійсненої діяльності з метою фіксації її результатів та подальшого їх переоцінювання.

⁴ формування мотиваційних установок на організацію конструктивної діяльності як засобу розвитку дитини-дошкільника; реалізація мисленнєво-діяльного підходу до організації навчально-пізнавальної діяльності як перспективного засобу формування компетентностей з організації конструктивної діяльності; забезпечення розвитку умінь проектувати та організовувати конструктивно-освітнє середовище як засіб формування конструктивної діяльності дошкільника.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. - М. : Просвещение, 1988. - 479 с.
2. Быков В. Ю. Экономико-математические модели управления в просвещении / В. Ю. Быков, А. Н. Мартынов ; [под. ред. В. П. Смирнова]. - Томск : Изд-во Том. ун-та, 1988. - 208 с.
3. Брудный А. А. Понимание и общение / А. А. Брудный. - М. : Знание, 1989. - 64 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. - К. : Либідь, 1997. - 376 с.
5. Зязюн І. Філософія педагогічного світогляду / І. Зязюн // Професійна освіта : педагогіка і психологія : [польсько-український журнал]. - Вип. VI. - С. 209-222.
6. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика : [пер. с нем.] / К. Ингенкамп. - М. : Педагогика, 1991. - 240 с.
7. Олійник М. І. Теоретичні основи моделювання процесів професійної підготовки вихователів ДНЗ у контексті нових підходів до освіти / М. І. Олійник // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка / ред. кол.: Н. В. Лисенко (голова) [та ін.]. - Івано-Франківськ, 2011. - Вип. 37. - С. 108-113.
8. Романишина Л.М., Матеюк О.П. Екологічна культура майбутніх фахівців та поетапне її формування./ Л.М.Романишина, О.П.Матеюк// Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки.-Вип.23.-Т.1.-2008.0 с.73-80.

9. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.

В статье обоснована модель реализации педагогических условий формирования готовности будущих воспитателей к организации конструктивной деятельности детей дошкольного возраста. Авторская модель имеет вид структурно-логической схемы, на которой представлены отдельные его составляющие: цель, задачи, формы, методы и средства, компоненты, критерии, уровни и результат. Модель является действенной при определенных педагогических условиях, а именно: формирование мотивационных установок на организацию конструктивной деятельности как средства развития ребенка-дошкольника; реализация мыслительно-деятельностного подхода к организации учебно-познавательной деятельности как перспективного средства обеспечения целостности педагогического процесса; развитие познавательной самостоятельности, творческой индивидуальности что будет проявляться в сформированности умений самоанализа, самопроектирования, самореализации и самоконтроля.

Ключевые слова: конструктивная деятельность, структурно-логическая модель, профессиональная подготовка, воспитатель, ребенок дошкольного возраста.

The strategic task of higher pedagogical institutions is to create conditions for realization and self-identity of personality in rich information environment. It requires a transition from declarative to practically oriented model of training and education, which aims to find new ways and means for the development of personal resources of children, their needs, interests, aptitudes and abilities. The need of human development, capable of constructive activity is topical in the personal aspect. Developing skills for constructive activity acquires such significance today because it is a basic quality of personality, its nucleus, the central characteristic. The model of future educators training to the organization of preschool children constructive activity will help to define specific ways of creating a constructive educational environment to identify predictive trends in the development of the problem of teachers' adequate preparation. The system of higher educational institutions requires constant improvement and introduction of new forms and methods that encourage independent and creative activity of students. This necessitates the development of model of future educators' training to the organization of preschool children constructive activity. The model of pedagogical conditions realization of the formation of future educators' readiness to the organization of preschool children constructive activity has been grounded in the article. The author's model has the form of structurally-logic schemes, representing its individual components: the purpose, tasks, forms, methods and tools, components, criteria, levels and results. The model is effective under certain pedagogical conditions: the formation of motivational attitudes for the organization of constructive activities as a means of preschool child development; implementation of mental activity approach to educational and cognitive activity organization as a promising means of ensuring the integrity of the educational process; the development of cognitive independence and creative personality that will manifest in the formation of skills, self-awareness, self-projection, self-realization and self-control. The purpose of this article is to create and prove the model of future educators' training to the organization of preschool children constructive activity. The goal realization of the necessary pedagogical conditions will ensure a certain level of future educators' training to the organization of preschool children constructive activity. The verification of the level of preparation should be carried out in accordance with the defined model the criteria for future educators' readiness to the organization of preschool children constructive activity.

Key words: design activities, logical model, professional training, educator, the child of preschool age.

РОЗДІЛ III

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

УДК 37.015.31

*Бокотей Ліанна Ловрантівна,
кандидат педагогічних наук,
Закарпатський художній інститут, м. Ужгород*

ПОЛІЛОГ КУЛЬТУР ЯК ФАКТОР ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

У статті розглядаються поняття «культура» і «художньо-естетичне виховання», які формують і відображають систему цінностей, вбираючи в себе все найнеобхідніше для виховання творчо мислячої особистості сучасного суспільства. Ефективність змісту навчання декоративно-прикладному мистецтву визначається ступенем проникнення художніх цінностей в поведінку і діяльність дітей, в індивідуальний досвід, світогляд, поведінку. Дослідження з проблеми дитячої художньої творчості доводять, що освоєння дітьми різних видів мистецтва стимулює формування їх художньо-творчої діяльності. Заняття декоративно-прикладним мистецтвом розвивають зір, дотик, художньо-образне й просторове мислення, інтелектуальне і емоційне середовище, розкривають творчий потенціал особистості.

Ключові слова: художньо-естетичне виховання, культура, толерантність, декоративно-прикладне мистецтво.

Постановка проблеми. XXI століття - століття комп'ютерів, обчислювальної техніки і нових технологій. Ми все менше читаємо книги, слухаємо класичну музику, помічаємо красу навколишньої природи. Сучасні технології входять в життя не тільки дорослого, але і підростаючого покоління. У режимі реального часу на Україні суспільство зіткнулося з проблемою духовно-морального і професійного самовизначення особистості. Головну увагу в сучасному художньо-освітньому просторі зосереджено на проблемі естетичного виховання, художньої освіти, відродження традицій культури народів і різних видів декоративно-прикладного мистецтва. Щорічно відбуваються економічні і політичні зміни. На їх фоні висувуються нові вимоги до освіти і виховання підростаючого покоління, спрямовані на формування всебічно розвиненої, духовно-багатої особистості.

Центром уваги в усіх навчальних закладах, є необхідність реалізації гуманізації освіти, де особливу роль набуває художня освіта і естетичне виховання особистості. Мистецька освіта включає в себе основні компетенції і прагне всіляко розкрити творчий потенціал людини. Художньо-естетична освіта активізує життєву позицію, сприяє формуванню світогляду, системи цінностей і ставлення до дійсності. Художньо-естетичне виховання - сфера формування культури почуттів, відкритого сприйняття дійсності і емоційної чуйності на навколишній світ. Саме через мистецтво відбувається передача духовного досвіду людства, що сприяє відновленню порушених зв'язків між генераціями.

Мистецтво повинно стати засобом формування сформування ціннісного ставлення до природи, людини, суспільства; повинна допомогти взаємодіяти зі світом на рівні цінностей і його філософсько-естетичного сприйняття; сформувати ставлення до людини як найвищої цінності; повідомити орієнтири соціальної поведінки; сформувати впевненість у собі, почуття власної гідності і значущості, допомогти подолати тривожність; підготувати до вступу у доросле життя.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Аналіз цієї проблеми здійснено в працях Ю.Борева, Є. Бондаревської, А. Букова, А. Веремієва, М.Кагана, А. Павловського, Є. Торшилової, В.Шестакова, Є. Яковлева та інших, де розглядаються філософські аспекти формування особистості, теоретичні проблеми, які виступають в якості наукових підстав вивчення природи смаку, а також методологічні аспекти наукового аналізу естетичної свідомості та її складових. Проблемам естетичної свідомості та її розвитку в педагогічному аспекті присвячено наукові праці А. Букова, М. Кагана, Н.Кіщенко, Л. Когана, Н. Лейзерова, А. Молчанової та інших авторів. Психологічний аспект проблеми естетичного розвитку особистості у своїх дослідженнях розглядали такі психологи, як Л. Виготський, А.Ковальов, І. Кон, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, П.Якобсон. Проблеми естетичного ставлення підростаючого покоління до дійсності, мистецтва, внутрішнього світу особистості розкрито Б. Астаф'євим, А. Бакушинським, Д. Кабалевським, Є. Коротєєвою, А.Малюковим, Н. Фоміною та іншими. Сучасні проблеми в економічному, соціальному та духовному житті суспільства вносять свої корективи у педагогічні цілі, завдання та методи. На сьогодні існує обмежена кількість наукових педагогічних праць, які б висвітлювали сучасні проблеми художньо-естетичного виховання підростаючого покоління у світлі зазначених суспільних проблем.

Мета статті (постановка завдання) – аналіз надбань наукової педагогічної думки у сфері художньо-естетичного виховання підлітків та визначення основних педагогічних проблем сучасності.

Результати дослідження. Сучасному суспільству потрібна творча, талановита, активна особистість, яка вміє відповідати нинішнім умовам і смакам життя, здатна до постійного розвитку і вдосконалення для досягнення цілей, розуміючи високу цінність освіти і навчання. Тому для становлення творчо мислячої особистості особливу значимість мають: тяга до нового, інтенсивне поглиблення знань у своїй галузі інтересів, творчий

потенціал, здатність у вирішенні завдань і проблем, готовність до творчої та конкурентної діяльності. Дані якості необхідно формувати в процесі художньої освіти та естетичного виховання підростаючого покоління. Особливої актуальності набуває увага до національних традицій в культурі і мистецтві, використання їх в процесі естетичного виховання. Декоративно-прикладне мистецтво і народні промисли сприяють формуванню всебічного ставлення людини до дійсності, естетичного освоєння і відображення дійсності в процесі художньо-творчої діяльності.

Культура – це історично розвинута, багатшарова, багатоголоса система створених людиною матеріальних і духовних цінностей, соціальних норм і способів їх розповсюдження та споживання, а також процес самореалізації і саморозкриття творчого потенціалу особистості і суспільства в різних сферах життя» [1]. Культура нерозривна з історією. Кожна епоха залишала свій відбиток у мистецтві світової культури, утворюючи процес історичної спадкоємності, поєднання традицій і новаторства. Підсумком є величезна різноманітність теорій, образів, ідеалів, якими володіє культура і виступає в якості системи цінностей, вбираючи в себе все найнеобхідніше для суспільства.

Нинішній державі і суспільству важливо знати, який вибір зробить особистість, прокладаючи свій життєвий шлях. Адже значущим у створенні шляху до духовної культури особистості є інтерес до життя, краси, творчості, до природи, оточуючих людей і самому собі – це варто виділити як головну мету, досягти якої можна за допомогою системи естетичного виховання.

З урахуванням тенденцій розвитку Закарпаття і поставлених завдань, цільовий компонент естетичного виховання включає в себе виховання особистості, яка вміє мобілізуватися, адекватно оцінювати життєві ситуації, які мають моральні та громадянські пріоритети в сучасному суспільстві. Завдання естетичного виховання: розвиток естетичних почуттів, смаку, інтересу, розвиток естетичного ставлення до культури і мистецтва, формування толерантності, почуття відповідальності, потреби в здоровому способі життя. У змістовний компонент закладається формування особистості, яка налагодить відносини з колективом і з навколишнім середовищем, знаходячи життєві уподобання і долаючи невдачі і розчарування. Методи, засоби та форми дуже різноманітні і залежать від обсягу і якості інформації, організації і діяльності, вікового критерію. Важливу роль відіграє рівень підготовки, майстерність і здібності викладача.

Підростаюче покоління отримує інформацію з різних засобів – теле і інтернет середовища, навчальний простір і колектив, предметний світ, природні явища, літературні твори. Щоб допомогти підростаючим поколінням розібратися у всьому цьому величезному розмаїтті естетичної культури, педагогу необхідно дізнатися про інтереси і пріоритети самого учня і направити його на пізнання того шляху, який йому ближче і зрозуміліше, врівноважуючи причини: науковість, цілісність, систематичність, послідовність, практичність, продуктивність, варіативність і організація. Педагогу важливо пам'ятати що учень – це нинішнє покоління, майбутнє країни, культури і мистецтва. Те що буде закладено зараз, буде впевнено і сміливо йти далі з ними в

життя і в систему суспільних відносин, вбираючи найкраще, перспективне, інноваційне, зберігаючи традиції і культуру.

Освітній простір багатьох регіонів України функціонує в поліетнічному середовищі і характеризується багатонаціональним складом учнів. В таких умовах необхідно звернення до духовного багатства різних культур, національних традицій, які, незважаючи на наявні відмінності, мають єдину моральну основу.

Міжетнічні відносини в Закарпатті характеризуються традиційною толерантністю, яка багато в чому обумовлена історичними умовами. За останні 100 років населення Закарпаття по чергово опинялося у складі п'яти різних державних утворень (Австро-Угорщини, Чехословаччини, Республіки А.Волошина – Карпатської України, Радянського Союзу, незалежної України). У зв'язку з цим етнічна історія регіону характеризується періодами, коли питома вага одних етнічних груп зростала, інших – зменшувалася, що, в свою чергу, відзеркалювалося на відсутності історичного домінування одного з етносів. Саме тому толерантність міжетнічних стосунків саме в цьому регіоні України дає унікальну можливість для аналізу поліетнічного середовища.

Геополітичне положення. Закарпаття розташоване не тільки на межі чотирьох кордонів (Угорщина, Словаччина, Польща, Румунія), але і двох цивілізацій – західної і слов'яно-православної, виконуючи своєрідну роль моста між Європою та Азією. Особливість регіону в тому, що на стику двох цивілізацій «прогресуючий прагматизм Заходу», при взаємодії з героїчною культурою східних слов'ян утворюють тут особливу буферну зону, яка демонструє шлях на співробітництво, взаємовплив і взаємобагачення націй, релігій і культур.

Характерно, що «меншини», як і українське населення області, поряд з рідною та державною мовою, володіють, як правило, ще і іншими мовами. В школах, вищих навчальних закладах існує можливість користуватися як рідною мовою, так і вибрати мову іншої національної меншини (угорську, словацьку, румунську), що знімає потенційну міжнаціональну напруженість.

Закарпаття відомий регіон України, що бурхливо розвивається як безцінна комора природних багатств. Але це і територія з давніми культурними традиціями і унікальною природою. Люди, що тут живуть, століттями виробляли способи адаптації, і досвід «карпатської цивілізації» може бути корисний нашим нащадкам не менше, ніж скарби надр. Учень, пізнаючи те, що оточує його, засвоюючи необхідну інформацію про найближчу дійсність, виявляє інші зв'язки з суміжними явищами, робить висновки, узагальнює, абстрагує, віддавалося б, незначного, виділяє істотне, загальне.

Актуальність проблеми формування толерантності очевидна і зумовлена насамперед зростанням необґрунтованої агресії і насильства в суспільстві, втратою моральних орієнтирів поведінки, розгулом терору і міжнаціональної ворожнечі, конфліктогенним та злочинністю.

Одним з ключових моментів виховання культури міжнаціонального спілкування є набуття учнями знань з історії, культури, традицій свого народу. Подібні заняття доцільно приурочити до народних свят, на яких можна розіграти театралізовану виставу, організувати виставку

робіт учнів. Це уроки літератури, музики, образотворчого мистецтва, народних ремесел, де організована практична діяльність школярів з вивчення традицій і звичаїв різних народів.

Періоди перетворень, зростання національної самосвідомості і духовного відродження народу завжди пов'язані з поверненням до національних культурно-історичних традицій. І нині, коли відзначається підйом громадської активності, ми не можемо не спиратися на вікові традиції народної культури і мистецтва, бо відрив освіти і виховання від національної культури, непідготовленість в національно-культурних питаннях найчастіше створює сприятливий ґрунт для деформацій в міжнародних відносинах, проявів національного егоїзму. Тільки збагатившись духовністю, пізнавши мову, звичаї, мистецтво і цінності культурно-історичних традицій свого народу, людина зможе оцінити загальнолюдські цінності і духовні досягнення інших народів. Це означає, що сьогодні системі шкільного навчально-виховного процесу повинен бути притаманний характер виявлення можливих і ефективних форм і методів для здійснення виховання учнів на народних традиціях і мистецтві, так як найцінніше, що століттями сформоване мудрістю і культурою народу, має стати частиною системи виховання і освіти сучасної школи.

Художньо-естетичне виховання - це виховання за допомогою мистецтва естетичних емоцій і почуттів, художньо-естетичної культури особистості, розвиток сутнісних сил і художньо-творчих здібностей людини, утвердження естетико-гуманістичного ставлення до навколишньої дійсності і мистецтва. Іншими словами можна сказати, що художньо-естетичне виховання покликане, з одного боку, розширювати і поглиблювати знання учнів в області історії і теорії мистецтва, а з іншого, розвивати їхні здібності до художньої творчості; в цьому, на наш погляд, полягає його завдання.

Художньо-естетичне виховання - це формування в людині художньо-естетичного ставлення до дійсності і активізації його творчої діяльності за законами краси.

Умови художньо-естетичного виховання дуже різноманітні. Вони залежать від багатьох умов: обсягу і якості художньої інформації, форм організації та видів діяльності, віку дитини. В основі естетичного виховання лежить спільна діяльність дорослого і дитини в розвитку в нього творчих здібностей до сприйняття художніх цінностей, до продуктивної діяльності, усвідомленого ставлення до соціального, природного, предметного середовища. Естетичне сприйняття життєвих явищ завжди індивідуально і вибірково. В основі його лежить емоційний відгук на прекрасне. Дитина завжди відгукується на красиве в природі, матеріальному світі, мистецтві, на добрі почуття людей. Велике значення при цьому мають особистий досвід малюка, його спонукання, прагнення, переживання [2].

Найважливішими умовами успіху художньо-естетичного виховання особистості є системність і комплексність педагогічних впливів, планомірне здійснення естетичного виховання всіма доступними засобами, тісний зв'язок естетичного виховання з моральним, політичним, правовим, екологічним та іншими аспектами [3].

На наш погляд художньо-естетичне виховання буде більш результативним, якщо воно буде ґрунтуватися

на залученні підростаючого покоління до народного декоративно-прикладного мистецтва, бо:

- по-перше, природа народної творчості та дитячого має багато спільного, тому воно більш доступно для дитячого розуміння;

- по-друге, народне декоративно-прикладне мистецтво найбільш відкрито висловлює ідеали краси і гармонії, духовні естетичні цінності, що таяться в душі народу;

- по-третє, спілкування з творами народного декоративно-прикладного мистецтва, виготовлення аналогічних виробів не тільки виховує в учня творця, а й сприяє формуванню розвинені, утвореної, збагаченої духовно людини;

- по-четверте, звернення до народного декоративно-прикладного мистецтва надає навчально-виховному процесу школи «більше повноти, завершеності, сприяє гармонійному розвитку всіх дрімаючих в людині сил і нахилів» [4].

Крім того, оволодіння школярами доступними їм технічними прийомами народного декоративно-прикладного мистецтва відкриває перед ними нові можливості для власної творчості. Адже, «витоки здібностей і обдарувань дітей - на кінчиках їхніх пальців» [5]. Використання цінностей народного декоративно-прикладного мистецтва у вихованні підростаючого покоління диктується такими міркуваннями:

- *соціальними* (народне декоративно-прикладне мистецтво - це зручний і ефективний засіб для розвитку культури особистості, виховання благородних почуттів, любові до праці);

- *психологічними* (народне декоративно-прикладне мистецтво, в силу його близькості до дитячої художньої творчості, сприйняття дитини дієвий засіб гармонійного розвитку всіх душевних сил, уяви, фантазії, творчих здібностей молоді);

- *естетичними* (спілкування з його творами сприяє вихованню прагнення до добра, правди, краси, що грає важливу роль при розвитку почуття прекрасного, формування естетичного смаку, вміння розуміти і цінувати твори мистецтва, красу природи і навколишньої дійсності);

- *екологічними* (народне декоративно-прикладне мистецтво, будучи поетичним відображенням краси Землі, здатне виховати почуття любові до природи рідного краю і дбайливого до неї ставлення);

- *патріотичними* (спілкування з творами народного декоративно-прикладного мистецтва сприяє залученню молоді до культурно-історичної спадщини свого народу, вихованню любові і поваги до своєї Вітчизни, виховання національної самосвідомості підростаючого покоління).

Таким чином, художньо-естетичне виховання підростаючого покоління має важливе значення в розвитку особистості, формуванні особистісних поглядів, переконань, світогляду і тому є важливим напрямком естетичного виховання.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Народне мистецтво як прямого так і опосередковано (сприйняття творів мистецтва) має вплив на особистість, на вирішення завдання виховання людини в суспільстві гуманістичної орієнтації. Рання художня підготовка необхідна, навіть якщо дитина не буде професійно

пов'язана зі сферою мистецтва або культури; вона знаходить навички саморозвитку особистості, освоєння духовної культури, розвиває емоційну чутливість і т. д. [6].

Художньо-естетичне виховання - це шлях формування особистості відкритого суспільства, розкриття і реалізації її творчого і духовного потенціалу в будь-якій соціальній ролі, один з небагатьох важелів виховного впливу держави на інтелектуальну сферу підростаючого покоління, унікальна історично сформована система освіти в сфері мистецтва, що має значення для всього цивілізованого суспільства.

Якщо суспільство буде так неухважно ставитися до вирішення проблем, пов'язаних з розвитком і творчим вихованням дітей, відтворенням культури, то втрати будуть вагоміші, ніж економічний збиток, буде потрібна зміна декількох поколінь, перш ніж будуть створені умови для повноцінного розвитку людини, створення певного культурного рівня виробництва і людських відносин на шляху просування до цивілізованого суспільства.

Національну культуру часто розуміють вузько, однобічно, обмежуючи її фольклорними зразками - піснями, танцями тощо, але культура народу - це весь устрій його життя, певна система цінностей, світоглядних орієнтирів, взаємовідносин. Ці духовні засади потрібно опановувати в сучасній шкільній та позашкільній практиці. У роботі шкільних та позашкільних навчальних закладів доцільно відмовлятися від надмірного і часто удаваного пафосу, щоб учні мали можливість відкрити нові форми культурного діалогу. Сьогодні в учнів потрібно формувати цілісну художню картину світу, відчуття причетності до національної культури через пряму співучасть у мистецькому житті.

Одним із найважливіших аспектів шкільного та позашкільного художньо-естетичного виховання особистості є пробудження, формування сталого інтересу до гуманістичних цінностей культури різних народів світу, що необхідно з огляду на сучасне існування дітей і молоді в полікультурному просторі, що реалізується якістю ідеї єдності національного та загальнолюдського в культурній спадщині.

Список використаних джерел

1. Балакина Т.И. Мировая художественная культура. Россия IX - нач. XX века. / Т.И. Балакина. - М., 2000. - 520с.
2. Андреев В.И. Педагогика / В.И. Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, 2004. - 608 с.
3. Ариарский М.А. Прикладная культурология / М.А. Ариарский. - СПб, 2001. - 287с.
4. Печко Л.П. Эстетическая культура и воспитание человека / Л.П. Печко - М., 1991. - 175с.
5. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника / В.А. Сухомлинский. - М., 1961. - 223с.
6. Бокотей Л.Л. Психолого-педагогический потенциал этнокультуры как ресурс формирования духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений / Л.Л. Бокотей // Психологическая наука и образование (электронный журнал). 2010. — № 3.

В статье рассматриваются понятия «культура» и «художественно-эстетическое воспитание», которые формируют и отражают систему ценностей, вбирая в себя все самое необходимое для воспитания творчески мыслящей личности современного общества. Эффективность содержания обучения декоративно-прикладному искусству определяется степенью проникновения художественных ценностей в поведение и деятельности детей, в индивидуальный опыт, мировоззрение, поведение. Исследования по проблеме детского художественного творчества доказывают, что освоение детьми различных видов искусства стимулирует формирование их художественно-творческой деятельности. Занятия декоративно-прикладным искусством развивают зрение, осязание, художественно-образное и пространственное мышление, интеллектуальную и эмоциональную среду, раскрывают творческий потенциал личности.

Ключевые слова: художественно-эстетическое воспитание, культура, толерантность, декоративно-прикладное искусство.

Concepts «culture» and «artistic and aesthetic education» that form and represent the system of values, absorbing for itself everything that is the most necessary for education of creatively intellectual personality of modern society are examined in the article.

In real-time Ukraine society ran into the problem of spiritually-moral and professional self-determination of personality. Main attention in modern artistically-educational environment is concentrated on the problem of aesthetic education, artistic education, revival of nations' cultural traditions and different types of the decoratively-applied art. Annually, there are economic and political changes. On their background new requirements to education and teaching of rising generation have emerged, which are meant to form a spiritually-rich fully developed personality.

Artistic and aesthetic education is a sphere of forming the culture of feelings, open perception of reality and emotional sensitiveness to the surrounding world. Exactly through an art there is a transmission of spiritual experience of humanity that assists the restoration of the broken connections between generations.

An art must become the means of introduction to the common to all mankind culture; to help to form the valued attitude toward nature, man and society; to help to co-operate with the world at the level of values and its philosophical-aesthetic perception; to form attitude toward a man as the greatest value; to report the reference-points of social behavior; to form a confidence in oneself, self-respect and meaningfulness, to help to overcome an anxiety; to prepare to entering into adult life.

Taking into account tendencies of development in Transcarpathia and the set tasks, the target component of aesthetic education includes the education of personality that is able to be mobilized, adequately estimate life situations, who have moral and civil priorities in modern society. The task of aesthetic education: development of the aesthetic feelings, taste,

interest, development of aesthetic attitude toward a culture and art, forming of tolerance, sense of responsibility, a need in healthy way of life. Creation of personality that will settle relations with a collective and with an environment, finding tastes in life and overcoming failures and disappointments are all comprised in the content component. Methods, means and forms, are various and depend on a volume and quality of information, organization and activity and age criterion. An important role is played by the level of preparation, mastery and capabilities of the teacher.

Efficiency of content of studies of the decoratively-applied art is determined by the degree of penetration of artistic values into behavior and activity of children, into individual experience, world view, and behavior. Researches on issue of child's artistic work prove, that mastering of different types of art by children stimulates formation of their artistically-creative activity. Engaging in the decoratively-applied art is developing the sight, touch, artistically-figurative and spatial thinking, intellectual and emotional environment and opens a creative potential of personality.

Key words: artistic and aesthetic education, culture, tolerance, decoratively-applied art.

УДК 373.31.13

Василинка Марія Іванівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

Стаття присвячена проблемі полікультурного виховання майбутніх учителів початкової школи. Актуальність дослідження обумовлена змінами в суспільно-політичному житті країни і ситуацією формування шкіл багатонаціонального Закарпаття. Розкрито підходи науковців до цього питання. Автором визначено роль етнопедагогіки як чинника полікультурного виховання студентів, обґрунтовано принципи і виявлено особливості системної роботи щодо формування крос-культурних цінностей у майбутніх педагогів.

Ключові слова: полікультурне виховання, професійна підготовка, етнопедагогіка, системний підхід, крос-культурні цінності.

Постановка проблеми. Сучасні реалії і своєрідність історичної ситуації, що склалася в Україні, ініціюють нові мету та завдання освіти. Враховуючи суспільно-політичний стан в державі після Революції гідності, необхідне нове бачення майбутніми педагогами проблеми національного виховання, а саме – на засадах полікультурності. Проблема полікультурної освіти висвітлює зростаючі протиріччя між підвищенням рівня поліетнічності соціального середовища, в якому живе, навчається, працює людина, та його невідповідністю до цих змін. Сьогодні в світі, який стає дедалі динамічнішим, цілісним, невід'ємною складовою функції свідомості особистості є її прагнення вести діалог з людьми інших культур, сформувати уяву про світ в цілому, зберігаючи при цьому знання про свою націю, свій народ, свою державу, усвідомлюючи себе її частиною. Іншими словами, з одного боку – зрозуміти устрій сусідньої держави, а з другого – зберегти свою власну ідентичність.

Глобальні проблеми соціального прогресу людства вимагають широкого залучення молоді до загальнолюдських і національних інтелектуальних цінностей. Адже молодь – це головний соціальний прошарок зі своєрідним світоглядом, що за своєю сутністю є цілісним сприйняттям людиною структури буття, узагальненим осмисленням сенсу та мети людського існування, через яку вона пропускає, переломлює свої інтелектуально-духовні запити, осмислює та переживає все існуюче, і в такий спосіб реалізовує власну людську сутність. Тому так важлива необхідність формування у молоді готовності до життя в умовах полікультурного простору, у вихованні якого значну роль відіграють етнопедагогічні чинники.

Слід зазначити, що така ідея не нова, проте значимою вона залишається для Закарпаття. Багатонаціональний народ регіону, зберігаючи етнічні відмінності, досяг загалом високої культури спілкування й співжиття. Важливою детермінантою цього є освітні надбання краю, а разом з тим проблема розвитку шкільної освіти у регіоні залишається актуальною для сучасних науковців та педагогів-практиків. Неоднорідність навчальних колективів вимагає реалізації полікультурності як шляху до вироблення толерантності у стосунках між представниками різних груп. Всі, хто навчається, повинні мати рівні можливості соціального розвитку відповідно до своїх потреб, незважаючи на етнічне походження, стать, соціальний статус, релігійні уподобання тощо.

В умовах глобалізації, інтеграції та експансії масової культури залишається актуальною проблема здійснення полікультурного виховання особистості через засвоєння етнічного різнобар'я та збереження культурної самобутності української нації, чому сприяють етнопедагогічні знання.

Аналіз публікацій та досліджень. Ідеї полікультурності мають глибоке коріння і розробляються з сивої давнини видатними мислителями та науковцями. Питанню формування світогляду молоді, її спілкуванню в полікультурному середовищі надавали великого значення як вітчизняні науковці (О. Гаганова, Т. Клінченко, Є. Ковальчук, М. Красовицький, З. Малькова, Л. Супрунова), так і зарубіжні (К. Беннет, Ж. Гай, Дж. Гудлад, С. Ньето, С. Рубінштейн). Полікультурне виховання як соціокультурний феномен представлено у працях І. Беґа,

А. Бойко, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. Місце полікультурного виховання в сучасній парадигмі освіти України визначав дослідник І. Бондаренко. Аналіз сучасної законодавчої бази України в контексті розвитку полікультурної освіти розкривав О. Лазаріді. Методологічно-теоретичний аспект полікультурної освіти досліджував Р. Агадуллін. Роль шкільної освіти в залученні до культури розкрито у дослідженнях В. Болгаріної. Ідеї полікультурності в змісті національної освіти знаходимо у В. Бойченко.

Цінними для нашого дослідження є погляди А. Богунова, Г. Сковороди, Л. Калуської, С. Рачинського, С. Русової, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Так, К. Ушинський стверджував, що коли виховання не хоче бути безсильним, то воно повинно бути народним. Якщо проаналізувати докладніше, то одним із засадничих принципів системи педагога є опора на досконалі знання істотних рис духовного життя багатьох народів. Емоційно-ціннісному ставленню дітей до людей інших національностей надавав значної уваги В. Сухомлинський, вважаючи чуття дружби народів одним з найтонших, найбагородніших рухів людської душі. Відомий український дослідник проблем полікультурної освіти М. Красовицький наголошував, що «усвідомлення різноманітності, багатокультурності світу та його цілісності, взаємозв'язку, взаємозалежності, взаємодії культур є базовою концепцією полікультурного виховання» [2, с. 46].

Мета статті (постановка завдання) – визначити особливості полікультурного виховання майбутніх учителів початкової школи засобами етнопедагогіки у процесі фахової підготовки.

Результати дослідження. Вища школа в Україні сьогодні переживає процес модернізації, який спрямований на входження в Європейський простір, збереження національних традицій вищої освіти на підготовку фахівців міжнародного рівня і високодуховних людей, що перебувають в етноконтактному середовищі, здатних до збереження, ствердження і збагачення духовних цінностей. Це, звичайно ж, викликає необхідність розробки нових підходів до полікультурного виховання студентської молоді.

Потреби сучасного українського суспільства спричинили суттєві зміни і в галузі професійної підготовки майбутніх педагогів. У багатьох ВНЗ України запроваджено підготовку кадрів для шкіл, навчання в яких ведеться мовами національних меншин, що сприяє реалізації принципу полікультурності в освіті та забезпечує гарантії отримання освіти рідною мовою для представників інших національностей. Це особливо актуально для Закарпатської області, яка є перехрестям різних культур, з її автентичним змістом, неповторними традиціями та світосприйняттям. Полікультурне виховання займає чільне місце у середовищі, де співіснують різні нації, народності та етнічні групи, де формуються крос – культурні цінності. За даними департаменту освіти і науки Закарпатської ОДА із 668 шкіл регіону у 118 діти навчаються мовами національних меншин.

Як бачимо, актуальною залишається проблема

фахової підготовки педагогів до роботи у полікультурному середовищі. Успішному розв'язанню задокументованих освітніх завдань сприяє вдосконалення змісту навчання та процесу виховання студентів у вищих навчальних закладах. У Мукачівському державному університеті розроблено системний підхід до вирішення цього питання. Робота з майбутніми фахівцями побудована з урахуванням принципів: послідовності, що полягає у поетапному формуванні крос-культурних цінностей; порівняння, що дає змогу визначити спільне та відмінне між українською та, до прикладу, угорською культурами; реалістичності, який забезпечується зв'язком із життям та використанням змодельованих педагогічних ситуацій крос-культурної спрямованості, наближених до життя; відкритості, який передбачає педагогічну творчість учителя. Зазначені принципи організації роботи визначають шляхи реалізації культурологічного підходу у формуванні крос-культурних цінностей у майбутніх фахівців.

Втілення системи формування крос-культурних цінностей у майбутніх фахівців здійснюється поетапно. Студенти отримують знання про крос-культурні цінності, особливості крос-культурних контактів на когнітивному етапі в процесі вивчення окремих професійно спрямованих дисциплін, зокрема і «Етнопедагогіки». Етнопедагогіка – це наука про народну педагогіку, про народну школу, досвід народу щодо виховання підростаючого покоління, про його педагогічні погляди, про педагогіку побуту, родини. Ця дисципліна дозволяє майбутнім фахівцям дослідити способи встановлення контактів народної педагогічної мудрості з педагогічною наукою, аналізувати педагогічне значення тих чи інших явищ народного життя і з'ясувати їх відповідність сучасним завданням виховання. У студентів формується інтерес до цінностей своєї та іншої культур, що позначається на мотиваційно-емоційній сфері. Відповідно формується світоглядна модель молоді, засобом становлення якої виступає звичаєво-традиційна обрядовість. Наші рідні звичаї, як зазначав І. Огієнко, є основою нашої культури. Це та підвалина, на якій стоїть наш народ як окрема нація. Молодь виступає як носіями звичаєво-традиційної обрядовості, в якій вона виховується, так і стає учасником постійної культурної взаємодії. Студенти повинні знати як свої звичаї, традиції, обряди, так і іншого етносу, з якими спілкуються.

Етап трансформації крос-культурних цінностей в особистісні надбання передбачає формування в майбутніх вчителів початкової школи комплексу умінь і навичок, які дають змогу краще зрозуміти й усвідомити зміст крос-культурних цінностей, формують потребу в оволодінні ними, прагнення використовувати знання про свою та іншу культури у власній життєдіяльності. Етап проектування крос-культурних цінностей відбувається під час проходження студентами різних видів педагогічної практики в школі.

Майбутні фахівці повинні розуміти, що етнічне поле формується в дитини, починаючи з дошкільного віку – періоду інтенсивного формування особистості. Продовження виховання полікультурності, поваги до крос-культурних цінностей відбувається в наступній

ланці освіти – початковій школі, де здійснюється уточнення, розширення, поглиблення знань як на уроках, так і в позаурочний час. Тому сучасний вчитель повинен враховувати це при організації навчально-виховного процесу з молодшими школярами. Так, на уроках літературного читання дітей слід знайомити з художніми творами зарубіжних авторів, різними фольклорними жанрами. На уроках трудового навчання учні можуть виготовляти поробки з лози, дерева, соломи, качанів кукурудзи, що характерно, до прикладу, для угорської культури. На святкових ранках використовуються танці інших народів (словацькі, угорські, чеські), учні початкових класів виконують народні пісні сусідніх країн мовою оригіналу, ставлять фрагменти театральних вистав зарубіжних культур. Окрім того, доцільно організовувати дні національних свят, коли до школи приходять діти у власних національних костюмах, а батьки пригощають стравами національної кухні.

Полікультурне виховання студентів сприятиме становленню їх як культурної ідентичності, так і розумінню ними культурних відмінностей між людьми. Коректність вирішення цих проблем передбачає високий ступінь толерантності, готовність до міжкультурного діалогу та співробітництва. Під час проведення годин спілкування слід наголосити майбутнім фахівцям, що причинами виникнення міжкультурних конфліктів на всіх рівнях (міжособистісному, міжгруповому й міжнародному) є: різноспрямованість індивідуальних та колективних інтересів як в одній культурі, так і в інших (водночас

індивідуально-вигідні стратегії поведінки приводять до колективного програшу); наявність конкуренції між сторонами, а також викривлення чи обмеженість інформаційних ресурсів між культурами.

Подальші обговорення з майбутніми учителями початкових класів проблеми міжкультурних конфліктів дають можливість усвідомити, що конфлікти можуть спричинювати, поглиблювати, розширювати й підтримувати такі чинники, як: нерозуміння цінностей інших культур; інформація та дезінформація, неточна інформація, застарілі дані, критика, суб'єктивна інформація про ту чи іншу культуру або її брак; невідома досі культурна інформація, сприйнята як невірогідна через погляди, досвід чи сумнівну репутацію самого джерела; суперечлива інформація про ту чи іншу культуру; неприємна інформація, що викликає занепокоєння; складна інформація, не до кінця інтегрована та зрозуміла; завеликий обсяг інформації для своєчасного аналізу, розуміння й оцінювання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сьогодні стає все більш актуальною проблема формування світогляду особистості у полікультурному просторі. Допомогти студентам стати учасниками творення простору культури, миру, взаєморозуміння – в цьому і полягає надзавдання сучасної вищої освіти.

Одним із шляхів полікультурного виховання є етнопедagogіка – усний підручник життя. Пріоритетним напрямком для подальших досліджень у даному ракурсі є добір сучасних методів та форм навчання і виховання майбутніх педагогів на основі етнопедagogічних знань.

Список використаних джерел

1. Будник О. Інформаційний простір як засіб формування полікультурної компетентності учнів / О. Будник // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. XXVIII-XXIX. – Івано-Франківськ: Плай, 2009. – С. 8-12.
2. Красовицький М. Проблеми полікультурної освіти і виховання в загальноосвітній школі / М. Красовицький // Полікультурна освіта в Україні: зб. статей. – К., 1999. – С. 45-52
3. Лисенко Н. Сучасна школа України: етнопедagogічна проекція теорії і практики / Н. Лисенко // Слово. – 2013. – С. 15-22
4. Якса Н. Вчитель, як суб'єкт полікультурного соціуму / Н. Якса // Педагогіка і психологія професійної освіти. - №4. – 2006. – С. 135 - 138.

Стаття посвячена проблеме поликультурного воспитания будущих учителей начальной школы. Актуальность исследования обусловлена изменениями в общественно-политической жизни страны и ситуацией формирования школ многонационального Закарпатья. Раскрыты подходы ученых к этому вопросу. Автором определена роль этнопедagogики как фактора поликультурного воспитания студентов, обоснованы принципы и выявлены особенности системной работы по формированию кросс-культурных ценностей у будущих педагогов.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, профессиональная подготовка, этнопедagogика, системный подход, кросс-культурные ценности.

The article deals with the problem of multicultural education of primary school teachers. The urgency of the research has been based on the changes in social and political life of the country and the situation of forming schools in multinational Transcarpathia. The scientific approaches to this issue have been solved. The role of ethnopedagogics as a factor of multicultural education of students has been defined and the peculiarities of system work due to the formation of cross-cultural values of future teachers have been outlined by the author. The work with the future professionals is built on the following principles: consistency, comparison, realism, openness and others. It was found that multicultural education of students will contribute to the establishment of a cultural identity and the understanding of the cultural differences between people. Correctness in handling of these problems involves a high degree of tolerance and willingness to intercultural dialogue and cooperation.

Key words: multicultural education, professional training, ethnopedagogics, systematic approach, cross-cultural values.

Коваль Тетяна Володимирівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет
Седоухова Євгенія Віталіївна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет
Гонда Лариса Петрівна,
асистент,
Мукачівський державний університет

ПРОВЕДЕННЯ FASHION-КОНКУРСІВ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ

У статті обґрунтовано значимість конкурсів дизайнерів в контексті загального та професійного становлення майбутніх дизайнерів одягу на основі багаторічного досвіду підготовки фахівців для сфери індустрії моди в Мукачівському державному університеті. Розглянуто засоби творчої мотивації, які застосовуються в освітньому процесі університету. Визначено шляхи формуванні творчої особистості спеціаліста, здатного до саморозвитку, самоосвіти та інноваційної діяльності.

Ключові слова: конкурси дизайнерів, дизайн-освіта, мотивація до творчості, професійне становлення студентів.

Постановка проблеми. В останні роки в країні відбулися кардинальні зміни, які зачепили не тільки громадян, суспільні інститути, систему управління, економіку, але й культурне середовище і систему освіти. Динамізм суспільних перетворень в державі вимагає нової генерації спеціалістів іншої якості підготовки. Дане положення в повній мірі відноситься і до професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі дизайну одягу. Fashion-індустрія - це сфера діяльності з високою конкуренцією, жорсткою критикою, особливим ритмом роботи та швидкою зміною модних тенденцій. Дизайнер одягу повинен володіти знаннями історії та бути здатним до виконання маркетингових оцінок, знати особливості формування сезонних колекцій та вміти оцінювати конкурентні переваги, володіти комп'ютерними програмами проектування, аналізувати феєричні моделі «від кутюр» і наближені до життя розробки «прет-а-порте», рекомендації модних журналів і наповнення споживчих ринків. Все це може представляти певні труднощі для людини, яка не має глибокої професійної підготовки, підкріпленої практичним досвідом. В зв'язку з цим особливої важливості набувають питання підвищення якості загальної та професійної підготовки майбутніх дизайнерів.

Основне завдання вищої школи полягає у формуванні творчої особистості спеціаліста, здатного до саморозвитку, самоосвіти та інноваційної діяльності. Результатом освітньої діяльності ВНЗ є підготовка кваліфікованих, конкурентоздатних спеціалістів, що відповідають сучасним вимогам, володіють динамічною професійністю і креативним мисленням. Вирішення цієї задачі неможливе тільки шляхом передачі знань від викладача до студента. Необхідно перевести студента з пасивного споживача знань в активного їх творця, який уміє сформулювати ідею проекту, проаналізувати шляхи її вирішення, визначити оптимальний результат і обґрунтувати його правильність [1].

Разом з тим, в багатьох навчальних закладах, що готують фахівців за профілем дизайн, у студентів 2-го та 3-го курсів з'являється зниження інтересу до навчального процесу, особливо в плані реалізації власних творчих

ідей. Досвід підготовки спеціалістів для індустрії моди в Мукачівському державному університеті дає можливість констатувати про роль студентських конкурсів молодих дизайнерів як форму організації навчання в контексті освітньої системи навчального закладу, яка дає додаткову мотивацію, стимулює до підтримання творчого розвитку студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчість – це складне соціально-психологічне явище. Щоб творчість стала притаманна конкретній особі, її необхідно формувати, розвивати, стимулювати, а інколи і спонукати особу до творчості. На творчість особи справляють вплив не лише суб'єктивні оцінки, цілеспрямовані дії, а й об'єктивні умови існування. Творчість завжди мотивована. Мотиваційна сфера як рушійна сила людської поведінки, посідає провідне місце у структурі особи. Вона зумовлює її спрямованість, характер, емоції, діяльність, соціальні ролі й установки, впливає практично на всі психологічні процеси. Мотив – це не лише спонукання до діяльності, а й суб'єктивна підстава для її здійснення. Саме тому проблема мотивації творчості є чи не однією із найскладніших і найактуальніших проблем психології творчості, особливо для дизайн-освіти [2].

Творча діяльність зумовлена в основному внутрішніми силами – бажанням, прагненням, пристрасною або ж обов'язком перед соціумом, сім'єю. Для творчої особистості первинна саме внутрішня мотивація (самомотивація). Тут важливими аспектами окрім творчих здібностей є готовність студента до творчої діяльності, самоорганізація та зовнішня оцінка отриманих результатів роботи [3].

Проблеми розвитку дизайну та дизайн-освіти досліджувалися різними науковцями. Так методологічні та гуманітарно-художні проблеми розглядалися О.І.Генісаретським; значимість проектної культури та етики дизайнерської творчості представлена в роботах В.Ф. Сидоренко; проблему дизайну як засобу розвитку творчих здібностей особистості піднято О.В.Вишневською [4].

Аналіз результатів досліджень з підготовки

фахівців дизайнерського профілю свідчить про недостатнє висвітлення цієї проблеми у вітчизняній педагогічній науці, особливо це стосується проблематики проведення конкурсів дизайнерів. Сучасні потреби у формуванні конкурентоспроможних фахівців з дизайну на основі інноваційних підходів з урахуванням вимог ринкової економіки зумовили вибір запропонованої теми дослідження.

Мета статті (постановка завдань) полягає у встановленні ролі студентських fashion-конкурсів як дидактичного заходу для підвищення якості фахової підготовки спеціалістів для потреб легкої промисловості.

Результати дослідження. Реальний сектор економіки висуває нові вимоги до випускників ВНЗ. Сучасні підприємства fashion-індустрії характеризуються сезонним характером виробництва, високою динамічністю та нестабільністю. В результаті випускники виявляються не завжди підготовленими до конкретних умов виробництва, його ритмів впровадження нових розробок, а постійно зростаючий темп роботи сучасних компаній не залишає часу для адаптації молодих спеціалістів.

Швейні фабрики та підприємства малого бізнесу потребують спеціалістів, здатних поєднувати в одній особі декілька професійних функцій: конструктор-технолог, художник-модельєр-технолог, дизайнер-технолог. Тому випускники проектно-художнього напрямку підготовки дуже часто мають певні труднощі при пошуку роботи за фахом. Разом з тим, попит підприємств на кваліфікованого спеціаліста залишається незадоволеним, так як виробництво потребує «готових спеціалістів» і часу на стажування обмаль.

Проектування в сучасному розумінні все більше представляється здатністю, а не спеціальністю, оскільки пов'язане з особливим проектним складом розуму, а не тільки з наявністю спеціальних знань та умінь, які швидко старіють та знецінюються. Підготовка дизайнерів набирає все більшого значення і стає справжньою освітою – вона передбачає генерацію наукоємних ідей з метою розробки нових технологій, концептуальних ноу-хау і продукції, що володіє патентною новизною [5].

Загальні зміни в дизайні тягнуть за собою переосмислення підготовки дизайнерів та й дизайн-освіти як такої. Традиційний підхід до вищої освіти, зорієнтований на вирішення однієї задачі – передачу знань від викладача до студента, вже застарів. На місце стійкої професії приходить динамічна професійність. Встановлено, що конкурентоздатними і найбільш затребуваними на світовому ринку праці стають гнучкі спеціалісти, професійно компетентні, здатні швидко адаптуватися до науково-технічного прогресу і динаміки ринкової кон'юнктури та вміють ефективно управляти своїм робочим часом, брати на себе відповідальність в екстремальних ситуаціях при дефіциті часу і ресурсів [6].

Компетентісний підхід в підготовці фахівця – це пріоритетна орієнтація на основні вектори освіти: самоосвіта, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація і розвиток індивідуальності. Виявилось, що для навчання і для майбутньої роботи студенту необхідно розвивати одні і ті ж якості особистості: бажання навчатись, організованість, самостійність, комунікативність, саморегуляцію, відповідальність, практичний інтелект, надійність, здатність до планування,

самоконтроль та ін. [7].

Насущне питання для вищої школи – формування творчої особистості. Робота з формування креативного мислення майбутнього фахівця здійснюється в різних напрямках. Неоціненне значення для формування творчої особистості майбутнього фахівця є залучення його до науково-пошукової та науково-дослідної роботи з метою вирішення наукових проблем з підвищення ефективності виробничих процесів [8].

Реформування освіти пов'язане по своїй суті з переходом від парадигми навчання до парадигми освіти. Головною функцією освіти стає розвиток людини, підготовка її до життя; створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому. Постає питання інноваційного навчання, зорієнтованого на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, здатності до співробітництва з іншими людьми [2].

Викладачі кафедри ЛПМ і ПО за спеціалізацією конструювання та технології швейних виробів своїм основним завданням вважають підготовку висококваліфікованих спеціалістів, які можуть забезпечити якість життя та рівень духовних цінностей суспільства, вміють працювати з людьми, наділені особливими професійними знаннями в сфері дизайну одягу та технологій швейних виробів.

Участь студентів технологічного профілю підготовки в творчих конкурсах та конкурсах молодих дизайнерів являється важливою умовою підвищення якості освітніх послуг вищого навчального закладу, свідченням його готовності до подальшого вдосконалення. Тому конкурсам молодих дизайнерів завжди надавалось вагоме значення в контексті високопрофесійної підготовки майбутніх кадрів для потреб легкої промисловості. Починаючи з 1998р., на той час Мукачівський технологічний інститут започаткував студентські конкурси дизайнерів одягу «Нова мода», у 1999р. - «Сезони моди в Мукачеві» і, починаючи з 2003р. - «Новий колорит».



Рисунок 1: Рекламні пакети конкурсів в МДУ різних років

Конкурс молодих дизайнерів «Новий колорит» проводиться з метою сприяння розвитку творчого потенціалу серед майбутніх українських дизайнерів та надання їм реальних перспектив подальшого професійного росту. Можливість представлення своєї роботи на конкурсі та боротьба за

перемогу в ньому являється для студентів дієвою мотивацією їх творчої активності. Співкування в рамках такого конкурсу розширює професійний кругозір та збагачує художню культуру студентів - майбутніх конструкторів та дизайнерів, які незабаром будуть визначати місце українського дизайну як у світовому художньому процесі, так і у fashion-індустрії зокрема.

У конкурсі можуть брати участь молоді дизайнери – студенти та випускники університетів або спеціалізованих навчальних закладів, молоді спеціалісти з трудовим стажем до 3-х років. Особливе місце в конкурсі відводиться конкурсантам-професіоналам-випускникам МДУ зі стажем більше 3-х років, для яких відводиться окрема номінація «Нове ім'я».

Такий підхід до вибору категорій учасників дає можливість не тільки визначати рейтинг конкретного дизайнера, але й відчутти можливий потенціал та динаміку становлення професіонала-випускника МДУ, оцінивши:

- рейтинг студента університету в конкурсі серед молодих дизайнерів з різних ВНЗ (а їх зазвичай буває близько 10-12);

- рейтинг випускника в конкурсі серед професіоналів зі стажем роботи на фоні робіт студентів-початківців з ВНЗ різного спрямування: художніх, технологічних, вітчизняних, зарубіжних.

Колекції одягу та одиночні ансамблі оцінюються за такими показниками: новизна та оригінальність ідеї, відповідність темі, стильове вирішення, рівень майстерності. Конкурс оцінює представницьке журі, до складу якого входять мистецтвознавці, провідні фахівці в галузі моди, викладачі навчальних закладів – учасників конкурсу. Конкурсанти-переможці нагороджуються преміями, цінними призами та пам'ятними подарунками, запрошеннями на національні та зарубіжні конкурси. Найкраща творча робота серед лауреатів перших премій отримує Гран-прі. Загальна концепція організації та проведення конкурсу сприяє можливості саморозвитку студентів, підвищує рівень їх компетентностей та мотивації успіху.



Рисунок 2: Конкурсанти-переможці конкурсу «Новий колорит»

Відрадним є те, що роботи наших дизайнерів (студентів, випускників МДУ) «впізнавані»: їх вирізняє виражений концептуальний підхід, стильове вирішення та високий рівень майстерності. А значить – мукачівська школа дизайну одягу вже має власний художній стиль та підхід до роботи, що позиціонує дані вироби колекцій серед інших дизайнерських розробок не тільки в Україні, але й за її межами.

Високий рівень дизайнерських колекцій дозволяє студентам нашого університету брати участь у національних та міжнародних конкурсах і створювати гідну конкуренцію іншим конкурсантам: «Хейл-Бопп» - м. Львів, 1998р.; «Smirnoff» в галузі моди» - м. Київ, 1999р.; «Адмиралтейская игла» - м. Санкт-Петербург,

2000р. (Росія); конкурси «Печерські каштани» і «Київський подіум» з 2001р. (м. Київ), фестиваль «Hatarok nelkul egyutt» м. Кішвард, 2002р. (Угорщина); «Асамблея моди», м. Москва, 2005р. (Росія); фестиваль «Warhol Fest» - м. Медзілаборц, 2006р. (Словаччина); «Паром» - м. Харків, 2006; фестиваль моди «Kyiv Fashion» - 2007р.; конкурс дизайнерів одягу «Водограй» (м. Косів, Івано-Франківської обл.) щорічно; починаючи з 2012р.- міжнародний конкурс дизайнерів «Modna linia mladych» м. Пряшів, Словаччина.



Рисунок 3: Нагороди студентів МДУ з всеукраїнських та міжнародних конкурсів молодих дизайнерів

Можливість підготовки та проведення конкурсів такого масштабу забезпечується спеціально створеною у 1997р. структурою – Студентським Будинком Моди (СБМ), який сприяє розвитку особистості студентів за умов партнерства викладача та студента, де головним є не передача інформації, а закріплення механізмів її цільового пошуку, уміння трансформувати навчальну інформацію у вирішення практичних завдань, адміністрування своєї ідеї «під ключ», уміння працювати в команді й активно знаходити креативні рішення проблем, презентувати результати своєї діяльності.

Пріоритетним напрямком роботи СБМ є розвиток мистецької культури через індивідуальний стиль носія та проектувальника костюму: організація виставок, проведення конкурсів, науково-практичних конференцій, майстер-класів тощо. Співпраця СБМ з підприємствами регіону – один з напрямків прикладного спрямування розробок для потреб легкої промисловості. Окрім цього, СБМ безпосередньо сприяє формуванню позитивного іміджу інженерних спеціальностей факультету та університету в цілому серед школярів регіону. Для загального висвітлення роботи СБМ сформовано та постійно оновлюється офіційний сайт «Студентський будинок моди» на інтернет-сторінці МДУ.



Рисунок 3: Сторінка офіційного сайту СБМ МДУ

До складу СБМ належать: школа моделей; школа дизайну; студія художніх виробів. Така структура дозволяє розвивати творчий потенціал студентів, доповнювати академічне навчання та вдосконалювати їхню майстерність. Цьому сприяють факультативні заняття в школі дизайну та студії художніх виробів СБМ, де студенти самостійно виконують окремі вироби та колекції в матеріалі, вчаться представляти свої роботи та виявляти попит на них.



Рисунок 4: Творчі роботи студентів МДУ

Організація і проведення всеукраїнських та міжнародних творчих конкурсів в МДУ є показником його відкритості і прагнення до співпраці з іншими ВНЗ, впевненості у власній конкурентній здатності на ринку національної освіти. Важливою є також неформальна, але зацікавлена взаємодія викладачів, яка стає базою для обміну досвідом, авторськими педагогічними методиками і творчими ідеями. Зустрічі студентів і педагогів з різних ВНЗ на великих конкурсних заходах сприяють подоланню культурної та інформаційної ізоляваності віддалених від центра дизайнерських шкіл та регіональної розмежованості. Конкурси наглядно демонструють потенціал конкретних дизайнерських шкіл: їх якісний рівень, художньо-стилістичні переваги, професійну специфіку.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Підсумовуючи, можна констатувати наступне:

- проведення конкурсів молодих дизайнерів є частиною освітньої програми підготовки фахівців інженерів та дизайнерів для підприємств індустрії моди;
- конкурси дизайнерів разом з іншими творчими конкурсами формують атмосферу митецького дизайн-середовища, як необхідної складової загального навчального процесу для таких фахівців;
- творча робота студента над колекцією одягу є логічним завершенням аудиторного і теоретичного навчання, що включає навчальну, дослідницьку, проектну діяльність, роботу з колективом однодумців, завдяки чому відбувається адаптація до майбутньої сфери діяльності.

Перспективу подальших досліджень окресленої тематики розглядаємо у пошуку нових можливостей реалізації творчого потенціалу студентів спеціальності у різних заходах Fashion-індустрії як основи професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу.

Список використаних джерел

1. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи. [Навчальний посібник]. / М.М. Фіцула – К.: «Академвидав». – 2006. – 352 с.
2. Степанов О.М. Основи психології і педагогіки: [Підручник]. / О.М. Степанов, М.М. Фіцула – К.: «Академвидав» – 2003. – 504 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. [Навчальний посібник]. / І.М. Дичківська – К.: Академвидав. – 2004. – 352 с.
4. А. В. Камінська Проблеми і перспективи розвитку дизайн-освіти в Україні [Текст] / Камінська А.В. // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2013. - № 10 (269). Ч. I. – С. 25-30.
5. Петушкова Г.И. Проектирование костюма: [Учебник для высш. учеб. заведений]. / Г. И. Петушкова. – М.: Издательский центр «Академия». – 2004. – 416 с.
6. Ковешникова Н.А. Дизайн: история и теория: [Учеб. пособие]. / Н.А. Ковешникова. – М.: Омега-Л. – 2005. – 224с.
7. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию: [Текст] / Э.Ф. Зеер // Журнал «Образование и наука» (РАО: Уральское отделение). – 2005. №3 (33). – С. 27–35.
8. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні. [Підручник]. / Н.Ю. Бутенко – К.: КНЕУ. – 2006. – 384 с.

В статті обґрунтовано значення конкурсів дизайнерів в контексті загального і професійного формування майбутніх дизайнерів одягу на основі багаторічного досвіду підготовки спеціалістів для сфери індустрії моди в Мукачевському державному університеті. Розглянуті методи творчої мотивації, що застосовуються в освітньому процесі університету. Визначено шляхи формування творчої особистості спеціаліста, готового до саморозвитку, самоосвіти та інноваційної діяльності.

Ключевые слова: конкурсы дизайнеров, дизайн-образование, мотивация к творчеству, профессиональное становление студентов

The article on the theme "Conducting fashion-competitions as a basis for professional training of future fashion designers of the clothes" is devoted to the problems of the reforms in modern education. The aim of this work is to establish the role of students' fashion-competitions as didactic activities to improve the quality of professional training of specialists for light industry. Based on empirical research techniques during many years' experience in training specialists for the fashion industry in Mukachevo State University these student competitions have justified their value as a form of training in the context of the educational institution system.

The methods of creative motivation used in the educational process of the university have been considered. The ways of forming the creative personality of a specialist, ready to self-development, self-education and innovation activity have been defined.

It is stressed that the competitions of designers together with other creative competitions form the atmosphere of the design - environment as a necessary component of the overall educational process for training specialists. The prospects for further research have been determined.

Key words: competitions of designers, design- education, motivation to creativity, professional formation of students.

Козарь Оксана Петрівнадоктор технічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет**Іванчо Тетяна Романівна**старший викладач,
Мукачівський державний університет**Майборода Ірина Емільянівна**старший викладач,
Мукачівський державний університет

ДІЯЛЬНІСТЬ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА Т.М.ЙОРДАНА В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ШКОЛИ ЖИВОПИСУ

У статті висвітлені нові маловідомі факти з творчої спадщини освітян - митців Закарпаття середини ХХ століття, а саме життєвий шлях Т.М.Йордана. Творчість цілої плеяди наших талановитих земляків була незаслужено обділена увагою критиків, в силу специфічних ідейно-політичних поглядів періоду застою в колишньому СРСР. Для поступового відтворення повнішої картини культурної спадщини краю в сучасному історичному контексті мистецький доробок Т.М.Йордана розглянуто з точки зору вагомості вкладу в розвиток Закарпатської школи живопису та дано аналіз впливу радянських ідейно-естетичних орієнтирів на характер розвитку культури регіону.

Ключові слова: культурологічні процеси, ідейно-естетичні орієнтири, тоталітарний режим, експресіонізм, імпресіоністичне трактування, контрастний колорит.

Постановка проблеми. Зіставлення і критична оцінка суперечливих складових розвитку образотворчого мистецтва в Україні упродовж першої половини ХХ століття, усвідомлення нанесених деформацій, переосмислення подій, що замовчувалися чи применшувалися, зумовлюють новий погляд на процеси в культурному середовищі в регіонах, зокрема на Закарпатті. Визріла необхідність реставрувати, а точніше переосмислити тлумачення мистецьких процесів, що розвивалися за умов тоталітарного режиму. Тому, вивчення мистецької спадщини генерації художників у новому історичному контексті є актуальним питанням, потужним джерелом творчості для розвитку національного мистецтва, формування його концепції на сучасному етапі. Художні твори митців Закарпаття, в яких переплелися і знайшли відображення прогресивні напрямки західноєвропейського живопису, є прикладом інтеграції для культури багатонаціональної України. Дане дослідження виконане в рамках сучасної наукової проблематики і відповідає першочерговим завданням мистецтвознавства, таким як достовірне, об'єктивне, системне, науково обґрунтоване висвітлення історії української культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В сучасних наукових дослідженнях І.Небесника, О.Гаврош, І.Луценка, Н.Ребрик, М.Фединиша, Н.Дідик розглядалися питання формування мистецької школи краю в першій половині ХХ століття і акценти були розкладено на відомі постаті. На прикладі життєвих ситуацій видатних закарпатських художників А.Ерделі, Й.Бокшая, Ф.Манайла та ін. простежувались методи нав'язування художникам ідеологічних вимог та принципів соціалістичного мистецтва.

Мета статті - виявити маловідомі факти про творчу діяльність художника-педагога Йордана Тіберія Матвійовича, охарактеризувати його життєвий доробок з точки зору вагомості вкладу в розвиток Закарпатської мистецької школи 50-60-их років ХХ століття, відтворити повнішу картину мистецької спадщини в сучасному історичному контексті, визначити вплив ідейно-

естетичних орієнтирів на характер розвитку культури регіону як важливого чинника естетичного виховання студентської молоді.

Результати дослідження. Йордан Тіберій Матвійович, (29.09.1922 – 2.12.1992), народився в с. Давидково на Закарпатті, в багатодітній сім'ї словацького робітника. Закінчив Ужгородську гімназію, де брав уроки малювання в Й.Бокшая. Далі з 1947 року навчається в учительській семінарії, де його вчителем був А. Ерделі, який побачив у наполегливому молодому студенті талант і розбудив у ньому жагу до мистецтва. Тіберій Матвійович вважав А.Ерделі своїм головним вчителем, що наповнював уроки духом строгої, високої вимогливості. Саме він запаливав у своїх слухачах вогник творчого неспокою, прагнення всього новітнього в мистецтві. Це від нього чули провінційні хлопці розповіді про «Мекку» художників - Париж, про виставки, салони, богему. Після лекцій Адальберта Ерделі у молодого Йордана окреслилась мрія – подорожувати, відвідати Європу, побачити світ, доторкнутись до шедеврів Парижу, Риму. Тоді мрії здавались цілком реальними. Талановитий хлопець добре вчився, знав кілька мов і був надзвичайно наполегливий в досягненні своїх цілей. За рекомендацією А.Ерделі 21-річний Йордан їде до Будапешту навчатися малярству, і він був прийнятий на навчання. Але мріям не судилося збутися - війна руйнує долі - його забирають до угорської армії.

Згодом Тіберій втікає з війська, переховується, повертається в Ужгород. 1945 року одружується на молодій вчительці Єві Сабов, доньці греко-католицького священника. Молоде подружжя оселяється в селі Тур'я - Пасіка, де Т.Йорданові пропонують посаду директора неповної середньої школи. Єва та Тіберій були людьми глибоко віруючими, з відповідним вихованням, поглядами, переконаннями. Це й відіграло визначальну роль в їхній долі та, як не парадоксально, ускладнило їхнє життя.

Непрості часи переживала закарпатська земля – зміна влади, держави (до 1944 р. область була в складі

Чехословаччини), трансформація філософії, нове світобачення.

В 1946 р. Йордан повертається в Ужгород, працює в Інституті вдосконалення; в обласному центрі він продовжує активне спілкування з художниками, однокурсниками, зі своїм вчителем Адальбертом Ерделі, з яким у них завжди зберігались теплі дружні стосунки і який залишався найбільшим авторитетом для молодого живописця.

В 1949 р. арештували батька і брата Єви Йордан, греко-католицьких священників і засудили на 25 років сибірських таборів за відмову перейти у православну віру. Вся сім'я тяжко пережила цей удар. Після ліквідації греко-католицької єпархії в Ужгороді доводиться переховуватись близькому родичеві родини – єпископу, який передав сім'ї Йорданів єпархіальні реліквії як надійним, чесним вірникам, інколи він проводив таємні церковні служби в їхньому домі.

1949 р. іде з посади голови Спілки художників А.Ерделі, його «дітище» – Публічну школу рисунку, яку він мріяв бачити майбутньою Академією мистецтв краю, реорганізували в художньо-промислове училище, де акцент влади тепер був покладений на прикладні ремесла, а не на новаторський живопис.

Тоталітарний режим Радянського Союзу дістався нарешті до Закарпаття. Владою скеровувались ідейно-політичні орієнтири, добровільно-примусово рекомендувались теми для творчості, наприклад: портрети вождів пролетаріату та рум'яних натхнених комсомолок, червоні прапори, колгоспні трактори і т.п. Окремі молоді художники, які, можливо, не мали міцних визначених життєвих принципів, чи рахували нововведення данню часу, нормою сьогодення, чи просто через свій аполітизм, лояльно обходили гострі кути, знаходили свою «нішу» в тогочасному суспільстві, продовжували жити і творити. Керівні посади, просування по кар'єрній драбині гарантувались лише членами партії. Та деякі принципи нової влади абсолютно не співпадали з поглядами молодого художника, який гостро відчував тиск політичного ладу і, фактично, був дисидентом. Його характер загартувався у випробуваннях і поглядом своїм він не зрадив ніколи.

У ці роки Т.Йордан багато і плідно працює, вивчає творчість закарпатських корифеїв живопису, поєднує викладацьку діяльність з насиченою пленерною роботою. Його творчою лабораторією стають карпатські села з їх неповторним народним колоритом, де зберігався народний дух та гірська природа, що захоплювала силою барв та просторів.

Художник працює в жанрі портрету («Голова бабусі», 1946 р., «Павліна Степанівна», 1964р.), пише багато натюрмортів, та його візитною карткою однозначно є пейзаж у всіх його варіантах. Це і великі панорами, і камерні сюжети потоків і гірських ущелин, і серії архітектурних пейзажів, де зображені сільські та міські краєвиди, цікаві архітектурні пам'ятки Закарпаття. Т.Йордан добре засвоїв уроки своїх видатних вчителів Й.Бокшая та А.Ерделі, його твори відзначаються високою професійною майстерністю. Це завжди досконала, оригінальна композиція, цікавий сюжет. Колорит його картин завжди мажорний, насичений, автор вдало використовує просвіти білої ґрунтовки полотна, інколи навмисне протираючи фарбу до нього. Найбільше

художник любив працювати на грубому полотні олійними фарбами, але для його картин характерна ніби акварельна прозорість. На виставках з'являються десятки його робіт: «Мукачівський замок зимою» (1960 р.), «Полонина Боржава», (1962 р.), «Бескиди», (1965 р.), «Великий верх», (1969 р.) і т.д. Наприклад, після виставки 1968 р. Й.Й.Бокшай, що був тоді народним художником СРСР, відзначав оригінальність задуму й високе його художнє втілення в полотнах Т.Йордана.

Від початку 1960-тих років Т. Йордан - учасник міських та обласних виставок, про нього з'являються замітки в місцевій пресі [1-4], передачі на радіо і телебаченні. Закарпатські живописці постійно рекомендують його кандидатуру в члени Спілки художників. Але постійно є одна умова: треба стати членом комуністичної партії, що передбачало в той час певні наслідки. Пропозиції були досить конкретними і однозначними: «хто не з нами, той проти нас». Часом у пресі зустрічались такі собі «навіювання». Тепер нам смішно читати поживклі сторінки радянських газет з високопарними примітивними настановами, але тоді це стосувалося долі конкретних людей. Ось що писали тоді мистецькі критики: «... В його пейзажі все частіше вписуються щогли високовольних ліній... Через Карпати пішов перший електропоїзд. Не обійшла ця подія стороною й художника. Адже тільки тоді будеш справжнім митцем, коли йтимеш в ногу з життям. І полотна художника, навіяні сучасністю, - саме життя. Піднесеним настроєм радістю колективної праці віє від картини «Колгоспний сад» [5,4]. Відгуки в пресі щодо майстерності позитивні, але всюди є натяки ідейно - політичного характеру.

Через кілька років читаємо про ювілейну виставку Т.Йордана, де поряд із схвальною критикою майстерності живописця є такі рядки: «...Але, подивившись експонати, виникає думка, що художнику бракує відчуття подиху часу. На виставці ми бачимо лише дві картини, що змальовують соціальне перетворення в нашому краї. Нові житлові райони, промислові підприємства, культосвітні установи, що прикрасили наші міста й села, чомусь залишаються поза увагою митця. Хотілося б також порадити художникові частіше звертатися до нашого сучасника – людини праці...»[6,4].

В 70-ті роки Т.Йордан - зрілий художник зі своїм живописним почерком, творчими задумами. Основну тему його робіт він черпав з природи рідного краю, відтворюючи її красу і неповторність. Він глибоко шанував, примножував і продовжував традиції живопису закарпатських художників. Характерною для його спадщини є картина «Старі хати» (1975 р.): як завжди цікавий сюжет верховинського зимового пейзажу - подвір'я між сільськими хатинами. На передньому плані через всю площину полотна вигнутою лінією показано випраний селянський одяг, що сохне на морозному повітрі, мов невибагливе намисто прикрашає красуню гірську природу. Зображення дуже просте, але надзвичайно повне. Мазки широкі, впевнені, подекуди ніби необережно поставлені на полотні. Традиційно тепле світло і холодні чисті тіні. Грайлива мозаїка контрастних мазків передньому плану підтримується монументальністю прозора - синього неба. Усі кольорові плями урівноважуються композиційними акцентами деталей. Робота читається дуже цільно, відчувається

впевненість художника в кожному мазку. А тема карпатського села передана з великим душевним трепетом і ніби юнацьким захопленням.

Радянська критика відносила роботи Т. Йордана до реалістичного спрямування [7]. Але це швидше віяння ерделівського експресіонізму і характерного для закарпатської школи імпресіоністичного трактування пейзажу. В картині «Потік» (1976 р.) добре видно, що художник не копіює природу, а передає враження від побаченого, а подекуди і сам синтезує реальність, створюючи її із своїх почуттів. Сюжет золотої осені у гірському куточку автор зображає майже фантастичним поєднанням кольорів. Складне жовто-зелене і контрастне помаранчево-крапкове місиво фарб – не що інше, як мажорний настрій, буйний темперамент; поєднання тепло-холодних плям, які чергуються, постійно підсилюючи одна одну, гра нюансів – це якась внутрішня підсвідома тривога, передана через образи води і каменю. Тут явно не ставилось завдання дотриматись перспективи, передачі повітряності, плановості, чіткості рисунку, як у реалізмі. Навпаки: це просто душевний порив, настрої, переданий через образ гірського потоку. Робота виконана як етюд, живо, як кажуть, «одним подихом» з ефектними фактурними мазками. Здається, що написана легко і швидко, що свідчить про майстерність художника.

Деяко іншого плану архітектурний пейзаж «Млин в с. Буковець» (1985 р.). Цю роботу художник особливо цінував. Тут стриманіший колорит, що базується на споріднених кольорах і світлотіньових акцентах. Відчувається ґрунтовний рисунок, продумана, врівноважена композиція, виражені спокійні барви, гра нюансів у відтінках. І знову оригінальна трактовка сюжету: на першому плані саме колесо і вода, які, власне, є основними дієвими частинами млина, навкруги – вічна природа, а сам млин зображений невиразно, майже схематично. Такими засобами художник розкриває філософську тему вічного і проминального, важливого і другорядного в людській долі.

Є в творчому доробку художника і натюрморти. «Гладіолуси» (1971р.), «Натюрморт» (1971р.), «Маки» (1975р.) та ін. Вони написані за такою творчою концепцією, як і у Ерделі: це портрети речей. Тому в сюжетах ніколи немає нагромадження рисунку, форми чіткі, лаконічні. У композиції також можна зустріти склянку води, ерделівський «фірмовий знак»: освіжаючий прохолодний ковток, інколи так необхідний людині.

До кінця 1980-х років Т. Йордан працював у Мукачівському педагогічному училищі, вів активну

творчу і викладацьку діяльність в ході якої підготував цілу плеяду педагогів до естетичного освоєння світу, працював над формуванням смаків, переконань, ідеалів, тобто, естетичної свідомості студентської молоді яка готувалася до роботи з дітьми в педагогічних закладах області, до здійснення естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва.

Помер 2.12.1992 року, похований в Мукачеві. Творчий доробок художника складають понад дві сотні картин, які переважно зберігаються в приватних колекціях на Закарпатті, а також за кордоном: Угорщина, Чехія, Аргентина. Роботи Тіберія Матвійовича гідні посісти вагоме місце в мистецькій спадщині закарпатської школи живопису.

Протягом життя Т.Йордан мав твердий принциповий характер, власну міцну позицію і дещо різку вдачу, тому болісно реагував на будь-який тиск. Понад усе він цінував творчу і моральну свободу. Саме тому він не дочекався регалій від тодішньої влади, його твори не допускалися на республіканський та всесоюзний рівень. Можливо, за інших соціально-політичних умов він повніше розкрив би свій талант.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Кожен факт історії мистецтвознавці повинні розглядати з точки зору його впливу на культурологічні процеси, тобто наскільки сприяють чи не сприяють дані умови розвитку мистецтва. Історичний урок засилля комуністичної ідеології, зокрема, й у мистецтві, не повинен повторитися. На сьогоднішній день видна позитивна тенденція розвитку свободи творчості, але оголюються інші проблеми, теж залишені нам у спадок періодом «совдепії». Практично немає стабільного прошарку населення, який би потребував та міг оцінити якісні художні твори. Це зумовлено недосконалістю культурологічної освіти в середній та навіть у вищих школах, що зумовило засилля кічу, процвітання міщанських поглядів, нівелювання істинних мистецьких цінностей. Низька матеріально-технічна база художніх вузів та практично відсутність державних програм підтримки талановитих студентів та молодих художників особливо з периферії, панування «панібратства» у виставкових відбіркових комітетах, дорожнеча оренди столичних галерей, мала кількість та практична недоступність для широкого загалу мистецьких часописів - ось це неповний перелік глибоких проблем, що потребують якнайшвидшого розв'язання для повнокровного розвитку українського мистецтва.

Список використаних джерел

1. Висоцький В. В красу зачарований./ В.В.Висоцький //Молодь Закарпаття. -1974.- №76.- С.4. [Фонд Закарпатської обласної універсальної наукової бібліотеки ім.. Ф.Потушняка].
2. Зарубко О.Освітня - митці/ О.Зарубко //Радянська освіта. -1968.- 28. 02- С.3. [Фонд Закарпатської обласної універсальної наукової бібліотеки ім.. Ф.Потушняка].
3. Клим П. Світ великий, чистий /П.Клим //Закарпатська правда.-1972.- №277.- С.3. [Фонд Закарпатської обласної універсальної наукової бібліотеки ім.. Ф.Потушняка].
4. Крижанівська Є. Пейзажист Тіберій Йордан /Є. Крижанівська // Закарпатська правда.-1968.- № 278— С.4. [Фонд Закарпатської обласної універсальної наукової бібліотеки ім.. Ф.Потушняка].
5. Юрчук В. Пейзажі Тіберія Йордана /В. Юрчук // Прапор перемоги .-1968.-№ 10.- С.4. [Фонд Закарпатської обласної універсальної наукової бібліотеки ім. Ф.Потушняка].
6. Юрчук В. Сонячна палітра. Виставка творів Тіберія Йордана / В. Юрчук // Прапор перемоги.- 1972.-№ 157.- С.4. [Фонд Закарпатської обласної універсальної наукової бібліотеки ім.. Ф.Потушняка].

7. Гаврош О. Особливості включення закарпатського мистецтва у радянський контекст (тенденції 1945-1954рр.) / О. Гаврош. - Вісник ЛНАМ. Спецвипуск. - Ужгород «Гражда». - 2008. - С.128.

В статье освещены новые малоизвестные факты из творческого наследия педагогов – художников Закарпатья середины XX столетия, а именно жизненный путь Т.М.Йордана. Творчество целой плеяды наших талантливых соотечественников было незаслуженно обделено вниманием критиков, в силу специфических идейно-политических взглядов периода застоя в бывшем СССР. Для постепенного воспроизведения полной картины культурного наследия края в современном историческом контексте творческий доработок Т.М.Йордана рассмотрен с точки зрения весомости вклада в развитие Закарпатской школы живописи, и дан анализ влияния советских идейно-эстетических ориентиров на развитие культуры региона.

Ключевые слова: культурологические процессы, идейно- эстетические ориентиры, тоталитарный режим, экспрессионизм, импрессионистическая трактовка, контрастный колорит.

In the article the new facts from the creative patrimony of the Transcarpathia artists Tiberij Jordan in the middle of XX century, were lighted, and the analysis of the aesthetic impact on the cultural development of culture of the region is given. The given research was executed within the framework of a modern scientific approach of the art criticism such - objective systems analysis of cultural processes.

The creative elevation in the first half of twentieth century had fostered a galaxy of painters in Transcarpathia. But the creative heritage of some painters had lack of attention from the critics because of the ideological and political views in the period of stagnation in the USSR.

The main aim of the research is to discover the little known facts from the creative activity of Transcarpathian painter, and to describe the heritage of the pedagogue and artist, Tyberii Matvijovich Jordan, from standpoint of his contribution in the Transcarpathian Art School development.

Also in depth analysis determine the impact of ideological and aesthetic guidelines on the cultural development of the region.

T.Jordan had strong and principle character, his own life position and hard temper, so the politic pressure had a harrowing effect on him.

He had not got any awards from the leading party, his works were not admitted on the national level, because he appreciated the creative and moral freedom. Maybe other social and political conditions revealed his talent more.

Every fact from the history should be consider from point of view of its impact on cultural processes, how they promote or not on the development of the art.

Key words: cultural processes, ideological and aesthetic guidelines, totalitarian regime, expressionism, impressionistic interpretation, contrasting color.

УДК 373.31.13:372.851

Ліба Оксана Миколаївна,
старший викладач,

Мукачівський державний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛІ

В статті висвітлено основні етапи організації експериментального дослідження з формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики в школі. Розкрито методiku визначення основних рівнів сформованості досліджуваного феномену. За допомогою обчислення F-критерію доведено достовірність отриманих результатів.

Ключові слова: вчителі початкових класів, математика, експеримент, етапи дослідження, інноваційні технології, студенти.

Постановка проблеми. Удосконалення навчального процесу у вищій школі передбачає не тільки використання інноваційних підходів до підготовки студентів, а й потребує спеціальної організації і перевірки ефективності експериментальних методик. Відтак актуалізується проблема висвітлення основних етапів організації експериментального дослідження з формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики в школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх дисертаційних досліджень і публікацій (Л.Анісімова, О.Бабакіна, О.Горська, І.Колеснікова та

ін.) свідчить, що науковці аргументують доцільність використання інноваційних підходів у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів шляхом висвітлення авторських методик, які доводять вірогідність і достовірність експериментальних розвідок. Однак, проблема організації експериментального дослідження з формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики в школі ще не була предметом наукових розвідок.

Метою статті є висвітлення основних етапів дослідження.

Згідно з окресленою метою експериментальне дослідження, що проводилось упродовж 2013–2016 рр., розподілялося на чотири етапи науково-педагогічних розвідок: організаційно-діагностичний (констатувальний), діяльнісно-організаційний (формувальний), результативно-оцінювальний (аналітичний).

Упродовж першого, *організаційно-цільового етапу* (2013–2014 рр.) зроблено такі кроки:

- визначено мету, завдання, провідну ідею дисертаційної роботи, методи дослідження та сформульовано робочу гіпотезу;

- здійснено поглиблений теоретичний аналіз наукових літературних джерел (філософського, психолого-педагогічного, науково-методичного історико-педагогічного спрямування, опрацьовано періодично-науково-методичні видання та матеріали науково-практичних зібрань (конференцій, симпозіумів, семінарів) з метою поглибленого аналізу педагогічної проблеми формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики в школі, узагальнення теоретичних основ професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання математики молодших школярів; визначення сучасних напрямів вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів та відстеження генезису використання інноваційних технологій навчання математики в початковій школі. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми відбувався постійно до завершення роботи над дисертацією з метою уточнення сутності основних понять дисертаційного дослідження у контексті сучасної педагогічної науки й доведення правильності обраних методів у нашому експерименті шляхом порівняння з результатами педагогічних пошуків інших дослідників;

- виявлено низку суперечностей між сучасними вимогами до професійної підготовки вчителів початкових класів, що визначають готовність до застосування інноваційних технологій навчання як одну з найважливіших складових професійної компетентності вчителя, та відсутністю узгоджених теоретико-методичних і нормативних засад її формування, стандартизованих вимірників цієї якості у випускників ВНЗ, вирішення яких потребує реалізації інноваційних підходів до організації освітнього середовища у вищому навчальному закладі педагогічного спрямування;

- проаналізовано напрями дослідження проблеми інноватизації математичної освіти молодших школярів на різних історичних етапах;

- у процесі логіко-системного аналізу наукових досліджень окреслено генезис використання інноваційних технологій навчання математики в початковій школі від початку ХХ ст. до сьогодення;

- вивчено та адаптовано існуючі та розроблено авторські варіанти анкет для виявлення стану сформованості мотивації студентів до використання інноваційних технологій навчання математики у професійній діяльності вчителя початкових класів та розуміння ціннісного значення упровадження нововведень у математичну освіту молодших школярів; визначення глибини та системності знань студентів щодо структури, специфіки і способів використання інноваційних технологій навчання математики у

початковій школі; розвитку вмінь і навичок майбутніх учителів початкових класів необхідних для конструювання особисто створених проєктів використання інноваційних технологій навчання математики та ефективного використання вже існуючих; здатності студентів до самоаналізу, адекватної самооцінки власних педагогічних дій, саморозвитку;

- визначено компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів;

- визначено *рівні* сформованості цього феномену у студентів та узагальнено сукупність *показників* для кожного рівня;

- проведено діагностичний (констатувальний) етап педагогічного експерименту, який складався з двох частин: діагностичного і констатувального етапів. На діагностичному етапі на основі визначених компонентів, критеріїв, показників і рівнів уточнено сучасний стан готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики.

Діагностичним етапом було охоплено 127 студентів чотирьох ВНЗ: Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (45 студ.), Мукачівського державного університету (42 студ.), Криворізького національного університету (20 студ.), Бердянського державного педагогічного університету (20 студ.).

Для цього було розроблено і застосовано спеціальний інструментарій (анкетування та самооцінка студентів, аналіз, узагальнення, синтез, систематизація, математичні та статистичні методи обробки результатів експериментальної роботи, систематизація, педагогічне моделювання, спостереження за навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх учителів початкової школи та виконання ними практичних завдань професійного спрямування, аналіз кваліфікаційних робіт студентів) для вимірювання рівнів досліджуваного феномену, який базувався на вимогах об'єктивності, валідності, надійності.

Зазначимо, що цифрові показники кожного з чотирьох рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики визначались у межах п'яти балів на всіх етапах дослідження. Ураховуючи, що у студентів не виявлено незадовільного рівня готовності до застосування інноваційних технологій навчання математики молодших школярів, було прийнято рішення використовувати у дослідженні 4 рівні:

- 5 балів – пошуково-творчий (високий) рівень;

- 4 бали – виконавчо-діяльнісний (достатній) рівень;

- 3 бали – відтворювально-репродуктивний (задовільний) рівень;

- 2 бали – елементарно-інтуїтивний (низький) рівень;

- 1 бал – незадовільний рівень.

Водночас, обчислювався середній показник (СП), необхідність якого зумовлена потребою його використання у подальших математичних розрахунках для доведення достовірності результатів експериментального дослідження.

Діагностика на початку проведення експериментального дослідження дала змогу виявити і констатувати стан готовності майбутніх учителів

початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики в школі й урахувати ці результати в подальшій роботі. Зміст запитань анкети було сформульовано таким чином, щоб відобразити всі показники компонентів досліджуваної готовності. Так, для встановлення рівня сформованості кожного компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики було розроблено чотири авторські анкети.

З метою діагностики сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів студенти брали участь в анкетуванні. Запропонована авторська анкета складалась із десяти тверджень. Завдання майбутніх педагогів полягало в тому, аби, використовуючи 5-бальну шкалу оцінювання, визначити власний рівень оволодіння тією чи іншою ознакою, обвівши той бал, який відповідає ступеню її розвитку.

Ми погоджуємося з думкою В. Ягупова, що самооцінка передбачає визначення студентом власних умінь, дій, якостей, мотивів, мотивацій і цілей своєї поведінки, їх усвідомлення та вміння оцінити свої сили й можливості, узгодити їх із зовнішніми умовами, вимогами навколишнього середовища, вміння самостійно ставити перед собою ту чи іншу мету [6, с. 515-525]. Науковець слушно зазначає, що вихідним методологічним положенням для досліджень феномену *самооцінки* є твердження, що людина спочатку дивиться, як у дзеркало, в іншу людину. «Людина Петро починає ставитися до самої себе як до людини тільки тоді, коли вона ставиться до людини Павла як до собі подібного». Порівняння, співставлення себе з іншими є загально визнаним критерієм самооцінки [6, с. 520-525]. У контексті нашого дослідження передбачалось, що студенти не лише оцінюватимуть притаманні їм ознаки, а й усвідомлять свої можливості у використанні інноваційних технологій навчання математики молодших школярів з точки зору порівняння себе зі своїми майбутніми колегами.

Водночас враховувалася думка Г. Костюка, що самооцінка особистості є важливим психолого-педагогічним чинником, який, незалежно від якісних характеристик, може істотно впливати на процес формування самоконтролю в напрямі оволодіння тієї чи іншою характеристикою (передбачалось, що такою характеристикою у контексті виконання анонсованих завдань дослідження буде готовність майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання математики), продовжувати істотні індивідуальні відмінності в її розвитку та функціонуванні [5, с. 351-362]. Базуючись на наукових позиціях цих авторів було прийнято рішення використовувати метод самооцінки для діагностики стану готовності студентів до застосування інноваційних технологій навчання математики молодших школярів.

Проведений аналіз результатів анкетування засвідчив, що у 24,41% студентів яскраво виражена потреба в систематичному оновленні знань, загально педагогічних та спеціальних умінь, сформоване бажання переймати передовий досвід використання інноваційних педагогічних технологій на уроках математики в початковій школі та мотив самовдосконалення у цьому

напрямі. Студенти, які відносились до цієї групи виявили потребу ефективно використовувати набутий теоретико-практичний досвід використання інноваційних педагогічних технологій на уроках математики у своїй професійній діяльності; стійке прагнення впроваджувати інноваційні, ефективні педагогічні технології в предметній області «Математика» для продуктивного засвоєння учнями початкових шкіл математичних знань, формування математичного мислення і математичної компетентності молодших школярів; досліджувати ефективність форм і методів інноваційних технологій у навчанні математики, вихованні та розвитку потенційних учнів; навчити молодших школярів застосовувати математичні знання в побутових ситуаціях, розширювати математичний світогляд учнів.

У значній частині (40,95%) майбутніх учителів початкових класів діагностовано потребу постійно вдосконалювати свою діяльність у напрямі використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів. Однак, вона здебільшого детермінована не лише бажанням експериментувати з інноваційними методами та засобами навчально-виховної роботи, використовуючи інноваційні технології на уроках математики, навчити молодших школярів застосовувати математичні знання в побутових ситуаціях, розширювати математичний світогляд учнів, а й необхідністю здачі іспиту, отримання хорошої оцінки та завоювання позитивної репутації серед викладачів та одногрупників.

Поряд з цим, у 32,28% опитаних майбутніх учителів початкових класів виявлено відтворювально-репродуктивний рівень інтересу до упровадження ідей педагогічної інноватики у навчальний процес як запоруки підвищення ефективності опанування учнями математичними знаннями, потреби у розширенні та поглибленні знань щодо упровадження інноваційних педагогічних технологій на уроках математики у початковій школі. Студенти, які відносились до цієї групи не усвідомлюють міри доцільності й важливості використання інноваційних технологій навчання математики у школі.

Тоді як 2,36% опитаних студентів вказали, що не вбачають необхідності упроваджувати інноваційні педагогічні технології на уроках математики в початковій школі, тому не відчувають бажання постійно вдосконалювати свою діяльність у цьому напрямі, потреби експериментувати з інноваційними методами та засобами навчально-виховної роботи, реалізовувати та розвивати внутрішній креативний потенціал. Майбутні вчителі не усвідомлюють необхідність творчого підходу до вивчення математики з використанням засобів інноваційних технологій, вважаючи, що методичного потенціалу традиційних педагогічних технологій цілком достатньо для створення учнем особистого навчального продукту.

Отримані дані вказують на те, що у значній частині студентів низька мотивація до використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів; майбутні учителі початкових класів не усвідомлюють ціннісного значення упровадження нововведень у математичну освіту молодших школярів; не прагнуть самовдосконалюватись у напрямі використання інноваційних технологій у навчанні математики учнів початкової школи. Це засвідчує

недостатню сформованість мотиваційно-ціннісного компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики у школі і підтверджує необхідність формування досліджуваного феномену у студентів цього напрямку підготовки.

Для діагностики стану сформованості когнітивно-пошукового компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання математики використовувалась друга авторська анкета та зрізи знань.

Комплексна діагностика дала змогу встановити глибину та системність:

- знань нормативних документів початкової освіти, якими обов'язково повинен керуватись учитель початкових класів у професійній діяльності;
- фахових професійних знань з дисциплін професійної та практичної підготовки («Основи наукових педагогічних досліджень», «Педагогіка (дидактика)», «Методика викладання математики», «Основи педагогічної творчості», «Педагогічні технології в початковій школі» та ін.);
- знань основ педагогіки для ефективного використання інноваційних технологій на уроках математики у початковій школі, основ педагогічної інноватики;
- знань загально-психологічних аспектів використання інноваційних технологій у навчанні математики відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів початкової школи (знання вікових особливостей, закономірностей розвитку і соціального формування особистості, вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості, знання психологічних засобів впливу тощо);
- технологічних знань (знання технології вирішення конкретних педагогічних задач в умовах використання інноваційних технологій у навчанні математики; знання методики організації навчального процесу з використанням інноваційних технологій);
- знань методичних основ використання інноваційних педагогічних технологій на уроках математики у початковій школі, методики навчання цієї дисципліни із застосуванням сучасних педагогічних інновацій;
- спеціальних знань (знання мети і завдання, змісту й особливостей побудови початкового курсу математики, місце початкового курсу математики в системі неперервної математичної освіти, яка тісно пов'язується зі своєю нижньою ланкою – дошкільним вихованням і з верхньою ланкою – математикою загальноосвітньої школи; основних вимог до знань, умінь та навичок щодо математичної підготовки учнів 1-4 класів; видів уроків та їх структури тощо).

Аналіз результатів дав можливість встановити, що у 21,26% студентів пошуково-творчий (високий) рівень сформованості когнітивно-дослідницького компоненту готовності до використання інноваційних технологій навчання математики; у 39,37% майбутніх учителів початкових класів – виконавчо-діяльнісний (достатній); у 33,07% опитаних – відтворювально-репродуктивний (задовільний). Частина студентів (6,30%) виявили елементарно-інтуїтивний (низький) рівень розвитку знань щодо структури, специфіки і способів використання інноваційних технологій навчання математики у початковій школі, що свідчить недостатню розвиненість

когнітивно-дослідницького компоненту досліджуваного феномену у студентів цього напрямку підготовки.

З метою діагностики сформованості третього компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання математики – діяльнісно-творчого – використовувалась третя авторська анкета і метод проектування. Це дало змогу діагностувати рівень розвитку вмінь і навичок, необхідних для конструювання особисто створених проектів використання інноваційних технологій навчання математики та ефективного використання вже існуючих.

Проведений аналіз результатів засвідчив, що лише 22,05% опитаних студентів вміють адекватно аналізувати педагогічну ситуацію, ефективно планувати педагогічні дії на уроках математики у початковій школі, використовуючи інноваційні педагогічні технології, і проектувати їх результат. Студенти, які відносились до цієї групи, здатні організувати засвоєння навчального матеріалу відповідно до програмних вимог предметної галузі «Математика» і потенційних можливостей учнів початкових класів в умовах використання інноваційних технологій, планувати навчально-виховний процес відповідно до цілей початкової математичної освіти учнів, прогнозувати результати навчальної діяльності молодших школярів на уроках математики у процесі застосування педагогічних інновацій. Майбутні вчителі початкових класів виявили розвинені вміння оригінально вирішувати педагогічні завдання, творчо, критично мислити, самостійно проектувати нові варіанти використання інноваційних технологій навчання математики; моделювати різноманітні побутові ситуації, які потребують використання математичних знань молодших школярів, із застосуванням інноваційних технологій.

Значна частина студентів (40,95%) оцінили власний рівень розвитку умінь щодо конструювання особисто створених проектів використання інноваційних технологій навчання математики та ефективного використання вже існуючих як виконавчо-діяльнісний (достатній). Студенти відзначили, що їм складно аналізувати ефективність можливих способів використання інноваційних технологій у навчанні математики молодших школярів. Тому вони вдаються до такої діяльності лише за необхідності індивідуального завдання з метою отримання позитивної оцінки. Майбутні вчителі початкових класів не відчували впевненості в тому, що подолать труднощі, які виникатимуть у процесі використання інноваційних технологій на уроках математики в початковій школі. Поряд з цим студенти вказали, що здатні розробити дослідний інструментарій (самостійні роботи, контрольні роботи, ребуси, міні-тести, вікторини, брейн-ринги тощо), поетапно планувати і здійснювати педагогічний експеримент, спрямований на визначення ефективності використання тієї чи іншої інноваційної технології на уроках математики. Однак вважають, що трудомісткість цього процесу не корелює з підвищенням успішності молодших школярів у вивченні математики.

У 33,86% студентів встановлено відтворювально-репродуктивний (задовільний) рівень розвитку умінь, необхідних розробки проектів використання інноваційних технологій навчання математики (вміння оригінально вирішувати педагогічні завдання, творчо, критично мислити, самостійно проектувати нові варіанти

використання інноваційних технологій навчання математики тощо). Критичним у контексті формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів є той факт, що 3,15% студентів відзначили, що не вміють конструювати авторські варіанти застосування педагогічних технологій на уроках математики. Одержані результати засвідчили недостатню сформованість у них діяльнісно-творчого компоненту досліджуваної готовності.

З метою діагностики сформованості четвертого – рефлексивно-оцінювального – компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики було розроблено четверту авторську анкету. Запропоновані твердження формулювалися таким чином, щоб визначити рівень сформованості всіх показників окресленого компоненту.

Аналіз анкетних листів дав змогу встановити, що лише 27,56% студентів здатні об'єктивно оцінити власний рівень готовності до застосування інноваційних технологій навчання математики у школі та його ефективно корегувати. Самоосвітня діяльність студентів у напрямі опанування специфікою використання сучасних педагогічних технологій на уроках математики у початковій школі завжди внутрішньо вмотивована. Майбутні вчителі початкових класів усвідомлюють механізми діяльності у ролі вчителя-новатора: вміють свідомо контролювати свої дії, відслідковувати логіку розгортання своєї думки тощо. Студенти, віднесені до цієї групи, здатні виявляти причини успіхів та невдач, помилок і труднощів у процесі використання інноваційних технологій навчання математики учнів початкової школи під час професійно-педагогічної діяльності (проходження педагогічної практики).

Аналіз результатів дав змогу встановити, що 48,03% майбутніх педагогів здатні оцінити власний рівень анонсованої готовності, проте не вдаються до його корекції. Їм складно здійснювати зовнішній самоконтроль діяльності, пов'язаної із використанням інноваційних технологій (самооцінка процесу вирішення навчальної задачі, самоаналіз правильності постановки цілей та їх трансформації у конкретні завдання тощо). Суб'єкти навчання, віднесені до цієї групи, не вдаються до самоосвітньої діяльності у напрямі використання інноваційних педагогічних технологій у навчанні математики молодших школярів, вважаючи, що знань, які вони опанують під час вивчення фахових дисциплін у вищому навчальному закладі, достатньо для цієї діяльності.

Тоді як 23,62% студентів виявили епізодичну здатність до самоосвітньої діяльності та самовдосконалення у напрямі опанування специфікою упровадження педагогічних інновацій у математичну освіту молодших школярів. Майбутні вчителі початкових класів, віднесені до цієї групи, не здатні до самоаналізу власного досвіду використання інноваційних технологій

під час професійно-педагогічної діяльності (проходження педагогічної практики), адже не усвідомлюють міри важливості цієї діяльності. У 0,79% опитаних суб'єктів навчання діагностовано дуже слабку динаміку саморозвитку та самовдосконалення. Студенти не здатні об'єктивно оцінити власний рівень готовності до застосування інноваційних технологій навчання математики в школі, тому не вдаються до самоосвіти у цьому напрямі.

Другий – формувальний етап дослідження мав на меті експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов і моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики в школі. Формувальним етапом експериментального дослідження (2014–2015 н.р.) охоплено студентів четвертого курсу Мукачівського державного університету (44 студенти, які становили експериментальну групу – ЕГ) і Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (43 майбутніх педагога – контрольну групу – КГ).

Для реалізації визначених у дослідженні педагогічних умов і моделі в ЕГ в процесі вивчення дисциплін «Педагогічні технології в початковій школі», «Основи педагогічної творчості», «Методика навчання предметної галузі «Математика»» використовувався авторський спецкурс «Тренінг формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики в початковій школі».

На третьому аналітичному, етапі опрацьовано кількісні показники експериментальної роботи, сформульовано висновки, оформлено результати педагогічного експерименту. З метою перевірки достовірності отриманих результатів та обробки результатів педагогічного експерименту з формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання математики використовувалися методи математичної статистики: порівняння параметрів генеральних сукупностей (СП) та визначення критерію Фішера (F-критерій), для якого необхідне обчислення дисперсій. За допомогою обчислення F-критерію доведено достовірність отриманих результатів, позаяк значення F_{emp} для КГ (1,0 – 1,3) виходить за межі 1,8 – 1,4, а F_{emp} для ЕГ (1,4 – 1,8) перебуває у межах вірогідності, що підтверджує достовірність одержаних результатів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Організація експериментального дослідження та перевірка його результатів засвідчили ефективність нашої методики формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання математики. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні проблеми удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів з урахуванням сучасних вимог.

Список використаних джерел

1. Анісімова Л. С. Система педагогічних задач як засіб формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. С. Анісімова. – Ялта, 2011. – 20 с.

2. Бабакіна О. О. Формування громадянськості майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бабакіна Оксана Олексіївна. – Слов'янськ, 2008. – 234 с.
3. Горська О. О. Шляхи та засоби оволодіння майбутніми вчителями початкових класів педагогічною технікою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Горська Олена Олександрівна. – Черкаси, 1997. – 150 с.
4. Колеснікова І. В. Формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Колеснікова Ірина Валентинівна. – К., 2008. – 238 с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
6. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

В статье отражены основные этапы организации экспериментального исследования по формированию готовности будущих учителей начальных классов к применению инновационных технологий обучения математике в школе. Раскрыта методика определения основных уровней сформированности исследуемого феномена. С помощью вычисления F-критерия доказана достоверность полученных результатов.

Ключевые слова: учителя начальных классов, математика, эксперимент, этапы исследования, инновационные технологии, студенты.

The improving of the educational process in higher school involves not only the use of innovative approaches to training students, but requires special organization and test the effectiveness of experimental techniques. So the problem of lighting the main stages of organization the pilot study on formation the readiness of future elementary school teachers of to use innovative technologies of teaching mathematics at school is updated.

The main stage of the pilot study of the formation of future elementary school teachers to use innovative technologies of teaching mathematics at school are described in the article.

An experimental study, conducted during 2013-2016 biennium, was divided into four stages of scientific and pedagogical exploration, organizational and diagnostic (ascertained) activity and organizational (forming), effectively and evaluation (analytical).

To implement identified, in the study, teaching conditions and the model EG in the study process of the following subjects "Pedagogical Technology at primary school", "Fundamentals of pedagogical creativity", "Methods of teaching the subject area "Mathematics" the author's course "Training the formation of future elementary school teachers to the use of innovative technologies of teaching mathematics at elementary school. " is used by the author.

The main method for determining the levels of the studied phenomenon is revealed.

In order to test the validity of the results and processing the results of pedagogical experiment with the formation of future elementary school teachers to use innovative technologies of teaching mathematics the methods of mathematical statistics had been used. They are as follows: parameter comparison of general population (SP) and determining Fisher criterion (F-criterion), for which it is necessary to calculate the dispersions.

The reliability of the results is proved by F-criterion calculation.

We perceive the prospects for further scientific studies in the elaborating new teaching materials to improve the training of primary school teachers.

Key words: elementary school teachers, mathematics, experiment, stages of research, innovative technologies, students.

УДК 371:[004:007]

Мочан Тетяна Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ОСВІТИ

Метою статті є розкриття сутності та функціональних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, з'ясування основних площин їх використання для забезпечення ефективності та результативності навчального процесу. Виділено засоби інформаційно-комунікаційних технологій, які необхідні для системи освіти, та їх класифікація за методичним призначенням. Визначено інноваційні складові електронного навчально-методичного комплексу, які використовують педагоги у професійній діяльності.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, інформаційні технології, інформатизація, інформаційне освітнє середовище.

Постановка проблеми. Важливою віхою розвитку сучасного суспільства є інформатизація всіх сфер діяльності людини, освітнього процесу зокрема, яка вимагає з'ясування сутності цього процесу і визначення

основних напрямів його реалізації.

Упровадження інформаційно-комунікативні технології в навчальний і виховний процес здійснює активний вплив на формування всебічно розвиненої особистості,

оскільки створює можливості для самовдосконалення, підвищення інтелектуального розвитку, сприяє кращому оволодінню підростаючого покоління системою знань і вмінь, розвиває творчу спрямованість пізнавальної діяльності, допомагає формуванню відповідних особистісних якостей.

Інформаційно-комунікативні технології пов'язані із застосуванням комп'ютерів і телекомунікацій, спеціального устаткування, програмних і апаратних засобів, систем обробки інформації зі створенням нових засобів навчання і збереження знань, до яких відносяться електронні підручники і мультимедія; електронні бібліотеки й архіви, глобальні й локальні освітні мережі; інформаційно-пошукові й інформаційно-довідкові системи тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам створення і використання засобів інформаційно-комунікативні технології для інформатизації освіти присвячені численні наукові розвідки. Помітний внесок у дослідження глобальної системи та віртуальної комунікації, вивчення ролі інформаційно-комунікаційних технологій в умовах становлення інформаційного суспільства зробили І. М. Артамонова, Н. І. Білан, В. Д. Гавловський, М. З. Згуровський, В. Кашпур, С. Г. Кобернік, С. М. Коноплицький, Ю. С. Краснокутська, В. В. Лапінський, О. В. Овчарук, І. В. Онищенко, В. В. Осадчий, К. П. Осадча, А. Ю. Пилипчук, Н. В. Сороко, Н. В. Толстих, М. П. Шишкіна та ін.

Зацікавленість викликають дослідження В. В. Осадчого та К. П. Осадчої, які розглядають досвід провідних країн світу у впровадженні інформаційних технологій в освітній процес: прийняття ІКТ-компетентності як засобу отримання інших компетентностей, упровадження й фінансування державних програм інформатизації освіти, поширення хмарних технологій, електронного та дистанційного навчання, складання репозиторіїв електронних ресурсів, а також розробка моделі оцінювання стану інформатизації навчальних закладів. Авторами виокремлено основні тенденції розвитку інформаційних технологій в освіті, відмічено, що упровадження інформаційно-комунікаційних технологій необхідне для трансформації викладацької практики, шкільного навчання та освітньої системи взагалі. Пропонований науковцями поступовий прогрес розвитку ІКТ у навчальному закладі від вивчення технологій, формування ІКТ-грамотності і застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі до інтеграції ІКТ у навчально-виховний процес є цінним досвідом для удосконалення процесів інформатизації і засобів формування ІКТ-компетентності підростаючого покоління нашої країни [7].

Аналіз міжнародного та вітчизняного досвіду щодо розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності учасників навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах вивчали О. В. Овчарук та Н. В. Сороко. Ними визначено основні перешкоди для навчальних закладів і вчителів на шляху створення комп'ютерно орієнтованого навчального середовища. Обґрунтовано актуальність питання щодо формування, розвитку та оцінювання ІК-компетентності учасників навчально-виховного процесу [5].

В. В. Лобода розглядає проблему інформатизації освіти, упровадження комп'ютерних технологій у

навчально-виховний процес і модернізацію навчання учнів сучасними засобами комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища. Педагог розкриває психологічний аспект застосування інформаційних технологій в освіті, а також досліджує місце ІКТ у змісті шкільної освіти, їх впливу на освітній процес взагалі, відзначає системний підхід щодо інтеграції ІКТ в навчально-виховний процес з метою підвищення результативності вивчення предметів [4].

Мета статті (постановка завдання) – розкрити сутність та функціональні можливості інформаційно-комунікаційних технологій, з'ясувати основні площини використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення ефективності та результативності навчального процесу.

Результати дослідження. Перехід до сучасного інформаційного суспільства насамперед полягає в загальнодержавному процесі інформатизації, що включає в процеси комп'ютеризації (тобто комп'ютерного забезпечення суспільства та держави), медіатизації (зростання якості інформації та інформативна спрямованість суспільного розвитку), інтелектуалізації (зростання ролі та можливостей для розвитку інтелекту) та цифрової конвергенції (процес зближення різних електронних технологій у результаті їх швидкого розвитку і взаємодії) [1].

Сьогодні, коли з появою сучасних технологій інформаційний простір значно розширився, перед системою освіти постало питання впровадження в навчальний процес електронних засобів навчання на будь-якому уроці. Одним із методів та засобами навчання є ІКТ.

Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) – це, в загальному, методи та технічні засоби для інформаційних технологій на основі комп'ютерної мережі та засобів передачі інформації [8].

Інформаційно-комунікаційна технологія навчання (ІКТ) – це сукупність методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів забезпечення ефективного процесу [9].

Для ефективності та результативності навчання можна виділити такі засоби інформаційно-комунікаційних технологій, які необхідні для системи освіти:

- технічні засоби (комп'ютери, комп'ютерні комплекси, мультимедійні проектори, сенсорні дошки тощо);
- програмні засоби (системні, загального призначення, прикладне програмне забезпечення, у тому числі навчального призначення);
- засоби для під'єднання до Інтернет та забезпечення можливості повноцінної роботи в ньому (сервери, лінії зв'язку, модеми, програми пошуку різноманітних даних в Інтернет тощо);
- спеціально створене для системи освіти інформаційне наповнення (контент) в Інтернет;
- методичне забезпечення стосовно використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

Методичним призначенням у навчальному та виховному процесах в системі інформаційно-комунікаційних технологій здійснюється певна класифікація, а саме:

- навчальні (повідомляють знання формують уміння, навички навчальної або практичної діяльності);
- тренажери (призначені для відпрацювання умінь і навичок, повторення та закріплення пройденого матеріалу);
- інформаційно-пошукові (знаходять інформацію, формують уміння і навички по систематизації інформації);
- демонстраційні (візуалізують об'єкти, явища, процеси з метою їх дослідження та вивчення);
- імітаційні (подають відповідний аспект реальності для вивчення його структурних або функціональних характеристик);
- лабораторні (дозволяють проводити віддалені експерименти на реальному об'єкті);
- моделюючі (дозволяють моделювати об'єкти, явища, процеси з метою їх дослідження та вивчення).
- Розрахункові (автоматизують різноманітні розрахунки та інші рутинні операції).
- Навчально-ігрові (призначені для створення навчальних ситуацій, в яких діяльність учнів здійснюється в ігровій формі).

Можна стверджувати, що використання ІКТ є невід'ємною складовою при наданні освітніх послуг, які досягнуть певних результатів за рахунок навчально-методичного комплексу педагога.

І. В. Онищенко зауважив, що основою електронного навчально-методичного комплексу є база знань, яка окрім традиційних елементів, містить й інноваційні. Автор структуру електронного навчально-методичного комплексу до якої входять: електронні конспекти-презентації лекцій, електронні збірники задач, електронні навчальні посібники, електронні підручники, електронні хрестоматії, електронні довідники, електронні банки тестів, бібліографічні списки, матеріали Internet, методичні рекомендації щодо роботи з електронними матеріалами, демонстраційні та моделюючі програми, гіперпосилання на ресурси інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища [6].

Основна увага повинна бути приділена такому виду діяльності як навчально-пізнавальна. Вимоги до засобів ІКТ у цьому випадку повинні визначатися з урахуванням психолого-педагогічних вимог, які встановлюються шляхом дослідження видів діяльності, що притаманні навчально-виховному процесу.

У своїй діяльності вчителі використовують низку програм:

- навчально-інформуючі: енциклопедії, електронні підручники, кінофільми;
- контролюючо-тестові програми, зокрема «Тест - 2002»;
- графічний редактор Paint; (Робота з графічним редактором Paint сприяє розвитку просторової уяви дітей, моторику, координацію рухів, увагу. Крім того, забезпечуються міжпредметні зв'язки з математикою, природознавством, образотворчим мистецтвом.)
- програма презентацій Power Point;
- навчально-ігрові програми: «Сили природи», «Сходинки до інформатики»;
- електронний конструктор (ЕЛКОН) – курс «Конструювання на комп'ютері» для учнів 1–4 класів, який є інтегрованим на рівні змісту навчання і має на меті – формування в молодших школярів стійкого інтересу до навчання. Він містить кілька модулів з

різних предметних галузей:

- логіка (властивості, порівняння, класифікація об'єктів; пошук закономірностей та доповнення малюнка);
- комбінаторика (завдання на розфарбовування; числові квадрати);
- образотворче мистецтво (тематичне малювання; геометричні орнаменти);
- математичні задачі (периметр і площа багатокутника; конструювання багатокутників; задачі із «сірниками»; задачі про «паркети»);
- моделювання навколишнього світу (силуети) [10].

Слід зазначити, що ефективність використання ІКТ в навчальному процесі значною мірою стане ефективнішим за рахунок мультимедійних засобів, які слід впроваджувати в навчальний процес з дотримання певних рекомендацій і порад.

С. Г. Кобернік пропонує методичні рекомендації і поради для вчителя щодо створення авторських мультимедійних презентацій для проведення уроків або їх окремих елементів:

- слайди мають бути тематично відповідними, логічно послідовними, якісними, різноплановими. Їх кількість не повинна бути надмірною, має відповідати віковим особливостям учнів й не перевантажувати їх;
- на окремих слайдах слід подавати: назву теми, план вивчення нового матеріалу, запитання і завдання для створення проблемних ситуацій та організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів, необхідний інструктаж, домашнє завдання, додаткові інформаційні джерела;
- для текстової інформації слід обирати найважливіше, максимально скорочувати її обсяг і при цьому намагатися узагальнювати і систематизувати навчальну інформацію;
- не потрібно використовувати багато зображень аналогічних об'єктів і процесів, що вивчаються, а обирати найкращі з них;
- навчальну інформацію необхідно подавати схематично з використанням структурних схем, графіків, діаграм, порівняльних таблиць. Слід також передбачати організацію продуктивної пізнавальної роботи учнів із схематичними засобами унаочнення;
- фрагменти відео доцільно використовувати порціями не більше ніж від 30 секунд до 1 хвилини;
- висновки або підсумки слід подавати тезисно наприкінці розгляду окремих питань або теми в цілому;
- не варто обирати для презентації яскраві рамки з темними і громіздкими елементами. Бажано уникати використання різних кольорів, особливо червоного і білого, для набору текстової інформації. Адже текст і зображення на слайдах мають добре бачити учні з різних куточків класу [3].

Професійна діяльність педагогів за умови використання комп'ютерних технологій та засобів навчання сприяє:

- підвищенню мотивації школярів до навчання;
- реалізації соціальної мети, а саме – інформатизації суспільства;
- інтенсифікації процесу навчання;
- особистісному розвитку учня;

- розвитку навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом;
- підвищенню ефективності навчання за рахунок його індивідуалізації [2].

Ми погоджуємося з думкою, що активні форми навчання з використання ІКТ є пріоритетними в сучасному навчальному процесі. Вони створюють умови для формування і закріплення знань, умінь і навичок у школярів, сприяють розвитку професійних якостей майбутнього фахівця, посилюють емоційну насиченість процесу навчання, створюють особливе комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище. Використання вчителями активних форм у процесі навчання сприяє подоланню стереотипів у викладанні різних навчальних предметів, виробленню нових підходів до професійних ситуацій, розвитку творчих, креативних здібностей учнів [6].

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Білан Н. І. Інформаційне суспільство в сучасному науковому просторі / Н. І. Білан // Інформаційне суспільство. – 2014. – Вип. 20. – С. 100–104.
2. Засоби інформаційно-комунікативних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України: монографія / В. В. Лапінський, А. Ю. Пилипчук, М. П. Шишкіна та ін. [за наук. ред. проф. В. Ю. Бикова]. – К.: Педагогічна думка, 2010. – 160 с.
3. Кобернік С. Г. Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання географії в загальноосвітній школі / С. Г. Кобернік // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2015. – № 2. – С. 36–39.
4. Лобода В. В. Підвищення якості навчального процесу засобами ІКТ [Електронний ресурс] / В. В. Лобода // Інформаційні технології і засоби навчання. 2012. №4 (30). – Режим доступу до журналу: <http://www.journal.iitta.gov.ua>
5. Овчарук О. В. Огляд порівняльно-педагогічних досліджень у галузі розвитку інформаційно-комунікативної компетентності в системі освіти / О. В. Овчарук, Н. В. Сороко // Інформаційні технології і засоби навчання. 2015. – Том 45, – №1. – С. 55–56.
6. Онищенко І. В. Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище як засіб формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкових класів / І. В. Онищенко // Інформаційні технології в освіті. – 2014. – Вип. 18. – С. 96–104.
7. Осадчий В. В. Сучасні реалії і тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті / В. В. Осадчий, К. П. Осадча // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2015. – Т. 48, вип. 4. – С. 47–57.
8. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в школе [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://progres.in.ua/rozvyt/suspil/11-iktshkoli.html>
9. Використання ІКТ на уроках в початковій школі [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://wiki.ciit.zp.ua/index.php>
10. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках як засіб підвищення якості навчальних досягнень учнів [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/15458/

Целью статьи является раскрытие сущности и функциональные возможности информационно-коммуникационных технологий, выяснить основные плоскости использования современных информационно-коммуникационных технологий для обеспечения эффективности и результативности учебного процесса. Выделены средства информационно-коммуникационных технологий, которые необходимы для системы образования, их классификация за методических назначением. Определены инновационные составляющие электронного учебно-методического комплекса, используемые педагогами в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *информационно-коммуникативные технологии, информационные технологии, информатизация, информационная образовательная среда.*

The article aims to reveal the essence and functionality of information and communicational technologies, to determine the main plane of the use of modern information and communication technologies to ensure efficiency and effectiveness of the educational process.

The introduction of information and communication technologies in the educational and training process has an active influence on the formation of completely developed personality, because it creates opportunities for self-improvement, enhance intellectual development, contributes to a better mastery of the younger generation for knowledge and skills, developing the creative direction of cognitive activity, helps to create relevant personal qualities.

Today, with the advent of modern technology the information space has greatly expanded and the education system has faced the question of implementation of e-learning in the educational process at any lesson. One of the methods and means of education are information and communication technology.

Information and communication technology of education (ICT) is a set of methods and technical means of implementation of information technology based on computer networks and means of ensuring efficient process.

Professional activities of teachers in case of using computer technology and learning tools provides raising of students' motivation to study; realization of social goals - namely information of society; intensify the learning process; personal development of the student; development of independent work with teaching material; increasing of learning efficiency due to its individualization.

The active forms of training on the use of information and communication technologies are the priority in today's learning process. They create conditions for the formation and consolidation of knowledge and skills among students, promote the development of professional qualities of future specialist, strengthen the emotional richness of the learning process, create a special computer-oriented learning environment. The teachers' usage of active forms in the learning process helps to overcome stereotypes in teaching various subjects, developing new approaches to professional situations, development of creative abilities of students.

Key words: information and communication technologies, information technologies, informatization, information educational environment.

УДК 37.015.31:7:72

*Ничкало Світлана Андріївна,
науковий співробітник,
Інститут виховання НАПН України, м.Київ*

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦТВА АРХІТЕКТУРИ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ

Коло поставлених у статті завдань зумовлене необхідністю конкретизації технологічного підходу до естетичного виховання школярів засобами мистецтва архітектури. Це стосується логіки побудови технології, умов, методів і підходів, що забезпечують її ефективність, особливостей аналізу творів в певних виховних ситуаціях. На думку автора, естетико-виховна технологія повинна бути гнучкою, адже її зміст і структура впливають з особливостей конкретного твору. Виховні завдання не обмежуються лише художніми якостями об'єктів, а спрямовуються на всебічний світоглядно-духовний розвиток школярів.

Ключові слова: естетичне виховання, виховна технологія, технологічний підхід, мистецтво, архітектура, естетичний вплив, естетичне сприймання.

Постановка проблеми. Протягом останніх років в педагогічній науці і практиці зростає актуальність розробки і впровадження ефективних виховних технологій, в тому числі – в галузі естетичного виховання. Вона викликана необхідністю оптимізації навчально-виховного процесу, підвищення його якості, забезпечення результативності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти технологічного підходу досліджувалися вітчизняними вченими (С.О. Сисоєва, П.М. Воловик, О.М. Пехота, О.Б. Кобзар та ін.) протягом останніх двох десятиліть. За визначенням С.О. Сисоєвої «під педагогічною технологією, насамперед, розуміється система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей» [6].

Естетико-виховні технології на основі використання засобів різних мистецтв як інноваційна наукова тема розроблялися співробітниками лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти ІПВ НАПН України Н.Є. Миропольською, О.А. Комаровською, Л.М. Масол та ін. Окреме дослідження особливостей архітектури, яка раніше не розглядалася в означеному аспекті, виявило величезний потенціал у здійсненні нею впливу на світогляд і духовний світ людини, з чого випливає доцільність більш широкого використання цього мистецтва в сучасній українській школі.

Коло завдань даної статті пов'язане з необхідністю конкретизації технологічного підходу до естетичного

виховання школярів засобами мистецтва архітектури. Це стосується визначення логіки побудови технології, умов, методів і підходів, що забезпечують її ефективність, особливостей аналізу творів архітектури в певних виховних ситуаціях, узгодження з мета-виховними орієнтирами (наприклад, спрямованістю на патріотичне і екологічне виховання).

Мета статті полягає у аналізі можливостей використання мистецтва та архітектури в естетичному вихованні школярів.

Результати дослідження. Побудова будь-якої естетико-виховної технології неможлива без врахування взаємозв'язку естетичного впливу і естетичного сприймання, адже естетичний вплив мистецтва реалізується саме завдяки його сприйманню реципієнтом. Естетичне сприймання – процес, який утворюється чергуванням послідовних етапів, що відповідають етапам розгортання змісту окремо взятої форми реалізації виховної технології (виставка, екскурсія та ін.). Він не може бути стандартизованим, оскільки кожний архітектурний твір наділений власною «естетичною індивідуальністю», яку має відчутти і зрозуміти дитина, і кожна форма виховної роботи має свою логіку, зміст і особливості. Зрозуміло, що при цьому в якості методологічного базису враховуються об'єднуючі типові властивості мистецтва архітектури, а також певні принципи і підходи, дотримання яких є умовою досягнення виховної мети.

Початковий етап технології полягає у виникненні ключової ідеї, визначенні задуму, яким підпорядковується форма виконання. Генератором цього є саме мистецтво

архітектури, твори якого вирізняються надзвичайною різноманітністю: це і звичайна сільська хата, і розкішний палац, і забудова сучасного міського кварталу, і суворі фортеця, і поетична замська садиба, і маленька капличка, і величний монастирський комплекс. Для їх сприймання повинен бути знайдений і використаний як ядро кожної окремо взятої форми естетичного виховання такий підхід, який відштовхується саме від цікавої специфічної особливості конкретного об'єкта. В одному випадку це – оригінальність, зовнішня ефектність, багатство декору, в іншому – важлива історична подія, ще в іншому – гармонійне поєднання з ландшафтом, або незвичайні обставини життя видатної людини.

Важливою умовою ефективності виховної технології є продуманий відбір зразків архітектурного мистецтва - високохудожніх творів минулого і сучасності, знакових історико-культурних пам'яток. В основу відбору має бути покладений принцип поєднання вітчизняної і зарубіжної культури на основі пріоритетності вітчизняної. Незаперечна необхідність залучення українських школярів до світової художньої спадщини. Плідним для їх загальнокультурного розвитку, цікавим і корисним є співставлення, порівняння художніх творів, культурних надбань різних країн і народів, різних епох. Що ж стосується рідної культури, зокрема - архітектури, то вона постає джерелом не лише естетичного, а й патріотичного, а також екологічного виховання (адже архітектура – невід'ємна складова довкілля). Національна архітектура невіддільна від самої української землі, її природи та історії, тому вона сприяє вихованню національно свідомих громадян - патріотів нашої Батьківщини. «Патріотизм, національна гідність є нормами культурного розвитку, еволюцією перетворення людини «природної» в людину «культурну». Тоді на цій основі можна буде виховувати особистість одночасно як патріота, громадянина, національно свідомого творця» [5].

Українська архітектурно-історична спадщина надає великі можливості для естетичного виховання. Наша держава має багатовікову культуру, що знайшла своє матеріально-художнє вираження в численних пам'ятках зодчества. Часовий ареал української архітектури сягає за тисячолітній рубіж. Більше тисячі років тому назад зведені найдавніші із збережених до наших днів пам'яток – церкви й собори Чернігова і Києва епохи Київської Русі. Дожили до сьогодення величні середньовічні замки Західної України і Поділля, забудова старовинних міст, унікальні зразки народної архітектури, палаци і садово-паркові ансамблі, споруди громадського призначення далекого і близького минулого. Тобто, наша країна володіє багатим архітектурно-мистецьким ресурсом, який необхідно з максимальною ефективністю використовувати у вихованні школярів. Зокрема, український архітектурознавець А.Кнесевич зазначає: «Українська народна архітектура – один із важливих і суттєвих засобів самопізнання, пізнання свого народу, надання можливості пізнання інших народів, їх архітектури... Національна народна архітектура – один з універсальних носіїв існування та передачі інформації немовними засобами. Отже, українська архітектура, разом з мовою, музикою, танцями, живописом, скульптурою тощо, - це засіб формування та забезпечення існування певної інформації, суттєвих властивостей, знань про українську людність. Вона сприяє не тільки дії,

організації, а й осмисленню, відчуттю реальності, сучасного і минулого, та дає обґрунтовані підстави для визначення майбутнього» [3].

Особливе значення для естетичного, а також патріотичного виховання юних громадян України має краєзнавча компонента, тобто архітектура рідного краю, міста, села. І, якщо в конкретному місці немає визначних споруд, історико-культурних пам'яток, то завжди є регіональні відмінності у забудові, пов'язані з ландшафтом й історією місцевості, є народні традиції будівництва і декорування житла. Зрештою, завжди є рідна хата, будинок, вулиця, двір, школа, місто чи село, які треба любити і берегти, адже саме з них починається Батьківщина. Тому важливо, щоб у змісті виховних заходів знайшов відображення місцевий, регіональний колорит.

Ще один важливий принцип виховання школярів на прикладах мистецтва архітектури полягає в тому, що кожен громадянин держави, незалежно від місця його проживання, повинен знати свою столицю. Українцям пощастило зі столицею, адже Київ – одне з найкрасивіших міст світу з давньою історією, багатою культурою, неповторним ландшафтом і пам'ятками архітектури світового значення. Отже, зміст естетичного виховання українських школярів, яке в архітектурному дискурсі є запорукою патріотичного, громадянського й екологічного виховання, неодмінно має включати в себе знакові архітектурні споруди й ансамблі, зразки історичної і сучасної забудови Києва.

Естетико-виховна технологія засобами мистецтва архітектури передбачає довільне застосування різноманітних методів, прийомів, підходів, залежно від потреб конкретної ситуації. Доцільно виділити деякі з них, що сприяють результативності технології. Зокрема – метод порівняння. Цікаво порівнювати архітектурні пам'ятки різних країн одного періоду, пам'ятки однієї країни, але різного часу, зарубіжні твори з вітчизняними, а також - різні думки, погляди, враження. Порівняння допомагає розкривати нові грані, нюанси в досліджуваних явищах, по-новому подивитися на звичне, знайти близьке й зрозуміле в чужому, незвичному. Тут, як правило, недоречна категоричність, оцінювання за сумнівними критеріями «добре» чи «погано».

Вплив архітектурного оточення на людину може бути як конструктивним, так і деструктивним, залежно від рівня його художньо-естетичних якостей. Розмежувати естетичне і неестетичне необхідно для становлення ціннісних орієнтацій школяра, і допомогти в цьому може близький до порівняння метод протиставлення. Він застосовується тоді, коли порівнюються протилежності, наприклад: прекрасне і потворне, художнє і антихудожнє. Корисно звертати увагу вихованців на невдалі архітектурні об'єкти, недолугу забудову і, на протигагу цьому, показувати приклади істинного архітектурного мистецтва. Окрім розвитку естетичного сприймання, художнього смаку, цей метод виховує громадянську відповідальність. Учні розуміють, що капітальні архітектурні споруди будуються надовго, «на віки», отже, невдалі будови так само «на віки» спотворюють життєве середовище.

Застосування методів порівняння і протиставлення викликає ефект новизни і ефект контрасту. Вони сприяють утриманню уваги, посиленню зацікавленості і

гостроті сприймання. Завдяки цьому у вихованця виникає сильніше, яскравіше враження, що допомагає глибше засвоїти навчально-виховний матеріал як на когнітивному, так і на перцептивно-емоційному рівнях. А це, в свою чергу, є рушієм духовного зростання.

Важливі якості естетико-виховної технології - універсальність і гнучкість. Технологія має бути придатною для реалізації в різних умовах і обставинах, не лише в столиці і великих містах, а й в малих містечках і селах. У зв'язку з цим слід виділити принцип адаптації до реальних обставин і використання усіх доступних можливостей. Це, передусім, можливості місцевого архітектурного оточення, можливості сучасних інформаційно-медійних засобів, можливості родин школярів, віртуальні і реальні подорожі та екскурсії.

Історико-архітектурні пам'ятки нерівномірно розташовані на території нашої великої держави. Є міста і місцевості, насичені ними, а є такі, де їх мало. Той факт, що мешканці різних регіонів перебувають в нерівних умовах у можливостях доступу до визначних архітектурних творів, не повинен становити перешкоду для повноцінного естетичного виховання усіх дітей країни, незалежно від місця їх проживання. Наприклад, чи не в кожному населеному пункті є своя церква. І навіть, якщо вона не становить великої мистецької чи історичної цінності, з її допомогою можна розкрити світоглядні засади, символіку, конструктивні основи національної культової архітектури, синтез різних мистецтв у матеріальному і духовному вимірах християнського храму.

Якщо освітній заклад розташований у місці, далекому від архітектурних красот, доцільно активізувати екскурсійно-виїзну діяльність, застосування медіа-засобів, екранних, друкованих носіїв інформації. Величезні можливості для використання мистецтва архітектури в естетичному вихованні школярів сьогодні надає інтернет, завдяки якому можна здійснювати віртуальні подорожі в будь-які куточки земної кулі. Крім того, багато українських школярів мають змогу подорожувати реально, і це становить додаткову сприятливу обставину для їх естетичного виховання. Потрібно спрямовувати дітей (а також їх батьків) на те, щоб під час поїздок (як зарубіжних, так і рідним краєм) вони не просто спостерігали, звертали увагу на архітектуру, пам'ятники, відвідували музеї, цікаві місця, а й фотографували, робили замальовки, записи, відеозйомки, вели щоденник вражень. Потім все це стане цінним матеріалом для організації виховних заходів у школі: виставок, конкурсів, переглядів, обговорень.

Розуміння будь-якого художнього твору досягається за допомогою його аналізу. Естетико-виховна технологія передбачає аналіз мистецтва архітектури не у вузькопрофесійному контексті, а в контексті завдань естетичного виховання школярів, спрямованого на їх світоглядний і духовний розвиток. Це зумовлює відхід від формального фахового аналізу на користь індивідуального чуттєвого сприймання і аналітичного осмислення, взаємопов'язаних у єдиному процесі. Знання при цьому зберігають своє значення, але не становлять самоціль. Послідовність етапів такого процесу визначається особливостями конкретної ситуації і конкретного об'єкта. Він може бути довільним, навіть спонтанним, але має враховувати ряд ключових моментів,

пов'язаних зі специфікою сприймання архітектури. Пропонується наступний орієнтовний зразок етапів сприймання-аналізу творів архітектури:

1. Підготовчий етап. Попередній збір інформації про споруду чи забудову: призначення, історію будівництва, історичні та культурні особливості епохи створення, художній стиль, архітекторів, скульпторів і художників, якщо вони брали участь в оздобленні споруди, пов'язані з нею цікаві історії, легенди.

2. Безпосереднє візуальне сприймання. Потрібно спочатку оглянути всю будівлю з оптимальної дистанції, роздивитися з різних точок зору, обійти довкола, якщо це можливо.

3. Відстежити перше враження, першу емоційну реакцію (подобається чи ні), запам'ятати це враження, зафіксувати для себе почуття, яке при цьому виникло.

4. Знову уважно роздивитися об'єкт, на цей раз звертаючи увагу на форми, пропорції, колір, матеріали, декоративні елементи та інші деталі.

5. Якщо є можливість, оглянути інтер'єр. Визначити, чи відповідає стиль інтер'єра екстер'єру. Постаратися відчувати атмосферу будівлі, уявити події, які могли там відбуватися, людей, які там жили.

6. Ще раз більш поглиблено осмислити почуття, які виникли внаслідок знайомства з твором архітектурного мистецтва.

7. Зафіксувати і висловити враження, роздуми у будь-якій доступній формі: розповіді, літературному творі, малюнку, фотографії, колажі та ін.

Цікавим та корисним може виявитися і зворотний підхід, а саме: спочатку показати учням архітектурний об'єкт, після чого запропонувати визначити на основі візуальної інформації його призначення, країну і час будівництва, художній стиль тощо. Подібні завдання можна покласти в основу здійснення різноманітних форм позакласної виховної роботи.

Серед них найбільш відповідними для використання засобів мистецтва архітектури є екскурсії, виставки, тематичні заняття. Їх доповнюють конкурси, вікторини, обговорення, лекції та інші форми й заходи, що відкривають перед вчителями і вихователями широкі перспективи для власної педагогічної самореалізації. Вони мають охоплювати різні напрями діяльності: пошуковий, дослідницький, навчальний, творчий; можуть здійснюватися як окремі заходи, а краще - в межах діяльності шкільного клубу, студії чи гуртка. Форми естетико-виховної роботи в оптимальному варіанті пов'язані між собою, впливають одна з одної і доповнюють одна одну, утворюючи неперервний ланцюжок естетичного розвитку школяра.

Найбільш ефективною серед них є «жива» екскурсія, що надає можливість для безпосереднього контакту з оригіналом. Після неї залишається особливо яскраве враження, з яким не зрівняється враження від віртуального ознайомлення. Кожна екскурсія має власну ідею, задум, мету, які здійснюються і досягаються через відповідні засоби реалізації. Те, наскільки глибоко засвоїться інформація, чи надовго запам'ятається, чи зрозуміють вихованці закладену в ній суть, залежить, головним чином, від педагогічної майстерності вчителя (вихователя). Вона виявляє себе у продуманій організації заходу, проведенні необхідної підготовчої роботи, у здатності змістовно і, водночас, цікаво й зрозуміло вести

розповідь, вімінні скеровувати й утримувати увагу учасників на ключових моментах, зацікавлювати, інтригувати, викликати зворотну реакцію.

Ефективний метод оптимізації екскурсії, як й інших виховних форм і заходів, – порівняння, про яке вже говорилося вище. Урізноманітнення візуальної інформації, співставлення різних мистецьких об'єктів сприяє утриманню уваги, зацікавленості, запам'ятовуванню. Разом з тим, кількість інформації має бути доцільною, не надто великою, щоб не викликати втоми. Слід також уникати надмірного вживання специфічної професійної термінології. Якщо необхідно вжити певний термін, обов'язково при цьому розкрити його зміст.

Ще одна складова, безпосередньо не пов'язана з конкретним завданням тієї чи іншої екскурсії, але така, що може суттєво вплинути на її якість та результативність, – емоційна забарвленість. Екскурсія, особливо подорож в інше місто, місцевість, урізноманітнює регламентоване, обтяжене жорстким режимом і надмірними завданнями життя школяра. Спільна поїздка чи похід з колективом однолітків може і повинна викликати емоційний сплеск, підйом, почуття радості. Академік І.Д. Бех наголошував: «Серед усього розмаїття людських емоцій саме почуття радості має величезні виховні потенції, які, на жаль, недостатньо використовуються у традиційному виховному процесі, що безпосередньо відбивається на його результативності» [1]. На хвилі емоційного піднесення загострюється сприйняття, активізується пам'ять (відомо, що найкраще запам'ятовуються події, які викликають сильну емоційну реакцію), посилюється мотивація до подальшого пізнання мистецтва, культури, історії, до художньо-естетичного і духовного розвитку. Зрозуміло, що яскрава емоційна забарвленість має значення не лише для проведення екскурсії, але й для усіх інших форм і методів естетичного виховання.

Велику користь справі естетичного виховання школярів приносять виставки дитячих робіт: фотографій, замальовок, ескізів, виконаних під час екскурсії та індивідуальних подорожей, або закінчених художніх творів (у техніках живопису, графіки, колажу та ін.), в яких передані враження учнів від побаченого, а можливо – і фантазії на тему архітектури. Це можуть бути також виставки професійних художників і архітекторів, аматорів, чия творчість має художню цінність і

позитивний естетичний вплив. Добре, якщо в шкільному приміщенні буде виділено постійне місце для виставок зі змінною експозицією, що стане окрасою школи, засобом естетизації її середовища. Відкриття виставки має стати святом, незабутньою подією для усієї школи. До нього слід залучати не лише безпосередніх учасників і їх наставників, а якомога ширше коло учнів, педагогічний колектив, гостей, батьків. Проведення вернісажу змістовно доповнять і збагатять конкурси, обговорення, вікторини, інші види художньої діяльності школярів: театралізовані виступи, гра на музичних інструментах, спів, літературні читання. Головні критерії оцінювання експонатів – не формальна майстерність, а оригінальність, щирість, емоційно-почуттєва наповненість. Кращі роботи – ті, які «зачіпають за живе», тобто викликають інтерес і емоційний відгук у глядача.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Важливою умовою результативності естетико-виховної технології є заохочення школярів до творчого самовираження, активної участі в організації та проведенні заходів, висловлення ідей, обміну думками. Це сприятиме підвищенню у них самооцінки, що необхідно для повноцінного розвитку дитини, допоможе повірити у власні сили тим, кому такої віри бракує, спонукатиме до розширення знань і саморозвитку. Адже, «поруч з нагромадженням суто естетичного досвіду... мистецтво відкриває в уяві людини світ ірраціонального, позапредметного і недосяжного, але бажаного і вічного, де активна душа знаходить свій прихисток. Водночас очевидно також, що духовний розвиток дитини з допомогою мистецтва – це не форма відпочинку, не розвага, не ліниве «проводження часу», а важка праця душі, і духовно ледачі люди тут матимуть так само невдачі, як і в праці фізичній» [2].

У результаті, переконуємося в тому, що естетико-виховна технологія не може бути формальною і стандартною. Вона може і повинна бути гнучкою, адже її зміст і структура впливають з особливостей конкретного твору чи групи творів. Виховні завдання не обмежуються лише художніми особливостями об'єктів, а спрямовуються на всебічний світоглядно-духовний розвиток школярів. Це зумовлює потребу в подальшій науково-методичній розробці конкретних виховних ситуацій на основі використання мистецтва архітектури та синтезу мистецтв, який реалізується саме в архітектурному середовищі.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280с.
2. Вишневський О.І. Теоретичні засади сучасної української педагогіки: посібник для студентів вищих навч. закладів / Омелян Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
3. Кнесевич М.Я. Українська архітектура, її визначальний контекст у просторі, часі, інформації. / Михайло Кнесевич. – К. : МП Леся, 2005. – 426 с.
4. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології / А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак. - К. : Просвіта, 2000 – 368 с.
5. Філіпчук Г.Г. Філософія екологічної освіти сталого розвитку / Георгій Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2012. – 460 с.
6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті; за ред. С.О. Сисоєвої, - К. : ВІПОЛ, 2001 – 502 с.

Круг поставлених в статтє задач обусловлен необходимостью конкретизации технологического подхода к эстетическому воспитанию школьников средствами искусства архитектуры. Это касается логики построения технологии, условий, методов и подходов, обеспечивающих её эффективность, особенностей анализа произведений в

определённых воспитательных ситуациях. По мнению автора, эстетико-воспитательная технология должна быть гибкой, ведь ее содержание и структура определяются особенностями конкретного произведения. Воспитательные задачи не ограничиваются только художественными качествами объектов; они направлены на всестороннее мировоззренческое и духовное развитие школьников.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, воспитательная технология, технологический подход, искусство, архитектура, эстетическое воздействие, эстетическое восприятие.

The article discusses the possibility of using the art of architecture in technologies of aesthetic education. In recent years, in pedagogical science and practice has increased the relevance of the development and implementation of effective educational technologies, including the field of aesthetic education. It is caused by the need to optimize the educational process, improving its quality, to ensure efficiency. The range of tasks of this article is associated with the need to define the technological approach to aesthetic education of pupils by means of the art of architecture. It concerns the definition of the logic of building technology, conditions, methods and approaches to ensure its effectiveness, features of the analysis of works of architecture in certain educational situations, coordination with global educational objectives (eg orientation on patriotic and environmental education). As a result, we conclude that the aesthetic and educational technology may not be formal and standard. It can and should be flexible, because of its content and structure are determined by the peculiarities of the particular creation or group of creations. Educational objectives are not limited to artistic features of objects, and directed to the full development of children, expanding their worldview. This leads to the need for further scientific and methodological development of specific educational situations through the use of the art of architecture and synthesis of arts, which is implemented exactly in the architectural environment.

Keywords: aesthetic education, educational technology, technological approach, art, architecture, aesthetic effect, aesthetic perception.

УДК 372.3.03:[16:51]

Русин Надія Михайлівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано наукові і педагогічні дослідження з питань специфіки розвитку логіко-математичних здібностей у дітей дошкільного віку. Логіко-математичні здібності сприяють формуванню особистості дитини, навчанню дітей творчо мислити, вихованню активного ставлення до здобуття знань, розвиток їх інтелектуальних і творчих здібностей, логічного мислення, моральний розвиток, патріотизм, засвоєння етичних норм – завдання, важливість яких визначається вимогами часу.

Ключові слова: логіко-математичні здібності, дошкільний навчальний заклад, логіко-математичний розвиток, мислення, логічне мислення, логічні операції.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні відображає зміни в соціально-економічному та політичному житті. Основні напрями розвитку освіти, що визначені «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», Базовим компонентом дошкільної освіти, Законом України «Про дошкільну освіту», передбачають модернізацію системи освіти в усіх її галузях. Завдання модернізації освіти визначають: відхід від авторитарної педагогіки; створення умов для формування активної, відповідальної, творчо мислячої особистості, здатної до самоосвіти та саморозвитку; забезпечення умов для реалізації та самореалізації сутнісних сил дитини у різних видах її діяльності, розвитку її логічного мислення. На сучасному етапі розвитку системи дошкільної освіти найбільшої вагомості набула потреба пошуку нових форм виховання і навчання, яка сприяла б особистісному зростанню дошкільника. Формування особистості дитини, навчання дітей творчо мислити, виховання активного ставлення до здобуття знань, розвиток їх інтелектуальних і творчих здібностей, логічного мислення, – завдання, важливість яких визначається вимогами часу.

Цілеспрямований розвиток здібностей є найбільш складною і суперечливою проблемою формування знань,

умінь і навичок як основних складових, що визначають готовність дитини до діяльності й усвідомленої поведінки. Прагнення розв'язати її зумовлене постійно зростаючою потребою суспільства удосконалювати умови підготовки дитини до трудової діяльності та спілкування як провідних форм її взаємодії із соціальним і природним середовищем. Здібності – індивідуально-психологічні якості особистості, що передбачають і забезпечують успішність виконання нею діяльності.

Метою статті є аналіз наукових досліджень з питань розвитку логіко-математичних здібностей у дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «здібності», незважаючи на його давнє і широке застосування та наявність у літературі багатьох його визначень, неоднозначний.

Здібності являють собою високий рівень розвитку загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, що забезпечують успішне виконання людиною різних видів діяльності. Дане визначення з'явилося і було прийняте в XVIII-XIX ст., часто використовується і зараз.

Здібності – це те, що не зводиться до знань, умінь і навичок, а пояснює (забезпечує) їх швидке набуття, закріплення й ефективне використання на практиці. Це

визначення прийняте зараз і найбільше поширене. Водночас воно є найбільш вузьким і найбільш точним.

Проблема здібностей є складною та багатогранною. Її комплексне дослідження проводиться на психофізіологічному, психологічному і соціально-психологічному рівнях. У вітчизняних і зарубіжних вчених існують значні розбіжності при тлумаченні самого поняття "здібності". Продовжуються дискусії про роль біологічного і соціального в структурі здібностей, залишається нерозв'язаним питання діагностики і вимірювання здібностей, продовжуються наполегливі пошуки ефективних стратегій формування і розвитку здібностей до конкретних видів діяльності. Кожен з авторів (Б.М. Теплов, К.К. Платонов, О.Г. Ковальов, М.М.Дудник, Л.В.Білоусько та ін.) дає своє визначення поняття "здібності", яке, в принципі, є вірним і разом з тим неповним [2].

Основні правила в розвитку здібностей людини сформулював С.Л.Рубінштейн, а саме: розвиток здібностей відбувається по спіралі, а реалізація можливості, яку пропонують здібності одного рівня, відкриває можливості для подальшого їх розвитку, отже, для розвитку здібностей більш вищого рівня.

Загальний закон утворення здібностей полягає в тому, що вони формуються в процесі оволодіння і виконання тих видів діяльності, для яких вони необхідні. Здатності не є щось раз і назавжди визначене, вони формуються і розвиваються в процесі навчання, у процесі вправи, оволодіння відповідною діяльністю, тому потрібно формувати, розвивати, виховувати, удосконалювати здатності дітей і не можна заздалегідь точно передбачати як далеко може піти цей розвиток [3].

По-перше, багато хто вважає, що математичні здібності полягають насамперед у здатності до швидкого і точного обчислення (зокрема в розумі). Насправді обчислювальні здібності далеко не завжди пов'язані з формуванням справді математичних (творчих) здібностей. По-друге, багато хто думає, що здатні до математики школярі відрізняються гарною пам'яттю на формули, цифри, числа. Однак, як вказує академік А. Н. Колмогоров, успіх у математиці найменше заснований на здатності швидко і міцно запам'ятовувати велику кількість фактів, цифр, формул. Нарешті, інша частина дослідників вважають, що одним з показників математичних здібностей є швидкість розумових процесів. Особливо швидкий темп роботи сам по собі не має ніяких відношень до математичних здібностей. Дитина може працювати повільно і неквапливо, але в той же час вдумливо, творчо, успішно просуваючи в засвоєнні математики [3].

В.А. Крутецкий у книзі "Психологія математичних здібностей дошкільників" розрізняє дев'ять здібностей (компонентів математичних здібностей):

1) здатність до формалізації математичного матеріалу, до відділення форми від змісту, абстрагуванню від конкретних кількісних відносин і просторових форм і оперуванню формальними структурами, структурами відносин і зв'язків;

2) здатність узагальнювати математичний матеріал, виділяти головне, відволікаючи від несуттєвого, бачити загальне в зовні різному;

3) здатність до оперування числовою і знаковою символікою;

4) здатність до «послідовного, правильно розчленованого логічного міркування», пов'язаного з потребою в доказах, обґрунтуванні, висновках;

5) здатність скорочувати процес міркування, мислити згорнутими структурами;

6) здатність до оборотності розумового процесу (до переходу з прямого на зворотний хід думки);

7) гнучкість мислення, здатність до переключення від однієї розумової операції до іншої, воля від скоуючого впливу шаблонів і трафаретів;

8) математична пам'ять. Можна припустити, що її характерні риси також впливають з особливостей математичної науки, що це пам'ять на узагальнення, формалізовані структури, логічні схеми;

9) здатність до просторових уявлень, що прямим чином зв'язана з наявністю такої галузі математики як геометрія [4].

Модернізація освітньої галузі «Математика» у контексті завдань на сучасному етапі орієнтована, насамперед, на забезпечення розвитку пізнавальних здібностей дошкільника (мислення, пам'яті, уявлень, мови), алгоритмічної культури, вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами, обґрунтовувати твердження, математизувати реальні ситуації.

Під поняттям логіко-математичного розвитку ми розуміємо якісні зміни в пізнавальній діяльності дитини, що відбуваються внаслідок розвитку математичних умінь і пов'язаних з ними логічних операцій.

Логіко-математична компетентність передбачає вміння дитини самостійно здійснювати (у межах вікового періоду):

- класифікацію геометричних фігур, предметів, множин;
- серіацію, тобто впорядкування за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі й часі;
- обчислення та вимірювання кількості, відстані, довжини, ширини, висоти, об'єму, маси, часу.[6]

Результати досліджень. У чинних до цього часу вітчизняних програмах виховання та навчання у дитячому садку немає істотних відмінностей у змісті цього розділу. Логічним операціям відводиться окреме місце: дітям пропонують побудувати ряд величин, класифікувати геометричні фігури за величиною, формою тощо. Знання, які дістають діти, не гарантують їм достатньої компетентності у різних життєвих ситуаціях, бо вони існують самі по собі, відокремлено від життя. Математичні уявлення формуються та закріплюються на заняттях з математики, інколи застосовуються в дидактичних іграх і лише епізодично діти застосовують набуті знання та вміння у повсякденному житті.

Виходячи з положень концепції Базового компонента дошкільної освіти, педагог має озброїти дитину насамперед умінням жити, сприймати життя в цілісності. Це значно складніше й багатогранніше, ніж окремо формувати системи знань та вмінь з математики, природознавства, грамоти тощо. Дитина не володітиме істинним світоглядом, якщо не вмітиме цілісно сприймати світ. Саме тому блок логіко-математичних умінь включає кожна сфера Базового компонента [1].

Результатом освітньої роботи, передбачуваної Базовим компонентом, є не лише пізнавальний аспект, а й емоційно-ціннісний та поведінковий.

Навчання матиме розвивальний характер лише у тому разі, якщо дитину включити у розвивальну, а отже, й самостійну діяльність, яка розгортається під різними педагогічними впливами, серед яких домінує особистісно розвивальне спілкування вихователя з вихованцем. Зрештою, дитина має бути суб'єктом такої діяльності.

Зрозуміло, що під час згаданої діяльності логічні та математичні операції взаємопов'язані. Логіко-математичні вміння виступають тут свідченням життєздатності дитини. Саме тому в основу змістових ліній логіко-математичного аспекту програми «Дитина в дошкільні роки» покладено як математичні, так і логічні операції, користуючись при цьому термінами: логіко-математичний розвиток, логіко-математична компетенція.

На заняттях із математики інтерес дітей до виконання практично-пізнавальних завдань поступово починає переростати в інтерес до інтелектуальної роботи, до виконання завдань, що потребують розумових зусиль. У них починає розвиватись потреба в розумовій діяльності. У дітей така потреба виникає поступово, але має велике значення в житті. Виховання такої потреби є складовим позитивним моментом у формуванні особистості дитини.

Отже, математичні здібності - це здатність утворювати на математичному матеріалі узагальнені, згорнуті, гнучкі й обернені асоціації та їх системи. Здібності не є чимось раз і назавжди зумовленим, вони формуються і розвиваються в процесі навчання, в процесі вправ, оволодіння відповідною діяльністю, тому потрібно формувати, розвивати, виховувати, удосконалювати здібності дітей і не можна наперед точно передбачати як далеко може піти цей розвиток.

Для розумового розвитку дошкільників та підготовки їх до школи велике значення мають заняття з розвитку елементарних математичних уявлень та розвиток математичних здібностей.

Не слід думати, що розвинене логічне мислення – це природний дар, з наявністю або відсутністю якого слід змиритися. Існує велика кількість досліджень, які підтверджують, що розвитком логічного мислення можна і потрібно займатися (навіть у тих випадках, коли природні задатки дитини в цій області вельми скромні).

Завдання вихователя дитячого саду проводити заняття з математики, включити всіх дітей в активне і систематичне засвоєння програмного матеріалу. Для цього він перш за все повинен добре знати індивідуальні особливості дітей, ставлення їх до таких занять, рівень їх математичного розвитку і ступінь розуміння ними нового матеріалу [2].

Для формування математичних здібностей вихователь має допомогти дітям у засвоєнні програмного матеріалу, розвинути їх інтерес до занять, забезпечити активну участь всіх дітей у загальній роботі, що веде за собою розвиток їх розумових здібностей, уваги, попереджає інтелектуальну пасивність в окремих дітей, виховує наполегливість, цілеспрямованість та інші вольові якості.

Вихователь повинен дбати про формування у дітей здібностей до проведення лічильних операцій, навчити їх застосовувати отримані раніше знання, творчо підходити до вирішення запропонованих завдань. Враховуючи важливість математичного розвитку у всебічному

розвитку дитини, педагог повинен всіляко піклуватися про те, щоб всі діти брали участь у заняттях, виявляли свою активність та ініціативу. Особливе значення має планування і облік виконаної роботи.

Багато батьків думають, що головне при підготовці до школи - це познайомити дитину з цифрами і навчити її писати, додавати і віднімати (на ділі це звичайно виливається в спробу вивчити напам'ять результати додавання і віднімати в межах 10). Однак при навчанні математиці заплідниками сучасних розвиваючих систем (система Л. В. Занкова, система В. В. Давидова, система "Гармонія", "Школа 2100" і ін.) ці вміння дуже недовго виручають дитини на уроках математики. Запас заучених знань кінчається дуже швидко (через місяць-два), і не сформованість власного вміння продуктивно мислити (тобто самостійно виконувати зазначені вище розумові дії на математичному змісті) дуже швидко приводить до появи "проблем з математикою".

Однак не слід думати, що розвинуте логічне мислення - це природний дар. Існує велика кількість досліджень, що підтверджують, що розвитком логічного мислення можна і потрібно займатися (навіть у тих випадках, коли природні задатки дитини в цій області дуже скромні).

Основною умовою розвитку мислення дітей є цілеспрямоване навчання. Розвиток мислення виявляється в поступовому розширенні змісту думки, в послідовному виникненні форм і способів розумової діяльності та зміни їх у процесі загального формування особистості. Одночасно у дитини розвивається здатність до розумової діяльності – пізнавальні інтереси. Проте підґрунтя розвитку логічного мислення закладається ще в дошкільному віці.

Логічне мислення формується на основі наочно-образного і є вищою стадією мислення взагалі. Дослідження психологів доводять, що лише на чотирнадцятому році життя дитина досягає стадії формально-логічних операцій, після чого її мислення стає все більш схожим на мислення дорослої людини [5].

Особливо слід виділити вимоги до формування у дітей певних математичних дій: накладання, прикладання, перераховування, відрахування, вимірювання і т.д. Саме оволодіння діями здійснює найбільший вплив на розвиток.

У Базовому компоненті дошкільної освіти особлива увага приділяється логіко-математичному розвитку дитини, тобто йдеться про якісні зміни, які відбуваються з розвитком вміння здійснювати математичні та логічні операції, а саме: класифікацію, серіацію, вимірювання та обчислення. Оволодіння цими операціями оптимізує загальний розвиток дітей. Діти мають виявляти ініціативу, творчість, незалежність, елементарну критичність, оптимізм, коли трапляються труднощі, наполегливість, вміння доводити розпочате до кінця, брати на себе відповідальність за допущені помилки [1].

Аналіз різних (варіативних) програм з математики у дитячому садку дозволяє зробити висновок, що основним у їх змісті є досить широке коло уявлень і понять: кількість, число, множина, підмножина, величина, міра, форма предмета і геометричні фігури; уявлення і поняття про простір (напрямок, відстань, взаємне розміщення предметів у просторі) і час (одиниці виміру

часу, деякі його особливості). При цьому важливо підкреслити, що кожне логіко-математичне поняття формується поступово, поетапно, за лінійно-концентричним принципом.

Логічні прийоми розумових дій - порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, класифікація, серіація, аналогія, систематизація, абстрагування - у літературі також називають логічними прийомами мислення. При організації спеціальної розвиваючої роботи над формуванням і розвитком логічних прийомів мислення спостерігається значне підвищення результативності цього процесу незалежно від вихідного рівня розвитку дитини.

Для вироблення визначених математичних умінь і навичок необхідно розвивати логічне мислення дошкільників. Тому необхідно навчити дитину вирішувати проблемні ситуації, робити висновки, приходити до логічного висновку. Розв'язання логічних завдань розвиває здатність виділяти істотне, самостійно підходити до узагальненням.

Логічні ігри математичного змісту виховують у дітей пізнавальний інтерес, здатність до творчого пошуку, бажання й уміння учитися. Незвична ігрова ситуація з елементами проблемності, характерними для кожного цікавого завдання, завжди викликає інтерес у дітей.

Цікаві завдання сприяють розвитку в дитини уміння швидко сприймати пізнавальні задачі і знаходити для них вірні рішення. Діти починають розуміти, що для правильного рішення логічної задачі необхідно зосередитися, вони починають усвідомлювати, що така цікава задачка містить у собі деякий "підступ" і для її рішення необхідно зрозуміти, у чому отут хитрість [5].

Математика сприяє виробленню особливого виду пам'яті, спрямованої на узагальнення, творення логічних схем, формалізованих структур, виховує здатність до просторових уявлень. Наявність математичних здібностей в одних дітей і недостатня розвинутість їх в інших вимагає від вихователя постійного пошуку шляхів формування і розвитку таких здібностей.

Мета сучасної освіти полягає в загальнокультурному, особистісному і пізнавальному розвитку дітей дошкільного віку, здатних забезпечити таку ключову компетенцію, як уміння вчитися, здатність до саморозвитку і самовдосконалення.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень

аспектів дидактичних і психофізіологічних основ математичного розвитку дошкільників, які розглядалися низкою вчених, засвідчує значущість окресленої проблеми математичного розвитку дітей у процесі формування математичної обізнаності в дошкільному віці. У зв'язку з цим виникла нагальна потреба перебудови змісту навчання математики в дитячому садку, що знайшло відгук у працях класиків та сучасників вітчизняної і зарубіжної педагогічної, психологічної науки.

Доведено, що чільне місце в математичному розвитку дошкільника у процесі формування початкових математичних понять посідає оволодіння дітьми відповідними, насамперед практичними, а також і розумовими діями. Необхідно навчати дітей узагальнених прийомів і способів діяльності, здійснювати логіко-математичний розвиток дошкільнят, поєднуючи різні форми пізнавальної діяльності (індивідуально-фронтальні, колективно-фронтальні) та паралельно застосовуючи індивідуально-групову, колективно-групову та індивідуальні форми на фоні фронтальної організації праці. Такий варіант дає змогу здійснювати особистісний підхід до дітей у процесі формування початкових математичних понять, що уможливило їх математичний розвиток.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Основними передумовами формування математичних здібностей у дітей можна вважати наступні: діагностика наявного рівня певних здібностей; проблемно-евристичне навчання та особливе конструювання навчального процесу, виходячи з системного підходу, що сприятиме розвитку самостійності, творчого підходу; спеціально організоване навчання основам наукових методів дослідницької роботи; диференційований підхід в процесі виховання; перехід від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу в роботі з дітьми; розвиток логічного мислення; вчити прийомам аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння; виховувати пізнавальний інтерес, здатність до творчого пошуку, бажання і уміння вчитися. Тому використання різних форм і засобів навчання для формування логіко-математичних здібностей в роботі дошкільних навчальних закладів відповідає вимогам підготовки дітей дошкільного віку до навчання в школі.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. / Дошкільне виховання. – 2012. – №1. – С. 6–19.
2. Білоусько Л. В. Сучасні підходи до логіко-математичної компетентності у дітей старшого дошкільного віку [Текст] / Л. В. Білоусько, В. І. Барабаш // Обдарована дитина. – 2013. – № 10. – С. 2–8.
3. Дудник М. Розвиток математичних здібностей і логічного мислення дошкільників / М. Дудник // Науковий потенціал студентської молоді XXI століття : зб. наук. праць / Полтав. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, Психолого-педагогічний ф-т. – Полтава, 2009. – Вип. 9, Ч. 2. – С. 130–132. – [74.580 / НЗ4].
4. Крутецький В.А. Психологія математичних здібностей дошкільників / В. А. Крутецький. - М., «Просвещение», - 1968р.- с.295
5. Павелків Р. В. Дитяча психологія / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К: - Академвидав, 2011. – 376 с.
6. Старченко В. Сучасний погляд на логіко-математичну компетентність дошкільника / Валентина Старченко // Дитячий садок. – 2009. – №27. – С. 28–30.

В статті проаналізовані наукові та педагогічні дослідження по питанням специфіки розвитку логіко-математичних здібностей у дітей дошкільного віку. Логіко-математичні здібності допомагають формувати особистість дитини, навчати дітей творчо мислити, виховувати активне ставлення до оточення, розвиток їх інтелектуальних та творчих здібностей, логічного мислення, морального розвитку,

патриотизм, усвоение этических норм - задача, важность которых определяется требованиями времени.

Ключевые слова: логико-математические способности, дошкольное учебное заведение, логико-математический развитие, мышление, логическое мышление, логические операции.

The current stage of development of education in Ukraine reflects changes in the socio-economic and political life. Guidelines for Development of Education defined "National Strategy of Education Development in Ukraine for 2012-2021 years" basic component of pre-school education, the Law of Ukraine "On Preschool Education" include the modernization of education in all its branches. The task of modernization of education determine: a departure from the authoritarian pedagogy; creating conditions for the formation of an active, responsible, creative thinking person capable of self-education and self-development; providing conditions for the implementation and fulfillment of the essential powers of the child in different types of activities, development of logical thinking. The purpose of this article is to analyze the research on the development of logical-mathematical abilities in preschool children. The problem is complex skills and multifaceted. Its comprehensive study conducted on the physiological, psychological and socio-psychological levels. In domestic and foreign scientists there are significant differences in the interpretation of the term "capacity". Continue the discussion on the role of biological and social abilities in structure remains unresolved questions of diagnostics and measurement capabilities, continue persistent search for effective strategies for the formation and development capabilities to specific activities. Each of the authors (BM Teplov, KK Platonov, AG Kovalev, MM. Dudnik, L.V. Bilousko etc.) Gives his definition of "capacity" which, in principle, is correct, yet incomplete. Analysis of psychological and educational research and didactic aspects of physiological mathematical foundations of preschoolers who examined a number of scientists, confirms the significance of the problems outlined mathematical development of children in the process of mathematical knowledge in preschool. In this regard, there is an urgent need of restructuring the content of teaching mathematics in kindergarten, which found echo in the writings of classical and contemporary domestic and foreign educational, psychological science. Proved that prominent in mathematical development of preschoolers in the process of initial mastery of mathematical concepts takes children related primarily practical, but also mental actions. It is necessary to teach children generalized methods and ways of life, to logical and mathematical development of preschool children, combining different forms of cognitive activities (individual front, collective front) and simultaneously applying individual group, collective group and individual forms in front of the background work. This option allows you to make a personal approach to children in the process of initial mathematical concepts that makes possible their mathematical development. The purpose of modern education is the general cultural, personal and cognitive development of students that can provide this key competence as the ability to learn, the capacity for self-development and self-improvement. Analysis of psychological and educational research and didactic aspects of physiological mathematical foundations of preschoolers who examined a number of scientists, confirms the significance of the problems outlined mathematical development of children in the process of mathematical knowledge in preschool. In this regard, there is an urgent need of restructuring the content of teaching mathematics in kindergarten, which found echo in the writings of classical and contemporary domestic and foreign educational, psychological science.

Key words: logical-mathematical abilities, pre-school, development of logical-mathematical thinking, logical thinking, logical operations.

УДК 372.881.116.12

Хома Ольга Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

РІДНЕ СЛОВО ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розкривається роль слова у національно-патріотичному вихованні молодших школярів. Визначено актуальність дослідження. Сучасність вимагає нових підходів до навчання і виховання в системі освіти, початкової зокрема. Потребує подальша розробка теоретичних і практичних засад формування національних почуттів засобом слова на уроках української мови в початковій школі. Низка законодавчих актів України, досліджень науковців з означеної проблеми дають можливість активізувати цю роботу, визначити шляхи її реалізації. Визначено окремі вправи, що сприятимуть формуванню національної свідомості у молодших школярів засобом слова. Серед них: аудіювання тексту, мовні хвилини – орфоепічні, орфографічні, каліграфічні, вправи «Говори красно», вправи із застосуванням тексту, комунікативні завдання, інноваційні вправи.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, початкова школа, урок української мови, вправи, комунікативні завдання, мовні хвилини.

Постановка проблеми. Ураховуючи реалії сьогодення, все більшої актуальності набуває формування в молодого покоління почуття патріотизму, активної громадянської позиції. Загальноосвітні і вищі навчальні заклади повинні стати осередком становлення справжніх патріотів України. У початковій школі продовжується формування у молодших школярів національної свідомості, національних цінностей. Актуальним є

наукове розроблення і практичне забезпечення нової системи національно-патріотичного виховання, мета якої – сформувати в учнів почуття національної гідності, розуміння належності їх до українського народу, своєї країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Означена проблема в центрі дослідження низки науковців – В. Сухомлинського, Н. Бібік, І. Беха, С. Гончаренка,

В. Лісового, Т. Лозової, О. Савченко, М. Стельмаховича, Г. Філіпчука та інш. Учені виділяють громадянський і національний аспекти національно-патріотичного виховання [4].

Г. Філіпчук формулює поняття «громадянськості» у системі національних цінностей: «...незаперечним стає усталене бачення громадянськості в системі національної освіти, куди включені духовно-етичні, естетичні, екологічні, церковно-релігійні, політологічні, економічно-господарські, світоглядні цінності українського народу» [9]. Лінгводидакти (М. Вашуленко, Т. Донченко, К. Пономарьова, М. Пентилуок та інш.) визначають провідну роль уроків української мови у формуванні особистості. За словами М. Вашуленка, «саме за допомогою засобів мови, початкових знань про діалектичні закономірності її побудови у молодших школярів закладаються основи усвідомлення слова не тільки як духовної, а й матеріальної одиниці, формується любов до рідної мови, історії, культури і літератури свого народу [1]. «В руках вихователя слово – такий же могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора.... Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність», – писав В. Сухомлинський [7]. Слово впливає на свідомість людини, її почуття, формує думку. За словами вченого, навчання мови – це людинознавство, бо в слові поєднуються думки, почуття, ставлення людей до навколишнього світу.

У Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді (Додаток до Наказу МОН України від 16.06.2015) формулюються завдання національно-патріотичного виховання у сучасних умовах:

- виховувати повагу до Конституції держави, законодавства, державних символів – Герба, Прапора, Гімну;
- виховувати національну самосвідомість, налаштованість на осмислення моральних та культурних цінностей, історії, систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, волею, усвідомленням відповідальності;
- системно здійснювати виховання в учнів громадянської позиції; вивчення та популяризацію історії українського козацтва, збереження і пропаганду культурно-історичної спадщини українського народу;
- виховувати повагу та любов до державної мови [5].

Крім того, вказується на необхідності модернізації викладання української мови: у навчально-виховній діяльності неухильно дотримуватися єдиного мовного режиму; формувати інформаційно й емоційно самобутній україномовний простір; виховувати відповідальне ставлення до рідної мови, свідомого нею користування; сприяти вияву українського менталітету, способу самоусвідомлення і самоідентифікації, сприйняттю української мови як коду праісторичної пам'яті [5].

Безперечно, уроки української мови в початковій школі повинні стати підґрунтям у формуванні мовленнєвої, національно-патріотичної особистості. Засвоюючи рідну мову, діти поступово стають носіями національного змісту, українського духу. Засобами українського слова в них формуються національна

психологія, характер, самосвідомість та інші компоненти духовності народу.

Мета статті (постановка завдань) – дослідити особливості національно-патріотичного виховання на уроках української мови у початковій школі.

Результати дослідження. У Державному стандарті початкової загальної освіти галузі «Мови і літератури» формування комунікативної компетентності досягається взаємозв'язком чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Національно-патріотичне виховання здійснюється через реалізацію соціокультурної змістової лінії, враховуючи мовну, мовленнєву й діяльнісну. Зміст соціокультурної лінії включає знання: тематичних груп слів, що називають державу, її столицю, державну символіку, реалії життя народу; фольклорних творів великої і малої форми; особливостей національного мовленнєвого етикету [2].

У процесі навчання української мови необхідно сформувати у молодших школярів стійку мотивацію до оволодіння нею, розуміння того, що завдяки мові здійснюється зв'язок поколінь. Учителю початкової школи вкрай важливо розвивати зв'язне мовлення учня, його мовленнєву культуру, вміння і навички говорити правильно, виразно, красно, сформувати орфографічні та пунктуаційні вміння в межах програми. Слово вчителя має стати основним засобом виховання.

Практика роботи в початковій школі, наше дослідження дали можливість визначити окремі вправи, що сприятимуть формуванню національної свідомості у молодших школярів засобом слова. Серед них: аудіювання тексту, вправа «Поповнюю свій словник» (активізація і збагачення словника молодшого школяра), мовні хвилини – орфоепічні, орфографічні, каліграфічні, вправи «Говори красно», вправи із застосуванням тексту, комунікативні завдання, інноваційні вправи.

Аудіювання. Тексти історично-патріотичної тематики, поезій Тараса Шевченка, українських народних пісень, уривків українських (закарпатських) народних казок є тим матеріалом, що збагатить молодших школярів знаннями про рідну країну, викличе інтерес до вивчення її історії, мови. Не слід поза увагою залишати статті в дитячих газетах, журналах (як дидактичного матеріалу) про сьогодення нашої країни, героїв, які захищають східні кордони України.

Вправа «Поповнюю свій словник». (активізація і збагачення словника молодшого школяра). Системна робота над лексичним значенням слова сприяє уточненню словника молодшого школяра. Пропонуємо вчителю розпочинати урок рідної мови із вправи «У світі слів моєї країни». Серед слів такі: Україна, народ, герб, прапор та інші. До прикладу, пояснення їх може бути таким.

Герб. Відмітний знак держави, міста і т.ін., зображуваний на прапорах, печатках. Державний герб – офіційна емблема держави. В українську мову слово перейшло від польського herb, а в польську – від німецького erbe, що означає спадщина [6].

Гімн. У Стародавній Греції урочиста, хвалебна пісня на честь богів і героїв. Урочиста пісня, прийнята як символ державної або класової єдності. Музичний твір, в якому виражається піднесення, урочистість. [6].

Мовні хвилини: орфоепічні, орфографічні, каліграфічні. Орфоепічні хвилини сприяють формуванню культури спілкування, орфографічні –

культури писемного мовлення. Варто зосередити увагу на вживанні великої літери у назві нашої країни (Україна, Вітчизна, Батьківщина, держава), географічних назвах (села, міста, ріки, гори на карті України), назвах подій (Майдан Революції, Революція Гідності, Небесна Сотня, учасник АТО) та інші. До речі, правопис слів-назви подій ще не визначений словниками різних типів, зокрема орфографічним.

Каліграфічні хвилинки включають написання елементів букв, слів, речень. Як показує практика роботи в початковій школі, для мовних хвилинки краще дібрати прислів'я, приказки, крилаті вислови, чистомовки, строфи із поетичних поезій, в яких передається мудрість українського народу, його працьовитість, поетичний склад душі, багатство мови. Наприклад:

1. Прислів'я і приказки

Слово до слова – зложиться мова.

Мудрий не все каже, що знає, а дурний не все знає, що каже.

За рідний край життя віддай.

Вдома і стіни гріють.

Рідна земля і в жмені мила.

У чужій стороні і весна негарна.

2. Крилаті вислови

Забудеш рідний край – тобі твій корінь всохне (П.Тичина).

Вправа «Говори красно». Вправа такого типу може включати слова, вирази українського мовленнєвого етикету. У багатому мовному арсеналі виробилася і закріпилася низка словесних вітань: доброго ранку, доброго здоров'я, добридень, доброго вечора у вашій хаті, будьте здорові тощо. Це наш повсякденний етикет, наша культура, взаємостунки, зрештою, наше здоров'я. Працюючи з учнями над вивченням українського етикету, вчителю варто подавати його за групами: запрошення, прохання; згода, підтвердження; заперечення, відмова; вітання.

Вправи із застосуванням тексту. Відомо, що текстоцентрична технологія навчання є провідною у навчанні рідної мови (М.Вашуленко, М.Захарійчук). Текст є не тільки носієм інформації, а певним кодом до розуміння суспільних відносин, навколишнього світу. Тексти сприяють інтеграції мови з навчальним змістом математики, образотворчого мистецтва та інші. Серед текстів орієнтовно можуть бути такі.

1. Україна

Де ви народились? Де вирости і почали ходити до школи? Як називається ваше місто, село? Це і є ваша маленька батьківщина. А якщо зібрати маленькі батьківщини до купи, то вийде велика Батьківщина – Україна. Ми живемо в Україні і пишаємося нею (з журналу).

2. Це було тоді, коли на наші землі нападали татарські орди. Одного разу в українському селі було весілля. Зібралось багато вродливих дівчат. У розпалі гуляння налетіли татари. Завойовники побачили красуню і почали ловити її, щоб продати в Царгороді. Дівчата повтікали на болота. Ординці погналися за ними і потрапили в трясовину. Там, де загинули вороги, з'явилися гнилі купини, а на тому місці, де загинули дівчата-зірки, вирости кущі калини. З того часу люди порівнюють з калиною дівочу красу (Із збірника диктантів).

Любіть Україну, як сонце, любіть (В.Сосюра).

Слова – це крила ластівки, вона їх не почуває, але без них не може злетіти (Ю.Мушкетик).

3. Чистомовки

Чу-чу-чу – рідну мову вчу.

Уч-уч-уч – усім про це скажу.

На- на- на – до нас іде весна.

Ок- ок-ок – сплету собі вінок.

Ай-ай – ай – мама спекла коровай.

Щу-щу-щу – діток пригощу.

4. Строфи із поезії

О мово рідна! Золота колиско,

В яких світах би не була я, –

З тобою серцем, і по-українськи

Я вимовляю мамине ім'я (З.Кучерява).

Діво Пресвята –

Матір матерів,

Пригорни до серця

Всіх своїх синів.

Освіти їх душі

Світлом золотим,

Виповни любов'ю

Неспокійний дім,

Научи, як землю

Вберегти від зла (В.Полинок)

3. Небесна Сотня – це найкращі українці, які загинули за незалежність держави, за свободу, справедливість. Вони помирали зі словами: «Слава Україні!», «Борітеся- поборете», «За майбутнє України!» В багатьох наших селах і містах споруджено славним героям Дошки пам'яті, алеї Слави із фотографіями. Вдивляємося в їх обличчя – і смуток, і гордість переплелися. Низький уклін Вам, герої. Слава Україні! (авторський)

Комунікативні завдання. Комунікативні завдання соціалізують особистість, формують навички спілкування. Окремі із них:

1. Розіграйте діалог, використавши прислів'я (за вибором):

Скрізь добре, а вдома краще. Кожному птаху своє гніздо миле.

2. Напишіть листа однокласникові про своє місто (село).

3. Прослухайте пісню «Квітуча Україна» Наталії Май і задайте запитання вчителю.

4. Пошукайте інформацію про назву свого міста, села і поділіся з друзями.

5. Підготуйтеся до дискусії «Будемо захищати рідну землю», склавши план.

6. Складіть твір-міркування на одну із тем: «Бережімо наші Карпати», «Чим міцна наша сім'я», «Що значить бути чесним?», «Як можу допомогти рідній землі».

Інноваційні вправи: Гронування», «Кубування», «Сенкан», «Скринька ідей» викликають інтерес до вивчення рідної мови, збагачують словник молодшого школяра. Рекомендуємо статтю «Та земля мила, де мати народила» Н.Котенко, в якій подається зміст та методика проведення вправ такого виду [3].

Національно-патріотичне виховання не може здійснюватися тільки у процесі вивчення окремого предмета в початковій школі. Це комплексна робота,

результат якої залежить від учителя. На нашу думку, варто повернутися до розмови про інтегровані уроки, дидактичні особливості яких досліджували В. Ільченко, Л. Варзацька, В. Паламарчук, О. Савченко, Л. Шильцова.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

За словами Л. Шильцової, «сконструйована система інтегрованих уроків мови й мовлення в початковій школі (із блоків знань різних предметів та видів діяльності, які об'єднуються навколо однієї теми) покликана сформувати у дітей здатність сприймати явища й предмети різнобічно й водночас – емоційно, системно, прищепити почуття національної свідомості, утвердити ідеали правди, добра, краси» [10].

Учитель буде інтегрований урок із української мови у поєднанні з окремими фрагментами уроків літературного читання, образотворчого чи музичного мистецтва, історії України та інш. Важливим критерієм у доборі змісту та видів діяльності, за Л. Шильцовою, є сукупність дидактичних цілей уроку мови й мовлення, яка може бути представлена у вигляді чіткої ієрархії.

Заслуговує на увагу визначення міжпредметних зв'язків у вивченні кожного з предметів початкової

школи, української мови зокрема. Психологічною основою дослідження, які розкривають взаємодію освітніх і виховних функцій міжпредметних зв'язків, виступає закономірна єдність свідомості, почуттів і дій у психічній діяльності людини. Забезпечення цієї єдності в навчанні української мови є однією з педагогічних умов комплексного підходу, спрямованого на формування світогляду як інтегрального особистісного освіти.

Інтегровані уроки, застосування міжпредметних зв'язків створюють сприятливі умови для формування в учня здатності сприймати предмети цілісно, системно, розуміти навколишній світ, закони його розвитку.

Таким чином, нами розкрито особливості національно-патріотичного виховання молодших школярів на уроках української мови. Продумана система вправ дасть можливість виховати мовленнєву особистість, патріота рідної землі, так як словом навчається і виховується учень.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні ролі інтерактивних технологій в навчанні і вихованні молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Урок української мови / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 2007. – №4. – С. 12-18.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – №18. – Травень 2011. – С. 8-30.
3. Котенко Н. Та земля мила, де мати народила / Н. Котенко // Учителю початкової школи. – 2015. – №4. – С. 39-41.
4. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальн. посібн. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько – Харків: ОВС – 2002. – 400 с.
5. Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах (Додаток до наказу МОН України від 16.06.2015р. № 641, витяг) // Учителю початкової школи. – 2015. – №8. – С. 8-10.
6. Сапун Г. М. Робота над словами, правопис яких потрібно запам'ятати / Г. М. Сапун, М. О. Пачашинська – Тернопіль: підручники і посібники, 1997. – 64 с.
7. Сухомлинський В. О. Слово про слово / В. О. Сухомлинський. Вибрані твори в п'яти томах. – Т. V. Статті. – В.-цтво «Радянська школа». – Київ, 1977. – 639 с.
8. Фалько Я. Етимологічні п'ятихвилинки на уроках рідної мови – ефективний засіб поглибити знання та кругозір молодших школярів / Я. Фалько // Початкова школа. – 2015. – №7-8. – С. 58-60.
9. Філіпчук Г. Г. Національна освіта: особистість і суспільство / Г. Г. Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2013. – 844 с.
10. Шильцова Л. М. Інтегровані уроки мови й мовлення в початковій школі / Л. М. Шильцова, Л. О. Варзацька. – Х.: Веста: «Ранок», 2008. – 176 с.

В статье раскрывается роль слова в национально-патриотическом воспитании младших школьников. Определена актуальность исследования. Современность требует новых подходов к учебе и воспитанию в системе образования, начального в частности. Необходима дальнейшая разработка теоретических и практических принципов формирования национальных чувств средством слова на уроках украинского языка в начальной школе. Ряд законодательных актов Украины, исследований ученых по данной проблеме дают возможность активизировать эту работу, определить пути ее реализации. Определены отдельные упражнения, которые будут способствовать формированию национального сознания у младших школьников средством слова. Среди них: аудирование текста, языковые минутки – орфоэпические, орфографические, каллиграфические, упражнения «Говори красиво», упражнения с применением текста, коммуникативные задания, инновационные упражнения.

Ключевые слова: национально-патриотическое воспитание, начальная школа, урок украинского языка, упражнения, коммуникативные задания, языковые минутки.

Native word as a means of national-patriotic education at the lessons of Ukrainian language in primary school. The article reveals the role of native words in the national-patriotic education of the young students. Determined the relevance of the study. Modernity requires new approaches to education and training in the education system, especially primary. Development of theoretical and practical bases of formation national sentiment through words at the lessons of Ukrainian language in primary school. Several Legislative Acts of Ukraine, research scientists from the above mentioned problems provide an opportunity to intensify this work and to identify ways to implement it.

In the State standard of primary education subject "Language and Literature" national-patriotic education implements through the realization of socio-cultural content line due to language, speech and activity. The content of socio-cultural line

includes the knowledge of the thematic word groups that called the state, her capital, state symbols and the realia of the people; folklore in different variation; particularities of national speech etiquette. Children should be motivated in the process of learning the Ukrainian language and they suppose to understand that with the help of the native tongue we have connection through generations.

The practice of education in primary school and our researches give possibilities to identify the specific exercises that promote the formation of national consciousness of younger learners with the help of the word. Some of them are: listening, speaking exercises, spelling, different communication and innovative tasks.

The national-patriotic education realized comprehensively not as individual lessons. Integrated lessons widespread the use of interdisciplinary connections and it facilitates the assimilation of the subject systemically. It will provide an opportunity to understand the world, which is the most important in learning the Ukrainian language. There are some examples of lessons of the native language and literary readings. Didactic objectives of language and speech is one of the important criteria in choosing the contents and activities for learning the language. The use of interdisciplinary connections helps to promote better assimilation of objects and the formation of personality.

Key words: national-patriotic education, primary school, Ukrainian language lessons, exercises, communicative tasks, language moments.

УДК 372.3.064:373.21.382

Чекан Оксана Іванівна

кандидат педагогічних наук,

старший викладач,

Гапак Марія

студентка групи ДО-41,

напряму підготовки «Дошкільна освіта»,

Мукачівський державний університет

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті на основі аналізу наукових праць виокремлено специфіку соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку. Окреслено чинники, що зумовлюють дезадаптацію дошкільнят. Представлено критеріальну характеристику соціальної ситуації розвитку дітей. Авторами визначено засоби, які сприяють успішному прилаштуванню кожної дитини до умов життя в дошкільному навчальному закладі. Виявлено особливості впливу засобів ігрової діяльності на соціальну адаптацію дошкільників.

Ключові слова: соціальна адаптація, соціальне середовище, адаптованість, неадаптованість, дезадаптованість.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної дошкільної освіти є складовою загальної концепції розвитку українського суспільства, що відображено в Конституції України, державних програмах «Освіта» (Україна ХХІ століття), «Діти України», концепції «Сім'я і родинне виховання», Законі України «Про дошкільну освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні. Модернізація системи освіти, зміна освітньої парадигми, масштабність та гострота соціальних, економічних, культурних проблем потребують піднесення пріоритету суспільного дошкільного виховання, формування в суспільстві розуміння ранніх етапів життя людини як найвідповідальнішого періоду становлення особистості. Нова соціокультурна ситуація і вимоги суспільства до особистості доводять, що сучасне покоління дітей поступово зіткнеться з необхідністю оволодіти наукою виживання на основі розвитку соціально-психологічних засобів пристосування до різноманітних, в тому числі й екстремальних ситуацій. Отже, діти мають практикуватися у входженні до соціального середовища, розвивати в собі мобільність, гнучкість поведінки, адаптивні механізми (І. Д. Бех, І.П. Печенко та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціальна адаптація специфічна форма соціальної активності, пов'язана зі входженням та приведенням об'єктивних і суб'єктивних особливостей особистості у

відповідність до нових соціальних умов (Д.А. Андреева, В.П. Казначеев, О.Л. Кононко, В.Г. Слюсаренко, А.В. Фурман). Розробники Базового компонента дошкільної освіти розглядають соціальну адаптацію як інтегральний показник здатності дитини виконувати належні біологічні, психологічні функції та соціальні ролі у колективі як основне призначення сім'ї та дошкільного навчального закладу, при цьому увага педагогів акцентується на необхідності тісної взаємодії основних соціальних інститутів у процесі адаптації особистості.

Взаємодія дитини із «зовнішнім» світом відбувається через діяльність, оволодіння способами та засобами дій, які відбиті у сукупному людському досвіді, культурі (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, Н.Д. Небиліцин, С.Л. Рубінштейн.). Діяльність трактується вченими як важлива форма активного ставлення людини до навколишньої дійсності. Під впливом соціально-психологічних феноменів: ефекту «зараження», механізму «звикання», «вербальної орієнтації», «позитивного підкріплення», відбувається переведення об'єктивних взаємин, які виникають у процесі ігрової діяльності дітей у норми суспільної моралі та поведінки (О.М. Леонтьєв).

Вивчення наслідків впливу погіршення соціально-економічних та екологічних умов, соціальних катаклізмів показало, що найбільше від цього страждають діти старшого дошкільного віку (Н.Н. Авдеева, Т.О. Богуцька, М.Г. Зараківський та ін.). У них ослаблюється здоров'я,

з'являються небажані тенденції у взаємодії з однолітками й дорослими, зменшується та збіднюється зміст спілкування. Недостатня увага дорослих до формування соціального досвіду, розвитку й тренування адаптаційних механізмів призводить до уособлення, асоціальних проявів, агресивної поведінки, відсутності інтересу до життя в дошкільному закладі тощо. Тож очевидним є факт: чим краще підготовлений дошкільник до подолання труднощів, пов'язаних з входженням у нове соціальне оточення, прийняттям нових соціальних ролей і функцій, тим легше відбувається адаптація до дошкільного навчального закладу.

Розробка проблеми соціальної адаптації дошкільною педагогікою стосується здебільшого дітей раннього та молодшого дошкільного віку (Н.М.Аксаріна, Н.Д.Ватутіна, Л.Г. Голубева, Т.Г. Жаровцева, Т.І.Науменко, Р.В. Тонкова-Ямпольська, Ж.М. Юзвак). Деякі аспекти адаптації старших дошкільників стали предметом дослідження окремих наукових праць. Розглядалися: виховання емоційно позитивного ставлення дітей до відвідування дошкільного закладу (А.Г. Колесник); особливості соціалізації 6-7 річних дітей в різних умовах життєдіяльності (С.М. Курінна); соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів «Загальноосвітній навчальний заклад дошкільний навчальний заклад» (І.П. Печенко).

Сучасні психолого-педагогічні дослідження набули тенденцій, що вказують на інтенсивні пошуки теоретиків і практиків у царині оновлення змісту дошкільної освіти, створення психолого-педагогічних умов оптимального розвитку дітей у дошкільному навчальному закладі та родині, розробки новітніх методик, освітньо-виховних технологій (Л.В. Артемова, І.Д. Бех, А.М. Богуш, С.О. Ладивір, З.П. Плохій, Т.І. Поніманська, В.М. Оржеховська, К.Й. Щербакова та ін.).

Метою статті (постановка завдання) є обґрунтування теоретико-методологічних засад соціальної адаптації дітей дошкільного віку.

Результати досліджень. Адаптація розглядається вченими як процес функціонального пристосування організму до нових умов існування [3]. Водночас будь-яка адаптація є і результатом адаптаціогенезу.

Початок вивчення процесу адаптації розпочалося з виникнення еволюційних ідей та біологічних теорій, завдяки яким ця проблема збагатилася положеннями про:

а) механізми пристосування, яке визначається прямим впливом умов середовища на мінливість організму (Ж. Бюффон);

б) принципи адекватного пристосування, механічного «розчинення організму в зовнішньому середовищі» (Ж.Б. Ламарк);

в) визначення прямого пристосування як єдиного механізму пристосування (Ж. Сент-Ілер).

За Чарльзом Дарвіном, еволюція всіх живих форм здійснюється через пристосування до середовища і розуміння адаптації як відносної відповідності між організацією живих істот та навколишнім їх середовищем.

Сумуючи літературні джерела можна зазначити, що поняття адаптації вживається у кількох значеннях: сукупності реакцій пристосування людського суспільства до природного та соціального середовища; реакції окремої людини на зміни в навколишній дійсності та в

значенні входження індивідів у різні соціальні ролі і в цілому відображає основні закономірності.

Аналіз праць з проблеми адаптації (А.П. Авцин, Д.А. Андреева, Ф.З. Березін, А.Б. Георгієвський, І.О. Зотова, В.П. Казначеев, Ф.З. Меерсон, В.М.Медведев, І.А. Мілославова та ін.) дає змогу визначити найзагальніші характеристики адаптації, які відрізняють її від інших процесів життєдіяльності.

Ми погоджуємося з думкою дослідників, що кожний з названих рівнів адаптації істотно впливає на кінцевий результат адаптації, але при цьому одні автори вирішальними вважають чинники соціалізуючого характеру (А.А. Налчаджян, В.М. Шепель та ін.), інші більше наголошують на залежності перебігу адаптації від стану фізичного здоров'я малюків, механізмів змін у поведінці, своєрідності адаптивних реакцій дітей (Н.М. Аксаріна, Г.В. Голубева, А.І. Мишкіс, Н.Д. Ватутіна, Ж.М. Юзвак). Особливості перебігу процесу адаптації дошкільників, залежність адаптації від біологічних й соціальних чинників актуалізують завдання педагогічної науки та практики, яке полягає у тому, щоб запобігти переходу важкої адаптації у патологічну. При цьому треба неодмінно враховувати момент непередбачуваності впливу різних чинників на перебіг процесу пристосування та його результат [3; 5].

Останнім часом статус дитинства в нашому суспільстві підвищився. Про це свідчить поява низки нормативно-правових документів: Національної програми «Діти України (Освіта України XXI століття)», Закону України «Про дошкільну освіту», Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Базового компонента дошкільної освіти в Україні, які одним із стратегічних напрямів визначають курс на забезпечення життєздатності дитини, що передбачає успішну її адаптацію та адекватне функціонування в соціумі. Освітнянські стандарти представляють той соціально заданий «критерій», на який має орієнтуватися навчання та виховання в дошкільному закладі та за якими визначається їхня ефективність.

Так, до Базового компонента дошкільної освіти (1997 р.) і Коментаря до Базового компонента дошкільної освіти в Україні (2003р.) включено сферу життєдіяльності дошкільників «Я сам» і змістову лінію «Соціальне Я», в яких визначено психолого-педагогічні підходи до розуміння особистості як частки природи та суспільства, носія духовного життя, сформульовано сучасні вимоги суспільства до розвитку, навчання та виховання дошкільників, а також умови, за яких вони відбуваються.

Конкретніша стратегія діяльності дошкільного закладу та сім'ї мала б закладатися в програми освітньо-виховної роботи. Але вони здебільшого мають надто загальний характер. Наприклад, у програмі виховання та навчання дітей дошкільного віку «Українське довір'я» (Львів, 1992 р.) зовсім не заявлено тему соціалізації та адаптації. Позитивно відрізняється програма «Малютко» (Київ, 1999 р.), де представлено критеріальну характеристику соціальної ситуації розвитку дітей за такими показниками:

1. Дитина виходить за межі своєї родини й установлює зв'язок з більш широким світом дорослих людей.

2. Виникають дитячі об'єднання, в яких дитина навчається соціальних форм поведінки.

У розділах програми: «Діти, які потребують підвищеної уваги», «Виховання дитини в сім'ї» акцент робиться на необхідності співпраці батьків та дошкільного закладу в період адаптації дитини.

Програми «Дитина» (Київ, 1993 р.), «Дитина в дошкільні роки» (Запоріжжя, 2000 р.) вказують на залежність перебігу адаптації від взаємодії вихователя з дітьми, індивідуалізованого спілкування, типу вищої нервової діяльності дитини. У програмі «Дитина в дошкільні роки» запропоновано адаптаційну карту контролю за перебуванням малюка у дитячому садку.

Та в більшості ті частинки, що відводяться адаптації стосуються молодших дошкільників, хоча сьогодні спостерігається тенденція приходу в дитячі садки дітей саме в 5-6 років. Відсутність теоретичних та методичних розробок, що стосуються адаптації старших дошкільників і зумовлює складнощі в цілеспрямованому керівництві процесом пристосування дітей цього віку.

Підводячи підсумки вивчення явища адаптації, можна констатувати, що поняття «адаптації» вживається в декількох значеннях: сукупності реакцій пристосування людського суспільства до природного та соціального середовища; реакції окремої людини на зміни в навколишній дійсності та в значенні входження індивіда у різні соціальні ролі.

Пристосування дітей до дошкільного закладу є різним за характером, тривалістю цього процесу, проходженням етапів, фаз та потребує дотримання певних педагогічних умов.

Адаптація старших дошкільників залежить від багатьох чинників, серед яких провідними є: емоційне самопочуття дитини, позитивна мотивація відвідування дошкільного закладу, задоволеність різними видами діяльності, в першу чергу – грою. Позитивний перебіг адаптації забезпечується також урахуванням особливостей соціальної адаптації старших дошкільників.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень показав недостатність спеціальних досліджень, які розкривали б психологічні детермінанти та особливості адаптації старших дошкільників, системи чинників, показників та позитивних умов цього явища, проте нами з'ясовано, що специфічною особливістю старших дошкільників у період адаптації є потреба у підкріпленні знань власним практичним досвідом, включенні у змістовну, спільну з іншими дітьми та дорослими діяльність, яка сприяє обізнаності та безпосередньому усвідомленню необхідності виконання конкретних норм і правил життя [2, с. 15-181].

Як впливає з аналізу наукової літератури, особливості прилаштування старшого дошкільника до нових умов життя можна охарактеризувати таким чином:

по – перше: для поведінки дитини характерною є орієнтація на суспільні функції людей: «Мамі треба йти на роботу, бо вона працює лікарем», «Вихователька піклується про дітей», «У дитячому садку діти разом грають, вчаться» тощо;

по – друге: діти намагаються розширити коло друзів, знайомих, задовольнити головні потреби цього віку – у грі, спілкуванні, здобутті нової, різнопланової інформації;

по – третє: діти усвідомлюють необхідність особистісного та соціального зростання: «Я – дошкільник», «Я вже дорослий», «Я хочу вчитися», «Я

можу бути другом». Вони схильні до обговорення з дорослими своїх думок, проблем, труднощів, переживань, пов'язаних з домішкою, відсутністю близьких людей.

Учені розглядають гру і як засіб самореалізації дитини, що дає їй можливість апробувати себе в різних ролях, ситуаціях та значно полегшує процес прийняття соціальних норм у реальному житті.

Слід зазначити, що у грі є виняткові можливості для діагностики та корекції соціально-особистісного, пізнавального й фізичного розвитку дитини, виявлення та розв'язання значущих для неї проблем і труднощів. З огляду на це гру здавна широко застосовують у психолого-педагогічній науці як діагностичний, корекційний і терапевтичний методи. Показниками для проведення корекційних ігор є труднощі дітей у спілкуванні, соціальний інфантизм, недостатній рівень довільної регуляції поведінки, емоційне неблагополуччя, важка адаптація [3, с. 281]. Пропедевтика труднощів у період адаптації ефективніша за будь-яке оперативне втручання. Саме в грі приховані потенційні можливості, використання яких в роботі з дезадаптованими дітьми дає позитивні результати [2, с. 126]. Вибір гри, як засобу оптимізації процесу адаптації зумовлюється кількома чинниками, а саме:

– по-перше, вона є провідним видом діяльності в дошкільному дитинстві (О.М. Леонтьєв);

– по-друге – способом включення дитини в соціальні відносини (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін);

– по-третє – ефективним розвивальним середовищем (С.Л. Рубінштейн, О.П. Усова).

Визнання педагогічною теорією і практикою гри як провідного виду діяльності дошкільників дістало належне відображення в сучасних документах дошкільної освіти. Так, у Концепції дошкільного виховання в Україні записано: «Роль гри в педагогічному процесі зумовлена її функцією – творчою інтеріоризацією дітьми власного досвіду пізнання навколишнього середовища... Крім того, гра – найлегший ступінь для усвідомленого оволодіння надбанням культури, досвідом людських взаємин, знаннями, способами діяльності тощо» [3, с. 12]. Належне місце відведено грі і в Базовому компоненті дошкільної освіти. Сфера «Культура» містить змістову лінію «Світ гри», в якій висвітлено такі проблемні питання: гра як форма пізнання світу; розвиток гри та особистості; сюжет як показник змістовності гри; правила рольової поведінки в грі; взаємозв'язок знань та ігрової можливості; наголошено на необхідності повернення ігрової діяльності її провідного місця в житті дитини; зазначено, що компетентність в ігровій діяльності визначається розвиненістю ігрових умінь дитини, сформованістю ігрового партнерства, рівнем засвоєння нею ігрових правил» [5, с. 136-137]. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти акцентує увагу на грі як на провідній діяльності дошкільників і розглядає її як полімодальну та процесуальну діяльність [5, с. 46].

На передній план педагогічної роботи виходять питання обґрунтування змісту дошкільної освіти, її технологізації, а на зміну грі – різні статичні заняття, хоча в спеціальних дослідженнях Д.Б. Ельконіна, О.В. Запорожця, Я.З. Неверович та інших учених було доведено безпосередній її вплив на підвищення рівнів розумового, вольового, соціально-емоційного розвитку дитини, гармонійну адаптацію [5, с. 100-122].

Щоб гра посіла законне місце в житті дитини треба, на думку спеціалістів, створювати належні умови, а саме:

- своєчасно збагачувати і практично узагальнювати дитячий досвід з різних видів діяльності;
- організовувати цільове ознайомлення з конкретною інформацією, яка використовуватиметься в грі;
- створювати розвивальне предметно-ігрове середовище (як засіб, умова та опора самої гри) [3, с.7-8].

Можна констатувати, що гра в сучасному дошкільному закладі потребує пильної уваги як практиків, так і теоретиків. Нами проаналізовано ігрову діяльність у площині її взаємозв'язку із соціальним розвитком та адаптацією дитини до нових умов життя.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, соціально-педагогічна робота на етапі дошкільного дитинства потребує пошуку шляхів не тільки сприяння благополучній адаптації на даному віковому етапі, запобіганню ранній шкільній дезадаптації, а головне - розвитку та стимулювання адаптивних

ресурсів, які забезпечують мобільність, гнучкість поведінки, активність і творчу ініціативу дитини в актуальному та майбутньому прилаштуванні до мінливого життєвого простору. Сучасний стан проблеми соціальної адаптації актуалізує необхідність пошуку інноваційних технологій, які максимально сприяли б розв'язанню цих завдань. Соціально-педагогічними особливостями адаптації старших дошкільників визначено: розуміння нового періоду свого життя, знання про сутність перебування в дошкільному закладі, усвідомлення нової ролі "Я-дошкільник", потреба у взаємодії, спілкуванні, розуміння емоцій як своїх, так інших людей; вміння орієнтуватися й адекватно поводитися в новій соціальній ситуації, відповідно реагувати на емоційні прояви оточення, дотримуватися прийнятних форм спілкування, включатися в різні види діяльності. Перспективами подальших досліджень є аналіз проблеми та пошук шляхів методичного забезпечення соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України : рішення колегії Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України : 04.05.2012 р. № 5/2-2 // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – № 13-14-15. – С. 43-64.
2. Денисенко, Н. Складові та передумови здоров'я дитини / Н. Денисенко, Л. Мельник // Палітра педагога. – 2000. – № 1. – С. 3-7.
3. Кудикіна, Н. В. Внесок вітчизняних психологів у формування педагогічної теорії ігрової діяльності дітей / Н. В. Кудикіна // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 1. – С. 7-9.
4. Науменко, Т. І. У дитячий садок прийшли новенькі : соціальна адаптація дітей молодшого дошкільного віку / Т. І. Науменко. – Запоріжжя : ЛПРС. Лто, 2002. – 72 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті / Міністерство освіти і науки України ; Академія педагогічних наук України // Освіта України. – 2002. – 23 квітня. – С. 22 – 26

В статті на основі аналізу наукових робіт виділено специфіку соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку. Визначено фактори, що впливають на дезадаптацію дошкільників. Представлено критеріальну характеристику соціальної ситуації розвитку дітей. Авторами визначено засоби, які сприяють успішному пристосуванню кожного дитини до умов життя в дитячому садку. Виявлено особливості впливу ігрових дій на соціальну адаптацію дошкільників.

Ключові слова: соціальна адаптація, соціальна среда, адаптація, адаптивність, дезадаптивність.

In this article we analyzed the achievements of many outstanding teachers and scholars, whose profile in the socialization and adaptation of children of preschool age is older. Substantiates the problem of social adaptation on stage as a pre-school child to assimilate a sensitive combination of social norms. Delivers the current trend issues to the topic. The search of funds, contributing to the successful adaptation of each child to the living conditions of children in schools. On the basis of data analysis technology that is designed to simplify and improve the effectiveness of adaptation using directional gaming activities. This technology was realized with the help of pedagogical conditions as to attract the child to the society and the use of subject-role-playing Igor and theatrical content. This technology is deployed functional process that makes it possible to make effective use of leading spheres of child development: emotional, motivational, cognitive, behavioral, get a positive adaptation effect. Yeti games in groups with adaptive system have strengthened the desire of children to attend kindergarten, a positive attitude to his visits, increased personal activity of pupils, and stabilized the qualitative changes in the gaming activity. Skill gaming and social communication activities related to the adoption of new regulations, requirements and conditions of life, positive emotional response to social changes, enriching the gaming and social experience provided the approval of the child in the social role of "I-preschooler," adaptation to pre-schools. The study can be noted that the approved social-pedagogical technology is optimal because it provides adaptation of children in educational institutions, as evidenced by high rates of adaptation levels of pupils of the experimental group. It was determined that the social adaptation of children is achieved through an integrated approach to the provision of the said process, which includes educational and educational activities for children to optimize the adaptation process, organizational and methodological work with the teaching staff, efficiently organized kindergarten cooperation with the family. The aim of the article is to solve the problems of adaptation of the senior preschool children, conducting search means, which would contribute to the successful adaptation of every child to life in kindergarten.

Key words: social adaptation, social environment, adaptability, maladjustment.

*Черепаня Наталія Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет*

ВИХОВНИЙ ВПЛИВ ДОРОСЛИХ НА ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено одну з актуальних проблем сучасності – процес соціалізації особистості дитини дошкільного віку. Проаналізовано можливості та виховний вплив дорослих на процес соціалізації дитини дошкільного віку. Розглянуто особливості та шляхи соціального розвитку дитини, обґрунтовано роль інститутів соціалізації – сім'ї та дошкільного навчального закладу – в ефективності засвоєння дитиною соціальних норм, правил поведінки та цінностей суспільства. На основі теоретичного узагальнення зроблено висновки щодо успішної соціалізації дитини.

Ключові слова: соціалізація, виховання, соціальне виховання, дитина дошкільного віку, вплив дорослих.

Постановка проблеми. В умовах посилення інтересу до якісно нових суспільних відносин формування соціально-зорієнтованої емоційно-стабільної, життєздатної особистості, урахування соціальної ситуації її розвитку є одним із пріоритетних напрямів виховання, завданням суспільно-історичного значення, яке реалізується у процесі соціалізації особистості.

Умови і витоки успішної соціалізації особистості криються в дитячому віці, коли особливий актуальності набуває тісна співпраця сім'ї та дошкільного навчального закладу, їх взаємодоповнюваність для ефективного процесу соціалізації дитини-дошкільника. Очевидно, що сім'я і дошкільний заклад, виконуючи свої особливі функції, не можуть замінити один одного, і повинні взаємодіяти на користь повноцінного розвитку дитини. Встановлюючи взаємовідносини з родиною, дошкільний навчальний заклад створює умови для повноцінного процесу соціалізації дитини-дошкільника.

Якщо сім'я дошкільника буде брати безпосередню участь у його вихованні та розвитку, за допомогою дошкільного закладу, то дитина буде розвинена соціально і як особистість. Цим і визначається актуальність даної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Елементи соціальної та психолого-педагогічної характеристики процесу соціалізації особистості дитини були висвітлені у свій час А.В. Луначарським, А.С.Макаренком та ін.

Аналіз вітчизняної психолого-педагогічної та методичної літератури дозволяє виділити і різні підходи до проблеми залучення дитини до соціального світу. Так, предметами вивчення стають питання «соціальної компетентності» дитини (С.П. Арнаутова, Н. А. Разганова та ін), усвідомлення дитиною себе як представника людського роду (С. А. Козлова, О. А. Князева, З.Е.Шукшина та ін), сприйняття дітьми світу предметів (О. В. Артамонова), роль гри у процесі формування дитячого середовища (А. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, А. П. Усова та ін), формування комунікативної функції (Л. К. Шпіцін та ін.) Помітний доробок у галузі аналізу соціально-педагогічних аспектів цієї проблеми належать таким дослідникам, як Л. Артемова, А.Богущ, О.Кононко. Різні аспекти соціалізації індивіда та впливу соціального середовища на її перебіг висвітлювались в працях І.Беха, Т.Кравченко, М.Лукачевича, В.Братуся.

У цілому ряді сучасних досліджень визначається перевага дошкільного закладу як інституту соціалізації, в якому створено умови для особистісного розвитку

дитини, вправлення в соціальній поведінці, здатності пристосовуватись до оточення (Л.Артемова, А.Богущ, Т.Жаровцева, О.Кононко, Т.Поніманська та ін.)

Мета статті (постановка завдання) – обґрунтувати процес соціалізації особистості дитини дошкільного віку в процесі взаємодії дорослих і сім'ї та дошкільного навчального закладу.

Результати досліджень. Перехід до особистісно зорієнтованої освітньої парадигми вимагає визнання множинності цілепокладання в освіті. Поруч із соціальним замовленням, диктованим як об'єктивними тенденціями розвитку, так і соціальними очікуваннями громадян суспільства, джерелами визначення мети освіти виступають дитина як самоцінний суб'єкт дитинства та педагог як носій людської сутності, як особливий суспільний суб'єкт, який реалізує сутнісну здатність до створення іншого. На різних етапах розгортання процесу виховання питома вага цих джерел змінюється: відбувається «сходження» від загальної соціальної установки до особистісної, і провідна роль тут належить дитині й вихователю як головним учасникам педагогічного процесу.

З прикрістю доводиться констатувати, що нині порушується зв'язок дитини і дорослого. Суспільство намагається передати виховні функції спеціально організованим структурам (дошкільні навчальні заклади, школа, засоби масової інформації), порушуючи глибинні зв'язки дорослого світу і світу дітей, збільшуючи прірву між ними. Це дегуманізує свідомість дітей, Для повноцінного розвитку дитини необхідною є провідна роль дорослого, перш за все, як особистості, рівноцінної самій дитині.

У концепції гуманістичного виховання дослідники виходять з розуміння процесу формування особистості дитини як процесу становлення і розвитку взаємин дошкільника з дорослим. У дошкільному віці дитина проходить шлях від відділення себе від дорослого («Я сам») до відкриття свого внутрішнього життя, тісно пов'язаного із зовнішньою дійсністю і опосередкованого участю дорослого.

Будь-який вплив виховання на розвиток неможливий без провідної ролі дорослого. Дитина є максимально соціальною істотою, тому навіть найпростіше відношення її до довкілля завжди виявляється через ставлення до іншої людини. Потреба у співробітництві з дорослими виникає у ранньому дитинстві, коли дорослий повністю забезпечує усі життєві процеси дитини, й вводить дитину у навколишній

світ, з його допомогою вона задовольняє одну з провідних потреб психічного розвитку - необхідність нових вражень [1]. Важливою особливістю розвитку дитини як дошкільного, так і молодшого шкільного віку є безпосереднє та обов'язкове включення дорослого в картину розвитку дитини. Перехід від одного вікового етапу до іншого супроводжується зміною місця дорослого у цій картині:

- для немовляти дорослий є джерелом емоційного благополуччя нових позитивних емоцій, які безпосередньо передаються через турбот та ласку, ніжні обійми та голос мами;

- у 2,5 місяців дитина реагує на появу матері "комплексом поживлення";

- для дитини *раннього віку* дорослий набуває важливого значення як джерело практичних умінь та навичок у побутовій та ігровій діяльності. Завдяки наслідуванню вмінь і навичок дитина стає самостійною, незалежною від інших;

- для *дітей 4-5 років* дорослий є джерелом нових знань, пізнавальних вражень, які втілюються у перші навчальні вміння;

- для *старшого дошкільника* цінність дорослого полягає у здатності брати участь у різноманітних соціальних зв'язках, орієнтуватися у багатстві та ієрархії міжлюдських стосунків, а відтак - бути прикладом соціальної поведінки дитини, своєрідним «моральним еталоном».

Потреба у спілкуванні з дорослими розвивається протягом усього дитинства, дорослий стає взірцем для наслідування. Як носій суспільно-історичного і культурного досвід, а згодом - і моральний приклад, він має значний авторитет для дитини. Дошкільник дуже чутливо ставиться до оцінки своїх вчинків, якостей, прагне до співпереживання і співучасті з дорослим, в усьому його наслідує. На такий взаємний довірі і будується гуманістичне виховання. Безперечно, від педагога, який прагне здійснювати позитивний вплив на дитину, вимагається багато знань, творчості і терпіння. Вихователь не лише має бути сам вихований, а й здатний до самовдосконалення. Як відзначав В.Сухомлинський: «Виховання - це багатогранний процес постійного духовного збагачення і оновлення - і тих, хто виховується, і тих, хто виховує». Для дошкільника важливим є особливий зв'язок саме з вихователем, не лише тому, що в цьому віці дитина залежна від дорослого, а й тому, що взаємини з дітьми у неї є не досить встановленими. [2].

Кожний дорослий до моменту його «зустрічі» з дитиною вже має досить великий досвід життя в суспільстві. В цьому досвіді поєднується те, що накопичило людство в вигляді культури, традицій, побуту, моральних цінностей і було усвідомлене і прийняте дорослим. Спілкуючись з дорослим, дитина спостерігає за його діяльністю, чує його оцінки, бачить його вчинки. І хоча все це може бути і не спрямоване на дитину, дитина «вбирає» в себе цей досвід. Особливо якщо дитина не байдужа до дорослого, якщо вона його любить, прив'язана до нього, як, наприклад, до батьків. Але навіть якщо дитина спостерігає за незнайомим дорослим, який привернув її увагу своїми діями, словами чи вчинками, вона також щось бере для себе - стихійно, не усвідомлено. Дорослий в цей момент не думає про дітей, і дитина звичайно ж, не усвідомлює процес

сприйняття спостерігаючого факту як процес накопичення соціального досвіду. Але перша функція - дорослий як носій цінностей - може реалізувати і цілеспрямовано. Це відбувається у тих випадках - коли батьки, вихователі свідомо демонструють дитині свої оцінки, відношення, вчинки, роблячи себе зразком для наслідування, своєрідним «наочним посібником». Така демонстрація вимагає великого таланту, почуття міри, особливо коли стосується моральних явищ [2].

З точки зору педагогіки і психології ця перша функція особливо значима для особистості, що розвивається. В основі механізму впливу на дитину лежать такі особливості дитинства, як наслідування і потреба залучитися до світу дорослих людей. Провідними є методи, які сприяють реалізації даної функції в цілеспрямованій формі. Для дитини - це спостереження, а для дорослого - організація спільної діяльності, педагогічні ситуації, показ. При стихійній формі передачі соціального досвіду в першій функції для дитини залишається значимим спостереження, а для дорослого - ілюстрація свого внутрішнього соціально-морального світу. Вихователь повинен пам'ятати, що дитина постійно спостерігає за ним і завжди готова до наслідування. Через те така велика відповідальність дорослого перед дітьми, за те що вони можуть спостерігати і переймати. Друга функція дорослого в соціалізації особистості дитини - функція організатора процесу передачі соціального досвіду. І ця функція реалізується як цілеспрямовано, так і стихійно. Чим вища кваліфікація педагога, тим краще оволодів своєю професією, тим більшу допомогу він надасть дитині в її соціалізації. Батьки також можуть цілеспрямовано організовувати процес виховання і навчання своїх дітей, збагачуючи і вдосконалюючи тим самим їх соціальний досвід. Це можливо в тому випадку, коли батьки задумуються над тим, що і як вони хочуть виховувати в своїй дитині, усвідомлено вивчають психолого-педагогічну літературу, консультуються з спеціалістами. Однак, на жаль, частіше всього батьки здійснюють такі кроки при виявленні певних відхилень в розвитку дитини. Якщо процес розвитку дитини протікає рівно, спокійно, батьки рахують його природним і більш прихильні до стихійної форми організації допомоги дітям в соціалізації.

Необхідно зауважити, що особистісний розвиток дитини неможливий без допомоги дорослого, але й необхідно пам'ятати про міру участі педагога в цьому процесі. Він може здійснюватися за умови, що дорослий дає дитині можливість виступати як в ролі об'єкта виховного впливу, так і в ролі суб'єкта власного розвитку. Як зазначає Т.І. Поніманська, саме відносно з дорослим презентують дитині суспільство, багатство відносин в ньому й уперше включають її в соціальну взаємодію [3].

Залучення дитини до світу дорослих - це єдиний шлях допомогти дитині стати свідомим членом суспільства. І ця місія лягає на плечі дорослих. Дорослий організовує життя дітей, забезпечує не тільки догляд за дитиною, але й розвиток, формування особистості.

С.Я. Козлова зазначає, що за ступенем емоційної близькості, частотою контактів, можливістю для безпосереднього спостереження за поведінкою та діяльністю коло дорослих можна поділити на різні рівні наближеності до дитини. Кожний рівень характеризується трьома показниками: частотою контактів дорослих і

дітей, емоційною насиченістю контактів, інформативністю. До першого рівня по праву слід віднести батьків. Тут мають місце всі три показники. Близький до цього рівня другий, куди можна віднести працівників дошкільного закладу. Ведучу роль в даному випадку відіграє інформативність, але дуже важлива і емоційна насиченість. Ці два рівні наближеності можна віднести до "інтимного кола спілкування" дітей і дорослих. Для третього рівня наближеності характерні ситуативні, навіть одиничні контакти, різний ступінь емоційної і інформативної насиченості. Тут можна говорити про людей, поведінку яких діти спостерігають на вулиці, в транспорті, а також тих, яких вони бачать рідко і спостерігають в якійсь визначеній діяльності. До четвертого рівня можна віднести тих дорослих, про існування яких діти знають, але ніколи не зустрічали їх безпосередньо, а можливо і не можуть зустріти, якщо це герої літературних творів, кінофільмів і т. д.

Перший досвід соціальної поведінки дитина набуває в родині, яка об'єднує найрідніших людей спільними переживаннями, любов'ю, турботою, обов'язками. У житті дитини протягом її перших семи років домінують соціалізуючі впливи сімейного оточення. Сім'я як безпосереднє соціальне оточення має максимальні, порівняно з будь-якими соціальними інститутами, можливості для поступового залучення зростаючої особистості до світу соціальних і емоційних цінностей, до виконання незнайомих і водночас соціально значущих ролей, до оволодіння знаннями, вміннями й навичками, необхідними дитині для становлення її соціальної компетентності. Перший досвід спілкування в сім'ї є для дитини тим підґрунтям, на якому будуватимуться її взаємини з людським оточенням, спочатку з найближчим, а часом і з далеким. Отже, першою фазою соціалізації дитини є виховання в сім'ї [4].

Другою фазою соціалізації є формування зростаючою особистістю початкових соціальних зв'язків поза межами родинних стосунків. Ці зв'язки діти перших років життя встановлюють з ровесниками і новими дорослими в дошкільному закладі. Як провідник дитини у широкий світ виступає вихователь. Одним з основних завдань, що стоїть перед вихователем, є підготовка дитини до входження у широкий соціальний світ.

Навколишній світ людей - складний, різноманітний, багато в чому незрозумілий дошкільнику. Зорієнтувати дитину в ньому, систематизувати і поглибити її уявлення про знайоме, озброїти її новими відомостями - важливі складові діяльності педагога, спрямованої на збагачення соціально-емоційного розвитку зростаючої особистості. Дітей, що відвідують дошкільний заклад, слід учить розуміти значення виховної діяльності, а відтак формувати в них уявлення про те, що вихователі, поряд з батьками - найближчі дорослі, порадики, друзі дітей. До них слід виявляти повагу, турботу, розуміти їхню авторитетність. Дітей учать прислухатись до порад і настанов педагогів, звертатись до них із запитаннями та по допомогу, не заважати, не засмучувати своїх наставників, бути готовими зробити їм приємність своїми вчинками, виправдати довіру. Діти повинні виявляти готовність до спілкування з вихователем та ініціативу в спільній діяльності з ним, радіти схваленням, цінувати довіру [5].

Показниками сформованості соціального досвіду є

взаємодія з дорослим, вміння вести себе у відповідності з правилами поведінки, успішно діяти під керівництвом дорослого або разом з ним, вміння користуватися допомогою дорослого, дякувати за неї; виявлення дитиною симпатії до подібних собі, прагнення реалізувати чужі ідеї і наслідувати прикладу, співчуття і допомога іншим, контроль своїх імпульсів, виконання правил поведінки в групі у відсутність вихователя, знання структури своєї сім'ї, знання про життя в суспільстві. Така їх конкретизація схвальна, так як має значну практичну цінність [3].

Отже, діти старшого дошкільного віку цікавляться взаєминами дорослих, розмовляють про них між собою, роблять висновки й узагальнення. Таким шляхом вони узагальнюють деякі соціальні поняття. В організованому педагогічному процесі дошкільного закладу знання дітей уточнюються і розширюються. Поступово у них складаються правильні уявлення про суспільне життя людей, про їх відносини між собою. Знання викликають переживання, поглиблюють почуття, сприяють формуванню взаємин з дорослими. Тому дуже важливо вміти правильно відбирати пізнавальний матеріал.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Процес соціалізації особистості дитини-дошкільника в дошкільному освітньому закладі буде ефективним, якщо в дошкільному закладі будуть дотримані умови включення сім'ї як мікрофактору у виховно-освітній процес. Батьки повинні бути залучені у виховно-освітній процес для створення єдиного розвиваючого середовища. Тільки в разі тісної взаємодії педагогів дошкільного закладу і батьків можливе дотримання умови єдності завдань і змісту виховної роботи в ДНЗ і сім'ї, можливо дотримання наступності у змісті та технологіях педагогічного процесу.

Для того щоб процес соціалізації дітей дошкільного віку відбувався найбільш повноцінно, необхідно використовувати в дошкільному навчальному закладі програму ознайомлення дітей з соціальною дійсністю в єдності мотиваційного, когнітивного і діяльно-практичного аспекту їх життєдіяльності. Цієї умови необхідно дотримуватися для того, щоб розвиваюче середовище у дошкільному закладі сприяло формуванню уявлень про соціальну дійсність, емоційно-ціннісному відношенню до неї і сприяла включенню дитини у різноманітну діяльність і спілкування.

Враховуючи ці компоненти розвитку особистості дитини, можна виробити у неї здатність до творчої діяльності (це важлива умова успішної соціалізації особистості дитини), закріпити знання і сформувати необхідні особистісні якості. Основні характеристики особистості дитини зв'язуються розвитком вищих психічних функцій, тому важливо, щоб педагогічне управління розвитком дитини відбувалося через створення умов для вростання компонентів соціального досвіду в структуру особистості дитини, що сприяє формуванню його власної картини світу в єдності свідомості, ставлення та поведінки.

Спираючись на вищезазначені факти, можна зробити висновок, що сім'я і дошкільний навчальний заклад-два важливі інститути соціалізації дитини. Їх виховні функції різні, але для досягнення повноцінної і успішної соціалізації дитини дошкільника необхідна їх комплексна взаємодія. Якщо дошкільний навчальний

заклад сприяє інтеграції (уніфікації) дитини в соціумі, то (диференціацію) дитячого розвитку.
сім'я покликана забезпечити індивідуалізацію

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні.-1999. - 61с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості /І.Д. Бех.- Кн.2 Особистісно- орієнтований підхід: науково-практичні засади.- К.: Либідь, 2003.-344с.
3. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія/ Богуш А.М., Варяниця Л.О., Гавриш Н.В. та ін.; [за заг. Ред. Гавриш Н.В].-Луганськ:Альма-матер,2006.- 368с.
4. Поніманська Т.І. Людина і я. Світ дорослих як чинник соціалізації особистості дитини / Т.І. Поніманська //Дошкільне виховання. - 199. - №8. - С.14.
5. Поніманська Т.І. Формування соціальної компетентності дитини/Т.І. Поніманська // Нова педагогічна думка.- 1998.-№2.-С.14-19

В статье освещена одна из актуальных проблем современности, вопросы процесса социализации личности ребенка дошкольного возраста. Проанализированы возможности и воспитательное влияние взрослых на процесс социализации ребенка дошкольного возраста. Рассмотрены особенности и пути социального развития ребенка, обоснована роль институтов социализации - семья и дошкольное учебное заведение - в эффективности усвоения ребенком социальных норм, правил поведения и ценностей общества. На основе теоретического обобщения сделаны выводы относительно успешной социализации ребенка.

Ключевые слова: социализация, воспитание, социальное воспитание, ребенок дошкольного возраста, влияние взрослых, дошкольное учебное заведение.

The article highlights one of the urgent problems of the present days, the problem of the socialization process of the preschool child.

The possibilities and adults educative impact upon the process of socialization of the preschool children is analysed in the present article. The peculiarities and ways of children's social development are considered, role of such socialization institutions is grounded as - family and educational establishment- a child's mastering of the efficiency of social norms, rules of behavior and values of society. Based on theoretical generalization the conclusions towards child's successful socialization are made.

Notable achievements in the field of analysis of the social and educational aspects of this problem are made by such scholars as L. Artemova, A.Bohush, O.Kononko. Various aspects of socialization of the individual and the influence of social environment on its progress are highlighted in the works of I.Bekh, T.Kravchenko, M.Lushachevych, V.Batus. The whole range of research works determine the advantages of pre-school educational establishment as a means of socialization, which creates the conditions for the child's personal development, mastering social ability to adapt towards environment (L.Artemova, A.Bohush, T.Zharovtseva, O.Kononko T. Ponimanska etc.). The article aims at grounding the socialization process of the pre-school child's personality in the process of collaboration between family and kindergarten.

The process of socialization of preschool child's personality in preschool educational establishment will be effective under the condition of including family as micro factors of training and educational process. Parents should be involved in the training and educational process to create environment for development. Only in the case of close cooperation between pre-school teachers and parents it is possible to keep the conditions of the unity of tasks and content of educational work of preschool educational establishment and family; it is possible to keep the successiveness in content and technologies of educational process.

To better the socialization process of preschool children, it is necessary to use programme of introducing pre-school children with social reality in the unity of motivation, cognitive, activity and practical aspect of their life. This condition must be adhered for the fact of developmental environment in preschool educational establishment could help to shape perceptions of social reality, emotional and evaluative relation and contributed to the inclusion of the child in various activities and communication. Due to these components of the child's personality development, it is possible to train it creativity (which is an essential condition for successful socialization of the child), consolidate knowledge and to generate the necessary personal qualities.

The main characteristics of the child are associated with the development of higher mental functions, that is why it is important for the child's pedagogical teaching to be conducted due to conditions of growing of components of social experience into the structure of the child, which promotes its own picture of the world in the unity of consciousness, attitude and behavior.

Taking into consideration the facts listed above, we can conclude that the family and preschool educational establishment – are two important institutions of socialization of the child. Their educational functions are different, but to achieve a full and successful socialization of the preschool child their complex interaction is demanded. If the pre-school educational establishment promotes the integration (unification) of the child in society, the family should provide individuality (differentiation) of child's development.

Key words: socialization, education, social education, a child of preschool age, the influence of adults, pre-school educational establishment.

РОЗДІЛ IV

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ

УДК 378; 316

*Габовда Анжеліка Міланівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет*

**ТОЛЕРАНТНІСТЬ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

В статті розглядаються проблеми формування толерантності комунікативної взаємодії у педагогічному процесі вищої школи. Визначено умови навчання толерантній комунікативній взаємодії у вищій школі: відповідність змісту програмового матеріалу, врахування національно-регіонального компоненту, збагачення словникового активного і пасивного запасу студентів і осмислення культурологічної цінності аналізованих текстів, активної позааудиторної роботи.

Ключові слова: толерантність, комунікативна взаємодія, студент, вища школа, навчальний процес.

Постановка проблеми. Необхідність дослідження толерантності у різних сферах суспільного життя гостро постає у сучасному українському суспільстві, у якому ускладнені політичні, міжрегіональні, міжкультурні і міжконфесійні протиріччя й конфлікти. Сучасна система освіти України покликана розв'язувати численні проблеми налагодження гармонійних і толерантних взаємин у педагогічному процесі, що регламентовано в державних законодавчих документах, зокрема: у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції гуманітарної, громадянської освіти й національного виховання студентської молоді, Національній доктрині розвитку освіти та Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, де обгрунтовано ідеї полікультурності й толерантності.

Проблема формування комунікативної толерантності зазнає актуалізації у зв'язку з інтеграцією України в європейський освітній простір, що передбачає налагодження якісно нових контактів із зарубіжними партнерами в освітній і науковій діяльності, взаємообмін студентами й викладачами, унаслідок чого розширюється комунікація представників різних національних культур.

Аналіз останніх досліджень і публікацій [1; 2; 3; 4; 5] дає підстави стверджувати, що недостатньо вивченими є питання розвитку толерантної комунікації майбутнього фахівця в умовах професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Унаслідок огляду науково-педагогічних досліджень з'ясовано, що лише обмежена кількість праць (М. Андрєєв, Т. Білоус, О. Волошина, В. Гришук, Я.Довгополова, О. Зарівна та ін.) присвячена окремим аспектам формування комунікативної толерантності майбутніх фахівців в умовах освітньої діяльності та в процесі вивчення фахово орієнтованих дисциплін. У системі професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови у вищій школі бракує комплексного вивчення цієї проблеми, що і зумовило предмет нашого дослідження.

Мета статті (постановка завдання) передбачає розглянути педагогічні аспекти формування толерантності комунікативної взаємодії у підготовці фахівців у вищій школі.

Варто зазначити, що між суб'єктами навчально-виховного процесу ВНЗ трапляються нетерпимі взаємини, що негативно впливає на якість педагогічних дій та ефективність професійної діяльності його випускників. Крім того, наявні суперечності між – проголошенням толерантності як одного з пріоритетів розвитку сучасного суспільства й недостатньою його реалізацією в системі вищої освіти; соціальною вагомістю фахової діяльності педагога, що повинна мати яскраво виражений комунікативно-толерантний характер, і недостатньо обгрунтованою методологією формування комунікативної толерантності студентів університету в процесі підготовки у вищій школі.

Насамперед визначимо сутність поняття «толерантна комунікативна взаємодія». Є різні підходи до визначення сутності толерантна комунікативна взаємодія. Кожна наука розглядає проблеми толерантності в різних аспектах. Філософи, розглядаючи дану проблему в історичному аспекті, приходять до неоднозначних висновків: одні дослідники вважають, що толерантність як категорія виникла завдяки філософії і релігії (В.Золотухін, М.Хомяков), інші дослідники вважають, що витоки цього явища, швидше за все, в побуті (А. Перцев, С.Рашковский). А.С. Меньшиков, аналізуючи толерантність як філософську категорію, відзначає, що «прийнято виділяти три типи вимог толерантного ставлення: 1) вимога невтручання, право на приватне життя, яку ніхто не має право контролювати; 2) вимоги рівноправності й рівного доступу до суспільних ресурсів і громадського простору; 3) вимога спеціальних прав для своєї групи по відношенню до членів своєї групи - заради збереження ідентичності цієї групи (наприклад, можливість не давати своїм дітям освіти поза рамками громади або виключати з групи)»[395].

Результати дослідження. У роботах сучасних дослідників толерантність розглядається і як моральна цінність, і як норма поведінки людини. Розглядаючи толерантність як моральну цінність, дослідники не залишають без уваги і етичний аспект даного поняття, в якому вона розглядається як неминуща цінність, гідність і доброчесність людини [4].

У словниках термін «толерантність» найчастіше розглядається як синонім «терпимості» з посиланням на

те, що поняття «толерантність» похідне (від лат. «tolerantia», що означає терпимість) [8]. Таке розуміння закріплене й у Декларації принципів толерантності, проголошеної й підписаної ЮНЕСКО 16 листопада 1995 р. [6]. У ст. 1 зазначається, що толерантність формується за сприяння знань, відкритості, неупередженості, спілкування та свободи думки, совісті й переконань, а тому створює можливість для досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру. Толерантність – це передусім активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини, і означає поважання, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Розглядаючи толерантність як обов'язок сприяти утвердженню прав людини, плюралізму, демократії та правопорядку, Декларація наголошує на відмові від догматизму й абсолютизму, утвердження норм, закріплених у міжнародно-правових актах у галузі прав людини.

Зазначимо, що визначення терміна «толерантна комунікативна взаємодія» впливає з осмислення таких понять як толерантність і комунікація.

Поняття толерантність має широке тлумачення, не тільки наукове. Звернемося до семантики слова толерантність, яке є в багатьох мовах і сходиться до латинського *tolerantia* – терпіння. В англійській мові толерантність – «готовність, і здатність без протесту сприймати особистість, річ», у французькому – «повага свободи іншого, його способу мислення, поведінки, політичних і релігійних поглядів».

Толерантність – моральна цінність, яка гарантує взаєморозуміння та узгодження різних мотивів, установок, орієнтації без приниження людської гідності. Толерантність визначається як певна якість вихованої людини, як норма поведінки, яка проявляється при спілкуванні людей. Спілкування людей здійснюється, зазвичай, у вигляді мовлення, отже, толерантність стає неодмінною частиною взаємодії людей в процесі мовного спілкування.

Комунікація має різні форми на різних рівнях навчання (від дошкільного до вузівського). Процес формування толерантної комунікативної взаємодії починається з простого спілкування, але вже воно передбачає вироблення єдиного сенсу в процесі мовної взаємодії. Мовна комунікація або мовне спілкування – «це вищий рівень комунікації, який досягається в разі збігу особистісних смислів створення і сприймання тексту [2]. Комунікація за допомогою мови в людському суспільстві заснована на тому, що мова встановлює зв'язок між індивідами в рамках національної мови й між народами в рамках мови як такої. Процес мовної комунікації надає комунікативному простору соціальне, психологічне, етнічне «забарвлення».

Аналізуючи комунікативний акт, необхідно враховувати кілька моментів. По-перше, в процесі комунікативного акту відбувається зміна комунікативних ролей комунікантів. Наприклад, у процесі аналізу тексту, який вивчають, необхідно зрозуміти ідею автора тексту та життєвий досвід людини, мовний досвід якої збагачується у процесі взаємодії з твором. По-друге, для того, щоб спілкування відбулося, необхідно, дотримуватися культури мовлення. «Культурознавчий

аспект мовного спілкування пов'язаний, насамперед, з нормами мови, а також з певними екстралінгвістичними функціями. Кожен акт мовного спілкування має специфіку, зумовлену адресатом мовлення, комунікативними цілями спілкування, типом впливу на партнера спілкування при словесному оформленні думки. Врахування екстралінгвістичних чинників проявляється у виборі певного стилю мови або поєднання стилів, необхідних для даної комунікативної взаємодії» [2]. По-третє, важливу роль відіграє етична складова. Мова індивіда, в якій обов'язковим компонентом є дотримання етичних норм, відсутність конфліктогенів, стає толерантною. Оскільки мова – продукт духовної діяльності людини, «співрозмовник зобов'язаний брати участь у процесі комунікації, узгоджуючи свою промову з інтересами слухача і його комунікативними можливостями». Хороша мова передбачає відповідність етики спілкування і з точки зору її змісту (спілкування на складні, заборонені, делікатні, інтимні і т.п. теми), і з точки зору використаних форм» [2].

Навчання толерантному дискурсу, тексту, який реально сприймається співрозмовником, необхідно на всіх етапах підготовки майбутнього фахівця. Толерантна комунікативна взаємодія розглядається як елемент лінгвістичного навчання, що реалізується в аудиторній педагогічній взаємодії, доповнюється у позааудиторній діяльності та в системі додаткової освіти.

Навчання толерантній комунікативній взаємодії у вищій школі може бути ефективним за умови, по-перше, відповідного змісту програмового матеріалу (базового компонента); по-друге, врахування національно-регіонального компоненту, який зумовлений особливим мовним простором регіону і культурологічним аспектом; по-третє, збагаченням словникового активного і пасивного запасу студентів та осмисленням культурологічної цінності аналізованих текстів; по-четверте, активної позааудиторної роботи, в яку на даному етапі підготовки включені елективні курси.

Комунікативна толерантність майбутнього педагога полягає в його терплячому ставленні до людей, стриманості стосовно вияву негативних психічних емоцій і поведінки інших осіб в інтерактивному процесі, безконфліктності спілкування з дотриманням ціннісних, етичних та естетичних норм. Провідною сферою вияву комунікативної толерантності в учасників педагогічного процесу у вищій школі є навчально-професійна взаємодія, яка на інтерсуб'єктному й міжгруповому рівнях повинна бути організована на засадах взаєморозуміння, партнерства, діалогічності, співпраці, доброзичливості й підтримки.

Потенціал сучасної університетської мовленнєво-педагогічної підготовки у формуванні толерантної комунікативної взаємодії студентів полягає в тому, що гуманітарні дисципліни мають значний резерв для доповнення їх навчальними матеріалами з комунікативної толерантності шляхом спеціального тематичного добору й розширення теоретичних і практичних питань та збагачення навчально-методичними напрацюваннями у формі оновлених конспектів лекцій, алгоритмів розв'язання складних комунікативних ситуацій, рекомендацій до виконання пошукових завдань, програм тренінгів толерантності тощо.

У процесі формування толерантних відносини

майбутніх педагогів доцільно використовувати наступні методи:

1. Методи формування свідомості особистості, що спрямовані на формування толерантної свідомості студентів: знань, понять, переконань, світогляду та розвитку толерантного мислення (розповідь, підготовка студентами повідомлень з проблем толерантності, індивідуальна та групова бесіда, диспут, особистий приклад куратора та викладачів вишу тощо).

2. Методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки, що спрямовані на придбання особистістю позитивного досвіду толерантної поведінки (індивідуальні, групові та колективні форми вправ, доручення, створення виховуючих ситуацій).

3. Методи стимулювання поведінки і діяльності, що сприятимуть стимулюванню толерантних проявів студента чи гальмуванню його інтолерантні дії та вчинків, збагаченню його емоційно-чуттєвої сфери (заохочення – схвалення, похвала, вдячність та ін.; покарання – осуд дій і вчинків, що ідуть всупереч норм толерантної поведінки).

4. Активні методи соціально-педагогічного розвитку, що здійснюють комплексний вплив на розвиток усіх сфер толерантної особистості: свідомості, почуттів,

якостей і властивостей толерантної поведінки студента (групова дискусія як метод обговорення проблем толерантної взаємодії; соціально-психологічні тренінги толерантності; рольові, ділові, імітаційні ігри; прийоми «обмін думками», «мозковий штурм», діалогічне спілкування та ін.) [3].

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Вище викладене уможливорює зробити висновок, що толерантність комунікативної взаємодії сьогодні є необхідною умовою для об'єднання людей різної віри, поглядів, культурних традицій й політичних переконань. Вона може бути сформована за допомогою відповідної педагогічної взаємодії. Толерантна комунікативна взаємодія в педагогічному процесі вищої школи є передумовою формування соціальної й педагогічної компетентності майбутнього фахівця, створення мирних взаємин у суспільстві.

Подальших досліджень потребують проблеми наповнення змісту гуманітарних і педагогічних дисциплін щодо толерантності комунікативної взаємодії; впровадження принципів толерантності комунікативної взаємодії в практичну педагогічну діяльність; організаційні умови реалізації толерантності комунікативної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Андреев М. В. Формування толерантності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. спец. : 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / М. В. Андреев; Українська інженерно-педагогічна академія. – Харків, 2009. – 23 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / С. Бацевич. – К. : Академія, 2005. – 344 с.
3. Бернадська Л. В. Виховання толерантності в учнів 5-7 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.: 13.00.07 – «теорія і методика виховання» / Л. В. Бернадська; Інститут проблем виховання НАПН України. – К., 2009. – 20 с.
4. Білоус Т. М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Тамара Миколаївна Білоус; Інститут проблем виховання АПН України – К., 2004. – 227 с.
5. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : [навчальний посібник] / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
6. Декларація принципів толерантності ЮНЕСКО : Міжнародний документ від 16.11.1995. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_503.
7. Етика ділового спілкування : [навчальний посібник] / За ред. Т. Б. Гриценко, Т. Д. Іщенко, Т. Ф. Мельничук. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 244 с.
8. Hajdegger M. Bytie i vremja / M. Hajdegger. – M. : Ad. Marginem, 1997. – 452 s.

В статье рассматриваются проблемы формирования толерантности коммуникативного взаимодействия в педагогическом процессе высшей школы. Определены условия обучения толерантного коммуникативного взаимодействия в высшей школе: соответствие содержания программного материала, учета национально-регионального компонента, обогащение словарного активного и пассивного запаса студентов и осмысление ими культурологической ценности анализируемых текстов, активная внеаудиторная работа.

Ключевые слова: толерантность, коммуникативное взаимодействие, студент, высшая школа, учебный процесс.

The article highlights the problem of tolerance formation of communicative interaction in the educational process of higher educational establishment. The following terms of teaching communicative tolerant interaction in higher educational establishment are determined: adequacy of the program material, taking into consideration national and regional component, enriching of active and passive students vocabulary and cognition of cultural values of the texts under analysis, active extra curricular work.

Key words: tolerance, communicative interaction, student, higher educational establishment, educational process.

*Кас'яненко Оксана Миколаївна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет*

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ВАДАМИ СЛУХУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

У статті йдеться про особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку з вадами слуху у спеціально організованих інклюзивних закладах. З'ясовано, що в ДНЗ необхідно створити систему загальнорозвивальної та корекційної роботи, спрямовано в першу чергу на корекцію вторинних відхилень – розвитку мови і мовлення. З метою забезпечення якісного формування мовленнєвої діяльності нечуючих дітей, проводиться підготовча робота з ними, в основу якої покладено метод безпосереднього наслідування. Підкреслено необхідність розвитку уваги у дітей дошкільного віку з вадами слуху. Формування словесного мовлення дітей з вадами слуху здійснюється не тільки безпосередньо у спілкуванні, а й на індивідуальних заняттях та в процесі навчальної діяльності. Саме поєднання цих двох шляхів сприяє швидкому і якісному засвоєнню мови. У статті доведено, що під впливом мовлення розвивається й удосконалюється не тільки мислення, а й особистість дитини з порушеннями слуху в цілому.

Ключові слова: дошкільники, інклюзія, вади слуху, мовлення, навчання, розвиток.

Постановка проблеми. Питання організації інклюзивного навчання для дітей з вадами слуху є досить дискусійним у наукових колах. Очевидно, що спільне виховання і навчання дітей дошкільного віку зі зниженим слухом та їх здорових однолітків корисне, оскільки стимулює до мовленнєвої активності, та можливе воно лише за умови відповідного рівня психофізичного та мовленнєвого розвитку дитини зі зниженим слухом та вміло організованого психолого-медико-педагогічного супроводу.

Мовленнєвий розвиток дітей з порушеннями слуху (обох категорій: глухих дітей та дітей зі зниженим слухом) є одним з найважливіших передумов та показників комунікативної та соціальної компетентності, що значною мірою визначають можливість особистісної реалізації та різнобічного розвитку. Мовна та мовленнєва компетентності мають на меті вирішення як суто пізнавальних (знання мови як універсального засобу передачі інформації та вміння використовувати цей комунікативний засіб з метою отримання знань), так і соціальних (налагодження розгалужених соціальних контактів) та морально-етичних (уміння налагоджувати взаємини та спільну діяльність, гармонізувати стосунки, висловлювати свою позицію) завдань.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Інтеграція дітей з порушенням слуху в загальноосвітній простір розглядається як один з найважливіших напрямків підготовки дітей до самостійного життя. Сьогодні йдуть пошуки нових шляхів адаптації, напрямків роботи по зближенню дітей з проблемами слуху та їх чуючих ровесників. Вивчення даної проблеми знайшло своє відображення у роботах вітчизняних та зарубіжних вчених (Засенко В.В., Зиков О.О., Колупаєва А.А., Малофєєв М., Леонгард Е.І.).

Завдяки даним численних публікацій названих авторів та вчених-дослідників методики навчання мови глухих і слабочуючих дітей (Дьяков О.І., Міхалєнкова І.А., Слезіна Н.Ф., Сухова В.Б. та інші) було визначено фактори розвитку мовленнєвих процесів в умовах активізації пізнавальної діяльності.

Мета статті – узагальнити підходи щодо розвитку мовлення дошкільників з вадами слуху та визначити його специфіку в умовах інклюзії.

Результати досліджень. Вже в перші дні свого життя малюк з розладом слуху стикається з великими

проблемами, головна з яких полягає в тому, що його слуховий апарат не може сприймати багатьох зовнішніх подразників (звуків). Як наслідок - потік інформації звужується.

Значно ускладнюється процес адаптації дитини до навколишнього світу і через обмежені можливості традиційного щоденного спілкування з найближчим оточенням.

Особливості психічного розвитку дитини зі зниженим слухом зумовлюють необхідність створення в дошкільному закладі спеціального корекційно-розвивального середовища.

Система загальнорозвивальної та корекційної роботи спрямована в першу чергу на корекцію вторинних відхилень – розвитку мови і мовлення. Шлях від звуку до оволодіння фразовим мовленням проходить через цілеспрямовану систему роботи з нечуючими малюками.

Щоб словесне мовлення стало основною формою спілкування дітей з вадами слуху, необхідно насамперед, щоб робота над його формуванням і розвитком розпочалась якомога раніше. Це стримуватиме появу жестомімічної мови. Починати навчати дитину спілкуватися з дорослими треба ще до того, як вона зможе розуміти слова і давати відповіді. Тому, щоб не приректи дітей з вадами слуху, особливо глухих, на німоту, слід розмовляти з ними, викликати потребу в мовному спілкуванні. При цьому ставлення до малечі - лагідне, уважне, стримане.

Сьогодні здійснювати роботу з розвитку мовлення дітей з вадами слуху можна в спеціально організованих інклюзивних закладах. З метою забезпечення якісного формування мовленнєвої діяльності нечуючих дітей, проводиться підготовча робота з ними, в основу якого покладено метод безпосереднього наслідування. Коли усно повідомляють дітям матеріал, вони дивляться на губи і в цей час мимовільно наслідують мовні рухи, рефлекторно повторюють слова-склади. Спочатку це лепетна мова, але й вона сприяє тому, що малеча починає розуміти, що кожний предмет або дія має словесне позначення. При багаторазовому повторенні знайомих слів діти навчаються пізнавати їх по губах людини, яка говорить і промовляти вголос.

Вимова вголос дає змогу контролювати якість мови дітей: виразність, силу голосу, злитність, наголос тощо. Тому варто заохочувати дошкільників повторювати

мовний матеріал, запитання, накази, доручення та інше, поки їхня мова не стане достатньо розвинутою, свідомою. Та й після цього доцільно, щоб вони час від часу повторювали слова мовця вголос, це допомагає підтримувати в дітей уважне ставлення до читання з губ того, хто говорить.

Відомо, що в дітей дошкільного віку з вадами слуху увага не стійка. Їм важко зосередитись на чомусь навіть на декілька хвилин. Разом з тим наявність стійкої і тривалої уваги для такої дитини необхідна, вона сприяє більш успішному встановленню контактів з оточуючими людьми. Спостерігаючи за губами і руками (при дактилюванні) людини, що говорить, нечуючий малюк швидше навчається читати з губ і говорити.

Вихованню уваги у дітей сприяють підготовчі вправи, якими розпочинають роботу з мови. Вони допомагають виробляють вміння відтворювати прості рухи рук, голови, ніг пальців. Засвоєння таких рухів сприяє оволодінню дітьми дактильною азбукою. Для голови дають такі прості вправи: нахилити голову вправо, вліво, вперед, назад, робити колові рухи головою зліва направо і навпаки; для рук: підняти руки вгору, відвести в різні сторони, сховати за спину, піднімати і опускати по чергово то праву, то ліву руки тощо. Ці вправи можна робити сидячи за столом, стоячи, можна їх поєднувати з рухами ніг.

Діти швидко навчаються відтворювати великі рухи і тоді переходимо до наслідування рухів пальців. Мета цих вправ – підготувати дитину до розпізнавання дактильних знаків, а пальці її – до їх відтворення. Вправи на наслідування малих рухів рук можуть бути різноманітні, наприклад: стиснути пальці в кулак і розтулити; стиснути кулаки, а потім відводити по чергово пальці (спочатку по одному пальцю, потім по два, три, чотири і всі п'ять); розсунути і стулити пальці при витягнутих долонях; імітувати гру на піаніно, трубі тощо.

Роботу з розвитку вміння відтворювати рухи мовного апарата слід розпочинати після того, як діти навчаються відтворювати прості рухи рук, ніг, голови, пальців. Спочатку дитина відтворює нескладні рухи мовного апарату. Вона повторює їх за дорослим, уважно дивлячись на рот. Цю роботу доцільно проводити перед дзеркалом, в якому дитина спостерігає за рухами язика, губ. Слід спостерігати, як малюк виконує вправи, як ставиться до них. Важливо, щоб у нього не знизився інтерес до виконання вправ. Щоб запобігти цьому, створюють ігрову ситуацію і використовують заохочення чи нагороди, а також чергуємо різні вправи.

Важливе значення для розвитку словесного мовлення дитини з розладами слуху має спілкування, включене у спільну з дорослими предметну та пізнавальну діяльність [4]. У процесі такої діяльності намагаються зацікавити малюка співпрацею та навчити практичної взаємодії, яка є корисною під час обстеження різних предметів з допомогою тактильних відчуттів, зору, залишків слуху, смаку.

Щоб навчити дитину детально обстежувати якийсь об'єкт, разом з нею послідовно виконують такі дії: спочатку обводять предмет по контуру пальчиком дитини, потім допомагають обстежити його поверхню дитячою долонею. Під час обстеження вказують на якусь важливу особливість предмета, фіксують на ній увагу малюка (наприклад, стукають предметом об стіл біля його

вушка; якщо це їстівна річ - дають покуштувати). Іншим разом дорослий проводить обстеження на очах у дитини, а потім пропонує малюкові повторити ці дії. Так навчають дітей елементарних способів пізнання, закладають основи аналізу, розвивають сприймання, формують перші уявлення про предмети. А враження малюків від одного об'єкта, отримані через різні аналізатори сприймання, поступово складаються в цілісний образ предмета, на який згодом "накладається" відповідне слово.

Щоб навчити дітей виконувати якусь дію, спочатку виконують її разом з ними. Якщо діти постійно виконують дію за допомогою словесного сигналу, вони одночасно навчаються виконувати дію і засвоюють її словесне позначення. Дуже важливо, щоб ці дії сприймалися в ігровій ситуації. Гра – найбільш притаманна дитині діяльність. Тому саме в ній діти ефективніше засвоюють і різноманітні навички, і розвивають мовлення.

Дитина має усвідомити, що між предметами, діями і мовленнєвим актом (звучання, артикуляція, емоція) існує зв'язок. Тому чітко, голосно називають предмети, якими дитина грається, з якими стикається у побуті. Так само називають й дії (дорослих і самої дитини), спочатку короткими, лепетними словами або словами-звуконаслідуваннями, але обов'язково так, щоб дитина бачила обличчя, а саме – губи.

У процесі навчальної, ігрової діяльності, вимагають, щоб діти вимовляли одночасно з дорослим усе, що говоримо, тобто розвивають зв'язне усне мовлення. Це сприяє виробленню та закріпленню зв'язків між зоровим сприйманням і мовними рухами.

Враховують також при мовленні інтонацію голосу, оскільки дитина з порушеним слухом з часом навчається розрізняти інтонації за допомогою залишків слуху та співвідносити їх з виразом обличчя. Міміка є допоміжним засобом і має відповідати змісту мови того, хто говорить, відображати його почуття, бажання, похвалу, задоволення, здивування тощо.

Учені неодноразово наголошували, що дидактичні, сюжетно-рольові, творчі ігри мають велике значення для розвитку зв'язного мовлення дітей з вадами слуху. Для успішного вирішення цього завдання необхідна спільна діяльність сурдопедагога та вихователів. Діючи разом, вони створюють сприятливі умови для формування мовних реакцій та мовної активності дітей, їх слухової орієнтації у світі звуків [2].

Формування словесного мовлення здійснюється постійно, у взаємозв'язку з організацією життя дітей. Так, слова і фрази, які дитина засвоює безпосередньо у процесі діяльності, сприймаються нею свідомо. Дитина розуміє, що кожне слово означає певну дію або предмет, що завдяки слову вона зможе задовольнити свої потреби й інтереси. Усе це сприятиме в майбутньому словесному спілкуванню нечуючої дитини з людьми, які її оточують.

Особливо важливу роль на початковому етапі навчання усному мовленню відіграють таблички. Слова і короткі фрази, записані на них, допомагають встановити контакт з дітьми.

У підготовчий період виконанню дитиною тієї чи іншої дії має передувати показ відповідної таблички. У цей період діти розпізнають слова за деякими зовнішніми ознаками. І вже в цей час фіксують увагу дітей на словах,

вчать уважніше розглядати окремі букви, порівнювати їх. Це дає можливість читати і запам'ятовувати прочитане. Починає розвиватися не тільки глобальне сприймання слова, а й аналітичне. Під час навчання глобального читання слів, написаних на табличках, намагаються не допомагати дітям зрозуміти їх значення за допомогою відповідного жесту. Адже дитина прагнуче скористатися цим легшим засобом спілкування і менше звертатиме увагу на таблиці зі словами. Це затримуватиме розвиток словесного мовлення дитини з вадами слуху.

Жест корисно використовувати, якщо він виступає як доповнення до слова, що сприймається, або являє собою засіб вияву емоційного стану. Але в жодному випадку не можна допускати, щоб жест замінював слово. Спілкування має здійснюватись за допомогою усного слова.

З року в рік збільшується обсяг матеріалу, який повинна засвоїти дитина, збагачується його зміст. Поступово ускладнюється, наближаючись до звичайної, і форма спілкування дитини з оточуючими – від глобального читання табличок із словами до самостійного усного мовлення. З віком розширюються завдання щодо формування мовлення, збільшується обсяг словника, яким має оволодіти дитина, підвищуються вимоги до його засвоєння і використання. Цей процес повільний і складний, але, послідовно і систематично здійснюючи його, можна досягнути поставленої мети: дитина розумітиме мовля, зчитуючи мову з губ, і відповідатиме мовою зрозумілою для інших людей.

Формування словесного мовлення дітей з вадами слуху здійснюється не тільки безпосередньо у спілкуванні, а й на індивідуальних заняттях та в процесі навчальної діяльності. Саме поєднання цих двох шляхів сприяє швидкому і якісному засвоєнню мови [3].

Роботу над розвитком зв'язного усного мовлення в дітей з вадами слуху розпочинають з формування правильної звуковимови. Різні відхилення у сприйманні і вимові звуків дитиною негативно впливають на збагачення її активного словника, оволодіння рідною мовою, читанням і письмом, на розвиток її мисленнєвої діяльності. На індивідуальних заняттях проводимо роботу над розвитком мовного дихання, тобто формують в дітей тривалий видих, вміння відтворювати злитно, на одному видихові слова й короткі фрази; над голосом – формують вміння користуватися голосом нормальної висоти, сили і тембру, розвивають модуляції голосу за силою і висотою; над словом і фразою – навчають правильно відтворювати слова – злитно, без призвуків, зберігаючи звуковий склад (точно або наближено).

Під час розвитку слухового сприймання нечуючих малюків: звертають увагу кожної дитини на різні звуки, привчають порівнювати їх, визначати джерело звучання на слух (барабан, бубон), розрізняти голоси, визначати тривалість звучання (довго чи коротко), кількість звуків (скільки було ударів у барабан, скільки я вимовила складів «та-та-та»). Проходить така робота у формі захопливої гри, що дає можливість дітям краще усвідомити значення багатьох слів, які позначають ті чи інші звуки.

Для занять з розвитку слухового сприймання немовних звуків використовують різноманітні предмети й іграшки, що звучать, а також допомагає у роботі комп'ютерний слухомовний тренажер «Видима мова».

Важливим напрямом роботи є застосування вправ на визначення напрямку джерела звуку, які сприяють розвитку просторового орієнтування глухих і слаббачуючих дітей. Діти сприймають та розрізняють на слух різний мовний матеріал: окремі фонемі, склади, слова, фрази, речення. У старшій групі вони вчать правильно відтворювати наголос, передавати інтонацію.

Спеціально організовані заняття з мови дають можливість розширити значення слів, які діти засвоїли в безпосередньому спілкуванні в процесі різноманітної діяльності.

На першому році навчання словесне мовлення формується на основі збагачення чуттєвого досвіду дитини з розладами слуху, предметної діяльності, розвитку орієнтування в навколишньому середовищі. Основне завдання – навчити дитину розрізняти по табличках предмети та їх якості, дії.

На другому році - навчають дітей сприймати та розрізняти слова по табличках, з губ, самостійно називати їх, послідовно переходити від однієї форми до іншої. Використовують при цьому різні варіанти дидактичних ігор.

У наступні роки роботу над вимовою дітей спрямовують на використання вже сформованих засобів спілкування з метою автоматизації набутих навичок, розширення словника, самостійного практичного використання мови. Надзвичайно важливо не пропустити найсприятливіших періодів для розвитку й становлення в нечуючої дитини мовленнєвих навичок.

Усне мовлення є необхідною основою людського мислення, тобто процесу відображення дійсності в поняттях, судженнях, умовиводах. Думка не може виникнути та існувати поза мисленням. Думка не тільки проявляється у мовленні, а й удосконалюється в ньому. Мовлення, яке є засобом узагальнення й відображення дійсності у свідомості людини, використовується як засіб спілкування людей, і у цій своїй комунікативній функції воно є особливим видом інтелектуальної, мовленнєвої діяльності. Багатьма вченими доведено, що під впливом мовлення розвивається й удосконалюється не тільки мислення, а й особистість дитини з порушеннями слуху в цілому [1].

Таким чином, формування словесного мовлення у дітей дошкільного віку з вадами слуху – це і вивчення одиниць мови для використання їх у мовленнєвій діяльності, й оволодіння умінням як розуміти словесне мовлення, так і породжувати його, опанування способами висловлювання думок засобами мови.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Отже, розвиток мовлення дошкільників – це важлива психолого-педагогічна проблема, розв'язання якої є першочерговим завданням сім'ї та закладів освіти. Для дітей з вадами слуху розвиток мовлення не лише потреба для здійснення комунікативної взаємодії, а ще й можливість успішної соціалізації. Робота з розвитку мовлення нечуючих дітей має свою специфіку, її краще проводити в умовах інклюзивного навчання, до якого підключені фахівці. Такий процес краще здійснювати поетапно, системно виконуючи низку завдань та реалізуючи мету кожного такого етапу.

Перспективу дослідження вбачаємо у специфіці розвитку мовлення дітей дошкільного віку з іншими нозологіями, зокрема з порушенням зору.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : Підручник / За ред. А.М. Богуш - К. : Вища школа, 2007. – 542с.
2. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха / Р.М. Боскис - М. : Просвещение, 1975. – 142 с.
3. Виховання дитини з порушеннями слуху в умовах сім'ї / за ред. Т.В. Сак. – К. : Наук. світ, 2009. – 216 с.
4. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие [для студ. высш. учебн. заведений] / Л. А. Головчиц. - М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 304 с.
5. Назарина В.В. Як допомогти розвиватися дитині, яка не чує / В.В. Назарина // Діти з особливими потребами: поради батькам / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. - К. : Наук. світ, -2004. - 240 с.

В статті йдеться про особливості розвитку мови дітей дошкільного віку з порушеннями слуху в спеціально організованих інклюзивних установах. Вияснено, що в ДОО необхідно створити систему общеразвиваючої і корекційної роботи, направленої в першу чергу на корекцію вторинних відхилень – розвитку мови. З метою забезпечення якісного формування мовної діяльності незлішущих дітей, проводиться підготовча робота з ними, в основу якої покладено метод безпосереднього підрадяння. Підкреслено необхідність розвитку уваги у дітей дошкільного віку з порушеннями слуху. Формування мовної мови дітей з недостатками слуху здійснюється не тільки безпосередньо в общенні, але і на індивідуальних заняттях і в процесі навчальної діяльності. Саме поєднання цих двох шляхів сприяє швидкому і якісному засвоєнню мови.

В статті доведено, що під впливом мови розвивається і вдосконалюється не тільки мислення, але і особистість дитини з порушеннями слуху в цілому.

Ключові слова: дошкільники, інклюзія, недостатки слуху, мови, навчання, розвиток.

The article deals with the peculiarities of speech development of preschool children with hearing defects in inclusive purposefully organized schools. It is clarified that a pre-school educational establishment must create a system of corrective work of general treatment aimed primarily at correction of secondary deviations - the development of language and speech. Formation of aural speech of children with hearing defects is performed not only in communication but also at the individual classes and in the training activities. The combination of these two ways leads to the fast and qualitative mastering of the language. It is proved that preschool children with hearing defects possess non-stable attention. Education of children's attention is contributed by the preparatory exercises that usually start the work with the language. A rather important role for the development of aural speech of a child with hearing defects is played by communication, included into common (with adults) cognitive and educational activities. The article indicates the idea that didactic, role-playing, creative games are significant for the development of coherent speech of children with hearing defects. Solving of this presupposes shared work of a deaf-and-dumb teacher and educators. Acting together, they create favorable conditions for the formation of linguistic reactions and language activity of children, their auditory orientation in the world of sounds. Formation of verbal speech of children with hearing disabilities is not only implemented directly through communication but also at individual classes in the process of training activity. The combination of these two ways promotes the fast and qualitative mastering of the language. The article proves the idea that under the influence of speech not only thinking is developed and improved but also generally the personality of the child with hearing defects. Hence, the formation of verbal speech of preschool children with hearing defects - is language units study for their implementation in speech activities and mastering the skills in both understanding the verbal speech and in producing it, mastering ways of thinking expression by means of language. Thus, the speech development of preschoolers - is important psychological and pedagogical problem the solution of which is a priority task of family and educational establishment. Children with hearing defects require language development not only for the sake of communicative interaction, but also for the possibility of successful socialization. Work in speech development of deaf children is specific, it is best done in terms of inclusive education, with the experts in this field. This process is implemented gradually, systematically performing a number of tasks and realizing the aim on the each stage.

Key words: kindergarten, inclusion, hearing, speech, education, development.

УДК 811.161.2'373.7:821.161.2-31

Курило Олександра Йосипівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ УСТАЛЕНИХ ВИРАЗІВ ТА ЇХ СТИЛІСТИЧНІ ФУНКЦІЇ В ПОВІСТІ І. НЕЧУЯ-ЛЕВИЦЬКОГО «КАЙДАШЕВА СІМ'Я»

У статті проаналізовано усталені вирази з повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», виділено їх тематичні групи, охарактеризовано лексико-граматичні розряди фразеологічних одиниць з означеного художнього твору, висвітлено їх особливості та стилістичні функції. Крім того, на основі картотеки усталених виразів, укладеної нами з даної повісті, виділено та охарактеризовано групи стійких словосполучень (власне фраземи, прислів'я і приказки та метафори), класифіковано метафоричні вирази за базовим словом, виокремлено з твору ряд фразеологічних явищ,

описано групи стійких одиниць за характером підрядного сполучника, здійснено аналіз структури й семантики усталених виразів твору.

Ключові слова: усталені вирази (фразеологічні одиниці), лексико-граматичні розряди фразеологічних одиниць, тематичні групи фразем, власне фраземи, метафоричні вирази, прислів'я, приказки.

Постановка проблеми. Останнім часом жодна галузь лінгвістичної науки не привертала до себе такої уваги українських мовознавців, як фразеологія, основні поняття, обсяг проблематики та об'єкт вивчення якої ще остаточно не визначені. Це зумовлюється передусім великою семантичною, структурною і функціональною різноманітністю тих одиниць, що сприймаються як стійкі сполуки слів. Така специфіка об'єкта дослідження викликає труднощі у визначенні як місця фразеологічного рівня в ієрархії мовної структури, так і місця фразеології серед інших лінгвістичних дисциплін. Тому саме від з'ясування таких питань, як зміст фразеологічної одиниці, визначення її найхарактерніших диференційних ознак, вживання її в мовленні залежить як вивчення фразеології загалом, так окремих її аспектів. Питанням функціонування усталених виразів у текстах присвячено роботи багатьох сучасних мовознавців, однак у науковій літературі мало праць, які висвітлюють фразеологію мови окремих письменників чи їх творів.

Аналіз досліджень та публікацій. Фразеологічний фонд мови привертав увагу багатьох східнослов'янських мовознавців. Цінні для розвитку фразеологічної теорії знаходимо у працях Ф.Буслаєва, О.Потебні, І.Срезневського та ін. Становленню фразеології як галузі лінгвістики сприяло, з одного боку, ґрунтовне дослідження синтаксичної природи словосполучень, здійснене у працях мовознавців: О.Шахматова, Ф.Фортунова тощо, а з іншого – висвітлення у стилістико-семантичному плані стійких комплексів слів зарубіжними мовознавцями (Ш.Баллі, А.Сеше та ін.).

Ідею про необхідність створення фразеології як самостійного розділу лінгвістики в мовознавстві ще в 20-х роках ХХ ст. обґрунтував Є.Поливанов, який вважав, що цей розділ займе відособлену позицію у лінгвістиці майбутнього. Вагомий внесок у розвиток фразеологічної теорії зробили В.Виноградов, М.Шанський, М.Копиленко, О.Молотков, О.Бабкін та ін. Розгортання фразеологічних студій в Україні пов'язане з іменами Л.Булаховського, М.Мироненка, П.Горецького, І.Білодіда, М.Жовтобрюха, І.Чередниченка тощо.

Наприкінці ХХ та початку ХХІ ст. активізується психокогнітивний та етнокультурний аспекти у вивченні фразеології (О.Селіванов, О.Левченко). Опрацьовується діалектна фразеологія (Б.Ларін, Н.Бабич, С.Бевзенко, В.Лавер, Р.Міняйло, М.Олійник та ін.). Сучасне мовлення відображено у збірниках В.Білоноженко, Я.Головацького, М.Коломійця, М.Наконечного, Г.Удовиченка, В.Ужченка. Продовжуються спроби визначити категоріальні ознаки фразеологізму [6, с.41].

Посилення інтересу науковців до проблем лінгвістики тексту зумовлює необхідність розгляду питань, пов'язаних із функціями фразеологічних одиниць у художніх творах. Питанням функціонування фразеологізмів у текстах присвячено роботи Л.Аксентьева, М.Алефіренка, В.Білоноженко, В.Вакурова, С.Ганжі, І.Гнатюк, С.Горожанової, В.Дубинського, В.Калашника, В.Ковальова,

М.Коломійця, Л.Петленко, Ю.Прадїда, Л.Скрипник, А.Супрун, В.Ужченка, О.Федорова, Т.Цимбалюк, В.Чабаненка, М.Шанського, Л.Щербачук та ін. Однак у науковій літературі мало праць, які висвітлюють фразеологію мови окремих письменників [1, с.6].

Мета статті (постановка завдання.) Метою статті є висвітлення фразеологічних одиниць у творі І.Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», їх аналіз, класифікація, визначення тематичних груп усталених виразів, виокремлення особливостей та стилістичних функцій фразем в означеному художньому тексті.

Результати дослідження. Фразеологізмом, або фразеологічною одиницею називається стійке поєднання слів, граматично організованих за моделлю словосполучення або речення, яка, маючи цілісне значення, відтворюється в мові за традицією, автоматично. У мовознавстві існують різні найменування фразеологічних одиниць: ідіома, ідіоматичний вислів, стійке словосполучення, фразеологічний зворот, фразема, неподільне словосполучення, невідільне словосполучення, лексикалізоване словосполучення, автоматизована фраза. Так само розрізняють і різноманітні класифікації фразем, оскільки єдиної на сьогоднішній день ще не існує. Спираючись на ті чи інші ознаки фразеологічних одиниць, дослідники фразеології запропонували ряд класифікаційних схем, які широко застосовуються в лінгвістичній літературі. Залежно від того, який принцип покладено в основу кожної з класифікацій (семантичний, стилістичний, структурний, граматичний, генетичний), розрізняють відповідні їх типи.

Нами опрацьовано класифікації фразеологічних одиниць В.Виноградова, Л.Булаховського, Б.Ларіна, Л.Скрипник, Б.Ковальова, О.Молоткова, А.Бабкіна та ін. У дослідженні ми детальніше зупинились на аналізі усталених виразів з твору І.Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» за класифікаціями О.Молоткова, Л.Скрипник, Б.Ковальова, А.Григораша, А.Бабкіна, Б.Ларіна.

У мовознавстві усталені вирази вживаються у вузькому і широкому розумінні. У вузькому розумінні до фразем зараховують словосполучення, що співвідносяться зі словом і відповідно функціонують у ролі якогось члена речення (їх ще називають лексичними ідіомами). У широкому розумінні до фразеологічних одиниць зараховують усталені вирази, що структурою нагадують прості речення. Це, здебільшого, прислів'я і приказки. Ми в дослідженні користуємося широким розумінням фразеологічних одиниць.

Фразема, виступаючи як компонент будь-якого тексту, тісно пов'язана з контекстом твору. Саме у живому мовленні виявляє вона повною мірою свій зміст. Аналіз фразеологічної одиниці в ізоляції від контексту малоефективний, не забезпечує розкриття глибини її семантики, оскільки фразеологізм здебільшого вступає у складні смислові стосунки з певним контекстом і залежить від нього [1, с.42].

Помітне місце у дослідженнях з фразеології посідають класифікації за граматичним принципом. Так,

морфологічний підхід до фразеологічних явищ базується на співвіднесеності фразеологічних одиниць із певними частинами мови і передбачає визначення лексико-граматичної природи стрижневого слова. Так, наприклад, О.Молотков виділяє за цим принципом такі лексико-граматичні розряди фразеологічних одиниць:

- іменні,
 - дієслівні,
 - ад'єктивні (прикметникові),
 - адвербіальні (прислівникові),
 - вигукові.
- За Демським:
- займенникові.

1. Іменні – це такі фразеологізми, стрижневим словом яких є іменник, по відношенню до яких прикметник, як правило, виступає як залежний компонент.

Н.: Гіркий полин (автор) – «прихована злість» – про щось неприємне, погане.

Реч.: Вона догадалася, що її свекруха недобра, і що під її словами ховається гіркий полин (Н.-Л., «К. с.», с.155).

Н.: Солодкий медок (автор) – «услеслива, вдавано добрі слова».

Реч.: Той солодкий медок одразу не сподобався Мотрі (Н.-Л., «К. с.», с.150).

2. Дієслівні – це такі фразеологізми, в яких опорним компонентом фразеологічного звороту виступає дієслово.

Н.: Носа втру (Кайдаш) – «різко сказати, побити, довести що-небудь когось»

Реч.: Коли хочеш, то я й тобі носа втру (Н.-Л., «К. с.», с.163).

Н.: Не оббивала порогів (Мотря) – не «домагатися, просити чого-небудь багаторазовим відвідуванням; настирливо випрошувати що-небудь».

Реч.: Я вашого сина не силувала мене брати; я до вас з хлібом з сіллю не ходила, порогів ваших не оббивала (Н.-Л., «К. с.», с.162).

У межах цього розряду мовознавець А.Григораш виділяє такі три групи дієслівних фразем з прийменником чи без:

- усталені вирази, утворені за двоскладовими моделями:

Н.: доведу до пуття; навчить добру; руки опали (Н.-Л., «К. с.»)

усталені вирази, утворені за трискладовими моделями:

держи руку за жінкою; лице горіло рум'янцем; заглядати у наші горишки (Н.-Л., «К. с.»)

усталені вирази, утворені за чотирискладовими моделями:

Н.: насилу здержувати свого язика; розпустила розмову на всю губу (Н.-Л., «К. с.»). Ця група найменш продуктивна.

3. Ад'єктивні – це такі фразеологізми, що відповідають на питання який? (їх можна замінити одним словом – прикметником).

Н.: Ні живий ні мертвий (автор) – «переляканий».

Реч.: Лаврін стояв ні живий ні мертвий (Н.-Л., «К. с.», с.217).

Н.: Ходить з торбами (Мотря) – «бідний».

Реч.: - Он зав'язалась, як на Великдень, а батько ходить по селі з торбами (Н.-Л., «К. с.», с.262).

4. Адвербіальні – це такі фразеологізми, що відповідають на питання як? (їх можна замінити одним словом – прислівником).

Н.: Жабі по коліна (один чоловік) – «дуже мілко».

Реч.: -Та не втопишся, бабо, бо навіть і серед ставка старій жабі по коліна,- сказав один чоловік, що напував воли (Н.-Л., «К. с.», с.264).

Н.: Повіяло миром (автор) – «мирно, спокійно».

Реч.: У Кайдашеві давній оселі повіяло миром (Н.-Л., «К. с.», с.252).

5. Вигукові – це фразеологічні одиниці, які виражають побажання, привітання, прокльони, різні вигуки.

Н.: Будь здорова, чорноброва! (Карпо) – «привітання».

Реч.: - Будь здорова, чорноброва! – сказав Карпо, не здіймаючи бриля і легенько кивнувши головою (Н.-Л., «К. с.», с.140).

Н.: Матері твоєї сторч та в борці! (Кайдаш) – «жартівливе побажання покарання за щось».

Реч.: -А ти чого обзиваєшся? Матері твоєї сторч та в борці! (Н.-Л., «К. с.», с.139).

6. Займенникові (за Демським) – це такі фразеологічні одиниці, які можна замінити одним словом – займенником.

Н.: Не заманите мене... й калачем (Кайдашиха) – «нічим».

Реч.: Не заманите мене сюди й калачем (Н.-Л., «К. с.», с.198).

Н.: Не бралась і за холодну воду (автор) – «за ніщо»

Реч.: Вона стояла над душею в Мотрі, наче осавула на паниціні, а сама не бралась і за холодну воду (Н.-Л., «К. с.», с.154).

Крім цього, деякі мовознавці (Л.Булаховський та ін.) виділяють комунікативні одиниці, тобто ті, що передають певне судження або ціле повідомлення. Це переважно прислів'я, приказки та примовки.

Н.: Одна брова варта вола, другій брові й ціни нема (Лаврін)

Реч.: Одна брова варта вола, другій брові й ціни нема (Н.-Л., «К. с.», с.132).

Н.: Жінка не дівка: їй заміж не йти (Кайдаш).

Реч.: Твоя жінка не дівка: їй заміж не йти (Н.-Л., «К. с.», с.165).

Н.: Бублика з'їси, поки кругом обійдеши (Карпо).

Реч.: Оце взяв би той кадівб, що бублика з'їси, поки кругом обійдеши, а як іде... (Н.-Л., «К. с.», с.134).

Фразеологічні одиниці, що становлять собою конструкції з підрядними сполучниками, ще називають порівняльними (компаративними) зворотами. Своєрідною рисою цієї групи усталених виразів є те, що стрижневим, тобто організуючим словом для них виступає сполучник, з якого вони починаються.

За лексико-граматичним значенням ці мовні одиниці співвідносяться, як правило, з дієсловами, прислівниками або прикметниками і виконують відповідну синтаксичну роль у реченні. За характером підрядного сполучника ці структури поділяються на дві групи:

1. фразеологізми, які починаються допустовим сполучником *хоч*:

Н.: Хоч води напийся (Лаврін).

Реч.: З маленького личка хоч води напийся... (Н.-Л., «К. с.», с.134).

Н.: Хоч у вухо бгай (Кайдашиха).

Реч.: - Що за люба дитина мій Карпо, такий тихий, такий слухняний, хоч у вухо бгай... (Н.-Л., «К. с.», с.152).

Н.: Хоч коники ліпи (Кайдашиха).

Але й хліб спекла, хоч коники ліпи! (Н.-Л., «К. с.», с.175).

2. фразеологізми, організовані за допомогою порівняльних сполучників: як, мов, немов, наче, неначе, ніби.

Н.: Як цар на престолі (автор).

Реч.: Вона гордо сиділа на своїй скрині, як цар на престолі (Н.-Л., «К. с.», с.180).

Н.: Мов сопілка грає (Лаврін).

Реч.: Говорить тонісінько, мов сопілка грає (Н.-Л., «К. с.», с.132).

Н.: Наче корова на нові ворота (Лаврін).

Реч.: Карпе! Чого це ти витріщив очі на яблуню, наче корова на нові ворота (Н.-Л., «К. с.», с.135).

Н.: Ніби на світ народилась (автор).

Реч.: Мотря з того часу у своїй хаті ніби на світ народилась (Н.-Л., «К. с.», с.180).

Такі усталені вирази нагадують підрядні речення. У більшості з них у результаті фразеологізації компаративна семантика змінилася настільки, що як допустові та порівняльні конструкції їх можна розглядати лише в діакронії. За своїм значенням і функціями багато з них співвідноситься зі словом.

Н.: хоч у вухо бгай «лагідний» (Н.-Л., «К. с.», с.152);

наче муха в окропі «швидко» (Н.-Л., «К. с.», с.155);

хоч коники ліпи «глевкий» (Н.-Л., «К. с.», с.175).

Серед усталених виразів мовознавці, зокрема Б.Ларін та ін., виділяють метафори, які слугують базою для утворення фразем. *Метафорою* називають вид тропи, побудований на основі вживання слів або виразів у переносному значенні за подібністю, аналогією, який слугує одним із засобів посилення образності й виразності мови. Розрізняють метафори прості, побудовані на зближенні предметів чи явищ за однією якоюсь ознакою, і метафори розгорнуті, тобто побудовані на різних асоціаціях між предметами і явищами.

Оскільки метафора є одним із засобів образності художнього твору, вона дозволяє порівнювати предмети і явища, здавалось би зовсім не порівнювані, демонструє здатність людського мозку в розрізних елементах матеріального і духовного світу відшукувати зв'язки й перетворювати окремі поняття в систему взаємопов'язаних одиниць.

Утворюються метафори традиційним способом: переосмислення слова в контексті словосполучення, речення чи більшого синтаксичного об'єднання – абзаца, фрагмента. Метафоризується базове слово:

- особа;
- неособа (предмет);
- явища природи (стихія);
- «частини тіла людини»;
- «фізичний стан людини»;
- «метафори, що означають звуконаслідування»;
- «метафори, що означають розмову»;
- «метафори, що стосуються тварин»

За цим принципом нами і укладено метафори:

1. **«особа»:** посипали молодичі; гризла свекруха; терлась коло панів; виплила дівчина; золота дитина; вдарили музики і т.ін.

2. **«неособа» (предмет):** хати порозкидані; садиба дихала холодком; село заснуло; жита дрімали; мак зблід; дорога ховалась; гроші втікали; горішки та маківники залоскотали і т.ін.

3. **«явища природи» (стихія):** хмарки сунулись; висипали зорі; сонце грало; сонце лягло світ;

сонце грало; горів світ сонця; вечір заглянув; пішов холод; гук задрижав; вогонь полився; вода гула тощо;

4. **«частини тіла людини»:** голова горить; закидалось серце; очі погасли; лице не розвиднювалось; очі світилися; руки ходили ходором; згубив очі і т.ін.;

5. **«фізичний стан людини»:** сон не брав; думка літала; голод затаг живіт; душа заховалась; спокій розлився; краса засліпила; блиснула думка тощо;

6. **«метафори, що означають звуконаслідування»:** горішки застогнали; тісто запищало; дзвін гув та дрижав; горішки завищав; терниця гавкала;

7. **«метафори, що означають розмову»:** обсипала неласкавими словами; підсолоджувала розмову; сипала облесливими словами;

8. **«метафори, що стосуються тварин»:** воли сунулись; деркач свистів; яр крутився гадюкою.

Аналізуючи картотеку, створену нами на основі повісті І.Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», можемо виділити тематичні групи усталених виразів.

Отже, тематичні групи фразем за значенням:

1. **«бити»:** частувала різкою (автор) – «бити, карати»; лупив у груди (Кайдашиха) – «бити»; полічу ребра (Кайдаш) – «погроза побити когось»; впечу кочергою (Кайдаш) – «вдарити, побити»; зуби вибираєш (Кайдашиха) – «погроза сильно побити когось»; дала сторчака (автор) – «впасти» тощо;

2. **«дивитися»:** кинула оком (автор) – «мимохідь, швидко подивитися на кого-; що-небудь»; вхопив погляд (автор) – «відчути чийсь погляд на собі»; не міг одірвати очей (автор) – «не могли перевести погляд»; витріщив очі (Лаврін) – «широко розкрити очі»; випутили баньки (Мотря) – «дивитися, не відриваючи очей»; блиснула очима (автор) – «мимохідь, швидко подивитися на кого- чи що-небудь» тощо;

3. **«плакати»:** сльозами облилася (Мелашка) – «плакати»; виплакала всі сльози (автор) – «висловити своє горе, плачучи»; залило душу сльозами (Мелашка) – «про важкий душевний стан» тощо;

4. **«говорити, кричати»:** цвікає в вічі (Кайдаш) – «прирікатись, сваритись, неприємно говорити»; підняли гвалт (автор) – «кричати, лементувати»; колеши очі (Кайдашиха) – «дорікати ким-, чим-небудь, соромити когось»; гризла голову (автор) – «дорікати, набридати, докучати»; розв'язати язика (автор) – «змусити заговорити»; брехні точити (Палажска) – «вести пусті розмови»; дала покинутувати полину (автор) – «непривітно, неприязно говорити» тощо;

5. **«убити»:** зі світу звести (Кайдашиха) – «довести до смерті»; живою в землю закопати (Кайдашиха) – «знищити жорстоко» тощо;

6. **«фізичний стан людини»:** тягло за живіт (автор) – «бути голодним»; зомліло серце (автор) – «заболіло»; ледве зводила дух (автор) – «важко дихати»; скорчилась в три погібелі (автор) – «сильно згорбитись, постаріти тощо»;

7. **«душевний стан людини»:** сидить у печінках (Кайдаш) – «надокучати, дуже допікати, вимучувати»; взяв страх (автор) – «перелякатися»; розкуштувати полин (автор) – «зазнати недобророзумного ставлення»; волося піднялося вгору (автор) – «перелякатися, здивуватися»; брала злість (автор) – «сердитися»; полин сховала (автор) – «щось неприємне

затаїти, не виказувати свого недоброзичливого ставлення»; стояла ні в сих ні в тих (автор)- «зніяковіло, відчуваючи незручність, присоромлено»;

8. **«відносини між людьми»:** шапку здіймали (Лаврін) – «циро запрошувати, просити»; не любив нікому кланятись (автор)- «не схилялись, не припинювались»; з хлібом з сіллю не ходила (Мотря)- «не ходити просити»; порогів не оббивала (Мотря)- «не домагалася, не просила чогось багаторазовим відвідуванням» тощо;

9. **«працювати»:** рук не покладаю (Мотря)- «працювати без відпочинку»; кинулась до роботи (автор)- «почала щось робити»; сіла за гребінь (автор)- «почати працювати(прести)»; рук і ніг не чую (Мотря)- «втомитися, напружувались» тощо;

10. **«слухати»:** вух не позакладало (Кайдашиха)- «добре чути»; роти пороззявляли (автор)- «уважно слухати»; понаставляли вуха (автор)- «уважно слухати» тощо;

11. **«пити»:** хильнула до дна (автор)- «випити повністю»; помочила губи в горілиці (автор)- «мало випити»; вкунув у рот (автор)- випити швидко і т.ін.

Таким чином, у творі виділяємо 11 тематичних груп усталених виразів. У них об'єднані фраземи з подібними, але не тотожними, значеннями, які мають свої певні смислові відтінки.

Усталені вирази, вжиті автором у творі, мають також певну стилістичну роль. Вони використовуються з метою художнього відтворення розмовної мови як в авторських текстах, так і в мовних партіях персонажів, сприяючи їх типізації та індивідуалізації. Фразеологізми, вкладені І.Нечуєм-Левицьким в уста персонажів повісті, тематично дібрані і конструюють потрібний контекст, за допомогою якого творяться характери, типові ситуації, образи. Так, автор широко використовує прислів'я, приказки, які допомагають глибшому розкриттю образів твору, свідчить про їх глибоке знання народної творчості. Для того, щоб пересвідчитись у цьому, можна зіставити і порівняти мову головних героїв твору.

Н.: Мова Лавріна:

- Одна брова варта вола, а другій брові й ціни нема (Н.-Л., «К.с», с.132);

- Хоч між дровами, аби з чорними бровами (Н.-Л., «К.с», с.198);

Н.: Мова Карпа:

- Чорт сім кіп гороху змолотив (Н.-Л., «К.с», с.134);

- Гарна, мордою хоч пацюки бий (Н.-Л., «К.с», с.134).

Отже, з наведених прикладів спостерігаємо, що мова Лавріна м'яка, лагідна, поетична, ніжна, пересипана прислів'ями і приказками, а мова Карпа – груба, важка, дошкульна. Мова персонажів, як бачимо, характеризує і їх самих, тобто розкриває характери, психологію.

Н.: Мова Кайдашихи є двоюкою:

➤ то улеслива, пересипана «солодким медком», «м'якенька»:

- Хоч у вухо бгай- «лагідний, спокійний».

Реч.: Що за люба дитина мій Карпо, такий слухняний, такий тихий, хоч у вухо бгай. (Н.-Л., «К.с», с.152);

- Доведу до пуття – «виросити, навчити всьому».

Реч.: Коли б мені тільки Господь віку продовжив, а я вже доведу до пуття, тебе, Мотре (Н.-Л., «К.с», с.152);

➤ то чванлива, зла, уїдлива, пересипана прокльонами і прозвищами:

- Зуби вибираєш – «погроза побити когось».

Реч.: А то як візьму кочергу, то й зуби вибираєш (Н.-Л., «К.с», с.162);

- Вух не позакладало – «добре чути».

Реч.: Мені вух не позакладало, чую (Н.-Л., «К.с», с.157).

У мові Кайдаша переважають повчання, настанови, трапляються прокльони:

- Паскудить язика – «говорити непристойні речі».

Реч.: Чи то можна в таку п'ятницю паскудить язика? (Н.-Л., «К.с», с.133).

- Цур вам, пек вам! – «прокльон»

Реч.: Цур вам, пек вам! Поставлю вам хату через сіни та, про мене, там хоч голови собі поскручуйте (Н.-Л., «К.с», с.173).

Н.: Мова Мотрі – горда, непокірна, «бриклива». Вона не змовчує на образи і відповідає на них:

- Циганської халяндри скакати – «погроза».

Реч.: Будеш ти в мене циганської халяндри скакати, а не я в тебе (Н.-Л., «К.с», с.160).

Н.: Мова Мелашки – ніжна, мелодійна, поетична, як і сама дівчина.

- Залило... душу сльозами.

Реч.: Мабуть, він за мною побивається, коли одразу так залило мою душу сльозами. (Н.-Л., «К.с», с.223).

Провівши аналіз картотеки, створеної нами на основі повісті І.Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», можемо виокремити такі фразеологічні явища, як:

- **повторення однотипних фразем:**

Н.: ні те ні се; ні живий ні мертвий; ні в сих ні в тих;

- **усічення слова з фраземи:**

Н.: не повилазили;

- **розширення синтаксичної структури фразеологічних одиниць** внаслідок вклинювання слів-означень до другого компонента:

Н.: здоровий, як годований кабан (Н.-Л.) Для порівн.: здоровий, як кабан (Ф.с.)

Н.: темний, як темна ніч (Н.-Л.) Для порівн.: темний, як ніч (Ф.с.)

- **структурно-граматична трансформація порівняльних зворотів** відбувається за рахунок уведення лексичних елементів, що знаходяться у постпозиції до опорного слова:

Н.: зелений, як трава на стелу (Н.-Л.) Для порівн.: зелений, як трава (Ф.с.)

Н.: лице горіло рум'янцем (Н.-Л.) Для порівн.: лице горіло (Ф.с.)

- **оновлення фразем:**

Н.: бив у груди (Ф.с.) - лупив у груди (Н.-Л.);

Н.: вуха розвісити (Ф.с.) - понаставляли вуха (Н.-Л.);

- **синонімія усталених виразів у тексті:**

Н.: кинула очима (Ф.с.) блиснула очима (Н.-Л.);

Н.: защемило коло серця (Ф.с.) - зомліло серце (Н.-Л.);

- **антонімія фразем:**

Н.: жінка не дівка; їй заміж не йти (Н.-Л.);

Н.: на вербі груші, а осіці кислиці (Н.-Л.);

- **гіперболізація:**

Н.: снігу зимою не дістанеш (Н.-Л.);

Н.: бублика з їси, поки кругом обійдеш (Н.-Л.);

- **літота:**

Н.: «Для неї [Мелашки] ще б тільки на припічку кашу їсти», - думала Кайдашиха (Н.-Л.);

- **прийом гумору:**

Н.: як іде, то аж кістки торохтять (Н.-Л.);

Н.: гарна...мордою хоч пацюки бий (Н.-Л.) тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Отже, на основі проаналізованих нами усталених виразів з повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» у статті виділено їх тематичні групи, охарактеризовано лексико-граматичні розряди фразеологічних одиниць, здійснено аналіз структури й семантики фразем, а також висвітлено їх особливості та стилістичні функції. Як бачимо, фразеологізми наповнюють мовлення героїв твору глибинною свіжістю, надають йому художнього звучання, лексичної й синтаксичної витонченості,

довершеності, виразності та національного колориту. Вони фіксують найтонші відтінки думок та почуттів.

Означене питання в мовознавстві є досить актуальним, оскільки саме усталені вирази чи не найбільшою мірою надають мові яскравої мальовничої виразності, роблять її особливо гнучкою і сильною. Вони не тільки збагачують і прикрашають загальнонародну мову, а й допомагають досягти висот мовної культури.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в дослідженні усталених виразів на основі інших творів української художньої літератури.

Список використаних джерел

1. Александрова С.П. Фразеологізми в загальнонародній мові та художньому тексті / С.П.Александрова // Мовознавство. – 1993. - №6. – С.84- 92.
2. Бодик О.П. Сучасна українська літературна мова. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія. Навчальний посібник / О.П.Бодик, Т.М.Рудакова. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 414 с.
3. Нечуй-Левицький І.С. Кайдашева сім'я / І.С.Нечуй-Левицький. – Д.: Донбас, 1979. – 270 с.
4. Удовиченко Г.М. Фразеологічний словник української мови / Г.М.Удовиченко. – У 2-ох т. – К.: Вища школа, 1984. – 984 с.
5. Ужченко Г.М. Українська фразеологія / Г.М.Ужченко, Л.Г.Авксентьєв. – Х.: Основа, 1990. – 167 с.
6. Устенко Л.Ф. Особливості функціонування фразеологічних одиниць у різних стилях української мови / Л.Ф.Устенко // Наукові записки НДУ імені М.В. Гоголя. Філологічні науки. – 2011. – С. 40-44.

В статті проаналізовані устійливіє сочетання в повісті І.Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», освіщені їх тематическіє групи, охарактеризовані лексико-грамматическіє разряды фразеологическіє единиць в художественном произведении, освещены их особенности и стилистическіє функции. Кроме того, на основани картотеки устійливых сочетаний, составленной нами из указанного произведения, выделены и охарактеризованы группы устійливых сочетаний (собственно фраземы, пословицы и поговорки, а также метафоры), составлена классификация метафорическіє выражений по базовому слову, выделены из произведения фразеологическіє явления, описаны группы устійливых единиць по характеру подчинительного союза, осуществлен анализ структуры и семантики устійливых сочетаний произведения.

Ключевые слова: устійливіє сочетання (фразеологическіє единицы), лексико-грамматическіє разряды фразеологическіє единиць, тематическіє групи фразем, собственно фраземы, метафорическіє выражения, пословицы, поговорки.

In this article fixed expressions from the novel "Kaydasheva simja" (Kaydash's Family) written by I.Nechuy-Levytsky are analyzed, their thematic groups are stressed, lexicological and grammatical classes of phraseological items from determined novel are characterized, their peculiarities and stylistic functions are highlighted. In addition, based on the card index made by us from given novel, groups of persistent phrasecombination of words are highlighted and characterized (properly phrasems, proverbs, sayings and metamorphosis), metamorphosis expressions for basic word are classified, range of phrasecombination phenomena are accentuated from the novel, groups of persistent items are described after character of subordinative conjunction, structure and semantics of fixed expressions from the novel are analyzed.

Considerable place in phraseological research takes classification for grammatical principle. So, morphological approach to phrasecombination phenomena are based on correlation of phraseological items with certain parts of speech and predicts lexicological and grammatical nature of the main word determining. In accordance with O.Molotov we highlight such lexicological and grammatical classes of phraseological items according to this principle: nominal, verbal, adjectival (adjective), adverbial (adverb) and exclamation.

According to character of subordinative conjunction we divide this structures into two groups: phraseologisms which begins whereas conjunction though, phraseologisms organized using comparative conjunctions: as, like, as though, as if, quasi, allegedly.

Among persistent phrasecombination of words we appropriate metaphors which serves like base of phrasems creation. Metaphors are formed by traditional way: rethinking the word in the context of phrases, sentences or largest syntactic group - paragraphs or fragment. Based word is converted into metaphors: person, object, natural phenomena (element), «part of the human body», «physical human estate», «metaphors that mean onomatopoeic», «metaphors that mean conversation», «metaphors relating to animals». Metaphors from given text are concluded according to this principle.

Persistent phrasecombination of words which are used in given work of art by the author play certain stylistic role. They are used for the purpose of art reconstruction of spoken language in author's text and in character's speaking, helping in their typing and individualization.

Key words: fixed expressions (lexicological items), lexicological and grammatical classes of phraseological items, thematic groups of phrasems, properly phrasems, metamorphosis expressions, proverbs, sayings.

*Попович Надія Ференцівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет*

СТРУКТУРА ЛІТЕРАТУРНО-ХУДОЖНІХ АНТРОПОНІМІВ У ДРАМАТИЧНИХ ТВОРАХ В. ВИННИЧЕНКА

У статті поданий аналіз структури літературно-художніх антропонімів драматичних творів В. Винниченка. Значна увага приділяється дослідженню особливостей структури найменувань персонажів. Характеризуються однослівні, двослівні, трислівні іменування. Вивчення структури літературно-художніх антропонімів у драматичних творах має важливе значення для української літературно-художньої антропоніміки. У дослідженні ґрунтовно характеризуються вжиті у п'єсах драматурга іменування персонажів — власні імена, імена по батькові, прізвища, прізвиська, псевдоніми. Номінація денотатів аналізується у списку дійових осіб, авторських ремарках та діалогах драматичних творів.

Ключові слова: літературно-художній антропонімікон, літературно-художня антропонімія, літературно-художні антропоніми, ім'я, прізвище, ім'я по батькові, псевдонім, прізвисько, В. Винниченко.

Постановка проблеми. Вивчення структури літературно-художніх антропонімів (далі – ЛХА) у драматичних творах має важливе значення для української літературно-художньої антропоніміки. Найменування персонажів увиразнюють текст, забарвлюють його, часто подають необхідну інформацію для інтерпретації цього тексту тощо. Для того, щоб оволодіти художніми текстами драматичних творів В. Винниченка, необхідно ґрунтовно охарактеризувати вжиті в них іменування персонажів. У цьому полягає актуальність даного ономастичного питання.

Об'єктом нашого дослідження є літературно-художні антропоніми у драматичних творах В. Винниченка, їх структура.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням різноманітних проблем ономастики займався чимало науковців [1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10]. Питання ономастики досліджували такі вчені, як Л. О. Белей, Ю. О. Карпенко, О. Ю. Андрієнко, Л. Т. Масенко, Т. В. Немировська, В. М. Галич, Н. С. Колесник, Г. П. Лукаш, В. В. Лобода, С. В. Шевчук та ін. Протягом останніх десятиріч продовжувалися пошуки нових аспектів дослідження української літературно-художньої антропонімії, заповнювалися білі плями ономастичного простору.

Мета статті (постановка завдань) – проаналізувати структуру літературно-художніх антропонімів у драматичних творах Володимира Кириловича Винниченка.

Для досягнення цієї мети поставлені такі завдання:

- з'ясувати структуру ЛХА, вжитих у п'єсах В. Винниченка, розглядаючи при цьому кожен ужиток власної назви;

- встановити ті семантичні варіації найменувань персонажів, що з'являються в конкретному вжиткові і зумовлені контекстом твору;

- окреслити специфічні ознаки ЛХА, які простежуються у драматичних творах письменника.

Результати дослідження. В. Винниченко – відомий український письменник, публіцист. Значну частину його творчості складають драми, які ставилися в Україні та на сценах театрів багатьох країн. Ця велика за обсягом частина художньої спадщини драматурга ще потребує глибокого і всебічного дослідження.

У своїх драмах В. Винниченко піднімав етичні,

моральні, соціально-психологічні проблеми. У п'єсах драматурга відбилися його світоглядні позиції. Після вивчення творів письменника уявлення про тогочасне життя стає глибшим та яскравішим.

Драматичні твори Володимира Винниченка є невід'ємною частиною українського літературного процесу. Художня цінність його п'єс незаперечна. Значну увагу драматург приділяв найменуванням персонажів драматичних творів.

Сучасна офіційна українська реальна антропонімічна система, як знаємо, належить до трислівних з обов'язковими трьома компонентами – власне ім'я + ім'я по батькові + прізвище. Така антропоформула – явище порівняно пізнього часу. Однак це стосується лише офіційної системи і не є обов'язковим для народнорозмовної системи іменування, для якої характерне багатство інновацій, формул тощо. Дуже важливим компонентом цієї системи є прізвисько. Кожен компонент, з яких складається антропоформула, має свою історію й специфіку побутування як в офіційному вжитку, так і в усній народнорозмовній традиції.

За нашими спостереженнями, для літературно-художньої антропонімії драматичних творів В. Винниченка властиві однослівні, двослівні та трислівні іменування.

1. Однослівні іменування.

Серед однослівних іменувань переважають власні імена персонажів. До них відносимо насамперед власні імена в офіційній формі; напр.: *Анатолій, Никон, Євген, Захар* («Співочі товариства»), *Корній* («Чорна Пантера і Білий Медвідь»), *Макар, Антон, Клим* («Молода кров»), *Тимофій, Євген, Борис* («Пригвождені»), *Леонід* («Базар»), *Кузьма* («Дочка жандарма»), *Юрій* («Закон») та ін.

Офіційні власні імена вживаються як у офіційних, так і в розмовно-побутових ситуаціях. Як правило, вони вживаються у ділових розмовах, на святах тощо. Здебільшого ними іменують дорослих осіб. Власні імена цього типу поширені у спілкуванні персонажів, як вищого, так і нижчого соціального класу.

Серед однослівних іменувань у літературно-художньому антропоніміконі драматичних творів В. Винниченка значне місце посідають здрібніло-пестливі ЛХА. Іменування цього типу часто вживаються у спілкуванні членів однієї сім'ї (чоловік так звертається до

дружини, жінка до чоловіка, мати до дітей тощо), а також в інтимно-особистих відношеннях (у розмовах закоханих юнаків та дівчат тощо). Наприклад: *Лесик* – так називає мати маленького сина («Чорна Пантера і Білий Медвідь»), *Олюся* («Пригвождені»), *Ніночка* («Гріх»), *Остапчо* («Дочка жандарма») [3] тощо.

З-поміж однослівних іменувань найбільш частотними є розмовно-побутові варіанти власних імен, якими іменують один одного персонажі у дружній розмові, при спілкуванні на святах, у побутових обставинах тощо.

За нашими спостереженнями, однослівні ЛХА можна поділити на міські та сільські. Міські іменування є інноваціями, які відсутні в антропоніміконі села. Сюди належать варіанти імен типу *Марусік* (від *Маруся*) («Базар») та ін.

Трапляється, коли персонажі-українці іменуються неукраїнськими за походженням однослівними ЛХА. Наприклад: *Паши*, *Вася* («Memento»), *Лена* («Молода кров»), *Васька* («Базар»), *Саня* («Брехня») тощо.

У драматичних творах В. Винниченка спостерігається індивідуальний підхід драматурга до творення однослівних експресивних ЛХА; напр.: *Адю* («Брехня»), *Пан* («Закон»).

Прізвище як однослівне іменування використовується у п'єсах драматурга нерідко з відтінком фамільярності: *Кривенко*, *Бурчак*, *Антонюк*, *Чупрун* («Memento»), *Тихенький*, *Несторець*, *Пилипенко* («Співочі товариства»), *Корольчук*, *Качуренко* («Дочка жандарма»), *Круглик* («Закон») [3] та ін.

Однослівні іменування цього типу особливо широке визнання отримали в середовищі міської молоді. Номінація тільки прізвищем часто використовувалась при звертанні до друзів. ЛХА цього типу вживаються як при безпосередньому звертанні до персонажів, так і в розмовах про них. За нашими спостереженнями, персонажі звертаються за допомогою тільки прізвища переважно до осіб рівних собі за соціальним статусом або до осіб, які мають нижчий соціальний статус.

У літературно-художній антропонімії п'єс драматурга однослівними іменуваннями виступають також прізвиська. Наприклад: *Горда*, *Муфта* («Гріх»), *Добросердечна* («Співочі товариства»).

Найчастіше номінація персонажа тільки прізвиськом використовується у розмовах про нього, рідше – при безпосередньому звертанні до денотата. Наприклад: «Марія. Ах, *Муфто!* Ти таки справжня муфта! Така ти вся тепла, затишна, м'якенька...» («Гріх») [3]. Прізвиська як однослівні іменування персонажів використовуються тільки у неофіційних розмовах.

Інколи персонажі іменуються тільки псевдонімами. ЛХА цього типу поширені у середовищі митців. Наприклад: *Сніжинка*, *Сафо*, *Янсон*, *Мігулес*, *Кардинал*, *Блек*, *Лемоньє*, *Мімі*, *Штіф* («Чорна Пантера і Білий Медвідь»).

2. Двослівні іменування.

Значне місце серед двослівних іменувань посідає антропоформула «ім'я + ім'я по батькові». У літературно-художній антропонімії української драматургії XIX ст. ця антропоформула переважно соціально маркована. Власним ім'ям та ім'ям по батькові, як правило, номінувалися представники соціальної вершини суспільства.

З XX ст. ЛХА цього типу змінюють свою соціальну значущість: ними номінуються персонажі – жителі міст, а згодом і жителі сіл. Наприклад: *Василь Маркович*, *Орися Михайлівна*, *Семен Петрович*, *Степан Сафронівч* («Memento»), *Наталія Павлівна*, *Карпо Федорович*, *Федося Карпівна*, *Антон Михайлович* («Брехня»), *Самійло Григорович*, *Никон Степанович*, *Гаврило Іванович*, *Секлетія Лазарівна*, *Євмен Симонович*, *Кіндрат Пилипович*, *Семен Прокопович*, *Захар Назарович*, *Карпо Федорович* («Співочі товариства»), *Остан Гаврилович*, *Ганна Олексіївна* («Дочка жандарма»), *Антон Григорович*, *Степан Макарович* («Молода кров»), *Тимофій Наумович*, *Устина Марківна*, *Ольга Тимофіївна*, *Євген Михайлович*, *Борис Борисович*, *Микола Іванович*, *Олексій Захарович*, *Павло Петрович*, *Калерія Семенівна* («Пригвождені»), *Марія Андріївна*, *Олена Карпівна*, *Василь Карпович* («Гріх»), *Панас Михайлович*, *Інна Василівна*, *Марія Андріївна*, *Юрій Маркович* («Закон») [3] та ін.

У ролі першого компонента у двослівних іменуваннях цього типу завжди виступає особове ім'я.

Спостерігаємо випадки, коли об'єктно-вікове значення ЛХА виражається за допомогою антропоформули «ім'я + ім'я по батькові». Такими двослівними ЛХА іменуються персонажі старшого віку, як-от: *Андрій Карпович*, *Іван Стратонович* («Брехня»), *Анатолій Олександрович* («Співочі товариства») тощо.

До двослівних належить також антропоформула «особове ім'я + прізвище», яка не є соціально маркованою. Вона притаманна персонажам, які належать до різних верств суспільства. Наприклад: *Василь Кривенко* («Memento»), *Корній Каневич* («Чорна Пантера і Білий Медвідь»), *Федір Жмаха* («Дочка жандарма»), *Іван Чоботар* («Гріх») та ін.

Для номінації персонажів така антропоформула використовується як у списку дійових осіб, так і в авторських ремарках та діалогах п'єс.

Двослівні ЛХА типу *Захар Пилипенко* («Співочі товариства»), *Борис Шелудько* («Пригвождені»), *Панас Мустащенко* («Закон») є національно значущими, характеризують українську національність персонажів.

3. Трислівні іменування.

У драматичних творах В. Винниченка трислівні іменування «особове ім'я + ім'я по батькові + прізвище» використовуються як офіційні антропоформули. Вони дуже поширені при номінації персонажів у списках дійових осіб п'єс драматурга; напр.: *Анатолій Олександрович Михалевич*, *Никон Степанович Міщук*, *Гаврило Іванович Кендюх* («Співочі товариства»), *Тимофій Наумович Лобкович*, *Євген Михайлович Вовчанський*, *Борис Борисович Шелудько* («Пригвождені»), *Марія Андріївна Ляшківська* («Гріх»), *Панас Михайлович Мустащенко*, *Юрій Маркович Круглик* («Закон») [3] та ін.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Як бачимо, у літературно-художньому антропоніміконі драматичних творів В. Винниченка поширені однослівні, двослівні та трислівні іменування персонажів. Серед однослівних ЛХА переважають власні імена. Зокрема, значне місце посідають здрібніло-пестливі найменування денотатів. У літературно-художній антропонімії п'єс драматурга однослівними іменуваннями виступають також прізвища, прізвиська та псевдоніми. Серед

двослівних іменувань спостерігаються антропоформули «ім'я + ім'я по батькові» та «особове ім'я + прізвище». Трислівні іменування «особове ім'я + ім'я по батькові + прізвище» у драматичних творах В. Винниченка використовуються як офіційні антропоформули. Вживання антропоформул часто залежить від соціальної диференціації, від офіційності чи неофіційності розмови,

від відношень між персонажами тощо. На сучасному етапі розвитку ономастики спостерігається значне посилення інтересу до проблем літературно-художньої антропоніміки. Це може стати основою для подальших досліджень у зазначеному напрямку.

Список використаних джерел

1. Баранник Д. Х. Особове ім'я в системі засобів формування інфраструктури речення /Д. Х. Баранник // Дослідження з ономастики. Збірник наукових праць. Статті та тези за матеріалами VII Всеукраїнської ономастичної конференції 1-3 жовтня 1997 р. – Дніпропетровськ, 1997. – С. 5-6.
2. Бучко Г. Є. Мотивація, деривація і структура українських прізвищ /Г. Є. Бучко // Питання сучасної ономастики. Статті та тези за матеріалами VII Всеукраїнської ономастичної конференції (1-3 жовтня 1997р.). – Дніпропетровськ. – С. 24-25.
3. Винниченко В. Вибрані п'єси /В. Винниченко. – К.: Мистецтво, 1991. – 605 с.
4. Дослідження з ономастики. Збірник наукових праць. Статті та тези за матеріалами VII Всеукраїнської ономастичної конференції 1-3 жовтня 1997 р. – Дніпропетровськ, 1997. – 64 с.
5. Зубов М. І. Ім'я персонажа як елемент мовленнєво-образної структури художнього твору /М. І. Зубов // Літературна ономастика української та російської мов: взаємодія, взаємозв'язки. Збірник праць. – К.: НМК ВО, 1992. – С. 4- 14.
6. Літературна ономастика української та російської мов: взаємодія, взаємозв'язки. Збірник праць. – К.: НМК ВО, 1992. – 163 с.
7. Немировська О. Ф., Немировська Т. В. Українська літературна ономастика: взаємозв'язки і паралелі поезики /О. Ф. Немировська, Т. В. Немировська // Літературна ономастика української та російської мов: взаємодія, взаємозв'язки. Збірник наукових праць. – К., 1992. – С. 18-25.
8. Попович Н. Ф. Антропонімія драматичних творів І. С. Нечуя-Левицького /Н. Ф. Попович //Науковий вісник Ужгородського університету. — №6. — Ужгород, 2002. — С. 62-64.
9. Попович Н. Ф. Літературно-художні антропоніми в драматичних творах І. Карпенка-Карого /Н. Ф. Попович //Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства (Збірник наукових праць). — Вип. 3. — Ужгород, 2000. — С. 185-190.
10. Попович Н. Ф. Літературно-художній антропонімікон драматичних творів В. Винниченка /Н. Ф. Попович // Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства (Збірник наукових праць). – Вип. 20. – Ужгород, 2015. – С. 75-78.

В статтє подан анализ структуры литературно-художественных антропонимов в драматических произведениях В. Винниченка. Значительное внимание представлено изучению особенностей структуры наименований персонажей. Характеризуются однословные, двухсловные и трехсловные именованья. Изучение структуры литературно-художественных антропонимов в драматических произведениях имеет важное значение украинской литературно-художественной антропонимики. В исследовании основательно характеризуются использованные в пьесах драматурга именованья персонажей — личные имена, отчества, фамилии, прозвища, псевдонимы. Номинация денотатов анализируется в списке действующих лиц, авторских ремарках и диалогах драматических произведений.

Ключевые слова: *литературно-художественный антропонимикон, литературно-художественная антропонимия, литературно-художественные антропонимы, имя, фамилия, отчество, псевдоним, прозвище, В. Винниченко.*

Popovych N. F. Structure of literary-artistic anthroponyms in dramatic works of V. Vynnychenko. The article «Structure of literary-artistic anthroponyms in dramatic works of V. Vynnychenko» analyzes the structure of literary-artistic anthroponyms in dramas written by V. Vynnychenko. Considerable attention is paid to the study of the structural features of the characters names. Characterized by one-word, two-word, three-word and wordy naming. The study of the structure of literary-artistic anthroponyms in dramatic works is important for the Ukrainian literary-artistic anthroponomics. Name underline text characters, dyed it often serves the necessary information for interpreting the text and the like. The object of our study was literary-artistic anthroponymy in dramatic works of V. Vynnychenko, their structure. In order to master the art text, you need to thoroughly characterize it adopted naming characters. This is the relevance of these onomastic questions. The purpose of the article is to analyze the structure of literary-artistic anthroponymy in dramatic works of V. Vynnychenko. According to our research, for literary-artistic anthroponymy in dramas works V. Vynnychenko inherent one-word, two-word and three-word naming. The current official Ukrainian real anthroponomical system, as we know, is one of three-word with obligatory three components. However, this applies only to the official system and is not required for folk-speech name system, which is characterized by the wealth of innovation, formulas and more. An important component of this system is the nickname. Each component constituting the anthropophormula has its own history and specifics of existence as the official consumer and folk-speech in oral tradition.

Key words: *literary-artistic anthroponymicon, literary-artistic anthroponomy, literary-artistic anthroponomics, name, patronymic name, alias, nickname, anthroponomical system, V. Vynnychenko.*

*Прокопович Лідія Сигізмундівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет*

КОЛЬОРАТИВНА ЛЕКСИКА В ПОЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ЛІНИ КОСТЕНКО

В статті розглядається лінгвостилістичний зміст лексики на позначення кольору в поетичному дискурсі Ліни Костенко. Автор аналізує значну гаму кольорового спектра, визначає закономірності і особливості образно – естетичного і експресивного розвитку текстових реалізаторів цього категоріального поняття. Встановлено, що поєднання стилістичного і семантико-структурного аналізу прикметників на позначення кольору, визначення функціонально-стилістичних параметрів і естетичних функцій в індивідуальному поетичному дискурсі в сучасній лінгвостилістиці є важливою складовою для визначення взаємозв'язку між світосприйняттям та індивідуальним стилем видатного майстра художнього слова.

Ключові слова: лексичне значення, семантика, дискурс, прикметник, епітет, асоціація, метафорична конструкція, екзистенція.

Постановка проблеми. Мова як динамічна система потребує аналізу розвитку на всіх рівнях. Окреме місце у з'ясуванні цього процесу займає проблема вивчення змін семантичної структури одиниць лексичного складу мови як найбільш рухомої мовної системи.

На сучасному етапі розвитку лінгвістики глибоко розроблена загальна теорія значення слова, його семантичної структури, розглянуті шляхи становлення семантики слова. Цим питанням присвячені праці О. Потебні, В. Виноградова, Ю. Караулова, Л. Лисиченко, Й. Стерніна, В. Телії, Д. Шмельова та ін. Однак багатомірність об'єкта дослідження породжує проблеми, які вимагають нових підходів до їх вивчення. З огляду на це актуальним є аналіз кольоративів – одного з найпоширеніших лексичних шарів української мови.

У виявленні зрушень у семантичній структурі лексем на позначення кольору доцільно звернутися до поетичної мови, яка є однією з чутливих сфер, що відбиває найтонші зміни у значенні слова. У поетичній мові слово виконує не тільки номінативну, а й естетичну функцію.

В. С. Калашник зазначає, що «слововживання у поетичній мові ґрунтується головним чином на творчому використанні потенційної здатності слова до семантичного ускладнення [2].

Поетична мова постійно проектується на звичайну, завдяки чому усвідомлюється її образність. На потенційну образність кольоративів неодноразово вказували дослідники. Так Л. Качаєва наголошує на здатності прикметників кольору «розвивати переносні та образно – символічні значення, що широко використовуються письменниками з художньо-стилістичною метою» [2]. Хоча образне значення не може вважатися компонентом семантичної структури слова, однак його виникнення змінює семантику слова, створює конотацію, визначаючи прагматичну частину лексичного значення.

Художня література, зокрема поезія, дає багатий матеріал для вивчення семантики слова у її динаміці. Для спостереження над семантикою кольоративів нами обрано поетичний дискурс Ліни Костенко. Актуальність дослідження полягає у необхідності характеристики колірних епітетів в українській поетичній мові другої половини ХХ ст. як фрагментата мовної картини світу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Назви кольорів вивчалися мовознавцями в різних аспектах. Так, А. Критенко розглядає семантичну структуру назв кольорів в українській мові, виділяючи слова першого порядку (непохідні назви типу *синій сірий, зелений* і под., які становлять основу, або ядро всієї лексико-семантичної категорії кольороназв, і слова другого порядку, такі як *білявий, червонястий*, які семантично об'єднуються навколо перших) [5].

О. Дзівак ґрунтовно досліджує лексико-семантичні структури назв кольорів у сучасній українській мові, виходячи з того, що кольори, які існують у природі, становлять тримірну систему, тобто кожен колір може змінюватися у трьох напрямках: за колірним тоном, насиченістю і ясністю. На це вказують і інші дослідники, до прикладу, А. Вовк, С. Кравцов, Ф. Шемякін.

Естетичній функції колірних означень присвячена праця Л. Ставицької, в якій аналізується українська мовно-поетична практика 20 – 30-х років ХХ ст.. Автор виділяє кольоративи, як активно функціонуючий шар лексики у поетичній мові, беручи при цьому до уваги художньо-поетичні традиції та стилі, зокрема символізм, неоромантизм, імпресіонізм.

«Пласт колірних метафор виявляється чи не найсприятливішим до концептуально світоглядних ідей кожної епохи в тому розумінні, що із ряду колірних епітетів неважко виокремити ті одиниці, що стають ідіологічними на певному історичному етапі розвитку поетичної мови» [10].

Окремі дослідники, серед яких слід назвати Е. Гонікман, Є. Ільїна, Г. Клара, Л. Лисиченко, М. Люшера, Л. Миронову, В. Умнова розглядали семантику кольору у взаємозв'язку з психічними властивостями людини.

У взаємодії з іншими поетичними засобами колір у художньому тексті мало коли збігається з об'єктивною кольоровою ознакою реалії, тобто має своїм значенням лише ознаку кольорового спектра. Частіше колір «живе» в колористичному образі, що формується не лише значенням кольору, а й іншими лексемами тропеїчних функцій, використання яких залежить від художньої мети, суб'єктивних уподобань автора, від індивідуального осмислення кольорів. Так виникає художній колір, тобто колористичний епітет. Важливу роль відіграє і денотат, носій кольору, можливість його асоціацій з іншими денотатами, носіями інших кольорів. На перехресті асоціацій творяться колористичні метафоричні епітети.

В останні роки дослідницькі акценти змістились в сторону етнолінгвістики, когнітивної семантики, лінгвокультурології. У зв'язку з цим плідним є вивчення колороназв з позицій концептуального аналізу, оскільки назви кольорів переконливо свідчать про відмінні засоби мовної концептуалізації світу [12].

Мета статті (постановка завдань) – охарактеризувати колірну лексику в поетичному дискурсі Ліни Костенко, з'ясувати закономірності і особливості вживання колірних значень, визначити їх стилістичні функції. Мета статті зумовлює такі завдання: виявити лексеми – назви кольорів у поетичному словнику Ліни Костенко; здійснити частковий компонентний аналіз значень слів, що називають колір, і виявити особливості їх використання; простежити загальні тенденції та індивідуально-авторські параметри стилістичної та структурно-семантичної модифікації слів – носіїв семантики кольору, особливості їхнього контекстного змісту в поетичному дискурсі.

Результати дослідження. Отримані результати дозволили визначити семантичний і прагматичний потенціал кольоративів, встановити механізм змін у семантичній структурі слів на позначення кольору. Синхронічне дослідження колірної картини світу і поетичного дискурсу Ліни Костенко дозволило виявити певні тенденції у її розвитку, а також поглиблено вивчити ідіостиль аналізованого автора. Неповторність мовної картини світу, що постає з поетичних текстів Ліни Костенко, багато в чому визначається майстерним добром колористичної лексики. Кожен ліричний шедевр української поетеси має свої риси й обрії, свою внутрішню логіку системи асоціацій, знаходить досконале, вивірене мистецьким хистом утілення, свою композицію, свої стильові параметри. Структурна організація творів підпорядкована високій меті – створення образного світу, свого роду поетичної моделі, у межах якої відбуваються процеси своєрідної семантизації тексту, що забезпечує його естетичну єдність.

У поетичному мовленні поетеси *червона колірна гама*, передаючи зорові відчуття, вживається в прямому значенні. Проте, крім вказівки на колір, прикметник *червоний* і його синоніми мають переносні похідні значення, які перетворюють цей колоратив у поетичний символ. **Червоний** - ось він, світ українських уявлень про красу, довершеність, гармонію: *Стояла ніч, красива, як Кармен/ червоні й чорні міряла троянди* [Цит. за виданням: Костенко Л. Вибране – К., 1989. – 559с.] – далі – (Вибране, с. 217); *Іду в полях / Нікого і ніде/ Півнеба захід - золото червоне* (Вибране, с. 218); *то там, то там розкритється тюльпан / Червоний зонтик / Сірі тротуари* (Вибране, с. 236); *Гуде вогонь - веселий сатана / Червоним реготом вихоплюється з печі* (Вибране, с. 98); *І вся природа схожа на циганку - вродливу, напівголу, темнооку/ в червоному намисті з горобини, з горіховими бубнами в руках...* (Вибране, с. 54).

До назв кольорів, утворених за колірною подібністю, що передають різні відтінки червоного, відносяться *пурпурний, багряний, черлений, рожевий*.

Багряний – «густо – червоний», «густо червоний з синюватим відтінком». Назву цього кольору утворено від назви багра такого ж кольору. *Багряне сонце* сутінню лісною/ у провіт хмар показує кіно... (Вибране, с. 167); Пор. контекст, де *багряне сонце* активізує негативну

семантику чорнобильської традиції: *Та не вже під багряним сонцем - благодатні брати океанські - ці дощі, отруєні стронцієм, / засвистять як стріли поганські?* (Вибране, с. 208).

Для вираження традиційної семантики кольору опалого листя поетеса використовує розгорнуту предикативну метафору: *строката хустка - жовте і багряне - / 3 плечей лісів упала їм під ноги* (Вибране, с. 54); *Останній пензель літньої майстерні - / тополя зронить краплю багрецю* (Вибране, с. 58).

Пурпуровий (пурпурний) – «темно багровий». Назву утворено від назви фарби пурпур такого ж темно-багрового кольору, яка і давнину добувалася з моллюска мурекс [СУМ, УІІ, с. 39]. Для авторки цей колір асоціюється з відчуттям щастя, гармонії з природою. Одночасно в цих контекстах засвідчено первинне значення прикметника *пурпуровий*, пов'язане з різною мірою вияву власне кольорової ознаки – *пурпурні шати, сонце пурпурове, хмари пурпурові: Я краще ось пораджу вам - / вдягніть пурпурні шати* [Цит. за виданням: Костенко Л. Річка Геракліта. – К.: Либідь, 2011. – 336с.: іл. – далі – Річка Геракліта, с. 22]. *І смужка сонця тонко пурпурова / Далекий обрій пензликом торка* (Річка Геракліта, с. 216); *А сонце, сонце, сонце - пурпурове! - / такого ще ніколи не було* (Річка Геракліта, с. 262).

В іншому контексті – вербалізує семантику «щастя»: *За чорно - синьою горою, на схилку радісного дня/ малює хмари пурпурові* якесь веселе чортеня (Річка Геракліта, с. 97).

Іноді колір сонця маркується прикметником *черлений*: *То мудра і древня держава/ - вкарбований профілем ліс/ в черленого сонця кружала* (Вибране, с. 175). Присутність старослов'янської форми колоратива *черлений* надає контекстові високого поетичного звучання.

Не часто трапляються в сучасній поезії конкретно-чуттєві образи, побудовані на сприйманні жовтого кольору. Натомість у художньому світогляді поетеси значним є корпус прикметників на означення *жовтого* і його відтінків: *рудий, оранжевий, жовтогарячий, янтарний, бурийтиновий*.

Змальовуючи образ чорнобильської зони, як території знищеної радіацією, Л. Костенко використовує прикметник *рудий*: *І ліс рудий. І стежка аніде* (Вибране, с. 185); *В Рудому лісі вирости поганки/ І ходить Смерть, єдиний тут грибок* (Вибране, с. 52); *Руді стежки роз'їдені дощами* (Вибране, с. 222).

В іншому контексті цей прикметник активізує сему «спогад», «дитинство»: *Чомусь беземоти випивали річку цюліта / І пирхали важко рудими ніздрями злив* (Вибране, с. 244).

Подекуди у ролі позитивних художніх означень виступає прикметник *оранжевий*: *оранжеві корали, оранжеві червоні ковпачки, оранжевий дашок*: *Осінній вітер. Синя борода,/ Рве з горобин оранжеві корали* (Вибране, с. 72); *Природа мудра. Все створила мовчки./ На буреломах сходять мухоморчики - театр ляльковий просто на траві. / Один великий. В брилику озерце / Оранжеві, червоні ковпачки* (Вибране, с. 191). *А на грибку, під криласом пташок,/ з великим пензлем у зелених капцях / фарбує гном оранжевий дашок* (Вибране, с. 191).

Поетеса активно використовує уснопоевину традицію у своїх віршах: *А в головах у мене посади/*

жовтогаряче сонце, як нагідку (Вибране, с.86); Пор. *А в головах у мене посади червону калину* (Нар. пісня).

Метафоричну тему «спогад», «пам'ять» розгортають епітетні конструкції: *жовта і руда осінь, світанки жовті, аж левині, левино-жовті береги, жовті гарбузи, жовтенька квітка, жовтий падолист, жовта глиця*: *Лев дивиться на осінь. Вона жовта./ Вона як і він, і жовта, і руда* (Вибране, с.43) *світанки жовті, аж левині...* (Вибране, с.135); *Дніпро, старенький Дебаркадер, левино-жовті береги* (Вибране, с.246); *В човнах великі жовті гарбузи* (Вибране, с.53); *жовтенька квітка хилиться.../Минає осінь. А проте –/як цятка сну, як хвостик лева,/ жовтенька квіточка цвіте* (Вибране, с.57); *і ми ...і степ...і жовтий падолист...* / і цих дворів передвечірній клопіт (Вибране, с.61); *Білка струсить жовту глицю /Сонну бруньку сколихне* (Вибране, с.139).

Екзистенційно-психологічна оцінка стану природи після чорнобильської аварії виражена в дієслівній метафорі: *Дощі кислотні вижовтили крону* (Вибране, с.78); *Усохли верби, вижовкли рови* (Вибране, с.180).

Складність і суб'єктивність авторського асоціативного мислення виявляють смислові, багатовимірні зорові образи, в яких індивідуальне, візуальне враження конкретизовано в колірних епітетах *янтарний, буриштиновий*. Іронічно-насмішкувата тональність, побудована на зіткненні романтики і реальності. *Ще літо спить. А вранці осінь встане –/ В косі янтарній нитка сивини/, могутні чресла золотого стану,/ і де в полях - вгинаються лани* (Вибране, с.35).

Зронило сонце буриштинову краплю (Річка Геракліта, с.84); *Тут всіх було – і половця, і грека/ Віки замкнула на басовий ключ/ бандура степу – буриштинова дека/ з голосниками гайдамацьких круч* (Вибране, с.164); *Вінки цибулі буриштинові / там висять просто на тинах* (Вибране, с.250).

Семантика кольору не завжди мотивується поетом, як авторське намагання розширити значення слова або його сполучуваність – швидше навпаки; важливо узгодити власне світосприйняття з традицією кольоропозначення в народнопоетичній словесній культурі. У такий спосіб відбувається утвердження приналежності поезики до світу символізованих кольоропозначень, що є важливим складником мовної картини світу українців.

Позитивне авторське ставлення до хати, рідної хати виявляє колоративний епітет *біла, біла-біла*: *Над шляхом, при долині, біла старого граба, / де біла-біла хатка стоїть на самоті* (Вибране, с.213).

Спостережено мовно-естетичне обігрування білого кольору в розгорнутій метафорі: *Білий причілок облила сльота* (Вибране, с.211); *... а хатка, як біла мушля, на самому дні ночей* (Вибране, с.244); Через порівняння хати з білою мушлею авторка увиразнює ставлення до хати як «свого», закритого простору, де розгортається родинне життя. *Біля крайньої хати, за перелазом, над морем яйстр і шовк-трави,- / як два метелики собі разом,/ білі порхають рукави* (Вибране, с.253); У розглядуваній поезії фіксуємо естетико-пейзажне наповнення: в українському побутовому просторі, у дворі, під вікном традиційно посаджені квіти, кущі, дерева, котрі турботливо доглядають жіночі руки. Поетеса порівнює їх з двома

метеликами.

Авторська інтерпретація стану природи загалом далека від традиційного романтизованого пейзажоопису, хоч окремі віршовані фрагменти відтворюють властиву українській словесності елегійну тональність: *Сліпучий магії снігових пустель/ Учора все було зелене,/ Сьогодні білим зацвіло* (Вибране, с.90); *Сніги метуть. У вікнах біле марево. / На білий вальс запрошую дерева/ На білий вальс снігів і хуртовин* (Вибране, с.91); *...біла симфонія снігу/ пливла над цюглами лісу* (Вибране, с.97). Значно показові і частотніші метафори, у яких образи природи постають на контрастуванні поетичного сенсу і розмовної лексики: *Ще на світанку білому розверзне/ небесні брами хмара снігова* (Вибране, с.125); *А вже цвяхами колеться стерня, / і крутить хуга біле перевесло* (Вибране, с.36); *Зав'язні снігом вітрила звисали, як біла гичка...* (Вибране, с.97).

Оцінно-естетичний зміст співвіднесення 'час - природа' часто визначає семантику *білого та чорного* кольорів: *Два чорні лебеді/ Календарного білого моря/ чорні лебеді часу з лебединої пісні сторіч* (Вибране, с.113) А цілісність концептуальної метафоричної моделі «час – природа» забезпечує звукова кореляція - паронімічна атракція: *Цвіте акація, акація- /на хмарі біла аплікація/ мого дитинства експлікація -/ і просто так цвіте акація* (Річка Геракліта, с.163).

Функціонально-семантичне структурування образу *дерево* відбувається в антропоморфному метафорично-когнітивному напрямку: *Ідуть у білих каптурах дерева/ понамерзали брови у дерев/ Їм білий вітер розвиває поли,/ вони бредуть, похилені, на шлях* (Річка Геракліта, с.94); *Дубовий Нестор дивиться крізь пальці/ на білі вальси радісних беріз* (Річка Геракліта, с.167); *Сади стоять у білому наливі* (Річка Геракліта, с.163). Позитивною експресією послідовно вирізняються мікрообрази, означувані епітетом *білий*: *у білих каптурах дерева, білий вітер, білів вальси беріз, у білому наливі*.

Тяжіння Ліни Костенко до традиційного типу метафоротворення підтверджує і вживання колірної номінації *чорний*. Індивідуально-авторська практика уживання прикметника *чорний* підтверджує тісний зв'язок із символікою *чорнобильської трагедії*: *Очерети із чорними свічками/ ідуть уздовж колишніх берегів...* (Вибране, с.180); *Йде над містом романтична хмара,/ наче Гамлет в чорному плащі* (Вибране, с.187); *Там чорний реактор - і пекло, і трон/ Він спить на піску, підібгавши коліна/ І сниться йому в ореолі ворон/ вже вся Україна, вже вся Україна...* (Вибране, с.213).

Пізнання і самопізнання людини – це один із «вічних» мотивів поетичної творчості, царина, в якій Л. Костенко віднаходить власну нішу індивідуального мововияву. Колірна ознака *чорний* стимулює текстове розгортання асоціації *самотність, розлука, розпач, печаль*: *Я жду якогось чуда із чудес/ Читаю ніч, немовби чорну книгу* (Вибране, с.98); *У зінціях печалі, як в чорній воді/ відбиваються люди, дерева, обличчя* (Вибране, с.113); *Я жду тебе, і я вже почорніла/ На цих вітрах од горя і од спеки* (Вибране, с.268); *Розпач розкручує чорні спіралі./ Дні облітають, як чорні пелюстки* (Вибране, с.273); *Отут я стою під замисленим небом/ на чорних вітрах світових веремій* (Вибране, с.274).

Окрім назв кольорів основного спектру в

українській поетичній практиці загалом, і в мовотворчості Ліни Костенко зокрема, існує ще цілий ряд колоративів, закріплених за позитивною оцінкою семантикою. До таких передусім зараховуємо прикметники **золотий та срібний**.

Авторка інтенсивно використовує їх у традиційному для української словесності руслі, включаючи до складу компонентів із піднесено урочистою конотацією. Колірні ознаки **золотий, срібний** використовуються і як семантично самодостатні компоненти у складі метафоричних характеристик явищ природи: із настанням осені в природі з'являється **золотий** колір – барва осіннього листя: *Ставить осінь на землю свою золоту жрирандоль* (Вибране, с.23); *Стоїть берізонька - як в іскрах золотих* (Вибране, с.28); *Дубів золоті герби/горять над коронами сосен* (Вибране, с.175).

У глибинних пластах національної поезії закорінене авторське антропоморфне мовомислення. Образи олюдненої природи, змалюваної в **золотих** тонах, позначені теплим ліричним колоритом. Закріплене народнопоетичною традицією архетипне значення **місяця**, зір, **грози** мотивує позитивну конотацію, загальну настроєвість: *молодик над смужкою лісів поставить позолочений апостроф* (Вибране, с.59); *Стоїть як люстра над сирим асфальтом, /Сумної зірки око золоте* (Вибране, с.146); *І слухав місяць золотистим вухом/страшні легенди про князів і ханів* (Вибране, с.151). У предикативних метафорах-персоніфікаціях ці стрижневі номінації поєднуються з назвами дій, властивих людині.

Образотвірність колористичного прикметника **золотий, золотавий** простежуємо і в розвитку метафоричної теми «настання пори року, "частини доби»: *Затінок, сутінок, день золотий* (Вибране, с.211); *І золотаве звечоріння в зелених кучерях сосни* (Вибране, с.246). На тлі необмеженої сполучуваності прикметника **золотий** вичленовуємо конкретні та абстрактні іменники:

- **конкретні**: **золотий шлях, золоте перо, золота колиска, золота бахрома, золоті монети**: *Лежить дорога, золотом прошита...* (Вибране, с. 82); *Дорога і дорога лежить за гарбузами/ І хтось до когось іде тим шляхом золотим* (Вибране, с.213) *А я тоді жила у Сіракузах / писала вірші золотим пером* (Вибране, с.169); *Стоїть у ружах золота колиска/ блакитні вії хата підійма* (Вибране, с.245); *А всі були вже трішечки поети, і розпливались посмішки до вух/ і вечір сипав золоті монети / в його потертий сірий капелюх* (Вибране, с.237); *Ліжко під балдахіном, золота бахрома* (Вибране, с.104); *Вечірнє сонце, дякую за день!/ Вечірнє сонце, дякую за втому, /за тих лісів провітлених Едем/ і за волошку в житті золотому* (Вибране, с.168); *В золотих поземках звіробоя,/ на громів гуркочущій гарбі /маю тільки небо над собою/ маю тільки душу при собі* (Вибране, с.220);

- **абстрактні**: **золоте дитинство, золоте шаленство голови, золота пора**: *Побудь дитиною, синочку,/Твоє дитинство золоте* (Вибране, с.93); *Лягла грози пульсуюча десниця/ на золоте шаленство голови* (Вибране, с.151) ... *та на зорі /в золоту пору/птиці зелені рвонили вгору* (Вибране, с.177).

Для мовотворчості Ліни Костенко показовий

широкий спектр частиномовної репрезентації колірної семантики. Окрім найбільш продуктивних із цього погляду прикметників, поетеса використовує виражальний потенціал дієслів: **золотити, позолотити**, у внутрішній формі яких присутня сема 'колір'. Уведення останніх у мовну тканину вірша допомагає динамізувати поетичний вислів, увиразнити як денотативні, так і конотативні колірні ознаки: *Вони горять, нічого не питають,/ нічим городам руку золотять* (Річка Геракліта, с.33); *Русявокоші Березині / позолотили береги* (Вибране, с.256).

Тяжіння Ліни Костенко до традиційного метафоретворення підтверджує і вживання колірної номінації **золотий** у значенні «дорогий», «рідний», «близький». Пор.: *Як там не буде, а все таки є / той силует у вікні золотому* (Вибране, с.258).

Будь-який символ зазвичай трактується, як умовний знак певного поняття чи предмета. У поезії Ліни Костенко колірні барви не обмежуються одним значенням. Вона є полісемантична. Порівняймо стилістичну роль семантики **срібного** кольору в поетичних контекстах: *По срібній линві тої амплітуди / проходять дивні видива буття* (Вибране, с.31); *Вночі із хаосу безсоння,/ коли мій всесвіт ожива – / як срібні птиці вилітають ще неприборкані слова* (Вибране, с.66); *У сріблї заворожених наближень/ми вже як тіні, ми уже не ми* (Вибране, с.144); *У зимові срібні амальгами /біле сонце хоче проростити* (Вибране, с.128); «Ліна Костенко – майстер інтелектуальної метафори, що виявляється в частому поєднанні абстрактної лексики з конкретною, загальноновживаною з із науковою чи вузько спеціальною» [4].): *срібна линва амплітуди, хаос безсоння, срібло заворожених наближень, срібні амальгами*.

Колоративом **срібний** означаються образи явищ природи, пов'язаних із водою – дощ, джерело: *Село в снігах, як чаши кришталеві,/ у срібних жилках скованих джерел* (Річка Геракліта, с.94);...*і срібен дощик йти не перестане* (Річка Геракліта, с.122).

Поетична мова Ліни Костенко – це естетичне освоєння всього, що потрапляє в сферу її художнього осягнення, бачення, психологічного осмислення й трансформації. Поетеса активно використовує **синю гаму кольорів**, точніше активно вживає як у прямому, так і переносному значенні прикметники **синій, голубий, блакитний**: *Осінній день, осінній день, осінній! / О синій день, о синій день, о синій!* (Вибране, с.42). "Образно-сміслова вагомість атрибутів (осінній, синій) при номінативі **день** стає помітною за умов посиленої метафоризації: ряди таких утворень породжують картину підвищеної тропічності, яка однак не тільки приводить до зовнішньої красивості, а надає текстові художньої насиченості, емоційності, духовної високості» [4].

Коли такі поняття, як вечір, ранок, обрій, вітер чи пори року, виявляють семантичний зв'язок з кольором, можна говорити, очевидно, і про пряме, і про переносне вживання найменування барви, оскільки тут крім вказівки на неї, виразно виступає оцінний компонент: *А вечір пролітає, наче крижень,/ Черкнувши місто синіми крильми* (Вибране, с.144); *Синіє день, як пізні капуста* (Вибране, с.84); *За синій обрій покотив дельфін /царя морського сонячну корону* (Вибране, с.238); *Рве синій вітер білі посторонці* (Вибране, с.35).

Емоційно-оцінну позитивну семантику у поезії Ліни Костенко має словосполучення **синій притулок**, **відлітань сюїта голуба**, адже роль кольору нейтралізується в поетичній метафорі, коли прикметник **синій** поєднується з абстрактним іменником або з тими поняттями, які не асоціюються з синім кольором. Тоді **синій** має широке тлумачення позитивної емоційної оцінки «легкий, ніжний, добрий, лагідний, сумний»: *Ті журавлі, і їх прощальні сурми.../ Тих відлітань сюїта голуба* (Вибране, с. 6); *Мої думки, неначе голуби, / в полях шукали синього притулку* (Вибране, с. 98).

Індивідуальне срийняття дуба ілюструє персоніфікація з дієслівною метафорою: *Од холоду в ногах посиніли дуби* (Вибране, с. 33).

Сема «колір» визначає художню естетику метафор, які вписані в просторову парадигму Чорнобильської трагедії: **голубі дерева**, **голуба ріка**, **голубі дощі**: *Летючі корони голубих дерев. / А де тепер не зона на землі? / І де межа між зоною й не зоною?* (Вибране, с. 207); *На березі Прип'яті – березі – на – ріки, що колись була голубою* (Вибране, с. 207); *Голубими дощами сто раз над тобою заплачу / Гіацинтовим сонцем сто раз над тобою зйду* (Вибране, с. 267). Гіацинт 2. Назва деяких коштовних каменів (граната, аметиста та ін.) червоного, жовтогарячого та жовтого кольорів. **гіацинтовий** 1. Прикметник до гіацинт. Гіацинтове листя [ВТСУМ].

Естетична потреба виразити своє уявлення про світ, сенс людського буття, творчість найповніше реалізувалась через розширення лексико-семантичної сполучуваності слів на означення **сивого кольору**, який займає особливе місце в ряду **сірий**, **сизий**, частково **білий**. Щодо їх денотативного змісту, треба, очевидно, пояснювати тим, що прикметник **сивий** і співвідносні з ним дієслова набули стилістичного забарвлення поетичного означення, тому вони, вживаючись переважно в мові художньої літератури, виступають як прямі назви кольору (відтінки сірого і сіро-білого кольору,) і як переносні назви емоційно-оцінного змісту, а також для вираження значень: «давні», «дорогий», «тривожний», «сумний»: *Все, що буде, було і що є на землі / і сто тисяч разів уже бачене й чує. / Сірі вузлики ранку – твої солов'ї / все це тільки одне нерозгадане чудо* (Вибране, с. 159); *Дні пролітають, як сірі перони / Дні пролітають, як чорні пелюстки. / Хочеться чуда і трішки вина* (Вибране, с. 273); *Живе в тій хаті сивий – сивий спомин, / улітку він під грушею сидить* (Вибране, с. 117).

З поетичним означенням **сірий**, **сивий** тісно пов'язується і щодо денотативно-стилістичного змісту, і щодо оцінної семантики назва **сизого** кольору: *В пустелі сизих вечорів / в полях безмежних проти неба / о, скільки слів / і скільки снів мені приснилося про тебе* (Вибране, с. 73); *Пливе перон за сизими шибками / Туман ... Шланбаум... Тиша... Переїзд* (Вибране, с. 155); *пахне степом сизий деревій* (Вибране, с. 230); *Опускають на землю, на сизий глобус капусти* (Вибране, с. 242); *Змарніє день, зіщуляться берези, / замре коріння в сизій мерзлоті...* (Вибране, с. 38).

Асоціативна образність простежується в метафоричній моделі «звук» – «колір»: *Ця дивна музика сходів... Ця тиша барви індиго* (Вибране, с. 107); *Індиго. 1.* Багаторічна тропічна бобова рослина, з листя якої добувають темно-синю барву. 2. Барвник темно-

синя фарба, яку тепер виробляють хімічним способом, а раніше добували з цієї рослини [ВТСУМ].

Звертаємо увагу на прикметник **зелений**, який незмінно осмислюється як характерологічна властивість живого рослинного світу. Естетизуючи пряме значення цього прикметника, поетеса вживає його в метафоричних і метонімічних описах дерев, квітів, трав: *Зелений мох на древній стрісі / заткали древні павуки* (Вибране, с. 71); *Стояла груша, зеленів лісочок* (Вибране, с. 221).

Колірна ознака **зелений** домінує в асоціативно ускладнених антропоморфізованих образах природи: *Дощі програють по городах гаму / Трусне зелені кучері весна* (Вибране, с. 136); *А хто тут – за дощ? / Долоньки. Зелені. Одногolosно* (Вибране, с. 137); *Ні однісінкний сад з-під долоні не гляне, / бо немає вже в саду зелених долонь* (Вибране, с. 186); *Зеленим пензликом тополі – кривенькі кісточки в крові / пасуться коні нетипові у сутеніючій траві* (Вибране, с. 197).

Оскільки відомо, що за «спорідненістю зі світлом [...] зелений колір [...] означає [...] молодість, красу й веселощі» [8], то відсутність зеленого кольору символізує занепад живої природи, її смерть, замирання, й емоційно маркується як стан зажури, туги, суму: *Красива осінь вишиває клени / червоним, жовтим, срібним, золотим. / А листя просить: – Вишивай нас зеленим! / Ми ще побудем, це не облетим* (Річка Геракліта, с. 70).

Позитивно конотована дієслівна метафора *А ліс несе у вічність зелені корогви* (Вибране, с. 80) вербалізує семантику святості, урочистості.

Оригінальні парадигми лінгворепрезентації образів і мікробообразів природи, з одного боку, через візуальні, дотикові, одоративні, аудіальні, психоемоційні асоціації зберігають основні формальні і семантичні параметри сформованої в українській словесності «природної» картини світу, а з іншого, – виводять читача за межі канонізованого традицією пейзажного і психологічного опису природи. Помітну позитивну оцінність, грайливу настроєвість, лірико-романтичну експресію показово виявляють номінації: *діврова, луги, ліси* в поєднанні з колірним епітетом **смарагдовий**: *Після дощів смарагдова діврова* (Вибране, с. 216); *... тут, за цитом смарагдових лісів, / моїх жар-птиць блакитні космодрами* (Вибране, с. 228); *Цвітуть смарагдові луги* (Вибране, с. 250).

Конкретні казкові образи вписуються в оцінно-естетичну парадигму, незважаючи на метафори із побутовізмами: *заготовляти дрова, смарагдова кужайка: Он гномики заготовляють дрова / в смарагдовій вечірній тишині* (Вибране, с. 82); *І сонний гриб в смарагдовій кужайці / дощу напився і за день підріс* (Вибране, с. 167).

Майстерне використання колірної палітри у творах Ліни Костенко не обмежується лише кольорами основної гами. Вражають метафоричні конструкції, які розгортають фітономени *іван-чай, верес*, а також *бузок*: *Ліловим чадом туманіє без* (Вибране, с. 147); *Лілові хмари іван – чаю / плывуть над прірвами у ніч...* (Вибране, с. 222); *Топтали б узковий верес, / трусили на голови хвоц, / здіймали страшенний вереск, / ласкаво просили дощ* (Вибране, с. 203). Найбільш типовий функціональний вияв цих мовних знаків – їх актуалізація в асоціативному полі «спогади про дитинство», «спогади про рідний край». Колірні епітети *лілові хмари, бузковий верес*, порівняння *ліловим чадом* інтенсифікують ностальгійні почуття.

Метафоричність Ліни Костенко – це її авторське колірне сприймання і відображення світу. Воно відбиває узвичаєне, побудоване здебільшого на традиційних засадах використання колірних епітетів, виявляє їх закріплену мовно-поетичною практикою і водночас оригінальну семантику і естетику.

Результати дослідження. Проведений нами аналіз свідчить, що для поезики Ліни Костенко характерні кольористичні образи. Автор створює їх за допомогою оригінальних епітетів, психологічно навантажених метафор. Отже, цим виражальним засобом автор послуговується, аби поряд із звуковими і зоровими образами відтворити сувору дійсність, драматизувати віршовий рядок, емоційно вплинути на читача. **Червоні, криваві, руді** кольори увиразнюють трагічну тональність її поезії.

Серед прикметників, що несуть у собі великий емоційно-експресивний заряд, значний інтерес становлять слова **сірий, сивий, сизий**. У текстах Ліни Костенко маркерами самотності покинутості, екзистенційної невлаштованості людини слугують кольороназви: *сірий, сизий*.

Світлі, яскраві барви натомість асоціюються з буянням рідної природи, з нескінченністю людського буття, інтимними почуттями авторки. **Білий** колір – це і

чистота, непорочність, вишуканість, світла радість від споглядання над природою, довколишнім світом. **Білий колір** асоціюється з рідним домом, сімейним затишком.

Колірною домінантою її поетичних творів слід вважати **білий, чорний, синій, зелений, золотий**. Ліна Костенко уміло поєднує ці барви. Поетичний зміст складних асоціативних образів визначає естетичне чуття автора, *адже синій, блакитний, голубий* – це колір неба, води, *а золотий* – сонця, пшеничного поля, земної і небесної величі, енергії, світла.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Загалом стаття не окреслює всього кола проблематики кольористичних досліджень в поетичному дискурсі Ліни Костенко, однак це не применшує важливості тих концептуальних висновків, які можуть стати основою для теоретичного узагальнення мовознавчих підходів до цієї проблеми.

Перспективи подальшого наукового дослідження означеної проблеми пов'язуємо з докладним вивченням кольористики в поетичному дискурсі Ліни Костенко для подальшого опрацювання поетичного корпусу другої половини ХХ століття в напрямку окреслення парадигми традиційних та індивідуально-авторських образів, стилістичних ресурсів національної художньої мови.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел]/ В.Т. Бусел. – К. – Ірпінськ: ВТФ «Перун», 2001. – 1426 с.
2. Калашник В.С. Особливості і слововживання в поетичній мові. Навчальний посібник / В.С.Калашник. – Харків: ХДУ, 1985. – С.33.
3. Качаєва Л. А. Может ли голубое бить зеленым и розовым? // Л.А. Качаева // Русская речь. – 1984. – №6. – С.20 – 25.
4. Кравець Л. "Ідесь над гранями свідомості є те, чого іще нема"(метафора Ліни Костенко) / Л. Кравець // Культура слова. – Вип. 73. – К.: Інститут української мови НАН України. – С.43–49.
5. Критенко А.П. Семантична структура назв кольорів в українській мові / А.П.Критенко // Славистичний збірник. – К., 1963. – С. 108 – 111.
6. Костенко Л. Вибране / Л. Костенко – К., 1989. – 559с.
7. Костенко Л. В. Річка Геракліта/ Ліна Костенко. – К.: Либідь, 2011. – 336с.:іл.
8. Потебня А. А. О некоторых символах в славянской народной поэзии. – 2-е изд. / А.А. Потебня – Харьков, 1914. – С.34– 35.
9. Словник української мови: в 11 т. / [ред. кол. І.К.Білодід (голова) та ін.] ; Ін-т мовознавства ім. О.О.Потебні АН УРСР/ І.К. Білодід – К. : Наук. думка, 1970–1980.
10. Ставицька Л. О. Естетика слова в українській поезії 10-30 років ХХ ст./Л.О. Ставицька – К.: Правда Ярославичів, 2000. – С.78.
11. Трессидер Дж. Словарь символов/Дж. Трессиджер – М., 2001. – С. 410.
12. Яворська Г.М. Мовні концепти кольору(до проблеми категоризації) / Г.Я.Яворська // Мовознавство. – 1999. – № 2-3. – С. 42–50.

В статтє рассматривается лингвостилистическая составляющая лексики на обозначение цвета в поэтическом дискурсе Лины Костенко. Автор анализирует существенную часть цветного спектра, определяет закономерности и особенности образно-эстетического и экспрессивного развития текстовых реализаторов этого категориального понятия.

Установлено, что соединение стилистического и семантико-структурного анализа прилагательных на обозначение цвета, определение функционально- стилистических параметров и эстетических функций в индивидуальном поэтическом дискурсе в современной лингвостилистике есть важнейшей составляющей для определения связи между мировоззрением и индивидуальным стилем выдающегося мастера художественного слова.

Ключевые слова: лексическое значение, семантика, дискурс, имя прилагательное, эпитет, ассоциация, метафорическая конструкция, экзистенция.

The purpose of the article cites the following objectives: to identify lexemes - the names of colours in Lina Kostenko's poetic dictionary; to carry out a partial component analysis of word meanings naming the colours and to identify the features of their use; to track overall trends and individual author's parameters of stylistic and structural - semantic modification of the

words - the carriers of colour semantics.

Research methods. General scientific and specific linguistic methods are used to achieve the objectives (method of structuring, component and functional stylistic analysis).

The analysis shows that Lina Kostenko's poetics are characterised by typical colour images. The author creates them using the original epithets, psychologically loaded metaphors. Red, bloody and reddish colours highlight the tragic tone of her poetry.

Colour names grey and blue-gray serve as markers of loneliness and human existential insecurity in L. Kostenko's lyrics. Light and bright colours are associated with a riot of native wildlife, the infinity of human existence, intimate feelings of the author. White colour represents purity, innocence, grace, light joy from the contemplation of nature and the world. The dominant colours of her poetry should be considered white, black, blue, green and gold. Lina Kostenko skillfully combines these colours.

The results of the study. Synchronic study of colour picture of the world and the poetic discourse of Lina Kostenko allowed us to reveal certain trends in its development, as well as in-depth study of individual style of analyzed author.

Scientific novelty of the work is related to the fact that for the first time in linguistic stylistics we set the composition of lexemes that represent the colour in the poetic discourse of Lina Kostenko, and made a partial component analysis of the meanings of colour naming words.

Key words: lexical meaning, semantics, discourse, adjective, epithet, associations, metaphoric structure, existence.

УДК 802.0:37-5

Telychko Natalia,

Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor,
Mukachevo State University

COMMUNICATIVE ACTIVITIES IN TEACHING GRAMMAR

Urgency of the problem. The expectations of today's youth require original and challenging methods of teaching foreign languages. A major objective of current methodology is teaching conversational skills. Students' communicative competence depends on how efficiently all the language skills are developed. No speaking is possible without the knowledge of grammar, without the formation of the grammar mechanism. If a student has acquired such a mechanism, he can produce correct sentences in a foreign language.

By grammar one can mean adequate comprehension and correct usage of words in the act of communication, that is, the intuitive knowledge of the grammar of the language. Such grammar must be simple enough to be grasped and held by any learner.

Goal setting. One cannot say that this problem has been solved completely. Grammar is considered by many learners hard and boring but it shouldn't really be like that. Teachers can turn the grammar lessons into an enjoyable experience, being inventive and using their imagination. There may be a lot of activities which could introduce some liveliness in the grammar lessons. Some of them are of great interest and may be borrowed from Karin's ESL Party Land [5]. Some are taken also from our own practice of teaching English.

One of the most effective techniques of providing motivation in teaching grammar is the use of visual materials as a way of influencing the quality of classroom interaction and language use. Visual materials thus have the primary role of promoting and using communicative language. They may be:

- text-based materials designed for training and practicing any grammar item;
 - task-based materials with a great variety of games, role plays and other task-based communicative activities in interactional formats;
 - realia or «from-life» materials used at the lesson [1].
- These might include advertisements, newspapers, magazines or graphic and visual sources around which communicative activities can be built, such as maps, pictures, etc.

Various pictures not only bring the outside world into the classroom, but they also stimulate students' imaginations and creative thinking as they practice the language.

The only problem for a teacher is a lack of didactic materials. But pictures can be acquired from many sources. The internet is a great up-to-date source.

There are many communicative activities with pictures that can be done to enhance language learning. Following are several such activities for all ages and levels of knowledge of the English language:

1. Showing an interesting picture a teacher tells a story about the picture. While retelling it the students may change the pronouns, the gender, the verb tense, the nouns and other points for practicing. In addition students can retell the story in a variety of ways. One student may begin the story and each person takes a turn telling a part of it [3].

The story can be rendered in their own words or telling just a summary.

2. Several kinds of communicative activities can be done if there are pictures similar in theme. For example, students can talk about the pictures and by asking questions find out the difference between them. Students can practice comparative and descriptive adjectives as well as prepositions of place with this activity [4].

3. Pictures of people are good for developing skills in communicative activities when talking about emotions and moods as well as character types and motivation. In addition students can acquire conversational skills by creating dialogue for people in "a picture. Such activity will focus on the formation of interrogative sentences in dialogues.

4. For making review of tense usage with the objective of recognizing verb tenses/aspects the preparation of cards with halves of the sentences are needed. One part of a card for every student is given. Students should walk around the room and find the missing half of their sentence. Combinations must be logical and grammatically correct. When the students find their match each pair is asked to read their sentence and identify the tense used.

5. Completion of sentences which are pronounced by the teacher according to the picture that he shows is one of the effective activities in teaching grammar. For example: While resting at the sea-resort I; The set of things for a picnic is; My ideal holiday is; When people are at their leisure, The worst kind of housing is.....

Creative exercises may be used too. Students say or write three or five statements using the necessary tense forms. Speaking about the situation offered by the teacher students may give their own commentaries. All the exercises of the creative type are designed for consolidating grammar material studied.

6. «Scrambled» sentences are an excellent way to train grammar recognition and syntax. All the words are given (they may be written on board) in mixed-up order to form one sentence. Students must re-arrange the words to have a grammatically correct sentence. They work individually. When the sentence is formed a few minutes later, it is read, translated and analyzed if anyone has questions. Another great version of this activity requires preparing sentences in advance on cards. For such activities sentences from an actual newspaper article or advertisement may be used. Such «source» for reading is good for discussing when the activity is over.

For example: Unscramble the sentences

1. his /will /Jim /problems /listen /to /tells /who /anybody/about|.

2. you /can /on /pronunciation /advice /English /give /who ?

3. is /I /to /place /nobody /can /this /there /in /talk).

4. patience /got /I /people /her /with /like /no /have).

5. any /do /ideas /better /have /you ?

6. my /were /all /not /wedding /the /at /cousins.

7. When working at sentence patterns one may take any simple sentence pattern based on a grammatical structure which was learnt. The students substitute the words or phrases and invent variations either by changing one element at a time or by changing as much as they like on condition they maintain the original pattern. For a quick, entertaining variation one may tell the students to make ridiculous combinations. There is an advantage in performing this type of activity - students consolidate the grammar item without thinking about it. Thus, involuntary memory is at work [6].

8. Short speeches (2-3 minutes per student) can be prepared for homework and presented at the practical lesson.

For example: Make a list of five advantages and disadvantages of cars; Which food is healthier ?, The house you'd most like to live in etc. It's probably better not to interrupt the student at all during his/her speech. Cards may be used (one per student) for providing individual feedback or taking notes and review the definite grammar problems after all the students have presented their speeches. They may talk about a friend or relative who annoys or amazes adding what he/she is always doing that may annoy or amaze somebody. This topic may be suggested for training the Present Continuous Tense.

9. Unprepared speeches can be performed and presented by the students at the practical lesson immediately after choosing a topic from a paper bag or a hat. Some minutes may be given for getting the students' thoughts together. Many broad topics (such as Entertainment, Marriage, Hobbies, Sports, Leisure time, etc.) work well for training the Present Indefinite Tense and the Past Indefinite Tense. For example, Minitalks: There is no place like home, East or West, home is best, As snug as a bug in a rug etc.

10. Guessing games [1] are a fun way for training in forming grammar structures, reviewing vocabulary words, listen and understand their meanings. For example, when studying the Present Indefinite Tense which is used to describe habitual action, students prepare a description of a person or an animal working in pairs or small groups. Once students have prepared their descriptions, each group takes turns telling a description to the rest of the group who then guess the name or character features of a person or an animal described.

Conclusion. The communicative activities mentioned above are designed for developing students' skills in recognizing and training grammar forms. They are outlined also for helping students produce sentences of their own using different grammar items in a proper way because the main goal of learning foreign languages is real communication. Grammar is considered by many learners hard and boring but it shouldn't really be like that. Teachers can turn the grammar lessons into an enjoyable experience, being inventive and using their imagination. There may be a lot of activities which could introduce some liveliness in the grammar lessons. Some of them are of great interest and may be borrowed from Karin's ESL Party Land. One of the most effective techniques of providing motivation in teaching grammar is the use of visual materials as a way of influencing the quality of classroom interaction and language use. Visual materials thus have the primary role of promoting and using communicative language.

Literature used:

1. Metodyka formuvannya mizhkul'turnoyi inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentsiyi: Kurs lektsiy:
2. [navch. – metod. posibnyk dlya stud. movnykh spets. osv. – kvalif. rivnya «mahistr»] / Bihych O. B., Borysko N. F., Borets'ka H. E. ta in. / za red. S. Yu. Nikolayevoyi – K. :Lenvit, 2011, - 344 s.
3. Prohrama z anhliys'koyi movy dlya universytetiv / instytutiv (p"yatyrichnyy kurs navchannya): Proekt
4. [Kolektyv avt.: S. Yu. Nikolayeva, M. I. Solovey, Yu. V. Holovach ta in.] – Vinnytsya, «Nova knyha», 2001. – 246 s.
5. Goleman D. Working with emotional intelligence / Daniel Goleman. – New York: Bantam Books, 1998. - 383 p.
6. Holden S. Dram in language teaching / Susan Holden. – Harlow, Essex: Longman Group Ltd., 1981. – 84 p.
7. Maley A. Drama techniques: a resource book of communication activities for language teachers. Third edition / Alan Maley, Alan Duff. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 246 p.
8. Wessels Ch. Drama / Charlyn Wessels. – Oxford: Oxford University Press, 1995. – 137 p.

У статті розглянуті основні принципи формування граматичних навичок: відбір і організація методичного матеріалу, його систематизація і класифікація, проблема засвоєння граматичних навичок протягом багатьох років і використання комунікативних методів навчання іноземної мови на середньому етапі навчання. При оволодінні

граматикою в шкільному курсі іноземної мови особлива увага повинна бути приділена теорії, з використанням наочності, і її оптимальному поєднанню з мовною практикою. При цьому основним методологічним принципом є принцип свідомості - учні повинні ясно усвідомлювати комунікативну спрямованість досліджуваних граматичних структур і уміти розшифровувати схеми і таблиці. Комунікативна мета навчання граматиці в середній школі дозволяє сформулювати основну вимогу до обсягу граматичного матеріалу, що підлягає засвоєнню в середній школі: він повинен бути достатнім для користування мовою як засобом спілкування в заданих програмою межах і реальним для засвоєння його в даних умовах.

Ключові слова: комунікативна діяльність, граматичний матеріал, граматичні навички, наочність, засіб спілкування.

В статье рассмотрены основные принципы формирования грамматических навыков: отбор и организация методического материала, его систематизация и классификация, проблема усвоения грамматических навыков в течение многих лет и использования коммуникативных методов обучения иностранному языку на начальном этапе обучения. При овладении грамматикой в школьном курсе иностранного языка особое внимание должно быть уделено теории, с использованием наглядности, и ее оптимальному сочетанию с речевой практикой. При этом основным методологическим принципом является принцип сознания - учащиеся должны ясно осознавать коммуникативную направленность изучаемых грамматических структур и уметь расшифровывать схемы и таблицы. Коммуникативная цель обучения грамматике в средней школе позволяет сформулировать основное требование к объему грамматического материала, подлежащего усвоению в средней школе: он должен быть достаточным для пользования языком как средством общения в заданных программой пределах и реальным для усвоения его в данных условиях.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, грамматический материал, грамматические навыки, наглядность, средство общения.

УДК 374.7.03:372.881:316.628

Фельцан Інна Михайлівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет

МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В НАВЧАННІ ДОРΟΣЛИХ

В статті розглянуто умови сучасного проживання в соціумі, що вимагають конкурентоспроможних фахівців на ринку праці. Постійний розвиток підштовхує персонал підприємств, установ підвищувати кваліфікацію впродовж життя. Обґрунтовано, що на сучасному етапі з'являються нові підходи до розуміння змісту та форм організації освітньої діяльності. Знання іноземної мови є необхідною умовою для ефективного функціонування в контексті сучасних ринково-економічних відносин. Вимога іноземної компетентності стала невід'ємним компонентом підвищення кваліфікації, стажування. Освіта дорослих вимагає підходу, що відрізняється від освіти в початковій та середній школі, адже повинна брати до уваги зміну умов для навчального процесу та психологічну характеристику дорослих. Визначено, що мотивація дорослої, емоційно зрілої особистості формування іноземної компетентності вимагає застосування нових підходів до процесу навчання та методів взаємодії.

Ключові слова: освіта дорослих, мотивація, іноземна компетентність, безперервне навчання.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації, інтеграції та інформатизації соціум вимагає від людини постійного самовдосконалення та розвитку. Збільшується роль знань та можливостей їх передачі в системі освіти дорослих, яка відрізняється від дитячо-юнацької освіти своїми цінностями та мотивами, метою і завданнями, змістом і формою організації, способами контролю й оцінки [1].

Беручи до уваги інтенсивність реформування освіти в Україні, тенденції розвитку ринково-економічних відносин, що потребують нових професійних навичок від фахівців, проблеми освіти дорослих перебувають в полі зору вітчизняних науковців. Проблема освіти дорослих була предметом наукового пошуку вітчизняних і зарубіжних дослідників Т. Десятова, Е.Ліндемана, Л.Лук'янової, Н.Ничкало, Р. Прокопенко, О. Огієнко, Л.Сігасвої, О.Семенов, С. Сисоєвої, Г. Товканець. Так, Е.Ліндман сформулював чотири положення щодо навчання дорослих, які є основоположними у філософії освіти дорослих: освіта – це життя, а не просто підготовка до невідомого майбутнього існування; освіта – це

неперервний процес, що базується на неформальних ідеалах; освіта дорослих починається там, де професійна освіта завершується, а її мета наповнюється сенсом протягом усього життя; в основі розвитку освіти дорослих лежать певні ситуації, а не предмети [12].

Вивченням проблематики підвищення ефективності викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах займалися такі вітчизняні вчені як Г.Борецька, Н. Бориско, С. Ніколаєва, Н. Саєнко, О.Синєкоп, М. Соловей та ін. Одні науковці вважають, що ефективність навчання повністю залежить від мотивованості студента, інші покладають відповідальність за ефективність навчання на педагога. Вважаємо, що синтез двох явищ, коли професіоналізм педагога мотивує студента до самостійної роботи над своїми здібностями, є найбільш вдалим.

Мета статті (постановка завдання) – окреслити проблематику мотивації дорослих у процесі формування іноземної компетентності, визначити чинники, що впливають на ефективність засвоєння знань у дорослої людини.

Результати дослідження. Зазначимо, що особливістю професійної поведінки сформованої особистості є відсутність гнучкості, адже попередньо набути знання вже активно застосовувалися на практиці, давали відчуття впевненості в своїх професійних навичках. Мотивація таких кадрів стає рушійною силою у формуванні бажання підвищувати рівень своєї професійної майстерності. Чим більш зрілою є особистість – тим складніша психологічна модель для її мотивації. Якщо дитину чи підлітка достатньо вмотивувати оцінкою, позитивним відгуком батьків, елементом новизни форми навчання, то для дорослої людини такі мотиви не стануть заохоченням до навчання.

Суспільно-економічне середовище та розвиток технологій повинні були б стати одними з головних чинників для створення мотивації до самовдосконалення, проте частіше є демотиваторами, адже відкидають людську працю на друге місце, віддаючи першість машинам. У більшості з тих, хто обирає свій професійний шлях, все частіше виникають сумніви щодо правильності вибору, - адже одні потреби соціуму зникають, натомість з'являються інші. Необхідність в певних спеціальностях зникає, і людина, яка ще вчора прагнула бути корисною та потрібною для соціуму, приходить до розуміння того, що завтра її професія може бути не затребувана на ринку праці. Вимоги до спеціалістів на сучасному ринку праці надзвичайно високі. Нове покоління для досягнення соціального успіху протягом життя має, у середньому, чотири рази міняти сферу професійної діяльності. А фахівці, які залишаються зайнятими в одній галузі тривалий час, підвищують свою кваліфікацію не рідше, ніж один раз в три роки [1]. Таким чином, рівень мотивації під час здобуття професійних знань та формування професійних навичок різко падає, а бажання розвивати себе та навчатися новому зникає.

Створення необхідної мотивації у дорослого студента під час навчання є основним завданням педагога, адже саме вона є запорукою безперервного росту професійних навичок спеціаліста. Ключовим питанням у формуванні мотивації є «Для чого?». Завдання педагога - окреслити перспективи для особистості за умови успішної реалізації поставленої мети, при цьому чим більше особистісно-орієнтованою буде відповідь на це питання, тим менша буде залежність від суспільно-економічних чинників, які можуть знижувати мотиваційний потенціал. Поведінка індивідуума має егоцентричний характер, і чим більше переваг він розумітиме для себе - тим вищий рівень мотивації матимуть його свідомі та підсвідомі бажання.

Аналіз наукових джерел [4; 7; 9; 11] засвідчує, що у сучасній теорії освіти дорослих виділяють дві основні моделі побудови навчального процесу: педагогічну та андрагогічну. Педагогічна модель відводить вчителю основну роль у навчальному діалозі, де відбувається активна передача інформації, проте такий стиль навчання характеризується досить високим рівнем пасивності аудиторії, яка перетворюється на спостерігачів, а не учасників навчального процесу. На відміну від педагогічної, андрагогічна модель відводить головну роль студенту, який, вже маючи досвід навчання, здатен формувати та систематизувати необхідні знання для використання в професійному житті. Для дорослого важливо розуміти де і як він зможе застосовувати свої

навички. Самостійний пошук та аналіз, опора на життєвий досвід, створення власної програми навчання є основною умовою побудови процесу навчання в освіті дорослих. Вище наведені чинники вимагають комплексного міждисциплінарного підходу.

Формування іншомовної компетентності дорослих вимагає комплексного підходу, де враховуються вікові характеристики тих, хто навчається (студент, курсант, стажист тощо), адже чим більш емоційно зрілою є людина – тим нижчий поріг її візуального сприйняття та ретельніший підхід до комплексного аналізу необхідності отримання знань.

Мотивація дорослих до навчання іноземним мовам може здійснюватися різними шляхами:

1. Застосування сучасних технологій навчання, різноманітних методів і технік сприяє донесенню змісту освіти до всіх студентів, задовольняє їх індивідуальні потреби; людям, у яких домінує слухове (вербальне) сприймання, слід більше розповідати, а для студентів із зоровим сприйманням – використовувати наочність; ефективним є застосування діяльнісного і асоціативно-емоційного способів представлення інформації, ігор, практичних вправ, які стимулюють навчальну діяльність.

2. Формування цілі є навчання для дорослої людини. Щоб мотивувати дорослого до навчання іноземним мовам, недостатнім буде обмежитися інтерактивними методами чи покращенням матеріальної бази: аудіо-, відео-, чи мультимедійним обладнанням. Мотивування дорослої особистості до навчання іноземних мов лише за допомогою використання новітніх технологій не буде ефективним. Сформована особистість зацікавлена у перспективах свого навчання, тому формування цілі є основою навчання дорослих. Щоб не втратити відчуття цілі, увага студента повинна бути сфокусована на можливостях: розширення кола своїх зв'язків через спілкування з іноземцями; започаткування власної справи; налагодження ділових відносин з партнерами; можливість комфортного перебування закордоном не відчуваючи мовного бар'єру; перспектива вищої заробітної платні; кар'єрного росту. Під час реалізації навчального процесу, в руках педагога є декілька інструментаріїв для формування цілей: прохання, вимога, інструкція, наказ [2]. Мотивація, сформована на принципі *прохання*, може бути відкинута студентом, адже не зобов'язує до виконання, несе рекомендаційний характер. *Вимога* до дії без розуміння «навіщо?» не буде найкращою основою для засвоєння матеріалу. *Наказ* значно знизить творчий підхід до процесу пізнання, що також негативно вплине на створення позитивної мотивації. *Інструкцію* вважаємо найвідлішою формою мотивації для реалізації поставлених цілей. Інструктуючи, педагог реалізує творчий підхід до процесу пізнання, наділяючи студента самостійністю у виборі способів засвоєння та відтворення знань, стаючи досвідченим радником, котрий не стверджує, а скоригує, - таким чином зберігається андрагогічний підхід під час педагогічного процесу.

3. Формування внутрішньої мотивації через оцінку рівня підготовленості за темою чи приведення у відповідність з цим рівня складності даного матеріалу; надання можливості вільного вибору завдань і виду діяльності, яка забезпечить індивідуалізацію навчальної діяльності й приведе до появи інтересу; передбачення

оптимальної складності завдань для тих, хто навчається, що забезпечить у них «переживання успіху».

Ефективна побудована мотивація – це підґрунтя для самостійного пошуку, індивідуальної роботи, коли пасивне поглинання стає вторинним по відношенню до активного процесу формування знань та застосування їх у соціальному житті.

Мотив – це відповідь на питання «Для чого я проявляю активність?» Загалом, існує декілька підходів до розуміння причин виникнення мотиву: потреба, необхідність, ціль, намір, характер особистості, стан. Як зазначає Є. Ільїн, в необхідності фіксується активне бажання трансформувати вже наявні умови на ті, в яких є потреба [2]. Сучасний світ вимагає безперервних змін, а світогляд дорослої людини є вже сформований, і вмотивувати його на процес вдосконалення досить непросто. Іноземна мова – це відмінна від рідної мовна картина світу, що несе національно-культурний характер. Це відмінність сприйняття та інтерпретації реалій; специфіка взаємодії з навколишнім середовищем; моральні та етичні особливості, коли крім мовного бар'єру слід долати культурний; це, подекуди, відмінність методик навчання, до яких звикла людина вивчаючи мову десять, двадцять років тому. Багато дорослих просто не сприймають сучасні методики вивчення іноземних мов, що спонукає педагогіку взаємодіяти з психологією, для налагодження «діалогу поколінь» [10]. Крім того, існують

інші важливі чинники, які необхідно враховувати під час навчання дорослих, а саме детермінованість процесу через професійні, соціальні, побутові обставини.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Умовами ефективної роботи з дорослими у процесі формування іншомовної компетентності можуть бути наступні: виявлення освітніх потреб, використання набутого досвіду і здобутих знань для подальшого навчання; ознайомлення слухачів з ефективними технологіями навчання і самонавчання, які допоможуть сформувати їм необхідні когнітивні вміння і навички як практичного, так і теоретичного характеру; використання методів навчання, які посилюють відчуття власної гідності і розвивають інші людські якості; створення на заняттях комфортної психологічної атмосфери. На нашу думку, андрагогічний підхід у навчанні дорослих іноземної мови дозволить вмотивувати людину на здобуття нових знань, адже вона не просто буде змушена набувати компетенцію, а й застосовуватиме вже сформоване вміння систематизувати, аналізувати, робити висновки, а це зробить її впевненою у своїх діях та спонукатиме удосконалювати навички іншомовного спілкування.

Перспективами подальших досліджень можуть бути проблеми розвитку освіти дорослих в європейських країнах на сучасному етапі, інформаційні технології в освіті дорослих, дидактичні аспекти в андрагогіці тощо.

Список використаних джерел

1. Десятов Т.М. Тенденції розвитку освіти дорослих: європейський досвід / Т.М. Десятов // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.; Луганськ: Вид-во «НОУЛДЖ», 2014. – Вип. 1 (8). – 284 с. – Вип. 1(8). – С. 182-190.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин // Серия «Мастера психологи». – СПб: Питер, 2011. – 508 с.
3. Ключарев Г.А. Самообразование взрослых / Г.А.Ключарев, Е.И.Пахомова, Е.Н. Кофанова // Общественные науки: современность. – 2003. – № 4. – С. 37 - 46.
4. Коваленко С.М. Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть XX – очаток XXI ст.): дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Коваленко Світлана Миколаївна; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2005. – 235 с.
5. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті: навч. посіб. / Г.О. Ковальчук. – К: КНЕУ, 2005. – 298 с.
6. Матюшкина М.Д. Основные характеристики образования взрослых / М.Д. Матюшкина // Андрагогика: материалы к глоссарию / [науч. ред. С.Г. Вершловский и др.]. – СПб: АППО, 2004. – Вып. 1. – С. 34-39.
7. Ничкало Н.Г. Андрагогіка в системі педагогічних наук / Н.Г. Ничкало // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. – К.; Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2009. – Вип. 1. – С. 7-19.
8. Сігаєва Л.Є. Неперервна освіта в Україні: її складові і тенденції розвитку / Л.Є. Сігаєва // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – №1. – С. 45-46.
9. Сігаєва Л.Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI ст.): монографія / за ред. С.О. Сисоевої. – К.: ТОВ «ВД «ЕКМО», 2010. – С. 217-238.
10. Топоркова О.В. Дополнительное образование: тенденции развития во второй половине XX века в Великобритании / О.В. Топоркова, А.М. Митина // Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе: межвуз. сб. науч. тр. – Волгоград: Политехник, 2000. – Вып. 6-4-2. – С. 15-20.
11. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 1980. – 250 p.
12. Lindeman E. The Meaning of Adult Education. – N. Y.: New Republic, 1926. (University of Oklahoma edition, 1989). – 328 p.

В статье рассмотрены условия современного проживания в социуме, требующие конкурентоспособных специалистов на рынке труда. Постоянное развитие подталкивает персонал предприятий, учреждений повышать квалификацию в течение жизни. Обосновано, что на современном этапе появляются новые подходы к пониманию содержания и форм организации образовательной деятельности. Знание иностранного языка является необходимым условием для эффективного функционирования в контексте современных рыночно-экономических отношений. Требование иноязычной компетентности стала неотъемлемым компонентом повышения квалификации, стажировки. Образование взрослых требует подхода, отличающегося от образования в начальной и средней школе, ведь должна принимать во внимание изменение условий для учебного процесса и психологическую характеристику взрослых.

Определено, что мотивация взрослой, эмоционально зрелой личности формирования иноязычной компетентности требует применения новых подходов к процессу обучения и методов взаимодействия.

Ключевые слова: образование взрослых, мотивация, иноязычная компетентность, непрерывное обучение.

Modern society living conditions require competitive professionals in the labor market. Constant development of professional staff provokes the so-called phenomenon in the European environment as a "lifelong learning". There are new approaches to understanding the content and form of education, which must meet the age characteristics of those who acquire a competence. Knowledge of a foreign language is a prerequisite for the effective functioning in a modern market of economic relations. The requirement of foreign language competence has become an integral component of training. Adults who were previously successful in careers without this skill, have faced with the need to fill this gap in the context of professional development. Adult education requires an approach that is different from education in primary and secondary schools, taking into account changing conditions and psychological characteristics of adults. Motivation of an adult student, who is emotionally mature requires new approaches to learning, and methods of interaction in particular. The aim of our article is to characterize the process of adult education as a whole, paying attention to new tendencies in the field. We've paid attention to the motivational peculiarities of adults during the process of foreign language study, as there exists quite a narrow view on this aspect of education so far. The obtained results showed that many adults are not ready to change the already existing study clichés of language acquisition. The task of a pedagogue is to motivate an adult student to learn new information in another manner, which would bring him new knowledge corresponding to new demands of a modern society.

Key words: adult education, motivation, foreign language competence, lifelong learning.

УДК 373.31.334

Швардак Маріанна Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Устич Маріанна,
студент ОС «Магістр»,
спеціальність «Початкова освіта»
Мукачівський державний університет

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ДИСКУСІЇ ТА ДИСКУСІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Стаття присвячена визначенню концептуальних підходів щодо розкриття сутності дискусії та дискусійних методів навчання. З'ясовано, що дискусійні методи допомагають сформувати здатність в учнів творчо мислити, аргументовано формулювати та відстоювати власну точку зору, критично ставитися до джерел інформації. Розкрито сутність різних дискусійних методів. Серед них: дебати, «круглий стіл», дискусія-симпозіум, панельна дискусія, концентричні кола, дискусія з елементами ігрового моделювання тощо.

Ключові слова: дискусія, дискусійні методи, види дискусії, інтерактивне спілкування.

Постановка проблеми. Орієнтація України на входження до європейського освітнього простору висуває нові вимоги до сучасної шкільної освіти. Вона повинна не тільки допомогти учням засвоїти систему наукових знань, а й сформувати здатність в них креативно мислити, аргументовано формулювати та відстоювати власну точку зору, критично ставитися до джерел інформації.

Одним із шляхів реалізації цих завдань є організація спілкування учнів на уроках за допомогою активного використання дискусії та її різновидів. Відомо, що дискусія є важливим засобом пізнавальної активності учнів. Вона значною мірою сприяє розвитку критичного та логічного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку. Тому мета дослідження полягала у вивченні сутності дискусії та її основних видів (дискусійних методів), а також у виявленні особливостей її застосування у процесі навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації та проведення дискусій була в центрі уваги Ю.Бабанського, Л.Годкевича, С.Гончарова, О.Завальнюк, Т.Ільїна, Б.Лихачова, С.Мельникова, І.Мельничук, М.Кларіна, В.Окоя, І.Підласого, Л.Пироженко, О.Пометун, О.Савченко, С.Смірнова, В.Ягупова тощо. Класифікацію дискусійних методів

навчання визначали К.Баханов, М.Короткова О.Пометун, В.Рудиня, В.Ягупов.

Мета статті (постановка завдання) – проаналізувати концептуальні підходи щодо визначення сутності дискусії та дискусійних методів навчання

Результати досліджень. З'ясовано, що у науковому обігу термін «дискусія» вживається у різних значеннях, а саме: як просте обговорення, учасники якого висловлюють думки, доповнюючи та уточнюючи певні судження чи факти, або як суперечку, зіткнення різних точок зору, позицій, підходів. Водночас, дискусію дуже часто ототожнюють з полемікою, цілеспрямованим, емоційним, пристрастним відстоюванням уже наявної, сформованої та незмінної позиції. На думку відомого фахівця з педагогічної інноватики М.Кларіна, головною рисою навчальної дискусії є цілеспрямований та впорядкований обмін ідеями, судженнями, думками в групі заради пошуку істини. Але, як вважає дослідник, цілеспрямованість - це не підпорядкування обговорення завданням учителя, а зрозуміла кожному школяреві спрямованість на пошук нових знань – орієнтира або знань – оцінки. Цей показник яскраво виявляється при підведенні підсумків обговорення.

Інтерактивна взаємодія в навчальній дискусії будується не на висловлюваннях її учасниками по черзі

власних думок, а на їх змістовно спрямованій самоорганізації, зокрема зверненні учнів один до одного та вчителя з метою поглибленого та різнобічного обговорення ідей, точок зору, проблем [7, с. 69-70].

Важливою ознакою навчальної дискусії є діалогічна позиція педагога, що реалізується в спеціально створених умовах та атмосфері спілкування, яка підтримується всіма учасниками дискусії. Поштовхом до обговорення є створення за допомогою дискусійних питань проблемної ситуації [3]. Питання, яке пропонується учням, не повинно бути категоричним і надавати можливість для виявлення різних точок зору, де одна не виключає іншу. Воно має включати суперечність та труднощі пов'язані з вивчуваною проблемою.

У сучасній педагогічній науці досі не існує єдиної точки зору щодо сутності дискусії як дидактичної категорії. Ряд авторів (М.Кларін, С.Мельникова, Л.Яворовська) вважають її формою організації навчання, наголошуючи на особливостях дискусії, пов'язаних з додатковими вимогами до організації уроку взагалі (утворення учнівських груп, розміщення учнів у класі). Інші дослідники (Ю.Бабанський, Б.Лихачов, І.Підласий, О.Савченко, С.Смирнов, В.Оконь) розглядають дискусію як метод навчання, але відносять його до різних груп методів. Так, польський учений В.Оконь, класифікуючи методи за їх дидактичною метою, включає дискусію до групи методів засвоєння знань. Російська дослідниця Т.Ільїна називає групу методів, до яких належить дискусія, методами здобуття нових знань, закріплення і вироблення умінь і навичок. Відомий автор С.Смирнов розглядає дискусію серед методів розвитку психічних функцій, творчих здібностей і особистісних якостей учнів. О.Савченко наголошує на тому, що дискусія передбачає організацію спілкувально-мовленнєвої діяльності, тому відносить її до словесних методів навчання [3, с. 130].

За класифікацією Ю.Бабанського, дискусія належить до методів стимулювання мотивації навчально-пізнавальної діяльності [1, с. 358]. У той же час Б.Лихачов, використовуючи класифікацію методів поетапного навчання, вважає, що дискусія належить до групи методів, яка забезпечує початковий етап процесу навчання і є складовою підгрупи власного відтворення [5, с.402]. Інший російський науковець Б.Бадмаєв вважає дискусію одним з інтерактивних методів поряд з евристичною бесідою, «мозковою атакою», «круглим столом», «діловою грою», конкурсами практичних робіт та їх обговоренням, оскільки всі вони ґрунтуються на психології людських відносин та їх взаємодії [2, с. 333].

Кожний з цих підходів має сенс, оскільки розглядає різні аспекти застосування дискусії як методу навчання. У сучасній науці є спроби розглядати дискусію не як окремий метод, а як групу методів, побудованих на організації обміну думками між учасниками навчального процесу. Так, В.Ягупов відносить дискусію до словесних методів навчання, але зазначає, що деякі її види стали самостійними методами – це «круглий стіл», «мозкова атака» [8, с. 333]. Відома вітчизняна дослідниця, д.пед.н., професор О.Пометун розглядає дискусію в контексті інтерактивних технологій навчання, виокремлюючи групу методів опрацювання дискусійних питань, до яких належать методи «прес», «займи позицію», метод неперервної школи думок, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, оцінювальна дискусія, дебати тощо [6, с. 66-79].

Прибалтійські вчені, зокрема В.Рудиня, вживає термін «дискусійні методи» вважає, що до них належать дискусія-симпозіум, панельна дискусія, дебати, «бхбхб», концентричні кола та підраховуюча дискусія як альтернатива опитуванню. Цю ж думку поділяє український методист К.Баханов, вважаючи найбільш уживаними серед дискусійних методів «круглий стіл», засідання експертної групи, форум, симпозіум, судові засідання, концентричні кола, «бхбхб» [4, с. 131]. Дослідниця М.Короткова серед дискусій виокремлює такі види: дискусія з елементами ігрового моделювання, регламентована дискусія, проектна дискусія, дебати, «вертушка», «круглий стіл», засідання експертної групи, дискусія-симпозіум.

Отже, аналіз праць вищезазначених авторів свідчить, що серед науковців не існує єдиної точки зору з приводу того, які саме методи належать до дискусійних. Уточнення поняття ускладнюється ще й тим, що різні дослідники дають різні назви одному й тому ж методу. Так, метод обговорення дискусійного питання, при якому учні розподіляються на два кола і розміщуються один навпроти другого називають: «вертушкою» (М.Єрохіна, М.Короткова) «концентричними колами» (В.Рудиня, К.Баханов), «каруселлю» (О.Пометун, Л.Пироженко). Метод, який ґрунтується на обговоренні проблеми в невеликій групі з подальшим викладом позицій у вигляді коротких виступів, називають панельною дискусією (В.Рудиня) або засіданням експертної групи (М.Короткова). Крім того, деякі дослідники пропонують такі варіанти обговорення дискусійних питань, як: судові засідання (К.Баханов), дискусія у стилі телевізійного ток-шоу (О.Пометун), дискусія з елементами ігрового моделювання (М.Короткова). Усі ці методи мають спільні риси: в їх основі лежить елемент гри та драматизації, а також погляд на проблему з позиції «учасників подій». Тому, на нашу думку, для цих методів доцільно використовувати назву – дискусія з елементами ігрового моделювання. Дані узагальнення позицій науковців щодо дискусійних методів подаємо в таблиці 1.

Таблиця 1

Позиції науковців щодо дискусійних методів

Дискусійні методи	Вчені				
	К.Баханов	М.Короткова	О.Пометун, Л.Пироженко	В.Рудиня	В.Ягупов
«Круглий стіл»	+	+			+
Дебати	+	+	+	+	
Мозкова атака					+
Метод «прес»			+		
Метод «займи позицію»			+		
Метод неперервної школи думок			+		
Дискусія з елементами ігор, моделювання	+	+	+		
Оцінювальна дискусія			+	+	
Дискусія-симпозіум	+	+		+	
Засідання експертної групи (Панельна дискусія)	+	+		+	
Концентричні кола, «вертушка», «карусель»	+	+	+	+	
Дискусія-форум	+				
бхбхб	+			+	
Регламентована дискусія		+			
Проектна дискусія		+			

Таблиця є підтвердженням того, що найпоширенішими дискусійними методами є такі:

Дебати – це обговорення, побудоване на основі заздалегідь підготовлених і зафіксованих виступів представників двох протилежних за позицією груп. Завдання учасників – висунути свої аргументи «за» і «проти» і в такий спосіб переконати решту учасників, не

демонструючи свого вміння нападати на опонента.

«Круглий стіл» – вид дискусії, під час якої відбувається бесіда групи учнів, які на рівних обговорюють визначене питання, спілкуються як один з одним, так і з рештою учнів класу, що складають аудиторію «круглого столу» [4, с. 131]. Панельна дискусія (засідання експертної групи) – обговорення дискусійного питання в групі з 4-6 учнів із заздалегідь призначеним головою. Відбувається в два етапи: 1) обговорення означеної проблеми всіма учасниками групи; 2) виклад позиції групи у вигляді невеликих (2-3 хв.) виступів кожного її члена перед усім класом. Обговорення цієї позиції з класом не передбачається.

Концентричні кола – дискусія невеликої групи учнів, яку залучають до спілкування інші учасники. Група обговорює дану тему, інші слухають, потім здійснюється обмін позиціями. Концентричні кола рекомендується використовувати в роботі з великими групами (15-30 уч.). Така дискусія проводиться два рази по п'ятнадцять хвилин. Дискусія з елементами ігрового моделювання (урок – судове засідання, дискусія у стилі телевізійного ток-шоу) – різновид дискусії, суть якої полягає у тому, щоб розглянути проблему не тільки з власної позиції, а й з позиції «учасників подій». Елементи гри дає можливість моделювати взаємодію людей у процесі досягнення різних цілей – навчальних, виховних, оскільки групові справи у виробленні рішень в штучно створених умовах імітують реальну ситуацію. Групи у такій дискусії, як правило, доволі великі, тому доцільно давати завдання учням по рядах.

Наведені дискусійні методи близькі за змістом, але мають свої особливості. Для того, щоб їх виявити, ми спробували відобразити їх основні ознаки у порівняльній таблиці (табл. 2).

Аналіз таблиці свідчить про те, що обговорення учнями суперечливих питань складається з двох етапів: підготовчого і безпосередньо дискусії. Під час першого етапу призначається голова (засідання експертної групи, дебати), готуються виступи (дискусія-симпозіум) та розподіляються ролі (дискусія з елементами ігрового моделювання). Другий етап тісно пов'язаний з груповою роботою. Всі наведені дискусійні методи (види дискусії) передбачають поділ класу на робочу групу, члени якої

дискутують, і аудиторію, де в одних випадках учні виступають у ролі спостерігача (засідання експертної групи), а в інших беруть активну участь у дискусії (дебати, «бхбхб», дискусія з елементами ігрового моделювання).

Таблиця 2
Особливості деяких дискусійних методів

Діяльність учасників		Дискусійні методи					
		Круглий стіл	Засідання експертної групи	Дискусія-симпозіум	Концентричні кола	Дебати	Дискусія з елементами ігрового моделювання
Підготовча робота	Призначення голови	-	+	-	-	+	-
	Підготовка виступів	-	-	+	-	-	-
	Розподіл ролей	-	-	-	-	-	+
Діяльність робочої групи	Обговорення	+	+	-	+	+	-
	Виступ	-	+	+	-	+	+
Діяльність аудиторії	Пасивне сприйняття	-	+	-	+	-	-
	Обговорення запитання	+	-	+	-	+	+
	Виступає в ролі робочої групи	-	-	-	+	+	-

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Отже, можна зробити висновок, що основними особливостями дискусійних методів є: наявність проблемної ситуації, створеної за допомогою дискусійного питання; змістовна спрямованість самореалізації учнів, спілкування заради поглибленого вивчення проблеми під час пошуку різних засобів для вираження власних думок; комунікативна основа, здобуття учнями знань під час інтерактивного спілкування, заради роботи в певній групі для виконання спільного завдання, під час вироблення загального групового підходу та дотримання правил спільної пошукової діяльності; логічна побудова методу: теза → аргумент → спростування або доведення тези; організаційна завершеність: створення проблемної ситуації → її обговорення → прийняття узгодженого рішення → підбиття підсумків.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. На подальше вивчення заслуговують шляхи реалізації дискусійних методів та розроблення методичних вказівок щодо їх застосування на уроках у початковій школі.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К.Бабанский. – М. : Просвещение, 1988. – 974с.
2. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологи : [учебно-методическое пособие для преподавателей и аспирантов вузов] / Б.Ц.Бадмаев. – М. : Гуманитарн. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 303 с.
3. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання в школі: [монографія] / К.О.Баханов. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 160 с.
4. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта / М.В.Кларин – М. : Наука, 1997- 223 с.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций / Б.Т.Лихачев. – М., 1999. – 464 с.
6. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.Пометун, Л.Пироженко. – К. : А.С.К., 2003. – 192 с.: іл.
7. Швардак М.В. Навчальна дискусія на уроках у початковій школі / М.В.Швардак, М.В.Устич // Матеріали науково-методичного семінару МДУ: «Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах інтеграції освітнього простору». – 12 травня 2016 р., Вип.2. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2016. – С. 68-72.
8. Ягунов В.В. Педагогіка : [навч. посібн.]. / В.В.Ягунов– К. : Либідь, 2002. – 506 с.

Статья посвящена определению концептуальных подходов к раскрытию сущности дискуссии и дискуссионных методов обучения. Выяснено, что дискуссионные методы помогают сформировать способность учащихся творчески

мыслить, аргументировано формулировать и отстаивать собственную точку зрения, критически относиться к источникам информации. Раскрыта сущность различных дискуссионных методов. Среди них: дебаты, «круглый стол», дискуссия-симпозиум, панельная дискуссия, концентрические круги, дискуссия с элементами игрового моделирования и тому подобное.

Ключевые слова: дискуссия, дискуссионные методы, виды дискуссии, интерактивное общение.

The article is devoted to definition of conceptual approaches to the disclosure of the nature of the debate and discussion teaching methods. The aim of the study was to examine the main types of discussion (discussion methods), and identifying features of its use as a method of primary school. It was found that the controversial methods to help students form the ability to think creatively, reasonably articulate and defend their own point of view critical of sources. The essence of different kinds of discussions. They include debates, "round table" discussion, symposium, panel discussion, concentric circles, discussion of the elements of game simulation, etc. The practical significance of the study lies in teacher disclosure features use different types of discussions in the educational process in elementary school. It was found that the main features of methods is debatable: the presence of problematic situation created with discussion questions; meaningful self-direction of students for in-depth study of communication problems when searching for different means to express their opinions; communicative basis, students obtain knowledge during interactive communication for the sake of a certain group to perform common tasks, while making the overall group approach and adherence to the rules of common search activities; logical construction method: thesis - argument - or refute the proof of the thesis; organizational perfection: the creation of the problem situation - its discussion - the adoption of harmonized solutions - implementation.

Key words: discussion, discussion methods, discussions, interactive communication.

УДК 159. 9.: 316. 77: 37.03

Щербан Тетяна Дмитрівна,
доктор психологічних наук, професор, ректор,
Мукачівський державний університет

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті представлено принципові підходи у дослідженні концепції навчального спілкування як системи «суб'єкт - предмет - суб'єкт». Розкрито зміст поняття навчального спілкування. Результати теоретичного й експериментального дослідження дозволили встановити функціональну структуру навчального спілкування, яку складають процеси: відображення, розуміння, доведення. Теоретико-методологічний аналіз процесів комунікації дозволив уточнити структуру, функції та системний характер навчального спілкування. Представлено методики виявлення продуктивності навчального спілкування, що визначається рівнем опанування вчителем комплексу здатностей, і розкрито зміст цього комплексу.

Ключові слова: навчальне спілкування, системний аналіз, діяльнісний підхід, будова, функції, здатності до навчального спілкування, продуктивність спілкування.

Постановка проблеми. Розвиток усіх галузей сучасного суспільства постійно потребує глибоких наукових досліджень – пошуків і експериментів, нових розробок. Формою розвитку науки є наукове дослідження, тобто вивчення явищ і процесів, аналіз впливу на них різних чинників, а також вивчення взаємодії між явищами за допомогою наукових методів з метою отримання доведених і корисних для науки і практики рішень з максимальним ефектом. Наукове дослідження – цілеспрямоване пізнання, результатом якого виступають система понять і теорій. Представлена праця розглядає таке наукове дослідження, як спілкування у навчанні.

При визначенні змістових характеристик діяльності традиційно покладається така її ключова ознака як відношення суб'єкта і об'єкта [1, 3, 7 та ін.]. Проте діяльність, як засвідчують результати досліджень останнього часу, включає і ставлення людини до інших людей, однак конкретні функції і сутність останнього залишаються не розкритими (у кращому випадку лише припускається, що ставлення імпліцитно притаманне діяльності). До того ж психологічний аналіз і поняттєвий апарат, як правило, розроблялися щодо одного з аспектів відношень «суб'єкт - об'єктного» чи «суб'єкт -

суб'єктного». Натомість питання про співвідношення різних видів, форм і рівнів діяльності у психології, зокрема педагогічній, розроблено недостатньо.

У зв'язку з цим постає необхідність доповнення категорії спілкування такою її стрижневою характеристикою, як відношення «суб'єкт - суб'єкт(и)», адже для педагогічної психології особливу вагомість відіграють ситуації, коли суб'єкти спілкування мають різний обсяг знань, умінь та навичок, зокрема, у системі «вчитель - учень». Таким чином, вказаний контекст утворює новий предмет наукового дослідження педагогічної психології, а саме - навчальне спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Навчальне спілкування є багатомірним поліфункціональним процесом, що вимагає системного аналізу. Особлива увага надавалася спілкуванню в контексті вивчення його впливу на свідомість суб'єкта, у працях таких психологів як В. Ю. Борев, А.А. Брудний, А.А. Деркач, В. А. Кан-Калик, А.В.Коваленко, О.О.Леонтьєв, А. П. Назаретян, В.Ф.Петренко, Є.В. Селезньов, В. І. Степанський, О. К. Тихомиров, Ю.А.Шерковін та ін. В українській психології вагомий внесок у дослідження проблеми спілкування зробили Г.О.Балл, О. Ф.Бондаренко, Ж. П. Вірна,

О.К.Дусавицький, М. М. Заброцький, Г.С.Костюк, В.В.Клименко, О. М. Леонтьєв, С.Д.Максименко, Ю.І.Машбиць, С. О. Мусатов, М.В.Савчин, В.А.Семиченко, І. О. Синиця, Н.В.Чепелева та ін. Як приклад міждисциплінарного підходу до проблеми спілкування й комунікації можна навести роботи філософів (В. Г. Афанасьєва, Д.І.Дубровського, О. А. Феофанова, Ю. А. Шрейдера), мовознавців (А.А.Волкова, Ю.М.Лотмана, Я.Пруха), соціологів (А.І.Тимуша). Проте у жодному із наведених вище наукових підходів проблема навчального спілкування не виокремлювалася в якості предмета спеціального дослідження.

Мета статті (постановка завдання). Метою дослідження є розробка концептуально-методологічних засад психології навчального спілкування між учнем і вчителем. Відповідно до мети дослідження були поставлені такі основні завдання: здійснити теоретичний аналіз підходів до дослідження проблеми навчального спілкування; з'ясувати будову та специфіку процесу навчального спілкування, його функції та властивості.

Результати дослідження. Предмет дослідження визначив характер методичного інструментарію. Застосовано методи логіко-психологічного аналізу й узагальнення, комплекс психологічних експериментів, методи конструювання та реконструювання, систематизації, типологізації та моделювання. В дослідженні проблеми навчального спілкування застосовані методи: системний аналіз, діяльнісний та особистісний підходи.

Системний підхід – один з головних напрямків методології спеціального наукового пізнання і соціальної практики, мета і завдання якого полягають у дослідженні об'єктів як складних систем.

Системний аналіз теорій діяльності дозволив відкрити новий предмет психології – навчальне спілкування за системою – суб'єкт - предмет -суб'єкт. Отже, розкрито зміст самого поняття навчального спілкування як особливого виду взаємин між людьми (у якому здійснюється не лише передача знань, а й розвиваються прагнення і вміння самостійно набувати нових знань, досвіду), як процесу спільної роботи вчителя і учня, у якій ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, що організує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу.

Навчальне спілкування як різновид спілкування, у якому реалізуються здатності вчителя і учня до взаємин, має на меті актуалізацію відношень, а саме: перетворення потенційного в учневі та вчителів на актуальні – творчі здібності учня та майстерність вчителя як транслятора культури. Навчальне спілкування є продуктом розвитку міжособових зв'язків у системі суб'єкт - предмет - суб'єкт., Вчитель, як суб'єкт навчальної діяльності, сприяє продуктивному засвоєнню змісту предмета навчання, його розумінню, відображенню і відтворенню учнем, як суб'єктом учбової діяльності.

Загальнонауковою методологією вивчення вказаного вище об'єкта дослідження є діяльнісний підхід, який набув значного поширення в сучасних наукових розробках. Зазначений підхід указує на певний компонентний склад людської діяльності. Серед найсуттєвіших її компонентів: потреба – суб'єкт – об'єкт – процеси – умови – результат. Це створює можливість

комплексного дослідження. Сутність застосованого підходу полягає у виділенні в системних об'єктах структурних елементів і визначенні їхньої ролі у системі. Елементи і зв'язки між ними створюють структуру системи. Кожний елемент виконує свої специфічні функції, які «працюють» на загальносистемні функції. Якщо узяти три основні психологічні категорії: свідомість, діяльність і здатності вчителя, то ми одержимо прояви її в специфічних формах [4, 5]. Діяльність розглядається як групова чи колективна діяльність. Під останньою розуміється така взаємодія групи людей, досягають загальні цілі, що не замикаються усередині групи, а виходять за її межі. Діяльнісний підхід дав можливість з'ясувати будову процесу спілкування, його функції і властивості: взаємовідносини, особливості навчального діалогу і його різновиди, способи перевірки точності відображення.

У процесі аналізу навчального спілкування як діяльності нами виділено, зокрема, такі його структурні компоненти: предмет спілкування - підручник, інша людина, партнер як суб'єкт спілкування; потреби у спілкуванні - прагнення людини до пізнання й оцінки інших людей, а через них та з їх допомогою – до самопізнання і самооцінки; мотиви спілкування – те, заради чого людина включається в спілкування. Відповідно до заданого предмета спілкування мотиви останнього мають втілюватися або «опредметнюватися» [5] у тих об'єктах, заради пізнання й оцінки яких людина вступає у взаємодію з оточуючими, у цьому випадку – педагогічну; дія спілкування – одиниця діяльності (у цьому випадку – педагогічної), цілісний акт, адресований іншій людині і спрямований на неї як на свій об'єкт; завдання спілкування – те, на досягнення чого у даних конкретних умовах спрямовані різноманітні дії, що здійснюються у процесі спілкування; засоби спілкування – передусім ті розумові операції, за допомогою яких здійснюються дії спілкування; продукти спілкування - утворення матеріального й духовного характеру, що виникають у результаті спілкування.

Результати теоретичного й експериментального дослідження дозволили встановити, що функціональну структуру навчального спілкування складають процеси відображення, розуміння, доведення. Показано, що оптимальний обмін інформацією між учнем і вчителем здійснюється за умови утворення системи суб'єкт – предмет – суб'єкт.

Пролонгований контакт як критерій продуктивності комунікативного впливу так само припускає, що одним з визначальних факторів у цьому процесі виступає особистісний зміст.

Докладний аналіз і експериментальні дослідження особистісного смислу в структурі індивідуальної свідомості дано у роботах О.М.Леонтьєва, Кальвіно М. і В.В.Століна, А.Г.Асмолова, Б.С.Братуся, Д.А.Леонтьєва, Е.Ф.Василюка, І. М. Белявського, А. І. Сухорукова, В.Ф.Петренка, В. В. Кучеренка і В. Ф. Петренка і ін.

Розкриття сутності особистісного смислу неможливе без спирання на такі психологічні утворюючі, як значення, почуттєва тканина, значеннєва будова, значеннєві утворення, значеннєвий конструкт і т. п..

Особистісний зміст, у розумінні Д.А.Леонтьєва, – це насамперед відношення, точніше: характер відносин, що зв'язують між собою цілі і мотиви діяльності.

Розуміння особистісного змісту стає ясным, якщо в схематичній формі простежити з погляду системного і діяльнісного підходів, динаміки функцій мотивів, трансформації значень предметного світу у свідомості людини і тих цілей діяльності, що виникають у людини в процесі її життя. При цьому функція мотивів, узятя збоку, полягає в тому, що вона ніби «оцінює» життєве значення для суб'єкта об'єктивних обставин і його дій у цій обстановці, додає їм особистісний зміст, що прямо не збігається з розумінням об'єктивних їх значень.

Д. А. Леонтьєв особистісний смисл визначає як форму суб'єктивного відображення у свідомості особистості «життєвого змісту», який розуміється як об'єктивна характеристика відносин об'єктів і явищ дійсності до життєдіяльності суб'єктів, їхнього місця в ній. Виникає запитання: що розуміється під образом, що сформувався в процесі відображення суб'єктом об'єктів і явищ дійсності, що визначає особистісний зміст у реальному житті практично, чи існують вони не віддільно від «життєвого змісту»?

У роботі Д. А. Леонтьєва описується особистісний смисл у його зв'язку з повсякденним життям, тобто через «життєвий зміст». В.В. Столін і М. Кальвіньо особистісний смисл досліджують на глибинних рівнях свідомості, на рівні значеннєвих конструктів. Поставивши перед собою задачу конкретно-емпіричного дослідження особливостей існування смислу у свідомості суб'єкта, будівлі і найбільш значимих характеристик змістів, автори роблять висновки: окремо взяте значення насичується особистісним смислом, стає його переносником, і в цій своїй функції значення включається у систему можливих зв'язків, розглядається вже як значеннєвий конструкт.

Саме ці значеннєві конструкти, на думку авторів, і виступають у тій формі, що набуває особистісного сенсу у свідомості суб'єкта, але особистісний зміст не тотожний поняттю значеннєвого конструкта.

Навіть після закінчення навчального впливу, дійсності значеннєві утворення продовжують існувати, визначаючи процес формування особистості, задаючи колію її становлення. О. М. Леонтьєв, характеризуючи цю ситуацію, доходить висновку, що вона виникла в умовах боротьби ідеологій і називає існування особистісних смислів у неадекватній для них середовища перебування їх у «чужих одягах». Що ж розташовано у центрі особистості? Це значеннєві утворення морально-ціннісної сфери; драматична доля значеннєвих утворень на етапах формування, переорієнтації в кризові моменти суспільства; інертний характер системи значеннєвих утворень і ряд інших психологічних особливостей їх дієвості.

В тому, що значеннєві утворення міцно пов'язані з особистісним смислом, не треба нікого переконувати; саме серед них слід шукати критерії продуктивності спілкування і його впливу на свідомість слухача.

Створеній психологічній концепції навчального спілкування як функціональній системі суб'єкт – предмет – суб'єкт, властиві способи передачі, відображення, розуміння і доведення інформації, лінії зв'язку: прямі та зворотні. Навчальне спілкування – засіб об'єднання для спільних дій, розуміння одним одного, громадської думки, формування світогляду.

Продуктивність навчального спілкування визначається рівнем компетентності – опанування системою здатностей до навчального спілкування вчителя, яка має будову і притаманні їй функції і визначає «профіль навчальних здатностей вчителя». Здатність вчителя до спілкування розглядається не тільки як вияв його індивідуальності (тому, що учитель завжди неповторна особистість). Якщо вони виявляються в діяльності, то і метод їх вивчення повинен враховувати, як вони в ній виявляються і відображаються у інших людей, у їхній думці про неї в цілому і про її окремі властивості.

Метод узагальнень незалежних оцінок дозволив виокремити такі здібності вчителя до навчального спілкування: спостережливість (дослідницькі), педагогічний такт (гуманістичні), любов до дітей, чуття дітей (почуттєві), здібності до навіювання, впливу на учнів (сугестивні), здібності проектувати активність учнів (конструктивні), уміння словом виражати свої думки (мовленнєві), використання інноваційних методів навчання (дидактичні), уміння підсилити думки мімікою і пантомімікою (експресивні), організація процесу навчання і виховання (організаторські). Здібність проникати у внутрішній світ учня (перцептивні), знання психології учнів (гностичні), уміння встановлювати взаємовідносини з людьми (комунікативні), науково-дослідницькі, здатність об'єднувати разом різні, несхожі елементи (синектичні), здатність допомагати народженню думки, почуттів та образу (майєвтичні). Результати незалежної експертної оцінки свідчать, що найменш розвинутими до навчального спілкування є здатності сугестивні та майєвтичні.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Підсумовуючи, зазначимо, що функціональну структуру навчального спілкування складають процеси: відображення, розуміння, доведення. Теоретико-методологічний аналіз процесів комунікації дозволив уточнити структуру, функції та системний характер навчального спілкування. Продуктивність навчального спілкування визначається рівнем компетентності вчителя, мірою опанування ним комплексом здатностей, який утворює «профіль навчальних здатностей».

Перспективним напрямом подальшого наукового дослідження теорії і практики психології навчального спілкування є розроблення спеціальних засобів поглибленого розвитку таких його здатностей, як: сугестивних, синектичних та майєвтичних.

Список використаних джерел

1. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев – М. : Наука, 1983. – 271 с.
2. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская – М. : МГУ, 1989. – 216 с.
3. Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании / Н.В. Чепелева / Практична психологія та соціальна робота № 3, 2001. – С. 6-10.

4. Щербан Т.Д. Теорії навчального спілкування: сугестія, майєвтика: навчально-методичний посібник / Т.Д.Щербан . – Мукачево: Карпатська вежа, 2003. – Ч. 4. – 87 с.
5. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: монографія / Т.Д. Щербан. – К.: Міленіум, 2004. – 346с.

В статье представлены принципиальные подходы в исследовании концепции учебного общения как системы «субъект - предмет - субъект». Раскрыто содержание понятия учебного общения. Результаты теоретического и экспериментального исследования позволили установить функциональную структуру учебного общения которую составляют процессы: отображение, понимание, доказательства. Теоретико-методологический анализ процессов коммуникации позволил уточнить структуру, функции и системный характер учебного общения. Представлены методики выявления производительности учебного общения, определяется уровнем овладения учителем комплекса способностей, и раскрыто содержание этого комплекса.

Ключевые слова: учебное общение, системный анализ, деятельностный подход, строение, функции, способности к учебному общению, производительность общения.

The principal approaches of study the concept of educational communication have been presented in the research. System analysis and activity-based approach have been used in the research. System analysis of theories of activities allowed to open a new subject of psychology - educational communication through the system - subject - object - subject. The content of the concept of educational communication has been disclosed. Activity approach gave the opportunity to clarify the structure of the communication process, its functions and properties: relationship features of educational dialogue and its kinds, methods of checking the accuracy of the display. The results of the study allowed to establish the functional structure of the educational communication which consists of the processes: reflection, understanding, argumentation. In the analysis of educational communication activities has been identified the following structural components: the subject of communication, needs, motives, action, task, product. Theoretical and methodological analysis of communication processes allowed to specify the structure, function and systemic nature of educational communication. The methods of identifying the productivity of educational interaction that is determined by the level of mastering by the teacher of complex abilities have been presented, and the contents of this complex have been revealed. The methods of generalization of the independent estimates allowed to identify the following abilities of teachers to educational communication: observation (research), pedagogical tact (humanistic), love for children, feeling children, sensory, abilities of suggestion, influence on pupils (suggestive), the ability to design activity of students (positive), a word to be able to express their thoughts (speech), the use of innovative teaching methods (didactic), the ability to amplify thoughts by facial expressions and pantomimicry (expressive), the organization of process of training and education (organizational), the ability to penetrate into the inner world of the student (perceptual), knowledge of students' psychology (gnostic), the ability to establish relationships with people (communication), research, the ability to bring together different, distinct elements (synectics), the ability to help the birth of thoughts, feelings and images (maieutic). The results of independent evaluations show that the least-developed in the educational communication are suggestive and maieutic abilities. On the basis of obtained results, a promising direction for further research consider the working-out of special tools of intensive development of such abilities as: suggestive, synectic and maieutic.

Key words: educational communication, systems analysis, activity approach, structure, function, ability to communicate academic, performance communication.

РОЗДІЛ V

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

UDC 372.3:373.21.382

Fáyné dr. Dombi Alice,
Szegedi Tudományegyetem
(Magyarország)

JÁTÉK ÉS TANULÁS

A játék a kisgyermek elsődleges tevékenysége, szabadon választott, külső céltól mentes, önmagáért a tevékenységért folytatott, örömszerzéssel kísért cselekvéssor. A játék hatása a gyermek egész személyiségét érinti, a társas együttlét formáit kialakítja. A tanulmány az óvodáskorú gyermek játéktevékenységének jellemzői tárja fel, a játéktudat, játékorientáltság, játékoság jellemzőinek bemutatása mellett a játék és tanulás közös és eltérő vonásait elemzi.

Kulcsszavak: játék, játék tevékenység, tanulás, óvodáskorú gyermek, óvoda

A játék az emberi tevékenység olyan sajátos formája, mely végigkíséri az ember egész életét, és az emberiség életét. A játék önként, szabadon választott tevékenység, amelyben nincs kényszer. A játék varázsa minden korosztályt magával ragad, a játék lényege az embernek az a képessége, hogy tükrözze a valóságot, és át is alakítsa azt. A gyermeki játék által a gyermek hatni tud környezetére, az őt körülvevő világra, és közben játékaival változást idéz elő a valóságban. A gyermek életkorának megfelelő játékot játszik. Úgy játszik, ahogy életkora és fejlettsége meghatározza, úgy fejlődik, ahogy a játéka segíti ebben.

A játék szónak sok jelentése van a mindennapi életben: jelölhet egy tevékenységet, játékcselekvést, jelölhetünk vele egy tárgyat (baba, társasjáték), de beszélhetünk a képzelet játékaról, vagy a színészek játékaról.

A játék a kisgyermek elsődleges tevékenysége, szabadon választott, külső céltól mentes, önmagáért a tevékenységért folytatott, örömszerzéssel kísért cselekvéssor. Ahogy a gyermek növekszik, egyre jobban megérti mind önmagát, mind pedig az embereket, és azt a társadalmat, melyben él, s ezen keresztül játékának módja, tartalma, szintje változik. Az óvodáskorú gyermekeknél még elsődleges, alapvető tevékenység a játék, mint pl.: a szabadtéri játékok vagy a dramatizálás, ugyanez iskoláskorban már szabadidős tevékenységként jelenhet meg, pl. színjátszó kör, sportkör, stb.

A játéknak természetéből eredően többféle hatása van a gyermek mindennapjaira:

- feszültségoldó hatás;
 - örömforrás;
 - személyiségfejlesztő hatás.
- A játék jellemzői továbbá:
- sajátos céltudatos tevékenység;
 - önkéntes;
 - szabadon választott;
 - kellő komolysággal játsszák;
 - örömmérzés kíséri;
 - funkciógyakorlás;
 - kellemes élmények újraélése;
 - konfliktusérzésektől való szabadulás;
 - veszély legyőzése;
 - játéktudat kialakulása.

A játék a gyermek természetes közege, ennek révén fedezi fel a világot, és az óvodapedagógus is ezen keresztül ismerheti meg a gyermeki világot, értesülhet problémáiról, örömeiről. A játékban minden lehetséges: motívuma az öröm, bánat, kaland feszültsége, kommunikáció igénye, az erő

próbálgatása, az önkifejezés igénye. A játék megnyugtat, játszótársat közvetít, nevel és tanít. Lehetővé teszi, hogy segítségével a gyermek megismerje a világot.

A tanulás óvodás korban főleg utánzásos, spontán tevékenység. A problémamegoldó gondolkodás, a memória, a képzelet, a megszerzett képességek kreatív kombinációi csak a 7-8. életév után emelkednek szervezőelvvé, tevékenységi formává. Az óvodapedagógusnak a nevelési folyamatban programjaival tevékeny, gazdag óvodai életet kell megteremteni, melyben a játékos elemek, motívumok és a játékos óvodapedagógusi beállítódás, az óvodai élet játékorientáltsága a meghatározó [1].

A játékoság az óvodai életnek és benne a tanulásnak is olyan szinguláris elve, amelynek célja a gyermek játékos beállítódásának és a játék dominanciájának figyelembe vétele a tanulás folyamatában. Tehát egyfelől jelenti az óvoda egész légkörének, mint a különböző tanulási formák színterének játékos hangulatát, másfelől jelenti (a kezdeményezett /irányított/ tanuláshoz kapcsolódva) azoknak a belső és külső feltételeknek a megteremtését, amelyek révén a játékban megnyilvánuló, ill. a játékra jellemző vonások, játékelemek a tanulási tevékenység alkotó részévé válnak.

A játék hatása a gyermek egész személyiségét érinti, a társas együttlét formáit kialakítja. A játék során a játékra a szervezet belső feszültsége készíti a gyermeket, a feszültséget kiváltó tényezők azonban már eltérőek. Feszültséget kiváltó tényezők lehetnek: az általános aktivitás szükséglete, a kíváncsiság, a kutató készlettség, az «én akarom» csinálni, «én idézem elő» motívum, a nyerni, győzni akarás feszültsége.

A játék örömforrás, erős és kellemes érzelmi állapotot hoz létre az egyénben. A felhalmozott feszültséget jó a játékkal levezetni. Az átélt kellemes élményt jó újra eljátszani, akár többször is, mert így válik megismételhetővé. Csak addig fontos a gyermek számára, csak addig okoz örömet, amíg a feszültséget a játékkal le nem vezette. A kellemetlen élménytől való megszabadulás is örömet okoz a gyermeknek. A játék önkéntes, szabadon választott tevékenység, amelynek ötleteit a gyermek környezetéből meríti.

A játék személyiségfejlesztő hatása abban áll, hogy a játékcselekvések során a gyermek értelmi erői működnek, érzelmi képességei fejlődnek. Szociális képességei a társas együttlét során alakulnak, a játék a személyiség pszichés struktúrájának minden elemét (képzelet, emlékezet, gondolkodás, érzelem, beállítódás stb.) mozgósítja.

A játék jellemzői a játéktudat, játék komolysága, a játékorientáltság. A játéktudat: a különféle játékhelyzetekben

játszó, tevékenykedő egyén tudatában van annak, hogy mi a valóság, és mi a játék. A játék komolysága azt jelenti, hogy a gyermek számára, hogy teljes komolysággal éli bele magát a játékhelyzetbe, a szerepeit teljes komolysággal vállalja fel. A játékorientáltság azt jelenti, hogy a kisgyermek a játékon keresztül ismerkednek a világgal, a valóság jelenségeivel, élményeivel. Eközben tapasztalatot szerezhetnek érzékeléssel, mozgással, cselekvéssel, a közösséghez fűződő kapcsolatukban érzelmileg és értelmileg. A játék keret ad annak a tapasztalati és élményanyagának, amelyet gyermekeink saját környezetükből kiemelhetnek.

A játékoság kritériumai:

- a tanulás gyermek-közeli tartalma;
- a gyermeki önállóság, kezdeményezés biztosítása;
- a gyermeki szabadság és kötetlenség biztosítása a tanulás adta lehetőségeken belül;
- a lazább és többféle szervezeti forma és szervezési mód;
- a tanulási vágygal összefüggő feltételek biztosítása a jelentkező igények kielégítése (ismétlés, próbálkozás, kérdés stb.).

A játék hatása társas együttlét szempontjából:

- megismeri önmagát, énkép fejlődését segíti;
- megismeri környezetét;
- fejleszti társas készségeit;
- az adott kultúra viselkedés elemeit könnyedén begyakorolja;
- megéli a szabadság és a rend együttes jelenlétét (napirend, szabályok, helyzetekhez, személyekhez való alkalmazkodás).

Az óvodapedagógusnak a nevelési folyamatban programjaival tevékeny, gazdag óvodai életet kell megteremteni, melyben a játékos elemek, motívumok és a játékos óvodapedagógusi beállítódás, az óvodai élet játékorientáltsága a meghatározó [5].

A gyermek játéka olyan önként vállalt, szabad, örömteli és többnyire különböző vágykielégítő tevékenység, amelynek célja a játékban önmagában van. A kisgyermeknek azért elsődleges (meghatározó) tevékenysége, mert nincs semmi olyan egyéb tevékenység ebben az életkorban, amely olyan mértékben volna képes hatni a gyermek szinte valamennyi pszichés, motoros és szociális személyiségkomponensére, mint a játék. Játékkal, játszás közben fedezi fel, ismeri meg környezetét, s ismeri fel önmaga lehetőségeit és korlátait is. Felfedező hajlama, kíváncsisága, tevékenységi vágya, a felnőtthöz való hasonlítás igénye, szocializációs indítékai a pszichikus szükséglet rangjára emelik a játékot. A játék két formájában – szabad játék és a kezdeményezett, vagy más néven inspirált, pedagógiai játék – az óvodapedagógus szerepe eltérő.

A játék és tanulás több közös és eltérő sajátossággal rendelkezik.

A játék és tanulás közös vonásai:

- teret ad a gyermek önállóságra törekvésének;
- tevékenységi lehetőséget biztosít;
- alkalmas a gyermek igénye szerinti gyakorlásra, ismétlésre;
- folyamatosan jelentkező problémahelyzetek megoldásában örömet ad a gyermeknek;
- a tevékenységek jellemző sajátosságához igazodó hatások közvetítésével a személyiségformálás eszközei (tapasztalatok, képességek, tulajdonságok stb.) [4].

A játék és tanulás eltérő vonásai:

- a játék célja maga a játszás, melyet a gyermek fogalmaz meg, s amely az örömszerzés által motivált;
- a két tevékenység közös elemei (vonásai) első indítékaik és dinamikájuk tekintetében eltérőek;
- a mindkét tevékenységi formában döntő szerepet játszó utánzás, gyakorlás, ismétlés, problémahelyzet megoldás ugyan sokszor áthatják egymást, de el is térnek egymástól;
- a játék és tanulás kapcsolata az életkortól, a játékfajták természetétől, struktúrájától, illetve a tanulási formáktól függően módosul;
- az óvodapedagógus szerepe mindkét tevékenységi formában meghatározó. Az óvodapedagógus az általa teremtett tanulási helyzetekben nem feledkezhet meg a *tanulás játékos jellegéről*, a tanulásban is érvényesülő gyermeki igényekről, szükségletekről. A *játékban* pedig az óvodapedagógus feltételteremtő tevékenysége és a *gyermekek igénye, szüksége* szerinti játéka szolgálja a játék kibontakozását a gyermekek szabadságának és önállóságának teljes értékű tiszteletben tartásával.

A játéknak és a tanulásnak egyaránt szervezeti kerete az óvoda (csoportszoba, udvar, az óvoda közeli és távolabbi környezete). A tanulás számára ezen túl még külön szervezeti forma is alkalmazható. Az óvodás tanulásában a játékoság alapkövetelmény [2].

A játék többféleképpen lehet jelen a tanulásban: a játék beépül a tanulási folyamatba (játékoság), kezdeményezett játék formájában, de a tanulási folyamat is színeződhet egy-egy játékos mozzanattal.

A játék és tanulás formái többféleképpen lehetnek jelen az óvodában, amely az óvodapedagógus kreativitását is feltételezi:

- játékban tanulás;
- játékba integrált tanulás;
- játékba ágyazott tanulás;
- játékra épülő tanulás;
- játékos tanulás.

A játék jelenléte a tanulásban

1. A játék beépül a tanulási folyamatba

Klasszikus példa erre az énekléshez és a mozgáshoz kapcsolódó játék. Az alkalmazásra néhány megoldás: hangulatteremtés szándékával, játékkal indul a foglalkozás; a játékok végig kísérik az egész foglalkozást; a tanulási folyamatban többször visszatér a játék, de nem a játék tölti ki az egész foglalkozást; játékkal zárul le a foglalkozás.

A külső világ tevékeny megismeréséhez kapcsolódó játékok elsősorban szabályjátékok, azok közül is inkább az értelemfejlesztő játékok, de sikerrel alkalmazható szimulációs játékok is. Többnyire ezek a játékok a foglalkozások egy részét töltik ki.

A festés, rajzolás, mintázás közbeni vizuális játék önmaga is egy játékforma, amely a gyermek alkotó képzeletére, egyéni elhatározására épül, s ugyanúgy önkifejezésének, s tanulásának is eszköze, mint a játék.

2. Kezdeményezett játék

A gyermekek által kezdeményezett játékok (gyakorló-, szerep-, építő-, szabályjátékok) igen sokoldalúan járulnak hozzá tanulásukhoz. (tapasztalataik bővüléséhez, viselkedésformáik alakulásához, képességeik fejlődéséhez). A gyermek által megteremtett játékhelyzetek önmagukban – minden külső «megtámogatás nélkül» – hordozzák a tanulás lehetőségét. Ezért ezzel kapcsolatban az óvodapedagógusnak nincs különleges tanulást befolyásoló tennivalója, mert

miközben megteremti a játék kibontakozásának feltételeit, egyben megteremtette a spontán játék adta spontán tanulás lehetőségeit is.

A nevelő által kezdeményezett játékok tanulási funkciója az elmúlt években felértékelődött. A kezdeményezett játékok azon csoportja, amelyben az óvodapedagógus részéről tanulási cél is megfogalmazódik, tartalmukat tekintve közelítenek vagy teljesen megegyeznek a tanulási tartalommal. Ezek a játékok adják a foglalkozások egy részét. Esetleg több játék ki is tölthet egy egészfoglalkozást. Az ilyen játék szervezetenként lehet a tanulási

folyamat elkülönült, önálló része, de bennük a játék, s nem az irányított tanulás törvényszerűségei érvényesülnek.

3. A játék elemei vannak jelen a tanulásban

Ez a játékosság kereteiben érvényesülő játékjellemzők jelenléte és a derűs, vidám hangulatos légkör feltételei mellett lehetséges. A gyermekre jellemző játékos beállítódás miatt természetes követelménye az óvodai tanulásnak, hogy szinte minden helyzete hordozzon, tartalmazzon valamilyen játékelemet vagy játékra utaló vonást [3].

Összegezve: a játék a gyermek természetes közege, amely gazdag tanulási lehetőségek tárháza is egyúttal.

Felhasznált irodalom

1. Dombi Alice-Sztanáné Babics Edit (2015): Játékpédagógia SZTE JGYPK, Szeged.
2. Kovácsné Bakosi Éva – Kovács György (2007): Játékpédagógiai ismeretek. Szerzői kiadás. Debrecen.
3. Kovács György – Bakosi Éva (2004): Óvodapedagógia I. (óvodai tanulás = játékos tanulás). Szerzői kiadás. Debrecen.
4. Kovács György – Bakosi Éva (2005): Óvodapedagógia II. (játékos tanulás az óvodában). Szerzői kiadás. Debrecen.
5. Kósáné Ormai Vera – Horányi Annabella (2006): Mi, pedagógusok. Flaccus Kiadó, Budapest.

Игра – основной вид деятельности ребенка дошкольного возраста. Это самостоятельно выбранная деятельность, которую ребенок выбирает без посторонней цели, собственно из-за самого игрового процесса, сопровождающегося всегда радостью. Игра влияет на формирование личности ребенка и его социализацию.

В статье раскрывается содержание игровой деятельности ребенка дошкольного возраста, освещаются особенности игровой деятельности, анализируются общие и различные черты игры и обучения.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, обучение, ребенок дошкольного возраста, дошкольное учебное заведение.

Play is a freely chosen primary activity of young children, which is free of external goals. It is a series of activities, a source of joy, which is done for the sake of doing them. The play has an overall effect on the children's personality, shaping various forms of social behavior in them.

The paper is to explore the specificities of play in preschool-aged children. In addition to introducing the notions of play-consciousness, play-orientedness, and playfulness, it is to analyze similarities as well as differences between play and learning.

Key words: game, game activity, training, child of preschool age, preschool education.

УДК 159.9.072

Богомаз Сергей Леонидович

кандидат психологических наук, доцент,

Витебский государственный

университета имени П.М. Машиерова

Ковалевская Татьяна Николаевна

преподаватель,

Витебский государственный

университета имени П.М. Машиерова

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ФЕНОМЕНА ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы методологических оснований и технологий изучения психосоциальной адаптации (ПСА). Представлен научно-теоретический анализ понятий «интегративный подход», «психосоциальная адаптация», «интегративная эклектика». Раскрыт психологический смысл понятия «психосоциальная адаптация», как сложного многокомпонентного явления. Показано, что методологическими принципами изучения ПСА являются: комплексный и системный подход, принцип динамического изучения, использование разных методов и методик. Для решения поставленной задачи были использованы: систематизация и концептуализация научных идей, сравнительный, системный анализ.

Ключевые слова: психосоциальная адаптация, методология, метод, интегративный подход, интегративная эклектика.

Постановка проблемы. Одной из актуальных проблем любого исследования является выбор наиболее оптимальных методов и методик. Особенно важен правильный подход при выборе соответствующего психологического инструментария при изучении таких многокомпонентных процессов, как психосоциальная адаптация (ПСА), тесно взаимосвязанная с

социализацией, самореализацией и психологическим здоровьем личности.

Анализ последних достижений и публикаций. В последние годы отмечается рост научных публикаций, посвященных анализу методологических проблем психологии. Методология психологии активно разрабатывается в трудах Е.Д. Хомской (1997),

А.Г.Асмолова (1999), Б.Д. Парыгина (1999), Ф.Е. Василюка (2003), А.В. Юрєвича (2005), Т.В.Корниловой (2006), В.А. Мазилова (2010), Н.А.Крушної и Е.А. Абросимовой (2015).

В Беларуси большой вклад в развитие методологии исследования внесли работы Ю.Н.Карандашев (2012), В.М. Козубовского (2003), А.В. Янчука (2005), И.А. Фурманова (2011). Вместе с тем, необходимо отметить, что до сих пор не создана единая методологическая концепция и существует достаточное число принципиально отличающихся методологических установок [4], [5], [7]. Одной из наиболее перспективных установок В.А. Мазиллов выделяет позицию методологического либерализма, подразумевающую интеграцию психологического знания [7]. Исходя из этих позиций, можно выделить, как один из перспективных методологических подходов, развиваемый в работах В.А.Янчука подход с позиций интегративной эклектики [17], [18], [19], [20], [21], [22]. Данный методологический подход предполагает проведение анализа с позиций множественности подходов, которые наиболее продуктивны для изучаемой феноменальной области, что способствует преодолению предубежденности и более глубокому постижению исследуемого феномена [13],[14],[15]. Подобный подход, путем диалога разных инструментальных ресурсов, позволяет преодолеть собственные предпочтения, учитывать позиции других исследователей для принятия решения на более продуктивном основании.

Таким образом, как указывает в своих работах В.А. Янчук [14],[15],[16], используя интегративный подход, постижение природы феномена достигается через углубление представлений о сути изучаемого феномена, с помощью использования различных подходов, логик и инструментов, что приводит к созданию максимальной информационной базы, теоретической и эмпирической проработанности проблемной области, с указанием возможностей и ограничений в экстраполяции результатов [13],[16],[17],[18],[19],[20],[21],[22].

Цель статьи (постановка задания) – анализ методологических оснований изучения ПСА с позиций интегративного подхода.

Результаты исследования. Для решения поставленной задачи были использованы: систематизация и концептуализация научных идей, сравнительный, системный анализ. Использование различных психодиагностических методик основывается на четком разграничении понятий «психическая адаптивность» и «психическая адаптированность». Если под психической адаптивностью понимается способность противостоять срывам психической адаптации, зависящая от врожденных и приобретенных факторов, определяющих структуру личности, то под психической адаптированностью – состояние адаптивных систем человека, подверженная изменениям под влиянием условий внешней среды. Соответственно, хорошие адаптивные способности, могут быть подавлены предшествующими неудачными исходами адаптивного процесса, формированием устойчивых неадаптивных стратегий поведения [1], [3], [11].

Многие авторы выделяют различные аспекты изучения ПСА, как процесса, и как феномена. Так, Н.Н. Мельникова основными компонентами изучения

СПА, определяющими выбор методик, выделяет: уровень адаптированности, нарушения адаптации, стили и стратегии адаптации, особенности протекания процесса адаптации [9]. А.Г. Макалов в своих работах выделяет одной из наиболее показательных характеристик – адаптивный потенциал личности, обеспечивающий успешность прохождения процесса адаптации, состоящий из таких компонентов, как моральная нормативность, коммуникативный потенциал, нервно-психическая устойчивость [8].

Исходя из вышесказанного, очевидно, что не представляется возможным изучение всех компонентов ПСА только при помощи одной конкретной методики, а так же использования одних и тех же выбранных методик для различных возрастных групп. На каждом возрастном этапе изучение ПСА целесообразно проводить с использованием нескольких методик, для получения более полного представления о протекании процесса ПСА и его нарушениях, кроме того, выбранные методики должны быть адаптированы к возрасту респондента.

Мы согласны с мнением С.А.Миллера, который в своих работах указывает на необходимость использования разнообразных методик – мультиметодический подход, благодаря чему слабые стороны одного метода компенсируются сильными сторонами другого и выводы, основанные на совмещении результатов, полученных с помощью разных методов, более достоверны, чем выводы, полученные при помощи только одного метода [10].

Такой же принцип прослеживается и в работах В.А. Янчука, который так же указывает на преимущества интегративного подхода, в основе которого лежит разновекторный анализ, учет множественности и диатропичности изучаемого феномена [20]. Разработанный В.А. Янчуком метод интегративной эклектики предполагает комбинирование количественных и качественных методов исследования, различных методологий с целью выявления различных аспектов исследуемого явления, познания сложных и противоречивых социально-психологических феноменов [2]. Преимуществом интегративной эклектики является объединение теорий, их систематическое построение, использование различных теоретических подходов с целью получения максимума возможной информации.

Таким образом, интегративная эклектика, в зависимости от иерархии эклектических приёмов, предполагает использование синкретизма, как объединения вместе несовместимых между собой концептов, интеграционализма – комбинирования теорий при определенном уровне их равенства и наличии критерия, позволяющего принять либо отказаться от определенных положений данных теорий, и, наконец, технического эклектизма, суть которого заключается не столько в использовании самих теорий, сколько в применении различных методик, порожденных разными теориями [13], [14], [15], [18], [19], [20], [21], [22].

Как отмечает в своих работах В.А. Мазиллов [7], методология должна складываться из трех составляющих: когнитивной, представляющей принципы и стратегии исследования; коммуникативной, обеспечивающей взаимодействие различных психологических теорий и практико-ориентированной. Исходя из этого, нельзя не согласиться с мнением В.А. Мазилова, что использование

интегративной модели позволит учесть наработки ведущих отечественных и зарубежных методологов, свести в исследовании различные теории и важнейшие методологические категории, без чего не может быть достигнуто существенное продвижение в разработке важнейших методологических вопросов современной психологии [7].

Соответственно преимуществом интегративного подхода в целом является использование эклектического подхода, как синтеза различных методов и методик, интеграции различных дисциплин (медицины, психологии, педагогики) и комбинирование различных теоретических положений [12].

Выводы и перспективы дальнейшего исследования. Представляется важным подчеркнуть, что методология психологической науки не является устоявшейся теорией, а находится в постоянном развитии и представляет собой совокупность идей, моделей, концепций, каждая из которых является значимой и определяет выбор исследователя в зависимости от изучаемого феномена. Одним из перспективных направлений на наш взгляд, является интегративный подход, который согласно В.А.Мазилову и В.А. Янчуку обеспечит соотнесение психологических концепций и осуществление на этой основе интеграции психологического знания, что обеспечит сотрудничество и партнерство различных психологических традиций, взаимообогащение и взаиморазвитие [7], [13], [15], [16], [17], [22]. О перспективах использования интегративного

подхода в психологических исследованиях говорят работы В.В. Козлова и В.В.Новикова, в которых отмечена возможность более широкого, целостного и многогранного взгляда на исследуемый феномен при условии проведения исследования с позиций интегративного подхода [6, с. 193-194].

Обобщая вышесказанное, можно выделить следующие интегративные критерии изучения ПСА, изучение которых возможно при применении различных методик, адаптированных к возрасту респондента:

1. Психологический, характеризующий адаптацию в психологической сфере (низкий уровень тревожности, развитая эмоциональная сфера, отсутствие гиперактивности, агрессии, адекватная самооценка и уровень притязаний, отсутствие тенденций к невротизации и депрессии, стрессу).

2. Социальный, или адаптация в социальной сфере (успешная адаптация в социуме, сформированность коммуникативных умений и навыков, высокий социометрический и социальный статус, удовлетворенность отношениями с окружающими, социальная активность, социальная самореализация).

3. Академический, или адаптация в академической сфере (готовность к когнитивному развитию, развитая мотивационная сфера, эффективное усвоение учебного материала, положительное отношение к новой социальной ситуации развития, принятие новой социальной роли).

Список использованных источников

1. Ардашкин, И.Б. Содержание и методика психосоциальной работы в системе социальной работы: учеб. пособие / И.Б. Ардашкин. – Томск: ТПУ, 2004. – 156с.
2. Богомаз С.Л., Комлёнок Н.М. Изучение психологических детерминант процесса стигматизации у старшеклассников методом интегративной эклектики / С.Л. Богомаз, Н.М. Комлёнок // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. - 2012. – Режим доступа: <http://www.vipstd.ru/nauteh/index.php?--gn12-04/491-a>. - Дата доступа: 18.03.2016.
3. Карвасарский, Б. Д. Клиническая психология / Б. Д. Карвасарский. – Питер, 2013.- 896 с.
4. Карандашев Ю.Н. Предмет, содержание и структура психологической науки // Психосфера: сборник научных трудов кафедры психологии ТулГУ. – Выпуск шестой / Под ред. Е.Е.Сапоговой. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2012. с.49-60.
5. Карандашев Ю.Н. Вчера, сегодня и завтра психологической науки // Актуальні проблеми психології в закладах освіти: збірник наукових праць. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2012. – С.8-23.
6. Козлов, В.В., Новиков, В.В. Интегративный подход в психологической практике / В.В.Козлов, В.В.Новиков // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С.226-231.
7. Мазилов, В.А. Методология и методы психологии основные направления методологических исследований и разработок в современной российской психологической науке / В.А. Мазилов // Психологический журнал. – 2010. – № 1. – С. 3-14.
8. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16 – 24.
9. Мельникова, Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: учеб. пособие / Н.Н. Мельникова. – Челябинск: ЮУрГУ, 2004. – 57 с.
10. Миллер, С. А. Психология развития: методы исследования / С. А. Миллер. – Питер, 2002. – 464с.
11. Простяков, А.И. К вопросу применения методики диагностики социально-психологической адаптации на практике / А.И. Простяков, Н.В.Бочкарева, Г.В. Прокофьева // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 1 – С. 83-84.
12. Чаплак, Я.В., Чаплак, М.В., Резник, В.Д. Интегративно-эклектический подход в оказании психологической помощи / Я.В.Чаплак, М.В.Чаплак, В.Д. Резник. – Режим доступа: <http://yanchaplak.com/ru/psychologicheskaja-pomoshch/79-integrativno-eklekticheskij-podkhod.html>
13. Янчук, В. А. Введение в современную социальную психологию: учебное пособие для вузов / В.А.Янчук. – Мн.: АСАР, 2005. – 768 с.
14. Янчук, В.А. Интегративная эклектика / В.А. Янчук // Всемирная энциклопедия: философия. - М: АСТ; Мн.: Современный литератор, 2001. – С. 312-313.
15. Янчук, В.А. Интегративно-эклектический подход к анализу психологической феноменологии / В.А. Янчук //

Словарь-справочник. – Мн.: АПО, 2001. – 48 с.

16. Янчук, В.А. Методология, теория и метод в социальной психологии и персонологии: интегративно-эклетикический подход. – Мн.: Бестпринт, 2000. – 416 с.

17. Янчук, В.А. Психология на рубеже третьего тысячелетия - в поисках методологических оснований развития / В.А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 3–4. – С. 32–39.

18. Янчук, В.А. Психология на рубеже третьего тысячелетия - поиски парадигмальных координат, способа теоретизирования и метода исследования / В.А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 8. – С. 30–40.

19. Янчук, В.А. Социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива изучения культурного фрейминга / В.А. Янчук // Современное состояние и перспективы развития психологии общения: материалы Международной научно-практической конференции, Гродно, 8-9 октября 2010г. / ГрГУ им. Я.Купалы; редкол.: Л.М. Даукша [и др.]. – Гродно, 2010. – С. 381–384.

20. Янчук, В.А. Новые подходы в психологическом исследовании / В.А. Янчук // Выбранные научные работы Белорусского государственного университета: в 5-ти томах. – Том 1. – Мн.: БДУ, 2001. – с. 217–232.

21. Yanchuk, V. Methodological triangularity approach to cross-cultural phenomenon's analysis / V. Yanchuk // In: Sim, Q.E., Tanzer N.K. (Eds.), Cultural diversity and European integration, Abstracts of Joint European Conference of International Association for Cross-Cultural Psychology and the International Test Commission, University of Graz, Austria, June 29 – July 2, 1999. – Karl-Franzes Universität Press, 1999. – pp. 134 – 135.

22. Yanchuk, V.A. Agenda-setting interpretative frame in the structure of social thinking / V. Yanchuk // In: La pensee sociale: questions vives. 29-30 avril et 1er mai 1999. – Montreal. Montreal: UQAM University Press, 1999. – pp. 234 – 251.

В статті розглядаються питання методологічних основ і технологій вивчення психосоціальної адаптації (ПСА). Показаний науково-теоретичний аналіз понять «інтегративний підхід», «психосоціальна адаптація», «інтегрована еклектика». Розкрито психологічний зміст поняття «психосоціальна адаптація» як складного багатокомпонентного явища. Доведено, що методологічними принципами вивчення, використання різноманітних ПСА являються: комплексний і системний підхід, принцип динамічного вивчення, використання різних методів і методик. Для реалізації поставленої мети були використані: систематизація і концептуалізація навчальних ідей, порівняльний, системний аналіз.

Ключові слова: психосоціальна адаптація, методологія, метод, інтегративний підхід, інтегративна еклектика.

Questions of methodological bases and technologies of studying psychosocial adaptation (PSA) are considered in the article. Presented scientific and theoretical analysis of the concepts of "integrative approach", "psychosocial adaptation", "integrative eclectic." Disclosed is the psychological meaning of the term "psychosocial adaptation", as a complex multi-component phenomenon. It is shown that the methodological principles study of PSA are: a comprehensive and systematic approach, the principle of dynamic study, the use of different methods and techniques. At every age stage study of PSA is advantageously carried out using several techniques to get a better understanding of the flow of the PSA process and its disorders, in addition, the selected method must be adapted to the age of the respondent. The most important are the advantages of an integrated approach, such as: multi-vector analysis, the focus of attention on the multiplicity phenomenon under study, combining quantitative and qualitative research methods, different methodologies in order to identify the various aspects of the phenomenon under investigation, knowledge of the complex and contradictory social and psychological phenomena, combining theory, their systematic construction, the use of different theoretical approaches in order to obtain the maximum possible information.

To solve this problem we have been used: systematization and conceptualization of scientific ideas, comparative, systematic analysis.

Key words: psychosocial adaptation, methodology, technique, integrative approach, integrative eclecticism.

УДК 159.922

Костю Світлана Йосипівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

Стаття присвячена узагальненому погляду на поняття «обдарованості дітей», виокремлюються ознаки обдарованості та принципи навчання. Виходячи з основних передумов ефективності навчання та успішності соціалізації обдарованих дітей, наголошуються вимоги до особистості вчителя, необхідність цілеспрямованого формування свідомості майбутнього спеціаліста. Професійна компетентність та психологічна готовність до роботи з обдарованими дітьми визнається особливістю успішності дитячої соціалізації.

Ключові слова: обдарованість, ознаки обдарованості, професійна компетентність, професійна самосвідомість.

Постановка проблеми. Духовне оновлення та національне відродження України, докорінні зміни, які зумовлені з переходом до нових економічних відносин в усіх сферах життя суспільства, вимагають нових підходів

до вирішення проблем освіти й виховання зростаючих поколінь, становлення особистості нової формації.

Стан освіти демонструє ефективність і надійність перетворювальних явищ та подій сьогодення, коли успіх

розвитку суспільства та престиж держави визначаються результатами творчої діяльності всіх громадян. Обдарованість і розвиток творчих здібностей особистості виступають умовою перетворення, оновлення і гармонійного розвитку нашої держави. Саме тому в сучасній соціально-психологічній теорії та практиці особливої значущості набуває проблема соціальної підтримки обдарованих дітей та молоді, створення соціального середовища, сприятливого для виховання особистості з високим рівнем сформованості творчих здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних умовах розвитку загальноосвітньої школи соціалізація обдарованих учнів є нагальною проблемою, розгляд і розв'язання якої спонукали дослідників до переосмислення проблем соціалізації особистості (І.Бех, М.Боришевський, О.Киричук, Н.Лавриченко, М.Лукашевич, Є.Моносзон, І.Мигович, С.Харченко та інші); психолого-педагогічних основ формування особистості (І.Бех, Л.Божович, І.Булах, В.Рибалка, Г.Костюк, Н.Кузьміна, Л.Савенкова, О.Савченко та інші); особливостей соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю (І.Зверева, А.Капська, О.Карпенко, Л.Міщук, Т.Сущенко та інші); проблем професійного становлення особистості педагога та підготовки його до навчально-виховної діяльності (С.Гончаренко, І.Зязюн, М.Євтух, В.Кан-Калик, М.Нікандров, В.Моляко, М.Потапашник, С.Сисоєва та інші); підходів до діагностики творчих здібностей учнів (Г.Айзенк, В.Андрєєв, Б.Бітінас, Ю.Гільбух, А.Зак, О.Лук, Л.Фрідман та інші); різних напрямків формування творчої особистості вчителя (Ю.Азаров, М.Євтух, М.Потапашник, Р.Шакурова, А.Щербаков).

Мета статті (постановка завдань) – проаналізувати психологічні особливості успішної соціалізації обдарованих дітей.

Основні сфери прояву обдарованості дітей (інтелектуальна сфера, сфера академічних досягнень, творчість, спілкування та лідерство, сфера художньої діяльності, рухова сфера) вимагають знайти, діагностувати відповідні якості обдарованості та адекватно на них реагувати.

Результати дослідження. Безсумнівно, поняття обдарованості постає як системна властивість психіки особистості, яка розвивається впродовж життя індивіда й визначає можливість досягнення найвищих результатів у порівнянні з іншими людьми.

Досліджуючи проблему обдарованої особистості, вітчизняні та зарубіжні науковці (А.Белкін, І.Бех, Ю.Гільбух, М.Гнатко, М.Карне, Л.Шавініна та ін.) чимало уваги приділяють питанню розробки комплексу знань, умінь і навичок, за допомогою яких повинен здійснюватись процес навчання і виховання у закладах освіти і поза ними, ролі засобів інформації у становленні особистості. У зв'язку з цим, ми можемо ототожнити поняття „цивілізаційної компетентності” і „професійної компетентності”, які є необхідними у роботі з обдарованими дітьми.

Поняття обдарованої особистості розглянуто в дослідженні з позиції оцінки її якостей відповідно до вимог суспільства, в якому вона живе і до участі в житті, до якого готується. Особливо це стосується тих рис особистості, які характеризують її інтереси, погляди,

переконання, її ставлення до інших людей, до суспільства і до себе самої [4].

Таким чином, головним результатом роботи педагогічного колективу має бути достатньо високий рівень підготовки дитини до реального життя, що, насамперед, передбачало б оволодіння нею широкою інформацією про довкілля, соціальними навичками й практичними вміннями, що й забезпечує йому індивідуальну соціальну адаптацію в умовах мінливого суспільства та високу соціальну мобільність, його здатність до можливих швидких змін, готовність до виконання соціально-значущих ролей.

Соціальна адаптація як складова соціалізації водночас передбачає і здатність до змін, що відбуваються в індивідуальних орієнтаціях, а це потребує серйозної роботи педагогів над розвитком в учнів здібностей та нахилів до самоорганізації, до творчої діяльності, вміння відстоювати свої права через опанування високих рівнів правової і морально-соціальної культури.

Н.Лейтес розрізняє три категорії здібностей: діти, які дуже рано проявляють високий рівень інтелектуальних процесів; діти, які яскраво виявляють здібності до окремих наук; діти, які мають потенційні ознаки обдарованості, зокрема: особливу оригінальну, самостійну манеру суджень, неординарність розв'язання різних проблем, чітку спрямованість на певну діяльність, високий рівень зацікавленості в результаті [5].

Показником обдарованості людини є її постійні високі досягнення в оволодінні знаннями, що поєднуються з високим рівнем пізнавальної активності [1].

Українські вчені (В.Алфімов, С.Гончаренко, О.І.Кульчицька та ін.) досить глибоко вивчили та узагальнили напрямки прогресивної педагогічної теорії щодо народження, навчання, виховання обдарованих дітей. Таких дітей можна розділити на три групи: до першої групи можна віднести тих, хто пов'язує народження потенційного генія чи видатного таланта з генетичними факторами (Н.Грищенко, О.Кульчицька, А.Матюшкін, В.Чудновський); до другої групи належать ті, хто вважає, що всі народжуються однаковими („tabularasa” – чиста дошка), а далі вже середовище й виховання формують особистість відповідно до запитів середовища та бажання вихователів, які через постановку мети, завдань виховання добирають для їх реалізації адекватний зміст, методику, форми навчання (Н.Куліш, В.Моляко, А.Сманцер, В.Ядов); проте третя група вчених визначальним фактором називає навчання та виховання (А.Дусаविцький, А.Лосєва, П.Самовол, Н.Шумакова).

Щодо соціалізації обдарованих дітей, то за даними соціальних досліджень фонду Сороса, 30% відрاهованих за неуспішність учнів зі школи – це, як не прикро, були високо обдаровані діти. Проблема виховання обдарованих дітей полягає не тільки в тому, щоб у процесі навчання не зашкодити їхньому розвитку, а й підготувати їх до участі у реальних процесах життєдіяльності. Усе зазначене вище зумовило необхідність перебороти усталені стереотипи соціалізації обдарованих учнів і виявити ефективні механізми впливу на неї і, в першу чергу, взаємодії з нею. Науковцями доведено, що, аналізуючи роль учителя в роботі з неординарними дітьми, ми розкриваємо ті основні умови підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями, які

здатні забезпечити нормальний прояв і розвиток кожної здібної особистості учня. Основні сфери прояву обдарованості дітей (інтелектуальна сфера, сфера академічних досягнень, творчість, спілкування та лідерство, сфера художньої діяльності, рухова сфера) вимагають від учителя: знайти, діагностувати відповідні якості обдарованості та адекватно на них реагувати.

Аналізуючи теоретичні концепції, можна зазначити, що питання виховання і соціалізації обдарованих дітей розглядається скрізь призму понять: батьки й обдаровані діти та суспільство й обдаровані діти.

Щодо першого аспекту, то батьків, частіше всього, дратує висока активність обдарованих дітей, швидкий інтелектуальний розвиток та опанування мовою, особливо її словниковим багатством, які вносять ускладнення у сімейні стосунки. Взагалі безліч запитань обдарованих дітей своїм батькам часто залишаються без відповідей, а поступовий розвиток агресивності з обох боків викликають бажання у дітей взагалі припинити спілкування і вже не розкривати ні своїх намірів, ні своїх можливостей будь-кому.

Щодо реакції суспільства на обдарованість дітей і дорослих, то і К.Текерс і М.Карне визначають, що американці не люблять "розумників", вони їх дратують [1]. Відповідно до уявлень педагогічної науки, антиінтелектуалізм широко поширений у США. Художні й спортивні здібності оцінюються суспільством високо, а ось інтелектуальність чомусь не народжує симпатій. Тому можна вважати, що позиція К.Текерс і М.Карне про те, що є щось таке в американському характері, що не приймає "юних розумників", може бути справедливою і для нашого українського менталітету.

Певним елементом визнання проблеми обдарованості у суспільстві є факт уваги уряду США до проектів, спрямованих на підтримку обдарованих дітей, у той час, як у нас таких проектів майже немає або є дуже мала кількість.

Незважаючи на те, що з обдарованими дітьми стикаються найчастіше вчителі та батьки, ці питання є певною проблемою і для всього суспільства, бо такі діти мають значні ускладнення з адаптацією. Таких людей називають дезадаптованими.

В той же час ефективність освіти оцінюється суспільством з погляду багатьох параметрів, основними можливо вважати такі: рівень освіти, рівень загальної вихованості, готовність до адаптації в соціальному довіллі та здібність далі продовжувати поліпшення стану матеріального добробуту та морально-духовного розвитку.

Однією із найважливіших умов реалізації згаданих вимог може бути створення єдиного комплексу, типу: дитячий садок-школа диктоване прагненням ліквідувати добре відомий розрив між рівнем підготовки учнів у школі і тим вимогами, що їх висувають надалі.

Дуже важливо враховувати те, що соціалізація обдарованих учнів, діючи постійно і неперервно, відбувається лише за умов наявності соціального простору і часу, які є мірою зрілості суспільства, його цілісності, реалізації історичного досвіду. При цьому

ступінь соціалізації обумовлюється ступенем цілісності суспільства, цілісністю психолого-педагогічних процесів, соціальним рівнем суспільства.

Таким чином, можна стверджувати, що саме теорія успішної соціалізації обдарованих дітей охоплює всі основні соціальні процеси і засоби в них, які впливають на формування особистості учнів в умовах загальноосвітнього простору, становлення і самореалізації дітей. А соціалізація обдарованих дітей і молоді розглядається як особливий і значущий вид взаємодії молоді людини та навколишнього соціуму і середовища, що забезпечує її самозбереження і розвиток.

Важливим аспектом успішної соціалізації обдарованої дитини є професійна самосвідомість вчителя.

Професійна самосвідомість учителя розкривається у трьох змістових: професійній діяльності, педагогічному спілкуванні й особистості вчителя [6].

Висновки і перспективи подальших досліджень.

В межах теоретичного дослідження було виявлено особливості обдарованості як властивості психіки. Водночас, розглядаються чинники професійної компетентності вчителя, серед яких сформована професійна свідомість, надаються вимоги щодо особистості вчителя, які й виступають передумовами психологічної готовності щодо роботи з обдарованими дітьми.

Для успішної соціалізації обдарованої дитини необхідно в освітньому закладі організувати співпрацю між фахівцями школи і батьками. Тому можна запропонувати ряд рекомендацій:

- Організувати кабінет психологічного розвантаження, це допоможе скорегувати індивідуальний підхід не тільки до дитини, але й членів її сім'ї.
- Фахівцю в школі необхідно створити щоденник спостережень за дітьми, це допоможе конкретно визначити рівень проходження адаптації як індивідуально, так і в груповому співвідношенні.
- Батькам слід спільно зі своїми дітьми проходити тренінгові заняття, що допоможе в подальшому знайти спільну мову між дорослим і дитиною.
- На базі середніх шкіл організовувати телефон довіри, це допоможе як батькам, так і дітям знайти відповідь на своє питання з психологічної точки зору.
- Організовувати шкільні заходи, де будуть задіяні не тільки обдаровані діти, а й батьки, викладачі і фахівці школи.

Таким чином, ефективність взаємодії з обдарованими дітьми, успішність їхньої соціалізації залежить від багатьох чинників, одним з яких, виступає професійна компетентність вчителя.

Повертаючись до наголошеної проблеми професійної компетентності педагога у роботі з обдарованими учнями, слід підкреслити необхідність розробки й упровадження цілеспрямованої програми підготовки майбутніх спеціалістів, що враховує спеціальні засоби підвищення самосвідомості студентів як майбутніх професіоналів, формування «образа Я» педагога-професіонала.

Список використаних джерел

1. Аниденкова М.М. Социальная адаптация детей младшего школьного возраста к условиям школьной среды // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://human.snauka.ru>

2. Бондар М. С. Успішна адаптація як умова гармонійного розвитку особистості / М. С. Бондар // Сучасна школа України (вкладка). – 2011. – № 6. – С.1 –72.
3. Коробко С.Л. Робота психолога з молодшими школярами : методичний посібник. / С.Л. Коробко, О.І. Коробко – К. :Літера ЛТД, 2006. – 416 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Либідь, 1989. – 608 с
5. Лейтес Н.С. Раннее проявление одаренности // Вопросы психологии. – 1988. - №4. – С. 98-107.
6. Северина С. М. Успішна адаптація як умова гармонійного розвитку особистості / С. М. Северина // Психолог. – 2008. – № 40. – С. 21 – 24.
7. Шкільова Г. М. Система завдань як умова забезпечення успішності процесу адаптації молодшого школяра до вимог навчального процесу / Г. М. Шкільова // Вісник держ. ун-ту ім. Франка. – Житомир, 2011. – Вип. 58. – С. 13–16.

Статья посвящена обобщенной точке зрения на понятие «одаренности детей», выделяются признаки одаренности и принципы обучения. Исходя из основных предпосылок эффективности обучения и успешности социализации одаренных детей отмечаются требования к личности учителя, необходимость целенаправленного формирования сознания будущего специалиста. Профессиональная компетентность и психологическая готовность к работе с одаренными детьми признается особенностью успешности детской социализации.

Ключевые слова: одаренность, признаки одаренности, профессиональная компетентность, профессиональное самосознание.

The article is devoted to a generalized point of view on the concept of "gifted children", highlighted signs of giftedness and learning principles. On the basis of the basic prerequisites of a learning efficiency and success of the socialization of gifted children are marked by the personality of the teacher requirements, the need for purposeful formation of the consciousness of the future specialist. Professional competence and psychological readiness for work with gifted children is recognized feature of the success of the children's socialization.

Key words: talent, signsof talent, professional competence, professional identity.

УДК 37.02:373.3

Товканець Ганна Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Мукачівський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

В статті розглядаються особливості розвитку початкової освіти в європейських країнах. Обґрунтовано, що критеріями початкової освіти є систематичне навчання основним знанням, навичкам і компетенціям; типовий вік учнів і тривалість навчання; здійснення організації навчання одним учителем. Проаналізовано особливості організації початкової освіти у Великій Британії, Ірландії, Німеччині, Фінляндії, Чехії. Визначено, що навчання на рівні початкової освіти в Україні ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, пріоритетним завданням є мотивація учнів та формування у них уміння самостійно вчитися.

Ключові слова: початкова школа, європейські країни, учні.

Постановка проблеми. Сучасна школа має сприяти розвитку демократичної культури, формуванню необхідних для проживання в європейському співтоваристві компетентностей, політико-правових і соціально-економічних знань. Адже нове тисячоліття тісно пов'язується з новою філософською парадигмою – збереження і збагачення людських цінностей. Пріоритети загальноєвропейської освіти полягають у наданні молодому поколінню знань про спільну європейську спадщину та формування практичних умінь адаптуватися до життя й навчання в різних країнах Європи, бути мобільними, соціально здібними, здатними до комунікації та захисту своїх прав. Освіта розглядається як ключовий інструмент формування людського капіталу – сукупності знань, умінь та навичок індивіда, які використовуються ним для задоволення власних та суспільних потреб

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В дослідженнях сучасних вітчизняних і зарубіжних науковців дуже часто звертається увага на вирішення освітніх проблем в європейських країнах. Зокрема, загальні питання розвитку європейської освіти були

предметом розгляду В. Андрущенка, В.Кременя, Л.Лук'янової, Н. Ничкало, Л. Хомич та інших. Питання реформування європейської освіти та її зміст виступають предметом наукового аналізу українських компаративістів Н. Лавриченко, О.Локшиної, О.Мілютіної, О. Огієнко, О.Першукової, А. Сбруєвої та інших. Дослідженню змісту загальної та вищої європейської освіти присвятили свої роботи такі науковці, як Н. Авшенюк, Н. Бідюк С.Калашнікова О.Матвієнко, Л. Пуховська та інші.

Варто зазначити, що в системі безперервної освіти першою ланкою є навчання у початковій школі, що виступає підґрунтям, на основі якого формується подальше сприйняття наукових знань та безпосереднє формування відповідних компетентностей. Процеси розбудови сучасної школи невіддільні від процесів оновлення європейської та національної освіти загалом, що зумовлює звернутися до досвіду становлення і розвитку початкової освіти в європейських країнах.

Мета статті – здійснити стислий аналіз розвитку початкової освіти в європейських країнах на початку ХХІ століття.

Європейська освітня стратегія, за визначенням В.Огнев'юка, є новим етапом у розвитку концепції сталого людського розвитку, на якому сфера освіти стає ключовим індикатором сталого розвитку, що відображає багатоаспектність суспільного життя, закономірності його відтворення і розвитку [6, с. 28].

Результати дослідження. Початкова освіта в європейських країнах відповідає 1 рівню Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО), тобто перший рівень систематичної освіти. Потрібно зазначити, що Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО) є частиною Міжнародної системи соціальних і економічних класифікацій Організації Об'єднаних Націй, застосовуваних у статистиці з метою збору і аналізу порівнюваних на міжнародному рівні даних [2, с.37].

Освітні програми в європейських країнах, що відносяться до рівня МСКО 1, можуть називатися по-різному, наприклад, початкова освіта, елементарна або основна освіта (етап 1 / молодші класи, якщо система освіти має одну програму, що охоплює рівні МСКО 1 і 2). З метою порівнюваності даних на міжнародному рівні для позначення рівня МСКО 1 найчастіше використовується термін «початкова освіта».

Програми рівня МСКО 1, або «початкова освіта», як правило, спрямовані на навчання основним навичкам читання, письма та математики (тобто, грамотність і лічба) і на формування основи для вивчення і розуміння основних галузей знань, для розвитку особистості і соціального розвитку та для підготовки до навчання на першому етапі середньої освіти. Навчання спрямоване на отримання освіти на початковому рівні складності з мінімальною спеціалізацією, якщо така є. Важливими критеріями початкової освіти є такі: а) систематичне навчання основним знанням, формування навичок і компетенцій; б) типовий вік учнів і тривалість навчання; в) навчання, як правило, організовується одним учителем.

Освітня діяльність на рівні початкової школи в європейських країнах найчастіше організована за розділами, проектами або розширеними галузями навчання із застосуванням комплексного підходу до навчання.

Основне завдання європейської початкової освіти – створити дитині найсприятливіші умови для розвитку особистості, враховуючи потреби суспільства та існуючі в ньому суперечності, дати базові знання та навички, необхідні для подальшого розвитку та входження в суспільство. Важливою умовою освітнього процесу у початковій школі в європейських країнах є тісна співпраця вчителів з батьками.

У початковій школі починається систематичне навчання читання, письму і математики. Хоч деякі програми МСКО (наприклад, дошкільна освіта) вже могли дати певні навички читання, письма та математики, діти ще міцно не засвоїли навчальний матеріал, у них ще не сформувалися основні навички й уміння, їхні знання не повною мірою відповідають критеріям, щоб їх можна було віднести до розряду МСКО 1. Перехід від дошкільної до початкової освіти, як правило, характеризується навчанням дітей в спеціально призначених, визнаних державою, початкових навчальних закладах або за спеціальною програмою в інших освітніх установах.

У початковій школі, як правило, один учитель несе відповідальність за групу дітей і забезпечує

навчальний процес, часто організовуючи його за розділами, проектами або розширеними сферами навчання на основі комплексного підходу (особливо в перші роки початкової освіти). Для проведення занять за спеціалізованими предметами в класі можуть працювати й інші вчителі, які мають педагогічну підготовку з викладання основних предметів.

Загальні цілі початкової освіти реалізуються через зміст навчання окремих предметів. В європейських країнах зміст початкової освіти має багато спільних елементів. Деякі відмінності можуть бути у варіативних предметах та індивідуальному навчанні. У всіх країнах навчальний план включає рідну мову, математику, мистецтво і фізичне виховання, релігію чи етичну освіту, громадянську освіту, природничі та соціальні науки, в більшості країн – декілька іноземних мов (як правило, на третьому чи четвертому році навчання) [10, с. 15].

За МСКО учень, який закінчив 1 рівень підготовки за освітніми програмами, має мати навички говоріння слухання, читання та письма, навички читання та слухання, що передбачають здатність висловлювати думки перед аудиторією, слухати, сприймати, розуміти інших, брати активну участь у групових дискусіях та обговореннях. Навички читання та письма включають здатність читати тексти художньої та документальної літератури сприймати прочитане та критично оцінювати з елементами критичного аналізу, здатність читати з різними цілями і для різних аудиторій. Окрім цього учень повинен використовувати широкий спектр інформаційних джерел та ІТ як засобів для знаходження навчальної інформації для аналізу й інтерпретації, оцінювання та презентації інформації. Використання ІТ сприяє формуванню вміння приймати рішення, обробляти інформацію, креативно мислити та використовувати ІТ у процесі опанування решти навчальних предметів.

Рівень МСКО 1 також включає програми для людей з особливими потребами, якщо програма надає систематичну освіту і навчання, що спрямовані на формування основних навичок читання, письма та математики, незалежно від віку учасника. Цей рівень також включає програми другого шансу або програми реінтеграції. Подібні освітні програми зазвичай розраховані на осіб які залишили школу до завершення початкової освіти, дозволяючи їм повернутися до навчання і завершити початкову освіту. Учасники таких програм, як правило, є старшими за цільову вікову групу рівня МСКО 1 (але вони не обов'язково є дорослими).

До рівня МСКО 1 також відносяться програми з ліквідації неписьменності в рамках формальної та неформальної освіти, схожі за складністю змісту з програмами, класифікованими як програми початкової освіти і призначені для дорослих і підлітків, що старші за типовий вік учнів рівня МСКО 1

Термін навчання у початковій школі європейських країн є різним. Наприклад, у Франції - діти віком 6-11 років, Німеччині – з 6 до 10 років.

Безумовно, в кожній європейській країні початкова школа має свої особливості. Так, у Великій Британії у початковій школі навчаються діти 7 – 13 років, де навчання завершується особливим екзаменом, без якого шлях на подальше навчання є неможливим. Але існує і альтернативна школа – з 4 до 11 років з подальшим переходом на другу стадію – секундарну школу.

Державний стандарт початкової освіти у Великій Британії базується на засадах особистісно-зорієнтованого і компетентнісного підходів, що передбачає врахування індивідуальних особливостей розвитку учнів, їх потреб та можливостей практичного застосування набутих знань на наступних освітніх рівнях

У Фінляндії кожна дитина має право на попередню початкову освіту, яка взагалі починається за один рік до початку обов'язкової освіти, тобто в шість років. Попередню початкову освіту може бути отримано в школі чи дитячому садку, сімейному дитячому садку або в інших відповідних освітніх установах. Здобувати обов'язкову освіту дитина починає в той рік, коли їй виповнюється сім років і триває до 16-17. Держава гарантує безкоштовну основну освіту, що означає забезпечення безоплатним навчанням, підручниками, зошитами, основними канцелярськими приладами, харчуванням. Багато уваги приділяється вивченню іноземних мов: у третьому класі починається вивчення англійської мови, в четвертому класі учень вибирає факультативний курс іноземної мови (французька, німецька або російська), у сьомому класі починається вивчення як обов'язкової шведської мови.

В Ірландії початкова школа передбачає навчання впродовж 8 років, як правило з 5 до 12 років. Початкова школа передбачає навчання впродовж 2 років за системою дошкільного навчання та 6 років шкільного навчання. Дітей знайомлять з основами наук і мистецтв. Але навчання в більшій мірі спрямоване на ігрову форму. Діти вивчають англійську й ірландську мови, математику, предмет із загальною назвою «Суспільство та навколишнє середовище», займаються зображувальним та прикладним мистецтвом, музикою та спортом. Національний курикулум початкової школи Ірландії (1999) наголошує на необхідності використання учителями різноманітних форм навчання учнів (індивідуальної, парної, групової, фронтальної) залежно від матеріалу та поставлених цілей. Вибір методів навчання здійснюється під впливом таких об'єктивних факторів, як кількість учнів у класі, кількість та якість засобів навчання, вік та рівень розвитку учнів тощо. Після закінчення початкової школи проводиться тестування на визначення загального розвитку і знання основних предметів [5].

У Чехії рівень МСКО 1 реалізовується впродовж 5 років, тобто – це 1-5 класи загальноосвітньої школи. Початкова ланка освіти в Чехії – так звана первинна освіта (*primární vzdělávání*), що в національних кваліфікаційних рамках зазначається як ISCED 1. Завдання початкової освіти в Чехії: формування стратегії навчання, що спрямована на творче мислення, ефективне спілкування, збереження фізичного та психічного здоров'я підростаючого покоління; формування культури взаємодії, толерантності, уміння бути уважним і терпимим до інших людей, різних культур і духовних цінностей, реально оцінювати свої здібності і можливості та застосовувати їх разом зі знаннями і навичками у вирішенні життєвих ситуацій та майбутньому професійно-практичному застосуванні [11].

Необхідно зазначити, що пріоритетної позиції у початковій школі багатьох європейських країн набуває громадянська освіта, яка розглядається як потужний чинник підготовки молодого покоління до активної участі

у громадському житті суспільства, поваги до різних культур. Аналіз наукових джерел [1; 8; 9; 10] дає змогу стверджувати, що у початковій школі європейських країн практикують міждисциплінарний підхід, за якого знання про Європу і демократію включаються до змісту дисциплін гуманітарного циклу та який в умовах формування освіти на компетентнісних засадах сприяє формуванню соціальних та комунікативних компетенцій. Базовими темами у змісті початкової освіти залишаються теми з історії, географії, сучасних іноземних мов та громадянства. Враховуючи вікові особливості молодших школярів та багатоаспектність і складність навчання, впровадження стандартів європейської освіти у навчальний процес початкової школи відбувається поступово, у різні роки навчання, із поступовим збільшенням обсягу інформації з цієї проблематики [8, с. 65].

Однією з міжпредметних тем є «Вчити мислити по-європейськи та глобально», що передбачає виховання майбутніх громадян Європи, які усвідомлюють європейську й одночасно зберігають національну ідентичність, а також підтримують традиційні європейські цінності: гуманізм, свободу волі, моральність, застосування закону та особистої відповідальності разом з раціональним міркуванням, критичним мисленням і творчістю. У Чеській Республіці уже з початкової школи передбачено ознайомлення дітей з національною історією та її ролі у розвитку європейської та світової історії. Учні отримують базові знання щодо подій, особистостей, процесів та явищ національної історії у контексті європейського й світового розвитку, дізнаються про ключові фази історичного розвитку цивілізації та взаємозв'язки між регіональною, національною і світовою історією, культурою (політична культура, суспільне життя, цивілізація, мистецтво), у тому числі європейською [9, с. 340].

Таким чином, в європейських країнах актуальним завданням сучасної початкової школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетенцій особистості. Результатом такого процесу має бути сформованість загальної компетентності людини, яка включає сукупність ключових компетенцій і є інтегрованою характеристикою особистості. Важливим критерієм результату підготовки у початковій школі є сформовані уміння та навички критичної самооцінки власної діяльності та визначення шляхів покращання навчальних досягнень. Учні повинні вміти визначати мету навчання, оцінювати власний рівень розвитку та результати досягнень, знаходити проблеми, які стоять на заваді власного розвитку. Уміння долати проблемні ситуації включає вміння знаходити і розуміти причини проблем та знаходити шляхи їх подолання.

В Україні Державний стандарт початкової освіти ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти та спрямований на розвиток особистості учня, формування його комунікативної компетентності та загальних уявлень про мову як систему і літературу, формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови навчання, опанування

всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду; формування природознавчої компетентності учня шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу, способів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики; особистісний розвиток учня, формування його соціальної і громадянської компетентностей шляхом засвоєння різних видів соціального досвіду, що складається із загальнолюдських, загальнокультурних та національних цінностей, соціальних норм, громадянської активності, прийнятої в суспільстві поведінки, толерантного ставлення до відмінностей культур, традицій і різних думок; формування здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвитку особистої фізичної культури; формування і розвиток в учнів технологічної, інформаційно-комунікаційної та основних компетентностей для реалізації їх творчого потенціалу і соціалізації у суспільстві. Початкова школа є однією з ланок неперервної освіти, що логічно продовжує дошкільну освіту, створює базу для успішного опанування учнями технологій основної школи та здобуття професійної освіти; формування і розвиток в учнів комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування моральних цінностей та способів діяльності шляхом здобуття власного досвіду.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Модернізація системи української шкільної освіти актуалізувала інтерес педагогічної спільноти до проблем трансформації змісту, використання варіативних форм організації навчання, розробки нового механізму психологічної підтримки учнів тощо. Загальна середня освіта повинна бути спрямована «на перебудову та оновлення змісту, форм і методів організації навчально-

виховного процесу на засадах дитиноцентризму, особистісної орієнтації, компетентнісного підходу; підвищення ефективності навчально-виховного процесу на основі впровадження досягнень психолого-педагогічної науки, педагогічних інновацій, інформаційно-комунікаційних технологій; створення умов для диференціації навчання, посилення професійної орієнтації, забезпечення профільного навчання, індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учнів відповідно до їх особистісних потреб, інтересів та здібностей; розвиток та підтримку системи роботи з обдарованими дітьми та учнівською молоддю» [3].

Трансформація змісту початкової освіти має сприяти, перш за все, удосконаленню компетентнісного й особистісно-діяльнісного підходів та організації навчального процесу на принципах гуманізації, цілісності, наступності, загальнолюдських і національних цінностей, потреб загальнокультурного розвитку молодших школярів. Проте пріоритетним завданням початкової школи на сучасному етапі є формування в учнів бажання та вміння самостійно вчитися, оскільки пізнавальна самостійність є передумовою й результатом розвитку дитини. Важливо сформувати в учнів бачення стратегії навчання, що впливає на мотиваційну сферу, на можливість творчо мислити, ефективно спілкуватися та співпрацювати, на захист фізичного і психічного здоров'я, розвиток творчих цінностей, збереження навколишнього середовища, бути уважним і терпимим до інших людей, до різних культур і духовних цінностей.

Вище окреслене вимагає вивчення проблеми реформування початкової освіти, що і визначає перспективи подальших досліджень, зокрема таких, як удосконалення змісту початкової освіти в країнах Європейського Союзу, підготовки майбутніх учителів початкової школи з урахування сучасних тенденцій розвитку європейського і українського суспільства тощо.

Список використаних джерел

1. Локшина О. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу - друга половина XX - початок XXI ст. [монографія] / Олена Локшина / - К.: Богданова А. М., 2009. – 404 с.
2. Международная стандартная классификация образования, МСКО Институт Статистики ЮНЕСКО, Канада, 2013. - 89 с.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov>.
4. Ничкало Н. Г. Сучасні проблеми розвитку системи неперервної професійної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта, філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
5. Образование за рубежом. // [Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://academconsult.ru/>]
6. Освітнологія: витоки наукового напрямку: монографія / В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа та ін.; за ред. В. О. Огнев'юка. – К.: Едельвейс, 2012. – 334 с
7. Про виконання Регламенту (ЄС) № 452/2008 Європейського Парламенту та Ради про складання та розробку статистики з освіти та навчання протягом всього життя, що стосується статистики в галузі систем освіти та професійної підготовки // Офіційний вісник Європейського Союзу. 2011. – № 3. – С. 27 - 29.
8. Ярова О. Тенденції упровадження європейського виміру у початкову освіту Євросоюзу / Олена Ярова // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. - № 4 (18) – С. 63 – 71.
9. Eurydice. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Czech Republic. 2008/09. – Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. – 385 p.
10. Dravecký Ján, Teória a prax primárneho VZDELÁVANIA // Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku / Inštitút Juraja Páleša v Levoči, 2011. – 54 с.] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jan.dravecky.org/>

11. Skolsky zakon v České Republice, 2004.doc [Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.msmt.cz/dokumenty/>]

В статье рассматриваются особенности развития начального образования в европейских странах. Обосновано, что критериями начального образования является систематическое обучение основным знаниям, навыкам и компетенциям; типичный возраст учащихся и продолжительность обучения; организация обучения одним учителем. Проанализированы особенности организации начального образования в Великобритании, Германии, Ирландии, Чехии, Финляндии. Определено, что обучение на уровне начального образования в Украине основывается на принципах личностно ориентированного и компетентностного подходов, приоритетной задачей является мотивация учащихся и формирование у них умения самостоятельно учиться.

Ключевые слова: начальная школа, европейские страны, ученики.

The article is devoted to peculiar features of primary education in European countries. It has been proved that the criteria of primary education are: a systematic teaching of basic knowledge, skills and competencies; the typical age of students and study duration; the organization of training is carried out by one teacher. Educational activity at primary school is organized according to sections, projects or expanded branches of learning with application of integrated approach to learning. The peculiar features of primary education in the UK, Germany, Ireland, Czech Republic and Finland have been analysed. The main objectives of European primary education – are the creation of the most favourable conditions for the individual development of a child, taking into account the needs of society and the existing contradictions in it, to give basic knowledge and skills needed for the future development and integration to the society. The student, who completed the first training level according to educational programs, should have the skills of speaking, listening, reading and writing, reading and listening skills, which provide the ability to express thoughts to the audience, to listen, to perceive, to understand and respond to the others, to participate actively in group discussions and debates. Reading and writing skills include the ability to read texts of fiction and documentary literature, perceive and evaluate with the elements of critical analysis, ability to read for different purposes and audiences. Important criterions of the results in primary school preparation are crystallised skills of critical self-assessment of their own activity and identification of the ways improving educational achievements. Schoolchildren should be able to determine the aim of the study, to evaluate their own level of development and results of their achievements, to find problems that hinder their development and find ways to overcome them. The ability to overcome problematic situations includes the ability to find and understand the nature of the problems and find ways to overcome it.

It has been determined that the study at primary education level in Ukraine is based on the principles of personal - oriented and competence approaches, priority objective is the motivation of schoolchildren and the formation of the ability to self-study. Modernization of the content of primary education should contribute to the educational process on the principles of humanization, integrity, continuity, common human and national values, and common cultural needs of younger students' development.

Key words: primary school, European countries, schoolchildren.

УДК 371 (477.83)

Марія Шиманська,

ад'юнкт,

Полонійна Академія в Ченстохові,

Польща

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНИЦТВА В ПОЛЬЩІ КРИЗЬ ПРИЗМУ СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНЬОЇ НЕРІВНОСТІ (XIV – XVIII СТ.)

У статті проаналізовано особливості розвитку польського шкільництва у період процвітання Польсько-Литовського князівства в контексті вивчення проблеми соціально-освітньої нерівності; розкрито форми та масштаби вияву соціальної нерівності в сфері освіти в Польській державі окресленого періоду; виявлено спільні й специфічні риси розв'язання проблеми освітньої нерівності у Польщі та країнах Західної Європи; акцентовано увагу на аналізі діяльності Народної едукативної комісії у питанні розвитку народної освіти

Ключові слова: освітньо-соціальна нерівність, шкільництво, гуманізм, просвітницька діяльність, народна освіта.

Постановка проблеми. Проблема освітньої нерівності докладно вивчалася філософами, культурно-громадськими діячами й педагогами різних історичних періодів, незалежно від існуючого суспільного ладу та соціокультурних умов. Внаслідок цього виникли різні способи пояснення, оцінювання та інтерпретування фактів і явищ, пов'язаних з нерівністю освітніх шансів, участі в навчанні і вихованні, умов і результатів освіти. Водночас соціологічний вимір освіти репрезентує її як

важливу складову суспільних інститутів, що виконує низку необхідних функцій для забезпечення сталого розвитку суспільства. Відтак вивчення наявних в історії педагогічної думки підходів до осмислення і трактування проблеми освітньої нерівності та шляхів її розв'язання в освітній практиці є основою для вироблення й апробації сучасних теоретичних концепцій щодо подолання названих негативних тенденцій, що мають місце і в сучасній практиці

навчання і виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам соціальної та освітньої нерівності присвячено цілу низку праць вітчизняних і зарубіжних вчених (В. Андрущенко, Л. Загоруйко [2], К. Корсака [4], В. Кременя, В. Лутая, В. Олійника, С. Оксамитної та ін.). Питання розвитку шкільництва в Польщі на різних історичних етапах висвітлено у дослідженнях А. Васильок [1], Л. Зашкільняка, В. Кеміня, М. Чепіль, Б. Ступарика та ін. Водночас здійснений аналіз літератури дає підстави констатувати, що історичний аспект означеної проблеми все ще потребує ґрунтовного аналізу й узагальнення.

Мета статті (постановка завдання) – проаналізувати особливості розвитку польського шкільництва у період Польсько-Литовської доби в контексті дослідження проблеми соціально-освітньої нерівності, виявити характерні риси її розв'язання на певних етапах розвитку освітньої галузі в Польській державі.

Результати дослідження. Витоки проблеми освітньої нерівності сягають часів виникнення майнової нерівності та становлення станово-класового суспільства. Так, ще афінська та спартанська системи виховання були побудовані винятково на інтересах вищого прошарку суспільства – рабовласників, абсолютно ігноруючи при цьому інтереси нижчих верств населення – рабів. Подальше соціально-класове розшарування суспільства в епоху Середньовіччя наклало свій відбиток на систему шкільництва, лише посиливши її елітарну спрямованість: монастирські, єпископські чи кафедральні школи, система лицарського виховання, а також перші університети забезпечували, як правило, навчання синів світських феодалів, міських, гільдійських і цехових школи надавали освіти дітям міських купців і ремісників, водночас доступ до системи освіти представників убогих верств населення залишався обмеженим [3; 5; 8].

Така практика виховання мала місце і в середньовічній Польщі. Пов'язано це насамперед з тим, що ще в цю історичну епоху західноєвропейські країни починають здійснювати значний вплив на розвиток Польщі. Цей вплив знайшов відображення не лише в особливостях релігії, зокрема прийнятті і поширенні християнства, а й у культурі, літературі, просвіті тощо. Саме в цей час в процесі християнізації населення країни, за твердженнями дослідників (С. Волошина, Е. Довята, С. Кота, П. Чарториського та ін.), на території Польщі виникають і перші навчальні заклади. Зокрема при костелах було започатковано процес заснування кафедральних шкіл, зокрема у Кракові, Вроцлаві, Познані та інших містах. Їх головне завдання полягало в підготовці духовенства із представників польського населення. Програми навчання кафедральних шкіл охоплювали здебільшого предмети тривіуму та квадрівіуму, а також теологію та канонічне право. Поряд з кафедральними школами в добу Середньовіччя у великих містах Польщі активно засновуються і приходські школи. Програми приходських шкіл передбачали елементарний курс навчання читання, письма, лічби, засвоєння деяких відомостей із граматики та читання найбільш простих творів

латинською мовою. Відтак, програми приходських шкіл спрямовувалися на підготовку до подальшого навчання у кафедральних школах. У XIII столітті на території Польщі активно засновуються і поширюються також колегіатські школи як проміжна ланка між приходськими і кафедральними школами. Подальший розвиток польського шкільництва позначений насамперед їх стрімким кількісним зростанням: якщо на початок XV століття налічувалося близько 250 навчальних закладів, то на початок XVI століття їх загальна чисельність перевищувала 600 [11; 16].

У цей історичний відрізок на території Польщі зароджується і вища освіта, зокрема засновується Краківський університет. Грамота про заснування університету була видана в 1364 році, проте офіційно університет почав свою діяльність в 1367 році. Цей навчальний заклад був створений за зразком італійських університетів в Падуї і Болоньї. Він охоплював три факультети (вільних мистецтв, медицини, права) та одинадцять кафедр (вісім правознавчих, дві медичні та одна вільних мистецтв). Згодом було відкрито і теологічний факультет. Найнижчий статус мав факультет вільних мистецтв, тобто філософський. Навчання починалося на даному факультеті, і тільки після його закінчення можна було продовжити навчання на одному з трьох інших факультетів, найважливішим з яких вважався теологічний. Напочатку XV століття завдяки особливій турботі королівської династії Ягеллонів, Краківський університет отримав назву Ягеллонського.

Водночас, незважаючи на розширення мережі шкіл, урізноманітнення типів навчальних закладів, контингент їх учнів залишався практично незмінним, охоплюючи переважно представників магнатства, духовенства, а також помісної шляхти, утвердження якої як одного з привілейованих прошарків польського суспільства відбулося до XV століття. Натомість доступ представників бідних верств польського населення, зокрема незаможного міщанства і селянства, до названих навчальних закладів був у край обмеженим. Скажімо, за даними Я. Сонделя, станом на 1570 рік частка студентів-вихідців із селянських сімей становила 2,2 % від загальної кількості студентів [16, с. 210]. Класовий характер середньовічної польської школи був відображений і в літературі. В одній із перших робіт, присвячених проблемам виховання і навчання, – восьми томній праці К. Бітчина “De vita coningali” вихідним моментом у трактуванні проблем освіти є власне класовий поділ суспільства: для представників панівних класів рекомендується вивчення семи вільних мистецтв, а для тих, хто повинен працювати заради життя – освоєння різних ремесел [7].

Епоха Відродження, що наповнила середньовічну школу новим змістом та ідеями (повага до дитини, увага до її потреб і особливостей, заперечення фізичних покарань тощо), організаційно її не змінила – існували міські школи, засновувалися латинські школи, нові університети, в яких навчалися діти переважно заможних батьків. Ідеї гуманізму, що стрімко поширювалися в середньовічній Європі, в центр уваги ставили не релігію з її догматами, а людину з її реальними потребами. Відтак по всій Європі, зокрема й

не території Польщі пропагуються ідеї нового виховання, стають популярними праці письменників-гуманістів Е. Роттердамського, Ф. Рабле, М. Монтеня та ін., які відстоювали ідеї й принципи гуманістичного виховання, хоч їхні вимоги й торкалися в основному дітей із знатних сімей [3; 6; 11]. Виключення у цьому контексті складали представники раннього утопічного соціалізму, зокрема Т. Мор, Т. Кампанелла та ін., які пов'язували боротьбу за удосконалення суспільства з інтересами всього народу. Вони наполягали на обов'язковості навчання для всіх дітей, загальності суспільного виховання, навчанні рідною мовою, рівності обох статей в одержанні освіти тощо [3; 14].

Такі ідеї досить швидко поширилися і польському суспільстві доби Відродження, відтак все частіше починають лунати активні заклики щодо поширення освіти серед широких народних мас. Цю ідею активно пропагували А. Моджевський, Ш. Маріціус – відомі польські державні та громадські діячі. У своїх працях вони гостро критикують нерівність різних прошарків тогочасного польського суспільства та виступають прихильниками сильної монархії, здатної захистити права усіх підданих, незалежно від їх походження, соціального статусу і матеріального статку. Мислителі вважали, що у здійсненні державницьких реформ з метою обмеження влади великих феодалів, чимала роль повинна належати школі. На їхню думку, вона має пробуджувати сили народу, сприяти підвищенню його добробуту, посилювати централізовану владу і єдність суспільства, зміцнювати безпеку і мирний розвиток країни. Вони, отже, вимагали освіти для всіх верств населення, а міць держави розглядали в прямій залежності від стану освіти і виховання молодого покоління [12; 13].

Мислителі при цьому різко критикували наявну систему освіти. Будучи спрямованою на виховання передовсім магнатських синів і шляхтичів, характеризуючись різкою відмежованістю, відірваністю від реального життя, школа, за їхніми твердженнями, неспроможна виховати корисних для суспільства і батьківщини людей. Праці А. Моджевського, Ш. Маріціуса, стали своєрідним протестом проти байдужого ставлення вищих прошарків суспільства до розбудови системи освіти і виховання дітей і молоді, проти егоїзму магнатів, духовенства і шляхти, які цілком свідомо стримували розвиток просвітництва у Польщі. У них вони відстоювали ідею забезпечення доступу до шкіл дітям із різним соціальним походженням та матеріальним забезпеченням, наголошуючи, що книжні знання корисні не тільки для майбутніх урядовців, а й для простого люду, а оплату за навчання дітей із бідних родин рекомендували зробити обов'язком представників привілейованих соціальних класів. Для того часу це був сміливий виклик феодальній ідеології і шляхетському вихованню, що принесли мислителям безліч ворогів серед представників заможних привілейованих верств польського суспільства – магнатів, духовенства, шляхти [12; 13].

Відтак, ще в педагогічних концепціях XVI століття в Польщі активно пропагувалися ідеї соціальної рівності і справедливості та подолання

обмежень на навчання і виховання дітей залежно від соціального статусу і матеріального статку їхніх батьків. Втім на практиці ситуація залишалася прямо протилежною до цих ідей. Усвідомлюючи практичну користь від освіти, що полягає в можливості швидше просунутися в суспільстві завдяки умінню виступати в сеймах, завойовувати авторитет і визнання, здатності краще вести господарство, займати керівні місця в управлінському апараті та долати життєві труднощі, панівні верстви польського суспільства всіма силами намагалися зберегти у своїх руках право на освіту та всіляко утруднити доступ до неї з боку бідних міщан і селян [11, с. 367].

Привілейовані верстви польського суспільства турбувало не тільки те, що освіта дітей з незаможних селянських родин призведе до втрати робочих рук, а й сприятиме поширенню небажаних ідей, спрямованих проти існуючих порядків. З метою перекриття дітям з бідних верств населення шляху до освіти ще в 1496 році Петровський сейм закріпив селян за землею й селянинові дозволялося відпускати вчитися тільки одного сина, та згодом і це право було обмежено. Закриваючи таким чином доступ до школи дітям селян і бідних городян, польська шляхта і магнати закріплювала за собою і своїми дітьми право на церковні і державні посади [14, с. 188-189].

Деяка зміна цієї ситуації відбулася в добу Реформації, тобто масового суспільно-політичного та ідеологічного руху, що розгорнувся на території усієї Європи й спрямовувався проти релігійного формалізму та зловживань з боку духовенства [8, с. 74]. Прихильники Реформації у Польщі прагнули збагачення і розвитку польської народної культури, посилення просвітницької діяльності в країні. Для цього відкривалися нові школи, зокрема гімназії, діяльність яких передбачала передовсім філософсько-літературну спрямованість освітнього процесу, адже уся мета навчання в гімназії зводилася до підготовки молоді до світської діяльності. До переліку навчальних предметів входили, як правило, політика, риторика, етика, право, економіка тощо. Такі навчальні заклади функціонували в Ельблонзі, Пінчові, Гданську та інших містах й обслуговували інтереси винятково багатой шляхти і заможних міщан [14, с. 206].

Водночас у цей час засновуються й так звані аріанські школи, тобто гімназії, до яких приймалися на навчання діти, які походили з родин з різною соціально-класовою приналежністю і матеріальним статком. Будучи представниками радикальної течії польського реформізму, з метою поширення своєї ідеології, що ґрунтувалася на ідеях соціальної рівності і справедливості, аріани намагалися створити власну мережу навчальних закладів. Великою популярністю користувалися засновані ними школи у Любартові та Ракові. Особливою відмінністю цих шкіл була вимога залучення учнів до фізичної праці й освоєння ремесла, однак ці вимоги стосувалися не всіх учнів, а лише вихідців із нижчих прошарків суспільства [11].

Процеси Реформації здійснили позитивний вплив і на розвиток приходських шкіл в тогочасній Польщі. Особливо високу активність в розширенні мережі цих навчальних закладів розгорнула католицька церква,

насамперед з метою протидії і боротьби з Реформацією. За даними Е. Топольського станом на кінець XVI – початок XVII століття їх кількість сягала 3-4 тисяч [18, с. 305]. Цілком передбачувано у такій суспільно-релігійній ситуації мета діяльності приходських шкіл полягала у вихованні дітей і молоді в дусі католицизму. Програми навчання цих шкіл передбачали вивчення латинської та грецької мов, церковного співу, заучування молитов. Відтак боротьба між прихильниками і противниками Реформації сприяла значному кількісному зростанню системи польського шкільництва, відкриваючи дещо ширший доступ до освіти представниками нижчих верств населення. Однак у міру послаблення Реформації спостерігаються зворотні тенденції: скорочується кількість приходських шкіл та знижується рівень їх освітньої діяльності, ліквідовуються аріанські школи, що знову спричинило перекриття і до того не надто безперешкодного шляху до освіти дітям-вихідцям із незаможних міщанських та селянських сімей.

Такі типи навчально-виховних закладів були поширені і на території Польщі. Засновниками так званих шкіл для бідних та території Польщі були передовсім релігійні братства при чому різних конфесій, що брали під опіку сиріт, дітей-жебраків та дітей з убогих родин, надаючи їм і безкоштовну освіту. Такі школи діяли при варшавських притулках Святого Казимира, при краківському шпиталю і притулку Святого Духа тощо. Навчання у цих закладах починалося з 7 років та передбачало освоєння дітьми читання, письма, лічби, релігійне виховання і виконання посильної домашньої роботи. Діти, що досягали значних навчальних успіхів, спрямовувалися на подальше навчання, в тому числі і до Краківського університету (наприклад у 1641 році, за твердженнями К. Антосевич, без складання вступних іспитів там було зараховано на навчання 12 вихованців місцевого притулку Святого Духа [6, с. 73-74]), а менш здібні учні обов'язково привчалися до ремесла.

Досить добре було розвинуте і шкільництво для бідних дітей у лютеранському Гданську. Вже міською ухвалою 1551 року передбачалося обов'язкове охоплення дітей з бідних родин шкільною освітою, для яких при школах відкривалися спеціальні класи. Зокрема такі класи були засновані в школі Святої Діви Марії, освітніх закладах, заснованих при костелах Святої Катерини, Святого Варфоломія, Святих Петра і Павла та Святої Варвари. Діти з бідних родин навчалися там щонайбільше два роки, набувши елементарних навичок читання, письма, лічби тощо, а в подальшому залучалися до оплачуваної праці. Натомість здібні діти відправлялися до місцевих середніх шкіл. З 1711 року спеціально для дітей із бідних родин було засновано новий тип школи – так звану вільну школу (*szkoła wolna*), що надавала елементарну освіту. Станом на 1722 рік у Гданську функціонувало 5 таких шкіл, у них навчалось близько двох сотень убогих дітей [9, с. 30].

Варто зазначити, що Польща серед країн Європи однією з перших винесла питання поширення освіти серед народних мас на урядовий рівень, зокрема ще у XVIII столітті. В контексті історичних подій того часу, серед яких поступовий занепад країни внаслідок

послаблення централізованої влади і зміцнення магнатської олігархії, погіршення загального стану й зниженні рівня розвитку різних сфер життєдіяльності польського суспільства, серед прогресивних кіл громадськості країни посилюються прагнення до проведення політичних і соціальних реформ, спрямованих на оновлення суспільно-політичного життя, зміцнення солідарності між усіма прошарками суспільства. Одним із головних завдань перетворення суспільства проголошувалося поширення культури та освіти серед народних мас. Представники польської педагогіки епохи Просвітництва Г. Коллонтай, Г. Пірамович, С. Сташиц та ін. відкрили новий погляд на педагогіку як наук і практику, розглядаючи навчання і виховання як один із найважливіших факторів удосконалення суспільного життя та життя кожного громадянина зокрема. В основі їхніх міркувань, як свідчить аналіз праць, лежить теорія природного права і суспільного договору Ж.-Ж. Руссо, відповідно до якої індивід має обмежувати свою свободу для досягнення загальних, спільних цілей. Відтак мислителі ставлять під сумнів «золоту вільність» шляхти, оскільки інтереси одних не можуть бути спрямовані на шкоду всім [10; 15].

У своїй діяльності Г. Коллонтай, Г. Пірамович, С. Сташиц та ін. особливе місце відводили питанням організації шкіл для народу, для широких мас населення, адже були глибоко переконані у тому, що освічений селянин чи міщанин зможе швидше поліпшити своє життєве становище та посприяти зміцненню економіки країни. Відтак вони відстоювали ідею загальнонародного виховання та освіти. Формуючи людину, розвиваючи її інтелектуальні здібності і широту знань, школа цим самим створює цінний суспільний капітал. Польські просвітелі, отже, ставили в пряму залежність розвиток усіх сфер життя суспільства від результатів роботи шкіл, всієї системи народної освіти. На просвіту покладалися також великі надії щодо посилення патріотичного виховання з метою підготовки молоді до захисту країни від агресії з боку інших держав і відродження її колишньої могутності [10; 15].

З метою створення такої народної системи освіти, яка б обслуговувала інтереси усіх прошарків суспільства, завдяки об'єднанню зусиль прогресивно налаштованих громадських діячів та згаданих педагогів було утворено Народну едукативну комісію – першу світську державну організацію з питань народної освіти не тільки в Польщі, а й у всій Європі, що висунуло Польщу далеко вперед у порівнянні з іншими країнами. Її створення і діяльність слід розглядати як одну з великих перемог прогресивних сил Польщі в боротьбі за демократизацію народної освіти, за її підпорядкування інтересам країни у важкий для неї період.

Свою діяльність комісія здійснювала протягом більше 20 років і мали величезний вплив на розвиток народної освіти в Польщі, реалізуючи такі завдання: загальне керівництво і контроль за всіма установами освіти; розробка змісту освіти; розробка та видання підручників; розширення мережі шкіл, їх фінансування та зміцнення матеріальної бази; підготовка педагогічних кадрів. Відтак перед комісією було поставлене завдання здійснення масштабних перетворень у сфері освіти, в

результаті чого було впроваджено триступеневу систему навчання. Вона відкривала доступ до освіти дітям-вихідцям із різних прошарків суспільства, різними соціальним статусом і матеріальним забезпеченням, зберігаючи водночас принцип класовості у своїй основі. Зокрема, до першого нижчого ступеня належали парафіяльні школи, призначені для дітей селян і бідних ремісників. Школи другого і третього ступеня – повітові і воєводські школи – створювалися винятково для дітей шляхти. Приходські школи забезпечували навчання читання, письма, фізичне і моральне виховання, натомість програма навчання в воєводських школах відрізнялася більшою широтою, включаючи такі предмети як релігія, мораль і право, риторика, історія, географія, природна історія з ботанікою і зоологією, історія мистецтв і ремесел, математика, логіка, латинська, польська, французька і німецька мови тощо [17, с. 112-113].

Діяльність Народної едукативної комісії спрямовувалася на розширення мережі парафіяльних шкіл з метою поширення грамотності серед селян, створення яких супроводжувалося цілою низкою труднощів. Справа в тому, що розширення мережі парафіяльних шкіл зустрічало опір як з боку костелу, так і з боку шляхти. Костел не хотів втрачати монополію над парафіяльними школами, які він розглядав як один з важливих засобів залучення молодого покоління до релігії. Несхвально ставилася до поширення освіти серед селян і шляхти. Таким чином, створення парафіяльних шкіл проходило в гострій боротьбі з костелом і консервативною шляхтою, в процесі ломки старих поглядів на школу і освіту для простого люду [17, с. 223].

Таким чином, діяльність комісії була першою спробою реалізувати в країні ідею всезагального обов'язкового навчання та створити систему навчання і виховання, яка б забезпечувала рівний доступ до освіти представникам різних прошарків суспільства. Однак внаслідок драматичних подій – розділів Польщі і втрати державності – ця ініціатива не могла бути втілена у життя, та в подальші роки слугувала орієнтиром у

боротьбі польського народу за свої права у сфері освіти і просвіти. Відтак діяльність Народної едукативної комісії отримала високу оцінку: «Не було ще в Європі в політичному законодавстві нічого подібного. Виховання дітей простих громадян стало справою національного уряду, який виражав у цьому свою єдність і згоду» [10, с. 85]. Остаточний розподіл Польщі між сусідніми державами став на шляху впровадження масової освіти в країні, а відтак з цього моменту її система шкільництва розвивалася в контексті здійснюваних освітніх реформ цих держав.

Упровадження шкільного обов'язку на території Польщі відбулося вже в часи її перебування у складі сусідніх держав, зокрема, юридичне впровадження обов'язкової шкільної освіти відбулося у Пруссії, як уже зазначалося, у 1754 році, в Австро-Угорщині – у 1774 році, в Російській імперії, зокрема в Королівстві Польському, – у 1917 році. Впровадження на польських землях освітнього законодавства згаданих країн призвело до повної перебудови польської школи за їхнім взірцем, а її подальший розвиток визначався насамперед їх внутрішньою політикою щодо польського населення та його просвіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, незважаючи на непоодинокі спроби розв'язання проблеми освітньої нерівності залежно від соціально-класової приналежності та забезпечення доступу до системи шкільництва представникам усіх верств суспільства в Польщі, до XIX століття освіта мала елітарний характер та слугувала передовсім фактором збереження, а не подолання соціальної нерівності, забезпечуючи виховання і відтворення представників певних статусних груп. Певне послаблення такого елітарного характеру освіти спостерігається у XVIII ст, коли в Польщі було організовано Народну едукативну комісію, що мала на меті створити умови рівного доступу до освіти усіх верств населення. У наступний період (XIX ст.) загальною тенденцією розвитку освіти на польських землях у складі різних держав стало її використання як механізму асиміляції польського населення.

Список використаних джерел

1. Василюк А.В. Реформи шкільної освіти в Польщі: історія і сучасність : Монографія / А. В. Василюк. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 340 с.
2. Загоруйко Л. Рівність освітніх можливостей як стратегія і педагогічний термін / Людмила Загоруйко // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Випуск 145. – Черкаси, 2009. – С. 35–38.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.
4. Корсак К. Освіта, суспільство, людина в XXI столітті: інтегрально-філософський аналіз : Монографія / К. Корсак. – К. : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – 221 с.
5. Левківський В. Історія педагогіки : навчальний посібник / М. Левківський. – Київ, Центр учбової літератури, 2011. – 189 с.
6. Antosiewicz K. Opieka nad dziećmi w zakonie Świętego Ducha w Krakowie (1220-1788) // Z badań nad dziejami zakonów i stosunków wyznaniowych na ziemiach polskich / red. E. Wiśniowski. – Lublin, 1984. – S. 69-78.
7. Bitschin C. De vita conjugali / C. Bitschin. – Stuttgart, Thienemann, 1905 – 216 S.
8. Böhm W. Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart / W. Böhm. – München, C.H. Beck, 2004. – 130 S.
9. Karpinski A. Poieka społeczna nad dziećmi i młodzieżą w miastach Rzeczypospolitej w XVI-XVIII wieku / A. Karpinski // Kwartalnik Historyczny. – 2002. – № 3. – S. 23-37.

10. Kollątaj H. Listy Anonima i Prawo polityczne narodu polskiego / H. Kollątaj. – Warszawa, wyd. B. Leśnodorski i H. Wereszycka, 1954. – T. 2. – 527 s.
11. Kot S. Historia wychowania: w 2 t. / S. Kot. W-wa : Wyd. Zak, 1996. – T. 1. – 406 s.
12. Marycjusz S. O szkołach czyli akademiach / S. Marycjusz. – Kraków, 1925. – 305 s.
13. Modrzewski A. O poprawie Rzeczypospolitej / A. Modrzewski. – W-wa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1953. – 155 s.
14. Pedagogika: Podręcznik akademicki / pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicza, T. Wujka. – W-wa : PWN, 1977. – 693 s.
15. Piramowicz G. Powinności nauczyciela miaiowicie zas w szkołach parafialnych i sposoby ich dopelnienia / G. Piramowicz. – W-wa : E.Wende i S-ka, 1919. – 252 s.
16. Sondel J. Kariera uniwersytecka jako sposob awansu społecznego w dawnej Polsce / J. Sondel // Krakowskie studia z historii państwa i prawa. – Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010. – T. 3. – S. 209-221.
17. Suchodolski B. Komisja Edukacji Naiodowej / B. Suchodolski. – W-wa : Wiedza Powsz., 1972. – 262 s.
18. Topolski E. Polska nowozytna (1501-1795) / J. Topolski. – W-wa : PWN, 1985. – S. 254-416.

В статье проанализированы особенности развития польского образования в период процветания Польско-Литовского княжества в контексте изучения проблемы социально-образовательного неравенства; раскрыты формы и масштабы проявления социального неравенства в сфере образования в Польском государстве данного периода; выявлены общие и специфические черты решения проблемы образовательного неравенства в Польше и странах Западной Европы; акцентировано внимание на анализе деятельности Народной Эдукационной комиссии в вопросе развития народного образования.

Ключевые слова: образовательно-социальное неравенство, образование, гуманизм, просветительская деятельность, народное образование.

The article deals with the peculiarities of Polish schooling in the period of prosperity of the Polish-Lithuanian Principality in the context of studying of problems of the social and educational inequality the form and extent of manifestation of social inequality in education in Poland of the period named above have been revealed; the common and specific features of solving the problem of educational inequality in Poland and Western Europe have been identified; the attention has been stressed on the analysis of People's Educational Commission f on the issue of the development of the public education.

Key words: educational and social inequality, education, humanism, educational activities, public education.

УДК 378.147

Шумейко Наталя Вікторівна,
викладач,

Київський національний лінгвістичний університет

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ІНШОМОВНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ НА ЗЕМЛЯХ СЛОВАЧЧИНИ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

У статті розглядається становлення та розвиток системи іншомовної підготовки фахівців гуманітарного профілю у системі вищої освіти на території сучасної Словаччини. Проаналізована освітня діяльність видатних викладачів та їх вплив на формування вищої гуманітарної освіти. Зосереджено увагу на пріоритетах, які спрямовані на вдосконалення організаційної структури і якості іншомовної підготовки фахівців гуманітарного профілю. Здійснено ретроспективний огляд іншомовної університетської підготовки на території країни на початковому етапі.

Ключові слова: Словаччина, іншомовна підготовка, фахівці гуманітарного профілю, історична ретроспектива.

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси, що впливають на розвиток системи вищої освіти в межах європейського простору, зумовлюють необхідність вивчення досвіду інших країн з метою доцільного використання в Україні. «У контексті інтеграції та глобалізації актуальності набуває дослідження історичних віх та розвитку освітньої галузі Європейського Союзу (ЄС), зокрема країн Східної Європи» [1]. На нашу думку, вивчення досвіду формування системи іншомовної університетської підготовки фахівців гуманітарного профілю в Словаччині, «що як і Україна пройшла нелегкий шлях становлення» [1], сприятиме поглибленню знань про розвиток європейської освіти в цілому та про шлях Словацької Республіки зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Розвиток вищої освіти досліджується українськими науковцями (Н. Абашикіна (Німеччина), Н. Бідюк (США), О. Кучай (Польща), Т. Десятов, Л. Пуховська (Західна Європа), Н. Пазюра (східно-азійські країни), Г.Товканець (Словаччина та Чехія)), які розглядають університетський рівень навчання в контексті європейських та світових освітніх реалій.

У Словаччині науковці вивчають значущі аспекти розвитку системи освіти. Окремі питання становлення і розвитку системи вищої освіти в Словацькій Республіці представлені у вигляді публікацій Б. Косової, Ш. Порубського, М. Радека, Я.Захарової. Важливі проблеми іншомовної підготовки розглядали Х. Балінтова, Г. Лойова, Є. Рейд. Факти

історичної ланки та важливі аспекти іншомовної освіти вивчали Є. Тандліхова, З. Гадушова, Я. Хартанська.

Проведений аналіз наукових досліджень українських та словацьких науковців дозволяє стверджувати, що історичний аспект питання іншомовної підготовки фахівців гуманітарного профілю на землях Словаччини ще не є надбанням фахової літератури в Україні. У зв'язку з цим представляється доцільним проаналізувати розвиток системи навчання з зазначеної тематики.

Мета статті (постановка завдання). У статті поставлено за мету окреслити розвиток системи іншомовної університетської підготовки фахівців гуманітарного профілю на землях Словаччини в історичній ретроспективі.

Результати дослідження. Система іншомовної університетської підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю на землях Словаччини є взірцем розвитку вищої освіти країни Європейського Союзу, особливості розвою якої схарактеризуємо як такі, що не мають аналогів у сучасному глобалізованому світі, оскільки впродовж XX століття на землях сучасної Словаччини існували «різні адміністративно-територіальні утворення» [2].

Наприклад, з 1900 по 1918 р.р. чеські та словацькі землі були у складі Австро-Угорщини [2]. Ще за часів Австро-Угорської імперії іншомовна освіта на землях Словаччини мала певні відзнаки. Як-от, переважна більшість людей, які проживали в той час на території сучасних словацьких земель, опановували угорську та німецьку мови, а знання французької та латини вважалось престижним для науковців [3]. З огляду на винятковість подій історичної ланки, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на деяких аспектах розвитку вищої освіти в країні, зосередивши увагу на системі іншомовної підготовки фахівців гуманітарного профілю.

Розглянемо, наприклад, упорядкованість системи іншомовної підготовки студентської молоді в Університеті Коменського в Братиславі. Царина іншомовного навчання в цьому альма-матері удосконалюється вже понад вісімдесят років та тісно пов'язана з історичними подіями на терені сучасної Словаччини. Так, у 1918 році Національний комітет в Празі сповістив про створення самостійної Чехословацької Республіки [1]. Відкриваючи двері цієї історичної фази, звернемося до деяких наукових узагальнень словацьких вчених. Зокрема, Я. Захарова відмічає, що університет, всесвітньо відомий як Університет Коменського в Братиславі, офіційно отримав таку назву 11 листопада 1919 року. У 1919/1920 навчальному році у цьому вищому навчальному закладі був лише один лікарський факультет, а у 1921/1922 – три: факультет права, лікарський та філософський [5]. Проте, Є. Тандліхова, опрацювавши архівні матеріали, з'ясувала, що кафедра англійської мови та американських досліджень розпочала роботу однією з перших в Університеті Коменського в складі «*the Faculty of Arts*» в 1919 році. Навчання студентів розпочалось у 1920/1921 навчальному році. Втім, досвідчених викладачів англійської мови та професорів на території сучасних словацьких земель вкрай не вистачало. Саме тому, в

1924 році в університет запросили чеського професора Йозефа Баундіша (Josef Baundiš; 1833-1933). Крім того, з 1927 року чеський науковий діяч на ниві гуманітарних наук доктор Франтішек Калда (Dr. František Kalda; 1884-1969) проводив на факультеті лекційні та семінарські заняття з германських мов, а з 1928 по 1949 рр. – очолював методичне об'єднання викладачів (в оригіналі англійською: Chair of the Seminar) [4].

Слід зазначити, що розвиток системи іншомовної підготовки фахівців гуманітарного профілю у системі вищої освіти на землях сучасної Словаччини пов'язаний з ім'ям доктора Отакара Вочадло (Dr. Otakar Vočadlo; 1895-1974), адже він вніс вагомий вклад у розвиток системи іншомовної підготовки студентської молоді. Професійний досвід науковця включає викладання гуманітарних дисциплін у Карловому Університеті в Празі (Charles University in Prague), роботу в Університеті Коменського з 1933 по 1938 роки, дослідження сучасної англійської та американської літератури [4].

Розвиток системи іншомовної підготовки на землях Словаччини відбувався на підмостках політичної сцени. Як-от, у 1938 – 1939 роках на території Словаччини відбувались політичні зміни. Історичні події позначилися на діяльності деяких викладачів Університету Коменського. Наприклад, доктор Отакар Вочадло припинив свою викладацьку практику. А от, скажімо, Франтішек Калда (Dr. František Kalda) та Леонард Полчик (Leonard Polčík; 1900-1966) продовжували працювати. Їх роль в розвитку системи іншомовної підготовки студентів є значущою. Зробимо акцент на тому, що з 1945 по 1968 університет обарвлювала відома наукова постать – професор Ян Шімко (Prof. Ján Šimko). Він читав лекції з гуманітарних дисциплін: лінгвістики, староанглійської мови та літератури. Науковець також писав статті, присвячені дослідженню системи іншомовної університетської підготовки. Наукові розвідки професора тісно пов'язані з літературним спадком В. Шекспіра, а саме з перекладом шекспірівських творів на словацьку мову. Проте, обшар наукових інтересів дослідника цим не обмежувався. Професор читав статті у чеських, англійських, німецьких, угорських, польських та японських професійних лінгвістичних журналах. Навіть переїзд Яна Шімко до США у 1968 році не зменшує значення його діяльності для розвитку системи іншомовної підготовки фахівців гуманітарного профілю, оскільки і в Америці дослідник популяризує наукові узагальнення щодо іншомовної університетської підготовки у словацькому краї [4].

Педагогічний погляд на особливості розвою системи університетської іншомовної підготовки гуманітаріїв на території сучасної Словаччини привертає смуга звершень після Другої Світової війни. Вагомий вклад у вдосконалення системи іншомовної підготовки у цей історичний період вніс професор Доналд Брандер (Prof. Donald Brander). Зауважимо, що професійний вклад Доналда Брандера у розвиток системи іншомовної підготовки в Університеті Коменського є вагомим. З 1946 по 1949 професор працював в університеті, за його ініціативи близько

тридцяти років, впродовж XX століття, Британська Рада сприяла добору викладачів до Університету Коменського для проведення лекційних та семінарських занять з англійської мови [4].

Реалії розвитку системи іншомовної підготовки на словацькому терені доповняють події п'ятдесятих років XX століття. Освітня діяльність професора Лева Соудека (Lev Soudek) в Університеті Коменського у 1955 році сприяла вдосконаленню іншомовної підготовки студентів. Згодом, він інтегрував свої професійні старання з доктором Євою Шумечковою (Dr. Eva Šumecková). Дослідники опановували науку разом в Університеті ім. Масаріка та, ймовірно, визначальним науковим джерелом вважали іншомовну підготовку гуманітарної площини. Отож, науковими вподобаннями професора Лева Соудека була лінгвістика та англійська фонетика. Статті та книги автор присвячував цій тематиці. Впевнені, що для студентів Університету Коменського значущою є його робота «Структура нестандартних мовних одиниць у британському та американському варіантах англійської мови» («Structure of Substandard Words in British and American English»; 1967). У 1969 році науковець іммігрував до США [4]. Його професійний однодумець – Єва Шумечкова – продовжувала займатись британською літературою. Її лекційні та семінарські заняття сприяли розвитку системи іншомовної університетської підготовки в одному з провідних вищих навчальних закладів Словаччини. Студенти пишалися трудами свого викладача. Вони читали рекомендовану автентичну літературу, хоча книжки на мові оригіналу в той час не було загальнодоступними. Деякі учні Єви Шумечкової професійно займалися англійською лінгвістикою і літературою навіть після закінчення Університету Коменського. Та згодом, щонайліпші з них приєдналися до викладацького складу закладу вищої освіти, в якому навчались [4].

Важливі аспекти розвитку системи іншомовної фахової підготовки фахівців гуманітарного профілю пов'язані з науковими досягненнями 60-х та початку 70-років XX століття. Передусім, відмітимо, що навчальні програми з літератури були збагачені творами американської літературної спадщини. І це, поза всяким сумнівом, сприяло вдосконаленню змісту іншомовної підготовки спеціалістів. Скажімо, словацький науковець Зора Студена (PhDr. Zora Studená) сконцентрувала увагу на американській літературі та теорії літератури. Згодом, нею, у співавторстві з професорами Йозефом Олексою (Professor Jozef Olexa) та Штефаном Баштіном (PhDr. Štefan Baštín), була написана монографія «Історія англійської та американської літератури» («Dejiny anglickej a americkej literatúry»; 1993). Книга заповнює «білі плями» в історії англословаччини літератури, призначена передусім для студентів-гуманітаріїв вищих навчальних закладів, а також для всіх, хто цікавиться літературою. Розвій іншомовної університетської підготовки майбутніх фахівців-гуманітаріїв збагатили дослідження американської літератури, зроблені Штефаном Баштіном (PhDr. Štefan

Baštín) та Євою Одзгановою (PhDr. Eva Odzganová) [4].

Іншомовна підготовка майбутніх професіоналів гуманітарної царини у 60-ті роки XX століття істотно покращилась завдяки науковим ініціативам професорів Лева Соудека (Prof. Lev Soudek) та Дж. Шімка (J. Šimko). Зокрема, вони вдосконалили навчальні програми з англійської мови в Університеті Коменського. Крім того, результати наукової роботи Алжбети Кубішової (PhDr. Alžbeta Kubišová) з вивчення прийоменників англійської мови доповнили опорну інформацію лекційних занять професора Шімка (Prof. Šimko) зі староанглійської мови (Old English). Спільна наукова праця Алжбети Кубішової з Мартіном Вортубою (PhDr. Martin Vortuba, PhD) та Мірославом Базліком (PhDr. Miroslav Bázlik, PhD) збагатили іншомовну університетську підготовку майбутніх фахівців гуманітарного профілю опрацюваннями з морфології та синтаксису іноземних мов [4].

Вагомий внесок у розвиток системи іншомовної університетської підготовки в Словаччині зробив професор Йозеф Вахек (Prof. Josef Vachek, DrSc), працюючи в Університеті Коменського до початку 80-х років XX століття. Його безцінний досвід, робота зі студентами та аспірантами, вплинули на результати дослідницької діяльності університету. Серед його книг, публікацій та навчальних матеріалів визначне місце посідають: «Листування англійською. Загальне мовознавство» («Selected Writing in English and General Linguistics» 1976), «Мовна школа в Празі» («The Linguistic School of Prague», 1964), «Письмо: загальні питання, проблеми англійської мови» («Written Language. General Problems and Problems of English», 1973) та інші [4].

Слід зауважити, що розвиток системи іншомовної підготовки на території сучасної Словаччини пов'язаний з історичними подіями. Відмітимо, зокрема, що за часів існування Першої Чехословацької Республіки через різні обставини історичної ланки пріоритет надавався вивченню німецької мови. Але наприкінці 1940 року ситуація в іншомовній освіті докорінно змінилась. Цей період в історичній ретроспективі ознаменувався тим, що російська мова вважалась обов'язковою мовою вивчення у більшості закладів освіти [3].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, система іншомовної університетської підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю на землях сучасної Словацької Республіки почала формуватись з 20-х років XX століття і в своєму розвитку пройшла складний шлях формування та вдосконалення.

Наше стисле опрацювання не вичерпує всіх особливостей становлення та розвитку системи іншомовної підготовки студентів-гуманітаріїв у системі вищої освіти Словаччини. На нашу думку, зміст інноваційних освітніх програм, форми та методи іншомовної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю потребують наукового вивчення.

Список використаних джерел

1. Товканець Г.В. Історико-педагогічні аспекти формування вищої економічної школи в Словаччині // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 3. – С. 135-140.
2. Товканець Г. В. Розвиток економічної освіти у вищій школі Чехії і Словаччини у XX столітті: Дис. докт. пед. наук: 13.00.01 / Г. В. Товканець., Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України – К., 2014. – 555 с.
3. Gadusová Z., Hartanská J. Teaching English in Slovakia: Past, Present and Future [Electronic resource] /CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, No. 25, 2002. – p. 225-251. – Mode of access: <http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25_13.pdf>
4. Tandlichová E. Eighty Years of English Studies at the Faculty of Arts // Zborník Filozofickej Faculty Univerzity Komenského. Philologica LX, Bratislava. – 2004. – С. 3-8.
5. Zacharová J. Komparácia vývoja vysokého školstva na Slovensku v XX. a v XXI. storočí [Electronic resource] // Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie; Pedagogika. – 2013. – T. XXII. – p. 259-277. – Mode of access: <<http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/dlibra/doccontent?id=2592>>

В статье рассматривается становление и развитие иноязычной подготовки специалистов гуманитарного профиля в системе высшего образования на территории современной Словакии. Проанализирована образовательная деятельность выдающихся преподавателей и их влияние на формирование гуманитарного образования в высшей школе. Сосредоточено внимание на приоритетах, которые направлены на совершенствование организационной структуры и качества профессиональной иноязычной подготовки студентов-гуманитариев. Осуществлен ретроспективный обзор иноязычной университетской подготовки на территории страны на начальном этапе.

Ключевые слова: Словакия, иноязычная подготовка, специалисты гуманитарного профиля, историческая ретроспектива.

The research of university-level foreign language training of humanities professionals on the territory of Slovakia is considered to be the main topic of the article. The purpose of the article is to characterize the formation and the development of university-level foreign language training of humanities professionals in the Slovak lands in historical perspective. To achieve the established goal we have used the effective research methods, such as: analysis and theoretical generalization. In the context of integration processes, the study of European countries' experience, in particular, of the Slovak Republic, has been actualized. The development of university-level foreign language training of humanities professionals on the territory of Slovakia has been carried out. The initial phase of the development has been described. Having considered university-level foreign language training at Comenius University in Bratislava, Slovakia, and analyzed the peculiarities of this training in the initial stage, it can be argued that the Slovak Republic is committed to providing quality education. The dominant peculiarity of the initial stage is considered to be the invitation of the prominent scholars for cooperation in order to improve the process of university-level foreign language training. The problem of university-level foreign language training of humanities professionals requires a further study, as its separate aspects haven't been considered to a full degree, in particular: search of effective methods and forms of organizing the process of training activity, the improvement of the content and the structure of the curricula, search of the possibilities of implementing the progressive foreign experience, in particular, of the Slovak Republic, concerning the professional university-level foreign language training at higher school. Under such conditions the theme of these specialists' training acquires special attention and needs profound pedagogical research in order to be aware of positive aspects of Slovak experience in sphere of humanities professionals training at the higher education establishments.

Key words: Slovakia, foreign language training, humanities professionals, historical retrospective.

РОЗДІЛ VI

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9.072

*Балецька Людмила Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет
Попович Діана Михайлівна,
студентка,
Мукачівський державний університет*

ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОЇ ГНУЧКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто особливості застосування діагностичних методик дослідження феномену когнітивної гнучкості в особистості. Описано компонентність розумової гнучкості, методи і етапи їх вивчення. Проаналізована характерологія впливу здібності до когнітивного перемикавання на освітню активність індивіда. Охарактеризовано вміння застосовувати рухомий інтелект у повсякденному житті. Наведено ключові фактори розвитку когнітивної складової мисленнєвого процесу. Звертається велика увага на подолання центрального – схильності дітей фокусуватися лише на одному аспекті ситуації або об'єкта.

Ключові слова: когнітивна гнучкість, інтелектуальний потенціал, зміна психологічної установки, когнітивне перемикавання, рухомий інтелект.

Постановка проблеми. Проблема когнітивної гнучкості в психології завжди приваблювала дослідників з різних сфер науки. Однак, особливо актуальною ця тематика виявилась для психологів-експериментаторів, що вивчали можливості людського мозку. Ряд сучасних авторів зазначають: когнітивна гнучкість пов'язана не стільки з мисленнєвими процесами, скільки зі здатністю людини справлятися з труднощами в різних ситуаціях. Це особлива здібність людини до швидкої зміни своїх думок в залежності від ситуації до ситуації, при цьому з незначним фокусом на внутрішніх стресогенних факторах [2;3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У своїх напрацюваннях Ж. Піаже презентує людину як активну, динамічну і творчу особистість з притаманними їй ментальними структурами – схемами, що опрацьовують та організовують отриману інформацію. З віком ці схеми перетворюються в більш складні когнітивні структури. Інтелектуальний розвиток проходить 4 поетапних періоди, починаючи з раннього дитинства до 12-15 років і далі. Наступне розуміння гнучкості тісно переплітається з розумінням особливостей мислення дорослих людей. За ствердженням дослідника В. Шейко протягом дитинства та підліткового періоду людина набуває складніших внутрішніх структур розуміння світу. В цей період формуються потужні інструменти формального операційного мислення, що є ключовим досягненням.

У ранній дорослості інтелектуальні здібності використовуються, щоб досягти успіху і визначитись з подальшим стилем життя. В. Шейко назвав це періодом досягнень. Людина застосовує інтелектуальний потенціал, навички вирішення проблем, прийняття рішень у процесі досягнення цілей і виконання життєвого плану. Особистість, яка успішно справляється з цим досягає певного рівня розвитку незалежності й переходить на іншу стадію застосування когнітивних здібностей – період, що включає в себе соціальну відповідальність. У середньому віці (зрілості) за В.Шейко [2] людина застосовує когнітивні здібності для вирішення

проблем інших людей: у сім'ї, суспільстві, на роботі тощо. Він стверджує, що ядром когнітивного розвитку дорослого віку є не підвищення можливостей чи зміни в когнітивних структурах, а гнучке використання інтелекту на різних етапах життя.

Даним питанням займався німецький психолог В.Келер. Автор пропонує принцип ізоморфізму: існує взаємно однозначна відповідність між структурою і динамікою зовнішнього спостережуваного світу, корою головного мозку і суб'єктивною реальністю. Загальне передує особистісному, властивості системи визначають властивості її елементів, а не навпаки.

У дослідженнях Я.О. Пономарьова, Ю.М. Кулюткіна, Г.С. Сухобської виокремлено компоненти творчого мислення, які є показниками гнучкості мислення: а) уміння бачити проблему в звичних умовах; б) уміння відмовитися від неправильної гіпотези; в) уміння знайти нові зв'язки і відношення між об'єктами; г) уміння утворювати нові способи дії або творчо використовувати старі [1,4].

Індивідуальні особливості, пов'язані з характером прийняття рішень, виявляються як «гнучкість-інертність» розумових дій. Параметр «гнучкість-інертність» відображає зміну колишніх способів дії, заміну старих гіпотез і планів, якщо вони перестають відповідати умовам діяльності, які реально змінилися.

У сучасній вітчизняній психологічній літературі, поняття гнучкості розглядають також у двох аспектах: як особистісну характеристику (інтелектуальна гнучкість) і як особливість розумової діяльності (гнучкість мислення). Найповнішим є визначення, яке ввела у вітчизняну психологію Н.О. Менчинська: гнучкість мислення виявляється у доцільному варіюванні способів дій, у легкості перебудови вже наявних знань, у легкості переходу від однієї дії до іншої, подоланні інерції попередньої дії, у формуванні зворотних зв'язків, у свободі перебудови в створюваних відповідно образів, і висунутих гіпотез відповідно до умов завдання [3].

Умови завдання та їх складність вимагають від індивіда постійного пошуку альтернативних відповідей. Результати, отримані внаслідок досліджень Н.О. Менчинської, дозволяють розглядати гнучкість не лише як уміння переходити від однієї дії до іншої діяльності, а й можливість побачити все потенційно застосування когнітивної гнучкості особистості. Відповідно до цього, автор виокремила такі вияви гнучкості мислення:

- розгляд завдання як проблеми при якій доцільне варіювання способів дії;
- умови визначають легкість перебудови знань або навичок та їхніх систем відповідно до запропонованих змін;
- здатність до переключення або легкість переходу від одного способу дії до іншого.

Психологічну сутність гнучкості розглядають також в ракурсі вивчення творчого мислення. Дослідники зазначають, що гнучкість є необхідним компонентом творчої складової. Однак, вона вивчається ними в структурній єдності з іншими рисами креативності.

Наукові роботи, що торкаються сфери інтелекту, присвячені вивченню розвитку когнітивної гнучкості у дітей 3-5 років. Однак було доведено, що когнітивна гнучкість є більш широким поняттям, і дослідження можуть стосуватися людей різного віку в різних ситуаціях. Таким чином, емпіричні дані отримані на основі різних за складністю завдань дають підстави вважати основним об'єктом не стільки когнітивні здібності, скільки потенційний розвиток інтелектуального особистості.

Теоретичне осмислення сутності, характерних рис, умов і чинників формування когнітивної гнучкості почалося відносно недавно. Проте, на даному етапі розробленості наукової тематики, існує ряд діагностичних методик, що дозволяють визначити рівень розвитку когнітивної гнучкості. Це такі методики як: Вісконсинський тест сортування карток (Wisconsin Card Sorting Test); задача «А-не-В» для визначення ступеня когнітивної гнучкості в дитячому віці (Multiple Classification Card Sorting Task); тест сортування карток зі змінами виміру (Dimensional Change Card Sorting Task, DCCS) тест Струпа та ін.

Мета статті (постановка завдання): теоретичний аналіз особливостей прояву когнітивної гнучкості особистості через призму наукового та методологічного бачення.

Результати дослідження. Когнітивна гнучкість (cognitive flexibility) – розумова здатність переключатися з однієї думки на іншу, а також обмірковувати кілька речей одночасно [5]. Загальноприйнятого визначення цього поняття не існує, але дослідники сходяться в тому, що когнітивна гнучкість є компонентом виконавчої системи. Об'єктами досліджень у цьому напрямку, зазвичай, були діти шкільного віку, хоча індивідуальні відмінності виявляються впродовж всього життя людини. Ряд вчених визначають когнітивну гнучкість як умінням швидко міркувати, бачити суть, знаходити рішення проблем, генерувати нові проекти та ідеї.

Розглядаючи когнітивну гнучкість через аспект методологічного дослідження, варто звернути увагу на

складні експерименти в психології. Як ми вже зазначали, психологи досліджували інтелектуальне вміння переключатися між завданнями за допомогою лабораторного експерименту з використанням функціональної магнітно-резонансної томографії. Отримані результати показали, що в задачах на когнітивну гнучкість активізуються певні зони мозку. Отримані дані дослідження, що включали різновікових людей, показали як відбувається розвиток і зміна когнітивної гнучкості в мозкових структурах. В наслідок цього було зроблено ряд важливих висновків: 1) когнітивна гнучкість впливає як на освітню активність, так і на повсякденне життя; 2) когнітивна гнучкість – це здатність людини перемикатися між стилями мислення і одночасно думати про кілька речей, а це, в свою чергу, безпосередньо впливає на успішність у навчанні.

Виокремлюючи головне, більшість сучасних науковців прийшли до єдиного розуміння феномену когнітивної гнучкості – це вміння особистості перемикати мисленнєві процеси, незалежно від того, чи викликане воно спеціальною зміною правил або необхідністю у перегляді колишніх установок, думок в умовах нової ситуації. Також, інтелектуальну гнучкість розглядають під кутом здатності одночасного обдумування безлічі сторін явища чи складної ситуації. Разом з тим, синонімічними термінами вважається ряд понять: пізнавальна гнучкість, розумова гнучкість, зміна психологічної установки, когнітивне перемикання, перемикання завдань, перемикання уваги [2; 4]

Функції мислення інтелектуально розвиненої людини включають в себе такі аспекти когнітивної здатності: гальмування, пам'ять, емоційна стабільність, планування та організація [3]. Когнітивна гнучкість пов'язана з деякими з цих здібностей, включаючи гальмування, планування і робочу пам'ять. Таким чином, якщо людина здатна пригальмувати малозначущі параметри стимулу, щоб сфокусуватися на більш важливих параметрах (наприклад, не звертати увагу на колір об'єкта, а сконцентруватися на його формі), то така людина вважається більш когнітивно-гнучкою. У цьому сенсі вона краще проявляє себе в плануванні, організації і застосуванні окремих стратегій пам'яті.

З огляду на вищесказане, розглянемо діагностичні інструменти більш детально. Як зауважують дослідники, когнітивна гнучкість також є компонентом множинної класифікації. У завданнях на множинну класифікацію учасники (в основному, діти, які розвивають або вже розвинули це вміння) повинні класифікувати об'єкт за кількома параметрами відразу – тобто, показуючи гнучкість мислення. Щоб бути когнітивно-гнучкими, вони повинні подолати центрування – схильність до фокусування лише на одному аспекті ситуації або об'єкта. Наприклад, маленькі діти іноді можуть звертати увагу лише на один параметр об'єкта (колір), і не здатні врахувати відразу два (колір і форму). Таким чином, дослідники припускають, що якщо мислення людини центроване, то вона буде менш когнітивно-гнучкою. Однак, когнітивна гнучкість пов'язана з іншими когнітивними здібностями, такими як рухомий інтелект, швидкість читання і розуміння прочитаного [5].

Рухомий інтелект, що розуміється нами, як здатність вирішувати завдання в складних умовах,

включає в себе вміння «мислити рухомо». Проводячи паралелі, науковці зауважують – людина з цією здатністю стає в дорослому віці когнітивно-гнучкою. Більше того, особистість, що володіє когнітивною гнучкістю, демонструє здатність до переключення. Когнітивний компонент творчого мислення наповнюють стратегії пізнання світу та накопичення досвіду [4].

Висконсинський тест сортування карток (Wisconsin Card Sorting Test) вперше був запропонований Е. Бергом і Д. Грантом в 1948 році. ВТСК – нейропсихологічний тест на перемикання між завданнями (зміну психологічної установки, set-shifting), тобто здатність демонструвати гнучкість в умовах зміни підкріплення.

Цікавою методикою дослідження когнітивної гнучкості є вирішення задачі «А-не-В», що пропонується застосовувати з метою визначення ступеня когнітивної гнучкості в дитячому віці (Multiple Classification Card Sorting Task). Ця методика полягає в тому, що дитині показують предмет (іграшку) захований в місці А (наприклад, під коробкою) недалеко від дитини, після чого просять знайти цей предмет – що дитина з легкістю робить. Так повторюється кілька разів, після чого предмет кладуть не в місце А, а в місце В, яке також знаходиться в межах досяжності дитини. Як правило, діти до 1 року продовжують шукати предмет в місці А. Діти старше 1 року здатні розумово переключитися на те, що предмет захований в місці В. Дослідники згодні, що даний тест дозволяє ефективно визначати ступінь когнітивної гнучкості в дитячому віці [4].

Тест Струпа був запропонований американцем Д. Рідлі в 1935 році. Даний тест заснований на відмінностях зорового і логічного сприйняття кольору (протиставляється реальний колір і його назва). З тих пір Струп-тест став «золотим стандартом» для психологів. Суть цього тесту в наступному: пропонуються поєднання назв основних кольорів, де значення слова і колір шрифту

частково співпадають, а частково – ні. Потрібно швидко читати про себе слова і називати вголос колір шрифту. Тобто: написано червоним «синій», а сказати треба червоний.

Під час діагностики тестом сортування карток зі змінами виміру (Dimensional Change Card Sorting Task, DCCS) дітей спочатку просять упорядкувати картки по деякому критерію (наприклад, за кольором), а потім просять змінити їх стратегію і впорядкувати картки за іншим критерієм (наприклад, за формою). Як правило, трирічні діти здатні виконати першу частину завдання, але не справляються з другою. Однак, дослідження показують, п'ятирічні діти вже здатні змінити принцип сортування і пройти тест повністю.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Хоча когнітивну гнучкість важко виміряти, дослідники сходяться на думці, що цей компонент характеризує якісну сторону функцій високорівневої когнітивної системи. Саме когнітивна гнучкість здатна керувати ходом думок людини, пригальмовувати «сторонні шуми» задля досягнення головної цілі, утримувати в пам'яті велику кількість потрібних об'єктів, приводити емоційну сферу в стабільність, планувати та організовувати. Отже, когнітивна гнучкість – здатність до гармонійного поєднання операцій конвергентного і дивергентного. Таким чином, якщо людина здатна придушити (загальмувати) малозначущі параметри стимулу, щоб сфокусуватися на більш важливих параметрах (наприклад, не звертати увагу на колір об'єкта, а сконцентруватися на його формі), то така людина вважається більш когнітивно-гнучкою. Перспективи досліджень за даним напрямом вбачаються в ідентифікації і подальшому теоретичному осмисленні факторів, які впливають на розвиток когнітивної гнучкості.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: учеб.пособие для студентов вузов / Г.М. Андреева. – 3-е изд., перераб и доп. – М.: Аспект Пресс, – 2009. – 303 с.
2. Галажинский, Э.В. Ригидность как общесистемное свойство человека и самореализация личности // Человек в психологии: ориентиры исследования в новом столетии: Материалы межвузовской научной конференции / Э.В. Галажинский. – Караганда, 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/general/galazhinsky>
3. Гузь Н.В., Гузь В.В. Особливості ставлення молодших школярів до навчання. / Н.В. Гузь, В.В. Гузь // Наука і освіта. – 2014. – № 6. – С. 35-41. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_6_9
4. Иванова В.В. Особливості розвитку творчого мислення у перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку: автореф. дис.. на здобуття ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / В.В.Иванова. – К., 2011. – 19с. – укр.
5. Skinner E.A. Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development / E.A. Skinner, T.A. Kindermann, J.P. Connell // Handbook of motivation in school. – 2014. – P. 223-245.

В статье рассмотрены особенности применения диагностических методик в исследовании феномена когнитивной гибкости в личности. Описаны компоненты умственной гибкости, методы и этапы их изучения. Проанализирована характерология влияния способности когнитивного переключения на образовательную активность индивида. Охарактеризовано умение применять подвижной интеллект в повседневной жизни. Приведены ключевые факторы развития когнитивной составляющей мыслительного процесса. Обращается большое внимание на преодоление центрирования - склонности детей фокусироваться только на одном аспекте ситуации или объекте.

Ключевые слова: когнитивная гибкость, интеллектуальный потенциал, изменение психологической установки, когнитивное переключения, подвижной интеллект.

The article describes the features of the application of diagnostic techniques in the study of the phenomenon of person cognitive flexibility. We describe the components of mental flexibility, methods and stages of their study. Characterology analyzed the effect of cognitive ability to switch to the educational activity of the individual. It is characterized by the ability to use mobile intelligence in everyday life. Are the key factors of development of the cognitive component of the thought process. Pay more attention to the overcoming of centering - the propensity of children to focus on only one aspect of a situation or object.

Key words: cognitive flexibility, intellectual capacity, changes in psychological attitude, cognitive shift, mobile intelligence.

УДК 372.3.034:17:82

Барна Христина Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
Мукачівський державний університет

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ПОНЯТЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті представлено теоретичне обґрунтування організації роботи зі старшими дошкільниками щодо виховання в них морально-етичних якостей. Розкрито завдання морального виховання дошкільників. Охарактеризовано зміст роботи, методи, засоби навчання морального виховання дітей старшого дошкільного віку та етапи формування морально-етичних понять дітей на заняттях з художньо-мовленнєвої діяльності й в процесі різних видів діяльності. Зазначено, що подальшого дослідження потребує вивчення діагностики сформованості морально-етичних понять у старших дошкільників.

Ключові слова: художня література, морально-етичні поняття, моральне виховання, моральні норми, моральні якості, моральна свідомість, моральні цінності.

Постановка проблеми. Відповідно до Закону України «Про освіту», метою освіти є всебічний розвиток дитини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей. Виховання високоморальної, всебічно розвиненої особистості зумовлене потребами і вимогами суспільства. Моральні цінності повинні стати особистим духовним багатством кожного вихованця [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми морального виховання висвітлені у роботах Р. Амосова, І. Беха, К. Блажко, О. Богданової, А. Богуш, Н. Болдирєва, М. Боришевського, Т. Вершиніної, Л. Висотіної, К. Гавриловця, І. Казимірської, О. Калініної, Т. Куриленко, О. Матвієнко, О. Смовської, Т. Цвелих, П. Катуніна тощо. Проблема формування морально-етичних понять старших дошкільників засобом діалогу розв'язується у роботах М. Ліпмана, В. Рубцова, М. Телегіна, Н. Юдіної.

Мета статті (постановка завдання) на підставі аналізу теоретичних джерел і педагогічного досвіду розкрити зміст морального виховання дітей старшого дошкільного віку, зазначити поетапне формування морально-етичних понять у дітей на заняттях з читання художньої літератури та в процесі всіх видів діяльності, в які включаються старші дошкільники.

Результати дослідження. Методологічною засадою морального виховання є етика. Етика – наука про мораль, її природу, структуру та особливості походження й розвитку моральних норм і взаємовідносин між людьми в суспільстві.

У моральному вихованні слід спиратися на гуманістичну ідею про те, що людині від природи притаманне прагнення до добра, правди і краси. Виховання дітей має забезпечити формування в них системи моральних цінностей. Морально-етичні цінності формуються протягом усього життя особистості, але їх основна частина закладається ще у дошкільному та

молодшому шкільному віці. Цілком зрозуміло, що на рівні понять згадані вище цінності ще не формуються у старших дошкільників, але діти цього віку вже мають деякі уявлення, зв'язані з вічними цінностями та їх антиподами (доброта-жорстокість, чесність-нечесність тощо). Для деяких старших дошкільників притаманні уявлення про національні цінності (національна гідність, любов до рідної мови, національних свят і традицій тощо).

При сприятливих умовах старші дошкільники одержують деякі уявлення про громадські і сімейні цінності (пошана до Закону, піклування про батьків і старших у сім'ї, гостинність тощо). Дошкільникам притаманні і деякі цінності особистого життя (почуття гумору, життєрадісність, працьовитість, увага до власного здоров'я тощо). Проте ці цінності не виникають стихійно, їх необхідно формувати. Важливим тут є моральність батьків та вихователів, зміст дитячої літератури, рекомендованих для старших дошкільників.

Зміст морального виховання дітей зумовлений потребами і вимогами суспільства до формування всебічно розвиненої особистості, рівень його моральності. З огляду на ці чинники, завдання морального виховання дошкільників – формування національної свідомості й самосвідомості, прагнення жити в гармонії з природою, свідомої дисципліни, обов'язку та відповідальності, поваги до закону, до старших, до жінки.

Формування національної свідомості та самосвідомості передбачає: виховання любові до рідної землі, до свого народу, готовності до праці в ім'я України, освоєння національних цінностей (мови, території, культури, відчуття своєї причетності до розбудови національної державності, патріотизм, що сприяє утвердженню національної гідності, залучення дітей до практичних справ розбудови державності, формування почуття гідності й гордості за свою Батьківщину.

Великі можливості для формування національної самосвідомості закладені в неписаних законах лицарської

честі, що передбачають: виховання любові до батьків, до рідної мови, рівність у коханні, дружбі, побратимство, готовність захищати слабших, піклуватися про молодших, зокрема дітей; шляхетне ставлення до дівчини, жінки, бабусі; непохитну рівність ідеям, принципам народної моралі та духовності; відстоювання повної свободи і незалежності особистості, народу, держави; турботу про розвиток народних традицій, звичаїв, обрядів, бережливе ставлення до рідної природи, землі; прагнення робити пожертви на будівництво храмів, навчально-виховних і культурних закладів; цілеспрямований розвиток власних фізичних і духовних сил, волі, можливостей свого організму, вміння завжди і всюди чинити благородно, виявляти інші чесноти. У народній педагогіці високо цінується правильне виховання. Так, у «Казці про бідного чоловіка і його синів» розповідається, як три сини пішли на заробітки. Старший син приніс додому золото, середній – гроші, а найменший здобув знання і став найщасливіший.

Отже, вплив виховного чинника на формування особистості настільки великий, що врешті-решт визначає навіть долю людини. Усе це говорить про те, що народна педагогіка виробила свою унікальну виховну систему.

Важливим у моральному вихованні є святкування дат народного календаря. Народний календар – це система історичних дат, подій, спостережень за навколишньою дійсністю, народних свят, інших урочистостей, які відзначаються протягом року; це енциклопедія знань про життя людей, їх побут, спосіб життя, виховну мораль, природні явища.

Зміст оповідань, віршів, статейок і прислів'їв, уміщених у підручниках К. Ушинського, відображає героїчну історію і трудове життя народу. Підкреслюючи значення народних прислів'їв, К.Ушинський писав: «За змістом наші прислів'я важливі для початкового навчання тим, що в них, як у дзеркалі, відбилися народне життя з усіма своїми мальовничими особливостями, можливо, нічим не можна так ввести дитину в розуміння народного життя, як пояснювати їй значення народних прислів'їв. У них відбилися всі сторони життя народу» [6].

Особливу увагу формуванню моральних переконань і вчинків приділяв В. Сухомлинський. Він стверджував, що моральна вихованість людини неможлива без засвоєння нею відповідних моральних знань. Педагог рекомендував вихователям постійно розповідати про гарні вчинки людей, пояснювати правила моралі, слово педагога повинно обов'язково вилитися у справу, у роботу, у допомогу людям. Тільки при такому поєднанні в дітей виникає почуття задоволеності [5].

Виходячи з цього, можна виокремити такі напрямки роботи:

- розвиток природних здібностей через систему творчих занять (заняття етики, заняття-казка, заняття-гра, заняття-мрія, інтегровані заняття, заняття-вікторина, заняття-дослідження);
- формування духовності як особистісної якості через систему виховних заходів (свята, заходи красзнавчою, українознавчою тематикою; календарні свята, години спілкування, ін.);
- навчання добротворення і виховання почуттєвості через різні види діяльності.

У розвивально-виховному процесі враховуємо те, що позитивна оцінка частіше, ніж негативна, викликає у

дітей відповідну реакцію. Визначний психолог Л.Виготський зазначав, що вихователь має боротися не з негативними якостями дитини, а за гарні, які в неї ще тільки формуються. Нам також близька його ідея щодо морального виховання природи дитячих потягів, яка є могутнім рушієм їхніх вчинків. Це має бути збережено в такому контексті, що будь-який вчинок має повертатися дитині у вигляді вражень від його дії на оточуючих [2].

Моральні цінності мають бути особистим духовним надбанням кожного вихованця. Цього досягають за умови, коли моральна ідея, розкрита перед розумом і серцем вихованця в яскравому образі, пробуджує в нього глибокі морально-етичні почуття.

Результати аналізу “читанок” для старших дошкільників показують, що їх зміст в основному дає можливість для формування різноманітних моральних цінностей. Так, зміст цих книжок дозволяє формувати в дітей уявлення про гуманне ставлення до людей, любов до рідного краю, рідної землі - України, а також уявлення про вірність, сміливість, героїзм тощо. В останні роки, кількість текстів, що дозволяють формувати у старших дошкільників уявлення про моральні якості має тенденції до збільшення. Рівень моральної вихованості старших дошкільників багато залежить від рівня усвідомлення ними мотивів вчинків літературних персонажів.

Сучасна робота з формування морально-етичних понять дітей на заняттях з читання художньої літератури має включати чотири етапи. Метою першого етапу – когнітивного – є знайомство з поняттями морально-етичної спрямованості. Виокремлюються такі завдання: познайомити дітей з сутністю морально-етичних понять; вчити старших дошкільників робити емоційно-оцінний аналіз художніх творів.

Зміст роботи передбачає емоційно-оцінний аналіз художніх творів, курс дитячої філософії (розділи мораль, етика). Методи навчання - словесно-інформаційні та словесно-евристичні. З-поміж засобів навчання обрано спілкування дорослого і дітей та художню літературу.

Другий етап – діяльнісний – має за мету формування вмінь визначати морально-етичні якості персонажів творів. На другому етапі розв'язуються такі завдання: вчити встановлювати зв'язок між поведінкою літературних героїв та конкретною поведінкою людей; визначати морально-етичні якості персонажів художніх творів. Зміст роботи включає завдання на встановлення зв'язку між поведінкою літературних героїв та конкретної людини; інтегровані заняття – дослідження; створення рукописного словника морально-етичних понять; читання творів батьками вдома та емоційно-оцінний аналіз художніх творів. Для розв'язання завдань другого етапу добираються словесно-дослідницькі, наочно-дослідницькі, практично-дослідницькі методи навчання, методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності дітей. Основним засобом навчання на цьому етапі обирається художня література.

Метою перцептивно-творчого етапу є формування вмінь переносити набуті з літературних творів знання щодо морально-етичних понять у власну мовленнєво-творчу діяльність. На третьому етапі розв'язуються такі завдання: вчити дітей встановлювати зв'язок між поведінкою літературних героїв та власно вигаданих персонажів; розвивати вміння моделювати та розв'язувати ситуації. До змісту навчання входять:

завдання на встановлення зв'язку між поведінкою літературних героїв та власно вигаданих персонажів; інтегровані заняття-змагання; інтегровані заняття-подорожі; створення та розв'язання проблемних ситуацій; створення книжки-саморобки; ситуативне моделювання. З-поміж методів навчання обирається проблемно-пошукові та практично-евристичні, з-поміж засобів – різні види мистецтва (образотворче, музичне, театральне), художня література.

Четвертий етап – самосвідомості і оцінки спрямований на розвиток моральної самосвідомості та вміння оцінювати власні вчинки і вчинки інших. Завданнями означеного етапу є такі: формувати самооцінку; розвивати вміння оцінювати власні вчинки та вчинки інших. До змісту роботи входять завдання на встановлення зв'язку між ставленням до життя літературного персонажу і конкретних осіб; інтегровані заняття – сюжетні замальовки; інсценування літературних творів з виявом власної позиції і оцінкою оточуючих; пантоміма; спостереження за виявленням моральних якостей однолітків під час перебування в дошкільному закладі та поза ним; виконання доручення дитиною. Провідними на четвертому етапі обираються методи контролю та самоконтролю в навчанні, засоби – різні види мистецтва (образотворче, музичне, театральне).

Моральні норми правил поведінки успішно засвоюється дошкільниками, коли вихователь не тільки розкриває їх зміст, на конкретних прикладах доказує, як їх треба виконувати (як вітатися з товаришами, старшими і т.п.), а й ретельно стежить за неухильним виконанням, залучає колектив до участі в контролі за додержанням правил його членами. Успіх засвоєння дітьми цього віку моральних норм і правил поведінки залежить від того, як ставиться вихователь до випадків їх невиконання і якою мірою його підтримують колектив і батьки.

Загальновідомо, що моральні знання і поведінка формуються в процесі всіх видів діяльності, в які включаються старші дошкільники. Як показали наші спостереження, успішному збагаченню дітей знаннями й досвідом моральної поведінки сприяє така організація діяльності, у якій використані комунікативно-ситуативні завдання з моральним та етичним змістом. Ці завдання побудовані так, що дитина може продемонструвати своє розуміння норм поведінки лише тоді, коли володіє культурою спілкування, що передбачає готовність і здатність до комунікативної діяльності. Формування комунікативних умінь проходитиме успішніше, якщо цей процес відбувається в умовах, наближених до реальних, спеціально створених педагогічних ситуацій.

Різноманітні життєві обставини спонукають дитину до морального вибору (роздуму). Вирішення проблеми, що постає перед дитиною, полягає не у вигляді вчинку, а у вербальному описі. Дитині треба вмотивувати свої міркування, довести свій вибір, обрати певну етичну норму. Робити це треба доступно і переконливо [4, с. 45].

Емоційність навчально-виховного процесу забезпечується створенням сприятливого психологічного мікроклімату. Для цього необхідно встановити в групі психологічний, санітарно-гігієнічний мікроклімат, діловий настрій, усунути чинники, що заважають організації навчання тощо. Саме тому комунікативно-ситуативні завдання подаються у вигляді діалогу, роздуму, розповіді, поради. Різні за видом, змістом і

складністю педагогічні ситуації допомагають дитині зв'язно будувати висловлювання, спонукають до розмірковувань, сприяють послідовному розвитку мисленнєвих операцій і реалізації світоглядного компонента виховної функції навчання; розвивають мислення, гнучкість розуму, зосередженість, створюють умови для розумового виховання.

Практична спрямованість цих завдань полягає в тому, що вони змушують дитину замислитись над своєю поведінкою і вчинками, пропонують шляхи вирішення проблемних ситуацій, їх виховна цінність та, що вони сприяють формуванню в дітей не тільки здібностей спостерігача, а й виконавця правил і норм поведінки. Комунікативна доцільність зводиться до того, що внаслідок їх виконання в дітей удосконалюються уміння користуватися мовними засобами залежно від того, з ким вони спілкуються, де, з якою метою, тобто адекватно ситуації [4, с. 45].

Основні ідеї, які навіюються дітям: хочеш поваги до себе – поважай інших, кожна людина має право на особисту таємницю, ставлення до тебе не залежить від твоїх успіхів у навчанні, вмій брати відповідальність за свої вчинки, ти сміливий – вір у це, ти маєш право на власну думку, намагайся поводитися так, щоб людям, які поруч, було приємно з тобою. Визнання цих ідей визначають зміст, логіку, структуру кожного заняття, форми і методи їх проведення: психотехнічні та психогімнастичні вправи, бесіди, образотворчу діяльність, складання казок, бібліотерапію, інсценізації, розвивальні ігри, етюди, ведення «Щоденника зростання», в якому обов'язково має бути індивідуальний план розвитку, який діти формулюють з допомогою батьків та педагога. Кожна тема заняття присвячена розкриттю однієї з моральних якостей особистості, які характеризують людину з почуттям власної гідності: любов і повага до себе та оточуючих, відповідальність за свої вчинки, сміливість протистояти несправедливим діям інших, справедливість...

Висновки і перспективи подальших досліджень.

У дослідженні розкриті підходи до формування морально-етичних понять дітей у практиці роботи дошкільного навчального закладу. Аналіз педагогічної та методичної літератури дозволив нам зробити такі висновки:

- морально-етичні цінності формуються протягом всього життя особистості, але їх основна, частина закладається ще у дошкільному віці;

- моральні знання і поведінка формуються в процесі всіх видів діяльності, в які включаються старші дошкільники;

- практична виховна спрямованість навчальної діяльності, а саме, комунікативно-ситуативні завдання на заняттях з художньо-мовленнєвої діяльності полягає в тому, що вони змушують дитину замислитись над своєю поведінкою і вчинками, пропонують шляхи вирішення проблемних ситуацій, їх виховна цінність та, що вони сприяють формуванню в дітей не тільки здібностей спостерігача, а й виконавця правил і норм поведінки.

Дана проблема не вичерпується і подальшого дослідження потребує вивчення діагностики сформованості морально-етичних понять у старших дошкільників.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. - Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М. : Педагогика – Пресс, 1999. – 536с.
3. Закон України «Про освіту» // Інформаційний збірник. – К., 1996
4. Лобчук О. Комунікативно-ситуаційні завдання як засіб формування у молодших школярів моральних знань і поведінки / О. Лобчук // Початкова школа. – 2008. - № 11. – С. 45-47.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1984. – 228 с.
6. Ушинский К. Д. Питання виховання і навчання в початковій школі / К. Д. Ушинский // Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. - Т.2 – К., 1983. – 271с.

В статье «Подходы к формированию нравственно-этических понятий в старших дошкольниках» представлено теоретическое обоснование организации работы со старшими дошкольниками по воспитанию в них нравственно-этических понятий. Раскрыты задачи нравственного воспитания дошкольников. Охарактеризованы содержание работы, методы, средства обучения нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста и этапы формирования нравственно -этических понятий детей на занятиях по художественно-речевой деятельности и в процессе различных видов деятельности. В конце сделано итог в виде выводов и перспектива дальнейших исследований. Отмечено, что проблема не исчерпывается и дальнейшее исследование требует изучения диагностики сформированности нравственно -этических понятий в старших дошкольниках.

Ключевые слова: художественная литература, нравственно-этические понятия, нравственное воспитание, нравственные нормы, нравственные качества, нравственное сознание, нравственные ценности.

The article "Approaches to the formation of moral and ethic concepts of senior preschoolers" presents a theoretical grounding of the organization of work with senior preschoolers to bring up them moral-ethic concepts.

The aim of the article is to show the matter of moral education of senior preschoolers children and the stages of formation of moral-ethic concepts of the children at the classes of art-linguistic activity as well as in the processes of various kinds of activity.

Education of high moral qualities is an integral part of comprehensive development of a personality and the highest value of society, the personal spiritual wealth of each child. It shows the task of moral education of preschoolers including the formation of national consciousness and identity, the desire to live in harmony with nature, conscious discipline, duty and responsibility, respect for the law, to seniors and women. The method of work at formation of moral-ethic concepts of children at the classes of (fiction) literature is presented in stages. The first stage is a cognitive one which gets children acquainted with the matter of moral-ethic concepts; they learn to make the emotional and evaluative analysis of works of art. The second one, the stage of activity, offers the following objectives: to teach to find the relations between the behaviour of literary characters and actual behaviour of people; to define the moral-ethic qualities of the characters of the works of art. The aim of the third one - perceptual - creative one is to form the skills of transmitting the acquired from the literary works knowledge concerning the moral-ethic concepts into their personal linguistic activity. The fourth stage – the self - consciousness and ability to evaluate their own actions and those of others. Each stage gives the matter of work, methods and means of education.

The formation of moral-ethic knowledge and behaviour also takes place in the process of other kinds of activity where there are situational communicative tasks with the moral and ethical content. Also article considers the living conditions and pedagogical situations that help the child to build coherent phrases, encourage to moral contemplations, promote logical development of thinking operations and the realization of ideological components of the educational function of training; develop thinking, flexibility of mind, concentration, create conditions of mental training. The practical orientation of these tasks is to make a child think about his behaviour and actions, offer the ways of solution of problematic situations and promote the formation of rules and standards of behaviour.

According to the article moral-ethic values are formed in early childhood; they are formed in the process of various kinds of activities throughout their lives. It is also noted that the problem is not resolved fully yet and further investigation is to be done to study the diagnostics of the formation of moral-ethic concepts of senior preschoolers and older preschoolers.

Key words: fiction literature, moral-ethic concepts, moral education (training), moral qualities, moral consciousness, moral values.

УДК 159.922

Варга Вікторія Степанівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

СТРУКТУРА ДОСЛІДЖЕННЯ ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ ДО ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті представлено опис етапів емпіричного дослідження стилів виховання різних етносів як основного етнопсихологічного чинника адаптації дитини до шкільного середовища, подається загальна процедура організації дослідження, обґрунтовується комплекс застосовуваних методів і прийомів. Стаття спрямована на дослідження адаптації молодших школярів до шкільного середовища в контексті етнопсихологічних особливостей та на визначення

основних етнопсихологічних чинників, здатних істотно впливати на становлення особистості дитини. Насамперед, аналізувати емоційні психічні стани, невротизованість, тривожність, агресивність, комунікативні проблеми і відповідність поведінкових проявів у шкільному середовищі та ставлення до нього.

Ключові слова: адаптація, етнопсихологічна адаптація, чинники адаптації, процеси адаптації, шкільне середовище, психічні процеси, стилі виховання, гендерні особливості виховання, етнічні особливості виховання, психодіагностика.

Постановка проблеми. У наш час у психологічній науці існує проблема цілісного дослідження етнопсихологічних аспектів адаптації школярів. Перш за все, вона пов'язана із кількісною обмеженістю психологічних методів щодо пристосованості особистості до довколишнього середовища. До того ж, переважна більшість психотехнік не вирішує завдання комплексного дослідження адаптації особистості. Як відомо, остання постає універсальною здатністю особистості гармонізувати свої взаємини зі світом, тобто постійно відновлювати і збагачувати відносини: а) зовнішньо – між власним ментальним досвідом й оточенням; б) внутрішньо – між цілями і результатами, ставленнями і психічними образами, переживаннями і Я-концепцією. Саме ці два аспекти взаємодії особистості із довкіллям дають змогу у повному обсязі дослідити психологічні особливості адаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні психологічні чинники адаптації до шкільного середовища можна поділити за критерієм локалізації на зовнішні, що ним задаються, внутрішні. До перших відносяться: норми і правила поведінки; система комунікативних зв'язків у шкільному середовищі. До внутрішніх чинників відносяться: індивідуальні характеристики (біогенні складові); емоційно-вольова структура (особливості афективних проявів і рівень самоконтролю); особливості мотиваційної сфери; самооцінка і самоставлення; ціннісні орієнтації. При наявності значної кількості досліджень чинників і проявів шкільної адаптації ми не знайшли жодного, в якому б доводився зв'язок між конкретними чинниками і проявами. Відзначимо, що такі чинники адаптації до школи як вимоги до виконання провідної діяльності, особливості когнітивної сфери у зв'язку з вище вказаними причинами нами не розглядалися.

З аналізу оброблених досліджень випливає, що більшість вищевказаних внутрішніх чинників адаптації до шкільного середовища дитини першого класу (саме, соціогенних) залежать від більш глибокого чинника – особливостей батьківського впливу, який виявляється у стилі сімейного виховання. Тому, в структурі психологічних чинників, чинник особливостей сімейного виховання є провідним у визначенні характеру процесу адаптації першокласника до школи.

Стилі сімейного виховання дитини в етнічному середовищі являють собою етнопсихологічний чинник її адаптації до шкільного середовища, оскільки саме такими стилями опосередковується її етнічна приналежність. Це означає, що у випадку ускладнень адаптації домінуючі дисфункції у стилях сімейного виховання маргіналізуються специфічно, відповідно до етнічної приналежності сім'ї.

Визначити гендерні особливості сімейного виховного впливу в різних етнічних родинах із дітьми, в яких утруднено адаптацію до шкільного середовища.

Мета статті (постановка завдання) – емпіричне дослідження та обґрунтування діагностичного інструментарію для дослідження етнопсихологічних чинників адаптації дитини до шкільного середовища.

Результати дослідження. Дослідницька робота із дітьми та їхніми батьками тривала протягом трьох років. На *першому етапі* було проведено пілотне дослідження, здійснено підбір методик, адекватних поставленим завданням, їхня апробація на вибірках дітей і батьків українського та угорського етносів. На *другому етапі* вивчався рівень адаптованості дітей-першокласників з різних етносів до шкільного середовища. В основі дослідницької бази були два загальноосвітні навчальні заклади Закарпатської області: Великодоброньська ЗОШ I-III ст. Берегівського р-ну та Анталовська ЗОШ I-III ст. Ужгородського р-ну. Досліджувалися діти, які навчаються у 1-му класі, та їхні батьки. У дослідженні взяли участь 169 сімей: із них – 86 угорських, 83 – українських. Усього до обстеження було залучено 338 батьків та 169 дітей. Загалом у дослідженні взяли участь 507 осіб. Враховуючи початок навчального року і труднощі, що виникають у перший місяць навчання, дослідження проводилося в жовтні, листопаді та грудні.

Насамперед аналізувалися емоційні психічні стани, невротизованість, тривожність, агресивність, комунікативні проблеми і відповідність поведінкових проявів у шкільному середовищі, ставлення до нього тощо. Вивчення відбувалося за допомогою психодіагностичних методів, бесід із батьками («Анкета для батьків першокласників»), класними керівниками і шкільними психологами. Результатом даного етапу було виділення із групи першокласників угорського й українського етносів, так званих, проблемних дітей. Серед угорців виявилися проблемних дівчат – 7, хлопців – 13. В українській вибірці проблемних дівчат виявилися 11, а хлопців – 7.

Для уникнення впливу чинника готовності до навчання у школі, при її оцінці ми обирали дітей тільки з високим та середньо-високим рівнем інтелектуальної готовності (наявність основних уявлень про природні і соціальні явища, розвинені форми наочно-образного, наочно-схематичного мислення, творчої уяви, високий рівень доступних узагальнень; фонематичний розвиток та увага); вольова готовність (сформованість певного рівня довільної регуляції поведінки) [2; 3; 5].

Досліджуючи дітей, ми використовували наступні проєктивні методики: «Казка» – Л. Дюсс; тест «Тривожність» – Р. Теммла, М. Доркі, В. Амена; «Паровозик» - С.В. Велієва; «Будинок. Дерево. Людина» - Дж. Буком; «Малюнок сім'ї» - А.Л. Венгер.

Враховуючи особливості змісту та частоту прояву у молодшому шкільному віці, нами було виділено окрему групу негативних психічних станів. До неї було віднесено: стани тривоги, страху, невпевненості. За своїм змістом та походженням вони мають чіткі критерії диференціації та істотні ознаки.

Показник тривоги (методика «Казка») [1] в дітей з обох етносів загалом різної різниці не виявляє, але у проблемних угорських дітей показники негативних психічних станів значно вищі, ніж у проблемних українських дітей (3,32 проти 2,25). Тривожність є суттєво вищою у проблемних дівчат-угорок порівняно із українками (3,71 проти 2,18). Подібну ситуацію із тривожністю спостерігаємо і в результатах за методикою «Дім. Дерево. Людина» (4,29 проти 3,25). Також, значно більш вираженою є тривожність угорських проблемних хлопців (5,09 проти 3,75). Схожу ситуацію маємо із почуттям незахищеності, яке значно більше виявляється в угорських проблемних дітях, як дівчаток (4,71 проти 2,91), так і хлопців (4,27 проти 3,25). З іншого боку, труднощі у спілкуванні в значно більшій мірі притаманні проблемним першокласникам із українських родин (див. табл. 1). У випадку незахищеності, тривожності і труднощів у спілкуванні щодо проблемних дітей у цілому маємо статистично значущу різницю (рівень значущості $b < 0,05$). Відзначимо, що для окремих сукупностей проблемних хлопців і проблемних дівчат з різних етносів ми не маємо можливості застосовувати методи статистичного узагальнення у зв'язку із малим обсягом відповідних вибірок.

Таблиця 1.

Усереднені показники симптомокомплексів емоційної сфери у «проблемних» дітей (за методикою «Дім. Дерево. Людина»)

		Незахищеність	Тривожність	Труднощі у спілкуванні
Угорці	дівчата	4,71	4,29	2,00
	хлопці	4,27	5,09	2,73
	Разом	4,47	4,74	2,58
Українці	дівчата	2,91	3,25	3,45
	хлопці	3,25	3,75	3,75
	разом	2,93	3,47	3,64

На *третьому етапі* було проведено дослідження батьків українського та угорського походження. Визначено специфіку і характерні ознаки їхніх стилів виховання. Також було з'ясовано особливості у вихованні дівчаток і хлопців в українських і угорських родинах. Для дослідження групи батьків та вияву переважаючих стилів виховання та їхнього впливу на процес адаптації дитини до шкільного середовища ми використали методики «Шкала сімейного оточення» Р.Г.Муси та «Аналіз родинних взаємовідносин» Е.Г. Ейдемільера, В.В. Юстіцькіса [4, с. 63 – 90].

За одержаними результатами (за методикою ШСО) можна стверджувати наступне: виявлено суттєві розбіжності в змінах показника рівня контролю в угорських і українських сім'ях. Так, якщо для українських проблемних хлопців даний показник зменшується на 0,75 (тобто контроль знижується), то в сім'ях угорських проблемних хлопців даний показник суттєво збільшується (на 1,4). Схожу ситуацію спостерігаємо й у випадку згуртованості угорських сімей із проблемними і неproblemними хлопцями. В українців цей показник знижується (на 0,5), а в угорців – стає вищим (на 1,3). Показник моральності піддається суттєвим аналогічним змінам як серед проблемних хлопців, так і серед дівчат. В

угорських родинах для проблемних дітей він є досить високим у порівнянні із неproblemними дітьми (різниця у дівчат –1,0; у хлопців –0,3), тоді як в українських сім'ях із проблемними дітьми спостерігаємо зворотню ситуацію – моральність падає (на 0,78 і 1,05 відповідно). Різниця у змінах показника інтелектуально-культурного розвитку притаманна родинам із проблемними дівчатами. Так, в українських сім'ях він знижується (на 0,74), а в угорських – підвищується (на 0,68). Окремо звертає на себе увагу показник експресивних проявів. Він протилежно змінюється в родинах з різних етносів як у випадку проблемних дівчат, так і у випадку проблемних хлопців. Однак, зміни ці протилежні. Тобто: в угорських проблемних хлопців і українських проблемних дівчат він зростає (на 0,84 і 0,42 відповідно), а в українських проблемних хлопців і угорських проблемних дівчат – навпаки спадає (на 0,9 і 0,6 відповідно).

Отже, можна бачити, що відхилення у родинних взаєминах в угорських і українських проблемних хлопців і дівчат є відносними. Відбувається певна «маргіналізація» сімейних впливів, причому даний процес має явно виражену етнічну специфіку (див. Рис. 1, 2). Показники організації і незалежності для проблемних дітей суттєво відмінні від «нормального» випадку, однак характер змін і в угорських, і в українських сім'ях аналогічний.

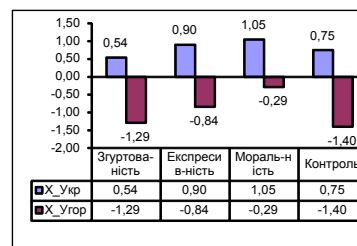


Рис. 1. Відхилення у показниках сімейних взаємин у проблемних хлопців різних етносів

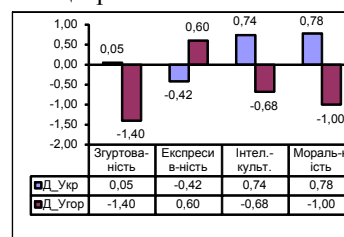


Рис. 2. Відхилення у показниках сімейних взаємин у проблемних дівчат різних етносів

Статистичні методи обробки даних включали методи факторного аналізу та статистичної перевірки значущості емпіричних даних (обробка даних методами багатомірної статистики проводилася в статистичному пакеті SPSS). Факторний аналіз здійснювався за методом головних компонентів з обертанням Varimax Normalized; оптимальна кількість факторів, що виділилися, та їхня статистична значущість перевірялися за критерієм «кам'янистого осипу» Р.Кеттелла. Отримані факторні структури дали можливість увиразнити особливості стилів виховання, притаманних етносам українців та угорців.

Інтерпретація результатів факторного аналізу проводилася на основі групування показників, які мають найбільші вклади в сумарну дисперсію, та відшукування спільної гіпотези, що пояснює статистичну близькість або розбіжність показників, які об'єдналися у фактори.

Висновки факторної процедури за результатами дали підстави для порівняльного аналізу стилів виховання українців та угорців.

Було побудовано п'ятифакторну структуру, в якій п'ять головних компонентів є статистично стійкими. Максимальні коефіцієнти факторних навантажень зберігають свою факторну структуру, хоча не зовсім однакові за значеннями. Запропонована структура диференціює суттєві когнітивні аспекти характеристик психологічних стилів виховання українських і угорських батьків. Сумарна дисперсія за результатами факторного аналізу дорівнює: у вибірці з українських родин – 53,9%, з угорських – 60,4%.

Загальні факторні моделі стилів виховання в угорських і українських сім'ях подана у таблицях 2 і 3.

Таблиця 2.

Факторна модель стилів виховання в українських сім'ях

Фактор	Внесок у загальну дисперсію (%)
згуртованість і організованість – недостатність вимог-обов'язків	15,5
підорядкована позиція батьків	10,7
перевага жіночих якостей	10,6
нерозвиненість батьківських почуттів	9,1
конструктивність	8,1

Таблиця 3.

Факторна модель стилів виховання в угорських сім'ях

Фактор	Внесок у загальну дисперсію (%)
нестійкість стилю виховання	16,6
емоційне відторгнення дитини	12,8
конструктивність	12,1
інфантильність	10,6
Суворість	8,2

Перший фактор визначає два протилежних стилі виховання в українських сім'ях. Природності, гармонійності, організованості й упорядкованості взаємин із дитиною протиставляється недостатність уваги, вимог і захисту з боку батьків. *Другий фактор* характеризує стиль, в якому батьки «не відчують права» вимагати чи карати дитину, потурають її потребам. *Третій фактор* представляє традиціоналістський підхід у вихованні таких якостей, які притаманні «справжній дівчинці». Зокрема це слухняність, залежність, несамоствореність. Дівчинці зазвичай приділяється надмірно уваги, де суворі заборони поєднуються із мінімумом покарань. *Четвертий фактор* можна характеризувати як порушення у вихованні, які пов'язані з невмінням батьків проявляти власні почуття до дитини, надмірністю чи недостатністю вимог-заборон, страхом втрати дитини, залучення дитини до подружніх конфліктів тощо. *П'ятий фактор* ми характеризуємо як конструктивний. Він пов'язаний із орієнтацією батьків у вихованні дитини на моральні й етичні цінності, досягнення, інтелектуально-культурний розвиток.

У стилях виховання угорських родин було виділено наступні фактори. Домінантою у виховному впливі в угорських сім'ях є нестійкість, яка відображена у *першому факторі*. Тут поєднуються надмірність вимог-заборон, недостатність вимог-обов'язків, потурання потребам дитини. В основі – різка зміна прийомів виховання від надмірної суворості до ліберальності.

Другий фактор характеризує нерозвиненість батьківських почуттів, обов'язків. Тут відбувається поєднання ігнорування потреб дитини, проєкції на неї власних небажаних якостей, страху втратити дитину. *Третій фактор* ми визначили як конструктивність, що ґрунтується на турботі і повазі до усіх членів родини. Основний прийом виховання дитини – заохочування, а не покарання. Характеризується даний стиль згуртованістю, орієнтацією на досягнення, незалежність, мінімальність санкцій, заохоченням у прояві почуттів. *Четвертий фактор* можна назвати інфантильністю як стиль виховання. Він виявляється у баченні в дитині максимально несамоствореної людини і пов'язується із розширенням батьківських почуттів, нехтуванні моральними аспектами чи, навіть, надання переваги аморальним діям. Зазвичай, у таких сім'ях один з батьків ігнорує дорослішання дитини, заохочує інфантилізм, як запоруку власної затребуваності. Для нього дитина «ще зовсім маленька» та потребує значної участі, уваги в усіх справах. *П'ятий фактор* визначено як суворість у взаєминах із дитиною. У цьому випадку батьки орієнтуються на перевищені вимоги до дитини і, відповідно, перебільшені покарання. Досить часто можливості дитини не відповідають заданим батьками вимогам, тому підвищують ризик психологічної травматизації.

Аналізуючи та порівнюючи результати дослідження українських та угорських батьків, слід відзначити, що для обох етносів є характерним «конструктивність» у вихованні. Напевне, конструктивний стиль виховання можна визначити як найбільш сприятливий для розвитку дитини. Проте він має свої особливості прояву в двох групах. Так, для українців більшого значення набувають морально-етичні аспекти сімейної взаємодії, у той час як для угорців – згуртованість, за якою криється взаємна турбота та відчуття приналежності до родини. Українці зорієнтовані на інтелектуально-культурний розвиток сім'ї, угорці його нівелюють, не визнаючи за цінність, важливу для родини. Серед пріоритетів українських батьків є активний відпочинок усією сім'єю, для угорців важливіша емоційно-чуттєва атмосфера в родині.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

У результаті проведеного аналізу емпіричним дослідженням виявлено, що наявність значної кількості негативних психічних станів у молодших школярів є першопричиною ускладнень у процесі адаптації особистості першокласника. Ці зміни мають етнопсихологічну специфіку. А саме, українським школярам більш властиві: порушення процесу спілкування, деструктивні зміни у взаємовідносинах з іншими (опозиційність, негативізм, нонконформізм або абсолютний конформізм). Тоді як діти з угорських сімей є більш тривожними і відчують більшу незахищеність, що виявляється у страху школи, зниженні статусного положення в межах дитячого колективу, ізолюваності тощо. Дані особливості обумовлені різними типами деструктивних сімейних впливів, які знайшли відображення у відповідних стилях виховання.

Список використаних джерел

1. Вєлиєва С. В. Диагностика психических состояний дошкольного возраста : Учебно-методическое пособие / Светлана Витальевна Вєлиєва. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.
2. Вєнгер А. Л. Психологическая готовность ребенка к школе / А.Л. Вєнгер // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 39 – 41.
3. Вєнгер А. Л. Психологические рисуночные тесты : Иллюстрированное руководство / Александр Леонидович Вєнгер. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 159 с.
4. Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Эдмонд Георгиевич Эйдемиллер, Игорь Валерьевич Добряков, Ирина Михайловна Никольская – СПб. : Речь, 2007. – 352 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология личности и деятельности дошкольника / Д. Б. Эльконин / Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М. : Просвещение, 1965. – 248 с.

В статтє представлено описанє етапов емпіричного дослідження стилей вєспитання различных этносов как основного этнопсихологического фактора адаптации ребенка к школьной среды, подается общая процедура организации исследования, обосновывается комплекс применяемых методов и приемов. Статтє направлена на исследование адаптации младших школьников к школьной среды в контексте этнопсихологических особенностей и на определение основных этнопсихологических факторов, способных существенно влиять на становление личности ребенка. Прежде всего, анализировать эмоциональные психические состояния, невротизованность, тревожность, агрессивность, коммуникативные проблемы и соответствие поведенческих проявлений в школьной среде и отношение к нему.

Ключевые слова: адаптация, этнопсихологическая адаптация, факторы адаптации, процессы адаптации, школьная среда, психические процессы, стили вєспитання, гендерные особенности вєспитання, этнические особенности вєспитання, психодиагностика.

The article describes the stages of empirical research of family upbringing styles in different ethnic groups as the main factor of ethno-psychological adaptation of the child to the school environment, it describes the general procedure of investigation and substantiates the complex of the methods and techniques.

The article aims to study the adaptation of younger school children to the school environment in the context of ethno-psychological characteristics and to determine the major ethno-psychological factors that can significantly influence the formation of the child's personality. Firstly, we analyze emotional mental states, neurotic features, anxiety, aggression, communication problems and behavioral manifestations in compliance with the school environment and attitude. Number of negative mental states in primary school children is the root that causes complications in the process of their individual adaptation. These changes ethnopsychologically specify. Particularly for the schoolchildren it is more common to experience the disruption of communication, destructive changes in relationships with others (opposition, negativism, non-conformism or absolute conformism). While other kids are more anxious and feel greater insecurity that results in fear of school, lower status position within children's community, isolation and so on. These are caused by different types of destructive influences of family, which is reflected in the style of education.

Key words: adaptation, ethno-psychological adaptation, adaptation factors, processes of adaptation, school environment, mental processes, parenting style, gender differences in education, ethnic characteristics of education, psycho-diagnostics.

УДК 159.922.8

Воронова Ольга Юрійвна,

старший викладач,

Мукачівський державний університет

ПОВЕДІНКОВО-ОЦІННИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

У статті розглядається рефлексія педагога як складова частина його професійної діяльності. Показаний аналіз дослідження з даної проблеми. Проаналізовано поведінково-оцінний компонент професійної рефлексії педагога-вихователя. Представлені методики для дослідження даного компоненту: методика ДМВ Л.Н. Собчик та методика визначення «Рівня суб'єктивного контролю» Є.Ф.Бажин. Вибірку склали студенти спеціальності «Дошкільна освіта». Представлені результати емпіричного дослідження. Проаналізовані особливості трансформації рефлексії майбутніх педагогів-вихователів у процесі професійної підготовки. На основі дослідження зроблено висновок про важливість формування даного компоненту у структурі професійної рефлексії майбутніх вихователів.

Ключові слова: рефлексія, поведінково-оцінний компонент, домінування, міжособистісні відносини, самовдосконалення.

Постановка проблеми. Сучасне соціально-економічне та політичне життя нашої країни породжує проблеми не тільки економічного та політичного характеру, але й соціального. Одне із них – питання виховання та навчання дітей у сучасних умовах, які

постійно змінюються. Важко не погодитися з думкою багатьох науковців та практиків: сучасним дітям потрібні сучасні педагоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми. Цілий ряд робіт

присвячено дослідженню різних аспектів професійної рефлексії: теорії про вплив рефлексії на розвиток особистості (О.С.Анісімов, В.В.Давидов, А.З.Зак, Є.І.Ісаєв, Л.К.Максимова, Р.В.Павелків, С.Л.Рубінштейн, В.А.Семиченко, Г.П.Щедровицький); вчення про співвідношення та взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників становлення свідомості та самосвідомості особистості (Г.С.Костюк, І.С.Булах); вчення про рефлексивну регуляцію розумових дій (В.К.Зарецький, Ю.М.Кулюткін, М.Л.Смольсон, С.Ю.Степанов, Ю.М.Швалб); теорії, які визначають сутність пізнавальної активності та закономірності її розвитку в процесі учіння (Л.С.Виготський, І.А.Зязюн, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, І.Я.Лернер, С.Д.Максименко, Н.О.Менчинська, В.О.Моляко, С.Л.Рубінштейн, І.М.Сеченов, О.В.Скрипченко та ін.)

Водночас, питання, що розкривають рефлексивний зміст професійної самореалізації педагогів сучасної дошкільної освіти, залишаються недостатньо вивченими, не зважаючи на те, що сучасне дошкілля потребує фахівців, здатних до нестереотипних способів роботи, відповідальних за власні рішення, професійно мобільних, творчих та готових до професійної самореалізації.

Мета статті (постановка завдання) полягає у вивченні специфіки формування рефлексивних процесів у професійному становленні фахівця дошкільної освіти. Згідно з цілями нашого дослідження, ми розглянули специфіку формування рефлексивних процесів майбутнього вихователя під час навчання у вузі.

Результати дослідження. Неоднозначність визначення рефлексії в професійній діяльності педагога в наукових дослідженнях дозволили ввести власне визначення цього поняття. У вузькому змісті - це вміння суб'єкта освітнього процесу аналізувати свою професійну діяльність, вносити в неї корективи й видозмінювати відповідно до особливостей професії; це вміння педагога зіставляти свої особисті й професійні дії з думкою своїх колег, вихованців, батьків. У широкому змісті рефлексія - це одна зі специфічних характеристик професійної самосвідомості педагога, представлена емоційно-мотиваційним, когнітивним, поведінково-оцінним компонентами.

Емоційно-мотиваційний компонент складається в єдності мотивів і цілей використання рефлексії для ефективного здійснення педагогічної праці. Мотиваційний компонент рефлексивної діяльності необхідно розглядати у двох напрямках. По-перше, з погляду місця професійної мотивації в загальній структурі мотивів і, по-друге, оцінивши потребу в рефлексії, що визначає змістовну сторону творчої спрямованості професійної діяльності [6]. Щодо когнітивного компоненту, у контексті вивчення когнітивних процесів ведуться дослідження інтелектуального аспекту рефлексії, що визначається як «уміння майбутнього вихователя виділяти, аналізувати й співвідносити із предметною ситуацією власні дії». Тут рефлексія, по суті, розглядається у своєму інтелектуальному аспекті. [3].

У зміст поведінково-оцінного компоненту входять самооцінка застосування вмінь, що лежать в основі рефлексії, аналіз власних знань, що конкретизують теоретичні основи рефлексії, виявлення допущених помилок і недоліків, визначення шляхів їхнього

подолання. Майбутній вихователь прагне вникнути в сутність педагогічних явищ і процесів, зрозуміти закономірності протікання педагогічної діяльності, правильно оцінити й вчасно скорегувати свою роботу. Він вивчає хід, результати своєї діяльності, оцінює себе як учасника діалогу з погляду того, наскільки вдається йому організувати цей діалог і наскільки активні в ньому вихованці [2].

Своє дослідження ми зосередили на вивченні саме поведінково-оцінного компоненту. Об'єктами нашого дослідження виступили студенти спеціальності «Дошкільне виховання» першого, третього та п'ятого курсів. Даний компонент ми досліджували за допомогою методики ДМВ Л.Н. Собчик та методика визначення «Рівня суб'єктивного контролю» Є.Ф.Бажин.

За методикою діагностики міжособистісних відносин Л. М. Собчик ми отримали результати, які занесені до табл. 1, 2, 3.

Таблиця 1

Середні показники результатів дослідження за методикою ДМВ (досліджуваних студентів 1-го курсу)

		Оканти							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Я-реальне	Середнє значення	8,93	8,68	9,00	8,21	6,57	6,00	5,71	5,75
	Середнє значення	11,0	7,46	9,11	7,61	8,39	7,57	9,25	10,71

Як видно з поданих у таблиці 2.1. даних, студенти першого курсу характеризуються, в основному, схильністю до лідерської поведінки, прямолінійністю і недовірливістю. В реальному часі вони обирають здебільшого домінуючий тип поведінки. Про це свідчать показники октанту «I» (авторитарний), де $X_{сер.}=8,93$, і октанту «III» (прямолінійний) – $X_{сер.}=9,00$, що описує поведінку досліджуваних осіб як наполегливих в досягненні мети. Схожі значення мають октанти «II» (незалежно-домінуючий) – $X_{сер.}=8,68$ і «IV» (недовірливо-скептичний) – $X_{сер.}=8,21$.

Сприйняття студентами-першокурсниками свого Я-ідеального дещо відрізняється від самооцінкових характеристик реальності, а саме: а) спостерігається тенденція яскравого вираження обраних типів міжособистісних відносин; б) успіх у майбутньому сприймається через владно-лідеруючий тип ($X_{сер.}=11,0$), що тяжіє деспотизму, нетерплячості до критики, переоцінки власних можливостей, однак, за своєї комбінації із відповідально-великодушним типом ($X_{сер.}=10,71$). Це може характеризувати появу нових атрибутів у моделі «Я успішний у професії». Так у студентів 1-го курсу спостерігається незначна розбіжність між Я-реальним та Я-ідеальним, яка, згідно із Л.М. Собчик, знаходиться в межах норми та означає «помірне (неконфліктне) розходження, чи швидше має розглядатись як необхідна умова для подальшого росту особистості, самовдосконалення» Розглянемо отримані середні показники за методикою ДМВ для студентів третього курсу (табл. 2)

Таблиця 2

Середні показники результатів дослідження за методикою ДМВ (досліджуваних студентів 3-го курсу)

		Октанти							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Я-реальне	Середнє значення	8,54	6,61	7,46	6,75	6,43	7,29	9,07	10,04
Я-ідеальне	Середнє значення	10,29	7,00	6,57	5,04	6,93	7,25	9,64	9,43

Як бачимо, реальний портрет студентів третього курсу наповнюють владно-лідеруючі якості, що тяжіють до деспотизму, нетерплячості, до критики, переоцінки власних можливостей. Це підтверджується досить високим показником октанта «I» ($X_{сер.} = 8,54$). Але на відміну від студентів першого курсу, досліджувані третього курсу демонструють лабільність у виборі поведінкових стратегій. На це вказують високі показники за октантами: «VII» ($X_{сер.} = 9,07$), «VIII» ($X_{сер.} = 10,04$). Притаманний постійний дисбаланс між стратегією на конформність в стосунках з оточуючими та лідерством. Високі бали виявлені за «VIII» октантом, це свідчить про відповідально-великодушний тип міжособистісних стосунків, виявляючи притаманну досліджуваним виражену потребу відповідати соціальним нормам поведінки, схильність до ідеалізації міжособистісних взаємин; виражену емоційність у виявленні своїх почуттів, яка може мати більш поверховий характер, аніж це декларується; екзальтованість у висловлюваннях своїх переконань; жертвовність, доброзичливість, комунікабельність; потребу подобатись оточуючим, артистизм. Досліджувані ідеальний образ «Я» пов'язують з присутністю в структурі особистості діаметрально протилежних властивостей. Велика індивідуальна варіативність свідчить про неоднозначність у трактуванні ідеального «Я» образу. Наявність полярних тенденцій (у різних досліджуваних і в різних комбінаціях) може свідчити про незадоволеність своїм залежним становищем і при цьому нерозуміння, не усвідомлення або витіснення справжніх причин дезадаптації. При співставленні актуального і ідеального «Я» за деякими октантами існують розбіжності, які свідчать про незадоволеність собою, занижену самооцінку. Отримані дані за шкалами «Я-реальне» та «Я-ідеальне» студентів п'ятого курсу ми представили середніми показниками, які відображають особистісний профіль студентів.

Таблиця 3

Середні показники результатів дослідження за методикою ДМВ (досліджуваних студентів 5-го курсу)

		Октанти							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Я-реальне	Середнє значення	8,61	6,21	7,75	7,04	7,68	7,36	9,32	9,96
Я-ідеальне	Середнє значення	11,54	7,29	7,46	5,18	6,86	6,96	10,18	9,68

Як бачимо, найбільш виразні тенденції мають місце у поведінкових проявах за трьома показниками: октант «I», де $X_{сер.} = 8,61$; октант «VII» – де $X_{сер.} = 9,32$; октант «VIII», де $X_{сер.} = 9,96$. Це може свідчити про дві тенденції у поведінці досліджуваних осіб: 1) збереження відносно гармонійного та гнучкого інструментарію реагування на поточні професійні ситуації; 2) наявність ситуативної конформності у ситуаціях виникнення конфлікту. Зазначимо, що у структурі «Я-ідеального» октант «IV» ($X_{сер.} = 5,18$), значно знижений з одночасно збільшеним показником октанту «VII» ($X_{сер.} = 10,18$), що свідчить про наявність міжособистісного конфлікту, тобто досліджуваними самокритично оцінюється власна роль у ситуації, що створилась, демонструється прагнення в ідеалі бути більш доброзичливими і конгруентними з колегами, одногруппниками. Отже, майбутній успіх у студентів випускників здебільшого асоціюється з досягненням гармонії у колективі, готовністю допомагати один одному, дружельністю. Такі властивості є складовими емпатійності особистості, що дійсно мають важливе значення для процесу професійного самовизначення майбутніх педагогів-вихователів.

Як впливає з поданих даних, наявність розбіжностей між Я-ідеальним та Я-реальним майбутніх вихователів (як 1-го, 3-го так і 5-го курсів) вказує на існування тенденції до розвитку. Однак на першому курсі вона є більш виразною, аніж у представників випускного курсу. Порівнюючи досліджувані вибірки за показниками ідеальної картини бачення себе, можна зробити висновок про те, що майбутні вихователі пов'язують успіх, перш за все, з домінуванням, владністю та співпрацею. Така тенденція залишається монотонною для більшості досліджуваних.

Методика «Рівень суб'єктивного контролю» Є.Ф.Бажина була представлена студентам для того, щоб визначити індивідуальні особливості суб'єктивного контролю над різними життєвими ситуаціями, а також визначити тип формування міжособистісних відносин і як він впливає на професійну діяльність.

Таблиця 4

Середні показники результатів дослідження за методикою РСК

		Шкали						
		Iз	Iд	Iн	Iс	Iв	Iм	Iх
ДО-1	Середнє значення	3,50	5,00	4,82	5,29	3,89	5,39	4,96
ДО-3	Середнє значення	3,71	4,93	5,68	3,89	3,86	4,43	4,25
ДО-5	Середнє значення	4,57	4,07	4,32	4,36	4,11	4,39	4,25

З поданих даних видно, що у студентів ДО-1 переважає екстернальний тип суб'єктивного контролю, тобто показники за шкалами Iз ($X_{сер.} = 3,50$), Iв ($X_{сер.} = 3,89$), істотно відрізняються від норми ($X_{норм.} = 5,5$), мають відхилення від норми $< 5,5$. Екстернальна орієнтація за даними шкалами свідчить про загальний низький рівень суб'єктивного контролю. Цей тип

суб'єктивного контролю характеризується більшою комфортністю, поступливістю. Вони є гарними виконавцями, що ефективно працюють під контролем інших людей, схильні до тривожності. Натомість у студентів 1-го курсу спостерігається достатній рівень ідентифікації своїх досягнень з критеріями успішності у сім'ї, що, у свою чергу, стимулює до інтернального типу сприйняття відповідальності у сфері сімейних стосунків Іс ($X_{сер} = 5,29$).

Як бачимо, показники студентів третього курсу виявляють досить значні відхилення від середньої норми ($X_{норм} = 5,5$), за шкалами Із ($X_{сер} = 3,71$), Іс ($X_{сер} = 3,89$), Ів ($X_{сер} = 3,86$). Шкала Із є стрижневою у даній методиці. Низький показник за даною шкалою, як правило, тягне за собою дисгармонію у процесах цілепокладання, мотивації, самовизначення, а отже і рефлексії. Низькі значення Іс вказують на те, що досліджувані вважають не себе, а своїх партнерів причиною значимих ситуацій, що виникають у їх родині. А це, у свою чергу, заважає повноцінному формуванню Я-успішного як у загальному, так і у професійному контексті. Шкала Ів визначає інтернально-екстернальний вектор. Тут прослідковується логічний зв'язок з двома вищеописаними шкалами. Адже низький показник величин за даною шкалою характеризує схильність досліджуваних студентів 3-го курсу приписувати більш

важливе значення зовнішнім обставинам – керівництву, товаришам по роботі, везінню-невезінню.

Щодо студентів ДО-5 переважає екстернальний тип суб'єктивного контролю, тобто показники за всіма шкалами мають відхилення від норми $< 5,5$. Цей тип суб'єктивного контролю характеризується більшою комфортністю, поступливістю. На основі отриманих результатів можна зробити висновок про те, що у студентів випускників спостерігається значний зсув у напрямку екстернального контролю, що в цілому негативно позначається на самооцінці та впливає на неготовність майбутнього фахівця до розвитку професійно важливих якостей.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Отже, ми можемо зробити висновок про важливість формування даного компоненту у структурі професійної рефлексії майбутніх вихователів, який характеризується наступною динамікою: у процесі навчання зростає гіперсоціальність установок; низький рівень суб'єктивного контролю; майбутні вихователі не бачать зв'язку між своїми діями і значущими для них подіями їхнього життя, не вважають себе здатними контролювати свою діяльність і вважають, що більшість подій у їхньому професійному житті є результатом випадку або дій інших людей; приписують свої успіхи, досягнення і радості зовнішнім обставинам – везінню, щасливій долі або допомозі інших людей.

Список використаних джерел

1. Высшее педагогическое образование: проблемы и решения / под общей ред. И.Е.Курова. Монография. - Нижний Новгород: Изд-во НГПУ, 1994.-160 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. - СПб., 1999. - 243 с.
3. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления / М.М. Кашапов. - СПб., 2000. - 310 с.
4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений: В.А. Сластенин и др. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
5. Подосинников С.А. Психологические факторы становления профессионального самосознания у студентов: автореф. дис. - канд. психол. наук / С.А. Подосинников. – М.: 2003. – 19 с.
6. Стеценко И.А. Развитие педагогической рефлексии в профессиональной подготовке учителя в условиях опыта педагогической деятельности: автореф. дис. - канд. пед. наук / И.А. Стеценко. -Таганрог, 1998.-23 с.

В статье рассматривается рефлексия педагога как составная часть его профессиональной деятельности. Показан анализ исследования по данной проблеме. Проанализированы поведенчески-оценочный компонент профессиональной рефлексии педагога-воспитателя. Представлены методики для исследования данного компонента: методика ДМО Л.Н. Собчик и методика определения «Уровня субъективного контроля» Е.Ф.Бажин. Выборку составляли студенты гуманитарного факультета специальности "Дошкольное образование". Представлены результаты эмпирического исследования. Проанализированы особенности трансформации рефлексии будущих педагогов-воспитателей в процессе профессиональной подготовки. На основе исследования сделан вывод о важности формирования данного компонента в структуре профессиональной рефлексии будущих воспитателей.

Ключевые слова: рефлексия, поведенчески -оценочный компонент, доминирование, межличностные отношения, самосовершенствования.

The article substantiates the topicality of the study. A brief analysis of recent research on the topic has been done. The article deals with the teacher's reflection as part of his professional activity. The concept of "reflection" is recovered. The purpose of the study is to examine the specific formation of reflective processes in the professional development of preschool education specialist. Behavioral-evaluative component of professional reflection of teacher-educator is analysed. The methods for the study of this component have been presented: methods UHF L.N. Sobchik and method of determining the "level of subjective control" E.F.Bazhyn. The sample comprised 84 students of the 1st, 3rd, 5th-year students of the Faculty of Humanities speciality "Preschool education".

The results of empirical research have been presented. Peculiarities of transformation reflection in the training future teachers-mentors. Based on the results, we can conclude that the students graduates have been a significant shift in the direction of external controls, which generally affects the self-esteem and affect future specialist unwillingness to develop important

qualities professionally. Based on the research concluded the importance of creating this component in the structure of professional reflection of future educators. Noted that for graduates who are close to professional work results are unsatisfactory and do not indicate the formation of reflective processes.

So reflection is one of the important factors of self-identity in general and professional development in particular. The results of empirical research enable to take them into account in the preparation of future teachers. Appropriate to consider while studying at the university to implement a mini-lecture on "Formation of professional self-concept" as well as training sessions on professional development reflection, professional communication, and so on.

Key words: reflection, behavioral - evaluative component, domination, interpersonal relationships, self-improvement.

УДК 372.32.034

Іванова Вікторія Вікторівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ КУЛЬТУРНО-ІГРОВОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК МОРАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ

Стаття присвячена проблемі вивчення психолого-педагогічних аспектів впливу культурно-ігрового середовища на розвиток моральних почуттів дітей 5-6 років. Охарактеризовано різні види середовища, розкрито сутність культурно-ігрового середовища, визначені його соціальні функції. Автором визначено та обґрунтовано психолого-педагогічні аспекти впливу культурно-ігрового середовища на розвиток моральних почуттів дітей 5 - 6 років.

Ключові слова: розвиваюче середовище, виховне середовище, освітнє середовище, культурне середовище, культурно-ігрове середовище, моральні почуття, дошкільник.

Постановка проблеми. У сучасному світі досить актуальним стає питання про моральний розвиток підростаючого покоління, в тому числі, дітей дошкільного віку. Тенденції сучасного виховання зводяться до інтелектуального і фізичного розвитку дитини: вже в молодшому дошкільному віці увагу приділено навчанню читання, розвитку мовлення, вивченню математики, танців, спорту. Однак моральна сторона формування особистості дітей іноді залишається поза увагою дорослих.

Зміни нашого суспільства, прискорення темпів соціального і науково-технічного прогресу акцентують увагу на потребу в людях ініціативних, творчих і незалежних від штампів і стереотипів мислення. Але разом з тим, спостерігається зниження морального розвитку, яке відбувається вже з дошкільного віку. Основними причинами погіршення моральності дітей є руйнування інститутів соціалізації сім'ї та сімейних відносин, а також активний вплив телебачення та Інтернету, що призводить до зміни загальної тенденції виховання.

Вивчивши психолого-педагогічні дослідження, ми виявили, що найбільш часто використовуються наступні терміни: предметно-ігрове середовище (Н.Грінявічене та ін.), освітнє середовище (Г.Беляєв, Н.Голованова, Є.Тихомирова та ін.), предметно-розвиваюче середовище (В.Петровський та ін.), предметно-просторове середовище (Т.Комарова та ін.), педагогічне середовище (М.Басов, Г.Беляєв, Н.Крилова та ін.), соціально-ігрове середовище (Д.Ельконін та ін.), проте культурно-ігровому середовищу, яке має значний потенціал розвитку моральних почуттів у дітей 5 - 6 років не приділяється належної уваги.

Особливістю цього віку є диференціювання і узагальнення накопичених знань, усвідомлення моральних почуттів і поява оціночних суджень. Але, не дивлячись на значні якісні зміни в моральній поведінці дітей, на практиці ми бачимо, що дитина 5 - 6 років не завжди переживає моральні почуття любові, співчуття,

сорому, відповідальності, дбайливого ставлення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Вченими різних епох і поколінь середовище розглядалося різних розуміннях і проявах: освітнє, предметно-розвиваюче, мовне, ігрове, педагогічне, соціокультурне та ін. Розглянемо як можна більш повно різні види середовища і виявимо особливості культурно-ігрового середовища і вплив його на моральні почуття у дітей 5 - 6 років в дошкільному навчальному закладі.

Виходячи з ідеї особистості і культури за В.Біблером, існування людини і буття слід розглядати як спів-буття, що включає в себе спів-дію, спів-спілкування, спів-участь. Ці складові елементи зв'язку людини зі світом лежать в основі утворення середовища, тобто створення ситуації [3, С. 105]. Дошкільний заклад, школа, вуз – будь-яке освітнє середовище повинне бути навчальним, розвиваючим, виховуючим, інформативним, екологічним, естетичним, діалоговим, гуманним, одухотворяючим [3]. Аналіз інноваційних процесів в освіті показує, що середовище може виконувати розвиваючу функцію при дотриманні наступних умов: багатооб'єктність діяльності; варіативність діяльнісних технологій, в тому числі з освоєння інформаційного простору; самоорганізація; моделювання та діагностика результатів діяльності [7].

Значення середовища у вихованні людини усвідомлювали багато, як вітчизняних (П.Лесгафт, М.Пірогов, Л.Толстой, К.Ушинський та ін.), так і зарубіжних вчених (М.Монтессорі, Ж.Ж.-Ж.Руссо, Ф.Фребель та ін.).

На думку М.Монтессорі, дитячий садок – найбільш сприятливе середовище розвитку для дошкільнят. Вона вважала, що це – маленьке суспільство, яке складається з дітей та їх наставників. У цьому суспільстві створюється виховуюче і навчальне спілкування. Вчителі є помічниками дітей з відкриття властивостей світу, які модельовані педагогами в безпосередньому середовищі дитини. Це середовище наповнюється заздалегідь підібраними засобами розвитку

і тренування здібностей. Процес накопичення досвіду, особистісно та соціально цінного, в такому штучному педагогічному середовищі протікає цілеспрямовано. Він ефективний при дотриманні трьох умов: середовище спрощує ті результати (здібності, знання), які бажано досягти; виховуюче і навчальне середовище прояснює і моделює соціальний устрій; воно створює проблемні ситуації, які стимулюють бажання учнів невпинно зростати і вдосконалюватися [6].

К.Ушинський писав: «Багато чого, звичайно, означає дух закладу; але цей дух живе не в стінах, не на папері, а в характері більшості вихователів і звідти вже переходить в характер вихованців» [9].

У першій третині ХХ ст. ідеї виховання середовищем знайшли практичне втілення у вітчизняній педагогіці середовища (А.Калашніков, Н.Крупініна, С.Шацький, В.Шульгін та ін.). Деякі представники педагогіки ототожнювали саме середовище з вихованням в ньому і перетворювали його в центральне поняття. [3].

Найбільш точно визначення розвиваючого предметного середовища, знаходимо у працях С.Новосолової, яка зазначає, що воно (середовище) функціонально моделює розвиток дитячої діяльності. Це означає, що середовище, яке відповідає визначенню «розвиваюче», повинно своїм змістом забезпечувати не тільки реалізацію дитячої діяльності на тому рівні, який є актуальним в даний момент, але й потенційну можливість подальшого розвитку діяльності, сприяючи збагаченню її змісту, тим самим забезпечуючи через механізм «зони найближчого розвитку» його подальшу перспективу.

Системні дослідження 1970 - 90-х рр. сприяли розвитку теорії середовища. Разом з посиленням педагогічного значення категорії «взаємодія» стала очевидною залежність впливу середовища від зовнішньої соціокультурної ситуації в суспільстві. Поступово накопичувалися знання про конкретні складові середовища: предметно-просторове, природне, естетичне, предметно-естетичне, архітектурне, позашкільне, мікрорайонне та ін.

Мета статті полягає в розкритті психолого-педагогічних аспектів впливу культурно-ігрового середовища на розвиток моральних почуттів дітей 5-6 років.

Результати дослідження. В даний час прагнення педагогів і дослідників до пошуку шляхів гармонізації відносин, пом'якшення кризових чинників, педагогізації середовища, залучення учнів ще в школі до цінностей культури, на основі яких людина формується як гуманна моральна особистість і реалізує себе в світі, в створенні нових цінностей, культури, – все це закономірно призвело до необхідності системних досліджень в галузі проблем виховання. Системний підхід, на думку В. Слободчикова, дозволяє організувати середовище у виховний простір, технологізувати цей процес, підвищивши тим самим ступінь цілісності виховних впливів. Однією з характеристик сучасної освіти є умови її функціонування, тобто певне освітнє середовище. Сукупність інститутів і освітніх процесів, а також їх співвідношення між собою становлять загальні уявлення про це середовище [8].

У більш широкому сенсі під «середовищем людини» розуміються як природні (фізичні, хімічні, біологічні) фактори, так і соціальні (громадські, матеріальні, духовні), які можуть прямо або побічно

впливати на людину.

С.Дерябо і В.Ясвін вказують, що «тільки педагогічне середовище, насичене відповідними стимулами, створює унікальний настрій, завдяки якому кожне слово педагога стає більш «вагомим», значущим, переконливим. Грамотно організоване педагогічне середовище виконує не тільки функцію «настройки розумів», але і дуже впливає на поведінку особистості в цілому» [4]. Крім того, в концепції В.Ясвіна поняття «освітнє середовище» виступає як родове для таких понять як «сімейне середовище», «шкільне середовище».

Л.Боденко в своєму дослідженні середовища підкреслює, що обсяг поняття «освітнє середовище» вужче обсягу поняття «соціальне середовище», «навколишнє середовище», що і визначає специфіку змісту поняття «освітнє середовище». М. Басов розглядає освітнє середовище як «сукупність елементів, що надають життєво важливі впливи на школярів (дошкільнят) в процесі освіти» [1].

Розвиваюче середовище – «сукупність умов і система відносин навколо дитини, що сприяють прояву і подальшому розвитку обдарованості особистості, що стимулюють різноманітну творчу діяльність» [2].

Навчальне середовище відображає системні формуючі впливи предметного, інформаційного та соціального середовищ. Важливою характеристикою навчального середовища є його векторність – вираження навчального ефекту в певному діапазоні завдань [2].

Виховне середовище – «сукупність оточуючих дитину обставин, соціально ціннісних, що впливають на її особистісний розвиток і сприяють її входженню в сучасну культуру» (Н.Щуркова).

У педагогічних словниках наводяться наступні формулювання поняття «педагогічне середовище»:

- Педагогічне середовище – цілеспрямоване створення сприятливих виховних і розвиваючих умов по всіх сферах життєдіяльності індивіда: в сім'ї, школі, центрах дозвілля дітей та юнацтва, мікрорайоні.

- Середовище педагогічне – спеціально, згідно з педагогічними цілями, створювана система умов організації життєдіяльності дітей, спрямована на формування їх відносин до світу, людей і один одного.

У даний час поряд з поняттям «середовище» часто фігурує поняття «простір». Ці поняття часто виступають взаємозамінними. Хоча в той же час, на думку деяких вчених (І.Зайцева, Л.Новікова та ін.), термін «середовище» несе в собі більше конкретного і особистісного, тому саме йому слід віддавати перевагу.

При розгляді освітнього середовища можна виділити два уявлення про нього:

а) середовище як сукупність обставин, які впливають на розвиток людини;

б) середовище як проект предметної діяльності людини, спрямованої на створення певного освітнього середовища.

Мовне середовище розглядається В.Яшиною досить широко – як будь-які зразки мови, які сприймаються людиною. Таким чином, це не тільки мова оточуючих дорослих людей, дітей, а й телебачення, радіо, кіно, театр. Мовним середовищем в дошкільні роки є, перш за все, мова дорослих і дітей в дитячому садку і сім'ї. У нього входить і те цілеспрямоване навчання рідної мови, яке здійснюється в різних формах в дошкільних

навчальних закладах. Засобом навчання і розвитку дітей служить мова педагога.

Під мовним розвиваючим середовищем в дошкільній педагогічній науці розуміється природна обстановка, раціонально організована, насичена різноманітними сенсорними подразниками й ігровими матеріалами. В такому середовищі можливе одночасне включення в активну пізнавально-творчу діяльність всіх дітей групи. Правильна організація розвивального середовища дає можливість для найбільш ефективного впливу, спрямованого на формування активного пізнавального ставлення не тільки до навколишнього світу, а й до системи рідної мови. Під мовним розвиваючим середовищем розуміється не тільки предметне оточення, важливо, щоб воно було особливим чином організоване для найбільш ефективного впливу на розвиток різних сторін мови кожної дитини.

Культурне середовище – це простір виховного, морального, духовного розвитку дітей. Створення культурного простору освітньої організації дає можливість діяти на об'єктивні обставини життя дітей і на суб'єктивну основу їх особистості. Дошкільний заклад – це культурна плацента для кожного дошкільника, де формується і відпрацьовується його соціальний досвід. В такому середовищі діти вчаться сприймати складні життєві явища, у них згладжуються прояви соціальної і матеріальної стратифікації, формується гуманістична спрямованість думок і дій. Культурне середовище освітньої організації захищає дошкільнят від асоціальних явищ, формує навички духовного протистояння їм. Воно є середовищем для вільного вибору дій, оцінок, відносин, манер поведінки, забезпечує їм відчуття захищеності, що багато в чому визначається особистістю вихователя і його способом життя [7].

Таким чином, культурне середовище – те оточення і обстановка, в якій знаходяться діти, в тому числі спілкування в сім'ї, з однолітками у дворі, в дитячому саду. Таке середовище займає особливе місце в культурно-виховній діяльності серед дітей.

Моральні почуття дитини, як вважає П. Лесгафт, є відображенням якостей оточуючих її людей, зокрема як батьків, так і вихователів в освітній організації. Величезне значення в процесі освоєння культури і в становленні універсальних соціальних здібностей має механізм наслідування як один із шляхів проникнення в смислові структури людської діяльності. Спочатку, наслідуючи оточуючим людям, дитина опановує загальноприйнятими способами поведінки, незалежно від особливості комунікативної ситуації. Взаємодія з іншими людьми не диференційована за видовими, родовими, статевими, національними ознаками. У міру актуалізації інтелектуальної активності, збагачення смислового культурного спектра взаємодії відбувається усвідомлення цінності кожного правила, норми; їх застосування починає асоціюватися з конкретною ситуацією. Дії, освоєнні насамперед на рівні механічного наслідування, набувають нового, морально наповненого сенсу. Усвідомлення цінностей морально спрямованих дій означає зародження нового механізму морального розвитку – нормативного регулювання, вплив якого в старшому дошкільному віці неocenений.

Але соціальна поведінка людини в дорослому віці складніша, витонченіша, ніж зразки, зафіксовані в її

пам'яті в дитинстві. Тому людину доводиться вчити правильній соціальній поведінці. За допомогою символічного виробництва культурне середовище насичується величезним числом вигаданих і фольклорних персонажів, літературних героїв, які використовуються для демонстрації людям еталонних зразків заохочуваної або засуджуваної поведінки. Найбільш доступною формою навчання дітей 5 - 6 років виступає ігрова діяльність із застосуванням театралізації і драматизації. Протягом дня діти постійно спілкуються між собою і з дорослими – на заняттях, в іграх, праці, побуті.

Видатний вітчизняний психолог Л.Виготський у своїх роботах зазначав, що людська психіка не дана, а потенційно задана. Досліджуючи формування людини, в тому числі в ранньому дитинстві, академік Н.Дубінін писав: «У процесі становлення особистості очевидний вплив поведінкових і психологічних рис, детермінованих генотипом. Значення біологічних факторів особливо велике на перших порах життя дитини, в ході ж її розвитку, в процесі її формування свідомості воно поступово замінюється впливом середовища. В історії становлення людини заміна біологічних факторів соціальними грала величезну роль. На думку Н.Дубініна «... духовний розвиток не записується в генах. Він фіксується в соціальній програмі ... Носієм соціальної спадковості є людина».

Положення Л. Виготського і Н. Дубініна про потенційну заданість психіки і про соціальне успадкування мають пряме відношення до завдань формування психіки дитини 5 - 6 років, в тому числі і до проблем, пов'язаних з роллю культурно-ігрового середовища.

Навчання і виховання дітей 5 - 6 років найбільш ефективно засвоюється дитиною в процесі ігрової діяльності. Крім того, з позиції культури гра як процес є факт духовного життя. У педагогічній практиці гра набула широкого поширення в освітньому процесі як навчальний і культуроутворюючий фактор, при цьому необхідно, спираючись на дії з певними образами, зрозуміти їх цінність і значення.

Першою вимогою гри є дія у внутрішньому уявному плані. Цей момент відзначається всіма дослідниками, хоча отримує різні назви (у Ж.Піаже – розвиток символічної функції, у О.Леонтьєва – наявність уявної ситуації, у Д.Ельконіна – формування плану уявлень). Характерна особливість гри в цьому аспекті – застосування в ній зовнішніх дій заміщення, які виступають в якості вихідної матеріальної форми перетворення дій всередині плану. Але, як зазначає О.Леонтьєв, гра не народиться з «вільної аутистичної фантазії», в дошкільній грі операції і дії дитини завжди реальні і соціальні, при цьому ігрова дія завжди узагальнена. Динаміка мотивації гри: в ранньому дитинстві – це потреба оволодіння світом людських предметів, а в більш старшому віці мотив фокусується на взаємовідносинах людей один до одного.

Гру відрізняє її непродуктивний характер, тобто спрямованість на сам процес гри і на переживання граючого. У грі уявний план переважає над реальним ігровим. Всі ігрові дії здійснюються не за логікою об'єктивних значень залучених в гру речей, а за логікою того ігрового сенсу, який заданий в уявній ситуації.

Сучасні тенденції освіти в контексті культури

вимагає підготовки вихователів, здатних проектувати культурний простір гри як дитячу «планету», де створюється культурне середовище, що визначає життєву побудову особистості дитини. У просторі гри перетинаються права і обов'язки, правила і свободи дитини, реальні та ігрові стосунки, страждання і співчуття, цікавість і допитливість. На цьому перетині закладається програма людини, реалізуються бажання діяти, створювати, самостверджуватися і зайняти своє місце серед інших.

Культурно-ігровий простір забезпечує «перетікання» цінностей і антицінностей, світу дитячого та світу дорослого. Тут створюється середовище діалогу культури та особистості, що дозволяє кожній дитині набути досвіду вести діалог, вступати в комунікації, що призводить до згоди і прийняття цінностей інших, проявити індивідуальність (особистісну, соціальну, творчу, комунікативну). Педагогу відведена роль організатора умов вільного виявлення соціальної і творчої ініціативи дитини і надання їй педагогічної підтримки в освоєнні прав і правил, що регулюють ігрові і реальні відносини в соціальній групі дітей.

У нашому дослідженні ми виділяємо такий вид гри, як театралізована діяльність. Саме можливості театру, на нашу думку, поєднують у собі всі перераховані вище основи формування збагаченої морально-духовної особистості. Театралізована гра, або драматизація, є одним з видів творчих ігор в дошкільній організації. Заняття цим видом діяльності не тільки знайомлять дітей зі світом прекрасного, а й пробуджують в них здатність співчувати героям (товаришам), співпереживати; активізують і збагачують мову, розмовний словник дітей, мислення, уяву, а також допомагають у психологічній адаптації дитини в колективі.

Виховні можливості театралізованої діяльності широкі. Беручи участь в ній, діти знайомляться з навколишнім світом через образи, фарби, звуки, а питання, що задаються, змушують дітей думати, аналізувати, робити висновки, узагальнення, умовиводи. У процесі програвання театралізованих сцен, реплік персонажів, власних висловлювань активізується і збагачується словник дитини, вдосконалюється звукова культура мовлення, інтонаційний лад. Так як казка має моральну підоснову у дошкільнят формуються моральні почуття любові, сорому, співчуття, відповідальності, дбайливого ставлення.

Театралізована діяльність допомагає подолати такі якості як сором'язливість, боязкість, невпевненість в собі. Добре допомагає зовнішній антураж: елементи костюмів, оформлення приміщення, світлові і музичні ефекти; занурення в гру сприяє присвоєнню учасникам якихось власне сюжетних статусів, ролей, імен, що допомагає найбільш повно залучити дітей до ігрового сюжету.

Теорія ж культурно-виховної діяльності з дітьми є частиною галузевої педагогіки. Вона вивчає закономірності формування всебічно розвиненої особистості в специфічних умовах навколишнього культурно-ігрового середовища з використанням культури як засобу педагогічного впливу. Саме в цьому полягає її галузевий характер. Спираючись на загальну теорію виховання, за допомогою культурно-ігрового середовища, педагоги, вихователі та фахівці вирішують завдання виховання за допомогою залучення дітей до

культури, в т.ч. і національної, і залучення до діяльності зі створення культурних цінностей в колективі.

Отже, культурно-ігрове середовище виконує наступні соціальні функції.

- Різностороння освітня діяльність. Її своєрідність полягає в тому, що вона здійснюється у формі самоосвіти, розширення знань, отриманих в дошкільному закладі. Будується вона на користь дітей. Освітня програма не носить обов'язкового характеру, а зміст освітньої діяльності виражається в цікавій ігровій формі з елементами змагання.

- Виховна функція. Її специфіка в тому, що вона здійснюється у формі дозвілля, коли діти розкуті і відчувають себе вільно. Тут немає жорсткої дисципліни, але панує педагогіка співробітництва. Головним засобом виховання виступає духовна культура у всіх її проявах, яка знову ж підноситься в яскравій, цікавій формі з урахуванням вільного вибору.

- Культурна функція. Її своєрідність полягає в тому, що вона носить перетворюючий творчий характер. Створюючи культурні цінності, діти старшого дошкільного віку перетворюють навколишній світ і самих себе.

Група дослідників, очолювана В.Петровським, визначили головну мету організації середовища як сприяння становлення особистості дитини. Предметне оточення дошкільника має забезпечити йому психологічну захищеність – довіру до світу, відчуття радості існування, воно має сприяти повноцінному спілкуванню з дорослими, які можуть зрозуміти його, встати на його точку зору, не ігнорувати його почуттів [7].

Так, психолого-педагогічними аспектами впливу культурно ігрового середовища на розвиток моральних почуттів дітей 5 - 6 років, ми можемо відзначити:

- в зміст роботи педагога повинні бути включені компоненти, що сприяють формуванню моральної свідомості, почуттів, мислення;
- використання театральної гри, а також методів і прийомів, які сприяють моральному розвитку;
- особистий приклад педагога (одного з батьків), що забезпечує культуру поведінки і грамотний мовний етикет;
- використання казкових персонажів і літературних героїв в розвитку моральних почуттів у дітей 5 - 6 років;
- створення сприятливої та комфортної атмосфери перебування дитини 5 - 6 років в колективі освітньої організації;
- активна позиція сім'ї в процесі розвитку моральних почуттів у дітей 5 - 6 років.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Таким чином, з усього вищесказаного ми можемо зробити висновок, що нехтуючи або запізнаючись з формуванням зовнішніх форм поведінки, можна упустити розвиток моральних почуттів внутрішньої культури дитини. У прагненні сформувати у дітей моральні почуття, педагогу неодмінно допоможе сприятливе оточення в освітній організації, а саме – культурно-ігрове середовище. За допомогою ігрового оточення, проведення занять в ігровій формі процес спілкування між дітьми, між дітьми і дорослими стане набагато цікавіше, природніше, а головне – більш продуктивним. Діти із задоволенням включаються в ігрову ситуацію, створену дорослими. Роль вихователя в даному випадку може бути різною: від

спостерігача і доглядача, до неодмінного учасника дій гри. Метою таких ігрових ситуацій – розвиток моральних почуттів у дітей 5 - 6 років. На даний момент часу багато уваги приділяється правильному зонуванню приміщень дитячих освітніх організацій і створенню предметно-просторового розвиваючого середовища. Держава приділяє величезну увагу розвитку особистості дитини, розвитку творчих здібностей, ініціативності, лідерських якостей, самостійності. Однак в подібних змаганнях забувається про найважливіше, про те, що робить з дитини особистість – це розвиток моральних почуттів у

дошкільнят.

Отже, в нашому розумінні культурно-ігрове середовище дошкільної організації являє собою сприятливе оточення життєдіяльності дитини, в процесі ігрової діяльності, під час якої відбувається розвиток моральних почуттів у дітей 5 - 6 років. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у виявленні педагогічних умов організації культурно-ігрового середовища як умови розвитку моральних почуттів у дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Басов, М. Я. Избранные психологические произведения / М. Я. Басов. – М. : Педагогика, 1975. – 432 с.
2. Беляев, Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Геннадий Юрьевич Беляев; науч. рук. Леонтьев А. А.; Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2000. – 157 с.
3. Библер, В. С. Диалог. Сознание. Культура: идея культуры в работах М. М. Бахтина / В. С. Библер // Одиссей: человек в истории: исследования по социальной истории и истории культуры / ред. кол. : Ю. Н. Афанасьев, Л. М. Баткин, Ю. Л. Бессмертный. – М. : Наука, 1989. – С. 21-59.
4. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов н/Дону : Феникс, 1996. – 480 с.
5. Лесгафт, П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Ф. Лесгафт. – Изд. 8-е. – М. : ЛИБРОКОМ, 2010. – 216 с. – (Психология, педагогика, технология обучения).
6. Монтессори, М. Мой метод : начальное обучение / М. Монтессори ; пер. с фр. Л. Б. Печатникова. – М. : АСТ: Астрель, 2006. – 351 с. : ил.
7. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. Т. Стрелкова. – М. : Новая школа, 1993. – 102 с.
8. Слободчиков, В. И. Субъективность = Subjectivity / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / Н. Б. Крылова, ред.-сост. – М., 1995. – Вып. 1. – С. 80-82.
9. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений. Т. 2. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 656 с.

Статья посвящена изучению психолого-педагогических аспектов влияния культурно-игровой среды на развитие нравственных чувств детей 5-6 лет. Охарактеризованы различные виды среды, раскрыта сущность культурно-игровой среды, определены ее социальные функции. Автором отмечены и обоснованы психолого-педагогические аспекты влияния культурно-игровой среды на развитие нравственных чувств детей 5 - 6 лет.

Ключевые слова: *развивающая среда, воспитательная среда, образовательная среда, культурная среда, культурно-игровая среда, нравственные чувства, дошкольник.*

The article is devoted to the study of psychological and educational aspects of the impact of cultural and game environment upon the development of moral states of 5-6 years old children. Different types of surroundings are characterized, the particular essence of cultural game environment is revealed with the determination of its social functions. The purpose of the article is to reveal the psychological and pedagogical aspects of the impact of cultural and game surrounding upon the development of moral feelings of 5-6 years old children. Methods: theoretical (research, analysis, systematization and generalization of psychological and educational literature on the problem of identification of the current approaches to the study of cultural and game surrounding and its impact upon the development of moral feelings of preschool children. Some of these methods have made it possible to clarify the essence and idea of the basic concepts of «developing environment», «educational environment», «cultural environment», «cultural and game environment» and to determine the level of the up-to-date study. The following psychological and pedagogical aspects of the impact of cultural and game environment are determined for the development of moral feelings of 5 - 6 years old children: the content of the teacher's work should contain the components that contribute to the formation of moral consciousness, feelings, thinking; the application of a theater game as well as techniques and methods that promote moral development; personal example of a teacher (one of the parents) that demonstrates the culture of behavior and literate language etiquette; the implementation of fairy-tale characters and literary heroes in the development of moral feelings of 5 - 6 years old children; creating a supportive and comfortable atmosphere for 5 - 6 years old child's continuance in a group of educational establishment; family's active position in the development of moral feelings of 5 - 6 years old children.

Key words: *developing environment, educational environment, cultural environment, cultural and game environment, moral feelings, preschooler.*

УДК 159.922.7

Карандашев Юрий Николаевич,
доктор психологических наук, профессор,
Университет Яна Кохановского в Кельцах, Польша

УРОВНЕВАЯ СТРУКТУРА ВОЗРАСТА ПОЗДНЕГО ДЕТСТВА

В статье представлена многоуровневая структура позднего детства, описываемая системой ведущих функций, образующих возрастные периоды. Предлагаемый материал основывается на авторской теории онтогенетического развития. Эта теория состоит в том, что каждый новый период начинается с возникновения нового уровня организации материи, который в своем развертывании аффилирует нижележащие уровни организации, начиная с нижнего и заканчивая верхним, до тех пор пока все уровни организации не образуют одно целое. Таким образом, с формальной точки зрения, каждый уровень организации подобен в своем становлении любому другому уровню организации. Иными словами, они образуют фрактальную структуру. Этот принцип взят за основу анализа структуры позднего детства.

Ключевые слова: развитие, возраст позднего детства, уровень организации, формация, начальная функция, ведущая функция.

Постановка проблемы. В многообразии проблем психологии развития центральное место занимает тема возрастных периодов. Существует много периодизаций развития, и каждая из них вводит свой способ деления онтогенеза на периоды. Уже давно назрела потребность найти общий знаменатель для всех теоретических подходов. Однако открыть его, не создавая теории, превосходящей все остальные подходы способностью описания, объяснения, прогнозирования, управления и моделирования явления развития, – вряд ли возможно. Поэтому остается только ждать, когда эта задача будет решена. Разработанная мною теория онтогенетического развития приближает нас к данному решению, т.е. нахождения общего знаменателя в делении и описании возрастных периодов. Поэтому целью настоящей статьи является описание и объяснение возраста позднего детства. Что касается возраста взрослости, его я уже описывал и объяснял, а что до возраста позднего детства, он до сих пор остается для нас белым пятном, на котором еще нет схемы, которая бы объясняла происходящие в нем процессы. Нет вопроса, существуют попытки описания позднего детства, однако последние не вызывают вдохновения ни своим теоретическим обоснованием, ни детальностью прогнозирования.

Постановка задания: модель. Следует признать, что у современной психологии развития нет теории. Существующие периодизации развития имеют эмпирический характер, а потому не обладают теоретической способностью прогнозирования развития в разных периодах. Вся теория психологии развития сводится единственно к объяснению разного вида понятий, категории, принципов, наконец, периодизаций, однако ни одна из них не является инструментарием, с помощью которого можно создавать действительно действующие методы описания, объяснения, прогнозирования, управления и моделирования развития. Остальная психология развития суть повторение традиции, которая не занималась теорией развития. Даже в модели Л.С. Выготского мы имеем дело с принципом обогащения предыдущих ведущих функций ново появившимися. Что касается определения самих ведущих функций, Выготский в этом вопросе, существенном для теории развития, остается на позициях

эмпирического подхода.

Суть концепции развития, на которой я основываюсь в данной статье, изложена в моей книге «Эволюционная концепция и периодизация онтогенетического развития», изданной в 2013 году [1; 2]. С ее содержанием можно ознакомиться на интернет-сайте <https://sites.google.com/site/yurikarandashev/>. Поэтому я не вижу смысла повторять изложенный там материал, вполне достаточно сослаться на него по ходу дальнейшего изложения. Не вижу также смысла повторять общеизвестных периодизаций, продуктивность которых уже давно подвергается сомнению, равно как устарелой эмпирики, традиционно излагаемой в учебниках по психологии развития. Нет тут ничего нового, а потому нет смысла об этом писать. Не существует дороги от эмпирики до теории, это исключительно индуктивный подход; теория требует предварительной аксиоматики и выведения из них эмпирики дедуктивным путем. Единственно такая теория подскажет, где и что искать. Любой другой подход будет ошибочным.

Представленный в книге подход показывает, что развитие совершается, во-первых, как результат перехода от данного уровня организации к следующему, который происходит путем *интеграции элементов предыдущего уровня* посредством отношений, и, во-вторых, как результат превращения этого еще пустого нового уровня организации в полный уровень путем *аффилиации элементов предыдущего уровня*. Остальное суть частности, к которым перейдем в дальнейшем изложении.

Результаты исследования: уровни организации.

Здесь будут рассмотрены только уровни, непосредственно относящиеся к возрасту позднего детства. Нет сомнения, предыдущие уровни также имеют значение, но вторичное, побочное. Итак, мы рассматриваем следующие уровни:

когнитивный
атрибутивный
перцептивный
сенсорный

Когнитивный уровень возникает в начале дошкольного периода (последние месяцы 3-го года жизни), а в конце младшего школьного (около 11-12 лет)

заканчивает свое самостоятельное развитие, уступая место институциональному уровню организации. Суть когнитивного уровня не определяется познавательными процессами, известными под названием ощущения, восприятия и т.д. Роль когнитивных отношений, на которых он основывается, заключается в интеграции разных функционально-знаковых ситуаций и превращения их в позиции, т.е. углы зрения, относительно которых они выступают их составляющими. Поэтому когнитивный уровень организации является по существу позиционным уровнем. Это можно было бы не добавлять, т.к. само слово «когнитивный» переводится происходящий от слова «знание», которое, в свою очередь, ассоциируется не с личным мнением, а с признанной, научно доказанной официальной позицией. Просто данный факт часто опускается и «когнитивный» начинает трактоваться как «познавательный», а потому сведенный до простейших форм отражения действительности.

Следующий уровень организации называется *атрибутивным*. Это слово происходит от «атрибуция», что значит «приписывание». Речь идет о том, что атрибутивные, или приписывающие, отношения появляются только между объектами. Например, в одном случае объект выступает в виде знака, указывающего на другой объект, т.е. выполняет функцию отсылания, референции, наконец, просто сигнала. В другом случае объект становится знаком своей собственной функции: карандаш «хочет», чтобы им писали. В третьем случае структура одного объекта переносится на другой объект, в результате чего этот последний превращается в первый. И тогда мы говорим о символах, основой которых является наименьшее или наибольшее сходство с оригиналом. Таким образом атрибутивные отношения связывают отдельные объекты в ситуацию.

Следующий уровень называется *перцептивным*. Это слово происходит от слова «перцепция», или «восприятие». Смысл восприятия по отношению к ощущениям состоит в том, чтобы собрать их в образ объекта, имеющий внутреннюю структуру. Иначе говоря, перцептивные отношения объединяют образы ощущений в образы восприятия, которые характеризуются с внутренней стороны дифференцированным отражением действительности, а с внешней стороны выделением окружения, на фоне которого этот объект выступает.

Последний из рассматриваемых тут уровней называется *сенсорным*. Это слово происходит от слова «sens», что означает также «ощущение». Смысл ощущений по отношению к предшествующему уровню рефлексов состоит в том, чтобы собрать их в образ раздражителя, имеющего свое местоположение в окружении. Иначе говоря, сенсорные отношения объединяют образы рефлексов в образы ощущений, которые характеризуются координатами раздражителя в окружении как внешнем, так и внутреннем.

Формации уровней. Под формацией уровня организации понимается тот базовый элемент, который появляется благодаря отношениям этого уровня, объединяющим элементы предыдущего уровня. В русском языке используется также понятие «возрастное новообразование», однако без слова «возрастное» терминологический смысл этого выражения в некоторых случаях теряется. Системное же мышление предпочитает

использовать более универсальные обозначения, а не ограничивать себя региональными аналогами.

Формацией когнитивного уровня организации является *позиция*. Согласно определению, позиция является интеграцией ситуаций. Как уже упоминалось выше, когнитивные отношения наводят мосты между ситуациями и объединяют их в позицию. Поэтому позиция выступает в качестве трансформирующей точки зрения, способной объединить разрозненные ситуации в одно целое.

Формацией атрибутивного уровня является *ситуация*, которая объединяет входящие в нее объекты посредством функционально-знаковых отношений. При этом, как показано выше, деление на знаковые (жест и слово) и функциональные (назначение объекта) отношения носит принципиальный характер. Оно не позволяет ограничить атрибутивный уровень рамками исключительно знаковыми, т.е. языковыми.

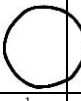
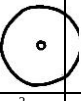
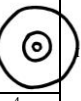
Формацией перцептивного уровня является *объект*, который, будучи представляемым образом восприятия, связывает входящие в него ощущения в целостный образ предмета или явления. Поскольку формацией сенсорного уровня является *локус*, т.е. раздражитель являющийся источником ощущений, то интеграция ощущений, как отдельных образов раздражителя, порождает образ восприятия, в котором представлен объект.

Формацией сенсорного уровня, как упомянуто выше, является *локус*, т.е. раздражитель, который, будучи представляемым образом ощущения, связывает входящие в него рефлексы в недифференцированный образ предмета или явления на фоне внешнего окружения. Следуя далее, формацией проприоцептивного уровня является рефлекс, являющийся источником ощущений. Тогда интеграция рефлексов, как отдельных образов раздражителя, порождает образ ощущения, в котором представлено местоположение раздражителя.

На основе определения уровней организации и их формаций, сформулируем представленную ниже схему периодизации возраста позднего детства [3].

Таблица 1

Предварительная схема периодизации возраста

позднего детства							
ФОРМАЦИЯ		отсутствие объекта		наличие объекта		№	ПОДПЕРИОД
		отсутстви е локуса	наличие локуса	отсутстви е локуса	наличие локуса		
ПОЗИЦИЯ	отсутствие ситуации					1	дошкольный
		1	2	3	4		
	наличие ситуации					1	дошкольный
		5	6	7	8		

Лучше раз увидеть, чем несколько раз услышать. Не входя в сравнение зрения и слуха, обратим внимание на вложенные одна в другую концентрические окружности. Самая большая окружность символизирует наличие когнитивного уровня, т.е. позиции. Однако поскольку оба периода: дошкольный и младший школьный – принадлежат когнитивному уровню, постольку все возрастные образования возраста позднего

детства характеризуются позицией. Поэтому в левой колонке у нас стоит слово «позиция», а в каждом рисунке присутствует упомянутая самая большая окружность. Далее все рисунки делятся на две группы по четыре рисунка: первая – отсутствие ситуации, а вторая – наличие ситуации. Этой ситуации, принадлежащей атрибутивному уровню, нет в дошкольном периоде, однако она появляется в младшем школьном периоде. Поэтому в первом ряду рисунков нет окружности, соседствующей с когнитивной, т.е. позиционной. Напротив, в другом ряду эта окружность появляется, что свидетельствует о вложении ситуации в позицию. Из этого следует не только структурная разница младшего школьного периода от периода дошкольного, но также возрастная разница, т.е. разница происхождения. В таблице это видно не только по признакам, характеризующим возрастные новообразования, но также из нумерации фаз развития: в первом ряду у нас цифры 1, 2, 3 и 4, а во втором – 5, 6, 7 и 8.

Третья сверху окружность символизирует перцептивный уровень, т.е. отсутствие или наличие объекта, на которые указывает верхнее деление колонок. Сначала у нас отсутствие объекта, а потом – его наличие, что отражается в нумерации возрастных образований. И наконец, четвертая окружность символизирует сенсорный уровень, т.е. отсутствие или наличие локуса, т.е. раздражителя. Направление от отсутствия к присутствию далее определяет нумерации возрастных новообразований.

Остается только дать комментарии относительно двух правых колонок таблицы. Из них хорошо видно, что возраст позднего детства делится на две половины: дошкольный период и младший школьный период.

Имея эту общую схему развития для возраста позднего детства, можно теперь перейти к его эмпирическому наполнению в виде начальных и ведущих функций. Название каждой функции вызывает определенные эмпирические ассоциации. Главная их часть основывается на латинской базе, а в остальной части использованы региональные языки. Название функций не является еще исследовательским или диагностическим методом, однако является указанием, где его искать и каким образом разрабатывать. Собственно, это является основной целью данной статьи, чтобы знать, где и что искать, каким образом интерпретировать уже существующие результаты исследований как эмпирических, так и диагностических.

Начальные функции. Слово «начальный» ассоциируется с понятиями «первый», «первичный», «главный». Это значит, что начальной функцией каждого уровня организации должна быть функция, определяющая этот уровень. Однако если понятие формации дает нам образы главного действующего элемента уровня, то понятие начальной функции дает образ целостного процесса развития в рамках данного уровня организации. Начальная функция этого уровня охватывает весь период развития: от предыдущего уровня до уровня следующего. Иначе говоря, она определяется как процесс становления и развития системы данного уровня организации.

Начальной функцией когнитивного уровня организации является функция *рационализации*. Обычно она ассоциируется с обоснованием какого-либо

утверждения, предпосылками его существования, объяснением какого-либо факта или явления. Благодаря рационализирующей форме «потому что», первое утверждение подтверждается вторым. В нашем случае в качестве первого утверждения выступает первая ситуация, являющаяся формацией атрибутивного уровня, а вторым – вторая ситуация, объясняющая первую ситуацию через когнитивное отношение к ней и поэтому также превращающаяся в позицию, являющуюся формацией когнитивного уровня.

Начальной функцией атрибутивного уровня организации является функция *репрезентации*. Она понимается как повторное представление чего-либо; отсюда, собственно, и приставка «ре». И это понятно: каждый объект, входящий в ситуацию, в качестве формации атрибутивного уровня организации, находится в ней не сам по себе, а через его значение по отношению к другим элементам ситуации, т.е. вторичным, опосредованным образом. Поэтому, собственно, мы говорим об атрибутивных, приписывающих отношениях между объектами, в которых один объект представляется (*презентуется*) через (*ре*) другой.

Начальной функцией перцептивного уровня организации является функция *идентификации*. Она понимается как процесс отождествления структуры образа со структурой объекта. Из этого, собственно, следует название этой функции. Что касается процедуры, она определяется интеграцией ощущений от отдельных раздражителей в целостный образ восприятия, отображающий объект в его структуре.

Начальной функцией сенсорного уровня организации является функция *локализации*. Она понимается как процесс определения координат локуса, т.е. раздражителя, на фоне внешнего окружения. Из этого, собственно, следует название этой функции. Что касается процедуры, она определяется интеграцией переживаний от отдельных рефлексов в недифференцированный образ ощущения, отображающий раздражитель на фоне окружения.

Функции атрибутивного уровня. Следующая задача состоит в том, чтобы показать, из каких ведущих функций складывается возраст позднего детства. Начинать следует с верхнего, когнитивного уровня организации, потому что начальная функция рационализации охватывает весь возраст позднего детства, а подчиненные функции следует рассматривать как ее составляющие, т.е. тоже ведущие, но на низших уровнях. Однако если уж мы определили начальную функцию рационализации как ведущую функцию возраста позднего детства, то нет смысла снова к этому возвращаться, потому что кроме функции рационализации на когнитивном уровне организации мы ничего другого не найдем. Поэтому можно сразу перейти к функциям атрибутивного уровня организации.

Начальная функция рационализации представлена на атрибутивном уровне соответственно функциями осознания и интеллекта. Функция *осознания* выступает как интеграция функции рационализации (это выражение относится к цели, а не источнику трансформации), т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не аффилируя атрибутивного уровня. Поэтому первая половина возраста позднего детства носит неситуационный характер, т.е. когнитивно ребенок уже

может заменить собственную позицию на чужую, однако не в состоянии отобразить ситуации с этой чужой позиции.

Первая половина возраста позднего детства, т.е. период возникновения когнитивности, начинается, как сказано выше, в последние месяцы 3 года жизни. Что касается верхней границы, она тоже известна, потому что в возрасте 7 лет начинает возникать вторая половина позднего детства, в результате чего первая половина позднего детства перестает существовать как самостоятельная. Поэтому первая половина позднего детства длится от приблизительно 3 лет до 7 лет, а потому в обиходе называется дошкольным возрастом.

Функция *интеллекта* выступает в качестве аффилиации атрибутивного уровня, из чего следует, что позиция уже оснащена механизмом отражения ситуации. Поэтому вторая половина позднего детства имеет ситуационный характер, т.е. когнитивно ребенок уже в состоянии представить ситуацию с точки зрения чужой позиции. Эта другая половина позднего детства, известная в обиходе как младший школьный возраст, начинается около 7 лет и длится до около 11-12 лет, пока не начнет возникать институциональный уровень.

В связи с изложенным выше важно отметить, что развитие человека на протяжении всей жизни носит двойной характер. Все формы, которые мы здесь рассматриваем, являются только *формами* существования психики человека, а не ее содержанием. Подобно, как в кувшин можно налить воды, молока или вина – в той же самой форме психики могут находиться разные содержания (у разных людей). И в рамках каждой формы психики ее содержание обогащается, не вызывая перехода к следующей форме.

Функции перцептивного уровня. Каждая из функций атрибутивного уровня (речь о позднем детстве) в определенном смысле аналогична начальной функции рационализации. Они делятся на два периода, в первом из которых имеет место интеграция определенной функции атрибутивного уровня, а в другом – аффилиация соответствующей функции перцептивного уровня организации.

Функция осознания представлена на перцептивном уровне соответственно функциями апперцепции и воображения, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не аффилируя перцептивного уровня. Поэтому первая половина первой половины (иначе – первая четверть) позднего детства имеет необъектный характер, т.е. ребенок, способный заменить собственную позицию на чужую, не в состоянии однако отобразить ни ситуации (осознание), ни объекта (апперцепция). Этот подпериод позднего детства называется первой половиной дошкольного периода, начинается около 3 лет и заканчивается около 5 лет.

Функция *воображения* выступает как аффилиация перцептивного уровня, т.е. состояние, в котором осознание уже ассимилирует перцептивный уровень. Поэтому вторая половина первой половины (иначе – вторая четверть) позднего детства имеет объектный характер, т.е. ребенок уже в состоянии вообразить себя в чужой позиции, не в состоянии представить ситуацию с этой позиции, однако в состоянии представить объект с этой позиции. Эта вторая четверть позднего детства начинается около 5 лет и длится до 7 лет. Этот период

называется второй половиной дошкольного периода.

Функция интеллекта представлена на перцептивном уровне соответственно функциями отображения и мышления. Функция *отображения* выступает как интеграция функции интеллекта, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не аффилируя перцептивного уровня. Поэтому первая половина второй половины (иначе – третья четверть) позднего детства носит неперцептивный характер, т.е. ребенок: а) уже в состоянии представить себя в когнитивной ситуации другого человека, однако б) в ее рамках еще не может представить когнитивный объект. Этот период позднего детства называется первой половиной младшего школьного периода, начинается около 7 года жизни и длится до около 9 лет.

Функция *мышления* выступает как аффилиация перцептивного уровня, т.е. состояние, в котором функция интеллекта ассимилирует перцептивный уровень. Поэтому вторая половина второй половины (иначе – четвертая четверть) позднего детства имеет перцептивный характер, т.е. ребенок уже в состоянии представить себя в когнитивной ситуации. При этом следует подчеркнуть, что все это протекает в рамках позиционной ситуационности. Эта четвертая четверть позднего детства начинается около 9 года жизни и длится до около 11-12 года. Данный период называется второй половиной младшего школьного периода.

Функции сенсорного уровня. Каждая функция перцептивного уровня выступает на предшествующем, т.е. сенсорном, уровне в виде двух функций, происхождение которых снова объясняется механизмами интеграции и аффилиации. Имея четыре функции перцептивного уровня, получаем на сенсорном уровне уже восемь функций. В выведении некоторых из них нужно будет, как ранее, основываться на соответствующих функциях предыдущих детских периодов, которых мы здесь однако не рассматриваем. Это необходимость, с которой надо смириться, потому что будущее всегда опирается на прошлое, а для каждого прошлого есть свое прошлое. Чтобы избежать этой, как писал Гегель, дурной бесконечности, предлагаем взять функции, происходящие с предыдущих периодов, на веру.

Функция *апперцепции* (первая половина дошкольного периода) представлена на сенсорном уровне соответственно функциями дислокации и диспозиции. Функция *дислокации* выступает как интеграция функции апперцепции, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не аффилируя сенсорного уровня. Поэтому первая половина дошкольного периода имеет безлокусный характер. Иначе говоря, ум ребенка выступает как: а) уже позиционный, б) еще не ситуационный, в) еще необъектный и г) еще безлокусный. Функция дислокации является началом когнитивизации, т.е. началом становления позиционности. Здесь еще нет позиционной ситуационности, нет позиционного отображения объекта, как и отсутствует также позиционный локус, т.е. раздражитель. Эти три «отрицания» приводят к тому, что первая половина дошкольного периода определяется когнитивно исключительно отрицательно, т.е. не через показ того, что есть, а через демонстрацию того, чего нет. Именно поэтому все наблюдения и эмпирические исследования

указывают на данную специфику первой фазы дошкольного периода.

Функция *диспозиции* выступает как афiliation сенсорного уровня, т.е. состояние, в котором апперцепция уже ассимилирует сенсорный уровень. Поэтому вторая фаза дошкольного периода имеет сенсорный характер, т.е. пустая когнитивная позиционность наполняется локусным содержанием. Соответствующий первой фазе дошкольного периода внешний способ апперцепции (дислокации, т.е. отделения себя от собственной позиции) превращается во второй фазе дошкольного периода во внутренний способ апперцепции. Этот внутренний способ основывается на приписывании себе некоторых позиционных признаков. Существует много исследований, в которых показано, что собственно в этом периоде дети примеряют на себя роли, идентифицируясь с лицами ежедневной жизни. Название функции диспозиции как раз отображает эту сторону называния, приписывания себе черт и ролей персонажей сказок.

С факта перехода ко второй фазе дошкольного периода вовсе не следует, что функция дислокации перестает существовать. Она переносится из первой фазы дошкольного периода во вторую фазу, но при этом обогащается содержанием диспозиции. На этом, собственно, основывается модель развития, описанная Л.С. Выготским.

Функция воображения является ведущей для второй половины дошкольного периода. От первой половины эта вторая отличается появлением когнитивной объектности. Это значит, что в позиции возникает новый вид содержания, отличающийся от предыдущего позиционного локуса-раздражителя структурой позиционного объекта. Иначе говоря, неситуационно-необъектная позиционность перестает быть необъектной. Начинается объектное существование позиционности. Основными сферами активности являются тут среди прочих планшетные игры, в которых может реализоваться так называемый внутренний план деятельности.

На сенсорном уровне функция воображения представлена соответственно функциями реконструкции и интерпретации. Функция *реконструкции* выступает как интеграция функции воображения, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не ассимилируя сенсорный уровень. Поэтому третья четверть дошкольного периода имеет безлокусный характер. Иначе говоря, ребенок является: а) уже позиционным, б) еще неситуационным, в) уже объектным и г) еще безлокусным.

Возникшая объектная составляющая создает предметную сторону активности, определенной данными признаками, т.е. наличием позиции, отсутствием ситуационности и началом объектности. Само выражение «интеграция объектной составляющей», если перевести его на язык менее универсальный, но более доступный, обозначает возникновение активности, которая на начальном этапе соответствует пока лишь приготовлениям к ней, и поэтому функция, определяющая этот период, называется реконструкцией. С формальной точки зрения следует засвидетельствовать, что возникновение позиционной объектности определяется здесь отсутствием локуса, т.е. объект, как таковой, еще не имеет локусного наполнения, а потому не

имеет той дифференцированной структуры, в которой выделяются части.

Функция *интерпретации* выступает как афiliation сенсорного уровня, т.е. состояние, в котором воображение уже ассимилирует сенсорный уровень. Поэтому вторая половина дошкольного периода имеет сенсорный характер, т.е. объектная позиционность наполняется локусным содержанием. Интерпретация отличается от реконструкции переходом от заимствованной активности к активности самостоятельной. Здесь позиционный объект приобретает различение своих частей, чего не было на предыдущем этапе.

Функцией, определяющей вторую половину позднего детства, т.е. младший школьный период, является интеллект. Относясь к атрибутивному уровню организации, он идет вслед за функцией осознания. Согласно регламенту данного уровня, осознание характеризуется неситуационностью, а интеллект — ситуационностью. Это значит, что вся вторая половина позднего детства проходит под знаком ситуационной позиционности. Со стороны эмпирики это значит, что во главе развивающейся позиционности является собственная ситуация в структуре позиционных отношений.

Функция *интеллекта* делится на перцептивном уровне организации на функции отображения и мышления. Переход от первой половины позднего детства ко второй половине происходит под знаком возникающей ситуационности, которая как раз соответствует названию функции *отображения*. Отобразить — это значит представить определенную ситуацию в структуре позиционных отношений (объективно она уже существовала, так или иначе меняясь от самого начала позднего детства).

С формальной стороны функция отображения характеризуется позиционной ситуационностью в необъектной версии. Это значит, что объектная сторона позиционной ситуационности не принимается здесь во внимание. Главным становится сама ситуация, а не то, что за ней стоит, т.е. беспредметность содержания, наполняющая ее. Что касается функции *мышления*, она основывается на объектном наполнении позиционной ситуации.

Функция отображения, как уже упоминалось, составляет содержание первой половины младшего школьного периода (около 7-9 лет). На перцептивном уровне она делится на две функции: конкретизации и систематизации. В качестве критерия различения этих функций выступает отсутствие локусной составляющей в первой функции и ее наличие во второй.

Функция *конкретизации* выступает как интеграция функции отображения, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не ассимилируя сенсорный уровень. Поэтому первая фаза младшего школьного периода имеет безлокусный характер. Иначе говоря, ребенок является: а) уже позиционным, б) уже ситуационным, в) еще безобъектным, г) еще безлокусным.

Функция *систематизации* выступает как афiliation сенсорного уровня, т.е. состояние, в котором отображение уже ассимилирует сенсорный уровень. Поэтому вторая четверть младшего школьного периода

имеет сенсорный характер, т.е. ситуационная позиционность наполняется локусным содержанием.

Функция систематизации, определяющая вторую четверть младшего школьного периода, отличается от функции конкретизации тем, что здесь появляется локусность. Аналогично как с функцией диспозиции (вторая четверть дошкольного периода), мы можем предположить, что в этом пункте внешняя определенность позиционной ситуационности меняется на внутреннюю.

Переход ко второй половине младшего школьного периода происходит благодаря появлению функции мышления. И снова, как в понимании каждого термина, каждого слова в его научном использовании, мы должны исходить не из его дефиниции в энциклопедическом словаре, а из структуры моделирующих отношений, которыми определяется данный термин. В нашем случае функция мышления определяется как объектность в рамках позиционной ситуационности. Появление объектности, по сравнению с предыдущей первой половиной, свидетельствует о содержательном наполнении ситуационности. Аналогично, как при переходе от дошкольного периода к младшему школьному, пустая, т.е. направленная только на себя, позиционность сменилась на позиционные, проекционные отображения, также и здесь при переходе ко второй половине младшего школьного периода позиционная ситуация наполняется объектным, т.е. структурным содержанием. Это значит, что предметом интересов ребенка в этом периоде становится не сама позиционная ситуационность, а то содержание, та объектная основа, которая создает эту ситуацию и благодаря которой эта ситуация возникла или была создана. В свете вышесказанного становится понятно, почему функция, определяющая вторую половину младшего школьного периода, называется функцией мышления. А собственно потому, что через добавление объектной составляющей развитие позиции выходит на широкий простор как повседневного, так и научного знания.

Функция мышления делится на сенсорном уровне организации на функции категоризации и концептуализации. В качестве критерия деления выступает тут отсутствие локусности в третьей фазе младшего школьного периода и ее присутствие в четвертой фазе. Как мы видели ранее, отсутствие локусности выступает как отрицательное, внешнее определение объекта, заданного позиционной ситуационностью. Очевидно, внутреннее содержание

познания выходит при этом за рамки рассмотрения. Важным является то, что это познание было и чтобы познание это в рамках заданной позиционной ситуации отличалось от других видов активности. Однако вообще-то не важно, на чем основывается эта активность и каково ее предметное содержание.

Функция категоризации выступает как интеграция функции мышления, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не ассимилируя сенсорного уровня. Поэтому третья четверть младшего школьного периода имеет безлокусный характер. Иначе говоря, ребенок является: а) уже позиционным; б) уже ситуационным; в) уже объектным; г) еще безлокусным.

Отсюда следует, что функция категоризации основывается на том, чтобы успехи и достижения конкретного знания преобразовать в знание категориальное. При этом появляется объектный характер позиции, при чем предмет активности не имеет значения. Поэтому локусное «недоразвитие» третьей четверти младшего школьного периода выступает, с одной стороны, как тяга к теоретическому знанию, а с другой, как приготовление к локусному наполнению этой новой позиционной ситуации.

Функция концептуализации выступает как аффилиация сенсорного уровня, т.е. состояние, в котором мышление ассимилирует сенсорный уровень. Поэтому четвертая четверть младшего школьного периода имеет сенсорный характер, т.е. объектно-ситуационная позиционность наполняется локусным содержанием.

Переход к функции концептуализации связан с появлением локусного наполнения, т.е. возникновением поэлементной дифференциации структуры объекта. Этот новый вид образа, во-первых, позиционен, т.е. представлен когнитивной структурой знания. Во-вторых, он ситуационен, т.е. его содержанием являются взаимоотношения объектов, входящих в ситуацию. В-третьих, он объектен, т.е. каждый объект выступает как целостная структура. И наконец, в-четвертых, он носит локусный характер, т.е. в структуре объекта вычленяются его составляющие.

Выводы: схема развития.

Объединяя в целое изложенный выше материал, можно представить структуру возраста позднего детства в виде следующей таблицы 2.

Данная схема не является периодизацией развития (слишком мало образующих параметров), однако она описывает структуру возраста позднего детства, которая складывается с возрастных периодов, образуемых ведущими функциями.

Таблица 2

Структура возраста позднего детства

Структура возраста позднего детства								
период	подпериоды	половины	фазы	возраст	сенсорный	перцептивный	атрибутивный	когнитивный
позднее детство	дошкольный период	I	1	2,8	дислокация	апперцепция	осознание	рационализация
			2	3,9	диспозиция			
		II	3	4,9	реконструкция	воображение		
			4	6,0	интерпретация			
	младший школьный период	I	1	7,0	конкретизация	отображение	интеллект	
			2	8,1	систематизация			
		II	3	9,2	категоризация	мышление		
			4	10,2	концептуализация			

Список использованной литературы

1. Карандашев, Ю.Н. (2013) Эволюционная концепция и периодизация онтогенетического развития. Бельско-Бяла: ADDENDIUM. С нею можно ознакомиться по адресу: <https://sites.google.com/site/yurikarandashev/>.

2. Karandashev, Yu. (2013) Ewolucyjna koncepcja i periodyzacja rozwoju ontogenetycznego. Bielsko-Biala: ADDENDIUM. – Jęz. pol.

3. Karandashev, Yu. (2011) Wiek dorosłości w układzie strukturalnym. W: *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się*. Red. nauk. Yu. Karandashev, T. Senko. Wydawca: GWSP im. Kard. Augusta Hłonda w Mysłowicach. Mysłowice. – S. 83-100. . – Jęz. pol.

У статті представлена багаторівнева структура пізнього дитинства, що описується системою провідних функцій, що утворюють вікові періоди. Пропонований матеріал ґрунтується на авторській теорії онтогенетичного розвитку. Ця теорія полягає в тому, що кожен новий період починається з виникнення нового рівня організації матерії, який в своєму розгортанні аффіліює нижчі рівні організації, починаючи з нижнього і закінчуючи верхнім, до тих пір поки всі рівні організації не утворюють одне ціле. Таким чином, з формальної точки зору, кожний рівень організації подібний в своєму становленні будь-якому іншому рівню організації. Іншими словами, вони утворюють фрактальну структуру. Цей принцип взято за основу аналізу структури пізнього дитинства.

Ключові слова: розвиток, вік пізнього дитинства, рівень організації, формація, початкова функція, провідна функція.

The article presents the multilevel structure of the late childhood, which being described by the system of the leading functions, forms the age periods. The submitted material is based on the author's theory of ontogenetic development. This theory consists in the statement that each new age period is performed in occurrence and development of the new level of matter organization, that in its developing affiliates the underlying organization levels beginning from the lowermost one and completing by the uppermost, until all organization levels will create the whole. The approach shows that the development is performed, firstly, as a result of transition from one level of organization to the following, which occurs through the integration of prior elements, and secondly, as a result of conversion of that empty new organization level into full level through affiliation of the elements from the previous level. Only the levels directly related to the age of late childhood are reviewed in the article. No doubt, the previous levels are also important, but secondary, incidental. Thus, the following levels are covered: cognitive, attributive, perceptual, sensory. From the formal point of view, each organization level is being similar in its becoming to every other organization level. In other words, they form the fractal structure. This principle is taken as a basis of analyzing the structure of the late childhood. A number of formation level elements are reviewed and discussed in the article. The formations level of the organization refers to the basic element, which appears due to the relationship of this level, bringing together elements of the previous level. Following components of organization levels were reviewed: position as the formation component of cognitive level, situation as the formation component of attributive level, object as the formation component of perceptual level, locus as the formation component of sensory level. Based on the determination of levels of the organization and their formations, the scheme of periodization of late childhood age was proposed.

Key words: development, age of the late childhood, organization level, formation, primary function, leading function.

УДК 372.3.036

Микуліна Антоніна Костянтинівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На основі нових сучасних вимог до освіти та аналізу наукових досліджень у статті розкриваються особливості розвитку творчості у дошкільників. Охарактеризовано поняття «творчість», його характерні риси та основні ознаки в дошкільному віці, розкриті передумови розвитку та вплив навчання на формування творчості у дошкільників. Зроблено висновки щодо особливостей прояву творчості у дітей дошкільного віку та ролі висококваліфікованого, професійно підготовленого вихователя, який є творчою особистістю і несе дітям добро, високу духовність, бере до уваги потенційні можливості творчого розвитку кожної дитини.

Ключові слова: творчість, дитяча творчість, творчий процес, навчання, особистість.

Постановка проблеми. Демократичні процеси в державі вимагають вироблення нових суспільних вимог до освіти, зокрема, дошкільної ланки як основи соціокультурного становлення особистості, які повинні орієнтуватись на потреби ХХІ століття, враховувати специфіку дошкільної освіти, містити чіткі вимоги до рівня підготовки дитини до життя.

Перед нашою країною, школою, вихователями, батьками постає надзвичайно важливе завдання: прагнути, щоб кожний із тих, хто зараз ходить до дитячого садка, виріс не тільки здоровим, але, і обов'язково ініціативним, здатним творчо розглядати

будь-яку справу, яку б він не виконував [5].

Реформування системи освіти висуває розвиток творчої особистості дитини як одне з пріоритетних завдань. Без його розв'язання нереально здійснити головну мету дошкільної освіти – формування базису «особистісної» культури дитини через відкриття її світу в його цілісності та різноманітності [7]. Значущість проблеми розвитку дитячої творчості, розкриття і максимальна реалізація творчих здібностей кожної особистості підкреслюється й у державних документах: Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Законах

«Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Державному компоненті дошкільної освіти» тощо.

Формування творчої особистості починається вже в дошкільному віці. Ігнорування або формальний підхід до проблеми творчості в дошкільному дитинстві чреваті непоправними втратами у розвитку особистості в наступні роки. Це пояснюється тим, що дошкільний вік сензитивний для розвитку образного мислення, уяви, психічних процесів, що становлять основу творчої діяльності. У наступні роки не складаються такі сприятливі умови для їх розвитку [2]. Тому творчість і його розвиток — одне з головних завдань дошкільного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження дозволяють відзначити необхідність та можливість розвитку творчості вже з дошкільного віку. Дитинство, передусім дошкільне — єдиний період життя, коли творчість може стати універсальним і природним способом буття людини.

Численні наукові дослідження різних часів свідчать про безкрайні можливості дошкільного дитинства, тому провідна психолого-педагогічна проблема виявляється в тому, щоб створити сприятливі умови стимулювання і спрямування розвитку особистості, розвитку творчості дошкільників. Творчу діяльність вчені визначили як один із впливових засобів всебічного становлення та розвитку пізнавальної активності творчості дошкільника (Н.О. Ветлугіна, І.П. Волков, Є.І. Григоренко, Т.С. Комарова, Г.С. Костюк, В.О. Моляко, Н.П. Сакуліна).

Проблеми дитячої творчості певною мірою висвітлені у педагогічних і психологічних дослідженнях особливостей художньої та пізнавальної діяльності дитини. Так, під керівництвом Н.Ветлугіної [2], О.Дьяченко, Т.Комарової вивчалася художня творчість дошкільників; К.Тарасова, Б.Теплов досліджували прояви музичної творчості дітей; Л.Венгер, О.Запорожець, В.Котирло, Н.Лейтес, О.Проскура — пізнавальну та перцептивну діяльність; Т.Піроженко, Т.Рєпіна — комунікативно-мовленнєву творчість.

Мета статті (постановка завдання). На основі аналізу наукових досліджень охарактеризувати поняття «творчість», розкрити особливості її розвитку у дітей дошкільного віку.

Результати дослідження. Дитина — аж ніяк не пасивна особистість, жодний вплив іншої людини вона не може сприйняти без власної реальної діяльності. Вона засвоює людські надбання, докладаючи власних зусиль, міркуючи, уявляючи. Елемент творчості присутній у всіх специфічно дитячих видах діяльності, збагачує розвиток дитини. Творчість і дослідницька поведінка тісно пов'язані між собою і мають спільну природу. Поняття «творчість» широко використовується в повсякденному житті та у науковій літературі.

Творчість — одна з найзмістовніших форм психічної активності, її можна розглядати як універсальну здібність, що забезпечує успіх різноманітної діяльності дітей. Будь-який творчий акт дитини — результат його активних пізнавальних, творчих дій [1]. Навіть наслідуючи дорослих, дитина творчо видозмінює своє сприйняття відповідно до власних уявлень, а засвоюючи щось нове, пропускає його крізь особистий досвід, неповторний та унікальний.

Аналіз робіт філософів, психологів, педагогів, мистецтвознавців, присвячених питанням творчості дозволили визначити, що обов'язковими ознаками творчості є перетворення предметів, явищ, оригінальність, отримана в процесі роботи. А.Т.Шумилик пише, що творчість — антипод повторенню, копіюванню, діяльності по готовому зразку [8].

Перші творчі прояви особистості з'являються на етапі дошкільного дитинства. У творчості дитина передає «свої думки, почуття, стан, настрої, фантазії через художнє слово, образотворчу діяльність.» [6]. Американські винахідники В. Лоунфельт і У.Ламберт, визначаючи дитячу творчість, виділили характерні її риси: гнучкість ідей, здібність оперувати новими ідеями; бачити речі в новому значенні [7]. Таку творчість можна бачити вже в дошкільному віці.

Науковці відмічають і такі риси, які характеризують творчий початок в діяльності дитини: прояв активності, самостійності, ініціативи в застосуванні вже засвоєних прийомів роботи до нового змісту, в знаходженні нових способів вирішення поставлених завдань, в емоційному вираженні своїх почуттів за допомогою різних засобів. Як вказує Л.Паламарчук, творчість є напруженою роботою, якій передують тривалий період накопичення вражень про навколишній світ, сприйняття, аналізу явищ, подій, усвідомлення власного ставлення до них. Для дитини-дошкільника пізнання навколишнього світу складає сенс її життя, творчість є ніби побічним продуктом цього пізнання [8].

Зважаючи на психологію особистості дитини дошкільника, не можемо не зупинитися на особливостях дитячої творчості. Творчість дитини як її індивідуальна властивість проявляється у здатності відмовлятися від стереотипних способів мислення у ході реалізації будь-яких завдань: ігрових, побутових, навчальних, соціально-моральних тощо. Дж. Гілфорд, Е.Торренс визначили основні ознаки прояву творчості:

- оригінальність — здатність по-новому, нестандартно розв'язувати проблеми, що в дошкільному віці проявляється в різних видах діяльності дітей та в іграх;
- семантична гнучкість — словесна гнучкість мислення проявляється у дітей як підвищена чутливість до мовлення, як мовленнєва творчість — утворення нових слів, рим;
- 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;
- стихійна гнучкість — здатність знаходити різноманітні ідеї у дещо обмеженій ситуації, спроможність виділяти функції об'єкта, пропонувати різні способи його використання [1].

Подані ознаки проявів творчості відбивають її основні характеристики: створення нового, оригінального продукту, нестандартне «бачення» у відомому, нових можливостей, а також перспектива продукувати необмежену кількість ідей.

Аналізуючи дитячу творчу діяльність, І.Лернер називає можливі способи продукування ідей:

- самостійне перенесення раніше засвоєних знань у нову ситуацію;
- віднаходження нової функції предмета (об'єкта);

- виявлення проблеми у стандартній ситуації; бачення структури об'єкта;
- здатність до альтернативних рішень;
- комбінування раніше відомих способів діяльності з новими [1].

Одним із важливих положень сучасної педагогіки творчості є утвердження думки, про те що дитяча творчість — «всеосяжне надбання» (Т.Рібо), умова існування дитини в повсякденному житті, що дає підставу залучити до творчої діяльності всіх дітей без спеціального добору [8].

Уже в дошкільному віці творча спрямованість дитини проявляється як властивість власне людської психіки. Дитина робить справжнісінькі творчі відкриття чи не на кожному кроці, оскільки вперше вивчає світ навколо себе, пізнає навколишні предмети, людей. А в деяких видах творчої діяльності вони можуть здійснювати не просто «мікровідкриття суб'єктивного масштабу» (В.Моляко), а сягати досить високого рівня у своїх майже «дорослих» віршах, малюнках [6].

Природа виникнення та розвитку дитячої творчості вже впродовж кількох десятиків років є предметом досліджень багатьох учених. Нерідко джерело творчості розглядають як результат тільки внутрішніх сил, потенцій дитини. У цьому разі становлення творчих здібностей зводиться до некерованого спонтанного процесу. Є і інша точка зору: спонукальні джерела дитячої творчості існують у самому житті й на її розвиток можна активно впливати [8].

Відомі психологи та педагоги (Н.Ветлугіна, Л.Виготський, В.Давидов, О.Запорожець, В.Кудрявцев, О.Кульчицька, М.Поддьяков, Є.Субботський та ін.) довели, що творчі здатності яскраво проявляються в дитинстві й розвиваються у процесі спеціально організованого навчання, коли діти оволодівають суспільно виробленими засобами діяльності.

Л.Виготський наголошував на розвитку дитини в процесі співробітництва з дорослими через наслідування, завдяки чому виникають усі специфічно людські властивості свідомості. Учений також глибоко обґрунтував положення про те, що творчість притаманна всім людям, і більшою чи меншою мірою є постійним супутником дитячого розвитку. Л.Виготський вважав, що «в повсякденному житті творчість – умова існування. І все, що виходить за межі рутини, завдячує своїм виникненням творчій діяльності людини» [3]. Якщо так розуміти творчість, зазначав він, то неважко помітити, що творчі процеси в усій своїй повноті проявляються вже в дуже ранньому дитинстві. Гра дитини — це не проста згадка про пережите, а й творча переробка пережитих вражень, комбінування їх і розбудова з них нової дійсності, що відповідає запитам та потягам самої дитини. Основу творчого процесу складають утворення з пережитих вражень нової дійсності, яка відповідає потребам самої дитини, іншими словами – «комбінування старого в новому поєднанні» [3]. У зв'язку з цим, як вважає Л.Виготський, якщо хочемо створити міцні основи для творчої діяльності дитини, необхідно поширювати її досвід.

М.П.Сакуліна пише, що творчий процес по своїй структурі і основним закономірностям у дитини такий самий, як і у дорослого. Своєрідність такого процесу відображає ступені розвитку особистості дитини, які

необхідно знати для правильної педагогічної організації дитячої творчості [9].

У психолого-педагогічній літературі вказується, що творчість як складна інтегративна діяльність має свою структуру й включає в себе:

- процеси творчої діяльності (постановка задачі, формування задуму, реалізація задуму);
- продукт творчої діяльності.

У книзі «Художня творчість в дитячому садку» Н.О. Ветлугіна пише, що передумовою до продуктивної творчості є формування художньо-образного початку. Самостійне сенсорне засвоєння дітьми якостей предметів є джерелом їх творчості. Творчість дошкільника невідривно пов'язана з роботою уяви, пізнавальної і практичної діяльності. Свобода творчого вираження дошкільника визначається не тільки образними уявленнями і бажаннями передати їх в малюнку, але і тим, як вона володіє засобами зображення. Засвоєння дітьми в процесі навчання різних варіантів зображення, технічних прийомів буде сприяти їх творчому розвитку. Образ, створений дітьми в результаті творчої діяльності, не можна порівнювати з художнім образом, який створений дорослим. Створені дітьми образи мають більшу чи меншу виразність, що залежить від ступеня загального розвитку здібностей і отриманих навиків [2].

На думку вчених важливими передумовами становлення дитячої творчості є здійснення організованого навчання для засвоєння дитиною необхідних знань, набуття нею практичних умінь і навичок, взаємозв'язок творчої і навчальної діяльності. Чимала роль відводиться забезпеченню інтелектуального розвитку, а також формуванню ряду особистісних якостей: пізнавальної активності, самостійності, ініціативи, цілеспрямованості, працьовитості, прагнення до саморозвитку і самовираження.

Навчання може цілеспрямовано розвивати дитину у творчому відношенні. Необхідно пам'ятати, що дитина – це суб'єкт творчості, маленький художник, і ніхто, крім неї, не знає правильного рішення поставленого перед нею творчого завдання. Завдання педагога — докласти зусиль, щоб перед дитиною завжди стояло творче завдання, хоча б і найелементарніше. Дослідження вчених (С.Фльориної, Н.Ветлугіної, Н.Сакуліної, Т.Комарової) передбачають таку взаємодію навчальних і творчих завдань, за яких творчий елемент не замінює навчальні завдання, а робить їх більш значущими, обдуманими, емоційними. Поєднання навчальних і творчих елементів повинно бути різним, залежно від ступеня розв'язання того чи іншого навчального завдання. Чим менше засвоєний матеріал, тим простішим повинен бути творчий елемент, і навпаки, чим краще він засвоєний, тим ширше можна поєднувати його із творчими завданнями.

На думку Л.Парамонові, кожна система навчання дошкільників, спрямована на формування творчості, повинна передбачати розвиток у дітей образного мислення і уяви, оволодіння дітьми довільністю і свободою поведінки (вибір діяльності, засобів її виконання, теми, визначення власного завдання і способів його розв'язання) [6].

Крім заняття, в разі необхідності розв'язання тих чи інших творчих завдань, використовуються цільові прогулянки, екскурсії, заняття-бесіди з естетичного сприйняття спеціально підібраних творів образотворчого

мистецтва, сприйняття літератури та музичних творів, лялькових, телевізійних вистав.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

На сьогоднішній день немає однозначного визначення творчості та єдиного підходу до її особливостей. Проте, більшість науковців вважають, що творчість — це індивідуально-психологічна властивість особистості, що характеризується здатністю до нестандартного, оригінального бачення світу, прагненням до нових рішень, розвинутим інтуїтивним, творчим мисленням, винахідливістю.

Сучасні дослідження свідчать про те, що формування дитячої творчості відіграє найважливішу роль у становленні повноцінної особистості, розвитку здібностей дитини, її потреб і мотивів поведінки. Для розвитку творчості у дошкільників необхідно керуватись показниками розвитку особистості, якими є: новизна, продуктивність та гнучкість мислення, оригінальність думки; фантазійність; творча самостійність, стійка потреба в застосуванні творчих здібностей в діяльності.

Аналіз праць науковців дозволяє стверджувати, що:

- творчі прояви у дитини спостерігаються досить рано. Але, на жаль, наука не має достатньо повної характеристики творчих проявів дитини раннього віку;
- у творчій діяльності дитині властиві всеохоплююча допитливість, дослідження світу. Пізнавальний інтерес є важливою складовою пізнавальної активності, що також виявляється у дитячій творчості;

- дитині властивий потяг до казок, віршів, музики, картин, загалом — до мистецтва. Поступово у неї формується відчуття прекрасного, естетичне сприйняття, яке стане основою, «матеріалом» для творчої діяльності;
- дитяча творчість, як правило, пов'язана з грою. Через гру, експериментування, творчість іде пізнання дитиною навколишнього світу. У грі дитина робить спроби знайти своє місце у житті;
- творчість вимагає створення певних умов, за яких дитина почуватиметься вільною від впливу дорослого;
- креативність є однією з базових характеристик дитини дошкільного віку, що характеризує активну позицію особистості, готовність ухвалювати миттєві рішення, допитливість, здатність коментувати процес та результати діяльності, стійку мотивацію досягнень, розвинену уяву, а також здатність до створення творчого образу, який характеризується оригінальністю, варіативністю, гнучкістю та рухливістю.

Перспективою подальших досліджень з проблеми виховання творчої особистості дошкільників є не тільки внесення нового у методику навчання та виховання, забезпечення більш високого рівня самостійності дитини для реалізації ними творчих задумів, а й підготовка вихователя нового типу, який організовуючи творчу діяльність, турбуватиметься про всебічний розвиток дошкільників, організацію цікавого і змістовного їх життя протягом перебування у дитячому дошкільному закладі.

Список використаних джерел

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості / І. М. Біла. — К. : Фенікс, 2014. — 200 с.
2. Ветлугіна Н.О. Художня творчість в дитячому садку / Н.О.Ветлугіна. — М. : Просвіта, 1985. — 207 с.
3. Виготський Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Виготский. — М.: Просвещение, 1967.
4. Ждан В. Стимулювати творчість дітей: педагогічні передумови розвитку художньо-творчих здібностей / В. Ждан // Палітра педагога. — 1997. — № 4. — С. 3-5.
5. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / наук. ред. О.Л. Кононко. — К. : Ред. жур. «Дошкільне виховання», 2003. — 243 с.
6. Котляр В.П. Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей / В. П. Котляр. — К.: Кондор, 2009. — 200 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти: Указ Президента України : 17 квітня 2002 року № 347/2002 // Дошкільне виховання. — 2002. — № 7. — С. 4-9.
8. Пазиненко С.М. Розвиток творчих здібностей: нетрадиційні заняття з художньої праці в старшій групі / С. М. Пазиненко. — Х. : Основа ; Тріада, 2007. — 112 с.
9. Підкурманна Г.О. Дитяча творчість: програма та методичні рекомендації з художнього розвитку дітей дошкільного віку/ Г.О.Підкурманна. — К., 2001. — 68 с.

На основе новых современных требований к образованию и анализа научных исследований. В статье раскрываются особенности развития творчества у детей. Охарактеризовано понятие «творчество», его характерные черты и основные признаки в дошкольном возрасте, раскрыты предпосылки и влияние обучения на развитие творчества у детей. Сделаны выводы об особенностях проявления творчества у детей дошкольного возраста и роли высококвалифицированного, профессионально подготовленного воспитателя, который является творческой личностью и несет детям добро, высокую духовность, принимает во внимание потенциальные возможности творческого развития каждого ребенка.

Ключевые слова: *творчество, детское творчество, творческий процесс, обучение, личность.*

The article raised the issue that one of the prior ways of modernization of education system in Ukraine is the formation of a creative personality. Numerous scientific researches of different times show the limitless possibilities of preschool childhood, thus the leading psychological and pedagogical problem is the creation of an enabling environment to stimulate and direct development of personality, development of preschoolers' creativity.

In the article the problem statement and its goal are clearly defined: to uncover the notion of "creativity", to define the features of its development in the preschool age.

Analysis of the philosophers, psychologists and teachers works that were dedicated to creativity, allowed to identify the main features of the manifestation of creativity, to highlight its characteristic features, peculiarities, structure. Results of the study show that creative abilities are clearly manifested in childhood and are developed during specially organized training, when children acquire socially produced means of creative activity.

Article deals with conclusions about the particular manifestations of preschool children creativity and the role of the highly skilled, professionally trained educator who is a creative person and carries a high spirituality and good for children, taking into account the potential for creative development of each child.

The perspective of further research on the issue of education of preschoolers creative personality is not only bringing new in methods of teaching and education, providing a higher level of independence of the child for the implementation of creative ideas, but also training the teacher of a new type, which organizing the creative work, will take care of the comprehensive development of preschool children, organization of interesting and meaningful life during their stay in the pre-school institutions.

Key words: *creativity, children's creativity, the creative process, training, personality.*

УДК 159.923.5

Щербан Ганна Вікентіївна,
старший викладач, Заслужений працівник освіти,
Мукачівський державний університет

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

В статті розглядаються психологічні особливості самореалізації молодих учителів. У дослідженні доведено, що критерієм результативності професійної самореалізації молодих учителів є рівень готовності до розв'язання педагогічних задач, які виникають під час виконання професійної діяльності. Узагальнення отриманих емпіричних результатів дозволяє констатувати: наявність позитивної динаміки у залежності від стажу; розузгодження процесів оволодіння молодими учителями теоретичними знаннями та накопиченням ними практичного досвіду. Отже, зняття суперечностей на етапі входження у педагогічну професію передбачає передусім оволодіння початківцями інтегральним умінням розв'язувати педагогічні задачі.

Ключові слова: *самореалізація, професійна самореалізація, задача, педагогічна задача, готовність, професійні уміння.*

Постановка проблеми. Успішне розв'язання проблем щодо підвищення рівня освіти залежить від багатьох чинників, у складі яких не останнє місце займає етап професійної самореалізації молодого вчителя. Самореалізація випускника педагогічного закладу супроводжується реконструкцією професійно ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, розвитком мотивації, нагромадженням власного досвіду практичної діяльності.

Проблему самореалізації молодих вчителів доцільно розглядати крізь призму внутрішніх протиріч етапу адаптації професійної діяльності, сутність якої полягає в тому, що індивід перебравши на себе професійну роль, лише розпочинає освоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності. Набутий у навчальному закладі теоретичний потенціал молодого фахівця має бути реалізованим у практичній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної самореалізації молодого педагога вивчалася у рамках: загальнопсихологічної теорії діяльності (П. Я. Гальперін, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко та ін.); концепції управління учбовою діяльністю учнів та аналізу процесу розв'язання педагогічних задач (Г. О. Балл, В. О. Кан-Калік, Н. В. Кузьміна, О. М. Кулюткін, Ю. І. Машбиць та ін.); соціальної перцепції (Н. Б. Ковальова, Ю. І. Лобанова, С. Д. Максименко, С. М. Маслов, М. В. Савчин, Т. С. Яценко та ін.); міжособистого спілкування (Л. А. Петровська та ін.); творчого аспекту (В. О. Моляко та ін.); здатності особистості не тільки адаптуватися, але й творчо змінювати своє оточення, реалізуючи в діях

власні цінності та смисли (Л. М. Карамушка, А. Б. Коваленко, Н. Л. Коломинський та ін.); розуміння особистісного смислу у навчальному спілкуванні (Д. О. Леонт'єв, А. В. Петровський, Н. В. Чепелева та ін.); принципу міжгрупової взаємодії у групах соціально-психологічного тренінгу (О. Ф. Бондаренко, Л. А. Петровська, Т. С. Яценко та ін.). Проте, у жодному із наведених вище підходів проблема професійної самореалізації саме молодого педагога не виокремлювалася в якості окремого предмета дослідження.

Мета статті (постановка завдання). Недостатнє теоретичне та емпіричне вивчення вказаної проблеми, її вагомість у подальшому процесі удосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів зумовило вибір об'єкту та предмету дослідження. Об'єкт дослідження – процес самореалізації молодого вчителя. Предмет – психологічні особливості процесу самореалізації молодого вчителя. Мета дослідження – виокремити психологічні особливості процесу самореалізації молодого вчителя.

Результати дослідження. Реальна професійна діяльність багато в чому відрізняється від навчання у вузі. Перш за все, змінюється статус молодого фахівця. Він повинен не тільки організувати й регулювати свою діяльність, але і діяльність іншого – учня. Зрозуміло, що потрібний деякий час для того, щоб молодий вчитель зміг практично освоїти свої нові функції, налагодити стосунки з учнями, колегами. При цьому принциповим є те, що педагог не має права бути початківцем: будучи суб'єктом професійно-педагогічної діяльності, він змушений приймати самостійні рішення й нести за них

відповідальність, причому відповідальність не лише за себе, але і за своїх вихованців.

Професійно-педагогічній діяльності притаманні такі характеристики, як конкретність, ситуативність, цілісність, що вимагає від вчителя не лише оволодіння певними науково-теоретичними знаннями, але й використання останніх у педагогічній практиці, творчого осмислення, трансформації у конструктивно-методичні схеми прийняття педагогічних рішень. Тому про результативність професійної самореалізації молодих учителів можна судити передусім по тому, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних задач, які виникають під час виконання професійної діяльності.

У рамках такого підходу оцінка ефективності професійної самореалізації вчителя пов'язується з виділенням певних видів професійно-педагогічної діяльності, які знаходять своє відображення у відповідних типах педагогічних задач. Відмітимо, що на доцільність використання педагогічних задач для забезпечення оперативного зворотного зв'язку неодноразово вказувалося у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі [1, 2, 3]. Умовно можна виділити такі якісно своєрідні аспекти професійно-педагогічної діяльності, оцінку яких доцільно проводити окремо:

- аналіз (вивчення і характеристика на основі наявних психолого-педагогічних знань особистості окремого учня, дитячого колективу, навчально-виховного процесу, умов педагогічної діяльності);
- планування (постановка цілей, проектування і конструювання змісту, засобів, форм і методів педагогічної діяльності);
- здійснення (реалізація наміченої педагогічної діяльності, тобто педагогічної взаємодії);
- самоаналіз (педагогічна рефлексія, спрямована на вдосконалення своєї діяльності, на професійне самовиховання).

Про освоєння педагогічного аналізу початківцями можна судити по успішності виконання ними завдань щодо аналізу педагогічних фактів та явищ (розв'язання аналітичних задач). Професійно необхідний мінімум таких завдань складає: визначення характеру педагогічної ситуації; визначення завдань педагогічної взаємодії та її загальної (перспективної) мети; виділення факторів, що впливають на педагогічну взаємодію; оцінка здійснюваних учителем дій та їх наслідків; співвіднесення своїх спостережень і висновків з наявними психолого-педагогічними знаннями. По суті, мова йде про освоєння цілісного бачення реального педагогічного процесу.

Про освоєння планування можна судити по успішному виконанню молодими вчителями таких завдань: визначення загальної мети і конкретних завдань педагогічної взаємодії; проектування його способів та прогнозування можливих труднощів; проектування варіантів педагогічної взаємодії.

Про освоєння стану здійснення можна судити по успішному виконанню завдань по реалізації педагогічної взаємодії як у змодельованих, так і в реальних умовах педагогічної діяльності.

У ході самоаналізу молоді вчителі мають зіставляти заплановані та реально здійснені дії, оцінювати їх педагогічну доцільність, порівнювати педагогічну ситуацію з іншими (подібними та відмінними), визначати

фактори, які впливали на досягнення мети, намічати й оцінювати інші, потенційно можливі варіанти здійснення педагогічної взаємодії, робити конструктивні висновки для професійного самовиховання та подальшої педагогічної діяльності.

Практичний досвід і теоретичний аналіз свідчать про неефективність використання, стандартизованих тестових методик. В основі запропонованого у статті підходу лежить змістова, якісна оцінка результативності професійного становлення молодих учителів за заданими параметрами; формалізація результатів такої оцінки з метою їх подальшої математичної обробки носить, в принципі, другорядний характер.

Підхід, представлений у дослідженні, носить яскраво виражений коригуючий характер, коли діагностика певних труднощів і суперечностей процесу професійної самореалізації молодих учителів є необхідною передумовою для проведення відповідної корекційної роботи, спрямованої на формування необхідних умінь і особистісних проявів.

Оцінка підготовленості молодих учителів до розв'язання педагогічних задач здійснювалась на основі узагальнення експертних суджень. У ролі експертів виступали адміністрація школи, працівники методкабінетів, методисти обласного інституту удосконалення учителів. Результати оцінок виражалися у балах, числові значення відповідали розробленій градації рівнів підготовленості молодих учителів. Останнім відповідно приписувалися кількісні значення:

- 0 – нульовий;
- 1 – низький;
- 2 – середній;
- 3 – високий.

Нульовий рівень – дії вчителя не мають необхідного обґрунтування або ґрунтуються на помилкових висновках з попереднього педагогічного аналізу; педагогічна діяльність у цілому не задовольняє вимогам, що витікають з принципів науки та виховання; дії вчителя, його поведінка у цілому не усвідомлені.

Низький рівень – дії молодого вчителя обґрунтовані лише частково, допускаються значні помилки у висновках з попереднього педагогічного аналізу; педагогічна діяльність лише частково задовольняє вимогам принципів навчання та виховання; дії та поведінка усвідомлені лише частково, із значними упущеннями (в усвідомленні цілей, співвідношенні запланованих та одержаних результатів тощо);

Середній рівень – дії молодого вчителя в цілому обґрунтовані результатами попереднього педагогічного аналізу; педагогічна діяльність відповідає вимогам принципів навчання та виховання; дії та поведінка у більшості випадків усвідомлені; намічена діяльність виконується своєчасно або з несуттєвими відхиленнями від термінів; проявляється значна міра самостійності.

Високий рівень – дії молодого вчителя повністю обґрунтовані результатами попереднього педагогічного аналізу; діяльність повністю відповідає вимогам принципів навчання та виховання; дії повністю усвідомлені (включаючи співвідношення поставлених цілей і реальних результатів, критичну оцінку власної поведінки тощо); проявляє високий рівень самостійності; намічена діяльність виконується своєчасно [4].

Дослідженням було охоплено 65 молодих учителів, професійну діяльність яких оцінювали експерти.

У таблиці 1 представлені узагальнені результати експертних оцінок.

Табл. 1

Підготовленість учителів до розв'язання педагогічних задач (за результатами експертних оцінок)

Групи учителів (за стажем роботи)	Рівні підготовленості			
	високий	середній	низький	нульовий
до 1 року роботи	10,0	25,0	40,0	25,0
від 1 до 3 років роботи	16,7	26,7	33,3	23,3
від 3 до 5 років роботи	20,0	25,0	40,0	15,0
всього	15,7	25,7	37,1	21,5

Узагальнення отриманих результатів дозволяє констатувати наступне:

1. Зростає кількість молодих учителів з високим і середнім рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач (від 35,0 % у групі зі стажем до 1 року роботи до 45,0 % у групі зі стажем від 3 до 5 років роботи). Це можна інтерпретувати як наслідок адаптації та професійної самореалізації молодих учителів, їх самоосвітньої і самовиховної роботи та методичної і консультативної допомоги з боку методичних служб, адміністрації шкіл та більш досвідчених колег. Слід мати на увазі ще й ту обставину, що приведені дані (особливо щодо вчителів зі стажем роботи до 1 року) дещо ідеалізовані, вони виражають, як буде при подальшому аналізі, не стільки реальний, скільки бажаний стан речей.

2. Чимало молодих учителів з низьким і нульовим рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач (65,0 % у групі зі стажем до 1 року і 55,0 % у групі зі стажем від 3 до 5 років). Як бачимо, позитивна динаміка у залежності від стажу є, але вона дуже незначна і явно не може задовольнити вимоги шкільної практики.

На підставі аналізу результатів інтерв'ю з молодими вчителями та експертами з'ясувалися такі проблеми:

– Чи використовують у своїй практичній діяльності певну психологічну й педагогічну концепції навчання (виховання) та які саме? Якщо їх практична діяльність не впливає з єдиної психолого-педагогічної концепції, то які психолого-педагогічні закономірності реалізуються в окремих сторонах діяльності? На які аспекти психічного розвитку учня орієнтуються молоді вчителі у своїй практичній діяльності, які психічні функції передусім прагнуть розвивати на конкретному уроці? Який тип мислення вони намагаються розвивати в учнів, які ставлення до навколишньої дійсності виховувати? Як, в якій мірі і в яких напрямках здійснюється формування особистісних якостей учнів? Отже, педагогічна діяльність може здійснюватися вчителем на емпіричному та на свідомому рівнях.

Емпіричний рівень пов'язаний з оволодінням лише зовнішньою предметною стороною педагогічної діяльності, коли молоді вчителі визначають спосіб дії на основі логіки практичних дій. При цьому упускається та обставина, що логіка практичних дій не розкриває

закономірні зв'язки між окремими компонентами педагогічного процесу, що є компетенцією теорії. Внаслідок молоді вчителі часто не можуть (і не бачать у цьому необхідності) обґрунтувати, які способи дії і чому саме були вибрані у даній ситуації, вони просто копіюють дії інших учителів або сліпо виконують методичні поради.

Свідомий рівень передбачає, що зовнішній предметний діяльності передують внутрішні, теоретична, тобто здійснюється осмислення цілей, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх виконання.

Отримані результати свідчать про те, що дуже часто спостерігається розузгодження процесів оволодіння молодими учителями теоретичними знаннями та накопиченням ними практичного досвіду. Ці процеси співіснують ніби паралельно, не перетинаються, не зумовлюючи формування теоретично обґрунтованих конструктивних схем розв'язання педагогічних задач, у всякому випадку у тих молодих учителів, чия підготовленість до розв'язання педагогічних задач знаходиться на низькому або нульовому рівнях.

Паралельно нами аналізувалися ті труднощі, з якими зіштовхуються молоді вчителі під час первинного етапу професійної самореалізації. Передусім з допомогою нестандартизованого інтерв'ю (опитувалися молоді та досвідчені вчителі, адміністрація шкіл) з'ясувався характер та зміст таких труднощів. Одержана інформація була систематизована у вигляді спеціального опитувальника, який і був запропонований експериментальній групі молодих учителів (65 чоловік). Перед ними було поставлено завдання проранжувати по значущості виділені труднощі. Обробка результатів передбачала визначення середнього арифметичного рангу кожної труднощі та визначення показнику її значимості у педагогічній діяльності початківців.

Відмітимо, що різниця між середніми арифметичними рангами виділених труднощів носить статистично значущий характер. При порівнянні рангів першого і шостого місця критерій достовірності різниці по Ст'юденту складає 10,04. Навіть між показниками окремих місць різниця статистично достовірна (приміром, між показниками першого і другого місця критерій Ст'юдента складає 2,62, що відповідає рівню значущості 0,01).

Труднощі молодих учителів

Перелік труднощів	Середній арифметичний ранг	Рангове місце
Невміння підтримувати в учнів уважність, впевненість у своїх силах, добросовісне ставлення до навчання	1,89	I
Невміння розподіляти свою увагу на уроці	2,22	
Невміння використовувати вплив класу на особистість, орієнтація на «парну педагогіку»	2,28	
Відсутність вміння розбиратися в учнях, розуміти мотиви їх вчинків, поведінки у цілому	2,33	
Невміння прислухатися до критики у свій адрес	2,39	II
Невміння володіти собою, неврівноваженість	2,56	
Відсутність умінь переконувати учнів	2,72	
Невміння підтримувати у класі дисципліну	2,83	III
Невміння раціонально організовувати свою діяльність	3,06	
Невміння раціонально організовувати діяльність класу	3,17	
Невміння активізувати пізнавальну діяльність учнів	3,28	
Деякі особистісні якості (слабкість волі, м'якість характеру та інші)	3,29	IV
Недостатня методична підготовленість	3,56	
Прогалини у теоретичних знаннях	3,72	
Деякі особливості особистісні (недостатня справедливості і об'єктивності, труднощі у комунікативній системі та інші)	3,78	V
Невміння поєднувати навчальну та виховну роботу на уроці	3,94	
Випадковість вибору професії, відсутність необхідної мотивації	4,11	VI

Аналіз одержаних даних дозволяє відмітити наступне:

1. У процесі професійної самореалізації молоді вчителі зіштовхуються з серйозними проблемами зовнішнього, предметного характеру і труднощами, зумовленими особистісними, психологічними причинами.

2. Багато з об'єктивно існуючих проблем професійної самореалізації початківців випадає з поля зору адміністрації школи та методичних служб, які покликані надавати необхідну допомогу молодим вчителям.

3. Труднощі, зумовлені невіданням використовувати теоретичні знання для розв'язання педагогічних задач, явно недооцінюються молодими учителями, що можна інтерпретувати тим, що професійні функції багатьма з них здійснюються на емпіричному рівні, внаслідок чого необхідність обґрунтування способу дії та причин його вибору у даній ситуації часто випадає просто з поля їх уваги.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Відповідно до сутності етапу професійного становлення можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, що практично оволодіває

професією, є тенденція до самоутвердження у системі нових для себе стосунків. Зовнішнє протиріччя цього етапу (між професійно-педагогічною підготовкою, одержаною у педвузі, попередніми уявленнями про школу, вчительську працю, соціальними і соціально-психологічними сподіваннями та реальними вимогами, конкретними умовами професійної діяльності, повсякденною шкільною практикою) виявляються на особистісному рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням початківцями.

Розглядаючи професійно-педагогічну діяльність як неперервний процес розв'язання вчителем ряду педагогічних задач (у кінцевому результаті, задач по рефлексивному управлінню діяльністю учнів), і маючи на увазі, що досягнення педагогічних цілей можливе лише через педагогічну взаємодію (спілкування) вчителя з учнями, підкреслимо, що діалектичне зняття цієї суперечності передбачає передусім оволодіння початківцями на етапі їх професійного становлення інтегральним умінням розв'язувати педагогічні задачі. Перспективою подальших досліджень є розробка програми роботи з виявленими труднощами молодих вчителів.

Список використаних джерел

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. / Г.А. Балл – М.: Педагогика. 1990. – 184 с.
2. Галян І.М. Рівень рефлексивної активності майбутніх педагогів як показник повноти їх смислового самоаналізу / І. М. Галян //Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. – Випуск 32. – С.78-89.
3. Уршуля Солинська. Професиональное выгорание учителя и его последствия / У. Солинська, А. Юрчак //Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. – Випуск 31. – С.427-440.

4. Щербан Т.Д. Теорії навчального спілкування: структура, психічний розвиток, педагогічні задачі: навчально - методичний посібник. - Мукачево: Карпатська вежа, 2003. - Ч. 3. - 63 с.
5. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : монографія / Т. Д. Щербан. – К : Міленіум, 2004. – 441 с.

В статье рассматриваются психологические особенности самореализации молодых учителей. В исследовании доказано, что критерием результативности профессиональной самореализации молодых учителей является уровень готовности к решению педагогических задач, которые возникают во время выполнения профессиональной деятельности. Обобщение полученных эмпирических результатов позволяет констатировать наличие положительной динамики в зависимости от стажа; рассогласование процессов овладения молодыми учителями теоретическими знаниями и накоплением ими практического опыта. Итак, снятие противоречий на этапе вхождения в педагогическую профессию предполагает прежде всего овладение начинающим интегральным умением решать педагогические задачи .

Ключевые слова: самореализация, профессиональная самореализация, задача, педагогическая задача , готовность, профессиональные умения.

The article deals with the psychological characteristics of self-realization of young teachers. It has been proved that the criterion of the effectiveness of professional self-realization of young teachers is the level of readiness to solve pedagogical problems that arise during the execution of professional activities.

The following stages of pedagogical problem solving were identified: analysis, planning, implementation, introspection.

In the process of professional self-realization young teachers are faced with serious problems and difficulties of external and subject nature caused by personal and psychological reasons. The generalization of empirical results allows us to conclude: the presence of positive dynamics depending on experience; mastering processes mismatch young teachers with theoretical knowledge and gain practical experience. According to the subject of professional stage of formation the leading personality psychological tendency that almost swept the profession can be assumed that as a tendency to assert themselves in the system of new relationships.

The external contradiction of this stage (between professional and pedagogical training received in pedagogical university, previous notions about the school, teachers' labour, social and psychological expectations and real requirements, concrete terms of professional activity, everyday school practice) appears on a personal level as a conflict between the new status and its realization of beginners.

Considering the professional-pedagogical activity as a continuous process of pedagogical problem solving (the task of reflexive management of pupils), and having in mind that the achievement of educational objectives is only possible through pedagogical teacher -pupil interaction (communication), we emphasized the dialectical removal of contradictions in the process of entering teaching profession that involves mastery of the beginners of integrated ability to solve pedagogical tasks.

Key words: self-realization, professional self-realization, task, pedagogical task, readiness and professional skills.

РОЗДІЛ VII

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

УДК 159.923

Алмаши Світлана Іванівна,

старший викладач,

Мукачівський державний університет

ЕМОЦІЙНА СФЕРА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті проаналізовані особливості професійної діяльності вчителя. Розглядається проблема емоцій та емоційної сфери студентів. З'ясовані особливості впливу емоційної сфери на формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів. Розглянуті психологічні особливості емоційної сфери студентів. Представлена методика для дослідження емоційної сфери, а саме: психодіагностична методика: «Багатофакторний особистісний опитувальник FPI. Автори І. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампеля (модифікована форма "В")». Зроблено висновок, що зміни в емоційній сфері студентської молоді потребують перегляду та впровадження нових форм та методів роботи у вузі.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна компетентність, емоції, емоційна сфера, емоційна стійкість.

Постановка проблеми. Професія вчителя, для якої властива активна міжособистісна взаємодія в системі «вчитель-учні», потребує здібностей розуміти внутрішній світ учнів, вміння встановлювати з ними ділові і емоційні контакти, організовувати їх спільну та індивідуальну роботу. Саме в професійній діяльності вчителів загострюється питання їх психологічної готовності до роботи з дітьми, яка включає як їх когнітивний компонент, так і емоційний, що є визначальним у створенні психічного комфорту в спілкуванні з учнями. Тому, ми вважаємо доречним дослідити проблему формування емоційної сфери та розкриття емоційного потенціалу особистості студента в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Актуальність проблеми дослідження, неповнота та суперечливість даних обумовили необхідність проведення даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Емоційна сфера глибоко та всебічно досліджена в працях багатьох психологів (В. Вілюнас, Б. Додонов, К. Ізард, О.Леонтьєв та ін.), досліджено зв'язок компонентів емоційної сфери з пізнавальними процесами (Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін.), вольовими процесами (Л. Божович, З. Фрейд, Я. Рейковський та ін.). Визначені психологічні особливості компонентів емоційної сфери студентів (Б. Ананьєв, В. Лісовський та ін.). Однак, огляд психолого-педагогічної літератури свідчить про малу вивченість сутності емоційної сфери в межах педагогіки вищої школи [4].

Мета статті (постановка завдання). З огляду на актуальність і недостатню розробленість проблеми, метою статті є: теоретичне та емпіричне дослідження особливостей трансформації емоційної сфери майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки. Згідно з метою були сформульовані наступні завдання дослідження: з'ясувати особливості впливу емоційної сфери на формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів; розкрити психологічні особливості емоційної сфери студентів; емпірично дослідити особливості трансформації ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Для розв'язання поставлених завдань використані **методи:** теоретичний аналіз проблеми на базі вивчення філософської, соціологічної,

психологічної та педагогічної літератури; психодіагностична методика: «Багатофакторний особистісний опитувальник FPI. Автори І. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампеля (модифікована форма "В")».

Емоційні особливості є однією з важливих характеристик особистості студента. Особливості емоційної сфери розглядаються як показники формування особистості. Структура емоційних переживань студентів, що впливають на формування їх особистості, перебудову поглядів і ставлення до дійсності, надзвичайно складна, динамічна і залежить від зовнішніх явищ, діяльності людини та її індивідуально-типологічних властивостей.

Проблема формування емоційної сфери майбутніх педагогів є достатньо важливою у психології та педагогіці вищої школи. Це обумовлено тим, що формування емоційної сфери поєднано з розвитком інших сфер особистості. А відтак, одним з напрямів розвитку професіоналізму майбутнього фахівця є формування емоційної сфери, зокрема майбутнього педагога.

У процесі формування емоційної сфери студентів одне з важливих місць посідає система відповідних вмінь та навичок: емоційні вміння; навички емоційної саморегуляції; вміння керувати емоційними станами; навички емпатії, перцепції тощо. Формування емоційної сфери – це цілеспрямований процес, динаміка якого залежить від взаємопов'язаної діяльності викладачів та студентів [3; 4].

Результати дослідження. Для емпіричного дослідження емоційної сфери майбутніх педагогів нами використана методика «Багатофакторний особистісний опитувальник FPI (І. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампеля (модифікована форма «В»))». Експериментальну групу складали студенти Мукачівського державного університету першого, третього, п'ятого курсів та студенти другого курсу скороченої програми навчання педагогічного факультету спеціальності «Початкове навчання». Наше дослідження проводилося на двох різних вибірках: перша – це студенти майбутні педагоги, які навчалися за традиційною системою навчання – студенти п'ятого курсу (далі випускники (ТН)); друга – студенти, які навчалися за інтерактивними технологіями (з великим обсягом різних видів практик) (далі випускники (ІН)). Обсяг вибірки складав 237 досліджуваних.

Розглянемо результати дослідження за багатофакторним опитувальником FPI, який допомагає дослідити способи поведінки, стани, орієнтації, навички, які є домінуючими у професійній діяльності педагога з кількісними показниками рівнів по кожній шкалі (див. табл.1). Отже, на основі отриманих результатів, можемо виокремити наступні тенденції:

- Підвищений рівень шкали «депресивність» на всіх курсах. Показники низького рівня відсутні у всіх груп досліджуваних. На першому курсі отримані наступні результати даної шкали: високий рівень складає 55%, середній – 45%. На третьому курсі високий рівень складає 45%, середній – 55%. На п'ятому курсі зростають показники високого рівня – 72%, середній рівень складає 28%. Це вказує на виражену деструктивну поведінку студентів, вияв надмірного психічного напруження, швидкої стомлюваності та нездатності до тривалої інтелектуальної напруги, що є негативним явищем особливо для випускників, де дані характеристики найбільш виражені.

- За роки навчання зростають показники шкали «невротичність», зокрема для студентів першого курсу високий рівень складає 61%, середній – 31%, показники низького рівня – 8%. Для студентів третього курсу - високий рівень складає 58%, середній – 33%, низький рівень складає 9%. Найбільш виражена дана шкала у студентів п'ятого курсу, де високий рівень складає 79%, середній – 19%, низький рівень складає

лише 2%. Це негативний процес, який вказує на вияв високої тривожності, збудливості у поєднанні з швидкою виснаженістю.

- Негативною тенденцією до зниження за роки навчання характеризується шкала «товариськість», зокрема для студентів першого курсу показники наступні: високий рівень – 16%, середній – 74%, показники низького рівня – 10%. Для студентів третього курсу високий рівень складає 17%, середній – 68%, низький рівень – 15%. Найнижчі показники з у студентів п'ятого курсу, де високий рівень складає 2%, середній – 50%, показники низького рівня сягають 48%. Отримані показники є неприпустимими для педагогічної діяльності, яка вимагає відкритості, комунікабельності та соціальної активності.

- Високі показники отримані у досліджуваних за шкалою «реактивна агресивність». Зокрема, для студентів першого курсу високий рівень – 76%, середній – 24%, показники низького рівня відсутні. Для студентів третього курсу показники високого рівня становлять – 72%, середнього – 28%, показники низького рівня так само відсутні. Дещо кращі, проте недостатні для майбутньої професійної діяльності, показники даної шкали у студентів п'ятого курсу, зокрема, високий рівень складає 52%, середній – 43%, низький рівень – 5%. Зміст даної шкали вказує на агресивне ставлення студентів до соціального оточення, характеризуються вираженим прагненням до домінування.

Таблиця 1

Рівні вираженості особистісних властивостей за опитувальником FPI

№	Шкали	Рівні	Групи (%)			
			1 курс	3 курс	Випускники (ТН)	Випускники (ІН)
1	Невротичність	Низький	8	9	2	44
		Середній	31	33	19	47
		Високий	61	58	79	9
2	Спонтанна агресивність	Низький	3	7	31	72
		Середній	40	52	50	28
		Високий	57	41	19	0
3	Депресивність	Низький	0	0	0	0
		Середній	45	55	28	72
		Високий	55	45	72	28
4	Дратівливість	Низький	0	0	11	14
		Середній	24	27	29	49
		Високий	76	73	60	37
5	Товариськість	Низький	10	15	48	0
		Середній	74	68	50	42
		Високий	16	17	2	58
6	Врівноваженість	Низький	21	22	10	0
		Середній	34	45	76	53
		Високий	45	33	14	47
7	Реактивна агресивність	Низький	0	0	5	53
		Середній	24	28	43	44
		Високий	76	72	52	3
8	Сором'язливість	Низький	0	0	9	23
		Середній	32	35	21	28
		Високий	68	65	70	49
9	Відкритість	Низький	3	7	17	4
		Середній	21	18	64	40
		Високий	76	75	19	56
10	Екстраверсія-інтроверсія	Низький	3	7	21	28
		Середній	40	41	70	72
		Високий	57	52	9	0
11	Емоційна лабільність	Низький	5	2	5	5
		Середній	22	32	25	51
		Високий	73	66	70	44
12	Маскулінізм-фемінізм	Низький	32	38	66	58
		Середній	60	54	27	30
		Високий	8	8	7	12

Отже, на основі отриманих результатів, можемо виокремити наступні тенденції:

- Підвищений рівень шкали «депресивність» на всіх курсах. Показники низького рівня відсутні у всіх груп досліджуваних. На першому курсі отримані наступні результати даної шкали: високий рівень складає 55%, середній – 45%. На третьому курсі високий рівень складає 45%, середній – 55%. На п'ятому курсі зростають показники високого рівня – 72%, середній рівень складає 28%. Це вказує на виражену деструктивну поведінку студентів, вияв надмірного психічного напруження, швидкої стомлюваності та нездатності до тривалої інтелектуальної напруги, що є негативним явищем особливо для випускників, де дані характеристики найбільш виражені.

- За роки навчання зростають показники шкали «невротичність», зокрема для студентів першого курсу високий рівень складає 61%, середній – 31%, показники низького рівня – 8%. Для студентів третього курсу - високий рівень складає 58%, середній – 33%, низький рівень складає 9%. Найбільш виражена дана шкала у студентів п'ятого курсу, де високий рівень складає 79%, середній – 19%, низький рівень складає лише 2%. Це негативний процес, який вказує на вияв високої тривожності, збудливості у поєднанні з швидкою виснаженістю.

- Негативною тенденцією до зниження за роки навчання характеризується шкала «товариськість», зокрема для студентів першого курсу показники наступні: високий рівень - 16%, середній – 74%, показники низького рівня – 10%. Для студентів третього курсу високий рівень складає 17%, середній – 68%, низький рівень – 15%. Найнижчі показники з у студентів п'ятого курсу, де високий рівень складає 2%, середній – 50%, показники низького рівня сягають 48%. Отримані показники є неприпустимими для педагогічної діяльності, яка вимагає відкритості, комунікабельності та соціальної активності.

- Високі показники отримані у досліджуваних за шкалою «реактивна агресивність». Зокрема, для студентів першого курсу високий рівень - 76%, середній – 24%, показники низького рівня відсутні. Для студентів третього курсу показники високого рівня становлять - 72%, середнього – 28%, показники низького рівня так само відсутні. Дещо кращі, проте недостатні для майбутньої професійної діяльності, показники даної шкали у студентів п'ятого курсу, зокрема, високий рівень складає 52%, середній – 43%, низький рівень – 5%. Зміст даної шкали вказує на агресивне ставлення студентів до соціального оточення, характеризуються вираженням прагнення до домінування.

Отримані результати за даною методикою вказують на негативні прояви особистісних рис досліджуваних, які є несумісними з педагогічною діяльністю. Детальніше зупинимось на характеристичі отриманих результатів випускників (ТН) та випускників (ІН), з метою виявлення найбільших закономірностей. Таким чином, аналізуючи базові шкали опитувальника FPI у студентів-випускників, можна спостерігати наступні тенденції:

- Показники шкали «невротичність» у випускників (ТН) набагато вищі (високий рівень складає 79%,

середній рівень – 19%, показники низького рівня складають 2%) у порівнянні з випускниками (ІН), де високий рівень складає 9%, середній – 47%, низький рівень – 44%. Це вказує на вияв високої тривожності, збудливості у поєднанні з швидкою виснаженістю у випускників (ТН). Щодо іншої категорії випускників, які навчаються за інтерактивною системою навчання, то у них показники кращі і це характеризує їх як активних, діяльних та ініціативних студентів, які вирізняються хорошим розумінням дійсності, високою вимогливістю до себе, а це, у свою чергу, є основою майбутньої професійної діяльності.

- Щодо результатів шкали «спонтанна агресивність», то показники набагато вищі у випускників (ТН), зокрема високий рівень складає 19%, середній – 50%, низький рівень – 31%. Для студентів – випускників (ІН) показник високого рівня відсутній, середній складає – 28%, низький рівень – 72%. Отримані результати вказують на належний рівень прояву самоконтролю та імпульсивності у випускників (ІН), що є необхідним при виконанні функціональних обов'язків педагога, цьому могла послугувати спільна діяльність студентів у ході інтерактивної взаємодії, яка формує навички самоорганізації та самоконтролю з метою отримання належних позитивних результатів.

- У обох груп випускників яскраво виражена шкала «депресивність», зокрема у випускників (ТН) показники наступні: високий рівень складає 72%, середній – 28%, у випускників (ІН) показники високого рівня нижчі - 28%, середній рівень - 72%, показники низького рівня у груп досліджуваних відсутні. Отримані результати характеризують досліджуваних як зарозумілих, недоступних. Особливо чутливі вони до інтелектуальної навантаженні. Від них важко домогтися тривалого інтелектуального напруження, що є непримиренним для особистості педагога.

- Аналізуючи результати даного опитувальника, слід відмітити зростання показників шкал «товариськість», «врівноваженість» та «відкритість» у випускників (ІН). Зокрема, за шкалою «товариськість» отримані наступні результати: для випускників (ТН) високий рівень складає 2%, середній – 50%, низький рівень – 48%. Для випускників (ІН) високий рівень - 58%, середній – 42%, показник низького рівня відсутній. За шкалою «врівноваженість» для випускників (ТН) високий рівень складає 14%, середній – 76%, низький рівень – 10%. Для випускників (ІН) показники даної шкали наступні: високий рівень - 47%, середній – 53%, показник низького рівня відсутній. Показники шкали «відкритість» для випускників (ТН) наступні: високий рівень складає 19%, середній – 64%, низький рівень – 17%. Для випускників (ІН) високий рівень - 56%, середній – 40%, показник низького рівня складають 4%. Отримані результати вказують на готовність випускників (ІН) до співпраці, прояв чуйного, уважного ставлення до людей. Такі студенти товариські, теплі у відносинах, характеризуються відсутністю внутрішньої напруженості, задоволеністю собою і своїми успіхами, готовності слідувати нормам і вимогам, самокритичністю.

- Кращими показниками супроводжуються результати шкали «реактивна агресивність». Зокрема, для випускників (ТН) високий рівень складає 52%, середній –

43%, низький рівень – 5%. Для випускників (ІН) показники даної шкали наступні: високий рівень – 3%, середній – 44%, низький рівень – 53% та «сором'язливість», де показники високого рівня у випускників (ТН) складають 70%, середній рівень – 21%, низький рівень – 9%. Для випускників (ІН) показники даної шкали складають: високий рівень складає 49%, середній – 28%, низький рівень – 23%. Отримані показники вказують на вияв агресивного ставлення студентів-випускників (ТН) до соціального оточення, характеризуються вираженням прагнення до домінування, сміливі, рішучі, схильні до ризику. Рішення приймають швидко і негайно приступають до їх здійснення.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Узагальнюючи отримані результати, можна констатувати, що найбільш проблемними показниками сформованості емоційної сфери майбутніх педагогів є: підвищений рівень шкали «депресивність» на всіх курсах, високі показники шкали «невротичність», з найвищими показниками у випускників (ТН); негативною

тенденцією до зниження за роки навчання характеризується шкала «товарищескість», високі показники за шкалою «реактивна агресивність»; виражені показники шкали «спонтанна агресивність» у випускників (ТН). Як видно, найбільш виражені проблемні шкали саме у випускників (ТН), а найменш виражені – у випускників (ІН). Це свідчить про те, що теоретичне та практичне навчання досліджуваних випускників (ІН) з використанням інтерактивних технологій, сприяє подоланню негативних емоційних проявів у ході розв'язання педагогічних завдань та налагодженню процесу розвитку самоорганізації, самоконтролю та саморегуляції власної поведінки та діяльності, що, у свою чергу, є основою майбутньої професійної діяльності. В процесі дослідження ми дійшли висновку, що зміни в емоційній сфері студентської молоді потребують перегляду та впровадження нових форм та методів роботи у вузі, що і є перспективою нашого дослідження. Особливо це стосується навчання студентів-випускників.

Список використаних джерел

1. Докшина Н. Природа виникнення емоцій та почуттів / Н. Докшина // Психолог. — 2006. — № 44. — С. 37-39.
2. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: Навч. посібник / Кириленко Т.С. — К. : Либідь, 2007. — 256 с.
3. Комісарова С. Д. Поняття про емоції, їх значення та особливості / С. Д. Комісарова // Психолог. — 2006. — № 25-28. — С. 32-38.
4. Лазуренко О.О. Аналіз передумов формування емоційної сфери та проявів емоційного потенціалу особистості студента в процесі професійної підготовки. / О.О. Лазуренко // Young Scientist. — 2014. — №5. — С.127–130.
5. Семиченко В.А. Психологія емоцій / Валентина Анатоліївна Семиченко. — К. : Вища школа, 2004. — 335 с.

В статье проанализированы особенности профессиональной деятельности учителя. Рассматривается проблема эмоций и эмоциональной сферы студентов. Выявлены особенности влияния эмоциональной сферы на формирование профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов. Рассмотрены психологические особенности эмоциональной сферы студентов. Представлены методики для исследования эмоциональной сферы студентов, а именно: психодиагностическая методика: «Многофакторный личностный опросник FPI. Авторы И. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампель (модифицированная форма "B")». Сделан вывод, что изменения в эмоциональной сфере студенческой молодежи требуют пересмотра и внедрения новых форм и методов работы в вузе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, эмоции, эмоциональная сфера, эмоциональная устойчивость.

The features of professional activity of teachers have been analyzed in the article. The problem of emotions and emotional sphere of students has been examined. The features of the emotional sphere of influence on the formation of professional competence of future primary school teachers have been found out. Psychological features of the emotional sphere of students have been disclosed. In the process of emotional sphere of students one of the important place has appropriate system of skills, emotional skills; skills of emotional self-regulation; ability to manage emotional states; skills of empathy, perception, etc. The methods for the study of the emotional sphere of students have been presented, such as: psychodiagnostic methods "Multivariate personality questionnaire FPI. Authors Farenberh I., H. Zarh, R. Hampelya (modified form "B")". The technique helps to explore the behaviors, class, orientation, skills that are dominant in the professional activity of teacher quantitative performance levels on each scale. The experimental group has been presented by students of Mukachevo State University of first, third, fifth-year students and second-year (s.p.) students of Pedagogical Faculty, specialty "Primary school training". Our study was performed on two different samples: the first - students, future teachers who taught the traditional system of training - students of fifth year (the graduates (TT)); second - students who have studied for interactive technologies (with lots of different types of practices) (hereinafter graduates (IT)). The most severe problems of scale it seemed graduates (TT) and least pronounced - of the graduates (IT). This indicates that the theoretical and practical training of graduates surveyed (IT) using interactive technology helps overcome negative emotional expressions of resolving educational problems and adjustment process of self-organization, self-control and self-control of their own behavior and that, in its turn is the basis for future professional activities. The study has been concluded that changes in the emotional sphere of students need the revision and introduction of new forms and methods of university training.

Key words: professional training, professional competence, emotion, emotional sphere, emotional stability.

*Барчій Магдалина Степанівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет*

ПРОБЛЕМА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ

У статті проаналізовано проблему професійного розвитку психолога, особливості етапів професійного становлення, представлено психолого-педагогічні засоби вдосконалення професійної підготовки психологів: психологічні тренінги, рольові та ділові ігри, арттерапія, диспути, круглі столи, семінари - взаємонавчання. Підкреслюється роль різних видів позанавчальної роботи в професійному та особистісному розвитку майбутніх психологів. Узагальнено психолого-педагогічні умови ефективної фахової підготовки психологів, що забезпечать поєднання розвивальних зовнішніх факторів із внутрішнім прагненням майбутнього психолога до особистісного зростання.

Ключові слова: психолог, професійна підготовка, особистісний розвиток, тренінг, методи.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку України, демократизація суспільства ставлять перед вітчизняними психологією та педагогікою нові завдання, одним із яких є якісна підготовка висококваліфікованих психологів. Професійна підготовка майбутніх психологів не може обмежуватися лише оволодінням спеціальними знаннями, уміннями, навичками. У процесі виконання професійних функцій фахівець реалізує себе як особистість. Низький рівень особистісної підготовки психологів до виконання професійних обов'язків не дозволяє значній частині випускників реалізувати свій творчий потенціал, ускладнює процес досягнення високого рівня професійної майстерності та кар'єрного росту. Тому важливим є створення відповідних умов для формування і розвитку професійно важливих якостей особистості студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В сучасній вітчизняній психології є чимало досліджень, присвячених проблемі професійного становлення майбутніх психологів (І.Андрійчук, М.Бадалова, О.Бондаренко, Ж.Вірна, Л.Долинська, І.Зязюн, Н.Коломінський, І.Мартинюк, В.Панок, Н.Пов'якель, Н.Пророк, В.Семиченко, Л.Уманець, Н.Чепелева, Н.Шевченко). Особистісний розвиток є невіддільним від професійного, який виступає фактором формування особистості загалом. Низка дослідників вважають цей процес довготривалим, багатоплановим та динамічним. Він вимагає від майбутнього психолога складної роботи над формуванням системи професійно важливих знань, умінь, навичок, відповідного науково-культурного кругозору та розвитком необхідних особистісних якостей. Важливим завданням виступає також розвиток цілісної, гармонійної особистості, орієнтованої на самопізнання та самозміну. Аналіз науково-психологічної літератури засвідчує, що проблема фахової підготовки психологів-практиків зводиться не лише до набуття ними професійно значущих якостей, а й потребує застосування ефективних шляхів та методів їх формування.

Мета статті (постановка завдання) – проаналізувати психолого-педагогічні засоби вдосконалення професійної підготовки психологів.

Сучасний фахівець повинен бути орієнтований на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень конкурентоспроможності, продуктивності професійної діяльності і, як наслідок, кар'єрне зростання та самореалізацію.

Результати дослідження. Навчально-виховний

процес у ВНЗ повинен бути спрямований на формування професійних якостей, в основі яких лежать такі складові особистості психолога, як прагнення до особистісного зростання та самоактуалізації, професійна свідомість, професійне мислення, креативність, критичне мислення. На думку Н. Чепелевої, система організації підготовки психолога повинна включати світоглядний, професійний та особистісний рівні, спрямовані як на формування професійної свідомості, психологічної культури та професійно значущих особистісних якостей, так і на оволодіння відповідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога. У працях Н. Чепелевої виокремлено триблокову концепцію професійної підготовки майбутнього фахівця (на прикладі практичного психолога):

1) підготовчий етап, тобто диференціювання студентів за рівнем їх професійної придатності до роботи з людьми;

2) діагностичний етап, який складається з процесу опанування студентами 2–3 курсів основ психодіагностики та самопізнання, а також усунення особистісних перешкод на шляху особистісно-професійного зростання;

3) особистісно-професійний корекційний етап, тобто робота з виявленими на другому етапі професійної підготовки особистісними проблемами студентів 3–4 курсів і формування в них професійно-значущих умінь за допомогою активних методів навчання та психотерапії з програванням обох ролей – клієнта і психолога [8].

Найбільш ефективним шляхом формування професійних якостей є активні методи навчання, а саме психологічний тренінг, спрямований на формування професійно значущих новоутворень, які є результатом процесу особистісного змінювання. Формування професійно значущих новоутворень в процесі цього тренінгу відбувається за умови включення студентів-психологів в інтенсивний, спеціально організований процес групової комунікації [7]. Участь у тренінгових групах дозволить майбутнім практичним психологам оволодіти системою відповідних психологічних знань, сприятиме зростанню самопізнання учасників та здатності до позитивного самоставлення до себе і життя, стимулюватиме розвиток здатності аналізувати власну поведінку з метою допомоги собі й іншим у досягненні більш ефективних міжособистісних взаємин.

Н. І. Пов'якель вважає, що перспективами сприятливого професійного розвитку регулятивної культури мислення майбутнього психолога є: включення

у процес професійної підготовки комплексу творчих завдань, самостійна розробка студентами комплексу прийомів і творчих програм (психологічного впливу у професійних ситуаціях, психокорекційних програм), застосування рефлексивних ігор, стимулювання відповідальності, незалежності студентів, обговорення професійно-спрямованих завдань, проведення ігрових семінарських занять, психотехнології саногенного (позитивного, оздоровчого) мислення [7].

В дослідженні О. М. Ігнатівич виділено прийоми стимулювання творчої самодіяльності особистості майбутніх психологів: імітаційні – моделювання певного виду психологічної діяльності (ігрові (розігрування ролей різної модифікації – інсценування) і неігрові (аналіз конкретної ситуації, мозкова атака, круглий стіл тощо) та неімітаційні (проблемні лекції, лекції-дискусії, семінари - взаємонавчання). Студенти, засвоюючи навички професійної діяльності в змодельованих ситуаціях, мають змогу: виявити зацікавленість і розуміння свого ціннісного ставлення до власної професійної компетентності, прийняття себе в професії як дієвого фахівця, усвідомлення майбутнім спеціалістом власних професійних можливостей; здійснити аналіз прототипу професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього, осмислення своєї професійної позиції. До технік творчої самодіяльності особистості студентів дослідниця відносить: спостереження і самоспостереження – як засоби набуття досвіду творчої самодіяльності; екстеріоризація (опредмечування) і інтеріоризація (розпредмечування) – як засоби реалізації досвіду творчої самодіяльності; рефлексія і саморефлексія – як засоби оцінки результатів творчої самодіяльності особистості [6].

Ефективними для професійного розвитку психологів є круглі столи, демонстрація кіно - і відеофільмів з наступним їх психолого-педагогічним обговоренням, аналіз і читання творів художньої літератури, бібліотерапія, відеотерапія, психодрама, терапія творчим самовиявленням і терапія мистецтвом, психологічні ігри, обговорення й аналіз індивідуальних і групових консультативних і психотерапевтичних сеансів з рішення психологічних проблем [1].

Практичними засобами розвитку особистісних та професійних якостей, характеристик майбутніх психологів є: арттерапія, тренінги особистісного зростання, анкетування, написання наративів і автонаративів, ведення щоденників особистісного росту, складання індивідуальних програм розвитку тощо.

Так, творчість, реалізована із допомогою арттерапії, сприяє більш глибокому відтворенню внутрішніх переживань, конфліктів, психологічних проблем. Майбутні психологи неодноразово будуть переживати значущі події, відтворюючи їх у символічній формі. Спонтанна мистецька діяльність відображає підсвідомий зміст психіки, де можуть міститися психічні субстанції, що перешкоджають особистісно-професійному зростанню психологів. Разом з тим, арттерапія не лише розвиває у майбутніх психологів креативність, але й гармонізує розвиток їх особистості. Елементи арттерапії можуть використовуватися в тренінгах. Тренінгова робота, за визначенням К.Рудестама, сприяє покращенню самопочуття, підвищенню самооцінки та особистісному зростанню.

Вона може виступати як надійний засіб самопізнання особистості майбутніх психологів та усвідомлення професійно значущих особистісних якостей.

Серед засобів розвитку особистості психолога також слід виділи акмеологічне проектування, що застосовується для визначення стратегії життя, професійного вдосконалення а також особистісного розвитку майбутніх фахівців; та супервізію, що є засобом особистісно-професійної корекції і сприяє професійному вдосконаленню психолога за рахунок самоаналізу власних захисних механізмів, внутрішньо-особистісних і міжособистісних конфліктів [5].

Самостійну роботу психологів-практиків можна організувати шляхом ведення щоденників самопізнання, самоаналізу, рефлексивних щоденників, щоденників особистісного зростання. Співставлення образів «Я-реальне» і «Я-ідеальне» є механізмом самозміни і особистісно-професійного зростання. Аналізуючи відмінності цих образів, студенти можуть визначити над якими професійними і особистісними якостями потрібно ще працювати, що слід вдосконалити у перспективі.

Для розвитку майбутніх психологів значущими є прагнення студентів до особистісного зростання та відповідні умови під час навчання і в позанавчальний час. Оправдали себе такі види позааудиторної роботи як: робота проблемних груп, наукових гуртків, психологічних клубів, волонтерська діяльність. Позанавчальна активність сприяє як професійному, так і особистісному зростанню майбутніх психологів. Розвиток професійно та особистісно значущих характеристик психологів можливий при створенні певних умов під час їх професійної підготовки. Оптимальним буде поєднання розвивальних зовнішніх факторів із внутрішнім прагненням майбутнього психолога до особистісного зростання. Забезпечити особистісний розвиток психологів під час фахової підготовки можливо за таких умов:

1. Здійснювати викладання фахових дисциплін з психології за кредитно - модульною системою, що надає можливість реалізувати ефективну самостійну роботу, спрямовану на здобуття студентами професійних знань, умінь і навичок. Самостійна пошукова діяльність студентів виступає ефективним засобом розширення теоретичних уявлень.

2. Використання активних форм навчання («круглі столи», диспути, моделювання ситуацій, тренінги, ділові ігри тощо). Вони надають змогу студентам вільно висловлювати свої думки та почуття, створюватимуть довірливі й комфортні умови в групі, забезпечать розвиток і закріплення теоретичних знань а також сформулюють певні практичні навички, тобто зроблять значний вплив на професійний та особистісний рівень розвитку майбутнього фахівця.

3. Забезпечити фахові дисципліни з психології навчально - методичними матеріалами (тренінгові вправи, психологічні задачі, проблемні питання, тестові завдання, презентації), спрямованими на розвиток, опрацювання і ефективне застосування психологічної теорії на практиці.

4. Організація психологічного супроводу професійного розвитку на всіх етапах навчання забезпечуватиме якісну підготовку фахівців. Результатом психологічного супроводу є повноцінна реалізація психологічного потенціалу особистості, формування

психологічної компетентності щодо здійснення вибору та подолання труднощів особистого та професійного життя.

З-поміж методів навчання, які створюють необхідні соціально-психологічні умови для професійного становлення особистості майбутнього психолога, велике значення мають інтерактивні методи навчання. Вони ставлять студента в ситуацію реальних дій, змушують мислити предметно, досягати відчутного результату. Під час використання інтерактивних методів на інтелектуальну активність впливає дух змагання, протистояння, який має місце в ситуаціях, коли студенти колективно шукають істину. Всі інтерактивні методи (метод дискусії, метод “мозкового штурму”, метод «круглого столу», метод ділової гри, тренінгу тощо) - це створення ситуації спільної творчої діяльності викладача і студентів, в якій, з-поміж усього іншого, відбувається процес взаємодії особистостей [2]. У ході викладання дисциплін професійного і практичного спрямування нам видається доцільним і можливим використання саме цієї групи методів навчання, що й забезпечуватиме психологічний супровід професійного розвитку фахівця. Форми та методи професійної підготовки психологів мають відповідати змістові цієї підготовки, тому в процесі навчання вони повинні змінюватись від академічно-лекційних, на етапі теоретичного засвоєння знань, до практичних, більш активних – семінари, тренінги, воркшопи та інші.

У процесі професійної підготовки на різних курсах навчання психологів формуються мотиви до майбутньої професійної діяльності: на першому – особлива увага повинна приділятися розвитку пізнавальних інтересів, мотиву афіліації (прагнення до встановлення або підтримання стосунків з іншими людьми, прагнення до контакту і спілкування з ними); на другому й третьому курсах – підтримання ще й мотиву самоствердження і мотив досягнень (виявлялося у виборі складних завдань і

намаганні їх виконати); на четвертому і п'ятому курсах – мотив саморозвитку та самовдосконалення [4].

Формування професійних якостей психолога передбачає усвідомлення ним своєї соціальної ролі, розуміння очікувань соціуму щодо його професійних функцій та результативності роботи. Саме тому формування позитивної мотивації оволодіння професією психолога, усвідомлення необхідності самопізнання може допомогти студентам у визначенні життєвих цілей, пошуку шляхів їх реалізації. Під час навчання у вищому навчальному закладі необхідно розвивати в майбутніх психологів здатність до усвідомлення провідної мети професійної діяльності і стимулювати в них бажання працювати за професією.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Період професійного навчання, входження до професійної діяльності характеризується суттєвими змінами у сфері самосвідомості, формуванням нової структури особистості, з представленими професійно важливими характеристиками. Професійна підготовка майбутнього фахівця впродовж навчання у вищому навчальному закладі є досить актуальною проблемою вищої школи, вирішення якої вимагає інноваційних підходів до організації освітнього процесу вищої школи. Різні взаємодоповнюючі погляди на професійну підготовку психологів можуть значно поглибити уявлення про сутність цього процесу та шляхи його вдосконалення.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці та вдосконаленні конкретних методів формування й розвитку професійно значущих якостей з урахуванням специфіки вищого навчального закладу, ринку праці, соціального замовлення стосовно професійних завдань психолога, специфіки контингенту студентів.

Список використаних джерел

1. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. П. Андрійчук. – К., 2003. – 20 с.
2. Бадалова М. В. Формування в майбутніх психологів інтелектуальної готовності до розв'язування консультативних задач : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М. В. Бадалова. – К., 2004. – 18 с.
3. Біла О. Г. Психокорекційні можливості методу АСПН (на матеріалі підготовки психологів-практиків) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Г. Біла. – К., 2002. – 20 с.
4. Білуха Т. І. Розвиток особистості майбутнього психолога-практика засобами корекційно-виховного впливу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. І. Білуха. – Івано-Франківськ, 2006. – 20 с.
5. Іваненко Б. Б. Особистісна психокорекція майбутнього практичного психолога засобами активного соціально-психологічного навчання: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Богдана Борисівна Іваненко. – Черкаси, 2005. – 199 с.
6. Ігнатович О. М. Психологічні особливості творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. М. Ігнатович. – К., 2004. – 20 с.
7. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. І. Пов'якель. – К., 2004. – 40 с.
8. Чепелєва Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелєва, Н.І. Пов'якель // Психологія : збірник наук. праць. -К : НПУ ім. М.П. Драгоманова. - Вип. III. - 1998. -С 35-41.

В статье проанализирована проблема профессионального развития психолога, особенности этапов профессионального становления, представлены психолого-педагогические средства совершенствования профессиональной подготовки психологов: психологические тренинги, ролевые и деловые игры, арттерапия, диспуты, круглые столы, семинары-взаимообучения. Подчеркивается роль различных видов внеучебной работы в профессиональном и личностном развитии будущих психологов. Обобщены психолого-педагогические условия эффективной профессиональной подготовки психологов, которые обеспечивают сочетание развивающих внешних факторов с внутренним стремлением будущего психолога к личностному росту.

Ключевые слова: психолог, профессиональная подготовка, личностное развитие, тренинг, методы.

The purpose of the article is to analyze the psychological and pedagogical means of improving the professional training of psychologists.

The article reveals the problem of professional development psychologist, features of stages of professional development. The system of psychological training should include ideological, professional and personal level, and aim at the formation of professional consciousness, psychological culture and professionally significant personal qualities and to possess appropriate knowledge system, the technology of the practice future psychologist. We presented psychological and pedagogical means of improving the professional training of psychologists: psychological trainings, role and business games, art therapy, debates, round tables, seminars—mutual learning. Highlighted techniques of stimulating creativity of future psychologists: simulation – simulation of a certain kind of psychological activity, playing the roles of various modifications, staging, case study, brainstorming, debates and nonsimulation – problematic lectures, lecture-discussions, seminars—mutual learning. Effective for professional development of psychologists are round tables, film and video demonstration followed their psychological and pedagogical discussion, analysis and reading works of literature, bibliotherapy, videotherapy, psychodrama, creative self-expression therapy and art therapy, psychological games, discussion and analysis of individual and group counseling and psychotherapy sessions with the decision of psychological problems.

The article emphasizes the role of different types of extracurricular work in professional and personal development of future psychologists. We recommend the following types of extracurricular work as problem groups, academic circles, psychological clubs, volunteer activities. The article gives overview of psycho-pedagogical conditions of effective professional training of psychologists, that provide a combination of developmental external factors with internal desire future psychologist to personal growth.

Key words: psychologist, professional training, personal development, training, methods.

УДК 372.881.111.1

Брецько Ірина Іванівна,

кандидат психологічних наук, старший викладач,
Мукачівський державний університет

МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядається проблема організації самостійної навчальної діяльності школярів з іноземної мови. Проаналізовано методи організації самостійної роботи школярів під час навчання іноземної мови. Виявлено, що самостійна робота на уроках іноземної мови – це обов'язковий компонент процесу навчання і шлях активізації пізнавальної активності школярів, а її роль, зміст, тривалість, способи керівництва визначаються метою вивчення певного матеріалу, його специфікою та рівнем підготовки школярів. Визначено, що практичне значення полягає у можливості використання визначених засобів і методів, що сприяють розвитку навичок самостійної роботи учнів.

Ключові слова: самостійна робота, метод навчання, пізнавальна діяльність, навчальна діяльність, активізація.

Постановка проблеми. Одним з найдоступніших і перевірених практикою шляхів підвищення ефективності уроку, активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці є відповідна організація самостійної навчальної роботи. Вона займає особливе місце на сучасному уроці, тому що учень набуває знань тільки в процесі особистої самостійної навчальної діяльності.

Організація самостійної роботи та керівництво нею – це відповідальна і складна робота кожного вчителя. Виховання активності й самостійності необхідно розглядати як складову частину виховання учнів. Це завдання виступає перед кожним вчителем у числі особливої важливості. [4]

Говорячи про формування в школярів самостійності, необхідно мати на увазі два тісно пов'язані між собою завдання. Перше з них полягає в тому, щоб розвинути в учнів самостійність у пізнавальній діяльності,

навчити їх самостійно оволодівати знаннями та формувати свій світогляд і друге, в тому, щоб навчити їх самостійно застосовувати набуті знання в навчанні та практичній діяльності.

За останні роки помітно зросла цікавість до самостійної роботи учнів, збільшилася увага до ролі самостійної роботи у навчальному процесі, а також ясніше позначилися методика та дидактичні засоби їх ефективної організації.

Аналіз останніх публікацій і досліджень.

Загальнодидактичні, психологічні й методичні аспекти планування та організації самостійної роботи учнів розглядаються у роботах вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема, С.Архангельського, Т. Балицької, І. Бендер, В. Буряк, Л.Вяткина, М. Гарунова, О. Данилова, Б. Єсіпова, І.Ільєсова, І. Малкіна, П. Підкасистого, О. Савченко, М.Скаткина, Н. Шишкіної, В. Якуніна та

інших.

При організації самостійної роботи основна роль вчителя - спонукати учнів до самостійного логічного мислення, вчити їх аналізу, визначенню пізнавальних завдань і проблем уроку, застосування отриманих знань і набутих навчальних умінь, в тому числі практичних.

Під самостійною роботою учнів вчені розуміють таку їх діяльність, яку вони виконують, виявляючи максимум активності, творчості, самостійного судження.

М.А. Данилов основним критерієм самостійної роботи вважає, вирішення учнями пізнавальних завдань та проблемних ситуацій [1]. Хід вирішення пізнавальної задачі зумовлений її змістом, методами розумової діяльності учня і системою наявних у нього знань. Успіх залежить від організації самостійної діяльності, яка включає в себе правильний розподіл часу на окремі її етапи, чітке формулювання завдання перед учнями. Проте, дана проблема потребує більш ґрунтовного вивчення як в теоретичному, так і в практичному плані.

Мета статті – узагальнити та систематизувати дослідження з проблеми організації різних методів самостійної роботи на уроках іноземної мови.

Завдання дослідження: вивчити методологічну, педагогічну, психологічну та методичну базу з даної проблеми; проаналізувати методи та прийоми активізації самостійної роботи. Методи дослідження. Для досягнення мети, вирішення поставлених завдань застосовувався комплекс методів теоретичного та емпіричного дослідження. Основними теоретичними методами були: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, за допомогою яких проведено аналіз та систематизацію літературних джерел, узагальнено теоретичні та практичні дані з проблеми дослідження, визначено стан їх розробленості.

Результати дослідження. Використання сучасних методів навчання є основою при організації самостійної роботи учнів на уроці. Одним з таких методів можна вважати проблемний метод навчання. Він отримав своє розповсюдження в 20-30-х рр. в радянській і зарубіжній школі.

Сьогодні під проблемним методом навчання розуміється така організація навчальних занять, яка припускає створення під керівництвом учителя проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність учнів з їх вирішення, в результаті чого і відбувається творче оволодіння знаннями, вміннями і навичками і розвиток розумових здібностей [3].

Для проблемного методу навчання характерно те, що знання та способи діяльності не підносяться у готовому вигляді, не пропонуються правила та інструкції, дотримуючись яких навчають, мали б можливість висловитися гарантовано правильно. Весь сенс методу полягає у стимулюванні пошукової діяльності учня. Подібний підхід обумовлений сучасної орієнтацією освіти на виховання творчої особистості і на закономірності розвитку цієї особистості, що формується саме в проблемних ситуаціях.

Активізація пізнавальної діяльності учнів, розвиток інтересу до предмета, формування самостійності, творчого ставлення до досліджуваного відбувається успішніше, якщо вчитель постійно міркує, розмірковує, залучає учнів в активний процес докази, обґрунтування, і якщо запропоновані завдання вимагають пошукової діяльності.

Проблемне навчання засноване на створенні особливого виду мотивації - проблемної, тому вимагає адекватного конструювання дидактичного змісту матеріалу, який повинен бути представлений як ланцюг проблемних ситуацій.

Слід сказати, що проблемні методи - це методи, засновані на створенні проблемних ситуацій, активної самостійної пізнавальної діяльності учнів, що складається в пошуку і вирішенні складних питань.

Доцільно відзначити, що джерелом внутрішніх стимулів самостійної пізнавальної діяльності є інтенсифікація орієнтовних дій учнів, що викликається постановкою проблемних питань і раціональної організацією самостійної роботи. Подібні питання викликають в учнів прагнення до самостійної пізнавальної діяльності.

Необхідно згадати, що цей метод, як і будь-який інший, не можна вважати єдино прийнятним для навчання, так як ефективність навчання залежить від вмілого поєднання різних методів. Вчителю слід пам'ятати, що не можна в кожному простому питанні бачити проблему. Також не можна висувати надто складні завдання перед учнями, так як вони вимагають спеціальної підготовки і особливих знань. Проблемне навчання полягає в тому, щоб пропонувати учням для вирішення посильні завдання, які вели б їх до власних «відкриттів».

Важливим моментом є підведення підсумків обговорення проблеми. Для цього вчитель може використовувати різні способи заохочення учнів. Також учителю необхідно проявити терпимість до помилок учнів і виправляти ці помилки тоді, коли учневі потрібна допомога.

Використання проблемного методу навчання сприяє ефективному розвитку самостійної роботи учнів, прийняття ними самостійних рішень з тієї чи іншої проблеми.

Метод проектів виник ще на початку століття, коли погляди педагогів, філософів були спрямовані на те, щоб знайти способи, шляхи розвитку активного самостійного мислення дитини, щоб навчити його не просто запам'ятовувати і відтворювати знання, які дасть йому школа, а вміти застосовувати їх на практиці [2].

Метод проектів знайшов широке застосування в багатьох країнах світу головним чином тому, що він дозволяє органічно інтегрувати знання учнів з різних областей при вирішенні однієї проблеми, дає можливість застосувати отримані знання на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї. Але звернемося до іноземної мови. Було доведено, що проект цінний саме тим, що в ході його виконання яких навчають, вчаться працювати самостійно, набувають досвіду пізнавальної діяльності. Найважливіше, що саме ученє визначає зміст проекту, в якій формі пройде його презентація. Цей метод допомагає оптимізувати процес навчання в самій звичайній школі, розвивати навички самостійної роботи учнів.

Метод проектів пропонує використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, орієнтованих на чіткий результат, значимий для кожного учня, що брав участь в розробці проекту.

Потрібно пам'ятати, що на всіх етапах уроку вчитель повинен ініціювати самостійну пошукову, творчу діяльність учня, спрямовувати на визначення проблеми,

яка складає основу проекту і пошук шляхів її вирішення.

Спочатку вчителю необхідно розробити план проектної роботи і продумати систему комунікативних вправ. Учні повинні вільно володіти активною лексикою і граматику в рамках навчальної теми, перед тим як переходити до обговорення певних питань.

Робота над проектом зазвичай займає декілька уроків, а для захисту раціонально виділити два уроки. Організовуючи роботу над проектом, важливо дотримуватись наступних умов: відповідність тематики проекту; учні повинні бути зорієнтовані на залучення фактів із суміжних галузей знань; учнів необхідно зорієнтувати на зіставлення і порівняння подій, фактів з життя людей різних національностей і різних країн, підходів до вирішення тих чи інших проблем.

Наприклад, можна запропонувати наступні теми проектів: сучасна королівська сім'я; іноземна мова в моєму житті; захист прав дитини в нашій країні і країні мови, що вивчається; проблеми молоді; знамениті люди нашої країни і країни мови, що вивчається.

Учень повинен мати здатність узагальнювати прочитаний матеріал, робити самостійні висновки, спираючись на свій досвід, ерудицію, творчість. Він повинен вміти аналізувати опрацьований матеріал, порівнювати різні чинники, прогнозувати хід захисту проекту [5].

Метод проектів чітко орієнтований на реальний практичний результат, значимий для школярів. Розширюється їх освітній кругозір, зростає стійкий пізнавальний інтерес, природною стає участь у діалозі культур. В учнів є можливості показати свої організаторські таланти, а також уміння самостійно здобувати знання, що є дуже суттєвим моментом для організації процесу навчання в сучасній школі [2].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи відмітимо, що сучасному фахівцю треба вміти орієнтуватися в наростаючому (і часто суперечливому) потоці інформації. При формуванні знань і умінь у школярів сьогодні вже недостатня ефективність стереотипного, в основному, вербального

способу навчання.

Проблема самостійності учнів на уроках іноземної мови – одна з кардинальних проблем у методиці навчання іноземної мови, тому що в ній знаходяться джерела багатьох проблем: навчання учнів мовленню, яке пов'язано з мисленням, розвиток пізнавальних інтересів, формування самостійності у навчанні англійської мови, визначення розумових здібностей, прищеплення уміння вчитися, а також надбання таких якостей, як спостережливість, цілеспрямованість, відповідальність. Урахування вище зазначених рівнів та етапів самостійної роботи на уроках іноземної мови у школі сприятиме ефективності формування іншомовної комунікативної компетентності загалом та полегшить розвиток іншомовленнєвих умінь учнів на початковому та старшому етапах навчання, де самостійній роботі приділяється щільна увага. Адже самостійна робота на уроках іноземної мови – це обов'язковий компонент процесу навчання і шлях активізації пізнавальної активності школярів, а її роль, зміст, тривалість, способи керівництва визначаються метою вивчення певного матеріалу, його специфікою та рівнем підготовки школярів. Вирішення цієї проблеми в практиці шкіл вимагає особливої уваги, оскільки в повсякденній діяльності учителя найбільше недоліків зустрічається саме в організації і проведенні самостійної роботи учнів на уроках англійської мови.

У дослідженні розглянуто методи навчання, під якими розуміється така організація навчальних занять, яка припускає створення під керівництвом учителя проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність учнів щодо їх вирішення, в результаті чого і відбувається творче оволодіння знаннями, вміннями і навичками і розвиток розумових здібностей.

Розглянуто прийоми навчання та види роботи, які допомагають підвищити ефективність уроку, залучити учнів до активної мовленнєвої діяльності, розвинути в них самостійність, зробити процес оволодіння іноземною мовою цікавим.

Список використаних джерел

1. Данилов М.А. Теоретичні основи навчання і проблема виховання пізнавальної активності і самостійності учнів. / М.А.Данилов // - К, Педагогіка, 1982. - С. 15-19
2. Корнева Л. П. Застосування методу проектів на уроках англійської мови /Л. П Корнева //.- ИЯШ. - 2006. - № 5. - С.19 - 22.
3. Попіль І.Ф. Шляхи підвищення ефективності та якості уроку англійської мови / І.Ф. Попіль// – Київ, Генеза, 2009.
4. Толстова В.М. Організації самостійної роботи учнів з іноземної мови / В.М. Толстова // - Матеріали конференції «Проблеми педагогіки» (6-8 грудня 2004 р). - Салаватськ, 2004.
5. Фатьянова А.Т. Організація самостійної роботи на уроці іноземної мови / А.Т. Фатьянова// Рідна школа, 2003- № 4- с. 45-48
6. Хуторський А. В. Методика особистісно-орієнтованого навчання. Як навчати всіх по-різному/А.В. Хуторський// - М., Просвещение, 2005.

В статье рассматривается проблема организации самостоятельной учебной деятельности школьников по иностранному языку. Проанализированы методы организации самостоятельной работы школьников при обучении иностранного языка. Выявлено, что самостоятельная работа на уроках иностранного языка - это обязательный компонент процесса обучения и путь активизации познавательной активности школьников, а ее роль, содержание, продолжительность, способы руководства определяются целью изучения определенного материала, его спецификой и уровнем подготовки школьников. Определено, что практическим значением выступает возможность и эффективность использования проанализированных средств и методов, способствующих развитию навыков самостоятельной работы учащихся, учителями на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: самостоятельная работа, метод обучения, познавательная деятельность, учебная деятельность, активизация.

The interest to pupils' individual work and its role in the educational process has gradually increased nowadays, the methodology and didactic means of its effective organization were more clearly identified. The process of pupils' individual work activities has been considered in the article. The methods of independent work of students while studying a foreign language have been analyzed. Independent work in foreign language lessons is a compulsory component of the learning process and a way to enhance the cognitive activity of students, and its role, content, duration and methods of leadership are determined to study a particular material, its specifics and level of training of students. The practical value of acting ability and effectiveness of using means and methods having been analyzed, which leads to the development of skills of independent pupils' work by the teachers of foreign language have been determined.

Individual (independent) work of pupils helps to increase the effectiveness of study not only in the matter of mastering of knowledge and skills system but also in the development of mental and physical capacity. Independent work is a predominant part of the foreign language lesson; the level of pupils' individuality in the process of independent tasks fulfilling is connected with the manner of their activity, that starts with the action imitating becoming more complicated and then having the highest displays. The leading role of a teacher is also reconsidered

Key words: independent work, method, cognitive activity, educational activity activation, means of teaching, didactic means.

УДК 159.923.4:781.071.2

Дячук Наталія Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

ТЕМПЕРАМЕНТ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена аналізу наукових поглядів на прояв особливостей темпераменту у виконавській діяльності музиканта з точки зору міждисциплінарного поєднання психологічних теорій темпераменту та практики музичного виконавства. На основі науково-теоретичних методів дослідження виявлені теорії темпераменту особистості, в контексті яких розроблені характеристики темпераменту музиканта-виконавця, виявлені особливості впливу темпераменту виконавця на здійснення ним музичної діяльності, сформульовані педагогічні поради щодо формування індивідуального стилю музично-виконавської діяльності студента-музиканта.

Ключові слова: темперамент, психологічний чинник, музичне мистецтво.

Постановка проблеми. Успішність концертної діяльності молодих виконавців визначається не лише їх музичальністю та музичними здібностями, розумінням стильової інтерпретації музичного твору у ракурсі художньо-образного мислення певного композитора, знаннями суттєвих елементів музичного тексту, відповідних виконавських засобів, володінням виконавським тезаурусом. Реалізація ідеального уявлення музичного образу твору під час виконання заломлюється через психічний конструкт особистості виконавця, в якому центральне місце займає його темперамент. Знання особливостей темпераменту виконавця сприяють підвищенню ефективності музичної діяльності, зумовлюють свідомий підхід до вибору музичного репертуару, визначають стратегію формування виконавських навичок. Тому, організація процесу сучасної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті особистісно-орієнтованого підходу передбачає врахування особливостей темпераменту студентів як психологічного чинника їх виконавської діяльності. Обізнаність в окресленій проблемі дозволить викладачу вищої школи суттєво підвищити рівень викладання фахових дисциплін, а студенту – значно вдосконалити власну виконавську майстерність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До виявлення індивідуально-типологічних особливостей виконавця звертались в своїх працях відомі мистецтвознавці, композитори, педагоги та психологи – Л. Ауер, Л. Бочкарьов, Л. Гольденвейзер, Є. Йоркіна,

Є. Ліberman, Е. Клімов, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, В. Петрушин, Б. Теплов, Д. Рабинович, Е. Фішер, Ю. Цагареллі, Г. Ципін та ін. Виконавську характерологію досліджували Б. Асаф'єв, В. Медушевський, Ю. Капустін, В. Москаленко, С. Мальцев, Ю. Кочнев. Інтерпретологічний підхід до виконавської специфіки представлено науковими розвідками В. Віори, Р. Гаммерштейна, Ф. Блюма, К. Еренфорта, Е. Фішера та ін. Музикознавчий погляд висвітлюється в трудах Г. Когана, О. Катрич, Д. Рабиновича, С. Савшинського, В. Сирятського, К. Лопушанського, С. Фейнберга та ін. Не дивлячись на різноманітні ракурси розгляду проявів темпераменту у музично-виконавській діяльності, наукових праць, в яких узагальнюються кореляції психічних та поведінкових закономірностей у вітчизняній літературі обмаль, що обумовлює актуальність даної проблеми.

Метою статті є аналіз наукових поглядів на прояв особливостей темпераменту у виконавській діяльності музиканта з точки зору міждисциплінарного поєднання психологічних теорій темпераменту та практики музичного виконавства.

Результати дослідження. Вивчення теоретичних викладок з окресленої проблеми дозволило зазначити наступне.

Темперамент є динамічною характеристикою психічних процесів і поведінки людини, яка виявляється в швидкості, мінливості, інтенсивності та врівноваженості психічних проявів. На відміну від навичок, здібностей,

характеру, темперамент не змінюється протягом життя людини, передається генетично та обумовлює психічні відмінності між індивідами, зокрема, інтенсивність та стійкість емоцій, емоційну вразливість, темп та енергійність дій тощо. Особливостями темпераменту є те, що він є універсальним (проявляється в усіх сферах життєдіяльності); не залежить від змісту діяльності та поведінки людини (відображує формальний аспект діяльності та поведінки); характеризує ступінь енергетичної напруги (що відбивається на ставленні людини до себе та оточення); корелює з властивостями нервової системи; рано проявляється в дитинстві. Тому темперамент є біологічним фундаментом, на якому особистість формується як соціальна істота, а властивості особистості, обумовлені темпераментом, є найбільш стійкими і довготривалими [6].

Відомо декілька теорій темпераменту. Термін «темперамент» (лат. *temperamentum* – належне співвідношення рис – від *tempero* – змішую в належному співвідношенні) сходиться до поглядів античної науки на природу індивідуально-психологічних відмінностей. Зародження поняття та розвиток вчення про темперамент пов'язують з представниками гуморального напрямку, що пояснює психологічну сутність людського темпераменту співвідношенням різновидів рідини в організмі (Гален, Гіппократ), характеристиками крові (Аристотель, Кант). Конституційна теорія темпераменту заснована на переконанні в тому, що тип темпераменту індивіда обумовлений характерною будовою його тіла (К. Сіго, Е. Кречмер, У. Шелдон). Психологічний підхід до темпераменту виключає з розгляду конституціональні чинники й зосереджується на зв'язку темпераменту з факторами психологічного змісту (Г. Хейманс, К. Юнг, В. Вундт та ін.). Прихильники факторної (характерологічної) теорії розглядають темперамент в контексті взаємодії декількох біполярних факторів (Г. Айзенк, Л. Терстоун та ін.).

Величезний вплив на розвиток теорії темпераменту здійснили фізіологічні дослідження І. Павлова, які дали змогу пов'язати тип темпераменту людини з типом вищої нервової діяльності та визначили вектор розвитку сучасних теорій, які, зокрема, описують темперамент через набір властивостей та характеристик (В. Мерлін, Б. Теплов, В. Небиліцин, В. Русалов, Я. Стреляу та ін.). Нині теорія темпераменту продовжує вдосконалюватись та збагачуватись різноманітними поглядами. Розглянемо прояви темпераменту музиканта у виконавській діяльності в контексті психологічної теорії К. Юнга, типологічної теорії І. Павлова та структурної теорії В. Мерліна.

Типологію темпераменту К. Юнга побудовано на двох вроджених психологічних ознаках індивіда – провідній орієнтації на зовнішній або внутрішній світ (екстравертний та інтровертний) та провідній функції або формі відображення довкілля (мислинневій, почуттєвій, чуттєвій та інтуїтивній) [10]. З цих чотирьох переважаючих функцій і двох типів установки складаються вісім наочних психологічних типів, які більш детально розроблені в типології Маєйр-Бріге [7].

У класифікації К. Юнга меланхоліки та флегматики відносяться до інтровертів, сангвініки й холерики – до екстравертів. Для інтроверта характерна спрямованість всіх психічних процесів на нього самого.

Його власне «Я» стає центром психічного життя, саме з цих позицій інтроверт сприймає довколишній світ. Інтроверт незалежний в думках, замкнений, прагне до усамітнення, самодостатній. Для екстраверта центром його інтересів є навколишнє життя, і саме в ній він знаходить джерела для своєї активності. Не стриманий в емоціях, оптиміст. Для нього характерна тяга до широкого кола знайомих і друзів, товариськість, уміння оперативно пристосуватися до будь-якої поточної ситуації, ініціативність, спрямованість до всього нового, невідомого й ризикованого.

Екстраверт на сцені – справжній артист в усіх сенсах цього слова. Публічні виступи – це його стихія. Він упевнений в собі, відкритий глядачам, здатний продемонструвати себе з кращого боку. Невипадково серед знаменитих виконавців екстравертний тип не рідкість (Моцарт, Вагнер, Штраус, Ліст, Рубінштейн, Прокоф'єв, Стравінський, Гілельс, Горовіц). Серед сучасних піаністів звертають на себе увагу абсолютно екстравертної манерою виконання Д. Мацуєв і Ланг Ланг, виступи яких захоплюють та нагадують шоу, що особливо ефектно при наявності бездоганної фортепіанної техніки [2]. Але при недостатній підготовці у музиканта-екстраверта іноді під час концертного виступу виникає емоційне перезбудження, що призводить до розвалу форми або технічним втратам та можливим непередбаченим збоям у тексті. Це є наслідком надмірного бажання блиснути, сподобатися глядачам і стає недоліком.

На думку Д. Кірнарської, інтровертний тип не менш поширений у мистецтві. Це творець, який більше схильний до фантазії та постійного пошуку нових смислів, здатний до глибокого проникнення у виконуваний твір. Хоча його виступи не настільки видовищні, але багаті тембральними фарбами та яскравий образними відкриттями. Інтроверти вирішують інтерпретаторську задачу суб'єктивно, не слідує сліпо авторитетним трактуванням [2]. В середині інтровертованого типу розрізняють розумового, почуттєвого та інтуїтивного інтроверта. Розумовий тип інтроверта ретельно й скрупульозно вибудовує художню концепцію твору, глибоко аналізує деталі музичного тексту, ретельно втілює композиторський задум (Ван Кліберн, Г. Гульд, С. Ріхтер, М. Луганський і Г. Соколов та ін.). Як правило, виконання інтроверта мислителя стабільне, вивірене, ясне, але іноді його звинувачують у надмірній сухості та академічності. Почуттєві інтроверти за своєю природою вразливі та емоційні. У в їх виконанні присутні крихкість, пристрасність, наївність. Вони викликають, як правило, почуття співпереживання у слухачів. Їх виконання свіже, імпровізаційне, легке та артистичне. До почуттєвих інтровертів можна віднести К. Ігумнова, В. Софроніцького, Г. Нейгауза, М. Каллас та ін. Недоліком цього типу темпераменту вважається емоційна нестабільність, яка нерідко спричиняє збої під час концертних виступів. Інтровертний інтуїтивний тип дещо відсторонений від реального світу, живе в світі власних фантазій і містичних мрій. Інтуїти можуть бути забудькуватими, не пунктуальними. Їм притаманна мрійливість, здатність створювати образи і бачити приховане в очевидному (О. Скрябін). Часто їх не розуміють в суспільстві.

І. Павлов пов'язував тип темпераменту людини з типом вищої нервової діяльності. За його теорією прояв індивідуальних відмінностей між людьми обумовлюють такі фундаментальні властивості нервових процесів як збудження та гальмування, їх зрівноваженість й рухливість [6]. Різні поєднання цих властивостей утворюють чотири типи вищої нервової діяльності, які в свою чергу проявляються в чотирьох типах темпераменту: сильний зрівноважений рухливий (сангвінік); сильний незрівноважений рухливий (холерик); сильний зрівноважений інертний (флегматик); слабкий (меланхолік). Спираючись на цю типологію, Є. Йоркіна наводить наступну класифікацію темпераментів музикантів-виконавців: холерик – вулканічний; сангвінік – бійцівський; флегматик – інертний; меланхолік – чутливий; холеро-сангвінік – артистичний; холеро-флегматик – конструктивний; сангвіно-флегматик – пластичний; сангвіно-холерик – імпульсивно-романтичний; флегмато-сангвінік – розсудливий; меланхо-холерик – захоплюваний; меланхо-флегматик – ліричний; холеро-меланхолік – сумбурний; флегмато-меланхолік – пасивний; сангвіно-меланхолік – боязкий; меланхо-сангвінік – аморфний [1].

Є. Федоров вважає, що в музично-виконавській діяльності спостерігається така залежність – музиканти, які мають сильний незрівноважений тип нервової системи (холерики), частіше за інших на сцені знаходяться у стані емоційного збудження, який нагадує «передстартову лихоманку». Виконавці з сильною інертною системою вищої нервової діяльності (флегматики) частіше впадають в стан творчої апатії. Важче інших долають нездорові форми сценічного хвилювання музиканти зі слабким типом нервової системи (меланхоліки) [9].

На основі власного досвіду роботи з музикантами, Є. Федоров розкрив особливості прояву їх темпераменту [9]. Так, на думку автора, у виконавців-флегматиків відносно небагата шкала динамічних відтінків, їм часто бракує артистизму у виконанні. Іноді непомітно для себе вони уповільнюють темп. Відчувають себе скуто, коли змушені звертатися до незвичної композиторської мови. Часто не проявляють ініціативу в організації своїх виступів. Вважають за краще не змінювати партнерів по ансамблю. Працюють методично, спокійно, охоче спираються на раніше придбані виконавські навички. Менше за інших схильні до негативних форм естрадного хвилювання.

Виконавці-холерики, вивчаючи твір, докладають зусилля для досягнення органічної єдності емоційності та раціональності. У виконавській інтерпретації яскраво проявляється вольове начало. Гра холериків, як правило, відрізняється високим артистизмом. Вони прагнуть грати яскраво й виразно. Часто зазнають труднощів в ритмічній організації музичного матеріалу. Мають схильність непомітно для себе прискорювати темп, скорочувати паузи, недотримувати довгі ноти. Важко переживають невдачі.

У виконавців-сангвініків емоційне начало превалює над раціональним, їм доводиться приборкувати некеровані емоції. Працюють нерівно – перед відповідальним виступом багато й захоплено займаються, після виступу – певний час працювати не хочуть. Воліють розумувати п'єси, а не вивчати інструктивні матеріали.

Сангвініки охоче шукають застосування власним творчим силам, виявляють ініціативу в організації виступів, але їм швидко набридає музичний твір, навіть той, який самі вибрали. Гнучко адаптуються до незвичних умов роботи. Невдачі переносять відносно легко.

Дослідник вважає, що виконавці-меланхоліки як правило, дуже ретельно опрацьовують деталі виконання, багато уваги приділяють нюансам інтерпретації. Їм часто бракує масштабності виконання, артистичної розкритості, творчої сміливості. Повільно адаптуються до незвичних умов роботи. Особливо важко страждають від негативних форм сценічного хвилювання. Невдачі переживають надзвичайно болісно [там само].

Яскравими представниками холерика та меланхоліка були видатні музиканти минулого – Ф. Ліст та Ф. Шопен. За спогадами сучасників, Шопен був дуже вразливим, крихким і витонченим. Його виконання відрізнялось тендітністю, поетичністю, м'якістю звучання. Меланхолійність проявилась в багатьох його мазурках, баладах, ноктюрнах. Він підкоряв слухачів тонким ліризмом, неповторним звучанням *piano*. Від своїх учнів Шопен вимагав, щоб в їхній грі була енергія без грубості. Митець не любив грати у великих концертних залах, перед великою публікою, воліючи виступати в невеликих залах і музичних салонах [4].

Повною протилежністю Шопену була натура Ліста. Цей великий виконавець, композитор і диригент любив виступати перед великою публікою. Причому чим більше слухачів були присутні на концерті, тим більше надихався маестро. За це вдячні прихильники іноді після концертів виносили артиста із залу на руках... Ліст вражав уяву сучасників шаленою міццю своєї гри. Знаменитий німецький поет Генріх Гейне, дорікав йому, що його пальці нерідко занадто скажено носяться по клавішах, на що Ліст сором'язливо відповідав, що грози – це його спеціальність [там само].

Структурна теорія темпераменту В. Мерліна є більш сучасною ніж типології К. Юнга та І. Павлова. В ній пропонується розглядати темперамент людини як більш складне структурне явище, зважаючи на те, що традиційних типів темпераменту в чистому вигляді практично не існує. Вчений виділяє більше властивостей темпераменту: сенситивність, реактивність, активність, співвідношення реактивності і активності, темп реакцій, пластичність-ригідність, екстравертованість-інтровертованість [3].

На основі психологічного опису типів темпераменту В. Мерліна, І. Полубоярина запропонувала наступні характеристики темпераментів молодих музикантів [5].

За І. Полуборяниною, музикант-холерик стійкий проти втоми, швидкий, енергійний, імпульсивний. Швидко запам'ятовує музичні твори, вкладає багато енергії та сили в процес їх вивчення та виконання. Дуже емоційно їх виконує. Витримує великі навантаження, але протягом короткого часу. Легко пристосовується до нових умов. Любить виконувати ритмічні, мажорні, експресивні твори. Не любить монотонності. Спостерігається підвищена реактивність у переключенні емоцій. Включає у свій репертуар твори різноманітного емоційного забарвлення. Спрямований на оновлення репертуару, його урізноманітнення. Музикант не може повною мірою контролювати емоційні реакції, що може

призводити до конфліктів з іншими музикантами. Реакція на успіх більш спокійна ніж на невдачу. Вразливий до невдач та поразок. Любить ситуації змагання, прагне до участі в конкурсах, фестивалях, музичних олімпіадах.

Для сангвініка характерні швидкі добре координовані рухи. Він спрямований на складні, швидкі, ритмічні музичні твори. Краще працює над творами, які його більше цікавлять, а коли зацікавленість знижується, активність сангвініка різко зменшується. Монотонність діяльності породжує втому, що призводить до помилок та знижує якість виконання. Може довго концентрувати увагу, швидко зосереджується на виконанні конкретних завдань, відповідальний, витривалий на втому та невдачі. Оптиміст, прагне подолати труднощі. Врівноважений і жвавий, не показує хвилювання, до критики ставиться легко. Присутність однокурсників та викладачів не заважає на репетиціях та заняттях. Любить брати участь у конкурсах, фестивалях, музичних олімпіадах. Конкуренція мобілізує його творчий потенціал. Труднощі не викликають відмову від завдань, вирішує їх з легкістю [5].

Флегматик – врівноважений, спокійний та повільний. На вирішення складних ситуацій йому потрібно більше часу ніж холерику та сангвініку, але із такою ситуацією він легко впорається. Терплячий, витриманий, повільно реагує на нові завдання. Музичні твори вибирає повільні, з помірними темпами. Працьовитий, цілеспрямований, прагне досягти результату. Емоційна бідність часто заважає яскраво виконати музичний твір. Флегматику легше працювати самостійно, ніж в ансамблі чи в оркестрі. Обирає музичні твори однорідного емоційного забарвлення, має своє коло

репертуару. Любить успіхи, але невдачі переживає спокійно.

Меланхолік – малоенергійна людина, використовує зайві рухи, діє повільно. Перевагу віддає спокійним, мелодійним творам. Має низьку працездатність і витривалість до стресових ситуацій. Несподівані та складні ситуації в процесі музичної діяльності викликають безпорадність. Швидко втомлюється, тому має схильність до творів малої форми. В присутності незнайомих осіб проявляє невпевненість, хвилювання, мало ініціативний, схильний підкорюватись. Працює краще в ансамблі та оркестрі ніж самостійно. Невдачі викликають відмову від виконавської діяльності. Уникає ситуацій пов'язаних з ризиком. Участь у конкурсах, музичних олімпіадах пов'язана тільки з крайньою необхідністю. Реагує на критику хворобливо, із запізненням [там само].

На думку багатьох вчених [4; 5; 8], не можна стверджувати, що музикант-виконавець певного типу темпераменту може досягти високих сходинок у музично-професійній діяльності, а виконавець з іншим темпераментом – ні. Безперечним є те, що маючи любий тип темпераменту можна сформувати свій індивідуальний стиль музичної діяльності, який виконує компенсаторну роль, нівелює недоліки кожного з типів. Формування індивідуального стилю музично-виконавської діяльності відбувається в процесі професійної підготовки, в якій урахування індивідуально-типологічних особливостей займає важливе місце. Далі наведемо рекомендації для ефективного формування індивідуального музично-виконавського стилю студентів-музикантів із різним типом темпераменту, укладену на основі методичних порад Т. Ткаченко (див. таб. 1).

Таблиця 1.

Педагогічні рекомендації формування індивідуального музично-виконавського стилю студентів-музикантів із різним типом темпераменту

Тип т-ту	Особливості психіки	Умови формування музично-виконавських умінь	Найбільш ефективні форми навчання	Рекомендовані вправи
1	2	3	4	5
Сангвінік	Рухливість, врівноваженість процесів гальмування й збудження; низька імпульсивність.	1. Підтримання інтересу до занять. 2. Постійне оновлення та ускладнення репертуару. 3. Чергування творів з повільним та швидким темпом. 4. Стимулювання самоконтролю й самоаналізу. 5. Чергування творчих та репродуктивних завдань. 6. Демократичний стиль спілкування з викладачем.	Групова; індивідуальна, гра в ансамблі (у т.ч. разом із більш підготовленим студентом), виступи перед аудиторією	Вправи на: самоконтроль і самооцінку, взаємоконтроль, порівняння із зразками, виконання творів різних жанрів, з різною емоційною напругою, імпровізацію; вправи творчі та репродуктивні, у різних темпах.
Холерик	Значна чутливість, висока імпульсивність, збудження переважає над гальмуванням	1. Врівноваженість, довіра, позитивний настрій викладача. 2. Демократичний стиль спілкування з викладачем, створення ситуацій успіху. 3. Самовираження в колективі, визнання однолітків. 4. Об'єктивна оцінка, спонукання до самооцінки, самовиховання. 5. Послідовність та системність у знаннях.	Групова, індивідуальна, гра в ансамблі (у т.ч. разом із викладачем, з менш підготовленим студентом), виступи перед аудиторією	Вправи, які вимагають дотримання ритму; виконання мінорних творів у повільному темпі, ліричного чи епічного характеру, коли студент збуджений; вправи на самооцінку й самоконтроль, порівняння з іншими зразками виконання (у т.ч. невдалими), аутотренінг, імпровізація сценічного перевтілення.

Флегматик	Низькі чутливість, сприйнятливість, вразливість, імпульсивність. Стабільність та рівноваженість	1.Постановка завдань на близьку перспективу. 2.Контроль за виконанням завдань. 3.Спонування до вияву активності,самостійності та творчості. 4.Робота у колективі (ансамблі, з оркестром). 5.Висока вимогливість до студента. 6. Емпатія, оптимізм викладача.7. Поєднання на занятті різних видів мистецтв (з метою створення емоційно піднесеної атмосфери). 8.Поступове підвищення темпу вправ, зміна характеру твору.	Індивідуальна, групова, гра в ансамблі, виступи перед аудиторією	Вправи на імпровізацію у швидкому темпі, сценічне перевтілення сприйняття і відтворення творів з яскравими музичними образами, технічні твори у швидкому темпі, виконання творів описового чи ліричного характеру з поступовим переходом до творів патетичних, драматичних, які вимагають значного вияву емоцій та перевтілення.
Меланхолік	Вразливість, висока чутливість, низька імпульсивність, слабкі збудження і гальмування, сповільнені емоційні реакції	1.Ситуації успіху, підкреслена опора на позитивне. 2.Бадьорість, оптимізм викладача, його віра в можливості студента. 3.Стимулювання до яскравого виявлення емоцій. 4.Спрямовання на розвиток інструментальної техніки. 5.Спілкування з викладачем на основі дружніх, довірливих стосунків. 6.Емпатія, чуйність викладача, повага у поєднанні з вимогливістю. 7.Використання творів різних жанрів, з яскравими музичними образами. 8.Систематичність занять. 9.Підкреслення успіхів у навчанні в ансамблі. 10. Тривала психологічна підготовка до концертів.	Індивідуальна; гра в ансамблі (зі студентом-сангвініком, викладачем)	аутотренінг, вияв почуттів, комунікативні вправи самостійний пошук виконавської інтерпретації самовираження, імпровізації сценічного перевтілення та ін.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Наукові розвідки проблеми характерних проявів темпераменту у виконавській діяльності музиканта та його впливу на якість концертних виступів знаходяться на перетині психологічних і музикознавчих знань та практики музичного виконавства. Окреслені дослідження покликані виявити ефективні шляхи використання сильних сторін індивідуально-типологічних характеристик особистості та компенсації слабких під час фахової підготовки музиканта-виконавця, головною метою якої є формування індивідуального музично-виконавського стилю. Перефразовуючи видатного

німецького психолога В. Вундта, студентів варто навчити під час щоденних репетицій бути флегматиком, під час втілення музичного образу – меланхоліком; на сцені – перетворюватись на холерика, а під час невдачі – ставати сангвініком.

Проаналізовані в статті наукові погляди, на нашу думку, не є вичерпними та завершеними, адже темпераменти музикантів-виконавців в чистому вигляді зустрічаються рідко, а тому потребують індивідуальної діагностики з використанням вимірювання більшої кількості показників відповідно до сучасних психологічних теорій.

Список використаних джерел

1. Йоркіна Є. Специфічні особливості виконання та інтерпретації музичних творів інструменталістами різних типів // Науковий вісник НАМ 2010. -№3. – С. 107-113.
2. Кирнарская Д.К. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.
3. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин – М.; Педагогика, 1986. – 254 с.
4. Петрушин В. Музыкальная психология / В. Петрушин. – М.: Академический проект, 2008 г. – 400 с.
5. Полубоярина І.І. Роль темперамента у формуванні індивідуального стилю діяльності обдарованих студентів музичних спеціальностей / І.І. Полубоярина // Проблеми сучасної педагогічної освіти [Текст] : зб. наук. праць. – Вип. 37. – Ч. 1 : Серія: Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2012. – С. 237-244.
6. Сергєєнкова О.П. Загальна психологія / О.П.Сергєєнкова, О.А. Столярчук, О.П. Коханова, О.В. Пасєка. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 296 с.
7. Типология Майерс-Бриггс (МВТИ) [Электронный ресурс]: Психологос: энциклопедия практической психологии. – Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/tipologiya_mayers-briggs_MBTI
8. Ткаченко Т.В. Темперамент студентів музично-педагогічних спеціальностей як чинник виконавської діяльності / Т.В. Ткаченко // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової. – Х.: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2008. – Вип. 34. – С. 130-138
9. Фёдоров Е.Е. О психологической подготовке музыканта к концертному выступлению / Е.Е. Фёдоров // Вопросы музыковедения (ред. Б.А.Шиндин). – Новосибирская государственная консерватория им. М.И. Глинки, 1999. – С.164-178.
10. Юнг К. Г. Психологические типы [Перевод: София Лорие (под ред. В. Зеленского)] / К.Г. Юнг. – Спб.: Азбука, 2001. – 350 с.

Стаття посвящена анализу научных взглядов на проявление особенностей темперамента в исполнительской деятельности музыканта с точки зрения междисциплинарного соединения психологических теорий темперамента и

практики музикального исполнительства. На основе научно-теоретических методов исследования выделены теории темперамента личности, в контексте которых разработаны характеристики темперамента музыканта-исполнителя, охарактеризованы особенности их влияния на осуществление музыкальной деятельности, сформулированы педагогические советы по формированию индивидуального стиля музыкально-исполнительской деятельности студента-музыканта.

Ключевые слова: темперамент, психологический фактор, музыкальное искусство.

The article "Temperament as a psychological factor of musical performance" is devoted to the analysis of scientific frameworks of the display of temperament characteristics in musicians' performances, from the point of view of interdisciplinary combination of psychological theory of temperament and practice of musical performance. Based on the scientific and theoretical research methods, temperament theories of personality are revealed (psychological theory of Carl Jung, I. Pavlov typological theory and structural theory of W. Merlin), in the context of which developed of such researchers as Kirnarska D., E. Yorkina, E. Fedorov, and I. Poluboryanyna developed the characteristics of musician temperament. The outlined scientific research forms the basis of modern domestic approach to identify the impact of individual-typological features of musicians' on the effectiveness of their performances.

More specifically, all Jungian types of temperament can be found among musicians (D. Kirnarska): extroverted (confident, open, able to show their best in front of a large audience, stable; becomes overexcited if performing on stage with insufficient preparation) and introverted (prone to fantasy and the constant search for new meanings, subjective interpretation). There are mental (typically stable, but sometimes overly academic performance), sensory (passionate, but occasionally emotionally unstable performance) and intuitive (subtle play, but sometimes the interpretation is not understood by the audience) introverts.

According to the typology of Ivan Pavlov, E. Yorkina characterizes temperaments of musicians: choleric - explosive; sanguine – a fighter; phlegmatic - inert; melancholic - sensitive and so on. E. Fedorov finds that the following patterns can be observed during musical performances: choleric musicians are in a state of emotional arousal on the stage, resembling a "pre-fever", more often than other types; phlegmatic performers fall into a state of creative apathy more often. Musicians with a weak nervous system – melancholics – have the hardest time overcoming stage fright. Based on the description of psychological types of temperament by W. Merlin, I. Poluboryanyna proposed her own classification of temperament characteristics of young musicians, in which she distinguishes the strengths and weaknesses that significantly affect the creation of musical images during the concert.

Most researchers argue that performance musicians of any type of temperament can succeed in their musical careers by forming their own individual style, which would compensate for the biological shortcomings of their temperament. Such styles are formed during professional training. Its effectiveness depends on the consideration of individual typological characteristics of personality, which implies the need of an individual approach to each artist, using a variety of educational methods and techniques.

Key words: temperament, the psychological factor, musical art.

УДК 371.104.1

Ксенофонтів Сергій Савович,
доктор медичних наук, професор,
Мукачівський державний університет

МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ САМОНАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Робота присвячена вивченню суттєвої та ефективної методики навчання студентів на базовому етапі освіти. Доведено, що більшість студентів не мають «звички» до самостійної теоретичної професійної підготовки, що відображає низьку мотивацію до якісного навчання. Обґрунтовано, що механізм мотивації професійного саморозвитку особистості під час підготовки у вишій школі уможливорює розробку необхідних процедур керування навчально-професійною діяльністю. Свідоме створення у навчальному процесі відповідних учбових ситуацій є необхідною педагогічною умовою досягнення мотиваційної напруги та формування професійного мислення майбутнього фахівця.

Ключові слова: мотивації самонавчання, професійне мислення, майбутній фахівець.

Постановка проблеми. Процес навчання є специфічно організованим взаємодійством, при якому відбувається передача теоретичних знань та практичних навичок від викладача студенту з метою формування останнього як освіченої людини. Головним завданням вищої сучасної школи на складному та важкому сьогоденному етапі є визначення і обґрунтування моделі фахівця-педагога, фахівця-гуманітарія майбутнього [1, 2]. Підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, формування у них стійкої мотивації до самонавчання, до

безперервної самостійної професійної освіти у подальшому професійному житті, є одним із факторів забезпечення необхідної особистісної конкурентоспроможності на сучасному ринку праці. Аналіз мотиваційної складової професійного саморозвитку та можливостей її діагностування засвідчує, що цей процес є складним та багатоплановим. Суть дидактичного процесу складається з мотивації студента до навчання, алгоритму функціонування його навчально-пізнавальної діяльності, та алгоритму діяльності

викладача по керівництву-наставництву навчанням, яка переконливо демонструє, що саме мотивація студента до навчання є вирішальною атрибутивною складовою якісної освіти [3]. Мотиваційні аспекти самонавчання, як сенс професійного саморозвитку, пов'язані із внутрішнім поєднанням структурних складових особистісної психіки, спрямованих на її конструктивну взаємодію з навколишнім середовищем шляхом отримання особистісно значущого та адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності. Слід зазначити, що це постійний процес, він не обмежується змістом набутого досвіду. Його підґрунтям є актуалізоване прагнення до професійного зростання, що проявляється в інтересах, прагненнях, переконаннях, здібностях особистості, активній позиції щодо пізнання довкілля, а також постійного самопізнання, розкриття духовного та інтелектуального потенціалу як складових компонентів мотивації професійного саморозвитку [4]. З цього складається базова підготовка висококваліфікованих спеціалістів, які добре знайомі з сучасними методами подальшої своєї професійної діяльності [5-7].

Професійне мислення - це своєрідний вид діяльності фахівця, який передбачає особливі форми аналізу та синтезу, пов'язані з необхідністю зіставити загальну картину професійної функціональної діяльності з виявленням чи виникненням комплексів невіршених завдань або питань, а також швидко і своєчасне (доволі часто життєво обумовлене) прийняття рішення про природу тих чи інших професійних викликів. Виходячи з єдності усвідомлених та не усвідомлених логічних і інтуїтивних компонентів досвіду, професійне мислення - складний діалектичний суперечливий процес, багато в чому детермінований самонавчанням, оволодіння яким є однією із найскладніших і важливих задач фахової освіти. Поки що в українській системі вищої освіти переважає акцентування уваги педагогічного менеджменту на чинниках зовнішньої мотивації. Водночас компетентний викладач, зацікавлений у ефективності своєї діяльності, підготовці кваліфікованого фахівця, природно звертається до цілісної системи мотивації, прагне до її активізації та підтримання мотиваційної напруги на належному рівні. Спрямованим компонентом мотивації є цілеспрямований мотиваційний вплив. Він концентрує силу і, водночас, вираженість позиції викладача у системі детермінованої педагогічної взаємодії. Цей процес включає, по суті, низку ситуацій, у межах яких і відбувається мотиваційний вплив як інструмент мотиваційного забезпечення професійного саморозвитку людини у навчально-професійній діяльності. В умовах розвиненої педагогічної теорії на практиці самі ситуації, діючі системи мотиваційних впливів все ще залишаються лише бажаними явищами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На рівні університетських базових профільних кафедр проведений аналіз найпоширеніших ситуацій навчально-пізнавальної взаємодії викладача та студента, який дав нам можливість виокремити певні сфери цілеспрямованих мотиваційних впливів. Вони пов'язані з відповідними елементами подальшого професійного саморозвитку. Ми переконані в тому, що процес самопізнання залежить від неупередженого об'єктивного оцінювання викладачем діяльності студента. Особистість

завжди схильна до зіставлення результатів та зусиль власної діяльності з результатами діяльності інших. Крім того, система вимог має потворні вияви, якщо вона відображає хибний принцип «вимоги не для всіх». Особистість може розвивати у себе орієнтацію на пристосування до обставин, пов'язаних з відходом від вимог. Можливість обходити вимоги виступає мірою особливого становища, що забезпечується певним статусом, наближенням до впливової особи, згодою розв'язувати ситуації некоректними або навіть неприпустимими способами. Професійній складовій, яка виявляється через формування та розвиток компетентності, через мотиваційні аспекти самонавчання та необхідність взаємодії з оточуючим світом, приділяється менше уваги, а вирішення тактичних проблем, розв'язання наявних протиріч та перетворення програм життєдіяльності займають останні місця.

Мета статті (постановка завдання) – здійснити аналіз чинників формування мотивації самонавчання майбутніх фахівців.

Результати дослідження. З метою деталізації розуміння студентами професійного саморозвитку ми вибірково запропонували їм індивідуально визначити чинники, що впливають на цей процес. Результати відображають таке ранжування запропонованих чинників: 18,2% — самоорганізація, самореалізація — 17,8 %, задатки, схильності та самоосвіта — 15,8 %, самопізнання — 12,2 %. Самоконтролю віддано менше десяти відсотків — 9,3 %. Самомотивація, на думку студентів, впливає ще менше — 6,7 %, а потреба у саморозвитку серед запропонованих чинників займає одне з останніх місць, на неї припало 5,1 %. Студенти також вказали на недостатність цілеспрямованого впливу на саморозвиток з боку викладачів.

Визначення реального ставлення студента до наполегливого навчання, як єдиного шляху досягнення головної мети - отримання якісної освіти, яка гарантує соціальні перспективи і професійну здатність, на наш погляд, можливо через призму «звички»-потреби до читання додаткової професійної літератури у вільний час. На жаль, переважна більшість респондентів не мають навичок щодо регулярного читання книг, інших фахових видань та джерел інформації.

Виявилось, що причини низької активності студентів щодо самостійної професійної позааудиторної роботи не пов'язані з недоліками в іншій складовій дидактичного процесу - алгоритму керівництва навчанням, тобто організації навчально-методичного процесу.

Основними формами навчання професійного мислення є лекції і практичні заняття, науково-практичні конференції, заняття в тематичних гуртках, науково-дослідна робота, з підручниками, монографіями, Інтернетом, журналами з наступним обговоренням їх з компетентним викладачем. Процес професійного мислення багатогранний і багатовекторний. Він базується на певному досвіді і результатах попереднього навчання, індуктивному і дедуктивному мисленні, інтерпретації фактів (відтворення і цінність яких непостійні) та на інтуїції. Для оптимізації професійного мислення було прийнято низку спроб з метою проведення можливого кількісного аналізу багатьох початкових чинників, включаючи визначення пізнавальних підходів

(семіотика), які використовуються практичними фахівцями для вирішення важливих проблем, розробку тестових систем, підтримку прийняття рішень, які можуть виділяти найбільш важливий елемент у навчальному процесі, та застосування теорії прийняття рішення щодо конкретного навчально-пізнавального процесу.

Враховуючи те, що мотиваційні побудники самонавчання і формування професійного саморозвитку відбувається перш за все у навчально-професійній діяльності, було з'ясовано: – студенти усвідомлюють вплив соціальної відповідальності на професійний саморозвиток, який виражається в бажанні активно впливати на ситуацію, у самопізнанні та у розумінні значущості роботи над собою, в організації цілеспрямованої роботи над власними особистісними якостями, у визначенні та аналізі власних потреб, а також у професійному становленні та усвідомленні можливостей саме власного впливу на середовище.

Однак реалії інші – студенти недостатньо приділяють уваги регулярній самостійній позааудиторній професійній підготовці, отож маємо наявний негативний вплив на формування професійного мислення майбутнього фахівця. Підвищення мотивації до якісного навчання, на нашу думку, можливо за рахунок по-перше,

індивідуального творчого дотримання плану навчальної дисципліни; по-друге, ерудиції і педагогічної майстерності викладача, його авторитету серед студентів та колег; по-третє, обмінів студентів між вітчизняними та іноземними вищими медичними навчальними закладами, що є більш доступним в умовах кредитно-модульної системи навчання. Крім того, вирішення неоліків в організації самостійної теоретичної професійної підготовки є суттєвим резервом підвищення ефективності навчально-педагогічного процесу і значного загального покращення якості освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Таким чином, якісний аналіз отриманих даних дає можливість відокремити складові компоненти мотивації професійного саморозвитку майбутніх фахівців, а акцентуація педагогічних впливів на виявлених компонентах має бути основою формування мотивації саморозвитку фахівця до подальшої безперервної професійної освіти.

Перспективами подальших досліджень є вплив мотиваційних чинників на формування професійних компетенцій оптимізація освітнього процесу в умовах вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Дайнеко В.І. Мотивування освіти — важливий фактор її продуктивності / В.І. Дайнеко // Нові технології навчання. — 1995. — Вип. 14. — С. 45—47.
2. Нейко Є.М., Глушко Л.В., Мізюк М.І. Науковий та професійний рейтинги як засіб підвищення мотивації студентської діяльності // Досвід впровадження основних засад Болонського процесу в систему вищої медичної (фармацевтичної) освіти (Тернопіль, 14-15 квітня 2005р). - Тернопіль: Укрмедкнига, 2005. - С. 157-163.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько.-М.: Педагогика, 1989.-192 с.
4. Болгаріна В.С. Вивчення мотивації умінь засобами педагогічної соціології / В.С. Болгаріна, Л.І. Гуменюк // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 4. — С. 7—14
5. Токар Н.Ф. Динаміка мотивації в процесі професійної підготовки / Н.Ф. Токар // Педагогіка і психологія. — 1997. — Вип. 4. — С. 151—155.
6. Авдєєнко А.П. Інтенсифікація навчального процесу та організація самостійної роботи / А.П. Авдєєнко, Л.В. Дементій, О.Є. Поляков // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. -К: НМКВО, 2001.-Вип.24.-С. 108-111.
7. Шумакова Л.П. Мотиваційний тренінг як засіб активного соціально-психологічного навчання / Л.П. Шумакова // Нові технології навчання. — 2000. — Вип. 25. — С. 114—120.

Работа посвящена изучению существенной и эффективной методики обучения студентов на базовом этапе образования. Доказано, что большинство студентов не имеют «привычки» к самостоятельной теоретической профессиональной подготовки, отражает низкую мотивацию к качественному обучению. Обосновано, что механизм мотивации профессионального саморазвития личности при подготовке в вузы делает разработку необходимых процедур управления учебно-профессиональной деятельностью. Сознательное создание в учебном процессе соответствующих учебных ситуаций является необходимым педагогическим условием достижения мотивационного напряжения и формирование профессионального мышления будущего специалиста.

Ключевые слова: мотивации самообучения, профессиональное мышление, будущий специалист.

One of the factors ensuring the competitiveness of education at the world level is a meaningful improvement of the quality of specialist training, the formation of their motivation to self-education, to continuous professional education. The extremely responsible mission of specialist is the performing of professional or non - professional orientation, that requires necessarily the acquisition of modern professional pedagogical thinking and outlook by humanitarian profile students. The article is devoted to the study of essential and effective methodology of teaching students at the basic educational level. It has been proved that the majority of students do not have a "habit" for independent theoretical professional training, which reflects low motivation for quality education. It has been proved that the mechanism of motivation for professional self-development during university training enables the elaboration of necessary management procedures of educational and professional activities. Conscious creation of relevant training situations in the learning process is an essential condition for achieving educational motivational tension and formation of the future specialist's professional thinking. The further professional development is defined by the degree of mastery of the professional thinking principles (and depends on

personal experience, the school attended, the knowledge of discipline theory). This approach has contributed to the development of students' self-cognitive opportunities, enhance the practical skills, developed the elements of perceived independence. Accentuation of educational impacts on constituent components of professional self-development motivation should be the basis for the formation of the specialist' self-development motivation in general.

Key words: self - educational motivation, professional thinking, the future specialist.

УДК 37.034 – 053.6

Zdzisława Załona

dr hab. prof. nadzw.

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa (The State Higher Professional School) in Nowy Sącz
Pedagogical Institute

DEFINITION OF THE LIE GIVEN BY CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

The own research results concerning lies of children between 7 and 9 years of age are presented in the article. The study group of children consisted of 137 pupils of early school education, including 68 girls and 69 boys. The factual material collected during individual conversations with children allowed answering the research questions: how do children in primary school age define the lie, and what are similarities and differences in verbal definitions of the lie given by girls and boys.

Key words: the lie, children of primary school age, moral development, the stage of moral heteronom.

1. Theoretical considerations concerning children lies

1.1. Different authors' points of view on the lie

Psychologists claim that the lie has always been present in a human and they 'consider it as one of the leading nature laws' (Witkowski, 2006, p. 18). It is a common phenomenon in a human's life because both adults and children tell lies. One may lie with the use of words, gestures and also facial expressions. The lie may be conscious but also less conscious. One may lie other people, but also those who are the closest, e.g. parents, siblings, friends, teachers or oneself (Karwatowska, 2010, p. 81). Even though, we know subconsciously that the lie is something bad, we do not always tell truth. The issue of the lie is multidimensional, difficult to grasp and conditioned by various factors but always closely related to the human morality. O. Konkova points out that presently 'the issue of perceiving the "truth" norm by children is in the centre of the attention of researchers; it means that the lie in children is seen in the context of occurrence and development of moral awareness' (Konkova, 2007, p. 131).

The term 'lie' itself is also complex and therefore ambiguously defined in contemporary subject literature. J. Piaget believes that the lie 'is naturally related to the issue of objective responsibility and moral realism' (Piaget, 1967, p. 129). Hence, the problem of the lie is always directly connected with the moral development of the human. H. Malewska and H. Muszyński claim that the lie shall be defined as such a behaviour of people which results from the reason for misleading someone (Malewska, Muszyński, 1962, p. 10). Similar definition is found in the Dictionary of the contemporary Polish language, which is as follows: 'the lie is a judgment which does not reflect reality, we say it in order to mislead someone' (The Dictionary of the contemporary Polish language, 1998, p. 382).

W. Okoń describes the lie as 'a false statement which aims to mislead someone in a conscious way' (Okoń, 1996, p. 122). The author underlines that the lie is not a mistaken utterance which someone makes when he or she is convinced of its truthfulness. Therefore, such a person lies who gives false information consciously and intentionally. Supplement to the definitions cited which is additional and crucial for considerations taken into this article, is that one mentioned by

W. Chudy. It says that the lie is 'the act of misleading someone (else) in a conscious way which results in the disturbance of the basic social relationship, which is represented by the principle of communication' (Chudy, 2003, p. 627).

To develop the content of the definition of the lie, it should be added that some authors think that the concealment, acting or simulation of the situation which is not real is also considered as the lie (Malewska, Muszyński, 1962, p. 12). H. Muszyński (1962, p. 12) draws our attention to this aspect as well and he writes that concealment of facts and representation of situation which is other than the real one is also the lie. S. B. Walters dealt with the problem of the lie as well. He also thinks that the lie is represented by: cheating, vagueness, disinformation, concealment, hiding, interlacement, distortion, making up, twisting, counterfeiting, blinding, embellishment (Walters, 2003, p. 14). The presented definitions of the lie allow for deducing that although they have a lot of identical denotations, they differ among one another. These differences are the most visible in the aspect of the actions made by a person who lies and they concern his or her reasons, emotions by which this person is ruled.

Comparison of the mentioned and chosen definitions of the lie shows that their scope of content is not significantly different, and the clear boundary between authors' views concerning description, interpretation and understanding of this term is blurred. It supports the thesis that the lie subject-matter is multidimensional and complex on the ground of the psychological and philosophical reference.

1.2. Moral development of a child of primary school age

When writing about the lie of children of the primary school education age, this issue shall be considered in the context of moral development of a child. The period in humans' life between 7 and 11 – 12 years of age is called the primary school age; it is also described as the late childhood. This age is during the 1st stage of school education in the Polish education system. The school environment, specific learning measure and established rules which prevail in the school, require compliance with obligatory regulations in a class, peer group and in contacts with other people.

Morality is a behaviour consistent with the rules adopted which are generally acceptable. The development of the children morality takes place through cooperation and ability to respect obligatory norms and rules. In the children of primary school age, the ability to moral understanding becomes better. It means that they are able to analyse and assess situations and events in the context of social norms, orders and prohibitions. Moral understanding determines the child's behaviour. Therefore, the level of the development of this personality aspect in children in classes 1-3 is important (Harwas-Napierała, Trempała, 2010, p. 136). Through adolescence and social contacts, children learn rules of behaviour and understanding, and the assessment what is correct and what is undesirable.

Referring to the theory of J. Piaget, it shall be noted that in moral development there are two basic periods in moral development of a human, that is, heteronomy and autonomy periods (Piaget, 1967, p. 376). Children of primary school age (especially those in classes 1-3 of primary school) are in heteronomy period which is defined as a compulsion morality period or moral realism (Roszkiewicz, 1983, p. 69). It means that moral norms are imposed on children, non-negotiable and have to be strictly obeyed. It concerns prohibitions and orders from adults, whose authority is important. Moral realism is revealed when a child does not analyse intentions or reasons of a specific behaviour but he or she takes into account whether the behaviour or conduct were in accordance with a moral rule established by adults (Chylińska, 2000, p. 32). Therefore, it cannot be expected that younger children can justify why, f. ex. is it not allowed to lie – in such situations they rely on someone who established norms or imposed a prohibition.

In the contemporary pedagogical thought, the concept of phasic moral development of H. Muszyński (1983, p. 55) functions as well; he claims that the stadium of the moral heteronomy consists of two phases: the first one is the egocentrism phase and the second one is conformity which occurs between 5 and 9 years of age. The author emphasises that moral concepts in this period are related mainly to the actions which are considered as good or bad. It is symptomatic to obedience morality towards the authorities – the child does not take into account any circumstances of events but he or she exclusively concentrates on particular behaviours. Not until c. 8 – 9 years of age does the children develop the system of moral concepts which is closely related to the development of his or her intelligence, influences of social environment or experiences of family life (Hurlock, 1985, p. 451). A 9-year old child has the system of more general moral concepts and can transfer the rules of behaviour and related assessments from one situation to another one, classify specific behaviours according to the imposed rules of behaviour and relativize moral assessments with the results and then with intentions of the actions assessed. (Muszyński, 1983, p. 74).

It is impossible to talk about moral development and do not refer to the theory of L. Kolberg who developed the concept of J. Piaget. He recognized three levels of moral understanding; that is pre-conventional, conventional and post-conventional. Each of them comprises two stages. The pre-conventional level and its first stage include the heteronomy morality and reflects the moral realism of Piaget in which authorities define the morality, and create rules of conduct which have to be obeyed (after: Szczesny, 2001, p. 179). Early school age, especially its period during early

school education is a stage in a child's life in which he or she learns rules of truthfulness and understanding and that the lie do not favour confidence and good interpersonal relationships. The age of a child is of a major significance because it determines the possibilities for understanding the truth and the lie and their intentions. It should not be forgotten that children are convinced on the basis of the experiences of the closest environment that it is sometimes easier to reach the goal through the concealment of the truth rather than in the situation in which one is truthful. It is also worth adding that in a complex system of the aim of the education, the establishment of the value hierarchy in children, based on the timeless axiological rules of the good and truth, cannot be missing neither in a family home nor at school. The problem of the lie of children belongs to this general canon of the education issues and although it concerns only the fragmentary field, it shows how do pupils of classes 1-3 define the lie nowadays.

2. Methodological assumption of the own research

2.1. The goal and research problems

The aim of the research interests presented in this article is to establish how do children of primary school age (the 1st stage of education in the polish education system, classes 1-3 of primary school) define the lie. It has been acknowledged that the issue of the lie is close to children because teachers execute this subject-matter in a nursery school within the field of the aim of the education. Experiences of children gained in a family home, concerning good conduct and values (including the moral ones) which are preferred in a family, are also not without significance. School education in the 1st stage in the Polish education system promotes shaping and developing the attitudes socially desired which are based on axiological value of the truth. Provisions in the actual core curriculum, approved by the Ministry of National Education in September, 2014 justify this stance because social and moral values, as well as, education of the truth are strongly emphasised in the Polish language and social education. These premises confirm the significance for doing diagnostics tests which concern the lie in a group of 7-9-year-old children.

Research interests were focused on two problems which were formulated in the following questions:

- How do 7-9-year-old children define the lie?
- Are there any and what are the similarities and differences of definitions of the lie given by girls and boys in classes 1-3 of primary school?

2.2. The research method

The factual material was being collected in the second semester of the school year. Such a period was consciously and intentionally covered because children, especially those in the 1st class, underwent the time of adaptation to the school and functioning as a pupil which was difficult to them. It has been assumed that this situation will optimize the course of the research. In relation to the fact that there was a will to know how do particular children describe the lie, individual conversations were used. The conversations were made separately with every child (in order not to repeat phrases heard before). In order this situation will not be difficult for the child and will not cause anxiety, the conversation was organised in a funny way. A person, who had conversations

with children (children knew him or her because he or she was present during the lessons in every class several times) said that every child will take part in a play.

In a separate room which children knew, the question was put: What is the lie? In order to make friendly atmosphere of cooperation, short talk was allowed at the beginning which was not related to the question essential for the research.

2.3. The research area, the study group

The research was conducted during four months, from February to March, 2013 in six primary schools. One class participated in the research in each of them. In total, the research was carried out in two 1st classes, two 2nd classes and two 3rd classes. The number of pupils researched and their sex are presented in a table 1.

Table 1

The study group of children from classes 1-3

No.	Classes	Pupils		In total	
		Girls	Boys	Number	%
1.	1	24	22	46	33,6
2.	2	22	21	43	31,4
3.	3	23	25	48	35,0
In total		68	69	137	100

Quantitative data presented in a table suggests that the researched classes 1, 2, 3 were composed of totally 46, 43 and 48 pupils, respectively. Total number of girls and boys differed with the respect of only 1 person which is a situation favorable for considerations in this article because it enables to compare answers in the pupil groups with regard to their sex.

3. The analysis of the own research results

3.1. Definition of the lie given by 7-9-year-old children

The lie subject-matter is unknown to 7-9-year-old children. It is proven by the factual material collected from pupils of primary classes which is put in order in seven categories of similar answers and presented in a table.

Table 2

Definition of the lie given by the researched pupils of primary school age

(N = 137)

No.	Categories of pupils' answers	Class			In total	
		1	2	3	Number	%
1.	Something wrong/ the wrong	9	7	8	24	14,0
2.	The act of giving a specific example of the lie	14	7	1	22	12,0
3.	Saying the untruth/ cheating	11	8	13	32	18,7
4.	Making up	5	6	10	21	12,3
5.	The sin	3	22	19	44	25,7
6.	Something bad for another person	0	3	10	13	7,6
7.	Something bad for the friendship	0	1	8	9	5,3
8.	The lack of response	4	2	0	6	3,5
In total		46	56	69	171	100,00

The tabular overview presents that 137 pupils from the researched classes gave 171 answers. In Total, 34 pupils, including 13 from the 2nd class and 21 from the 3rd class gave two different definitions of the lie. All pupils from the 1st class mentioned only one definition. When analysing the results obtained, the attention should be drawn to the fact that the group of 32 (18,7%) pupils represents the lie as 'saying the untruth'; 'cheating someone else'; 'false words'; 'not saying the truth'. These expressions are highly accurate if we assess

them under the category of defining this term as a judgment which does not reflect reality. The phenomenon that 7-year-old children gave specific examples of the lie – 14 people in the 1st class – is symptomatic in the researched group of pupils. The number of children who defined the lie with giving an example is decreasing with the age - 7 children in the 2nd class and merely 1 person in the 3rd class. In total, 12,9% of the researched people used an example of specific known situations reflecting the lie – it proves that these children properly understand what does it mean when someone lies. It is corroborated by the following examples: *'the lie is when someone says that one likes him or her but one does not like him or her; if I say that I read a book but I didn't do it at all; if I tell my mum that I was good but I teased my sister; if I did something wrong but I say that it was done by someone else; if I say that I was praised by the teacher at school but I was reprimanded'*. Interesting answers of children are under the category that the lie is making up. Pupils refer to the common children's literature works in which characters were making up. They mention the poem entitled *'Kłamczucha'*¹. [*'The liar girl'*] and say that *'a sister changed into a skylark; instead of rainfall there was an orangeade fall; a duck drowned in a pond'* and comment that the liar girl were making up because it couldn't be real at all. They also refer to the poem entitled *'Zosia Samosia'*² [*'Zosia do-it-herself'*] and answer that *'Zosia could everything but she was only making up because it wasn't the truth; she didn't say anything but she was boasting about and making up that she knows everything'*. Apart from that, children mentioned a book entitled *'Kozucha kłamczucha'*³ [*'The goat liar'*] – they added that *'The goat was making up; the goat accused Zazulka that she didn't pasture it although it wasn't the truth'*. Additionally, they referred to the poem *'O Grzesiu kłamczuchu i jego cioci'*⁴ [*'About Grześ the liar and his aunt'*] and claimed that *'Grześ told lies; he said that he put the letter into the post-box but it turned out that the aunt didn't give him a letter to be put into; the aunt wanted to see whether Grześ tells the truth but he lied'*. The cited examples of the lie which were given by 12,3 % of the researched pupils confirm the fact that children in this group identify the lie with making up which does not correspond to the truth. Referring to the classics of the Polish children's literature gives evidence that children of primary school age know these works. Probably it means that the content of these poems and prose was discussed in kindergarten, at school or family home.

It is characteristic that over ¼ of the researched people (25,7 %) understand the lie as a category of the sin. Pupils of the 2nd and the 3rd classes are primarily in this group. Their statements were as follows: *'the lie is wrong, therefore it is a sin; to lie means to prevaricate and this is a sin; it isn't allowed to lie because it is a sin; according to me, lies are wrong words, untrue and that's why it is a sin because one shouldn't lie'*. Justification of these statements shall be provided on the basis of the situation which directly concerns 8 and 9-year-old pupils. All researched children were raised in

*Children's answers in the text are cited as an accurate record of their statements.

¹ Jan Brzechwa *'Kłamczucha'*

² Julian Tuwim *'Zosia Samosia'*

³ Janina Porazińska *'Kozucha kłamczucha'*

⁴ Julian Tuwim *'O Grzesiu kłamczuchu i jego cioci'*

answers received from boys, 10 of them defined the lie as 'something wrong'.

When it comes to giving examples of the lie, the tendency of such answer is more clear in boys because 14 of them cited an example. There were 8 of them in the group of girls. The results with regard to the sex are similar – 17 girls and 15 boys believe in definitions that the lie is ‘*saying the untruth, cheating*’. Furthermore, similar figures were received in the category of defining the lie by pupils as ‘*making up*’ – 11 answers of girls and 10 answers of boys.

3,5% of the researched pupils did not give the answer to the question what the lie is. These children could not verbalize the term of the lie. They said f. ex.: *'I know but I don't know how to say it; the lie is the lie; we discussed it in the class but how to say it'*. These exemplary expressions indicate that there are poor language skills in children what is justified taking into account the fact that 2,4% of such answers were given by 7-year-old children who greatly improve the structure, the form and the scope of the verbal and written statements during further education.

Research findings:

2. Children understand that the lie is a bad and undesirable behaviour and they identify it with the sin (c. 26% of the researched), there was no difference in children's answers with regard to the sex.

3. Almost 13% of children (where 7-year-old children are the majority) give specific examples representing the lie. Children in this group refer to their own experiences and cite examples of characters from children's literature who lied. This tendency is more clear in boys.

4. 8 and 9-year-old pupils – 12,9% of the researched people notice that the lie has a negative impact on interpersonal relationships. A doubled number of girls drew the attention to this aspect.

5. A group of 3,5% of the researched people, who could not define verbally what is the lie, was purely consisted of boys from the 1st class (4 people) and the 2nd class (2 people).

6. The fragmentary diagnostic research conducted proves that children's answers reflect their moral development stage, refer to the lie primarily as an act which is believed to be bad and wrong in the context of rules and norms of behaviour known to children and established by adults.

The empirical data gathered may be classified according to the sex of the researched children because it is interesting from the point of view of the research conducted, whether 7-9-year-old girls and boys define the lie in a similar way. A comparative analysis may be performed by showing the quantitative results concerning the lie in a bar chart.

N_{girls} = 68 N_{boys} = 69

Conflict Type	Girls (N _{girls} = 68)	Boys (N _{boys} = 69)
Something wrong/ wrong	14	10
The act of giving an example of cheating the lie	8	14
Saying the untruth/ untruth	17	15
Making up	11	10
The sin	21	5
Something bad for another person	8	5
Something bad for the friendship	7	2
The lack of response	0	6

When analysing the total number of answers received from girls and boys, it can be noticed that 19 girls and 14 boys gave two different definitions of the lie. Among 87 answers from researched girls, 14 of them concerned the definition that the lie is '*something bad*'. In the group of 84

The issue of children's lie is complex and multidimensional. The results shown shall be closely investigated and additionally extended with the diagnosis and opinion concerning the fact whether children of primary school age lie, who do they lie, why do they do it and whether

they are aware of their lies. Indicating these aspects to further research comes out from the fact that in the study group there

were no children who said directly that the lie is conscious and that its reason is to mislead someone.

Bibliografia

1. Chylińska M. (2000), *Mała „Kozucha kłamczucha”*, Wychowanie na co dzień, nr 4-5, s. 32-33.
2. Chudy W. (2003), *Kłamstwo* [w:] Encyklopedia XXI wieku, red. T. Pilch, t. II, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 627-630.
3. Harwas-Napierała B., Trempała J. (2010), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
4. Hurlock E. B. (1985), *Rozwój dziecka*, t. II, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
5. Karwatowska M. (2010), *Uczeń w świecie wartości*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
6. Konkova O. (2007), *Prawdziwe i fałszywe zachowanie w rozwoju psychicznym dzieci w wieku przedszkolnym* [w:] *Studia Psychologiczno-Pedagogiczne*, tom I, redakcja naukowa Yuri Karandashev, Tatiana Senko, Bielsko-Biala: Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, s. 129-132.
7. Malewska H. E., Muszyński H. (1962), *Kłamstwo dzieci*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
8. Piaget J. (1967), *Rozwój ocen moralnych dziecka*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
9. Muszyński H. (1983), *Rozwój moralny*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
10. Okoń W. (1996), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
11. Roszkiewicz J. (1983), *Psychologia rozwojowa dla rodziców. Młodszy wiek szkolny*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
12. *Słownik współczesnego języka polskiego* (1998), t. I, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
13. Witkowski T. (2006), *Psychologia kłamstw*, Taszów: Wydawnictwo Moderator
14. Walters S. B. (2003), *Kłamstwo cała prawda o...*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
15. Szczęsny W. (2001), *Edukacja moralna*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

В статье представлены результаты собственных исследований на тему лжи детей в возрасте от 7 до 9 лет. Исследуемая группа детей насчитывала 137 учеников раннего школьного возраста – 68 девочек и 69 мальчиков. Собранный фактографический материал, в процессе индивидуальных разговоров с детьми, отвечает на вопросы исследовательской проблематики: как дети в младшем школьном возрасте определяют ложь и какие сходства и отличия существуют у девочек и мальчиков в вербальных способах определения лжи.

Ключевые слова: ложь, дети младшего школьного возраста, моральное развитие, гетерономная стадия морали.

У статті представлено результати власних досліджень на тему брехні дітей у віці від 7 до 9 років. У досліджуваній групі було 137 учнів молодшого шкільного віку - 68 дівчаток і 69 хлопців. Зібраний фактографічний матеріал, в процесі індивідуальних розмов з дітьми, відповів на питання дослідної проблематики: як діти у молодшому шкільному віці описують брехню та які подібні і відмінні ознаки подають дівчата і хлопці у вербальних визначеннях брехні.

Ключові слова: брехня, діти молодшого шкільного віку, моральний розвиток, стадія моральної гетерономії.

**«Науковий вісник Мукачівського державного університету.
Серія «Педагогіка та психологія».**

Результати наукових досліджень публікуються за напрямками:

- **Педагогічна теорія та історія педагогіки**
- **Професіоналізація та диверсифікація вищої школи**
- **Освітні технології та розвиток особистості**
- **Психолого-педагогічна комунікація**
- **Компаративна педагогіка і психологія**
- **Педагогічна та вікова психологія**
- **Організаційна психологія та психологія праці**

До друку приймаються статті, які раніше не публікувалися та не були передані для публікації в інші видання (у тому числі електронні).

Обсяг статті разом зі списком використаних джерел, таблицями, схемами, анотаціями тощо повинен бути не менше 6 сторінок та не перевищувати 12 сторінок (ф. А4) – 0,3-0,6 друк. арк. (13-26 тис. знаків).

Порядок розміщення складових елементів у статті (з абзацу, через пустий рядок):

➤ **індекс УДК** (на початку ліворуч) шрифт Times New Roman, 12 кеглем (виділити жирним прямим);

➤ **дані про автора** (праворуч) – прізвище, ім'я та по батькові (у називному відмінку); шрифт Times New Roman, 12 кегль (виділити жирним прямим);

➤ **науковий ступінь, учене звання, посада, місце роботи** (без скорочень), іноземні автори вказують також назву країни; шрифт Times New Roman, 12 кегль (курсив);

➤ **назва статті** (по центру); шрифт Times New Roman, 14 кегль (виділити жирним прямим);

➤ **анотації:** українською і російською мовами, обсягом 7-8 рядків; англійською мовою - у формі реферату, який має охоплювати не менше 250 слів (2000 знаків з пробілами) і висвітлювати такі структурні питання: прізвище та ініціали, тему статті, методику дослідження, результати; шрифт Times New Roman, 10 кегль (курсив), розміщення тексту по ширині, абзацний відступ 1,0 см;

➤ **ключові слова** (від п'яти до десяти); шрифт Times New Roman, 10 кегль (курсив), виключка по ширині, абзацний відступ 1,0 см; ключові слова не повинні повторювати назву статті;

➤ **текст статті:** шрифт Times New Roman, 14 кегль через 1,5 інтервал; верхній, нижній, лівий та правий береги – 2 см, розміщення тексту по ширині, абзацний відступ 1,0 см. Слова друкуються без переносів. Всі нетекстові об'єкти створюються вбудованими засобами Microsoft Word (об'єкти повинні бути згрупованими). Формули - за допомогою редактора Equation. Ілюстрації дозволяється розміщувати в тексті статті, подавати у вигляді файлів у форматі TIFF, JPG, PCX (з роздільною здатністю не менше 300 dpi) або на окремих аркушах. Рекомендований розмір шрифту для об'єктів, що вміщують текст та таблиці – шрифт Times New Roman, 10 кеглем.

Структура статті повинна включати такі складові:

1. *Постановка проблеми.*
2. *Аналіз останніх досліджень і публікацій.*
3. *Мета статті (постановка завдання).*
4. *Результати дослідження.*

5. *Висновки і перспективи подальших досліджень.*

➤ **список використаних джерел** (не менше 5 найменувань), оформлений відповідно до стандартів (ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) шрифт Times New Roman, 12 кеглем, розміщення тексту по ширині, абзацний відступ 1,0 см.;

Якщо стаття має одноосібного автора, який не має наукового ступеню, окремо від файлу статті на електронну пошту журналу має бути надіслано в графічному форматі відскановану рецензію наукового керівника, засвідчену підписом та печаткою. На статтю, автор якої має науковий ступінь кандидата наук, рецензію здійснює доктор наук. Відсканований варіант рецензії подається разом зі статтею.

До статті на окремій сторінці (окремим файлом) подаються загальні відомості та контактні дані автора (кожного з авторів) згідно таблиці.

ПІБ	
Науковий ступінь	
Вчене звання	
Посада	
Місце роботи	
Адреса (з індексом)	
Телефон/Факс	
E-mail	
Тематичний напрям дослідження	

Стаття надсилається до редакції електронною поштою за адресою: **ppmsu2015@ukr.net**.

Матеріали друкуються мовою оригіналу. Відповідальність за викладений матеріал несуть автори статей. Редакція залишає за собою право проводити редакційну правку рукопису. Рецензування проводиться не пізніше 2-х тижнів з моменту отримання матеріалів. Про включення статті у номер та умови оплати буде повідомлено додатково.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ»**

Збірник наукових праць

№ 1 (3) ' 2016

Заснований у 2015 р. Виходить двічі на рік.
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія КВ №21347-11147Р від 24.03.2015 р.

Технічний секретар О.І.Чекан

Підписано до друку 02.06.2016 р. Формат 60*84/8.
Умовн. друк. арк. 26,2. Зам. № __. Тираж 100 примірників

Адреса видавництва:
Мукачівський державний університет, вул. Ужгородська, 26,
м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600,
тел./факс: (03131) 3-13-43, 2-11-09. E-mail: rvc@mail.msu.edu.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів та
розповсюджувачів видавничої продукції:
Серія ДК № 4916 від 16.06.2015 р.