

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ  
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ**

**ГУМАНІЗАЦІЯ  
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

**Науково-методичний збірник**

*( Випуск XXXIV )*

Слов'янськ, 2007

УДК 371.13  
ББК 74.202  
Г.94

**Гуманізація навчально-виховного процесу:** Збірник наукових праць. – Вип. XXXIV /За заг.ред. проф. В.І.Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. – 252 с.

**Редакційна колегія:**

**Сипченко В.І.** – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

**Борисов В.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (заступник відповідального редактора).

**Євтух М.Б.** – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.

**Гавриш Н.В.** – доктор педагогічних наук професор.

**Шевченко Г.П.** – доктор педагогічних наук, професор.

**Ляшенко О.І.** – доктор педагогічних наук, професор.

**Золотухіна С.Т.** – доктор педагогічних наук, професор.

**Плахотнік О.В.** – доктор педагогічних наук, професор.

**Пономарьова Г.Ф.** – кандидат педагогічних наук, доцент.

**Панасенко Е.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент.

У збірнику наукових праць представлені результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific-pedagogical thought in t historical and practical aspects.

For scholars, teachers, postgraduates, students of pedagogical educational institutions worker of education.

Збірник наукових праць є фаховим виданням з педагогічних наук  
(Бюлетень ВАК України № 3, 1999 р.).

**Свідоцтво про державну реєстрацію**  
друкованого засобу масової інформації  
**серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.**

Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради  
Слов'янського державного педагогічного університету  
(протокол № 7 від 01.03.2007 р.)

## ВИЩА ШКОЛА

*Башикір О.*

### СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ

**Актуальність проблеми.** З урахуванням реалій сучасної школи, де несподівані ситуації зустрічаються на кожному кроці, вимагаючи реалізацію творчих здібностей учителя, можна стверджувати про необхідність знань теорії та методики педагогічної імпровізації, яка дозволяє органічно пов'язати зміст уроку або виховного заходу із реальним життям, надати всьому навчально–виховному процесові свіжого, захоплюючого забарвлення і, таким чином, знайти достойний вихід із непередбаченої ситуації.

Уміння імпровізувати, виходити із складних педагогічних ситуацій – одне із головних завдань сучасного вчителя, складовими елементами якого є творча домінанта, неординарність рішення, миттєва реакція, фантазія, уява, інтуїція, експромт – з однієї сторони, загальнокультурні та психолого–педагогічні знання, уміння, навички – з іншої, які є необхідними у педагогічній діяльності, засобами посилення її результативності. Творчого характеру необхідно надавати різним видам діяльності як способу посилення її потенціалу і ефективності, а це у першу чергу стосується навчально–виховного процесу.

**Ступінь дослідження.** Деякі автори навмисно уникають термін „педагогічна імпровізація“ [5, с.27], що свідчить про недослідженість цього поняття у педагогіці. Педагогічній імпровізації присвячена глава монографії В.А. Кан–Калика, параграф у книзі В.І. Загвязинського, декілька сторінок у В.М. Терського, а також коротко згадується у працях В.О. Сластьоніна, В.І. Хазана та ін.

Явище імпровізації більш досліджене з точки зору театральної педагогіки, адже К.С. Станіславський це поняття ввів як метод у навчально–виховній роботі з акторами. А у 1919–1938 р.р. у Москві існував навіть театр імпровізації „Семперанте“. Робота сучасного вчителя вимагає не менш імпровізованих дій, ніж робота актора. Тому поряд із роботою Б.М. Руніна „О психологи импровизации“ з'являється робота В.М. Харькіна, яка цілком присвячена педагогічній імпровізації, і, зрештою, дала поштовх для більш детального розгляду цього явища.

Як відомо, будь–яка діяльність складається із стереотипного та імпровізованого [4, с.47]. У педагогічній діяльності співвідношення стереотипного та імпровізованого проявляється особливо рельєфно. Стереотипне у педагогіці – це структура навчально–виховного

процесу, програми, плани, підручники, методичні посібники, з однієї сторони, досвід роботи або його відсутність – з іншої. Останнє передбачає наявність штампів, догм, а це не є рушійною силою навчально–виховного процесу в сучасній школі. Діти чекають від учителя нового, цікавого, тому імпровізаційне визначається специфікою педагогічної діяльності, умовами її протікання.

Як зазначає В.І. Загвязинський, педагог не просто має право на імпровізацію, він не має права не імпровізувати, він мусить постійно працювати над собою, щоб знаходитися у стані імпровізаційної готовності, готовності творити і шукати найкращі рішення на уроці саме заради того, щоб повністю і ефективно втілити задумане [1, с.149].

Уміння імпровізації вимагає наявність у вчителя певного ряду якостей, які передбачаються умовами протікання процесу вирішення незапланованої ситуації. Саме недослідженість цього феномену зумовила вибір нашого дослідження. Отже, **мета** роботи – розкрити сутність педагогічної імпровізації на основі аналізу науково–педагогічної літератури.

**Результати роботи.** Поряд із плануванням своєї діяльності педагог повинен бути завжди готовим до появи непередбачених раптових ситуацій, у яких потрібно швидко приймати неадекватні рішення. У цих випадках повною мірою виявляються імпровізаційні здібності учителя. В.А. Кан–Калик розглядає педагогічну імпровізацію як компонент суб'єктивно–емоційної сфери вчителя поряд із творчим самопочуттям і мистецтвом спілкування. Імпровізація відбувається у формах різноманітних дій: вербальних (монолог, діалог, репліка), фізичних (погляд, жест, танець, спортивна вправа), словесно–фізичних. Найяскравіше педагогічна імпровізація виявляється при вирішенні педагогічних задач у взаємодії з учнями.

Аналіз опрацьованої літератури доводить, що педагогічна імпровізація – це діяльність учителя, викладача, вихователя, яка відбувається під час педагогічного спілкування, без попереднього обмірковування, обдумування. Метою педагогічної імпровізації є знаходження нового рішення у конкретних умовах навчання і виховання. Суть педагогічної імпровізації складає швидке, гнучке і адекватне реагування на щойно створені педагогічні завдання.

Харькін В.М. здійснив спеціальне дослідження педагогічної імпровізації і виділив її ознаки (критерії):

1. Раптовість неординарної ситуації.
2. Миттєвість дій у відповідь на неординарну ситуацію.
3. Новизна (оригінальні непередготовлені заздалегідь продукти імпровізації).

4. Публічність (наявність аудиторії, слухача чи глядача).

5. Педагогічна значущість, сприяння розвитку, вихованню з довготерміновими наслідками [5, с.87–88].

Теоретично в процесі педагогічної імпровізації можна виділити чотири етапи: 1-й – момент виникнення педагогічної ідеї за умов миттєвої її реалізації; 2-й – вибір шляху реалізації педагогічної імпровізації; 3-й – центральний етап, від якого залежить ефективність імпровізації, – здійснення або реалізація педагогічної ідеї, зорова частина; на 4-му етапі аналізується процес реалізації педагогічної ідеї, приймається рішення щодо продовження імпровізації, якщо протягом її народжується нова ідея, або щодо її завершення.

Способи імпровізації різноманітні. У навчально–виховному процесі педагогічна імпровізація в залежності від умов виступає як прийом, методичний засіб навчання і виховання. У шкільному навчанні часто застосовується імпровізація із „домашньою заготовкою“. „Не даремно ж кажуть, – зазначає В.І. Загвязинський, що хороша імпровізація – це завчасно продумана імпровізація“ [1, с.142]. Тут він має на увазі запас знань, продуманих варіантів, досвід, які можуть бути корисними під час пошуку швидкого, експромтного і в той же час правильного рішення. Аналіз діяльності педагогічних майстрів показав, що найбільший ефект досягається в процесі руху від індивідуальної імпровізації педагога до колективної, спільної імпровізації учителя й учнів. Вітчизняні педагоги, А.С. Макаренко, С.Т. Шацький та ін. були видатними імпровізаторами. Один із основних девізів А.С. Макаренка – „негайний аналіз і негайна дія“ – є заклик до педагогічної імпровізації, а заснований ним „метод вибуху“ – її різновидом. Психологами К.А. Ербергом, Н.А. Енгельгардом, С.О. Грузенбергом у 20–30х роках, В.А. Кан–Каликом, Б.М. Руніним у 80–х роках ХХ сторіччя доведено, що імпровізація – першотворчість, у ній у розгорнутому вигляді присутні всі етапи творчого процесу. За допомогою імпровізації елементи педагогічної техніки набувають ознак новизни, саме вона надає педагогічній діяльності творчого характеру.

Навчання імпровізації може здійснюватися двома шляхами: перший – це вкраплювання елементів імпровізації в хід викладання навчальних дисциплін і навчання прийомів імпровізації; другий шлях – спеціальний тренінг, який включає вивчення структури процесу імпровізації, аналіз уроків з точки зору можливого і реального застосування імпровізації, групове створення педагогічних задач та їх імпровізаційний показ і т.д.; спеціальні вправи для розвитку педагогічної майстерності з акцентом на вдосконалення мовлення,

уваги, уяви, фантазії, умінь перевтілюватися, а також одночасно аналізувати ситуацію і приймати неадекватні творчі рішення.

Недостатнє оцінювання педагогом швидко мінливих ситуацій шкільного життя веде до формалізму в навчально–виховному процесі, відчуження від нього учнів. Імпровізація дозволяє знижувати напругу, активізувати знання, заохочувати учнів до співпраці, робити навчально–виховний процес захоплюючим, ненав'язуючим, природним. Оволодіння вміннями і мистецтвом імпровізації – один із шляхів сходження до педагогічної майстерності. У імпровізації особисті якості педагога проявляються з особливою яскравістю. У основі імпровізації лежать загальнокультурна і професійна підготовка учителя, його знання предмета, педагогіки і педагогічної психології, розвинуті педагогічні уміння та навички, педагогічна техніка, такт і т.д., особливе значення має творча домінанта, тобто розвинуті увага, уява, інтуїція, стан творчого пошуку і натхнення.

Специфіка педагогічної уваги в тому, що вона, з однієї сторони, „розсіяна“ на багато численні об'єкти, з іншої – сконцентрована на рішенні педагогічних задач і безперервному аналізі діяльності учнів. Розподіл уваги дозволяє учителю „вловлювати“ момент початку можливої імпровізації, несподівані повороти протягом заняття, реакцію учнів на такі повороти. Концентрація уваги сприяє вибору шляху здійснення імпровізації, ефективності її публічного протікання і оперативному аналізу її результатів.

Уявлення учителя сприяє народженню своєрідної педагогічної ідеї, вибору шляхів, підбору засобів і якості її реалізації, допомагає учителю завчасно підготувати окремі імпровізації, передбачити можливість і результат їх включення в навчально–виховний процес.

Важливим елементом імпровізації є інтуїція – здатність людини в деяких випадках несвідомо, чуттям уловлювати істину, передбачати, вгадувати що–небудь, спираючись на попередній досвід, знання й т. ін. У ідеалістичній філософії інтуїція – безпосереднє збагнення, осягнення істини без допомоги досвіду й логічних умовиводів. Більше того, вона є складовою частиною імпровізації, першим її етапом. Інтуїтивне мислення, поряд із логічним, присутнє і на всіх інших етапах імпровізації.

У процесі імпровізації важливими є як інтуїція, так і тривала ретельна праця, яка потім проявляється у вигляді досвіду. Імпровізація неможлива без гри уяви, здатності фантазувати, інтуїтивно відчувати і міркувати. У ході імпровізації всі ці процеси відбуваються одночасно і майже миттєво, оскільки імпровізатор не має часу на роздуми. Слід зазначити, що імпровізація – це не

випадковий результат. Водночас опитування 232 американських учених показало, що до 83% з них вирішення тієї чи іншої проблеми прийшло як несподіваний спалах інтуїції [2]. Але спалах наукового відкриття ніколи не відбудеться у людини, яка не займається наукою, не має певного багажу знань. Тому інтуїція, образно кажучи, схожа на вершину конуса, а весь конус до основи – це довга, важка і безперервна праця.

Багато дослідників пояснюють суттєвість творчого процесу логічністю мислення. Інші ж, навпаки, вважають, що визначальним механізмом творчого процесу є не логіка, а інтуїція. „Шляхом логіки – доводять, а шляхом інтуїції – винаходять“, – говорить А. Пуанкаре.

І – це не диво, а результат нагромадженого досвіду, різноманітної і багатой практики. Імпровізаційні рішення лише на перший погляд здаються несподіваними, насправді вони є здобутком і складним наслідком давньої розумової праці, глибоких роздумів, що ніколи не минають безслідно. Проте прагнення діяти у відповідності з минулим досвідом і знаннями, йти традиційними шляхами відіграють негативну роль у творчості.

Уміння знаходити рішення у нестандартних ситуаціях – це націленість на відкриття нового і спроможність до глибокого усвідомлення свого досвіду. Пономарев Я.О. у своїй праці наголошує на тому, що свідомо організованого досвіду для вирішення мисленнєвої задачі недостатньо. Це викликає потребу в новому знанні [3]. Протягом діяльності виникає інший – несвідомий досвід, який іноді може включати в себе ключ до рішення педагогічної задачі. Він проявляється у процесі інсайту у вигляді несподіваної підказки, яка виступає як інтуїтивно знайдений засіб, і яка приводить до потрібного практичного перетворення ситуації. Тобто відбувається процес раптового осяяння, елементи ситуації охоплюються в тих зв'язках і відношеннях, що гарантують вирішення задачі. Це і є те, що ми називаємо інтуїтивним рішенням. Дискурсивний аналіз інтуїтивного мислення перетворює його потім в логічне, яке може бути використане для подальшого руху в проблемній ситуації. Таке перетворення ми називаємо формалізацією інтуїтивно–отриманого ефекту.

Предмети на великих відстанях ми бачимо без деталей, також голоси стають на відстані слабкими і нерозчленованими. Так само як пам'ятаємо ми міста, у яких були в минулому, без окремих вулиць тощо. Після великого проміжку часу слабшає образ минулого. Ось це ослаблене відчуття Гоббс у своєму “Левіафані” називає уявленням – це бажання позначити саму річ майже забутими елементами про неї. А пригадування, або пам'ять про речі Гоббс називає досвідом.

Творча діяльність передбачає у якості свого результату щось нове. У Мартіна Хайдеггера таким результатом є новий поезис, новий символічний ряд, новий спосіб буття мови. У прихильників прагматичної філософії творче розглядається як нові способи поведінки, точніше, нові дії.

Філософи доводять, що все інноваційне є комбінацією вже відомого нам попереднього досвіду. Для Локка, наприклад, інтуїція є способом виявлення зв'язків між ідеями, отриманими шляхом досвіду. Словники визначають досвід як сукупність знань, умінь, які здобуваються у житті, на практиці; мудрість, практика, школа життя. У філософії досвід – сукупність чуттєвих сприйнять, що набуваються у процесі взаємодії людини із зовнішньою природою і становить основу всіх наших знань про матеріальний світ. Досвід власне у педагогіці – це творче, активне засвоєння і реалізація учителем у практиці законів і принципів педагогіки з урахуванням конкретних умов, особливостей дітей, дитячого колективу і особистості. Педагогічний досвід поділяється на *історичний* (результати педагогічної теорії та практики, одержані протягом історії освітнього процесу), *масовий* (результати педагогічної теорії і практики, що широко застосовуються у практиці більшості учителів), *передовим* (учитель одержує найкращі результати за рахунок удосконалення наявних засобів, оптимальної організації педагогічного процесу), *новаторський* (його складовими є елементи новизни, відкриття, створення, авторства).

**Висновки.** Отже, у ході дослідження педагогічної імпровізації, як уміння учителя миттєво, неординарно, творчо проявляти свої знання, уміння та навички, виявлено, що досвід імпровізаційної діяльності та її основні ознаки проявляються у наступному:

- самостійний перенос знань та умінь у нову ситуацію;
- бачення нової проблеми у знайомій ситуації;
- бачення структури об'єкта і його нової форми;
- самостійне комбінування відомих способів діяльності для вибору нового;
- знаходження різних способів рішення проблеми і альтернативних доказів;
- побудова принципово нового способу рішення проблеми, який є комбінацією вже відомих.

Якість педагогічної імпровізації залежить перш за все від уміння учителя імпровізувати, розуміння того, що будь-яку проблему необхідно вирішувати вчасно, включаючи всі свої резерви знань, умінь, інтуїції, фантазії, тому що імпровізація має як чуттєвий, так і



раціональний характер. Учитель має бути впевненим у своїх знаннях, у правильності власних учинків і суджень, адже переконливість учителя – найвагоміша ознака під час вирішення найскладніших педагогічних проблем і конфліктів.

### *Література*

1. Загвязински В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. Высш. шк. Пед. учеб. заведений. – 2-е изд., исп. – М.: Издательский центр „Академия“, 2004. – 192с.
2. Клепиков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчості особи: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1996. – 295 с.
3. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: “Педагогика“, 1976.
4. Сабурова Л.А. Диалектика стереотипного и импровизационного в творческой деятельности: Дис. канд. филос. наук. – Свердловск, 1988.
5. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика. – М.: NB Магистр, 1992.

*Бондаренко О.*

## **СУТНІСТЬ ПРОЕКТИВНИХ УМІНЬ УЧИТЕЛЯ**

*Стаття присвячена проблемі формування проєктивних умінь, розкриттю сутності поняття «проєктивні уміння».*

**Ключові слова:** проєкт, уміння, проєктивні уміння.

*Актуальність проблеми.* У системі освіти провідна роль належить учителю, оскільки саме через його діяльність реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження та примноження культурної скарбниці Української держави.

Сучасний перехід від індустріального до інформаційно–технологічного суспільства неможливий без упровадження особистісно–орієнтованих технологій навчання, індивідуалізації навчального процесу, створення умов для саморозвитку і самонавчання особистостей. За даних обставин виникає нагальна потреба в оновленні змісту педагогічної освіти, особливо це актуально стосовно забезпечення випереджувального спрямування підготовки педагогічних працівників, оптимального співвідношення між професійно–педагогічною, фундаментальною та соціально–гуманітарною підготовкою вчителя. Отже, постає необхідність в ліквідації прірви між змістом педагогічної освіти і досягненнями педагогічної науки та практики.

Сучасні вимоги до вчителя передбачають досить високий рівень практичної підготовленості. Педагог повинен не тільки багато знати, а

й уміти проектувати, прогнозувати, аналізувати, контролювати власну діяльність.

*Ступінь дослідження проблеми.* Умінням проектувати приділяється увага науковців (Н. Амінов, П. І. Балабанов, Дж. К. Джонс, М. Молоканов, Н. Ю. Пахомова, Є. С. Полат, Т. К. Стаценко, П. Хілл, Л. Хоружа, М. І. Шевандрін та ін.).

Аналіз літературних джерел свідчить, що на сьогоднішній день науково–педагогічна проблема умінь проектувати не залишається поза увагою дослідників, але є недостатньо дослідженою, оскільки відсутнє чітке визначення сутності проєктивних умінь.

Таким чином, *метою* статті є науково–теоретичне обґрунтування та розкриття сутності проєктивних умінь педагога.

*Основні результати дослідження.* Зміни в змісті та структурі освіти мають глибинний характер і потребують розв’язання проблем підготовки вчителя, який, перш за все, усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, вміє досягти нових педагогічних цілей, володіє умінням організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на стимулювання особистих досягнень і розвиток особистості, її підготовку до розв’язання завдань життєтворчості. Роль учителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити трансляцію знань, але й бути людиною культури, спрямовувати власну діяльність на більш широкий діапазон: від просвітництва до здійснення життєтворчої та культурологічної місії, від вивчення стандартних, інваріантних станів до механізмів оволодіння новим, прилучення до перспективних моделей педагогічного досвіду та набуття власного в широкій і різноманітній практиці, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно зорієнтованої, педагогіки співробітництва [1, 126–127]. Суттєво те, що замовником підвищення та вдосконалення своєї професійної компетенції має бути сам учитель.

Професійно–педагогічна діяльність – це система і послідовність педагогічно доцільних дій в умовах системи розпоряджень та обмежень. У педагогічному розумінні проектувати – це уміння раціонально спланувати свою діяльність і діяльність учнів, визначити генеральний напрям, зміст, попередній загальний план вирішення педагогічних завдань. Педагогічне проектування сприяє більш ефективній і раціональній побудові навчального процесу, враховуючи всі закономірності та фактори, що впливають на цей процес. Проектування суттєво підвищує ефективність навчального процесу, але водночас проєктивна діяльність вимагає від педагога використання цілої системи педагогічних, психологічних, методичних

і спеціальних наукових знань й умінь, необхідних для реалізації самого процесу проектування. Пошук шляхів вирішення педагогічних завдань починається з визначення орієнтирів, творчого застосування різноманітних джерел інформації, оскільки на сучасному етапі вектор розвитку вітчизняної освіти спрямований на демократичність і варіативність. Саме проєктивні уміння характеризують особистість з точки зору її здатності орієнтуватися, виділяти перспективу, координувати діяльність.

У процесі проектування, стверджує П. Хілл, можна спиратися на один із двох принципів: 1) еволюційні зміни та 2) створення нового. Подібно до того, як наука є невід'ємною від мистецтва і аналіз пов'язаний із синтезом, еволюційні зміни та поява нового відбуваються одночасно. Від самого початку проєктивна діяльність повинна бути спрямованою на створення нового, на пошук життєздатних ідей, яким присутня оригінальність. У процесі роботи над проектом ідеї постійно порівнюються з минулим та існуючим станом завдання. Проектування може бути спрямоване на майбутнє, але його результати повинні ґрунтуватися на тому, що було відомо в минулому. Таким чином, проєктна діяльність полягає у створенні нового та реалізації еволюційних змін [3, 54–55], а корекція і конкретизація проєктної діяльності здійснюється в напрямку формування проєктивних умінь педагога, які дозволяють вирішувати стратегічні завдання та прогнозувати результати взаємодії стосунків учень – учень і учень – педагог в межах навчального процесу.

Найбільших успіхів у проектуванні може досягнути той учитель, якому притаманні наступні риси, що здобуваються в процесі навчання (у тому числі шляхом самоосвіти завдяки внутрішній дисципліні та любові до творчості):

- грамотність (володіння науковими знаннями, необхідними для певного проєкту);

- майстерність (уміння розробляти і безперервно вдосконалювати аналітичні та графічні методи вирішення завдань, методи експериментальної роботи, усні та письмові способи передачі ідей);

- зацікавленість (активна допитливість, гнучкість мислення, наукова старанність, відповідальність за виконання проєкту, рішучість у прийнятті рішень, уміння пояснювати та відстоювати власні ідеї, прагнення до побудови суджень на основі досвіду);

- творчість (бажання уникати традиційних рішень, спрямованість на оригінальні результати, впевненість у тому, що творче вирішення існує) [3, 55–56].

Подальше вивчення запропонованої проблеми дослідження вимагає аналізу сутності поняття «уміння», оскільки визначення й аналіз поняття науки є важливою методологічною складовою, яка дозволяє намітити можливі шляхи дослідження педагогічних процесів і явищ. Педагогічний словник визначає уміння як підготовленість до теоретичних і практичних дій, виконуваних швидко, точно і свідомо, на основі засвоєних знань і життєвого досвіду. Набуття умінь сприяє подальшому накопиченню та поглибленню знань. Уміння, що вдосконалюються та автоматизуються, перетворюються на навички [2, 511].

З метою розуміння причин успіхів та невдач необхідно володіти системою умінь і навичок. Достатньо високий рівень сформованості умінь і навичок призводить до успішного вирішення педагогічних завдань.

З фізіологічної точки зору уміння набуваються в процесі складної аналітико–синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого виникають та закріплюються асоціації між завданням, знаннями, необхідними для його виконання, та застосуванням знань на практиці. Повторні дії закріплюють ці асоціації, а варіативність завдань роблять їх більш точними [2, 511].

Процес формування умінь має декілька стадій:

- 1) ознайомлення з умінням;
- 2) усвідомлення змісту уміння;
- 3) початкове оволодіння умінням (зазвичай це недосконалі дії, виконані за аналогією);
- 4) точне, самостійне та усвідомлене виконання практичних завдань.

З метою виникнення, поглиблення та вдосконалення умінь створюють раціональну систему різноманітних вправ і завдань.

У процесі виникнення та формування уміння набувають характерних рис і ознак, а саме:

- гнучкість (здатність раціонально діяти в різних ситуаціях);
- постійність (збереження точності та темпу, не зважаючи на деякі побічні впливи);
- міцність (уміння не зникає навіть у той період, коли його практично не застосовують);
- максимальне наближення до реальних умов та завдань [2, 511].

Проектувати – означає творити, створювати щось нове. Відповідно до цього, уміння проектувати – це одночасно і наука, і мистецтво. Як науку проектування можна опанувати шляхом

систематичних занять, вирішенням проблем і накопиченням досвіду. Як мистецтво проектування вимагає повної віддачі зусиль від того, хто намагається ним опанувати.

М. І. Шевандрін запропонував методику, в якій вся система і послідовність педагогічних доцільних дій об'єднана в п'ять компонентів:

1) гностичні (в гностичних уміннях відображені вимоги педагогічної системи до педагога як керуючої ланки цієї системи);

2) проєктивні (в проєктивних уміннях проявляються вимоги педагогічних систем до педагога у сфері формування педагогічних завдань і планування: змісту інформації, діяльності учнів, своєї діяльності, системи взаємовідносин на тривалий період);

3) конструювання (в уміннях конструювати виявляються вимоги педагогічних систем до педагога у сфері композиційної побудови змісту навчальної інформації);

4) організаційні (в організаційних уміннях педагога знаходять своє вираження вимоги педагогічних систем до засобів, форм і методів реалізації цілей виховання);

5) комунікативні (в комунікативних уміннях проявляються вимоги педагогічних систем у сфері створення для учнів сприятливого соціально–психологічного клімату, який дозволяє оптимально реалізувати цілі виховання) [4, 412–416].

Досвід професійної діяльності педагогів свідчить про те, що гностичні та організаційні компоненти педагогічних умінь є найбільш розвиненими у педагогів. Це достатньо повно відповідає вимогам репродуктивного навчання, однак сучасний навчально–виховний процес вимагає від педагога дослідницького характеру роботи, який є визначальним при формуванні проєктивних умінь педагога–професіонала.

М. І. Шевандрін подав розгорнуте визначення проєктивних умінь. Отже, проєктивні уміння це:

1) уміння давати розгорнутий перспективний план вивчення матеріалу курсу в цілому та пов'язаних з цим питанням суміжних дисциплін:

а) скласти календарний план вивчення матеріалу на тривалий період (півріччя, рік);

б) встановити міжпредметні зв'язки по всьому курсу;

в) розподілити матеріал повторення, який сприяє систематизації знань учнів;

г) співвіднести вивчення матеріалу курсу з навчально–виробничою діяльністю учнів;

2) уміння дати психолого–педагогічний аналіз теми курсу до її вивчення з учнями та співвіднести матеріал цієї теми з курсом в цілому, включаючи:

а) виділення ключових понять і закономірностей у новому матеріалі та передбачення можливих ускладнень в учнів у процесі оволодіння новими знаннями;

б) визначення найбільш раціональних видів діяльності учнів з метою оволодіння матеріалом і передбачення характеру їх ускладнень для учнів;

в) визначення методів ведення уроку та найбільш ефективних прийомів організації навчальної роботи на різних етапах уроку;

3) уміння дати розгорнутий перспективний план вивчення матеріалу кожної теми і пов'язаних з ним питань, включаючи:

а) планування системи уроків з теми;

б) підбір системи завдань і вправ, питань стосовно нового матеріалу та пов'язаним із ним розділам;

в) планування системи самостійних і творчих робіт і домашніх завдань по темі;

г) відбір необхідного ілюстративного та демонстраційного, експериментального, роздавального матеріалу [4, 413–414].

Уміння проектувати передбачають використання аналізу та синтезу. Часто аналіз ототожнюють з самим проектуванням, оскільки вважається, що якщо у даному випадку аналіз зроблено добре, то і проектування виконано добре. П. Хілл зазначає, що аналіз, тобто розщеплення певної ситуації на контрольовані елементи та вивчення кожного елемента окремо, виконується при проектуванні для перевірки запланованих цілей. Синтез, тобто об'єднання елементів у єдине ціле, – ближче до проектування, ніж будь–який інший процес. Синтез обов'язково повинен бути творчим, щоб комбінація об'єднаних елементів була оригінальною. У процесі проектування наука і мистецтво, аналіз і синтез неможливі одне без одного і проявляються одночасно [3, 54].

Виділення проєктивних умінь, що проявляються в матеріалізації результатів педагогічного прогнозування в конкретних планах навчання та виховання, в окрему групу вимагає тріада «аналіз – прогноз – проєкт», яка, перш за все, передбачає розробку проєкту педагогічної діяльності. Саме логіка розробки проєкту педагогічної діяльності визначає відповідний зміст проєктивних умінь:

– перетворювати цілі та зміст освіти в конкретні педагогічні задачі;

- враховувати інтереси, потреби, можливості, досвід і особисті якості учнів при виборі змісту їхньої діяльності та визначенні педагогічних задач, створюючи потужне мотиваційне поле;
- обирати адекватні до поставлених задач види діяльності;
- планувати індивідуальну роботу з учнями з метою розвитку творчих сил і виправлення наявних недоліків;
- планувати систему спільних творчих справ;
- обирати зміст, форми, методи, засоби педагогічного процесу в їхньому оптимально–можливому поєднанні;
- планувати систему прийомів стимулювання активності учнів і попередження негативних проявів їхньої поведінки;
- планувати способи створення особистісно розвиваючого середовища.

*Висновок.* Здатність до проектування є одним із суттєвих показників професійної компетентності педагога. Від проєктивних умінь великою мірою залежить успіх педагогічної діяльності в цілому. Хоча процес розвитку умінь проєктувати – складний, але водночас – це закономірний процес самореалізації особистості, який у своєму розвитку проходить етапи зародження, становлення та вдосконалення. Проєктивні уміння тісно пов'язані з перспективним плануванням, яким, на жаль, займаються не всі педагоги, але такий стан речей ще більше підкреслює необхідність формування проєктивних умінь у всіх педагогів, оскільки невміння співвідносити задачі конкретних занять з кінцевою метою програми, недостатньо чітке уявлення кінцевих результатів навчання призводить до спрямованості педагога на вирішення суто локальних задач.

Провідним серед проєктивних умінь є уміння формулювати цілі педагогічної діяльності. Головним при визначенні цілей педагогічної діяльності є те, що учитель повинен завжди пам'ятати «супермету» своєї педагогічної діяльності: формування вільної, активної, освіченої, всебічно розвиненої, творчої особистості.

### *Література*

1. Нормативно–правове забезпечення освіти. У 4 ч.– Х.: Основа, 2004. – Ч. 1. – 144 с.
2. Педагогический словарь. В 2–х томах. – 1960. – Т. 2.
3. Хилл Перси. Наука и искусство проектирования. Методы проектирования, научное обоснование решений. – М.: Мир, 1973. – 263 с.
4. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – 2–е изд. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 512 с.

## ЗМІСТ ТА НАСТУПНІСТЬ РЕФОРМ ВИЩОЇ ШКОЛИ СУЧАСНОЇ ФРАНЦІЇ

*Автором проаналізовано структурні зміни у вищій школі Франції, що відбулися у ході реформ, здійснено аналіз реформених перетворень (кінець 1960–2004 рр.).*

**Ключові слова:** *реформування системи вищої освіти, професіоналізація університетської освіти, модернізація вищої школи, демократизація освіти.*

Реформування освіти – важливий компонент соціально–економічних перетворень. Світовий досвід свідчить, що лише держави, які зосереджують зусилля на примноженні освітнього та інтелектуального потенціалу суспільства, здатні до прогресивного розвитку в усіх сферах життєдіяльності. Вони є більш конкурентоспроможними на світових ринках. Реформування системи освіти в руслі вимог часу із перспективами на майбутнє здатне забезпечити випереджаючий розвиток освітнього потенціалу суспільства.

Мета статті – проаналізувати зміст та наступність реформ вищої школи Франції.

Франція здатна адаптуватись до швидкоплинних зовнішніх умов, тому періодично назріває необхідність здійснення реформ фундаментального характеру, які підводять підсумок попереднього етапу розвитку та створюють основу для нових перспектив на майбутнє. Реформам вищої освіти присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних учених–дослідників історії педагогіки та порівняльної педагогіки, що містять наукові підходи до аналізу витоків, розвитку та функціонування системи освіти та педагогіки Франції: Т. Мельник., Л. Макарової, Л. Можяєвої, С. Невзорова, Е. Фора, А. Саварі, Л. Жоспена, К. Аллегра.

Розглянемо основні реформи в галузі вищої освіти в хронологічній послідовності. Термін “реформа” у Франції пов’язаний з іменем міністра національної освіти, який несе за неї відповідальність та представляє свій політичний проект у будь–якій формі (закони, декрети, циркуляри).

Поворотним етапом у перебудові вищої освіти Франції стали 20–30 рр. ХХ ст., коли після приходу до влади в 1936 р. Народного фронту відбулися значні зміни: демократичні сили домоглися введення безкоштовного навчання в коледжах і ліцеях, вік обов’язкового навчання було продовжено до 14 років. Намічалися



реформи й у галузі вищої освіти, але здійснити їх не вдалося через війну 1939–1945 рр.

Після Другої світової війни у Франції склалися умови для проведення демократичної реформи всієї системи освіти, для чого Міністерство національної освіти в 1944 р. створило комісію, яку очолили відомі вчені Поль Ланжевен і Анрі Валлон. Запропонований ними план передбачав обов'язкове навчання до 18 років, забезпечення рівних можливостей вступу до вищої школи, надання стипендій і допомоги всім студентам вищих навчальних закладів, які їх потребують. Незважаючи на наявні недоліки, план відповідав вимогам суспільства і був спрямований на демократизацію вищої школи та забезпечення її доступності для широких верств населення.

Отже, процес модернізації вищої школи Франції, по суті, розпочався тільки після Другої світової війни, коли для французького суспільства з кінця 1960–х рр. стає очевидною необхідність модернізації вищої освіти, обумовлена початком науково–технічної революції і серйозними змінами в соціальній і науково–технічній сферах.

З огляду на історико–педагогічний характер дослідження вважаємо за доцільне виділити й обґрунтувати певні етапи модернізації системи вищої освіти країни на основі кардинальних і якісних змін, що відбувалися в структурі вищої школи та у навчальному процесі у вищих навчальних закладах протягом другої половини ХХ ст.

А саме: перший етап (1968–1984 рр.), початок якого пов'язаний із “Законом про орієнтацію” Е. Фора. Його поява стала наслідком постійного зростання кількості вищих навчальних закладів, насамперед у післявоєнні роки, але це не гарантувало їх якості, не відповідало вимогам науково–технічного прогресу, не вдовольняло потреби економіки у висококваліфікованих кадрах, оскільки на гуманітарних факультетах навчалася більшість студентського контингенту.

Для розв'язання складної ситуації з ініціативи генерала Шарля де Голя на пост Міністра національної освіти було призначено одного із досвідчених політиків країни Едгара Фора (1968–1969 рр.), під керівництвом якого було розроблено новий план реформи вищої школи “Закон про орієнтацію вищої освіти”. Згідно плану вища освіта мала сприяти прогресу науки та науковим дослідженням, розповсюдженню культури, підготовці висококваліфікованих спеціалістів, які володіють ґрунтовними знаннями. “Закон про орієнтацію вищої освіти” складався з трьох розділів, що визначали

мету і завдання університетської освіти; розглядали питання автономії й участі в роботі університету; роз'яснювали проблеми політичних свобод в університетах.

Закон супроводжувався реорганізацією не тільки внутрішньої структури університетів, зміни торкнулися й їх зовнішніх зв'язків. Найбільші за чисельністю студентів університети, такі як, наприклад, славнозвісні Сорбонна, Ліон зіткнулися зі значними труднощами в управлінні, що зробило їх фактично недієздатними. У зв'язку з цим було вирішено розподілити всі завеликі університети на самостійні навчальні одиниці раціональних розмірів, які б мали декілька факультетів та були б поєднані за міждисциплінарним принципом за умови децентралізації та соціально–економічної й географічної доцільності [5, с. 159].

У жовтні 1968 р. проект плану було ухвалено депутатами Національного зібрання, а в листопаді цього ж року було затверджено й розпочато його реалізацію через заміну концепції університетської освіти, орієнтованої на підготовку до викладацької й науково–дослідницької діяльності, новою концепцією навчання, спрямованою на розвиток у випускників професійних знань, умінь та навичок [4, с. 6].

Аналізуючи стан вищої освіти того періоду, необхідно зазначити, що реформа, яка була спрямована на демократизацію і пов'язана із заходами попередніх урядів, виявилася недостатньою, оскільки залишалася висока вартість отримання вищої освіти, що робило її доступною тільки для дітей з родин із високими прибутками; бракувало державних стипендій, не вистачало місць у гуртожитках. Дуже гостро в цей період постала проблема соціального розшарування студентства, оскільки соціальний стан батьків позначався на спеціалізації студентів. Дітям із робочих родин практично були недоступні престижні медичні спеціальності, тому що навчання вимагало великих коштів, і багато студентів, вихідців з малозабезпечених родин, не мали змоги змагатися в ступені готовності до навчання у вищих навчальних закладах.

У 1980–ті рр. у Франції двічі змінювався політичний курс. Однак уряд, від якого очікували конкретних рішень проблем університетів, виявився недієздатним. У перші місяці обрання Ф. Міттерана на пост президента країни прихильники лівих партій в університетах очікували директив Міністерства національної освіти щодо реалізації заходів у галузі освіти. Громадськість особливо сподівалася на відміну жорсткого закону, який наприкінці 1970–х рр. різко змінив в університетських Радах відсоткове співвідношення професорів та асистентів. Такий порядок було введено, щоб зменшити

напругу, пов'язану з “демографічною” ситуацією та різким збільшенням студентів в університетах. Відміна закону була оголошена А. Саварі в липні 1981 р., а в 1984 р. було представлено новий проект реформи, що отримала назву Реформа Саварі (1984) за ім'ям міністра національної освіти в 1981–1984 рр. [4, с. 8].

Так, 26 січня 1984 р. було прийнято новий “Закон про вищу освіту” (так званий закон Саварі). Ця реформа, за свідченням самого міністра, мала бути пов'язана із законом про орієнтацію 1968 р. та продовжити курс на розвиток принципів автономії та функціонування вищих навчальних закладів. Закон фактично продовжив структурну та адміністративну реорганізацію вищої школи з акцентом на подальшу децентралізацію управління, зростання автономії вузів та їх підрозділів. На відміну від закону 1968 р., закон “Закон про вищу освіту” стосувався всієї структури й усіх форм вищої освіти. Факультети були замінені двома новими структурами: з одного боку, навчально–дослідницькими об'єднаннями, які очолювали директори і які були покликані забезпечувати координацію педагогічної діяльності; з іншого боку, університетом, який об'єднував діяльність навчально–дослідницьких об'єднань, служб загального призначення (бібліотек, служб інформації й орієнтації, служб безперервного навчання), а також керував інститутами, що належали до його системи [4, с. 9].

Закон закріпив право на підписання багаторічних контрактів між державою й університетами. Контрактна система спиралася на статут вищого навчального закладу, що дозволяло визначити політику і детальний план заходів, і охоплювала всі сторони університетської діяльності. Закон зберіг принцип професіоналізації навчання, не зобов'язував усіх студентів проходити практику, а також припускав посилення розмаїтості видів навчання. Ален Саварі пропонував будувати і розвивати роботу викладачів вищих навчальних закладів, виходячи з побажань студентів, однак ця пропозиція була відхилена. Набір викладачів здійснювався на державному рівні на конкурсній основі і саме держава розподіляла посади викладачів між університетами, а запропоновані посади затверджувалися міністерством і вносилися в статті державного бюджету. Діяльність викладача була заснована на принципі незалежності. Реформа 1984 р. зберегла традиційну організацію університетської освіти за певними циклами навчання.

Реформою посилювалась професіоналізація університетської освіти вже на початковому етапі, відкриваючи можливості для реалізації права кожного бакалавра продовжити навчання в

університеті незалежно від спеціалізації, отриманої в ліцеї, а по завершенні першого циклу видавався диплом про одержання певної кваліфікації. У межах реформи першого циклу навчання було затверджено новий диплом професійного спрямування – Диплом про науково–технічну університетську освіту (ДНТУО), який поціновувався вище диплома старшого техника. Нова процедура проходження першого циклу була прийнята трьома чвертями університетів, що повинно було сприяти працевлаштуванню значної частини молоді, яка дотепер поповнювала ряди безробітних. Ця реформа мала на меті не тільки підготувати студента до певної професії, але й навчити його орієнтуватися на загальному ринку праці, урізноманітнювала методи самостійної роботи й заперечувала вузьку спеціалізацію.

У січні 1984 р. законопроект було схвалено Національними зборами, однак його реалізації стали на заваді колишні труднощі університетів, пов'язані з фінансуванням, яке було недостатнім, а сума кредитів збільшилась на 3%, тобто матеріальне становище вищих навчальних закладів погіршилося, а розмір внеску при вступі в університет збільшився на 32% [4, с. 12].

Необхідність наступного, третього етапу модернізації вищої школи (1988–1997 рр.) обумовлювалась швидким зростанням популярності вищої освіти серед широких верств населення країни і пов'язується зі створенням державного проекту “Університет–2000” у 1990 р. під керівництвом спеціального радника міністра освіти К. Аллегра. А першим кроком модернізації вищої школи на цьому етапі треба вважати проголошену у 1987 р. доповідь “План майбутнього розвитку національної освіти”, в якій сформульовані цілі підвищення рівня освіти молоді країни і визначені основні перспективи її розвитку до 2000 р. [4, с. 17].

У 1988–1992 рр. була проведена наступна реформа вищої школи – так звана реформа Ліонеля Жоспена, на думку якого, освіта Франції має відповідати європейським вимогам, освітній політиці Європейської Співдружності, перспективі створення єдиного ринку, сприяти розвитку обміну між студентами й викладачами. Л. Жоспен вважав, що необхідно “зблизити деякі університети з Вищими школами і державними лабораторіями, щоб створити науково–освітні конгломерати європейського значення” [4, с. 17].

Зіштовхнувшись із труднощами, головним чином пов'язаними із збільшенням контингенту студентів, Л. Жоспен висунув план регіонального будівництва університетів і Вищих шкіл, перші пропозиції якого зводилися до створення елітних “полісів

удосконалення”, що призвели до ієрархізації університетів, навіть на рівні видання дипломів. Після трирічних дебатів з приводу запропонованого проекту було прийнято план інвестування – план “Університет–2000”, а визначена ним освітня політика отримала подальший розвиток у “Плані розвитку системи національної освіти на період до 2000 року”.

Таким чином, в результаті аналізу процесів, які відбувалися в вищій освіті Франції, можна стверджувати, що проведення реформених перетворень в 1980–1990–х рр., було продиктовано наступними тенденціями, а саме: високими вимогами НТР до спеціалістів різних рівнів освіти; інтеграційними процесами в Європі, створенням єдиного “європейського простору”; зростанням обсягів наукових знань, появою нових напрямів у науці; виникненням нових спеціальностей та професій; значним збільшенням функцій вищої школи, її активною участю в економічному, культурному, соціальному житті країни.

У вересні 1994 р. в Паризькому університеті Сорбонні міністр вищої освіти Франсуа Бейру подав на розгляд проект реформи національної системи вищої освіти, що складався з 158 постанов і стосувався зокрема семестру орієнтації, соціальної допомоги студентам, модернізації університетів. Передбачалося, що протягом першого семестру студенти, відвідуючи бібліотеки і знайомлячись із літературою за власним бажанням, зможуть не тільки адаптуватися до університетської атмосфери, але й обрати цікавий для них напрям навчання, що, на думку авторів проекту, має зменшити ступень невизначеності й підтвердити усвідомлення правильності вибору, що було проблемою багатьох першокурсників [3, с. 9].

Програма припускала поглиблене знання учнів про професійний світ, у якому їм доведеться працювати після закінчення навчального закладу, а також активізацію контактів студентів із підприємствами й іншими потенційними роботодавцями. Університетські комплекси й будинки, що належали державі, були передані в повне розпорядження відповідним університетським структурам, що давно домагалися цього. У червні 1996 р. комісія під керівництвом Роже Фару підписала проект реформи, і вже на початку 1997 р. реформа Бейру вступила в силу [6, с. 1306].

Аналізуючи основні реформи вищої школи Франції, можна зробити висновок, що всі вони мали за основу оновлення системи вищої освіти, забезпечення ідеї безперервної освіти та реалізацію головної мети – зробити систему вищої освіти гнучкою та варіативною. Цей висновок підтверджується наступними фактами,

такими як зростаюча інтелектуалізація та динамізм праці; першорядна значимість людського фактора; широке розповсюдження у Франції ідей демократизації суспільного життя й освіти; широке використання новітніх технологій.

Означені явища актуалізували реформування традиційної системи вищої школи, яке значною мірою забезпечило високий рівень підготовки спеціалістів для всіх сфер життєдіяльності суспільства. Незважаючи на це, і сьогодні перед системою освіти стоять серйозні проблеми. Так, значне кількісне збільшення студентського контингенту супроводжується у ряді випадків зниженням якості підготовки спеціалістів, звідки витікає завдання пошуків раціонального балансу між теоретичними та практичними компонентами вищої освіти, між науковою та навчальною діяльністю викладачів. Саме на вирішення вище зазначених та низки інших проблем спрямовано процес реформування вищої школи сучасної Франції.

### *Література*

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Котрелев Ф. Реформа высшего образования во Франции // Инкорвуз. – 1998. – № 1. – С. 37–39.
3. Мельник Т. Реформирование системы высшего образования Франции. – Таганрог, 1999. – 10 с.
4. Невзоров С. Демократизация и эффективность высшего образования во Франции 1968–1988 гг. – Вологда, 1988. – С. 2–17.
5. Ткач Г. Куда идет университет // Современная высшая школа – Варшава, 1990. – № 2. – С. 157–162.
6. Frémy M. et M. Robert Laffont. Guide 2002. – Paris, 2001. – P. 1306–1321.

*Гейзерська Р.*

## **МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРА ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

*У даній статті подається детальний аналіз існуючих моделей фахівця, зокрема параметри, яким повинна відповідати дана модель. Автором пропонується теоретична модель підготовки магістра економічного профілю.*

**Ключові слова:** *модель фахівця, підготовка магістрів економічного профілю, професійно значущі якості, професійна діяльність.*

Для педагогіки вищої школи проблема розробки моделі фахівця не нова, їй присвячені дослідження ряду авторів Н.В.Кузьміної, А.К.Маркової, О.І.Рогова. Моделі даних авторів будувалися з позицій

системно–структурного, програмно–цільового, професійно–діяльнісного, професійно–особистісного підходів. На наш погляд, жоден з названих підходів у достатній мірі не може вирішити проблеми підготовки сучасного професіонала для економічної сфери.

Аналіз психолого–педагогічних праць вказує на те, що існуючі моделі включають особистісні якості, якими повинен володіти майбутній фахівець, але не вказують механізми їх формування. До того ж, більшість запропонованих моделей зорієнтовані лише на професійну складову.

Мета даної статті проаналізувати існуючі моделі фахівців, а також запропонувати пропозиції щодо розробки моделі підготовки магістра економічного профілю.

Для успішного рішення проблеми підготовки майбутнього професіонала у галузі економіки, на наш погляд, необхідно використовувати інтегрований підхід, здійснюваний на основі оптимального сполучення різних моделей з перевагою особистісних систем. В даний час необхідно відмовитися від підготовки фахівця–виконавця і перейти до підготовки професіонала–творця, здатного гнучко сприймати конструктивні ідеї, самостійно вирішувати задачі в нестандартних ситуаціях, виявляти сміливість у невизначених ситуаціях і постійно перебувати в процесі професійного росту і саморозвитку.

Модель фахівця – це опис того, до чого даний фахівець повинен бути придатний, до виконання яких функцій він підготовлений і які якості повинен мати [7, с 28].

Модель фахівця є необхідною умовою для організації процесу самоформування майбутнього фахівця, тому що вона покликана допомогти йому зрозуміти те, що необхідно для його професійної діяльності.

Модель фахівця повинна бути засобом, що описує шлях розвитку обраної галузі (економіки). Існуючі моделі фахівця враховують наступні найважливіші параметри: вимоги до фахівця, пропонувані його робочим місцем і типом організації, де він працює, необхідні знання й уміння, способи діяльності, специфічні соціальні і психологічні якості, необхідні для успішної професійно діяльності, навіть стан здоров'я і рівень стійкості до стресових ситуацій.

Загальна модель фахівця повинна включати:

- представлення про цілі діяльності фахівця;
- представлення про ті функції, до виконання яких він повинний бути підготовлений, про результати підготовки компетентного фахівця і його індивідуальні якості, що повинні бути сформовані як професійно значущі;

- уявлення про нормативні умови, у яких ця діяльність повинна протікати;
- навички прийняття рішень, зв'язаних з діяльністю;
- навички роботи з інформацією, що забезпечує успішність діяльності;
- формування представлень про особистий зміст діяльності [7, с 29].

Вимоги до моделі фахівця:

- розуміння сутності і суспільної значущості своєї спеціальності;
- дотримання етичних і правових норм суспільства;
- наявність аксиологічних устремлінь, тобто ідеалів, цінностей, пріоритетів, мотивацій, і т.ін.;
- володіння законами міжособистісного спілкування і уміння використовувати їх на практиці;
- здатність приймати рішення і нести за них відповідальність;
- наявність суто гуманних мотивів – почуття справедливості, співчуття, готовності допомогти, любові до родини;
- патріотизм, дотримання законів валеології, уміння створити сприятливий клімат в колективі і т.ін. [3, с. 43–44].

Подібні характеристики в тій чи іншій мірі несуть у собі всі існуючі моделі. Їх головні складові – професійні знання і уміння, володіння якими майбутній магістр економічного профілю отримує можливість реалізовувати свій особистісний і професійний потенціал, водночас задовільняючи потреби суспільства та які зумовлюють його здатність працювати в умовах ринкових відносин.

Спочатку необхідно звернути увагу на ті труднощі, що зустрічаються при розробці даної моделі.

Що стосується розробки моделі, то слід відмітити, що найбільш складною і важко прогнозуємою складовою є особистісна характеристика моделі фахівця. Якщо в частині, яка окреслює функціональні і предметно–професійні складові цієї моделі особливих розходжень серед дослідників немає, то про особистісну сторону остаточно існують доволі різнобічні уявлення. Причина в тому, що формування особистісної складової моделі фахівця у досить невеликій мірі забезпечується самим навчально–виховним процесом, оскільки її розвиток зумовлен більше іншими обставинами, які не зв'язані з освітою у ВНЗ. До цих факторів належать спадковість і виховання у родині, стан сучасного суспільства і т.ін. [3, с 43].



Аналіз професійної складової моделі фахівця показує, що крім кваліфікаційних вимог, які детально розроблені у державних стандартах, вона повинна містити у собі такі характеристики, як:

- інтелектуальна компетентність;
- інтелектуальна ініціатива;
- самоорганізацію;
- саморегуляцію [1, с 150–151].

Підводячи підсумок усьому викладеному вище, слід зазначити, що модель сучасного фахівця повинна враховувати:

- вимоги до фахівця,
- психологічне уявлення про структуру професійної діяльності;
- перспективний підхід до якості освіти [7, с 31].

Кожний із зазначених аспектів видвігає певні вимоги до випускника ВНЗ.

Підсумкова модель певного кваліфікаційного рівня, наприклад “магістр”, повинна інтегрувати ці вимоги.

Системний аналіз життєдіяльності людини і її індивідуально-ділових якостей дозволяє побачити, наскільки фактично складна задача побудови психологічного портрета особистості, тому що в ньому відбиваються риси різних рівнів. Для того щоб з'єднати ці характеристики в єдиному психологічному портреті, необхідно попередньо усвідомити, що в побудованій ієрархічній моделі пріоритетне значення належить верхнім рівням керування, що додають людському життю свідомість, цілеспрямованість, упорядкованість і гуманістичну орієнтацію, а професійній діяльності дозволяють сприяти особистісному розвитку професіонала.

Перелічені духовно-моральні і соціально-психологічні якості людини складають глибинні, ядерні характеристики її індивідуально-ділового портрета і професійного світогляду. Розкриваються вони через визначення двох складових: 1) цілей і змісту життєдіяльності людини; 2) життєвих принципів і переконань, що складають її світогляд. Без них будь-які навіть визначні індивідуальні здібності не розів'ються або одержать примітивне втілення в життєдіяльності людини [5, с 153].

Таким чином, індивідуально-психологічні якості разом з діяльнісними і поведінковими рисами складають свого роду периферичні, неголовні характеристики особистості професіонала. Приналежність людини до того чи іншого типу нервової системи, чи темпераменту, психологічного типу, звичайно, впливає на індивідуальний стиль поведінки, діяльності і спілкування, однак ні в якій мірі не визначає, чи буде професійна праця ефективна. На наш погляд, успіх у роботі визначає саме ціннісно-сміслова спрямованість

життя людини, що додає її активності професійну гуманістичність та інтелігентність, а не сама по собі здатність до того чи іншого ступеня працездатності і витривалості в роботі, що властива індивіду.

Із сукупності відносин людини до самої себе, іншим людям і своєї справи, на наш погляд, у кінцевому рахунку і вибудовується психологічний портрет особистості, який може нести в собі як привабливі, так і непривабливі риси. Розкривається цей портрет у поведінці людини, що складається з окремих вчинків.

Виділена структура особистості стала основою для визначення професійно значущих якостей майбутнього (ПЗЯ) і побудови моделі особистості професіонала, що працює в сфері діяльності «людина – людина».

Вітчизняна психологія відводить осмисленої предметної діяльності у формуванні особистісних властивостей і якостей вирішальне значення. Виходячи з цього, ми думаємо, що прототипом ПЗЯ особистості, необхідних для ефективної діяльності, служать характеристики свідомого її регулювання, тобто властивості діяльності проектується на властивості особистості, відображаються в її індивідуальних психологічних особливостях. Звичайно ж, ці проєкційні зв'язки не можуть бути простими й однозначними, швидше за все вони ізоморфні і присутні в знятому виді в інформації про ці властивості–прототипи [5, с 167].

Намагаючись знайти набір таких властивостей–прототипів, що пояснюють формування ПЗЯ особистості, приходиться орієнтуватися на стійкі інваріантні характеристики свідомого регулювання професійної діяльності. Виділення механізмів свідомої регуляції діяльності, що протікають у різних формах, на нашу думку, приведе до змістовного розкриття понять «нормативно схвалений спосіб діяльності» (НССД) і «психологічна система діяльності» (ПСД), введених В.Д. Шадриковым [7, с 212].

Як відомо, НССД – це «узагальнений і закріплений інструкціями, розрахований на абстрактного суб'єкта й усереднені умови способу діяльності» [6 с 28], а ПСД «являє собою психологічну структуру діяльності, організовану в плані виконання функцій конкретної діяльності» [7, с 30].

У результаті нашого дослідження, на підставі аналізу психолого–педагогічної літератури за даною проблеми, а також із застосуванням таких методів педагогічного дослідження як, опитування, анкетування та експертна оцінка, були виявлені ПЗЯ, володіючи якими майбутній магістр економічного профілю отримує можливість реалізовувати свій особистісний і професійний потенціал,

водночас задовільняє потреби суспільства. Такими якостями є: уміння мислити аналітично, логічно, критично, комунікативні здібності, емоційно-вольова стійкість, теоретична та практична економічна компетентність, самостійність у прийнятті рішень та цілеспрямованість, відповідальність, інформаційна компетентність, бажання постійно навчатися, мотивація до успіху, адекватна самооцінка, професійна культура, самоактуалізація.

На підставі аналітичних оглядів вітчизняних і закордонних літературних джерел і досвіду нашого дослідження, у навчанні магістрів економічного профілю нами побудована така модель підготовки магістра економічного профілю.

В умовах нестабільності, яка характеризує сучасний ринок праці, набути знання швидко устарівають і виникає питання про те, що повинно бути об'єктом стандартизації у освіті і який оптимальний об'єм його інваріантних компонентів.

Багато авторів вважають, що інваріантними в першу чергу повинні бути ті компоненти освіти (і перш за все його результати), які у найближчій і найвіддаленішій перспективі будуть корисними випускникам того чи іншого ВНЗ (і їх роботодавцям) в ході практичного оволодіння новими видами професійної діяльності. Саме ці компоненти будуть грати вирішальну роль у підвищенні мобільності молодих фахівців, їх адаптації до різних соціальних груп, формуванні у них активної життєвої позиції і та ін. [6, с 35].

Таким чином мова іде про нові професійні якості майбутніх фахівців – так звані базові уміння, які адекватні світу, що швидкозмінюється. Ці уміння не вписуються в традиційне розуміння якості освіти, тому, що вони не є продуктом об'єму засвоєної випускниками ВНЗ інформації з конкретних дисциплін [6, с 35].

Дана теоретична модель включає перелік основних (базових) ПЗЯ, представлених у табл. 1. Вказані ПЗЯ відповідають ступеню магістра економічних наук.

Із приведеної теоретичної моделі підготовки магістра економічного профілю можна зробити висновок, що необхідна суттєва модернізація змісту та структури вищої професійної освіти згідно вимог основних галузей промисловості, сфери послуг, культури, державної служби та суспільства взагалі, з актуальними і потенційними запитами сучасного життя.

Розробка моделі магістра економічного профілю дозволить забезпечити наукове обґрунтування навчальних планів і програм, стратегії і методів навчально-виховної роботи, засобів інтеграції навчального процесу і виховної роботи, втілюючих у себе принципи

гуманізму. Дотримання цих принципів згідно запропонованої моделі з'явиться основою формування у майбутнього магістра економічного профілю саме тих якостей, які вимагає сучасне життя [2, с 24–25].

Таблиця 1.

### Теоретична модель підготовки магістра економічного профілю

Модель підготовки магістра економічного профілю				
Ціль	Зміст	Форми	Методи	Засоби
↓				
Навчально–виховний процес				
Лекції, семінарські заняття	Самостійна та індивідуальна робота	Види практичної діяльності: - виробнича; - наукова; - обчислювальна; - педагогічна;	НДР (наукова–дослідна робота)	
↓				
Функції діяльності	Здатності та уміння	Професійно значущі якості		
Планувальна	Планувальні	1. Уміння мислити аналітично, логічно, критично. 2. Комунікативні здібності. 3. Емоційно–вольова стійкість. 4. Теоретична та практична економічна компетентність. 5. Самостійність у прийнятті рішень та цілеспрямованість. 6. Відповідальність. 7. Інформаційна компетентність. 8. Бажання постійно навчатися. 9. Мотивація до успіху. 10. Адекватна самооцінка. 11. Професійна культура. 12. Самоактуалізація.		
Конструкторська	Конструкторські			
Операторська	Операційні			
Прогностична	Прогностичні			
Організаційна	Організаційні			
Педагогічна	Педагогічні			
Дослідницька	Дослідницькі			

*Література*

1. Батоцыренова К.Г. Новые информационные технологии как условие интеллектуального развития личности. // Качество образования: концепции, проблемы оценки, управление. Ч.1. Тезисы Всероссийской научно–методической конференции. – Новосибирск, 1998.
2. Мельничук О. Яковлева А. Модель специалиста // Высшее образование в России. – 2000. – №5.
3. Петрунева Р., Дулина Н., Токарев В. О главной цели образования // Высшее образование в России. – 1998. – №3.
4. Фомин Н.В. Теоретическая модель конкурентоспособного специалиста. // Инновации в образовании – 2004. – № 3.
5. Фонарев А.Р. Психология становления личности профессионала. – М.: Моск. психол.; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 236 с.
6. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8.
7. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8.

*Ільїна В.***ПЕРЕДОВИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДАХ США**

Соціально–економічні перетворення, що відбуваються в суспільстві, обумовили необхідність відновлення системи освіти, методології й технології організації навчально–виховного процесу в навчальних закладах різного типу. Посилення гуманітаризації освіти, збільшення кількості й змісту навчальних дисциплін вимагають постійного пошуку нових організаційних форм і технологій навчання, що дозволяють підвищити мотивацію й ефективність навчально–виховної діяльності, збільшити обсяг матеріалу і прискорити темпи навчання. У той же час, вік інформатизації висуває вимоги глобалізації й інтернаціоналізації знань.

Рішення цих задач забезпечується впровадженням в освітній процес нових інформаційних технологій.

Традиційна класно–урочна форма навчання виявилася не в змозі ні справитися з постійно зростаючим інформаційним потоком, ні підготувати фахівця, здатного приймати рішення в нестандартних ситуаціях. Наприкінці ХХ століття наука, економіка і соціальна сфера зажадали змін педагогічних прийомів: від пасивної передачі даних до практичної орієнтації викладання й активного пізнавального процесу, при якому майбутній фахівець учиться працювати з джерелами

інформації, міркувати, шукати шляхи розв'язання проблем і самостійно приймати відповідальні рішення. Розвиток нових інформаційно–комунікаційних технологій переводить процес навчання на якісно нову основу. Відпадає необхідність запам'ятовування інформації, оскільки вона може бути оперативно отримана з мережі Інтернет або електронних баз даних, що зберігаються в пам'яті комп'ютера. Активні методи навчання потребують від студента уміння користуватися джерелами інформації, виділяти з величезного обсягу потрібний матеріал, обробляти, аналізувати дані.

Старі освітні технології поступаються місцем інноваційним, а, отже, переоцінюється роль і функції педагога. Використання викладача в якості «пересказчика» інформації втрачає сенс у зв'язку із широкою доступністю інформації.

В Україні на сьогоднішній день основною технологією навчання є лекційно–семінарська. У вузах розвинутих країн на так називану «контактну педагогіку» приходиться всього 15–20% академічного часу.

Вивчення закордонного досвіду впровадження інновацій в освітній процес представляється актуальним для України, оскільки дозволяє перейняти позитивні моменти, уникнути помилок і, таким чином, прискорити реформування вітчизняної системи освіти.

Одним із визнаних лідерів у галузі інформаційних освітніх нововведень є Сполучені Штати Америки.

Американські університети, коледжі і бізнес–школи активно використовують нові комунікаційні технології для проведення телеконференцій, семінарів, презентацій, круглих столів. Віртуальні бібліотеки університетів дозволяють дістати доступ до електронних ресурсів більшості великих бібліотек світу практично з будь–якого місця кампуса (університетського містечка з усією його інфраструктурою). Усе більшу популярність здобувають портативні комп'ютери – lap–top computers, pocketPCs, handhelds. Вони використовуються для обладнання віртуальних комп'ютерних класів, що дозволяє оперативно перетворити будь–яку аудиторію в комп'ютерну лабораторію, а також здаються студентам в оренду. Великі можливості відкривають перед педагогом комп'ютерні програми для проведення презентацій лекційного матеріалу: Power Point, DuKnow, Journal, Classroom Presenter. Такі програми забезпечують можливість демонстрування складних схем, графіків, таблиць і модифікування їх по ходу викладання матеріалу, що не тільки заощаджує академічний час на їхню побудову на дошці, але

і дозволяє уникнути неакуратності. Один із найбільших університетів Америки – Northeastern University – маючи розгалужену мережу факультетів і філій по всій країні, створив і ввів в експлуатацію внутріуніверситетську електронну систему, що дозволяє студентам цього вузу кооперуватися для проведення досліджень, спільних проєктів, а також вирішувати адміністративні питання з керівництвом вузу.

Застосовувані у вузах США інформаційно–комунікаційні технології (ІКТ) умовно можна розділити на кілька груп, у залежності від того, яку роль вони грають в академічному процесі:

<b>Роль ІКТ у навчальному процесі</b>	<b>Форми ІКТ, застосовувані в освіті</b>
Поширення інформації, публікація матеріалів	HTML–редактори, Web–сайти і пошукові системи, електронні бази даних, e–mail, програмне забезпечення для набору, редагування, розпечатання тексту, програми перекладу тексту в pdf – формат
Комунікація	Електронна пошта, тематичні форуми в Інтернет, програмне забезпечення для аудіо–відео телеконференцій і конференцій на базі WWW, голосової пошти, чатів, відео–додатків до електронного листа
Кооперація	Програмне забезпечення для аудіо–відео телеконференцій, виконання спільних проєктів (результати досліджень доступні через Інтернет усім групі учасників на кожному етапі)
Подання інформації й доступ до ресурсів	Пошукові системи, електронні бібліотеки, архіви й бази даних, програмне забезпечення для декодування і перегляду відео– і аудіоматеріалів із мережі Інтернет.
Викладання й організація процесу навчання	Інтерактивне програмне забезпечення (для складу тестів, іспитів і виконання практичних завдань, що моделюють реальну ситуацію), програми для проведення лекційних презентацій з використанням відео– і аудіоматеріалів, телеконференцій, надання доступу до ресурсів електронних бібліотек і баз даних.

Широкого розповсюдження набувають програми дистанційного навчання. У зв'язку з ростом потреби сучасного суспільства у вищій й безперервній освіті, відбувається процес глобалізації, інтернаціоналізації знань. Дистанційні методи навчання відкривають доступ до освіти для кожного учня з будь–якого місця у світі за допомогою комп'ютерних мереж, телекомунікаційних систем і систем телевізійного віщання. Довгостроковою метою розвитку дистанційної освіти є забезпечення доступу до програм навчання будь–якого коледжу або університету світу.

Несподівану ініціативу висунув один із ведучих технічних вузів світу – Массачусетський технологічний інститут (МТІ). Президент інституту запропонував розмістити на вузівському сайті в Інтернеті курси, що читають визнані професори цього престижного усього закладу [1]. Таке рішення викликало серйозну полеміку в академічних колах інституту, оскільки могли виникнути проблеми з порушенням авторських прав лекторів. Вуз також міг позбавитися потенційного доходу від студентів, що втратили інтерес до вступу в інститут завдяки безкоштовним онлайн-курсам. Однак президент аргументував своє рішення тим, що вуз надає безкоштовно тільки базові матеріали (які покажуть, як добре вміють учити в МТІ), а не освіту. Для одержання освіти ж необхідна взаємодія студента з викладачами. І проект себе виправдав, – інтерес абітурієнтів до вузу неухильно зростає [2].

Незважаючи на те, що перед дистанційною освітою виникає безліч проблем – трудомісткий переклад курсів із паперових носіїв у цифровий формат, захист авторських прав, відповідна підготовка і комп'ютерна грамотність викладачів, проблеми освітніх стандартів, еквівалентності курсів і визнання дипломів, морально-етичні, мовні труднощі та ін., – дистанційне навчання є перспективною педагогічною інновацією.

У Сполучених Штатах Америки модернізація системи освіти носить комплексний характер. Нові інформаційні технології упроваджуються у всіх галузях знань і на всіх рівнях освіти. Однак існують галузі і напрямки підготовки фахівців, у яких освітні інновації особливо ефективні. Одним із таких напрямків є підготовка фахівців економічного профілю.

Специфіка економічної освіти полягає в тому, що для того, щоб навчити фахівця працювати в реальних ринкових умовах, здобувати інформацію й оперативно реагувати на змінні ринкові умови, стежити за змінами в законодавчій сфері, політиці. Крім того, у підготовці майбутніх економістів важливу роль грають різноманітні тренінги, ділові ігри, ситуаційні задачі, що розвивають у студентів аналітичне мислення й навички розв'язання нестандартних задач. Нові інформаційно-комунікаційні технології дозволяють значно підвищити ефективність активних методів навчання.

США є загально визнаним лідером бізнес-освіти, і це обумовлює інтерес до американського досвіду підготовки економічних кадрів.

Сфера застосування нових педагогічних технологій в економічній освіті США велика:



1. Студенти спілкуються з викладачем–консультантом за допомогою електронної пошти, спеціальних чатів, відео–сесій. Така форма комунікації зручна обом сторонам. Учні можуть одержати консультацію в будь–який день, не чекаючи наступного заняття. Викладач отримує можливість проводити тестування знань, передавати матеріали для вивчення студентам за допомогою списків розсилання, відслідковувати хід виконання проектів, а також має реальну картину успішності кожного і групи в цілому. Одержуючи зворотний зв'язок, педагог коректує курси для кожної окремої групи студентів.

2. Нововведенням останніх років є така форма комунікації за допомогою мережі Інтернет, при якій інструктор взаємодіє з великою кількістю студентів одночасно, при цьому учасники дискусії можуть спілкуватися між собою, так, ніби це було на аудиторному занятті. Таке нововведення має ряд переваг у порівнянні з традиційним уроком:

а) студенти можуть знаходитися далеко від вузу, наприклад, виконуючи бізнес–проект або проходячи стажування на фірмі, і при цьому не пропускати заняття;

б) з'являється можливість додаткових консультацій і обміну досвідом між студентами;

в) збільшується час взаємодії педагога з кожним учнем.

3. Проведення за допомогою комп'ютерних технологій конференції і широкий доступ до інформації сприяють плідному науковому спілкуванню, обміну думками і більш глибокому розумінню економічних процесів. Дискусії й виконання реальних проектів, що демонструють релевантність економічних понять, сприяють зростанню інтересу студентів до економіки як науки.

4. Інтернет служить для студентів джерелом економічних новин, даних, дозволяє переглядати відеоролики, прослухувати виступи з конференцій, дебатів, презентацій оперативно отримувати інформацію зі спеціалізованих сайтів [3].

5. У мережі Інтернет розміщено безліч різноманітних тестів, вправ, ділових ігор, тренінгів. Активні методи навчання із застосуванням інноваційних педагогічних технологій сприймаються студентами з великим ентузіазмом, до того ж, вони мають практичну спрямованість, зв'язок із реальним бізнесом.

6. Електронні бібліотеки відкривають доступ до мільйонів підручників, статей, монографій, документів по всьому світу. Сучасні браузері дозволяють заощаджувати час на пошуку потрібних джерел.

7. Завдяки розвиткові нових інформаційних технологій студенти отримують можливість аналізувати й порівнювати економічні й політичні характеристики країн, вивчати економічні процеси, складати економічні прогнози, виявляти тенденції, що допомагає розвивати аналітичні здібності майбутнього фахівця.

8. Студенти з ентузіазмом розробляють Web-журнали, сайти, моделюють реальні ринкові ситуації, створюють самотужки учбові ділові ігри, організують презентації.

9. Останнім часом усе більш широке розповсюдження набувають віртуальні «групи по інтересах», що складаються зі студентів різних країн, які зустрілися на сайті для співробітництва в проектах, обговорення визначеної теми, економічної проблеми, книги, статті. Учасники дискусії можуть зв'язатися по електронній пошті з авторами робіт і запросити них до участі в онлайн-офорумі.

Усі вищезгадані аспекти застосування інноваційних педагогічних технологій у викладанні економічних дисциплін забезпечують підвищення якості професійної освіти.

Однак більшість дослідників (Simkins, Becker, Watts, Siegfried, Trow, Fisser) сходяться в думці, що самі по собі нові технології не поліпшують якість навчання, а лише полегшують організацію учбового процесу і підвищують зацікавленість студентів. Роль викладача-інструктора все ж таки залишається вирішальною. Позитивний ефект від упровадження інноваційних технологій у процес навчання буде максимальним, якщо педагогові вдасться знайти «золоту середину» між традиційними й новими формами викладання, раціонально й творчо підійти до модернізації методів навчання. На жаль, на сьогоднішній день не існує подібних інструкцій і нормативів, викладачеві надається повна свобода дій. Це створює труднощі при стандартизації курсів і взаємозаліку дисциплін у випадку міграції студента в інший вуз.

Реформування педагогічних методів породжує й інші проблеми:

а) деякі викладачі й студенти можуть виявитися невідповідними до використання нових технологій, у цьому випадку витрати часу, сил і коштів на підвищення комп'ютерної грамотності нівелюють позитивний ефект від самих інновацій;

б) великий обсяг матеріалу повинний бути переведений у цифровий формат, що також вимагає чималих витрат часу й коштів;

в) не до кінця відпрацьована система оцінок успішності студентів і зворотного зв'язку;

г) зростає число студентів в академічній групі;

д) педагогам старшого віку властиве консервативне відношення до будь-яких змін: нелегко змінити стиль викладання, навчатися самім, звикнути до нововведень, – і викладачі, як і раніше, віддають перевагу традиційним формам занять;

е) швидкість зміни інформаційних технологій так висока, що розробити розумну політику керування нововведеннями представляється складною задачею.

Нові інформаційні технології навчання починають впроваджуватися й у вищих навчальних закладах України. Головною перешкодою на шляху інформатизації процесу навчання у вітчизняних вузах є банальний дефіцит коштів.

Вузи США вирішують проблеми фінансування нововведень шляхом пошуку спонсорів, здачі в оренду фондів навчального закладу на час канікул, надання платного доступу до електронних ресурсів бібліотек, організації курсів комп'ютерної грамотності, надання консультаційних послуг фірмам.

Вивчення передового досвіду розвинутих країн і впровадження інноваційних технологій навчання у вітчизняну педагогіку дозволить уникнути помилок і тим самим прискорити реформування вищої освіти, підвищити престиж української освіти, наблизитися до світових освітніх стандартів, готувати фахівців, затребуваних суспільством.

### *Література*

1. Collis B. Teleware: Instrumentation for tele-learning// Education and information technologies, – 1999, N4(1), pp.9–32.
2. Simkins S. Promoting active student learning using the World Wide Web in Economics courses// Journal of economic education, – 1999, vol. 30, N3, pp.278–291.
3. Fisser P. Using communication and information technology: a process of change in higher education, – 2001, 293 p.–[www.tup.utwente.nl/uk/catalogue/educational/ict](http://www.tup.utwente.nl/uk/catalogue/educational/ict).
4. Agarwal R., Day E. The impact of the internet on economic education // Journal of economic education, – 1998, vol. 29, N2, pp.99–108.
5. Trow M. From mass higher education to universal access: the American advantage, – 2000. – <http://ishi.lib.berkeley.edu/cshe/>.
6. Becker W., Watts M. Teaching methods in U.S. undergraduate Economics courses// Journal of economic education, – 2001, vol. 32, N3, pp.269–279.
7. Vachris M. Teaching principles of Economics without “Chalk and Talk”: the experience of CNU Online, – 1999. – <http://alliedacademies.org/journals.html>.
8. Sosin K., Becker W. Online teaching resources: a new journal section// Journal of economic education, – 2000, vol. 31, N1, pp.3–7.
9. From traditional to virtual: the new information technologies// World conference on higher education “Higher education in the twenty first century: vision and action”.– UNESCO, Paris, 5–9 October, 1998, pp. 48–50.
10. [www.curator.ru](http://www.curator.ru).
11. <http://web.mit.edu>.

## ВАЛЕОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ "ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ"

У статті досліджено значимість курсу "Педагогіка і психологія" у валеологічному вихованні студентів. Розглянуті великі потенційні можливості окремих тем курсу по самооздоровленню і самовдосконаленню студентів університету.

**Ключові слова:** валеологічне виховання, здоров'я, особистість студента, психологія і педагогіка, самопізнання, самовдосконалення

Одним із пріоритетних напрямків реформування освіти є забезпечення у кожному навчально-виховному закладі відповідних умов для навчання і виховання фізично та психічно здорової особистості і, в першу чергу, у вищих навчальних закладах, покликаних формувати валеологічну культуру майбутніх спеціалістів.

У Національній доктрині розвитку освіти підкреслюється, що "пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в душі відповідального ставлення до власного здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності. Це здійснюється шляхом розвитку валеологічної освіти, повноцінного медичного обслуговування, оптимізації режиму навчально-виховного процесу, створення екологічно-сприятливого життєвого простору"[1].

Проблеми валеологічного виховання учнів, підготовки до нього вчителів усіх спеціальностей, формування валеологічного світогляду молоді, здорового способу життя відтворені у працях медиків (М.Амосов, В.Войтенко, Г.Апанасенко, Н.Кісельова, Т.Бородюк), філософів та соціологів (Ю.Лисицин, О.Сахно, І.Федь, С.Горчак, Л.Сущенко), педагогів (Г.Максименко, В.Колбанов, Г.Голобородько, Л.Заплатніков, Г.Зайцев), біологів (І.Брехман, В.Сермеєв, С.Шмалей) та ін.

Нині активно розвиваються такі галузі знань, як "психологія здоров'я", "педагогічна валеологія" й "валеологічна педагогіка". Під педагогічною валеологією розуміють "галузь знань про формування здоров'я учнів педагогічними засобами..." [2,142]; де формування здоров'я – "опосередковане ставлення буття до суб'єкта, процес розв'язання протиріч між буттям і суб'єктом, функцією якого є становлення і розвиток суб'єкта здоров'я як суб'єкта діяльності, процесу реалізації здоров'ям своїх сутнісних сил" [3,81]. Валеологічна педагогіка – це "педагогіка, яка не завдає шкоди здоров'ю учня" [2,143]. Однак кінцевою метою цих наук є збереження і зміцнення здоров'я людей шляхом формування до нього відповідального ставлення.

Метою статті є визначення ролі курсу "Педагогіка і психологія" у валеологічному вихованні студентів.

У сучасних умовах проблема валеологічного виховання молоді набуває особливої актуальності. Так, "через недотримання основних валеологічних принципів в організації навчального процесу та в структурі середньої, спеціальної та вищої освіти в Україні, на виробництві й у побуті зростає частота гострих, небезпечних для життя та хронічних захворювань у школярів і студентів, порушення постави, плоскостопність, зниження гостроти зору, дидактогенні психічні та соматичні розлади тощо [4,6]".

Сучасними науковцями визначаються педагогічні шляхи формування валеологічного світогляду молоді, здорового способу життя, виходячи з ідеї інтеграції змісту таких дисциплін, як філософія, педагогіка, психологія, медицина, біологія, фізична культура тощо, розвиваючого та виховуючого навчання, яке орієнтує студентів на саморозвиток та самооздоровлення на базі глибокого самопізнання й адекватної самооцінки власного стану здоров'я.

До головних особливостей вузівської системи навчання й виховання слід віднести: входження у новий колектив; відрив від родини (мешкання в гуртожитку); необхідність самим організовувати свій побут, планувати трудовий день; самостійне опанування нового навчального матеріалу і відсутність щоденного контролю за його засвоєнням; поява нових форм навчання й контролю.

У таких умовах багато дечого залежить від самого студента: від його вміння раціонально використовувати свій вільний час відповідно основним вимогам здорового способу життя; від ступеня розвитку таких якостей, як почуття відповідальності, самодисципліна, самоконтроль; від потреби у збереженні й зміцненні здоров'я. За умови наявності цих характеристик у студентів виробляється індивідуальний стиль діяльності з урахуванням природних особливостей, стану здоров'я.

У свою чергу, як навчально-виховний процес вузу може опосередковано впливати на здоров'я студентів, так і здоров'я студентів багато в чому обумовлює їхнє успішне навчання у вузі. Тому постає проблема валеологічного виховання студентів університету. Ця проблема вирішується і у рамках курсу "Педагогіка і психологія".

Завданнями курсу "Педагогіка і психологія" є не тільки оптимальне засвоєння студентами знань, умінь та навичок для використання у професійній діяльності, але й розвиток здібностей використовувати одержані психологічні і педагогічні знання як інструмент пізнання власних психічних процесів, станів,

властивостей. Цей курс націлює студентів на самопізнання, самооцінку психічного здоров'я, на пошук шляхів, методів і методик його зміцнення, на профілактику функціональних захворювань нервової системи. Під час вивчення кожної теми на лекційних і практичних заняттях звертається увага на те, що може зробити людина, щоб досягти значних показників розвитку психічної сфери.

Особистісно зорієнтований характер курсу "Педагогіка і психологія" сприяє, з одного боку, більш глибокому засвоєнню знань, а, з другого, – підвищенню зацікавленості студентів своєю особистістю, стимулює на самопізнання і самовдосконалення, підвищує культуру спілкування і поведінки, що є складовими валеологічної культури загалом. Великі потенційні можливості для формування стійкої потреби у самопізнанні стану психічного здоров'я, у вивченні як позитивних, так і негативних факторів, що на нього впливають, у його самокорекції мають здебільшого такі теми, як "Емоції та воля", "Психічні стани та психічне здоров'я особистості", "Психічні властивості: темперамент, характер, здібності", "Психологія діяльності і спілкування", "Типологія особистості" та ін. Вивчення блоку педагогічних тем допомагає студенту організувати діяльність з самовиховання і самовдосконалення своєї особистості загалом і психічної сфери зокрема.

Так, при вивченні теми "Типологія особистості" розглядаються механізми психологічного захисту особистості, їх функції. Знання цих механізмів допомагає студенту працювати зі своєю свідомістю, уникати негативних проявів внутрішнього конфлікту, адекватно реагувати на їх прояв у поведінці і свідомості інших людей. Визначення особливостей психологічного захисту дозволяє студентам дійти висновку про те, що ці механізми спрямовані на стабілізацію психічного стану, на збереження уявлення про самих себе.

У студентів формується уявлення про "Я–концепцію" та її значення. Позитивна "Я–концепція" передбачає позитивне ставлення до самого себе, позитивне самосприйняття і лежить в основі адекватного фізіологічного реагування організму на зовнішні подразники, його стійкості до дій несприятливих, травмуючих факторів. Відомо, що до дев'ятнадцяти років образ "Я" у людини стабілізується. Тому дуже важливо, щоб у студентів (вчорашніх учнів) до цього часу сформувалась позитивна "Я–концепція", тому що саме вона пов'язана із значним переважанням позитивних емоцій.

Значна увага приділяється вивченню студентами індивідуальних особливостей. З цією метою на практичних заняттях проводяться тести, досліді, даються психологічні завдання. Знання особливостей

пізнавальної сфери, емоційно-вольової, темпераменту, характеру, здібностей стає фундаментом у роботі студентів з самовдосконалення.

Велике значення у валеологічному вихованні студентів має тема "Психічні стани і психічне здоров'я особистості". Студенти опановують знання про свідомість і самосвідомість, про форми самосвідомості: самопізнання, самооцінку, самоконтроль, самоприйняття, про психічні стани, стрес, сон, гіпноз, про психічне здоров'я особистості, вивчають фактори, що позитивно або негативно можуть впливати на нього. Одним із таких факторів є стан психофізіологічної напруги.

Відомо, що причини виникнення стресу характеризуються як зовнішніми ситуаційними умовами, так і станом психоемоційних характеристик людини. У студентів можливе виникнення стресу через невідповідність до навчальної діяльності у вузі, невпевненість у своїх силах, розумове перевтомлення, пов'язане з низькою культурою розумової праці. Стрес може виникнути за умови наявності деяких рис характеру, які посилюють імовірність його розвитку. На заняттях підкреслюється, що психофізіологічна напруга стає зараз не тільки головним фактором захворювання нервової системи, але й однією з основних причин серцево-судинних хвороб, бронхіальної астми, виразки шлунково-кишкового тракту, порушень гормональної рівноваги і т.ін.

Стан утомлення і перевтоми широко поширені в студентському середовищі і є найбільш частою передумовою розвитку захворювань нервової системи. Розумове втомлення – це втомлення, що виникає при виконанні розумових навантажень, характеризується пониженням показників розумової працездатності, пониженням емоційного тону, уваги, інтересу до роботи; звичайно супроводиться змінами функціонального стану серцево-судинної системи і вегетативної нервової системи. Психічне перевтомлення приводить до пониження активності нервової системи через виснаження її фізіологічних ресурсів. Студенти готують реферати, повідомлення з проблем зміцнення психічного здоров'я, визначають шляхи, психолого-педагогічні умови, комплекс методів з розвитку психічної сфери.

Загалом, під час вивчення курсу "Педагогіка і психологія" відбувається більш повне, глибоке, різнобічне пізнання студентами самих себе, емоційно-вольової, інтелектуальної сфери, рівня здібностей, якостей темпераменту і характеру.

Таким чином, роль курсу "Педагогіка і психологія" у валеологічному вихованні студентів полягає:

- у збудженні інтересу студентів до своєї особистості;

- у формуванні свідомої потреби студента бути здоровою людиною;
- у розвитку здатності до самопізнання, самооцінки, самокорекції психічного здоров'я;
- у розумінні необхідності системи психолого–педагогічних знань для розвитку психічної сфери і самовдосконалення.

### *Література*

1. Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2002
2. Колбанов В.В. Валеология: Основные понятия, термины и определения. – СПб.: ДЕАН, 1998. – 232с.
3. Гуваков В.И. Здравоохранительная деятельность: Социо–культурные и методологические проблемы. – Новосибирск: Изд–во Новосиб. ун–та, 1991. – 184с.
4. Шкільний курс "Валеологія": Зб. матеріалів. – К.: Освіта, 1994. – 94с.

*Омельченко С.*

## **КУРАТОР АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ – ДОМІНУЮЧА ФІГУРА У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

*На підставі аналізу психолого–педагогічної літератури викоремлено декілька напрямів роботи куратора зі студентами у вищій школі. Одним із них є формування здорового способу життя студентської молоді. Автором стверджено, що саме куратор повинен спонукати молодь до здорового способу життя своїм прикладом. Дано визначення поняття „куратор”, запропоновано створити методоб'єднання кураторів вищого навчального закладу.*

**Ключові слова:** куратор, здоровий спосіб життя, виховний процес, академічна група, студентська молодь.

**Постановка проблеми...** Реалії повсякденного життя змушують по–новому ставитися до підготовки куратора академічної групи з питань формування здорового способу життя студентської молоді. Ми виходили з того, що проблеми репродуктивного здоров'я на сучасному етапі давно вийшли за межі індивідуума, сім'ї, галузі охорони здоров'я. Виховання фізично, психічно, духовно та соціально здорового покоління стало найактуальнішим завданням національного виховання.

**Аналіз останніх джерел...** Аналіз психолого–педагогічної літератури надає підстави для ствердження, що існують декілька актуальних проблем організації виховної роботи зі студентами у вищій школі, які в свою чергу розглядали такі науковці: О.Винославська, Т.Куриленко, І.Смирнов – педагогічні умови позааудиторної роботи у вищих закладах освіти; В.Беспалько, О.Дубасенюк, В.Сластьонін та ін. – аналіз виховної діяльності педагога; В.Базилевич, Н.Косарева, Л.Філінська – діяльність куратора



академічної групи, що спрямована на формування особистості студентів; Є.Хриков, О.Клименко – роботу куратора студентської групи вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації.

**Виклад основного матеріалу...** Слово „куратор” – латинського походження (*curator*), що означає – попечитель. „Куратор – особа, якій доручено спостерігати за ходом будь-якої роботи, опікати будь-кого, будь-що” – визначено у великому енциклопедичному словнику 2002 року Курація: 1) піклування, лікування, догляд за хворим; 2) догляд хворого студентом і складання історії хвороби та доповіддю викладачу.

Куратор, за даними досліджень, фактично супроводжує усю історію розвитку вищої освіти, разом з якою змінювалися його обов’язки, статус, зміст діяльності, характер взаємовідносин із студентами.

В наш час діяльність інституту кураторів визначається „Положення про куратор”, яке затверджено Міністерство освіти України 1997 р. Виходячи з сучасного розуміння місця та призначення особистості куратора академічної групи, однією з головних проблем слід вважати проблему формування загальної культури, духовного світу, здорового способу життя студентів. Гостро постало питання наркоманії, токсикоманії, збільшується кількість випадків захворювання на СНІД; часто дозвілля студентів сприяє не їх розвитку, а духовній деградації.

На наш погляд, саме куратор повинен спонукати молодих людей до активної протидії проявам аморальності, правопорушення, бездуховності, антигромадській діяльності. „Вивчити, чим живе студент, які його інтереси, нахили, звички, зацікавленість, особливості волі й характеру, рівень його розвитку, рівень підготовки, стиль діяльності, матеріальні умови життя, як він проводить час поза межами освітнього закладу, хто його друзі, що його хвилює і радує, що непокоїть – це означає, знайти правильний шлях роботи з ним індивідуально й оптимальні виховні впливи на нього”. [1: 11]

Для того, щоб ефективно вирішувати поставлені завдання щодо виховання та формування навичок здорового способу життя у студентів педагог сам має бути здоровим фізично, морально, психічно; емоційно урівноваженим. „Педагог – взірець для наслідування, який спонукає учнів іти за ним, рівнятися на близький та доступний для наслідування взірець” [2: 247].

Професійний мінімум знань куратора академічної групи не дає можливості глибоко та ґрунтовно проводити роботу по впровадженню здоров’язберігаючих технологій у навчально-виховний процес вищого навчального закладу, так як має місце відсутність спеціальної

підготовки у цьому напрямку. Умовою ефективного впровадження здорового способу життя в студентське середовище є ґрунтована теоретична підготовка педагогічних кадрів, зокрема кураторів академічних груп. Тому роботу треба починати саме з програми забезпечення куратора специфічними знаннями в галузі психології та фізіології здоров'я; походження хвороб; джерел та чинників здорового способу життя. Для цього, на наш погляд, необхідно створити такі методичні об'єднання як:

Клуб кураторів Педагогічна студія Лабораторія педагогічної майстерності Консалтинговий центр Майстер клас	}	де, здоров'я та здоровий спосіб життя буде глобальною ідеєю їх роботи
--	---	---

В рамках роботи вищезазначених методичних об'єднань необхідно систематично проводити семінари та практикуми щодо обговорення питань взаємозв'язку психологічного, фізичного та соціального здоров'я, причин та наслідків тих чи інших хвороб. Бажано, щоб такі заняття проводили фахівці: лікарі, психологи, соціальні педагоги.

Кожна людина повинна знати, що у більшості хвороб винна не природа чи суспільство, а саме вона. Лише медицина не в змозі зробити людину здоровою та щасливою. Щоб бути здоровим, перш за все, необхідно докласти особистих зусиль, при чому це необхідно робити постійно та ретельно. Для повноцінного здоров'я важливо виконувати чотири умови: фізичне навантаження, обмеження у їжі, загартовування, уміння відпочивати. А уміння бути щасливим – основна умова здорового способу життя.

Кожен куратор повинен запропонувати студентам створити власну програму оздоровлення. Вона може мати такі ідеї (за Малюнковою Л.) [3] 1. „Я – чудо!"; 2. „Кохання – найвище людське почуття"; 3. „Очищення фізичне і духовне"; 4. „Турбота про психічне здоров'я"; 5. „Спеціальні заходи оздоровлення хворих людей"; 6. „Самооздоровлення"; 7. „Дев'ять лікарів: сонячне світло, свіже повітря, чиста вода, природне харчування, голодування, фізичні вправи, відпочинок, гарна постава, розум. Саме ці ідеї визначають зміст діяльності по реалізації завдань підвищення якості здоров'я підрастаючого покоління. Дуже цікавою є методика само оздоровлення в якій зазначаються наступні методи та прийоми організації здорового способу життя: споглядання, рефлексія, релаксія, аутогенне тренування тощо. В практиці оздоровлення широко використовують

прийоми, які починаються з кореня **само**– (самоаналіз, самокритика, саморозвиток, самосхвалення) це дає можливість знищити межу між вихованням і самовихованням.

Важливим моментом у процесі формування здорового способу життя студентів є організація відслідкування динаміки психологічного здоров'я молодого покоління у період навчання у вузі. В результаті моніторингу психології здоров'я можна отримати дані за якими куратор зможе виділити групи ризику або групи особливої уваги. На підставі цих даних педагог ретельно планує як групову, так і індивідуально–корекційну роботу з профілактики порушень психічного та фізичного здоров'я.

Оптимальний підбір куратором методів, прийомів, засобів роботи; відповідність їх формам організації виховного процесу вищого закладу освіти має величезне значення і веде до підвищення ефективності виховного впливу. Зупинимось на деяких методах.

Інформаційний метод дає можливість озброїти вихованців важливими знаннями, розвивати їх думку, формувати переконання щодо необхідності ведення здорового способу життя.

Доручення, вимога, вправа, підтримка, заохочення – методи, що дають можливість студентам накопичити особистий досвід для вирішення своїх проблем, стосовно здоров'я та способу життя.

Велике значення має метод індивідуальної допомоги. Реалізація його передбачає глибокий психолого–педагогічний аналіз ситуації. Мета педагогічної діяльності куратора допомогти молодій людині впоратися з життєвою проблемою.

Паралельно з методом індивідуальної допомоги існує метод групової терапії. Завдяки йому здійснюється виховання в колективі та через колектив.

Метод підтримки та творчості покликаний довести виховний процес до самого високого рівня – усвідомлення і участі в ньому самих студентів.

За допомогою кожного окремого методу педагог вирішує конкретні завдання розвитку та формування особистості, в комплексі ж вони дозволяють здійснити програму сприяння здоров'ю.

Професіоналізм, творчість, винахідливість, кмітливість, гуманність педагогів–кураторів дасть можливість проектувати та здійснювати формування особистості, уявляти яким має стати вихованець, як зберегти і зміцнити його здоров'я. Саме тому на сучасному етапі з особливою гостротою постає проблема впровадження в навчально–виховний процес як загальноосвітніх

закладів, так і вищих навчальних закладів сучасних здоров'язберігаючих технологій.

Але ж здоров'язберігаюча педагогіка не може виражатися у конкретній освітній чи виховній технології, тому що, поняття „здоров'язберігаюча технологія” об'єднує у собі всі напрямки діяльності закладу освіти по формуванню, збереженню і укріпленню здоров'я молодого покоління. Збереження здоров'я студентів повинно виступати як одне з основних завдань навчально–виховного процесу вищого закладу освіти. Це може бути медико–гігієнічна направленість, фізкультурно–оздоровча, екологічна та ін. і тільки завдяки комплексному підходу реалізуються задачі щодо формування здорового способу життя студентської молоді.

Забезпечити студентам можливість поліпшити стан свого здоров'я в період навчання у вузі, сформуванню у нього необхідні знання, уміння та навички здорового способу життя, створити здоров'язберігаючий простір як умову комфортного та щасливого життя – мета та головна ідея діяльності куратора академічної групи.

На підставі вищезазначеного можна зробити **висновок**, що куратор академічної групи відіграє дуже важливу роль у формуванні здорового способу життя студентів і є домінуючою фігурою цього процесу.

Таким чином, оволодіння мистецтвом кураторської технології є багатокомпонентним складом інтегративних професійних знань, усвідомлення вольових рішень, виконання креативних завдань щодо конструювання виховного процесу і моделювання комунікативних зв'язків; проведення інформаційного структурування, інтеграцію міжпредметних зв'язків. Реалізація куратором академічної групи принципу генерації педагогічних ідей дозволяє знаходити оптимальні сполучення репродуктивних і творчих видів організаційно–виховної діяльності, які дають можливість створити і запровадити професійно–спрямовану технологію формування здорового способу життя молодого покоління.

### *Література*

1. Романова С.В. Довідник–порадник куратора академічної групи /За заг.ред. проф. Сипченка В.І. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – 65 с.
2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учеб.для студ.педвузов: в 2–х кн. – М., 1999. – Кн. 1.
3. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: Учебное пособие. – М.: Пед.общество России, 2002. – 408 с.
4. Гнутель Я.Б. Виховна робота в сучасних умовах: Теорія і методика. – Тернопіль, 1998. – 262 с.

5. Євтухова Т.А., Омельченко С.О. Методика виховної роботи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Слов'янськ, 2004. – 172 с.
6. Концепція позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі. – К., 1991.
7. Методика воспитательной работы: Учебное пособие для студ. высших пед.учебн.завед. /Под ред. В.А.Сластёнина. – М.: Издательство центр «Академия», 2002. – 144 с.
8. Сергеева В.П. Класный руководитель: Планирование и организация работы от А до Я. – М.: Пед. общество России, 2002. – 256 с.

## ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Проскурнін В.

### СУТНІСТЬ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ОСВІТНІХ ОКРУГІВ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РІВНІ

*Автором проаналізовано погляди науковців на проблему реформування освіти. Виокремлено чинники створення освітніх округів. Запропоновано розробку стратегії розвитку освітнього округу з урахуванням інтересів і ресурсів різних учасників освітнього процесу. Визначено головні передумови виникнення освітніх округів на регіональному рівні та завдання щодо організації співпраці загальноосвітніх і професійних навчальних закладів. На підставі результатів опитування керівних кадрів окреслено основні напрямки співпраці закладів освіти різного типу, педагогічних і професійних кіл, громадськості.*

**Ключові слова:** освітній округ, освітні технології, навчально–виховний процес, регіон, загальноосвітні заклади, концептуальні засади, система управління, учні, сім'я, громада.

За роки незалежності України сформовано основне законодавче поле освітянської галузі, розроблено нормативно–правову базу для становлення і розвитку національної системи освіти. Але водночас розбудова демократичної держави, сьогодні докорінно змінює ситуацію, зумовлює необхідність її динамічного розвитку.

Разом із тим застаріла матеріально–технічна база шкіл, дошкільних навчальних закладів, професійно–технічних навчальних закладів, скорочення чисельності учнів унаслідок несприятливої демографічної ситуації призводять до неефективності функціонування наявної мережі дитячих дошкільних закладів, шкіл, загальноосвітніх навчальних закладів системи професійно–технічної освіти.

Тому Міністерство освіти і науки України підготувало документ „Положення про освітній округ” [11]. Автори вважають, що доцільність створення освітніх округів зумовлена такими чинниками:

1. Питання матеріально–технічного забезпечення освітнього процесу може бути вирішене тільки через передачу повноважень на місцевий рівень. Так само і питання профільної підготовки, підвищення якості доступу до якісної освіти потребує передачі повноважень із організаційно–методичного забезпечення навчального процесу на рівень, де надаються освітні послуги.

2. Система прийняття рішень, спрямована на вирішення проблем школи і розвиток середньої освіти, має бути зосереджена там, де виникають проблеми і де сконцентровані (тобто можуть бути

введені в дію ) додаткові ресурси. А також там, де розроблятимуться спільні механізми і шляхи вирішення цих проблем. Такою „точкою вирішення проблем і планування розвитку” може і повинен стати освітній округ (шкільний куш).

3. Округ не може створюватися як реакція на погіршення стану справ, як „вдосконалення” старої системи. Його створення має бути орієнтованим на розвиток і модернізацію освіти, а не „збереження” старого. Інакше ми знову отримаємо „зміну вивіски” без зміни суті, без вирішення актуальних проблем, що постають перед освітою. Але ж заради їхнього вирішення й була започаткована ця ідея – покращити доступ до якісної освіти кожному.

4. Для виконання цієї умови створення кожного освітнього округу має бути окремим самостійним проектом, у рамках якого навчання та освітні технології, що запроваджуються на території освітнього округу, мають створювати додаткові можливості для учнів, їхніх сімей, громади в цілому, за рахунок, у тому числі, модернізації інфраструктури й реконструкції матеріально–технічної частини освітніх закладів.

5. Система управління округів у жодному разі не повинна обмежуватися відомчими рамками управління освітою, а має передбачати участь різних суб’єктів у прийнятті рішень. Якщо не дотримуватися цієї вимоги, існує ризик перетворення округів на ще один проміжний рівень у адміністративній схемі керівництва – підпорядкування. Округи є провідниками нового підходу до надання послуг у освіті й мають стати важливими елементами державно–громадської організації освітнього процесу. Така модель як було визначено ще в програмі „Освіта. Україна. XXI століття” має прийти на зміну ієрархії посередництва в розподілі обмежених державних ресурсів [4].

Врахування цих чинників дозволить шукати, створювати нові ресурси, залучати додаткові надходження, а також ефективно використовувати наявні державні кошти для забезпечення освітнього процесу, а, крім того, оцінювати якість освіти і розробляти стратегію розвитку освітнього округу з урахуванням інтересів і ресурсів різних учасників освітнього процесу [11].

Аналіз аргументів щодо необхідності запровадження освітніх округів дає можливість визначитися у нових підходах до управління і розвитку середньої освіти на регіональному і місцевому рівнях.

Головними передумовами виникнення освітніх округів на регіональному рівні є :

- Демографічні процеси: динаміка кількості населення, його структура за статтю і віком, рівнем народжуваності та смертності.

• Регіональні відмінності: рівні освіти населення в різних регіонах, рівень і спосіб життя, склад сім'ї, ступінь індустріалізації, місцеві традиції [9].

Організаційно–методичне навчальне об'єднання „Шкільний округ” без введення штатних одиниць, як відзначав Кремінь В.Г., є варіантом збереження та якісного перетворення загальноосвітньої мережі сільських регіонів. Метою цього об'єднання є забезпечення доступу до профільної освіти учнів у закладах, де немає III ступеня, малокомплектних шкіл, а також закладів різних типів та рівнів, об'єднання яких сприятиме створенню додаткових можливостей для освіти дітей [1, 7]. За основу взято сільську школу, вирішення тих нагальних проблем, які є сьогодні в освіті на селі.

Для нашого дослідження важливе значення мав аналіз основних сфер освітнього сектору, який, на нашу думку, більш об'єктивно характеризує стан справ у освіті міста. Це проблема рівного доступу до якісної освіти, управління освітою, розвиток змісту освіти, становлення системи моніторингу якості, стратегія підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів, роль і місце громадськості у вирішенні освітянських проблем, формування здорового способу життя та створення відповідного освітнього середовища.

Ми схиляємося щодо доцільності пропозицій Ю.Луковенка, який вважає, що „Проект Положення...” підготовлений Міністерством освіти і науки України регулює процес створення та функціонування освітнього округу як нового інституційного інструмента реалізації освітньої політики на місцевому рівні. Створення освітніх округів спрямоване на розвиток і модернізацію середньої освіти. Нові методи навчання та освітні технології, що запроваджуються в межах освітнього округу, мають створювати додаткові можливості для учнів за рахунок модернізації змісту і форм навчально–виховного процесу, реконструкції інфраструктури та матеріально–технічної бази закладів [11].

Створення і функціонування освітніх округів на регіональному рівні ставить за мету розробити, практично перевірити і запровадити в життя нової моделі сучасного випускника системи освіти.

Сьогодні очевидним є те, що традиційна школа, яка орієнтувалася на передачу знань, умінь і навичок, себе вичерпала, тому що темп приросту знань стає таким, що школа за ним не встигає. Значна частина знань, яких діти набувають у сучасній школі, була здобута людством 200–400 років тому. Але нині не розвиваються здібності, необхідні випускникам школи, щоб осмислити і самореалізуватися в світі, приймати обґрунтовані рішення відносно свого майбутнього, бути активними і мобільними на ринку праці [10].



Сучасна шкільна освіта в Україні спрямована на надання учневі необхідних знань вироблення умінь і навичок, за період навчання він має засвоїти багато фактичного матеріалу. Натомість школа сьогодні недостатньо навчає школярів приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити вирішувати конфлікти [15].

Можна по-різному уявляти недоліки традиційної системи освіти, але головне в тому, що учні в ній не навчаються вчитися, більшість з них не хоче навчатися, у них не формується цілісне ставлення до свого розвитку і, як наслідок, цілісне ставлення до освіти.

Як вважає О.Грішнова „розвиток науки в новій соціально–економічній ситуації, пов'язаний із необхідністю переходу економіки на переважно інтенсивний шлях розвитку, привів до зміни поглядів на місце людини суспільному виробництві, та виникнення у 80–х роках поняття трудовий потенціал як інтегральної динамічної системи, яка включає демографічну, економічну і соціальну підсистеми, об'єднані спільністю трудової діяльності. Впровадження в наукову думку поняття „трудовий потенціал” означало перегляд оцінки ролі людини у виробничому процесі, визнання значення накопиченого в суспільстві інтелектуального й освітнього потенціалу” [3].

Очікування суспільства, що стоять сьогодні перед школою, і які проголошені в стратегічному документі української освіти Національній доктрині розвитку освіти, спрямовані на перехід освітньої системи на новий тип гуманістично–інноваційної освіти, її конкурентна спроможність у європейському та світовому освітніх просторах, формування покоління молоді, що буде захищеним та мобільним на ринку праці, здатним робити особистий духовно–світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички та компетентності для інтеграції суспільства на різних рівнях, буде здатним навчатися впродовж життя. Така позиція вимагає від сучасної школи особливо серйозних реформаційних кроків до оновлення змісту освіти та до застосування нових педагогічних підходів до навчання, впровадження інформаційних та комунікаційних технологій, які модернізують процеси розвитку суспільства [15].

Сьогодні є актуальною проблема формування основних активів людського капіталу за рахунок інвестицій. Науково–технічний прогрес потребує значних витрат, пов'язаних з оновленням знань. Формальна освіта вже давно не єдиний і достатній метод підготовки людини не лише до трудової діяльності, а й до всього комплексу людської життєдіяльності. Отримання диплома і початок трудової діяльності має стати не завершенням процесу освіти, а лише

закінченням її загальної, попередньої стадії і початком більш спеціалізованого тривалого процесу набуття професійної кваліфікації, компетентності, загальнолюдської мудрості.

У вирішенні цих проблемних питань зацікавлені з одного боку – держава, що не має сьогодні відповідного ресурсу, а з іншого – громада, яка сподівається на те, що разом із повноваженнями щодо здійснення освітніх послуг будуть створені можливості щодо залучення додаткових ресурсів. Але всіх їх об'єднує бажання створити умови для розвитку особистості.

Сьогодні стоїть завдання щодо організації співпраці загальноосвітніх і професійних навчальних закладів у межах освітнього округу й вирішення поставлених перед ними завдань. Все це, на нашу думку, буде можливим за умови, якщо:

- їх діяльність буде базуватися на сучасних досягненнях світової вітчизняної психолого–педагогічної науки і буде вирішувати питання соціального державного замовлення з урахуванням умов соціально–економічного та культурного оточення;

- буде реалізована розроблена нами орієнтовна модель організації і функціонування навчально–виховного процесу в межах освітнього округу;

- обґрунтовані організаційно–педагогічні умови становлення освітніх округів, будуть органічно поєднані з сучасними запитами і потребами суспільства щодо реалізації особистості.

Будучи суттєво відмінними за напрямками, профілями, структурою, кількістю років навчання, а також належністю і підпорядкованістю, середні загальноосвітні та професійні навчальні заклади мають подібні властивості завдяки меті, завданням, принципам і спільним ознакам у способах організації.

Такий підхід сприяє формуванню різнорівневих навчальних програм, стимулює розвиток педагогічної думки, визначає перспективи реалізації «Я і Ми – концепції», розвитку загальноосвітніх і професійних навчальних закладів та створює можливість побудови системи освіти з урахуванням наявності різних рівнів інтелектуально–розвиваючих середовищ.

Пріоритетними є напрямки, які розкривають особливості становлення і розвитку загальноосвітніх закладів в залежності від професійної спрямованості на окремі галузі виробництва (важка промисловість, транспорт, сфера послуг), підготовку управління або конкретних видів професійної діяльності: економічної, педагогічної, медичної, конструкторської та інших [12].

Для нашого дослідження має певне значення аналітичний огляд результатів всеукраїнського опитування керівників загальноосвітніх навчальних закладів у 2004 році, який було проведено Міністерством освіти і науки України [13].

Основні пропозиції, які були висловлені учасниками опитування щодо підвищення ефективності процесів модернізації освіти та покращення її якості, підтвердили наше бачення реформування освіти на регіональному рівні через розвиток освітніх територій, створення освітніх округів із залученням до співпраці усіх закладів системи освіти, а також більш ширшого залучення педагогічних професійних кіл, широкої громадськості до розв'язання нагальних проблем освітнього сектору. При цьому важливим також є:

1. Проблему рівного доступу слід розглядати в комплексному вимірі. Рівний доступ має передбачати створення сприятливого освітнього середовища для всіх учнів з компонентами збереження здоров'я розвитку творчого потенціалу, професійної орієнтації. Важливо надати змогу школам створити відповідні умови як фінансового, так і професійного характеру, що відповідатиме сучасним потребам суспільства та світовим стандартам.

2. З огляду на вимоги суспільства до особистості, що є компетентною та мобільною на сучасному ринку праці, має громадянську позицію та ефективно діє, сприяє власному розвитку та здатна навчатись протягом життя, пропонуємо розробникам змісту освіти врахувати ці потреби у подальших планах.

3. Для відповідної ефективної модернізації освіти та оновлення технічного арсеналу засобів навчання необхідно оптимізувати реалізацію державних програм ,спрямованих на інформатизацію, комп'ютеризацію та оновлення матеріально-технічної бази шкіл, надання всім доступу до мережі Інтернет.

4. Підготовка вчителя та керівника школи є ключовим складником ефективного освітнього менеджменту. Опитування довело необхідність спрямування освітньої політики держави на розбудову арсеналу інноваційних форм їх підготовки та підвищення кваліфікації, створення рівного доступу до них у всіх регіонах України та надання їм перманентного характеру.

5. У практиці роботи навчальних закладів обов'язковим компонентом, що впливає на якість освіти та демократичні процеси в суспільстві, має бути залучення громадськості до участі в плануванні шкільної роботи, атестації директора, його заступників і вчителів [13].

На основі проведених анкетувань, знайомства з результатами всеукраїнського опитування, опрацювання інформаційних джерел

були проведені методичні наради з керівниками закладів освіти при міському відділі освіти і методичному кабінеті з проблем аналізу профорієнтаційної роботи та підвищення її ефективності.

Також було проаналізовано діяльність 12 освітніх округів, які були утворені на території м. Слов'янськ, Святогірськ та Миколаївки .

Зважаючи на те, що округ – це територіальна одиниця, на якій знаходяться всі заклади освіти, незалежно від їх відомчої належності. Завдання, що стоять перед відділом освіти, полягають перш за все у тому, щоб у кожному окрузі створити максимальні умови для задоволення потреб населення, що проживає на його території, надати можливості для додаткового охоплення різними формами навчання понад державного стандарту і, по–друге, скоординувати роботу всіх навчальних закладів, які входять до даного округу.

Таким чином, в окрузі створюється єдина освітня система, зберігається освітня і виховна єдність навчально–виховного процесу, забезпечується рівно–доступність до якісної освіти.

Ми вважаємо, що одним із перспективних шляхів вирішення цього питання є сьогодні створення освітніх округів на регіональному рівні. Це надасть можливість для більш ефективного використання наявних ресурсів для охоплення різними формами навчання дітей і підлітків на відповідних освітніх територіях.

### *Література*

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития /Инновационный курс. – Кн. 1. – Казань: изд–во Казанского университета, 1996. – 552 с.
2. Бобров В. Развитие гимназий на півдні України (XIX–початок XX ст.) //Рідна школа. – № 1 (818). – січень 1998. – С. 78–79.
3. Грیشнова О.А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки. – К.: Т–во „Знання”, КОО, 2001. – 254 с.
4. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ ст.). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Елманова В.К. Высшее образование за рубежом: США, Великобритания, Франция, ФРГ, Япония, ПНР: Учебное пособие. – Л.:ЛГУ, 1989. – 49 с.
6. Євдокимова Г. Вибір професії – вибір життєвого шляху //Рідна школа. – № 10 (838). – жовтень 1999. – С. 53–54.
7. Жовта І. Старша школа повинна перейти на профільне навчання. За матеріалами прес–конференції Міністра освіти і науки В.Кременя. – Освіта України. –№ 102– 103.
8. Збірник нормативних документів загальної середньої та дошкільної освіти. – Міністерство освіти і науки України.–К.–2002.
9. Кавецький В.Є. Підготовка учнів загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення в сучасних умовах: Автореф. дис. канд.. пед. наук 13.00.07. – Т., 2000.

10. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – Изд. второе. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 304 с.
11. Луковенко Ю. „Освітні округи" //Директор школи № 43–44 (331, 332). – листопад 2004 р. – С.12–17.
12. Мартиненко С.М. Організаційно–педагогічні основи функціонування і розвитку середніх закладів освіти для здібних дітей: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 (Київський міжрегіональний інститут удосконалення вчителів ім. Б.Грінченка). – К., 1999 – 230 с.
13. Модернізація освіти в Україні. Аналітичний огляд результатів всеукраїнського опитування керівників загальноосвітніх навчальних закладів у 2004 р. – К.: „К.І.С.", 2004. – 32 с.
14. Моніторинг стандартів освіти /За ред. Л.Тайджмана і Т. Невілла Поситвейта. – Львів: Літопис, 2003. – 328 с.
15. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: „К.І.С.", 2003. – 296 с.

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Долинський Б.

### ТЕОРІЇ «ГРИ» В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

*В статтє представлен исторический экскурс определения феномена «игра», взгляды на происхождение игры и ее места в жизни ребенка.*

Все життя дітей супроводжується іграми. Гра не зникає в у шкільні роки, іграми захоплюються старшокласники, до ігор звертаються і дорослі люди. Тому не дивно, що наука не може стояти осторонь досліджень самої сутності гри та її витоків.

Метою запропонованої статті є аналіз поглядів різних учених (зарубіжних і вітчизняних), які впродовж декількох століть дискутували щодо дефініції терміна «гра».

Проблема ігрової діяльності досліджувалася в різних напрямках психологами (Л.Виготський, А.Запорожець, Д.Ельконін, О.Леонтєв, С.Рубінштейн та ін.) і педагогами (Ю.Аркін, Л.Артемова, К.Грос, С.Гессен, Р.Жуковська, Д.Колоцца, Н.Кудикіна, Д.Менджерицька, Н.Михайленко, Є.Покровський, А.Черков та ін.). Зауважимо, що вчені–дослідники здебільшого пов'язували гру з дитиною, її діяльністю. Хоча дефініція гри є неоднозначною. Це видно вже із словникових джерел. Звернемося до словникових тлумачень феномена «гра». У тлумачних словниках В.Даля і С.Ожегова взагалі відсутнє слово «гра», автори вміщують дієслово «грати», розкриваючи його значення, згадують про гру як «забавлянку, розвагу за певними правилами», це «те, у що грають і чим грають» [4: 6]; подають «гру» у переносному значенні: «гра природи, гра слів, гра долі, гра уяви» [5: 233]. У новому тлумачному словнику української мови «гра» трактується як «дія за значенням грати, забава, забавка, грище, гулянка, розвага, спорт; заняття дітей» [9: 655].

Відтепер здійснимо екскурс до професійно–педагогічних словників, в яких «гра» розглядається як: «форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів» [3: 73]; «це вид діяльності, мотив якої полягає не в її результатах, а в самому процесі» [10: 121].

Психологічні словники пов'язують гру з діяльністю: це «форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення

зафіксованого в соціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки і культури. У грі як особливому виді суспільної практики відтворюються норми людського життя і діяльності, підпорядкування яким забезпечує пізнання і засвоєння предметної і соціальної дійсності, а також інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток особистості» [5: 79].

За Д.Ельконіним, слово «гра» є досить багатозначним і вживається в літературі і в побуті здебільшого в переносному значенні (гра з вогнем, грати комедію, гра долі, гра природи, грати на нервах, грати з життям, грати з людьми, хвиля грає і т. ін.), а слово «грати» вживається у значенні розваги чи виконання музичного твору [7]. Автори словника термінів «Дошкільна освіта» відзначають, що подекуди термін «гра» вживається як синонім ігрової діяльності, натомість, на відміну від ігрової діяльності, не розглядає етапи її розгортання (потребу, мотив, мету, структуру, «конституційні моменти гри») та онтогенез цієї діяльності, а характеризує різні види дитячих ігор, здебільшого через їх групування та класифікацію [5: 105].

Як бачимо, і в цьому словнику відсутня дефініція самого терміна «гра». Зазначимо, що в науці існує досить багато теорій і поглядів щодо феномена «гра». Це теорії зарубіжних (Ф.Бойтендаjk, К.Бюлер, В.Вундт, С.Гессен, У.Гелассер, К.Гросс, Дж.Дьюї, П.Жане, Ж.Колларите, К.Коффка, Ж.Піаже, Г.Спенсер, Ф.Фребель, Ф.Шиллер, В.Штерн та ін.) і вітчизняних (Л.Артемова, З.Богуславська, Л.Виготський, Р.Жуковська, О.Запорожець, Д.Ельконін, О.Леонтьєв, Г.Луков, Е.Покровський, С.Рубінштейн та ін.) учених.

Вперше етимологічний аналіз поняття «гра» в Росії наприкінці XVIII ст. дав Е.Покровський у книзі «Поняття про гру», в якій описує розуміння слова «гра» в різних народів і завершує його таким підсумком: «Отже, до поняття «гра» входило все: від дитячої гри в солдатики до трагічного відтворення героїв на сцені театру, від дитячої гри на горіхи до гри на біржі на червонці, від бігу на паличці верхи до найвищого мистецтва скрипаля» [11: 1].

Д.Ельконін у своїй монографії подає докладний аналіз різних поглядів на тлумачення феномена «гра». Так, у 1933 р. голландський учений Ф.Бойтендаjk робить спробу виокремити характерні ознаки поняття «гра». Це «рухи туди–сюди», спонтанність, свободу, радість, забаву. І пропонує тим дослідникам, які вивчають проблему гри, прислухатись і придивитись до дітей, які абсолютно точно знають, що таке гра, що саме заслуговує такої назви. А в 1940 р. зарубіжний учений Ж.Колларитс дійшов висновку, що вочевидь точно визначення

гри є неможливим, а будь які спроби пошуку таких визначень потрібно кваліфікувати як «наукові ігри» самих авторів [7].

Д.Ельконін відзначає, що початок розробки наукової теорії гри пов'язують з іменами вчених (В.Вундт, Г.Спенсер, Ф.Шилер), які працювали у ХІХ ст.

Так, Ф.Шиллер пояснює гру теорією надлишкових сил. Для нього гра – це насолода, що пов'язана з вільним від зовнішньої потреби проявом надлишкових життєвих сил і стимулюється красою. Тобто для Ф.Шиллера гра є передусім естетичною діяльністю. А надлишок життєвих сил є умовою виникнення естетичної насолоди, що, за Ф.Шиллером, подається грою [17].

Г.Спенсер ототожнює гру з естетичною діяльністю. За його словами, діяльності, які називаються іграми, поєднуються з естетичними діяльностями єдиною загальною рисою, що вони не допомагають процесам, які слугують життю» [13: 413]. Автор називає гру «штучною вправою для життєвих сил», які є поштовхом для заміщення реальних діяльностей, яких не вистачає людині. Г.Спенсер вважає, що в естетичній діяльності реалізуються вищі здібності, а в грі – нижчі. Тобто в грі, на його думку, людина реалізує свої біологічні потреби.

Дещо іншої позиції щодо сутності гри дотримувався В.Вундт [1]. Хоча автор також вбачає джерелом гри насолоду, та все ж, на відміну від інших учених, він пов'язує її з працею, тобто включає гру в соціально-історичний аспект. «Гра – це дитина праці, – зазначає він. – Немає жодної гри, яка б не відбивала якусь форму серйозної праці, що передує їй як у часі, так і за своєю сутністю» [1: 181]. Гра, продовжує вчений, вилучає корисну мету, що передбачається працею, і дає насолоду від її супроводу.

Своєрідний філософський погляд на гру в С.Гессена [2]. За словами вченого, гра є характерною саме для дитинства діяльністю, «невтомною, такою, що не знає перерви». Посилаючись на Канта, С.Гессен таким чином визначає феномен «гра»: це «діяльність, в якій мета діяльності не винесена за межі самої діяльності, натомість діяльність, в якій саме тому кожний її момент є цінним сам по собі» [2: 92]. Гра, продовжує автор, нескінченна, не знає кінця, вона вся в теперішньому, не дбає про майбутнє, продукт діяльності для неї не має значення, для гри важливий сам процес діяльності. С.Гессен назвав гру «аномною» діяльністю, позаяк, не маючи конкретної мети, окремі моменти гри позбавлені будь-якої послідовності, внутрішньої усталеності і закономірності. Гра дитини може повсякчас змінювати свій хід залежно від зовнішніх вражень, може без кінця починатися



спочатку, перериватися, без будь-яких негативних наслідків. Саме цим гра, на думку вченого, відрізняється від парці [2: 124].

У роботах Дж.Дьюї подається відмінність гри від праці з інших позицій [6]. На його думку, праця зацікавлена відповідним втіленням значення (уявлення, мети і завдань) в об'єктивній формі шляхом використання відповідних матеріалів та їх використання. Гра, навпаки, задовольняється простим значенням, простим образом, не вимагаючи втілення цього образу в дійсність. Гра щільно пов'язана з фантазією: її стихія не реальний, а уявлюваний світ. Як бачимо, Дж. Дьюї досить різко протиставляє гру праці. З таким поглядом не погоджується С.Гессен. Він зазначає, що гра містить у собі задатки праці, а в праці простежуються моменти гри. Не можна так різко, зауважує вчений, заперечувати наявність мети в грі, в кожній грі, хоч і досить слабко, але все ж таки є втілення значення. Хоча гра й позбавлена доцільності і технічної корисності, що властиве праці, вона глибоко доцільна за своєю природною фактичністю. С.Гессен доходить висновку, що однією тільки філософською теорією гри не можна обмежитись, потрібно звернутися до її психолого-біологічного пояснення [2].

За Е.Гросом, існує три теорії гри: теорія відпочинку, теорія надлишкових сил, теорія вправ або самовиховання.

Щодо першої теорії, авторами якої є Лацарус і Штейн таль, то гра є відпочинком більш активного характеру, який з'являється тоді, коли ми відчуваємо потребу звільнитися від праці, водночас ще не потребуємо повного спокою. Відтак, гра є «діяльним відпочинком», на відміну від пасивного відпочинку чи сну. Чи можна погодитися з цією теорією? На нашу думку, лише частково, якщо звернутися до шкільної практики, коли вчитель після серйозних розумових завдань на уроці вводить ігрові вправи, рухливі ігри для відпочинку від розумової напруженої навчальної діяльності. Водночас, означена теорія не пояснює походження гри. Якщо подивитися на дитину, то вона може грати цілий день, не для зміни заняття, вона грає зранку до вечора стільки, скільки їй вистачить для цього сил, а якщо вона втомилася, то засипає.

Представники теорії надлишкових сил, прихильниками якої є Ф.Шиллер і Г.Спенсер) вдаються до біологічної теорії, порівнюючи людину з вищими тваринами, які вже не витрачають свої сили на підтримку свого існування і в яких зберігається певний надлишок життєвої сили, окремі духовні здібності користуються більш тривалим відпочинком. Якщо відсутній привід до справжньої діяльності, то замість неї виникає наслідування цій діяльності, при цьому, на думку

вчених, у грі відтворюються саме ті дії, які є важливими для збереження життя індивіду.

З цією теорією не погоджується Е.Грос, позаяк наслідування не є постійною властивістю дитячої гри, та й, на його думку, не можна пояснити походження гри наявністю накопиченого під час тривалого відпочинку запасу енергії, що врешті «хлинула» з організму. Ми є свідками того, що гра досить часто виникає поза наслідування і без попереднього відпочинку тих органів, які задіяні у грі. Критикуючи означену теорію гри як відпочинку, Е.Грос пропонує свою теорію – вправляння чи самовиховання. При цьому вчений звертається насамперед до біологічного фактору, саме біологічної мети гри. На його думку, в людини вроджені реакції є недостатніми для виконання складних життєвих задач, щоб задовольнити складним умовам життя, органи людини повинні пристосуватися до функціонування. Задля цього потрібний досить тривалий період життя. На погляд Е.Гроса, таким періодом пристосування органів людини до складних умов дорослого життя є період дитинства. У людини досить тривалий період дитинства, на відміну від інших тварин, позаяк його органам доведеться виконувати досить складну роботу в її майбутній життєдіяльності. Таке пристосування до майбутнього життя, за Е.Гросом, відбувається за допомогою вродженого прагнення до наслідування звичок: здібностей старшого покоління. Е.Грос доходить такого висновку: гра є прояв, зміцнення і розвиток індивідом, який зростає (тобто дитиною), своїх органів, нахилів з власного внутрішнього стимулу і без будь-якої зовнішньої мети [2].

А.Адлер пояснює походження гри як діяльності, що компенсує почуття неповноцінності дитини: почуття слабкості й несамоцінності, що досить боляче відчуває дитина, вона намагається позбутися фікцією влади й господаря і дитина грає в чарівника та фею: хлопчик, який їде верхи на палиці, дівчинка, яка в ролі «мами» досить самовладно поводить з лялькою чи братиком – неусвідомлено здійснюють помсту за всі обмеження і перепони, які вони постійно відчувають у реальному житті. Фікція таким чином є внутрішнім протестом реальному почуттю неспроможності. Як бачимо, А.Адлер як і В.Штерн намагалися пояснити гру із відносин дитини з дорослими. Відзначимо, що і ця теорія не є науковою, бо насправді дітям дошкільного віку невластиве почуття неповноцінності, навпаки, діти цього віку, як зазначає О.Леонтьєв, вирізняються життєдіяльністю, оптимізмом і вірою у свої сили. Хоча, справді, почуття неповноцінності може з'явитись в окремих дітей шкільного віку, коли дитина починає пізнавати свої фізичні

можливості. Д.Ельконін відзначає, що сучасна теорія і практика «ігрової терапії» перебуває під впливом ідей Фрейда й Адлера, які стверджують, що дитині властиве почуття слабкості і неспроможності, що компенсаторно виступає у підвищеній агресивності, злості тощо. Ці вчені гру розглядають як схованку від дійсності, відмежовування від довкілля, замкнення у своїх переживаннях. Це, на думку Д.Ельконіна, не відповідає дійсності, позаяк німецькі вчені намагаються вивести закономірності із часткового сімейного випадку.

Існують й інші теорії гри, які пов'язують виникнення гри з розвитком уяви і фантазії (Дж.Селлі, В.Штерн). Так, за Дж.Селлі, дитина у грі перетворює себе і предмети, що її оточують, і переходить в уявлюваний нею світ. Аналогічної думки дотримувався й В.Штерн. На його думку, дошкільний вік, це «вік гри», саме в цей час фантастичне уявлення досягає такого розвитку, який набагато випереджає розвиток інших функцій уявлення і мислення.

Коли ти бачиш, – пише він, – як весело дитина захоплена змістом казки, яку їй розповідають, як серйозно вона діє у своїх іграх, і як впадає у відчай, якщо їй заважають, то не можна не визнати, що тут ще існує повна (або майже повна) ілюзія дійсності» [18: 151]. Учений вважає, що маленька дитина діє в досить обмеженому реальному світі (квартира, кімната, подвір'я) і відчуває постійний тиск дорослих – це і є причиною, за якою дитина вдається до гри, це причина виникнення гри, а фантазія пов'язані з нею переживання є механізмом її здійснення.

Зауважимо, що В.Штерн сам собі суперечить, адже дитина вводить у зміст гри діяльність дорослих і предмети, що з нею пов'язані. Відтак, вона не може перебувати в повному відриві від реальності.

Ж.Піаже і К.Коффка дотримуються теорії двох світів. На їхню думку, існує світ дитини: це створений самою дитиною суб'єктивний уявлюваний світ задоволення бажань і панування в ньому принципу задоволення, це світ гри, світ бажань. І світ дорослих – це світ об'єктивності, це світ предметів з постійними якостями і соборами задоволення, світ мовлення логічних концепцій та ідей, світ дорослих та їхніх відносин. Цей світ, на думку вчених, з самого початку є чужим для дитини, ворожим їй. Суб'єктивний світ дитини та об'єктивний світ дорослих вступають у суперечності, вони протистоять один одному. На боці світу дорослих – сила, яка давить на дитину, витискуючи її із світу суб'єктивності. За такою концепцією розвиток дитини теж слід розглядати як механічне витиснення світом дорослих світу дітей. Відтак, можна дійти висновку, що дитина «вростає» у світ дорослих, який для неї є ворожим, тобто втрачається сам процес розвитку.

З цією теорією не погоджуються як зарубіжні (Ш.юяр, А.Валлон) та вітчизняні вчені (Д.Ельконін, М.Лісіна, Н.Фігурін і М.Денисова). На їхню думку, дитина вже від народження. Крім біологічних має і соціальні потреби, це насамперед потреба у спілкуванні з дорослим. Тому світ дитини – це насамперед доросла людина як частина реальної дійсності, що доглядає за нею і задовольняє всі її потреби, це частина світу дорослих.

Існує низка теорій, які намагаються довести, що гра є спадковою, інстинктивною і не впливає на розвиток дитини. С.Гессен, аналізуючи різні теорії гри, узагальнює їх і резюмує таким чином:

– До Ф.Фребеля педагогіка ігнорувала гру як виховний засіб.

– Гра є забава, а не справа, праця, вона не має освітнього значення і використовується тільки як відпочинок, з яким у педагогіці немає що роботи.

– Грою, як перехідним етапом, можна скористатися для освітніх цілей (Ф.Шиллер, Г.Спенсер).

– Гра має глибокий життєвий смисл, позаяк дитина у грі готується до праці. Вона є єдиною і справжньою діяльністю дитинства (Е.Грос). Тому завданням дошкільної освіти є правильна організація гри дитини [15: 95].

Ф.Фребель уперше сформулював ставлення педагогіки до гри. Його педагогічним гаслом стало: «Гра дитини не є пуста забава, вона має високий смисл і глибоке значення: піклуйся про неї, розвивай її мати! Бережи, охороняй її, батько!» [96]. За Ф.Фребелем, дитяча гра є, немов би, брунькою всього майбутнього життя, оскільки в ній розвивається і виявляється вся людина у своїх найтонкіших задатках, нахилах, внутрішніх почуттях. Ф.Фребель першим висловив класичне ставлення педагогіки до гри: «Дитина, яка грає самостійно, спокійно, настирливо, навіть, до тілесної втоми, обов'язково буде такою самою спокійною, здібною, настирливою, яка самовіддано буде піклуватись як про себе, так і про інших» [15]. Гра, за словами Ф.Фребеля, є природною діяльністю дитинства: завданням початкової освіти є не учіння (у прямому розумінні цього слова), а в організації гри. Відтак, його висновок є незаперечним: проблемою дошкільної освіти є проблема організації гри. Виникає запитання: яким же чином потрібно організовувати дитячі ігри? Відповіді ми знаходимо у працях Ф.Фребеля, до яких, на жаль, не звертаються сучасні педагоги. Розглянемо його сентенції щодо організації гри з дітьми дошкільного віку.

Насамперед зауважимо, що Ф.Фребель пропонував педагогам організовувати гру таким чином, щоб у ній відчувався майбутній

урок. Гра, на його думку, повинна бути пронизана уроком як більш високим ступенем діяльності і водночас залишатися грою.

З означеної сентенції, співвітчизник Ф.Фребеля С.Грос виводить перше правило сучасної педагогіки. Педагог повинен організовувати ігри таким чином, щоб діти обов'язково завершували гру, а не кидали грати й починали щоразу нову гру. Тоді з поступовим ускладненням гра буде привчати дітей ставити у грі більш віддалені й усталені цілі своєї діяльності і тим самим непомітно для самої дитини, гра перейде у навчальну працю.

Серед інших правил можна сформулювати ще й такі:

– З освітнього процесу необхідно вилучити механічні іграшки, що крім забави нічого дітям не дають, а ввести ігри–заняття з різним матеріалом (глина, папір, фарби, кубики, конструктори), який дає змогу дитині робити з ним різні комбінації, який ніколи не набридне дитині. У процесі таких ігор–занять дитина розвивається як особистість, вона не стоїть на місці, кожного разу сама перед собою ставить нові завдання і розв'язує їх. На допомогу педагогам Ф.Фребель розробив відповідний дидактичний матеріал для ігор, це відомі всьому світу «Дари Фребеля». Відтак, Ф.Фребель вперше в педагогіці ввів у методичний обіг феномен «ігри–заняття», які досить широко використовуються в сучасній педагогічній практиці дошкільних закладів.

– Гра є суспільною, колективною за своїм характером. Дитина рідко грає одна, здебільшого вона грає з іншими дітьми, вперше зустрічається з думкою і волею своїх однолітків, вчиться підпорядковуватися закону спільної діяльності, що сприяє в подальшому зародженню дисциплінованості у процесі майбутньої спільної праці.

– В організації гри не повинно бути якихось сталих рецептів, які може запропонувати сучасна педагогіка, кожна гра повинна організовуватися інакше, кожний педагог у цьому відношенні є творчою особистістю.

– Гра повинна бути спрямована до уроку, інакше вона буде пустою забавою, яка на певний час зможе зайняти дитину, але не буде мати освітньої спрямованості. Водночас, гра ні в якому разі не повинна передчасно перетворюватися в урок, бо інакше вона стане для дитини пустим, механічним завданням, що повторює дії старших.

– Тільки поступово під керівництвом педагога гра буде переходити у працю, надалі в найвищу форму людської діяльності – творчу працю, в якій особистість людини досягає своєї внутрішньої свободи.

Отже, філософія, педагогіка і психологія гри, за С.Гессеном, не суперечать один одному, вони перебувають у гармонічній єдності, позаяк мета гри, яку вони визначають, це моральна освіта, розвиток особистості дитини. При цьому, філософія визначає формальні властивості гри, її стиль, що дає можливість наповнювати ігри різним змістом, а це дає підстави для розмаїття видів ігор; психологія пояснює вікові особливості ігрової діяльності дітей на різних етапах дитинства (раннього, першого і другого, тобто в молодшому шкільному віці); для гри, тобто її зміст, з чим чи з ким дитина буде грати, а як вона буде грати – це справа самої дитини.

Ми проаналізували зарубіжні теорії гри і пов'язали їх з поглядами сучасної педагогіки на гру. Натомість поряд із зарубіжними теоріями проблема гри була предметом наукової уваги і у вітчизняній науці: психологічній (М.Басов, П.Блонський, Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.) і педагогічній (К.Ушинський, А.Сикорський, Р.Жуковська, Н.Михайленко, Ф.Фрадкіна та ін.). У зв'язку з тим, що в одній статті неможливо висвітлити всі погляди вітчизняних учених, зупинимося лише на поглядах К.Ушинського, А.Сикорського, А.Макаренка.

Зауважимо, що саме К.Ушинський у вітчизняній педагогіці вперше підкреслив величезне значення гри для всього подальшого розвитку дитини, що гра є ефективним виховним засобом не тільки для дітей дошкільного віку, але й для більш старших дітей, молодших школярів і підлітків. К.Ушинський високо оцінював значення гри для самої дитини, він зазначав, що дитина у своїх іграх показує все своє життя, нічого не приховуючи.

У грі, – писав він, – дитина живе, і сліди цього життя залишаються в ній глибше, ніж реалії дійсності, в яку вона ще не може ввійти; у грі дитина ще людина, яка дозріває, випробовує себе і самостійно вирішує свої завдання [8]. За К.Ушинським, для дитини гра – «це дійсність і дійсність більш цікава, ніж та, що оточує її» і далі вчений пояснює, що гра є цікавою, бо зрозуміла для дитини, бо вона є її творінням. Те, що дитина не розуміє і не знає, не може бути предметом її гри. Тому гра, на його думку, пов'язана з розумовим розвитком дитини і водночас здійснює великий виховний вплив на дитину.

А.Сикорський акцентував увагу на впливові гри на розумовий розвиток дитини. На його думку, у грі дитина здійснює велику розумову діяльність, яка складається із спостережень, ігор, забав. За його словами, ігри задовольняють якомусь постійному розумовому запиту, який і стимулює дитину до активної діяльності.

А.Макаренко відзначав великий вплив гри на психічний розвиток дитини. За його словами, гра для дитини має таке саме значення, як і праця для дорослої людини, тому якою є дитина у грі, такою вона багато в чому буде і в праці. Він закликав педагогів використовувати гру як важливий виховний засіб у розвитку дитини.

Як бачимо, вітчизняні вчені ще у XVIII та XIX століттях звернули увагу на освітнє і виховне значення гри: К.Ушинський – на моральне виховання і загальний розвиток особистості, а А.Сикорський і А.Макаренко – на розумовий розвиток.

У XX столітті було проведено низку психологічних досліджень щодо виявлення впливу гри на розвиток психічних процесів дітей.

У рамках нашого дослідження викликають інтерес результати експериментального дослідження О.Запорожця [7], який вивчав вплив гри на розвиток моторики дітей дошкільного віку. Вчений дійшов висновку, що гра за сприятливих умов її організації розвиває й удосконалює рухи дитини. О.Запорожець відзначає, що хоч складні рухові вміння засвоюються дитиною не у грі, а шляхом прямого навчання, проте саме гра створює особливо сприятливі умови для їх подальшого вдосконалення. Чому саме? Виявляється, що це відбувається завдяки тому, що в грі рух із засобів досягнення конкретних результатів перетворюється в самостійну мету активності дитини і вперше стає предметом її усвідомлення. Взявши на себе певну роль, дитина свідомо намагається відтворювати рухи, що є характерними для ігрового персонажу і цілеспрямовано передає ці рухи. Саме гра є для дитини першою доступною діяльністю, що передбачає свідоме відтворення і вдосконалення нових рухів. Відтак, розвиток моторики у грі є підґрунтям до свідомих фізичних вправ школярів. Учений доходить висновку, що розвиток рухової сфери дитини відбувається значною мірою в середині його ігрової діяльності, від якої залежить у подальшому фізичний розвиток молодшого школяра, що й буде використано нами в подальшій експериментальній роботі.

### *Література*

1. Вундт В. Этика. – СПб, 1887.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: «Школа–Пресс», 1995. – 447 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: «Либідь», 1997. – 374 с.
4. Даль Вл. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т. II. – М.: «Русский язык», 1981. – 779 с.
5. Дошкольное образование. Словарь терминов. – М: Фйрис–пресс, 2005. – 400 с.

6. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Психологические исследования игры. – Пг., 1993.
7. Запорожец А.В. Изменение моторики ребенка в зависимости от мотивов и условий его деятельности. – М.: «Известия АПН РСФСР», 1948. – Вып. 14.
8. Новий тлумачний словник української мови. – Т.1. – К.: «Аконт», 1999. – 910 с.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: ООО «Оникс»; ООО «Мир и образование», 2006. – 976 с.
10. Педагогічний словник / За ред. М.Д.Ярмаченка. – К.: «Педагогічна думка», 2001. – 516 с.
11. Покровский Е.А. Детские игры, преимущественно русские. – М., 1887.
12. Сикорский А.И. Воспитание в возрасте первого детства. – СПб, 1884.
13. Спенсер Г. Основания психологии. – СПб, 1897.
14. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – Т.8. – М., 1950.
15. Фребель Ф. Воспитание человека. – Пг., 1920.
16. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х.: Прапор, 2005. – 640 с.
17. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека. Статьи об эстетике. – М.–Л., 1935.
18. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. – Пг, 1922.
19. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: «Педагогика», 1978. – 304 с.

*Зеленська Л.*

### **ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ ПІД ЧАС ДІЇ СТАТУТУ 1804 РОКУ**

*У статті проаналізовано досвід упровадження колегіального самоврядування та утвердження університетської автономії у вітчизняних ВНЗ першої чверті XIX століття.*

**Актуальність проблеми...** Вхідження України в Європейський освітній та науковий простір вимагає здійснення модернізації освітньої ланки відповідно до керівного принципу діяльності вищої школи: автономії у поєднанні з відповідальністю. Як автономні і відповідальні юридичні, освітні та соціальні об'єкти, вітчизняні вищі навчальні заклади мають підтвердити свою відданість принципам Magna Charta Universitatum 1988р. і, зокрема, академічній свободі, яка, в свою чергу, передбачає право формувати власну стратегію, обирати пріоритети в навчанні та провадженні наукових досліджень, витрачати ресурси, профілювати програми, встановлювати свої критерії для залучення професорсько-викладацького складу й прийому студентів.



Одним із шляхів вирішення означеної проблеми є опанування історико–педагогічного досвіду, в якому зосереджено досягнення вітчизняної вищої школи з питань організації колегіального самоврядування та утвердження університетської автономії.

**Сутність дослідження проблеми...** Суттєвий інтерес з огляду на досліджувану проблему представляють праці А.Алексюка, А.Іванова, Р.Еймонтової, О.Мартиненко, О.Микитюка, С.Посохова, Ф.Петрова, Г.Щетиніної та ін. Однак їх автори не ставили за мету цілісно досліджувати питання організації взаємодії органів державної влади і університетської корпорації щодо управління вищою школою.

Мета даної статті – виявити і схарактеризувати досвід упровадження університетської автономії й самоврядування у вітчизняних вищих навчальних закладах першої чверті ХІХ століття.

**Основні результати дослідження...** Як відомо, кінець ХVІІІ – початок ХІХ століття в історії українського, як й інших народів Європи, став добою кризи старого режиму (*ancien regime*) та переходу до нової, модерної епохи, що поступово охоплювала всі сфери соціального, економічного й культурного життя суспільства. Першим кроком на шляху реформування старої церковної освіти стало прийняття спеціального законодавчого акта про базові основи нової системи освіти Російської імперії – «Попередніх правил народної освіти». Вони визначали загальну професійну та територіальну структуру освіти, яка мала складатися з навчальних закладів чотирьох рівнів: приходські училища, повітові училища, гімназії та університети в ролі головних наукових і навчальних осередків учбових округів (Дерптського, Віленського, Московського, Санкт–Петербурзького, Казанського, Харківського), які, в свою чергу, поділяли країну на 6 адміністративно–територіальних одиниць.

Отже, «Попередні правила...» можна вважати першим офіційним документом відповідного рівня, в якому було зроблено заяву про намір уряду відкрити на теренах України вищий навчальний заклад – Харківський університет. Російський уряд, підтверджуючи свою принципову вірність політиці державної централізації та соціально–культурної уніфікації, водночас демонстрував гнучкість при втіленні її в життя в окремих регіонах імперії, зокрема Гетьманщині.

У ході наукового пошуку встановлено, що «Попередні правила...» в частині про університети доповнювалися університетськими статутами. Головні проблеми, які стояли перед їхніми укладачами не обмежувалися виключно сферою освіти та науки, а зачіпали фундаментальні основи всього соціально–

політичного ладу. Перш за все, ставилося питання про визначення характеру взаємин університетів з державою – з одного боку і з суспільством – з іншого. Крім того, необхідно було зробити вибір між загальноосвітньою, переважно гуманітарною, та професійно-спеціалізованою, прикладною системами навчального процесу. Нарешті, важливо було витримати баланс між вітчизняною освітньо-культурною та західною традиціями. Від вирішення названих вище проблем залежало принципове для Російської держави питання про те, чи стануть майбутні університети державними установами з підготовки нового покоління чиновничої бюрократії, чи анклавом громадянського суспільства на засадах самоврядування.

Як свідчать результати проведеного дослідження, вищі навчальні заклади досліджуваного періоду працювали за Статутом 1804 року, що увібрав у себе кращі досягнення тогочасної просвітницької педагогічної думки на Заході і базувався переважно на німецькій системі університетської автономії, втіленій у Геттінгенському університеті. Водночас він мав деякі запозичення з французької та австрійської централізованих систем вищої освіти, що більше відповідали самодержавній країні. На практиці, крім того, враховувався досвід існування польської Едукаційної комісії, добре знайомий польським чиновникам на російській службі [2].

Аналіз положень Статуту імператорського Харківського університету [3], який набув чинності 5 листопада 1804 року, дає підстави стверджувати, що він був в основному калькою з Московського. Єдина риса, що мала нагадувати про якусь специфіку Харківського університету, полягала в тому, що для нього проектувалось створити кафедру військових наук з метою задоволення побажань перших пожертводавців – дворян Слобідської України.

В аспекті досліджуваної проблеми звертає увагу на себе той факт, що саме в Статуті 1804 р. були закладені основи університетської автономії, яка, в свою чергу, передбачала право на самоврядування, контроль над підвідомчими навчальними закладами, цензуру на території відповідного учбового округу, право суду над службовцями свого відомства та їхніми родинами, наявність власної поліції, звільнення від митних податків і воїнських постой, виборність усіх без винятку посадових осіб й колегіальність в управлінні зверху до низу, право встановлювати власні стандарти навчального процесу та наукової діяльності, нарешті, право надання посад, ступенів і чинів [3].

Зауважимо, що деякі дослідники висловлюють думку про те, що найбільшу автономію з усіх університетів Російської імперії одержав

Дерптський університет, котрий, на відміну від інших російських університетів, мав специфічну структуру, що включала в себе богословський факультет. Проте насправді принципових розбіжностей між ними не було. Практично в кожному з них реалізовувалась німецька система світської освіти, яка поєднувала в собі академічну автономію з державним контролем за нею [4, 37].

Як свідчать результати проведеного дослідження, ідею університетського самоврядування втілювала Вчена Рада, що складалася лише з «повних» (ординарних) професорів. Університетська Рада зосереджувала у своїх руках усі питання навчального й наукового процесу, починаючи від розкладу лекцій до надання вчених ступенів, а також усі фінансові, господарські та судово–поліцейські функції. Рада збиралася не менше одного разу на місяць. Усі рішення Ради приймалися колегіально шляхом відкритого голосування. Проте під час розгляду особливо важливих питань, зокрема кадрових або пов'язаних з наданням наукових ступенів, процедура голосування змінювалась. Вона перетворювалась на таємне «балотування кульками» – чорними й білими. Рішення з тієї чи іншої справи приймалося більшістю в 2/3 голосів і були обов'язковими для виконання, але чинності набували лише тоді, коли заносились до спеціального журналу і скріплювалися підписами учасників засідання. До журналу заносилися й «особливі думки» та зауваження тих членів Ради, які висловлювали незгоду із загальним рішенням [4].

Виконавчим органом університетської Ради визначалося Правління, що складалося з ректора, деканів факультетів, а також постійного члена, призначеного особисто попечителем із складу ординарних професорів. Правління контролювало навчальну документацію, фінансові і господарські справи та університетську поліцію. Ректор обирався з переліку ординарних професорів терміном на 1 рік. Його кандидатура за поданням міністра освіти затверджувалася імператором, і лише ним ректор міг бути звільнений з посади.

Підкреслимо, що відносно короткий термін перебування на посаді ректора мотивувався бажанням уникнути зловживань владою з його боку. Процедура виборів ректора також була демократичною – балотуватися повинні були всі члени Ради. Обирався той, хто діставав найбільшу кількість «білих кульок». При цьому ректор вважався «першим серед рівних». Його рішення та дії могли бути легко оскаржені на засіданні Ради або в університетському суді.

Вивчення історико–педагогічних матеріалів [2, 3, 4, 5] дає підстави зробити висновок про ефективність і демократичність подібної системи. Так, перший ректор Харківського університету

І.Рижський, завдяки своїм адміністративним якостям, тактовності й моральному авторитету, постійно переобирався на свою посаду. Натомість його наступник, А.Стойкович, чий термін повноважень складав уже не один, а три роки, відчувши меншу залежність від професорської колегії, вдався до зловживань владою, проте наштовхнувся на опір Вченої Ради та Правління і був змушений достроково піти у відставку.

У ході дослідження встановлено, що автономія університетів проявлялася також і у наявності власного суду та поліції, які існували окремо від місцевої влади. Університетським судам підлягали не лише студенти та професори, а й члени родин останніх, а також усі чиновники й службовці закладів освіти в межах учбового округу. Карні справи, що виходили за межі університетської юрисдикції, передавалися до державних судів, але на їх засіданнях обов'язково мав бути присутній спеціальний представник університету (синдик), обраний для цього зі складу ординарних професорів [4, 38].

Важливим елементом автономії в досліджуваній період слід вважати й звільнення університетів від державної цензури. Університети здобували власну цензуру, яка поширювалася на інші заклади учбового округу. Цензурний статут надавав професорам певні гарантії свободи наукової та літературної творчості. Окрім того, професура мала право замовляти для власного користування будь-які друковані видання з-за кордону.

Отже, університетський Статут 1804 р., на підставі якого діяло 6 вищих навчальних закладів Російської імперії, в тому числі, відкритий на Слобожанщині Харківський університет, був величезним кроком уперед на шляху становлення громадянського суспільства в країні. За рівнем своєї демократичності він значно випереджав суспільство, на яке був розрахований.

У той же час, слід зауважити, що автономія університетів для самодержавної Російської імперії першої чверті XIX століття виглядала безпрецедентним явищем. Вона не була й не могла бути послідовною в умовах, коли самі університети засновувались державою і в інтересах держави. Усі новостворені вищі навчальні заклади з початку свого існування були поставлені в адміністративно-службову залежність від уряду, оскільки саме державно-утилітарний принцип ліг в основу університетської освіти в Російській імперії. Університети стали часткою централізованої, ієрархічної системи народної освіти, підпорядкованої адміністрації. Держава контролювала університети передусім через установлений для них постійний бюджет (на кожний університет виділялася фіксована сума

– 130 тис. руб. на рік), через спеціального чиновника – попечителя учбового округу, що був повноважним представником уряду в університетських центрах, а також через порядок затвердження університетських виборних чиновників і викладачів [4, 39].

В аспекті досліджуваної проблеми вважаємо за необхідне відзначити, що теоретично, попечитель навчального округу не мав права втручатися в повсякденну діяльність університету і навіть був зобов'язаний жити в столиці, на відстані від університетського міста, відвідуючи його не менше ніж раз на два роки. Навіть сама назва чиновника, що займав посаду попечителя (від рос. «печься», «попечение», тобто піклування), немовби програмувала, що він займатиметься не стільки наглядом і керівництвом, скільки «доброзичливим, батьківським піклуванням про дитину, що підрастає», тобто освітні заклади [4, 39]. Однак відсутність досвіду університетського самоврядування, стійких традицій колегіального управління в Російській імперії означеного періоду призводили до безпрецедентного втручання попечителя в діяльність вищих навчальних закладів, включаючи кадрові призначення й тиск на роботу Вченої Ради.

Професори в очах уряду залишалися передусім чиновниками на державній службі. Введення університетів до системи державних установ автоматично включало їх до чиновницької ієрархії згідно «Табелі про ранги». Так, ректори діставали чин не нижче V класу (статський радник), ординарні професори – VII класу (надвірний радник), екстраординарні професори та ад'юнкти – VIII класу (колезький асесор). Наукові ступені також співпадали з чинами «Табелі про ранги» [5].

Окрім того, автономне існування університетського культурного та громадського анклаву в самодержавній, військово-бюрократичній, селянській країні з переважаючою домодерною культурою не могло бути тривалим. Адміністративний тиск на університети в Російській імперії почав зростати після завершення війн з Наполеоном, коли в Європі встановився новий політичний та інтелектуальний клімат, пов'язаний з відмовою від ідеалів Просвітництва та звернення до традиційних релігійних цінностей.

Як відомо, у російських урядових колах розпочалася відкрита ревізія освітньої політики, особливо університетської. Це був наступ світської й церковної бюрократії на громадянське суспільство під гаслами уніфікації, централізації, станової виключності та державного патріотизму. Основні удари при цьому спрямовувалися проти самої

ідеї автономії вченої корпорації, що управлялася власними законами і діяла на принципах демократії й виборності.

Таким чином, проведене дослідження дає підстави для висновку, що політика Російського уряду в університетському питанні першої чверті XIX століття, як і в багатьох інших сферах суспільного життя, нагадувала своєрідну криву. Початок XIX століття надав потужного імпульсу утвердженню університетського самоврядування, що базувалось на фундаментальних принципах університетського буття – автономії, свободі наук і викладанні. Воно уособлювало кращі зразки європейської освітньої традиції. Однак перші десятиріччя діяльності вищих навчальних закладів відповідно до Статуту 1804 р. виявили несумісність нової моделі університетського устрою і домодерної культури Російської імперії, призвівши до посилення державної регламентації, обмеження університетської автономії, а згодом до стагнації й застою.

### *Література*

1. Багалеї Д.И., Бузескул В.П., Сумцов Н.Ф. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования: 1805–1905 гг. – Х.: Тип. Ун–та, 1906. – 329с.

2. Петров Ф.А. Российские университеты в первой половине XIX века: Формирование системы университетского образования. Кн.1: Зарождение системы университетского образования в России. – М., 1998.

3. Устав Императорского Харьковского университета // Период. соч. об успехах народ. просвещ. – 1805. – №10. – С.225–285.

4. Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна за 200 років/ В.С.Бакіров, В.М.Духопельников, Б.П.Зайцев, В.І.Кадеєв, С.І.Посохов. – Х.: Фоліо, 2004. – 750с.

5. Шип Н.А. Интеллигенция на Украине (XIX в.): Истор.–социол. очерк.– К.: Наук. думка, 1991. – 166с.

*Крикун І.*

## **ПОГЛЯДИ С.РУСОВОЇ НА ЄДИНУ ДІЯЛЬНУ (ТРУДОВУ) ШКОЛУ**

*У статті розглянуто принципи педагогічної концепції С.Русової, обґрунтовано теорія розвиваючого та виховуючого навчання. Виявлено позитивний вплив праці як необхідної умови виховання активної та творчої особистості.*

**Ключові слова:** праця, трудове виховання, єдина школа, активність.

В умовах гуманізації освіти в Україні особливої актуальності набувають питання трудового виховання підростаючого покоління – майбутніх членів суспільства, здатних до трудової діяльності в нових соціальних умовах. Ця тема є соціально значущою, довгостроковою і

ще довгий час залишатиметься такою. Мета цієї статті полягає в тому, щоб показати, як впливає трудове виховання на розвиток особистості. Одним із завдань трудової підготовки підростаючого покоління державна національна програма “Освіта” окреслила розширення трудового досвіду дітей, формування в них навичок самообслуговування, а також: формування практичних умінь і навичок, необхідних для залучення учнів до продуктивної праці та оволодіння певною професією.

Цією проблемою займалися як вітчизняні, так і зарубіжні педагоги та філософи (Г.Сковорода, К.Ушинський, А.Макаренко, та інші). Софія Федорівна Русова ввійшла в історію як видатний український педагог, автор оригінальної концепції національного виховання. Її життєве кредо – “жити задля наших дітей”. Творчість Софії Русової визнана світовою громадськістю й водночас маловідома для наших співвітчизників. У вибраних творах перед нами постає постать вченого світового рівня, педагогічні ідеї якого можуть використовуватися в сучасній практиці навчальних закладів України.

Педагогіка С.Русової ґрунтується на глибокому знанні педагогічних і психологічних концепцій минулого. Обґрунтовуючи сутність і значення виховання, вона виявляє талант психолога та особливе розуміння неповторності дитячої особистості. Педагогічні праці С.Русової дають нам змогу простежити еволюцію поглядів на важливі питання формування особистості, творення національної системи виховання. Розглянути ці питання ми можемо на прикладі єдиної діяльної (трудової) школи за С.Русовою.

З перших виявів культурних досягнень усіх народів школа стає не лише головним засобом для поширення народної освіти, а й тим осередком, де зароджується, виховується та найкраще зміцнюється народна свідомість, де могли розвиватися вищі громадські почуття, свідомість своїх громадських прав та обов’язків.

Та не всяка школа може виконувати ці громадські завдання. Для цього вона мусила бути національною не лише своєю мовою, якою провадять навчання, а національною через те, що вона об’єднує в своїх стінах дітей усіх верств народу, дає всім дітям однакову освіту й закликає всіх до праці на користь держави. Об’єднуючись в єдиній школі, людина з одного боку відчуває себе міцно зв’язаною з громадянством, а з другого – у школі, через порівняння себе з іншими, виникає правдиве розуміння своєї власної особи, своєї волі. Оцей великий виховуючий громадський вплив школи набирає дедалі більшого значення, бо ніяка держава не може жити нормально, поки не матиме своєї єдиної національної школи.

Єдиної школи для всього народу вимагав і Й.Песталоцці, як способу для загального виховання всіх. “Воля й рівність – сучасні принципи державного існування залишаються, – каже Й.Песталоцці, – мертвими словами, доки до всього народу, аж до останньої людини, не будуть відшукані засоби й шляхи до виховання: воно одно дає народові змогу користуватись уже здобутими правами, дає внутрішнє піднесення нашої моральної громадянської сили”[4].

Сучасний видатний педагог П.Наторп теж визнає значення єдиної для всього народу національної школи. “Якщо людство ще не загинуло до цього часу, – каже Наторп, – це лише завдяки тому, що ідея такої школи з визначною логікою опанувала свідомість різних передових націй і досягла свого здійснення у великих державних організаціях”[4]. Але наскільки ця школа принципово схвалена, настільки навпаки, на практиці вона ще мало здійснена, і при проведенні в життя зустрічає деякі ускладнення, через що вона й не існує ще по всіх країнах Європи, а лише у Данії, Норвегії та в деяких інших країнах.

Сучасна єдина школа мусить цілком відповідати новим науковим і життєвим вимогам. Трудове виховання ґрунтується на психології дитини, вимагає більш за все розвитку волі, розвитку активності і самодіяльності. Наскільки раніше школа у нас виробляла безвольних, слабих характером людей, без власної міцної ініціативи, настільки сучасне виховання звертає увагу на індивідуальну самодіяльність та на добрий напрямок волі. С.Русова зазначає, що прагнення дитини до будь-якої активної діяльності – гри, праці чи творчої самодіяльності – є її найсильнішим життєвим прагненням. “І можна собі уявити, – зазначає з цього приводу С.Русова у праці “Єдина діяльна школа”, – який гріх брала на себе стара школа своїми методами пасивного навчання, нехтуючи всю дитячу рухливість та безпосередньо творчість. Це й шкодило тим, що паралізувало живу, самостійну думку дитини, а також псувало характер, бо воля закладається й розвивається лише на ґрунті активності”[5]. Цю тезу авторка розвиває і в праці “Нова школа”: “Сучасна школа не дає дітям освіти, бо суперечить всім вимогам педагогічної науки, всім потребам народного життя, вона калічить розум і душу дитини, одриває дитину від родини, й несвідому кидає на розпутьті без усякого виховання, без певної освіти. Вона не відповідає духовному складові українського народу”[5]. Найкращим шляхом для досягнення цієї мети сучасна педагогіка визнала утворення замість попередньої, цілком пасивної школи, школи трудової або діяльної школи. Така школа передбачалася ще в неясних рисах протягом історії і виринула з



промов Лютера, який просто казав, що в початковій школі учні мають провадити такі ж праці, які вони роблять у себе дома.

У кінці XVIII ст. по всій Німеччині та Чехії поширилися ремісничі школи. Базедов заводив ручну працю не лише як господарський елемент, а спеціально для виховання дітей та зміцнення їх здоров'я. Педагог Блаше висловив майже такі ж точно погляди на значення праці як ми чуємо й від сучасних педагогів. "Виховання, – каже він, – мусить бути більш практичне, щоб навчити дітей вміло користуватися з різних ремісничих приладів, набиратися не лише теоретичного знання, а й спритності, звички до порядку, любові до краси" [4]. Це й пояснює, через що ми вживаємо вираз діяльна, а не трудова школа, бо трудова викликає уяву справді ремісничої праці, зв'язаної часом з тяжким зусиллям. Ф.Фребель дуже влучно конкретизував принципи дієвого навчання та фізичної праці і показав, що в розвитку дитини дія, рух випереджають думку, бо вони суть перші інстинктивні реагування на всяке сприймання.

У житті нових діяльних шкіл помічається декілька напрямків. Один більш професійний, інший, де педагоги визначають працю не як професію, а лише як метод навчання та виховання. Є й такі педагоги, котрі дивляться на працю, як на самостійний творчий процес виявлення думок учня, дуже корисний для самовизначення учня та розвитку його здібностей. У діяльній школі мусить бути якнайбільше свідомого перетравлювання матеріалу, самостійних висновків із власних спостережень учнів, психічне задоволення від добре виконаних праць – ось що дає учням діяльна школа. Але професор О'ші дає пересторогу, щоб не перебільшували впливу ручної праці на розвиток волі дитини. Праця лейпцігських учителів показує нам, що принцип діяльної школи в сучасний момент панує в педагогіці цілої Європи, Америки, Японії і потребує лише уважної розробки засобів її здійснення.

За останні часи з розвитком психології, і особливо психології дитячої душі, всі принципи нової педагогіки або вже ґрунтуються, або пильно шукають психологічного ґрунту для свого зміцнення й уточнення. З розвитком рухів йде й розвиток мислення й увесь духовний розвиток. Цим і пояснюється основний принцип сучасної педагогіки – рухливого виховання. "Рухливе навчання, – каже О'ші, – дає свідомості найзначніші елементи для психічного розвитку. Треба, щоб інтелектуальний розвиток і здібність до рухів ішли одночасно" [4].

Дуже важливим є виховання підростаючого покоління через працю, яка вважалася не тільки джерелом існування ("Без праці нема життя і собаці"), а й найвищою чеснотою, критерієм істинності людини ("Не дивися, парубочку, на рясні спідниці, а дивися, чи помиті у хаті

поліції”). Чесною може бути людина праці (“Той може правду говорить, хто змалку завжди у труді горить”). Вже у дошкільному віці в дитини важливо й необхідно виховувати позитивне ставлення до праці. Чим раніше дитина починала привчатися до праці, тим вона вважалася вихованішою. Тому з самого раннього віку дітей прилучали до посильної праці (“Як на ноги зіп’явся, так до роботи і взявся”, “Люби труд змалу, слухатимеш весь вік похвалу”). В багатьох сім’ях, окрім загальнонавчального усіма батьками обов’язку дитини тримати в порядку свої іграшки та необхідності привчати її до найпростіших форм самообслуговування, доручають дітям виконувати різне: підмести кімнату, полити квіти, нагодувати собаку чи кішку. І ще багато інших доручень, з якими успішно і часто з великим задоволенням можуть упоратися дошкільнята.

Так день у день, рік у рік дитина поступово не лише звикає поважати працю дорослих, цінувати результати трудових зусиль іншої людини, а й сама на власному досвіді звикає до того, що без праці жити неможливо, нецікаво та й соромно ледачому дивитися у вічі людям.

Повага до працюючої людини, потреба у постійній праці, працелюбство – основна складова моральності особистості. І стосується це не тільки дорослої людини, а й кожного дошкільника, тим паче молодшого школяра.

Чи можливо зараз здійснити ідеали прогресивної педагогіки в нас, в Україні? Жодна реформа не може одразу статися. Перша перешкода в реформуванні школи полягає, звичайно, в невідповідності нашого вчительства, у відсутності зразкових шкіл та відповідних інструкторів. Загрозливим моментом при проведенні реформи є можливість помилки, щоб загальноосвітня діяльна школа не перетворилася на звичайну промислову професійну школу, щоб учителі школи не забували, що праця не є остаточна мета, а лише метод для виховання і навчання, який найкраще розвиває всі здібності дитини. Завдання діяльної школи не в тому, щоб випустити доброго тесляра або слюсаря, а в тому, щоб дати дітям змогу своїми фізичними силами ознайомитися з усіма потрібними в житті знаряддями.

Для утворення такої нової школи мусять бути добре підготовлені вчителі, і в цій підготовці має взяти участь як державний уряд, так і сама учительська спілка, які в однаковій мірі зацікавлені у цій справі. Влаштувати курси зі справді зразковою діяльною школою, в якій слухачі проводили б бесіди з різних наук за методом діяльної школи, – з історії, географії, природознавства та навчання різних мов. На курсах учителі обмінювалися б своїм досвідом, своїми вдалими чи невдалими спробами і т.п.

З найкращих учителів, що мають значний педагогічний стаж, утворити інструкторів і послати їх за кордон на цілий рік оглянути нові школи, де вже здійснюються методи та різні засоби діяльної школи. Не треба переймати всіх деталей зразкових шкіл у інших народів, ні, – кожний народ має утворити свою власну школу, згідно найновішими принципами педагогіки, але цілком своєрідну, національну школу, з своїми особливими рисами, в своїх життєвих потребах і формах свого власного національного життя.

Кожний час історичного життя викликає ті або інші соціальні ідеали, ті чи інші форми громадського життя, і ці нові ідейні течії та вимоги практичного життя перш за все відбиваються на школі, на громадському вихованні. Україна перебуває нині в дуже тяжкому економічному й політичному становищі, а також і в культурно – соціальному. Їй потрібна перш за все школа, єдина діяльна й національна, яка б об'єднала дітей усіх верств, різних становищ, і яка б дала їм не лише початкову чи середню освіту, а суцільну, що відповідала б потребам усякого культурного діяча. Ця школа своїм діяльно – громадським вихованням дасть Україні потрібних для її нового життя нових громадян з пробудженою активністю, з витривалою волею й з добре розвиненими творчими силами.

#### *Література*

1. Калениченко Н.П., Копиленко Н.Б. С.Русова // Рідна школа. 1991. № 1.
2. Мельничук Н.С. С.Русова про виховання працею // Рідна школа. – 1993. – № 11.
3. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори. Кн.2. – К.: Либідь, 1997. – С.105–121.
4. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори. Кн.1. – К.: Либідь, 1997. – С.7–43.
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям.
6. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении. – М., 1988.

*Максименко А.*

### **УНІВЕРСИТЕТИ ФРАНЦІЇ В НОВУ ЕПОХУ: ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗМІСТ НАВЧАННЯ**

У травні 2005 року в місті Берген (Норвегія) відбувся саміт міністрів, які відповідають за вищу освіту в країнах Європи. Україна зробила важливий крок, приєднавшись до Болонського процесу, а відтак, зобов'язалась сприяти утворенню європейського простору вищої освіти, взяти участь у розбудові „Європи високих знань”.

Дуже важливим для нас є досвід європейських країн у розробці спільних принципів організації вищої освіти, демократичних засад

діяльності університетів, їх автономії, прозорості навчальних систем і систем контролю, відкритості й доступності для громадян, мобільності членів освітньої спільноти.

Окремі проблеми становлення і розвитку університетської системи освіти у Франції розглянуті в роботах відомих французьких педагогів, істориків, соціологів Д.Алена, М.Антуана, Р.Бурдьє, Р.Шарт'є, А.Проста. Різним аспектам функціонування системи освіти Франції присвячені докторські дисертаційні дослідження українських науковців О.В.Матвієнко, Л.П.Пуховської, О.С.Сухомлинської; кандидатські роботи О.А.Бочарової, О.І.Авксент'євої, О.В.Алексєєвої, Г.П.Поберезської, С.І.Синенко.

Метою статті є спроба проаналізувати організацію навчального процесу та зміст класичних фундаментальних дисциплін – філософії, права, медицини та теології – в університетах Франції в Нову епоху.

У Нову епоху, як і в Середні Віки, „знання” поділялося на два сектори: „мистецтво”(те, що ми називаємо сьогодні ремеслом, професією, спеціальністю чи справою, або заняттям) і науки – *les arts et les sciences*. Перші, тобто мистецтва, навчали людину управляти і використовувати „природний порядок речей” для власних матеріальних благ, другі – дозволяли зрозуміти, чому людина і природа існують саме в такому вигляді [Verger 1986: 199]. Мистецтва навчали прийомів, техніки, а наука пояснювала причини буття. Існувало багато мистецтв і окремих наук. Їх кількість змінювалася разом із розвитком людства. Однак різні науки могли бути віднесені до однієї з *класичних фундаментальних* дисциплін: теології, права, медицини чи філософії. Серед цих наук філософію розглядали як галузь знань, що давала в основному пропедевтичні знання, необхідні для вивчення і розуміння трьох інших дисциплін [Julia 1983: 53–76; Chartier, Compère 1976: 276–292].

У Середні Віки ці чотири фундаментальні дисципліни мали повну монополію в університетській освіті. Але в XVII–XVIII ст. тільки право залишалося університетською монополією, решта наук викладалася не лише в університетах, але й в інших нових незалежних навчальних закладах. Однак це не означає, що університети втратили контроль над тим, що робилося в освіті за їхніми межами. Вони втратили монополію, але залишилися єдиними навчальними закладами, наділеними правом оцінювати навчальні досягнення студентів з тієї чи іншої дисципліни і видавати диплом. Без сумніву, в ті часи не всі студенти намагалися здобути вищий науковий ступінь, але щоб працювати в офіційній установі, потрібно було мати державну кваліфікацію, наприклад, щоб займатися лікуванням чи керувати церковним приходом. Більше того,

щоб мати науковий ступінь у медицині або теології, спочатку потрібно було отримати диплом з філософії. Щоб конкурувати з факультетами, для студентів було важливим не лише те, щоб навчальні заклади (колежі чи семінарії) були офіційно пов'язні з місцевим університетом, що дозволяло їм формально претендувати на науковий ступінь, але й те, щоб освітня установа забезпечувала такий рівень підготовки, який би дозволяв їм успішно скласти іспити на факультетах. Тому абсолютно логічним було те, що весь період до Великої французької революції в змісті і методах навчання, незалежно від закладу освіти, підтримувалися певні стандарти і єдині вимоги. Навіть якщо взяти школи зі специфічним студентським складом, наприклад, Протестантську академію чи абсолютно нові навчальні заклади XVIII століття – хірургічні колежі (*les collèges de chirurgie*), то ніщо не засвідчувало, що вони були повністю відірвані від норм, установлених факультетами. Тобто, незважаючи на велику різноманітність навчальних установ, можна дослідити основні характеристики вивчення наук у нову епоху, їхній зміст і методи навчання.

У кожній із чотирьох фундаментальних дисциплін передача знань від викладача до студента відбувалася в усній формі – у вигляді начитки лекцій. Лише викладачі медицини і філософії інколи використовували візуальні методи навчання. У XVIII столітті більшість медичних факультетів проводили практичні заняття з анатомії й ботаніки. Згодом, у середині століття, викладачі філософії все частіше й частіше стали проводити експерименти в розділі, який стосувався фізики. Ця інновація була досить обмеженою, хоча напередодні Революції майже всі освітні заклади з повним циклом навчання мали власні кабінети фізики. Але експериментальна фізика не була складовою навчального плану і не відображалася у навчальних програмах. „Було таке враження, що викладачі фізики в кінці вивчення курсу цієї дисципліни *гralися в експерименти*, тим більше, що ці експерименти були відкритими для широкого загалу і жінок у тому числі”[Verges 1986: 200]. Заняття з філософії продовжувалися в середньому дві години, а з інших навчальних дисциплін від однієї до півтори години. Викладачі філософії, як правило, проводили два заняття на день, а їхні колеги з інших дисциплін – одне. Студенти, зазвичай, відвідували заняття з філософії в одного викладача, а з інших дисциплін – у двох і більше викладачів.

Базова структура заняття залишалася фактично незмінною протягом трьох століть. Викладач присвячував першу частину лекції диктуванню тексту, який він готував заздалегідь, а студенти робили нотатки у своїх власних зошитах. Потім він залишав свій текст і в

швидкому темпі у довільній формі розкривав його основні положення. В цей час студенти нічого не записували, а лише уважно слухали. В кінці уроку викладач ставив серію запитань до змісту викладеного матеріалу, щоб переконатися в тому, що він був зрозумілим для широкого загалу студентів.

У XVI столітті перша (письмова) частина була у вигляді коментаря необхідного твору, наприклад, філософського трактату Аристотеля, який студенти мали перед очима і викладач їм його не читав. Пізніше, у XVII–XVIII століттях викладачі (за винятком викладачів права) облишили таку практику і диктували власні складені тексти, які, на їхню думку, вдало розкривали необхідну тему чи проблему. В зв'язку з цим залишалось менше часу на власне усну частину, необхідну для закріплення почутого. В колежах „повтори” в кінці заняття робилися постійно, а на факультетах навпаки цей фрагмент заняття був остаточно забутий. У Сорбонні в другій половині XVIII століття така методика на лекціях не використовувалася взагалі [Allen 1972: 74].

На заняттях головним методом висвітлення теми залишалось „запитання”. Кожну тему вводили шляхом постановки питання, потім ішла відповідь на нього, якій одразу протиставлялася ціла серія типових заперечень. Останні мали бути спростованими, після чого висувалася нова серія аргументів проти, які знову спростовувалися. Отже, то була досить гнучка методика, що дозволяла робити власні висновки. Викладач міг відвести на вивчення того чи іншого питання стільки часу, скільки вважав за необхідне. З точки зору педагогіки це була головна перевага методики „запитання”. Звичайно вона могла привести до педантизму, але там, де було протиставлення різних точок зору, народжувалися глибокі результативні дискусії.

Отже, методика „запитання” в руках умілого педагога перетворювала звичайне заняття на плідний змістовний діалог. „Запитання” було також засобом уміння аргументувати, яким студенти повинні оволодіти, якщо вони ставили за мету одержати вчений ступінь бакалавра, ліценціата чи доктора з фундаментальних дисциплін. Потрібно було скласти усний екзамен і захистити публічно як мінімум одну, а інколи й декілька дисертацій, які відкрито обговорювалися. В процесі захисту дисертації саме володіння технікою „запитання” відіграло важливу роль. Інколи екзамени були легкими, особливо на факультеті права, як про це згадував відомий романіст Шарль Перо (Charles Perrault), який одержав ступінь ліценціата в Орлеані в 1651 році. „Єдина складність, із якою я зіштовхнувся, – написав він, – була нічна поїздка в Париж” [Prost

1986: 214]. Але в більшості випадків з інших трьох базових дисциплін екзамени проходили на високому рівні та були достатньо складними. Захист дисертації був дуже серйозною справою і продовжувався протягом 4–5 годин, а дискусія на захисті ліценціату з теології в Парижі могла тривати близько дванадцяти годин. Як правило, кандидати захищалися успішно, публічність захистів забезпечувала об'єктивність оцінювання і з боку членів комісій, і з боку присутніх – батьків, друзів, почесних громадських діячів та представників церкви. Крім цього, публічність захистів давала можливість молодим амбіційним людям привернути до себе увагу впливових у суспільстві людей. Володіння діалектичною компетенцією було одним зі стимулів для переважної більшості кандидатів на вчені ступені. Колежі робили все можливе, щоб допомогти в цьому своїм учням – вони сприяли не лише проведенню повторів ( запитання – відповіді) в кінці занять як обов'язковому структурному елементові кожного заняття, але й організували раз на два тижні чи раз на місяць практичні заняття у вигляді справжніх диспутів. Факультети в цьому напрямку не робили майже нічого. Вони лише запрошували студентів бути присутніми або брати участь у публічних захистах. Таким чином, студентам давали можливість власноруч шукати свої шляхи й засоби самопідготовки. В результаті такої організації та методики навчання майже в усіх великих університетських містах виник особливий прошарок викладачів – приватні репетитори (*les répétiteurs privés*). Багато з них працювали у великих колежах або семінаріях, які посилали своїх випускників на навчання до місцевих факультетів. Інші були університетськими працівниками і брали під власну опіку студентів із заможних сімей, серед них було багато докторів, агреже права, які не були на професорських посадах, але асистувати на екзаменах. В Анже такі агреже були особливо „сумлінними”: вони давали своїм учням тексти, вкомплектовані відповідями на запитання, що могли виникати під час захисту дисертацій. Такі підходи могли мати жакливі негативні наслідки, що продемонстрував на захисті один студент на ім'я Блен де ля Ренуардьер (*Blain de la Renouardière*): він вивчив напам'ять текст, але забув завчити значення юридичних скорочень із цього тексту. На велику втіху публіки, його захист перетворився в незрозуміле „буркотіння” [Antoine 1976: 78].

Заняття, екзамени й захисти відбувалися латинською мовою, традиційною мовою науки і філології. Студенти вчилися вільно читати й писати цією мовою в підготовчих гуманітарних класах. У XVI і XVII століттях лише частина професорів медицини могли прочитати лекцію французькою мовою, але не студентам

університетів. Такими були окремі лекції, що мали практичний характер, виключно для учнів хірургічних шкіл або аптекарів, які мали за мету одержати класичну медичну підготовку. В кінці XVII століття з'явилися заняття французькою мовою на юридичних факультетах, частково рідна мова почала використовуватися на лекціях з філософії. Латинська мова перестала обслуговувати вивчення математики й фізики, оскільки вважалося, що зміст цих дисциплін є достатньо складним для розуміння і засвоєння, а опанування їх латинською мовою ставало ще важчим. У переддень революції 1789 року математику викладали в усіх навчальних закладах виключно французькою мовою. Стосовно ж фізики, то у вузькоспеціалізованих навчальних закладах французька використовувалася обмежено – таким прикладом були військові школи. Незважаючи на всі аргументи на користь французької мови, латина все ще залишалася в системі освіти Франції. Крім запровадження французької мови, відбувалася ще одна дуже важлива зміна у методиці навчання. Вона стосувалася, передусім, семінарій: замість текстів, які диктував викладач, там починали використовувати підручники. Це дало змогу вивільнити час і присвятити його коментарям, поясненням, тлумаченням основних змістових положень.

Використання підручників замість продиктованих текстів почало широко впроваджуватися в математиці й фізиці з тих самих причин, що й застосування рідної мови як мови навчання: ці дві навчальні дисципліни були занадто складними й точними, щоб вивчатися з продиктованих текстів. У зошитах студентів була маса помилок, які заважали й ускладнювали розуміння того, що демонстрував чи розповідав викладач. Проте, незважаючи на це, лише в математиці підручники стали використовуватися на 100%. У галузі фізики ситуація була дещо іншою: лише семінарії повністю перейшли на підручники. Беручи до уваги той факт, що студенти робили багато помилок, записуючи тексти, керівники колегів вважали, що підручники швидко старіють, втрачають актуальність у той час, коли природничі науки знаходяться в постійному розвитку. З 1789 року частина студентів і їхніх викладачів вважали продиктовані тексти безсумнівною перешкодою для здійснення ефективної професійної підготовки. Скасування такого методу навчання і повне запровадження французької мови як мови викладання були головними вимогами реформи, що їх висували студенти Паризького університету до ректора напередодні Революції.

Отже, до Великої французької революції організація і методика викладання чотирьох „великих” дисциплін зазнала незначних змін.



Можна припустити, що в цілому, зміни, які відбулися за такий довгий термін, влаштували викладацький корпус. Але стосовно студентів – тут виникали певні проблеми. Ми вже згадували про вимоги студентів із Сорбонни: їх не задовольняла діюча система освіти. Крім організаційних вимог, вони демонстрували своє невдоволення якістю підготовки і вдавалися до різних заходів протесту: ігнорували викладачів, поводити себе невиховано під час лекцій – вставали, ходили й розмовляли. Студенти вважали, що навчання було дуже нудним і мало стимулювало інтелектуальний розвиток особистості. В найгіршому становищі перебували студенти юридичних факультетів, оскільки їхня дисципліна була „конспектною”. Після лекцій замість того, щоб працювати з підручниками, вони займалися різними дурницями й порушували навчальну дисципліну [Bourdieu 1984: 101]. Але, звичайно, не всі студенти були такими недисциплінованими, як студенти Сорбонни. Студенти провінційних факультетів і колегів та семінаристи були в своїй більшості прикладом вихованості, старанності і добропорядності.

Таким чином, як ми вже зазначали, в досліджуваній період чотири фундаментальні науки ще залишали за собою певну монополію в університетській освіті. Серед цих дисциплін чільне місце посідав курс філософії, до складу якого входило декілька навчальних предметів. В університетських навчальних закладах у XVII і XVIII століттях курс філософії читали протягом двох років. Він складався з вивчення чотирьох основних навчальних дисциплін: логіки, етики, метафізики й фізики. На відміну від більшості країн Європи, до курсу філософії не входила риторика. З іншого боку, в складі філософії ми знаходимо математику, яка раніше викладалася дуже поверхово, а до кінця XVIII століття вона вивчалася як пропедевтична підготовча дисципліна для вивчення фізики. Викладачі не дуже вірили й не були впевнені в тому, що з часом вона стане самостійною наукою поряд із філософією [Chartier 1976: 276–292].

Курс філософії починався з вивчення логіки – практичної науки про правильне мислення, необхідної для опанування решти наук. Порядок викладення трьох інших складових філософії змінювався у різні періоди. В XVI столітті на другому місці була етика, яка вважалася також практичною дисципліною, що мала за мету формувати правильне ставлення до оточення, його оцінку, а після неї йшли фізика та метафізика як уможлидні дисципліни, які крім цього вважалася „вищими”, більш значущими. З іншого боку, фізика була на третьому місці тому, що вивчення фізичних тіл було предметом окремої науки, нижчої від науки загальних знань про „річ у собі”. Цей

порядок дещо змінився в середині XVII століття: метафізику вивчали другою, а фізику четвертою. Такі перестановки були викликані очевидними суто педагогічними аргументами. В 1675 році професор із Парижа Ф.Барбе (F.Barbay) наполягав на тому, що метафізика не була абсолютно необхідною для того, щоб здобути знання з інших дисциплін. Однак вона була достатньо корисною, оскільки вивчала основоположні принципи на яких будувалася будь-яка з важливих дисциплін. Крім цього, вона дозволяла зрозуміти загальні концепти – такі як дія, рушійна сила, сутність яких використовувалися всіма науками. В кінці XVII століття у більшості навчальних закладів курс філософії склався з трьох дисциплін (логіка, метафізика й етика), що вивчалися на першому курсі, а фізика викладалася на другому курсі, при цьому курс етики читався лише протягом двох місяців.

У досліджуваній період курс логіки ґрунтувався на вченні Аристотеля (*Organon*). Студіювалися основні філософські категорії – *сприйняття, судження* та ін. Проте, варто зазначити, що опанування логікою не зводилось лише до розкриття змісту основних понять. Викладачі широко використовували теорії різних філософів і їхнє трактування філософських проблем, а починаючи з XVII століття на курс логіки значно вплинули філософія Р.Декарта, логіка Пор Руаяля (*Port-Royal*) та теорія Д.Локка. Таким чином, „вчення про сприйняття” було доповнене частиною, в якій підкреслювалася необхідність того, що аргументи логіки повинні ґрунтуватися на зрозумілих, доступних і точних ідеях, а не на розпливчатих, неузгоджених і невиразних поняттях. Розділ „судження” був доповнений аналізом різних ступенів переконання, інша новела стосувалася аналізу, в ній підкреслювався аксіомний характер знань, а геометричне доведення розглядалося як модель правильного мислення.

Курс метафізики ділився на дві частини: перша частина присвячувалася онтології і підрозділялася на три розділи. Викладачі починали викладання з тлумачення поняття *буття*, аналізуючи положення, які торкалися таких категорій як *сутність(природа), існування, раціональне і можливе*. Потім переходили до вивчення основних характеристик *буття* і закінчували розповідями про *матерію* та форми її існування. Друга частина метафізики була зовсім іншою і не мала нічого спільного з онтологією: в ній вивчалася *буття* як духовна матерія, трактувалися поняття *Бога, янголів і душі*. У XVIII столітті друга частина метафізики стала актуальнішою за першу, оскільки онтологія не викликала великого інтересу серед учених–філософів.

Як і метафізика курс етики складався з двох частин: „загальної етики” й „особливої етики”. Перша трактувала людину (особу) як

істоту з моральними характеристиками і принципами, друга розглядала її особливості через призму стосунків із сім'єю і державою, проблеми походження поділу на економіку і політику. Останній частині етики приділялася незначна увага. Отже, вона мала другорядне значення, оскільки її предмет детально вивчався на юридичних і теологічних факультетах. Курс загальної етики поділявся на три частини. Спочатку викладач розповідав про цілі людського буття, теорії існування людини на землі і на останок аналізував природу людських вчинків, дій. Отже, в останній частині курсу вивчалися принципи людської поведінки, які забезпечували індивідові повну самореалізацію. Звичайно, що у вивченні курсу етики не обходилися без фундаментальних постулатів Аристотеля, але це не означало, що викладачі сліпо слідували аристотелівським моральним принципам. Усі теоретичні положення розглядалися через призму християнського морального виховання: заповіді Ісуса Христа, любов до Бога, вірність Богові і т. ін. Викладачі етики, як правило, подавали мораль, яка не мала нічого такого, що могло б викликати сумніви. Єдине питання, в якому не було повної єдності і викладачі займали різні позиції, була проблема втручання божественної сили в людські дії та вчинки. Всі католики вважали, що головним постулатом віри є свобода людського волевиявлення. Людина відповідальна за свою власну долю, але водночас говорилося, що Бог безпосередньо втручається в людські справи: без святого дозволу ніяка дія не можлива. Спроби знаходити обґрунтування в цих питаннях призводили до протистоянь серед викладачів, але ця проблема стосувалася швидше теології, ніж етики.

Структура і зміст курсу фізики у зазначений період ґрунтувалися на наукових трактатах Аристотеля. Розпочинався він з вивчення природи й загальних властивостей фізичних тіл. Потім переходили до ознайомлення з характеристиками всесвіту, описаних ним у своїх роботах: "Про небо", "Виникнення і розпад", "Метеорити" та ін. Ці трактати дозволяли успішно вивчити структуру всесвіту, земний світ, різні явища природи, їх походження, виникнення життя, та ін. Вважалося, що таке вивчення фізики було обґрунтованим і дозволяло студентові рухатися легко й логічно від загального до одиничного, особливого й навпаки. Більшість викладачів приймали основні положення і визначення фізика Аристотеля такі як *матерія*, *форма*, *заперечення*, протиставлення „підмісячного" і зоряного світів, формальні й кількісні зміни. І найголовніше що, як і всі філософські науки, фізика Аристотеля не мала протиріч із християнськими положеннями. Але, залишаючись

протягом цих двох століть аристотелівцями, викладачі фізики рідко використовували слово в слово тексти Аристотеля. Може, лише на початку XVI століття вони практикували як форму навчання диктування коментаря замість того, щоб читати власну лекцію. Пізніше, у другій половині століття, викладачі фізики проводили заняття в формі дискусій і спростувань неаристотелівських фізичних теорій, оскільки вважалося, що студенти повинні бути здатні їх спростувати. Єдиним винятком була фізична теорія Платона. Фактично всі викладачі були згодні припустити, що певна частина аргументів теорії Платона була запозичена в Аристотеля: наприклад, джерела води виникли не з моря через підземні печери, а були результатом випадання дощів. Зазвичай, особливо світські викладачі Парижа, у середині XVII століття пішли ще далі й бачили в Платонові передвісника першовідкривача Аристотеля, який інколи міг прийти до інших висновків, але на базі тих самих фізичних законів чи принципів. Було цілком зрозумілим, чому викладачі-фізики XVI–XVII століть були згодні віддати Платонові те, що йому належало. Будучи вірним принципам фізики Аристотеля, вони не вважали, що він зумів ідентифікувати та пояснити абсолютно всі природні явища. Коли існувала необхідність зберегти вчення Аристотеля в школах, потрібно було дотримуватися такого правила: аналізувати всі аристотелівські висновки, але коли ставалося, що він помилявся, потрібно було їх пов'язувати з таким висновком, якого треба було досягти. Тому не дивно, що викладачі без особливих проблем сприймали відкриття нової експериментальної науки й легко відкидали загальні принципи, на яких вона ґрунтувалася. Пересічний студент у кінці століття мав інформацію практично про всі нові наукові відкриття в галузі фізики. Приймаючи досягнення нової фізичної науки, викладачі все одно були обережні й не ігнорували головних аристотелівських положень; тому вони не були коперниканцями. З середини XVII століття допускали, що система М.Коперника спиралася на астрономічні результати, але аристотелівська теорія фізичних тіл вимагала визнання вчення геоцентризму, тому що в протилежному випадку ставало неможливим пояснити об'єктивну здатність фізичних тіл падати на землю.

Але водночас спроби охарактеризувати природні явища, зокрема рух планет, проповідуючи силу протягування, здатну рухати тіла на відстані, наштовхнулися на презирливе ставлення. Реально до 1720 року ніхто навіть і не наважувався обговорювати теорію І.Ньютона. Лише згодом, років за двадцять потому, вона знайшла своїх перших прихильників, і, що дивно, саме в той час єзуїти змирилися з вченням М.Коперника. Першим, хто почав викладати

теорію Ньютона в 1740 році, був паризький професор Пьер Сігорнь (Pierre Sigorgne). Пізніше, через 10 років, його підтримав інший паризький професор Домінік Рівар (Dominique Rivard). Згодом більшість фізиків відмовилися від вчення Декарта, оскільки воно не давало вичерпних відповідей і пояснень з точки зору механіки астрономічних законів І.Кеплера і І.Ньютона. У сімдесятих роках XVIII століття закон всесвітнього тяжіння Ньютона став головною теорією і провідною темою лекцій з курсу фізики. Останні два десятиліття пройшли в фізиці під егідою ньютонівського вчення. Викладачі повсюду критикували декартівську теорію „турбулентного потоку”. Але, незважаючи на те, що викладачі у кінці століття були схильні пояснювати рух планет всесвітнім тяжінням, у глибині душі більшість із них залишалися прихильниками механіцизму. Частина фізиків вважали І.Ньютона вченим, який завершив декартівську революцію, а не людиною, яка її знищила [Bouglé 1924: 75].

Історичні документи XVI і XVII століть свідчать, що навіть в епоху домінування аристотелівських ідей студенти–філософи були зацікавлені в одержанні елементарної математичної підготовки. Існувала значна кількість кафедр математики, які фактично всі контролювалися єзуїтами. Проте, ці кафедри суттєво відрізнялися від кафедр філософії, їхні професори майже не читали лекцій академічного характеру, які могли б зацікавити студентів–філософів. Навпаки вони, зазвичай, читали лекції з прикладної математики, де вчення Евкліда було вступом до тем із землемірних робіт, оборонних укріплень чи навігації. Контингент, на який розраховувалися такі заняття, не навчався у філософських класах: то були майбутні армійські офіцери і військові та торгівельні моряки, для яких математична підготовка була необхідною, але не спеціальною.

У XVIII столітті математика зайняла більш важливе і значуще місце в курсі філософії. Вона випередила фізику. На початку століття рівень викладання був елементарним. Перша генерація викладачів–демократів задовольнялося викладанням протягом двох тижнів основних положень і принципів геометрії. У тридцятих роках цього століття їхні наступники викладали евклідівську арифметику, геометрію й алгебру та збільшили термін їх вивчення до трьох місяців. Згодом на всій території Франції викладання математики вийшло на рівень фізики й досягло піврічного терміну. Студенти вивчали аналітичну геометрію Р.Декарта і формули підрахунку виведені, І.Ньютоном і Г.Лейбніцом. Таке викладання було особливо популярним і користувалося попитом у військових школах. Аристотелівці вважали математику філософською дисципліною,

зокрема більш дискрептивною, ніж такою, що пояснює інші науки і яку найкраще викладати в кінці вивчення всього курсу філософії. Перші прихильники вивчення Р.Декарта і їхні послідовники вважали математику логічною дисципліною, вивчення якої було конче необхідним для опанування фізики.

*(Закінчення в наступному випуску)*

*Михайлишин У.*

## **УЗУАЛЬНЕ Й ОКАЗІОНАЛЬНЕ ВЖИВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ, ЩО ВІДОБРАЖАЮТЬ СТАРОДАВНІ КОСМОЛОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)**

*На матеріалі німецької мови у статті здійснено аналіз особливостей функціонування фразеологічних одиниць, що відображають стародавні космологічні уявлення у текстах художньої і публіцистичної літератури.*

**Постановка загальної проблеми, її зв'язок із науковими завданнями.** Характерною рисою розвитку лінгвістики кінця ХХ – початку ХХІ століття є вивчення одиниць мови в реальному мовленнєвому вживанні. Адже дослідження ізольованої мовної одиниці не дає уявлення про багатоманітність зв'язків, у які вона вступає в контексті, про асоціації, які може викликати в одному чи іншому оточенні, про додаткове значення, що набуває у процесі узуального чи okazіонального використання. Різні типи узуального та okazіонального використання фразеологічних одиниць (ФО) уже стали об'єктом дослідження на основі матеріалів різних мов (див.: [1; 9; 10; 11; 18]).

**Постановка завдання.** Аналіз фонду сучасної німецької мови показує, що значна кількість ФО сягає своїм корінням міфів і легенд. Останні є невід'ємною частиною духовної спадщини нації, частиною минулого народу. Одним із таких наслідків минулого, своєрідними фразеологічними слідами міфів та легенд у сучасній мові є ФО, що відображають наївні космологічні уявлення людей (див. дет.: [13; 14; 15; 16]). Ці фразеологізми згодом втрачають свою міфічність і слугують реалізації різної мети, нерідко матеріалістичної, застосовуються у життєвих обставинах, завдяки чому забезпечують собі право на сучасне існування. Таким чином, досліджувані ФО виступають наче у двох іпостасях – з одного боку, вони є свідченням пам'яті, яку зберігає мова про стародавні космологічні уявлення, а з іншого – свідченням їх втрати, семантичного оновлення і застосування до нових умов. Специфіка лінгвістичної сутності

досліджуваних фразеологізмів повною мірою виявляється в тексті у процесі їх функціонування.

**Актуальність дослідження.** Фразеологізми, на відміну від слова, є нарізнооформленою мовною структурою, а це значно розширює можливості їх стилістичного використання шляхом різних змін та модифікацій їхньої форми, зокрема, введення до складу ФО додаткових слів, які конкретизують, уточнюють їх значення, або ж вилучення окремих компонентів для більш компактного висловлювання тощо. Все це вказує на надзвичайну важливість вивчення особливостей функціонування ФО у художній та публіцистичній літературі, і як наслідок, є актуальним питанням сучасної лінгвістики.

**Завдання дослідження.** Метою нашого дослідження є повна характеристика функціонування у тексті ФО, що відображають стародавні космологічні уявлення. Для з'ясування зазначеного завдання актуальним є розгляд досліджуваних ФО у контексті, що допомагає спостерігати багатоманітність зв'язків, асоціацій, робити висновки про існування додаткового значення, якого набуває фразеологізм при узуальному або okazіональному його використанні.

**Наукові результати.** Досліджуючи проблему актуалізації окремих слів та ФО, науковці виділяють поняття контекст. На думку О.О.Добридневої, під контекстом слід розуміти “фрагмент тексту, монологічного або діалогічного, у якому ФО виступає в певному конструктивному зв'язку з іншими елементами мовлення (Н.М.Амосова), з актуалізаторами (О.В.Кунін) і в якому з позиції мовця «гарантується» розуміння та інтерпретація адресатом фразеологічного значення, як узуального, так і okazіонального [7, 96]. Фразеологічний актуалізатор – „це слово, словосполучення, речення або група речень, що семантично пов'язані з уживаними в певних контекстах фразеологізмами, які вводять їх у мовлення при узуальному чи okazіональному використанні” [12, 38]. Основними функціями контексту щодо мовних одиниць є ідентифікаційна, що полягає у розмежуванні різних значень мовних одиниць, та актуалізаційна, під якою розуміється реалізація семного складу окремого значення [19, 12 – 25]. Учені також розмежовують мовний та мовленнєвий контексти [7, 96]. Мовний контекст фразеологізму – це один із сукупних найбільш типових контекстів, які підтримують основне мовне значення ФО і не вступають у протиріччя з мовно-мовленнєвою компетенцією співрозмовників. Мовленнєвий контекст ФО – це будь-який конкретний контекст, що оточує фразеологізм у процесі використання в мовленні, який дозволяє говорити про

різноманіття мовленнєвих контекстів, які формують конкретні мовленнєві значення ФО. Тому серед мовленнєвих контекстів можна виділити узуальні й оказіональні. У сучасній лінгвістичній літературі підкреслюється думка про можливість виділення як лінгвістичного, так і стилістичного контексту [2, 6]. Лінгвістичний контекст реалізує у мовленні значення при узуальному й оказіональному вживанні. Стилiстичний контекст маркований, виділяється, в основному, при оказіональному вживанні ФО, проте, очевидно, при узуальному вживанні фразеологізму лінгвістичний контекст є одночасно і стилістичним. Тому, як вважає Н.П.Гераскіна, правильним вважається виділення не лише оказіонального, але й узуального стилістичного контексту ФО [6, 56].

Розглядаючи функціонування ФО у мовленні, необхідно розмежовувати узуальне та оказіональне вживання фразеологізмів. Оперативним критерієм для окреслення узуального вживання вважається наявність цієї одиниці у фразеологічних словниках, відповідно узуальною формою ФО вважається кодифікована у словниках форма, й аналогічно узуальним значенням ФО – те значення фразеологізму, яке подане у словнику через значеннєву перифразу. Під оказіональною варіативністю розуміють будь-які відхилення від словникової форми, тобто усі зміни, які порушують формальну або семантичну структуру фразеологізмів. Для унаочнення того, які саме випадки вживання ФО ми розглядаємо як узуальні, а які – як оказіональні, наведемо приклади: (1) *In den vergangenen Jahren habe sie viel gelernt über Krankenpflege, über den Tod, übersich selbst – vor allem aber über ihren Vater. Ein Leben lang spürte sie ihm gegen – über Distanz, jetzt habe sie zu ihm gefunden. „Wir sind aus dem gleichem Holz“, sagt sie, „das macht es leichter“ – und zugleich schwerer, ihn jemals in ein Heim zu geben* (29, 96). (2) *Hernandez zeichnet ein Dreieck auf die Serviette eines Supermarktcafes. „Erst waren wir Arbeiter unten und die Manager oben“, sagt er. „Aber jetzt hat General Motors die Pyramide auf den Kopf gestellt, sie brauchen unsere Erfahrungen, um weiterzukommen.“*(30:109).

Приклад перший (1) демонструє так зване „узуальне” вживання фразеологізму *aus demselben (або aus dem gleichem) Holz (geschnitzt) sein* [17, 295]. Реалізована у цьому прикладі форма ФО відповідає словниковій формі, а реалізоване значення фразеологізму – значенню, кодифікованому у словнику – *бути (зробленим) із одного і того самого тіста, бути такого ж самого складу*; досл. *бути вирізаним із одного і того ж дерева* [17, 295]. Таким чином, використана ФО не зазнає жодних змін, окрім тих трансформацій, які необхідні для



морфологічної та синтаксичної інтеграції в реченні. Другий приклад (2) демонструє модифіковане вживання ФО *die Welt auf den Kopf stellen*, оскільки опущений компонент *die Welt* замінений іменником *die Pyramide*, внаслідок чого відбувається зміна значення фразеологізму, що призводить до посилення образності, і фразеологізм у контексті дає додаткову смислову інформацію. Отже, основою утворення оказіональних фразеологізмів є узуальні ФО, тобто фразеологізми з такою структурою та лексичним наповненням, які лексикалізовані у складі мови (належать до фразеологічного складу мови) та кодифіковані у словниках. Оказіональні ФО – це явища на рівні мовлення. Усім фразеологічним перетворенням властива оказіональність. ФО утворюються для певного конкретного випадку, і в цьому полягає одна з основних відмінностей між оказіональними та узуальними, лексикалізованими ФО, які щоразу використовуються у мовному вжитку в одній формі. При утворенні оказіонального фразеологізму можуть відбуватися зміни компонентного складу або структури узуальної ФО, які можуть, але не мусять спричиняти зміну значення виразу. Оказіональним ФО властива інтенційність, оскільки, використовуючи оказіональну фразеологічну одиницю, автор прагне досягти певного стилістичного ефекту. При узуальному вживанні широко використовуються такі виражальні характеристики ФО як їх образність, експресивність, емотивність і оцінність, які є елементами конотації. Образність – це здатність фразеологізмів як мовних знаків викликати у реципієнта не просто певне візуальне уявлення, а в ширшому розумінні – образ, який базується на чуттєвому сприйнятті. Образними вважаються всі фразеологізми, утворені на ґрунті тропів (метафори, метонімії, порівняння тощо). Образними є фактично всі ФО, які мають пряме та фразеологічне прочитання, незалежно від того, наскільки ці прочитання пов'язані між собою семантично. Так, фразеологізм нім. *etw. fällt ins Wasser* є образним, оскільки за цим формулюванням можна уявити, як що-небудь падає у воду, хоча фразеологічне значення цього виразу – *що-небудь розладнюється, розвалюється, іде прахом* – жодним чином не пов'язане із закладеним у ньому образом. Експресивність ФО визнається багатьма дослідниками однією з основних категоріальних властивостей фразеологізму поруч з такими якостями, як стійкість, ідіоматичність і семантична ускладненість. Під експресивністю в широкому значенні розуміється функція деяких мовних одиниць, зокрема функція впливу. За такого підходу, експресивними можна вважати такі одиниці, які, крім номінативної і сигніфікативної, виконують ще й прагматичну функцію (функцію

впливу), тобто такі одиниці, „основне призначення яких не просто називати той чи інший елемент дійсності, а зробити це так, щоб вплинути на співрозмовника, причому друге завдання виходить на перший план” [8, 53]. Згідно з цією концепцією всі фразеологічні одиниці володіють експресивністю. На думку М.Дрешера, у центрі уваги при вивченні експресивності того чи іншого фразеологізму повинна знаходитися сукупність мовних засобів, які сприяють її вираженню. Крім того, експресивний компонент ФО може бути визначений тільки на рівні дискурсу: експресивним є не сам мовний знак, а його вживання в певному контексті. Таким чином, згідно з думкою вченого експресивне значення властиве не самим ФО, а їх певним контекстним реалізаціям [21, 70]. Виразально–зображальні властивості певних ФО проявляються не тільки у мовленні, але й на мовному рівні: нім. *sich über Wasser halten* – укр. (тільки) на життя заробляти; нім. *sich kaum (gerade) noch über Wasser halten* – укр. ледве зводити кінці з кінцями [17, 69] тощо. Здійснюючи класифікацію експресивних ФО, учені виділяють якісні, кількісні і якісно–кількісні експресивні одиниці [5, 23]. Кількісні (квантативні) експресивні значення властиві для ФО, у денотативному значенні яких виражається високий ступінь виявлення ознаки, наприклад: нім. *sich kaum (gerade) noch über Wasser halten* (= ледве зводити кінці з кінцями); нім. *am Ende der Welt* (= дуже далеко). Якісні (квалітативні) експресивні значення властиві ФО, сформованим за допомогою відтінків смислу, які витікають зі специфіки образу, що ліг в основу фразеологізму: нім. *(festen) Boden unter den Füßen haben* (= бути цілком самостійним). Кількісно–якісним фразеологічним значенням володіють ФО, які об’єднують у своєму змісті семи як кількісної, так і якісної експресії: інтенсивність, напруження дій, ознак, властиві таким фразеологізмам, які сполучені з високою мірою прояву ознак предметів або дій: нім. *das Wasser geht jm bis zum Hals* (= у кого–н. дуже великі борги). Причиною виникнення експресивності можуть бути різні фактори: оцінка, образність, емотивність, компонентний склад, структурно–синтаксичні особливості ФО. Однак головну роль серед перелічених факторів відіграє саме образний компонент, оскільки компресія образу є основним нервом виникнення емоційної реакції і, як наслідок, експресивного впливу фразеологічної одиниці: нім. *in Flammen stehen* (= запалати коханням); нім. *Feuer haben* (= володіти запальним темпераментом). Отже, фразеологічна експресивність є одним із домінуючих компонентів конотації, основне призначення якого зводиться до посилення ознаки, що виражається, до його виділення із ряду подібних і, як наслідок, до прагматичного

впливу на реципієнта. Інший стилістичний пласт утворюють фразеологізми, позбавлені емоційно-експресивного забарвлення, що вживаються тільки в номінативній функції. Таким ФО не властива образність, вони не містять оцінки та характеризуються однозначністю, слова, що їх утворюють, виступають у прямому значенні. Центральною ланкою в ієрархічній структурі конотативного макрокомпонента є оцінка, що організовує інші елементи конотації фразеологічного значення. Парадокс оцінки, на думку Н.Д.Арутюнової, полягає в тому, що аксіологічні концепти одночасно залежать від зовнішнього світу і незалежні від нього. Оцінка тісно пов'язана з життєдіяльністю людини, однак вона „не занурена повністю у потік того, що відбувається. Її роль полягає у зіставленні предметів і подій з ідеалізованою, тобто нормативною картиною світу. Її пафос полягає у відокремленні норми від аномалій” [3, 88]. ФО, що відображають стародавні космологічні уявлення, з погляду змісту узагальнюють досвід людини, виражають життєву мудрість. Семантика досліджуваної групи фразеологізмів пов'язана з людиною, з характером її думок, із соціальними цінностями, наприклад, такими, як «добро і зло». Відображаючи перелічені вище поняття, ці фразеологічні одиниці несуть міцний оцінний заряд. Так, наприклад, ФО нім. *im siebenten Himmel sein; wie im siebten Himmel fühlen* – укр. *бути на сьомому небі, бути на вешині благодаті* [17, 286]; нім. *wie im Himmel leben* – укр. *жити як в раю, блаженствувати* [17, 286]; нім. *j–n, etw. in den (bis an den, bis in den) Himmel heben* – укр. *підносити когось–щось до небес* [17, 286] володіють яскраво вираженою позитивною оцінкою. ФО з негативною оцінкою виражають несхвалення, осуд і мають викривальний характер: нім. *j–n, etw. in Grund und Boden verdammen* – укр. *вщент розкритикувати; обвалитися на кого–н. з різкою критикою* [17, 237]; нім. *j–d hat zwei linke Hände* – укр. *у кого–н. дві руки ліві, хто–н. безрукий (нічого не вміє робити)* [17, 259]. Для визначення оцінної характеристики того чи іншого фразеологізму недостатньо опиратися лише на їх словникові позначення. Надійнішим методом виявлення оцінних сем ФО є аналіз їх дефініцій і виявлення ідентифікаторів пейоративної або меліоративної оцінки.

Виділяють ще одну опозицію під час класифікації оцінних властивостей того чи іншого фразеологізму: одні ФО характеризуються абсолютною оцінкою (оцінка таких фразеологізмів визначається однозначно незалежно від контексту): нім. *j–m das Wasser abgraben* (= *топити кого–н.; рити яму кому–н.*); нім. *Tantalusqualen ausstehen (erdulden, erleiden)* (= терпіти Танталові

муки) мають абсолютно негативну оцінку, а ФО нім. *wie im siebten Himmel fühlen* (= бути наверху благодаті) має абсолютно позитивну оцінку, для інших ФО властива ситуативна оцінність, яка може змінюватися залежно від контекстного оточення певного фразеологізму.

Необхідно підкреслити, що ФО, які відображають космологічні уявлення, можуть володіти різними видами функціонального забарвлення:

– розмовні ФО, що використовуються переважно в усній формі і в художньому мовленні: нім. *mit einem Bein im Grabe stehen* – укр. *стояти однією ногою в могилі* [17, 70]. Вони забарвлені в фамільярні, жартівливі, іронічні, зневажливі тони. Так, ФО нім. *zum Kuckuck gehen* – укр. розм. фам. *забиратись до диявола* [17, 352] фамільярно забарвлена; ФО нім. *der Nabel der Welt* – укр. *пуп землі (центр чого–неб.)* має іронічне забарвлення; вираз нім. *j–d hat zwei linke Hände* – укр. *хто–неб. безрукий (нічого не вміє робити)* має жартівливе забарвлення. Інший стилістичний пласт утворює книжна фразеологія, яка вживається здебільшого у писемному мовленні. Книжним ФО властиве високе, урочисте звучання: нім. *j–s Stern ist gesunken* висок. *чия–н. зірка закотилась, чия–н. слава померкла* [17, 539]. Велику частину досліджуваних функціонально маркованих ФО складають розмовні; це можна пояснити тим, що наївні космологічні вірування та уявлення характеризуються глибоким проникненням у щоденне життя і, внаслідок, – у мовлення людей різних соціальних прошарків. Аналіз ФО, які відображають наївні космологічні уявлення, показав, що всі досліджувані сталі вирази є експресивними, оскільки їм притаманна образність, а відповідно певний образ викликає до себе певне ставлення, тобто оцінку, позитивну чи негативну. Отже, усі досліджувані одиниці мають оцінний характер, що може бути пояснено зв'язком оцінки з такими факторами, як емотивність, образність і антропоцентризм. Дослідження продемонструвало фіксованість узуальних оцінок за рахунок актуалізації тих оцінних сем, які закладено в семантиці фразеологізмів. Серед досліджуваних ФО домінують сталі вирази з негативною оцінкою, що зумовлено особливо великою увагою людини до негативних явищ дійсності.

Розгляд узуальних виражальних засобів ФО, що відображають наївну космологічну картину світу, дозволив виділити такі групи, як семантичні і граматичні. Особливістю семантичних виражальних засобів досліджуваних ФО є широке використання метафоричного переносу як засобу створення образу. Так, наприклад, ФО нім. *darauf brennen (etw. zu tun)* – укр. розм. *згоряти від нетерпіння, прагнути (зробити що–неб.)*

[17, 103] є прикладом перенесення буквального значення – *бути охопленим вогнем* – на такі характеристики дій, як прагнення, високе розжарення (у цьому випадку емоційне): (3) *Tausende und aber Tausende Proletarier und Proletarierinnen konnten vor Scham und Wut blutige Tränen weinen, dass alles, was ihnen so teuer und heilig war, jetzt zum Spott und Hohn der ganzen Welt geworden ist. Tausende und aber Tausende **brennen darauf**, die Scharte auszuwetzen, die Schmach von der Partei abzuwaschen, um wieder den Namen Sozialdemokrat mit erhobener Stirn und ohne Erroten tragen zu können* [22].

ФО нім. *j–m das Wasser abgraben* – укр. розм. *топити кого–н.; підкопуватись під кого–н.; = рити яму кому–н.* [17: 608] ужита в контексті: (4) *Das neue Bündnis erhabt den Anspruch, als zukünftige zweite Partei neben der vor allem von Beamten und Funktionären getragenen Putin–treuen Partei „Einiges Russland“ (ER) eine linkere und sozialer orientierte Politik zu vertreten. Faktisch soll der Dreibund damit den Kommunisten von der KPRF **das Wasser abgraben*** [23], вона володіє сильним експресивним зарядом, що ґрунтується на символічній метафоризації. Викликаючи асоціації води з небезпекою, фразеологізм є символом самої небезпеки. Така миттєво виникла асоціація інтенсифікує емоційно–оцінну характеристику ФО, впливає на почуття та емоції читача. Не менш важливу роль відіграють такі тропи, як, перифраз і образне порівняння. Ці стилістичні засоби дозволяють автору досягнути підвищеної емотивності, експресивності тексту і внаслідок глибше вплинути на читача. Наприклад, образне порівняння *sich winden wie ein Aal* вжите у контексті (5) *Ich hab' den armen Baier auf sein Geständnis hin gestern halb wahnsinnig gemacht. Er hat sich gewunden wie ein Wurm* [29].

Із групи граматичних виражальних засобів слід виділити фразеологічний еліпсис, який також сприяє розв'язанню комунікативних завдань. Скорочення компонентного складу ФО, структурна "неповнота" синтаксичної конструкції – це такий різновид виражальних засобів, при якому відбувається звуження рамок ФО, усунення окремих її компонентів, зумовлене прагненням до економії мовних засобів, до усунення надлишкових компонентів комунікації. Найважливішою і найхарактернішою умовою, що уможливило використання еліпсиса у ФО, є традиційність, популярність та загальноживаність їх серед носіїв мови. Іншою важливою умовою використання скорочення є збереження головного стрижневого компонента фразеологізму, а скорочення зазнають другорядні в семантичному відношенні компоненти. Еліптовані фразеологічні одиниці завдяки збереженню головного семантичного стрижня здатні

передавати значення традиційних фразеологічних зворотів, використаних у повній формі, тобто цілісне фразеологічне значення легко виводиться із контексту або конкретної мовної ситуації. Скорочення ФО супроводжується також і їх структурною перебудовою, внаслідок чого вони стають виразнішими у стилістичному відношенні і зручними з погляду їх дослідження в динамічному розмовному мовленні. Еліпсис ФО нім. *Luftschlösser bauen* – укр. *будувати повітряні замки (носитися з фантастичними ідеями, леліяти мрії, що не здійснюються, [17: 381]* спостерігаємо у контексті: (6) *Der Josephstraum, Homunkulus: nichts erklingt in mir. Bilder aus einer fremden Welt. Mit Muhe umreiße ich sie, fange sie ein. Mehr bringe ich da nicht zustande. Weiß nichts damit anzufangen. Träume ohne Wurzel in mir, Luftschlösser, zu denen ich keine Verbindung, keinen Zugang habe, die nicht aus mir, aus meiner Hitze entstehen, sind [24].* У цьому прикладі опущеним є дієслово *bauen*, яке читач може легко встановити за змістом тексту.

Оказіональне використання ФО представлено такими стилістичними прийомами, як вклинювання, подвійна актуалізація, заміна компонентів, додання і контамінація, що сприяють посиленню емоційної та експресивно-образної сили досліджуваних сталих виразів. Вклинювання є найпоширенішим способом okazіональної інновації ФО і тіснішого її уплітання у висловлювання. Цей стилістичний прийом використовується як засіб посилення експресивності фразеологізму і є особливим способом актуалізації його внутрішньої форми. Завдяки вклинюванню виникає розширення структурно-семантичної моделі шляхом введення до її складу слів і словосполучень, що формують певною мірою синтаксичні відношення всередині ФО. Вклинюватися можуть різні частини мови. Вклинювання компонентів до складу ФО є в досліджуваній фразеологічній мікросфері найбільш продуктивним різновидом okazіональних змін, суть яких полягає у включенні до традиційної структурно-семантичної моделі ФО слів вільного вжитку, які можуть виконувати уточнювальну функцію, функцію посилення або послаблення значення. Уточнення значення відбувається в тому випадку, коли нові елементи пояснюють той чи інший компонент фразеологічної одиниці, що характеризує її в цілому, вказує на місце, час, суб'єкта дії тощо. Для унаочнення висловленого наведемо приклади текстів, у яких зазнають вклинювання фразеологізми *seinen Höhepunkt erreichen* і *auf fruchtbaren Boden fallen*: (7) *In Nachmittagsstunden, in denen Wichmanns Arbeitslust **den zweiten Höhepunkt am Tage erreichte**, pflegte er die zahlreichen Blätter*

*hervorzuziehen, die Material zu der Bezirksreform enthielten, verglich und grübelte und verlangte von zuständigen Stellen [26: 80]; (8) Das gilt auch für die CDU. Denn die Kapitalismuskritik fällt in der Union auf fruchtbaren Boden [28].*

Вклинювання компонентів у склад ФО сприяє також підсиленню або послабленню образності мовної одиниці, створенню додаткових відтінків значення. Аналіз використання прийому вклинювання виявив компоненти– інтенсифікатори, що вклинюються, типу вказівного займенника *so*, прислівників *sehr, ganz*, прикметників тощо. Вони вступають з фразеологізмом у логіко–семантичні відношення сумісності і сприяють появі додаткових оказіональних сем у тексті. Вклинювання інтенсифікаторів значення демонструє приклад з ФО *j–d hat ein warmes Herz*: (9) “*Aber ich alte Frau störe Sie doch nur?*”

“*Im Gegenteil. Mein Freund und ich freuen sich heute über jeden, der ein so warmes Herz für die Familie Grevenhagen hat, und möchten gern mit Ihnen zusammen sein*” [26: 344]. Посиленню значення ФО у цьому прикладі сприяє вклинювання вказівного займенника *so*.

Як засіб посилення значення найбільшою продуктивністю серед частин мови володіє прислівник і прикметник. Приклад вклинювання прислівника у ФО *den Boden unter den Füßen verlieren*: (10) *Es gibt nichts so Unklares wie einen Menschen, der den Boden erst einmal unter den Füßen völlig verloren hat und im geistigen Weltenraum ohne festen Beziehungspunkt herumtaumelt* [26: 249]. У структурі фразеологічного виразу *den Boden unter den Füßen verlieren* з’являється прислівник *völlig*, який посилює його значення, дозволяє автору досягнути більшої емотивності, експресивності тексту і таким чином глибше вплинути на читача. Крім цього, у поданому прикладі спостерігаємо введення компонента *erst einmal*, що виконує уточнювальну функцію. Введення не одного, а декількох елементів контексту у структурі фразеологізму (10) є ще одним ефективним типом вклинювання. Такий розрив (деформація) ФО, як вид структурно–семантичної модифікації фразеологізму, являє собою дистанційне розміщення компонентів ФО у тексті. За його допомогою автор створює ефект непередбачення і володіє значною силою впливу. Ще одним прикладом вклинювання компонента–інтенсифікатора є вклинювання прислівника *ganz* у ФО *nicht von dieser Welt sein* [17, 619]: (11) *In der Haupthalle hängen die empfindlichen Bilder im Dämmerlicht, alles scheint zu schweben, kleine Lampen baumeln an dünnen Schnüren von der Decke herab.... Auf schmalen Socken vertelt im Raum stehen wie kleine Geister die koboldhaften Handpuppen, die Klee einmal für Felix, sein einziges Kind gebastelt hat. Ein Ausstellungsraum wie ein Zwischenreich, nicht*

*ganz von dieser Welt* [30, 141]. Приклад вклинювання прикметника у ФО: (12) *In den polnischen Zeitungen im Posenschen wird von Zeit zu Zeit Ungereimtes über die Sozialdemokratie geschrieben, daß sie die größte Gefahr ware, noch schlimmer als die Hakatisten, weil die Sozialisten die Anarchie einführen wollen, d.h. die ganze Welt auf den Kopf stellen, die Religion abschaffen, die allgemeine Unzucht der Frauen einführen, das Vermögen der Reichen unter sich aufteilen usw.* [22]. У структурі фразеологізму *die Welt auf den Kopf stellen* [17, 618] з'являється прикметник *ganze*, який посилює значення ФО, і так само, як у попередніх прикладах, дозволяє автору досягнути більшої експресивності тексту.

Подвійна актуалізація ФО має місце у тому випадку, коли під впливом контексту у фразеологізмі реалізується подвійний смисл, тобто актуалізується і фразеологічне, й етимологічне першочергове значення ФО. Результатом цього прийому є ніби подвійне сприйняття фразеологізму: (13) *Daimler mit Chrysler, BP mit Amoco, Hoechst Phaulé–Poulenc – das Fusions–Fieber grassiert. Die Symptome sind klar: Zukunftsangst, innere Unruhe, der Wunsch größer zu sein, als andere und oft auch Furcht vor Verlusten bei Umsatz oder Marktanteil. Wer erste Anzeichen bemerkt, kann nur eines tun: keine kalten Füße bekommen und täglich ein bis zwei Unternehmen inhalieren* [20]. Словосполучення *kalte Füße bekommen* використане з його фразеологічним значенням, проте на основі кореляції з лексемами контексту *Fieber, Symptome, inhalieren* співактуалізується також нефразеологічне значення звороту як причина застуди, переохолодження організму.

Використання добавлення або заміни компонентів служить для збагачення змісту ФО оказіональними семами. Заміна компонентів фразеологізму найчастіше використовується як спосіб підвищення впливу ФО у художній літературі або публіцистиці. Суть цього прийому полягає в опущенні одного чи декількох компонентів зі структури ФО і заповнення гнізд, що звільнилися, іншими елементами, які найбільше відповідають контексту висловлювання. Прикладом заміни компонентів є запропонований фрагмент з ФО *die Welt auf den Kopf stellen*: (14) *Das ungeheure Ereignis hat vieles auf den Kopf gestellt. Die Welt hat einen deutschen Papst, und bei Walter Kasper im Haus ist eine Wohnung frei* [28]. У прикладі зі структури ФО опущений компонент *die Welt* і замінений прислівником *vieles*, що слугує збагаченню змісту фразеологізму. Внаслідок таких замін конкретизується зміст першочергової ФО. Слово–замінник є конкретнішим, ніж компонент, що замінюється.



Прикладом виявлення прихованих сем з використанням прийому добавлення є наступний фрагмент з фразеологічною одиницею нім. *nach den Sternen greifen* – укр. *намагатися досягнути неможливого* [17, 540]: **(15)** *Auch die neue Vorsitzende der Judischen Studentenverbandes Hannah Gross, 23 Jahre alt und seit einem Jahr in Berlin, will an die Tradition des Verbandes anknüpfen. "Ich will Kontinuität", sagt die junge Frau, die sich lieber Ziele steckt, die zu erreichen sind, als nach den unerreichbaren Sternen am Himmel zu greifen* [25]. У поданому уривку наявні два елементи *unerreichbaren* і *am Himmel*. Вони виявляють однойменну сему значення компонента ФО *Sternen*. Добавлення цих компонентів фразеологізму є цілком логічним, оскільки зірки є недосяжними і знаходяться в небі.

Ще одним прийомом модифікації ФО є контамінація, суть якої полягає у злитті двох фразеологізмів, при якому редукується частина конститuentів, і в злитті бере участь свого роду „ядро“ базисних фразеологізмів. Контамінація – порівняно рідкісний прийом модифікування ФО. Розглянемо приклад контамінації: **(16)** *Sie waren nicht irgendwer. Einige von ihnen stürmten unlängst den Labour-Parteitag und prügeln sich mit Polizisten, um ihr Jagdrecht gegen die Proleten der Blaier-Regierung zu verteidigen. Blaues Blut in Wallung* [17, 94]. У цьому прикладі випущено дієслово *gerät* з ФО *j-s Blut gerät in Wallung* [17, 94], а збережені конститuentи приєднано до другого фразеологічного звороту *blaues Blut* [17, 88].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Поява ФО, що відображають стародавні космологічні уявлення, на сторінках художньої або публіцистичної літератури – явище закономірне, оскільки прагнення вплинути на читача необхідним чином часто призводить автора до вживання цих одиниць, які в міру своєї популярності надають багатий спектр конотацій і відтінків думки, володіють значною емоційною силою. У ході дослідження виявлено, що при узуальному вживанні досліджуваних ФО широко використовуються образність, експресивність, емотивність, оцінність. Серед одиниць досліджуваної макросфери домінують сталі вирази з негативною оцінкою. ФО володіють різними видами функціонального забарвлення, найбільшу частину з яких складають розмовні. Особливістю семантичних виразних засобів ФО є широке використання метафоричного переносу. Не менш важливу роль відіграють перифрази й образні порівняння. За допомогою цих стилістичних засобів використання досліджуваних одиниць у контексті дозволяють авторові досягнути більшої емотивності, експресивності тексту, глибше вплинути на адресата. Із групи

граматичних виражальних засобів ми виділили фразеологічний еліпсис, уживання якого доводить, що ФО є традиційними, популярними й загальноживаними серед носіїв мови. Оказіональне використання ФО представлено такими стилістичними прийомами, як вклинювання, подвійна актуалізація, дистанційне розміщення компонентів фразеологізму. Характерною особливістю використання ФО, що відображають стародавні космологічні уявлення у мовленні, є велика кількість одночасного використання стилістичних прийомів різних рівнів, за допомогою чого досягається висока емоційна забарвленість і експресивність тексту.

Перспектива нашого дослідження полягає у подальшій характеристиці функціонування в тексті ФО інших макросфер.

### *Література*

1. Алтыбаев А.А. Трансформация ФЕ как стилистический приём: Автореферат ... канд. филол. наук. – Ташкент, 1997. – 20 с.
2. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. – М., Наука, 2002. – 178 с.
3. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н.Д.Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 341с.
4. Білоноженко В.М., Гнатюк І.С. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів. – К.: Наук. думка, 1989. – 154 с.
5. Вакуров В.Н. Основы стилистики фразеологических единиц (на материале советского фельетона). – М.: Высшая школа, 1983. – 174 с.
6. Гераскина Н.П. Фразеологические конфигурации в парламентских выступлениях (на материале субстантивных ФЕ единиц в современном английском языке). – Дисс. ... канд. филол. наук. – М., 1978. – 194 с.
7. Добрыднева Е.А. Коммуникативно–прагматическая парадигма русской фразеологии. – Волгоград: Перемена, 2000. – 224 с.
8. Кругликова Л.Е. Структура лексического и фразеологического значения. – М.: Высшая школа, 1988. – 126 с.
9. Кунин А.В. Английская фразеология (теоретический курс). – М.: Высшая школа, 1970. – 344 с.
10. Кунин А.В. Вклинивание как лингвистическое явление (на материале современного английского языка) // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 1973 – № 2. – С.13 – 22.
11. Кунин А.В. Замена компонентов фразеологизмов как стилистический приём (на материале английского языка) // Иностранные языки в школе. – 1977 – № 2. – С.3–12.
12. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб для ин-тов и фак-тов иностр. яз. – М.: Высшая школа., 1986. – 336 с.
13. Михайлишин У.І. Відображення наївних космологічних уявлень про простір і час у фразеологічних одиницях німецької мови // Культура народів Причорномор'я. – Научний журнал Таврического національного университета имени В.И.Вернадского: Межвузовский центр “Крым”, 2006. – № 82, т.2. – С. 28 – 30.
14. Михайлишин У.І. Відображення космологічних уявлень про світ як гігантське людське тіло в німецькій фразеології // Гуманізація навчально-виховного

процесу: Збірник наукових праць. Випуск XXXII. /За загальною редакцією В.І.Сипченка – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – С. 228 – 233.

15. Михайлишин У.І. Відображення космогонічних уявлень у фразеологічних одиницях крізь призму першоелементів буття: образи вогню та води (на матеріалі німецької мови) // Збірник наукових праць: Сучасні дослідження з іноземної мови. – Ужгородський університет. – 2006. – С. 377 – 387.

16. Михайлишин У.І. Співвідношення космологічної і мовної картини світу в німецькій фразеології // Мандрівець. Всеукраїнський науковий журнал. – 2006. – № 6. – С. 66 – 71.

17. НРФС: Немецко–русский фразеологический словарь. / Л.Э.Бинович, Н.Н.Гришин – М.: Русский язык. – 1975. – 656с.

18. Пташник С. Б. Структурно–семантичні особливості фразеологічних модифікацій та їхні функції: Автореферат ... канд. філол. наук. – Л., 2003. – 38с.

19. Стейнберг И.В., Шейгал Е.И. Лингвистический контекст как средство развертывания и развития лексического значения // Значение и его варьирование в контексте: Сборник научных трудов. – Волгоград: Волгоградск. пед. ин–т. – 1987. – С.12 –25.

20. Deutsche Welle, 18.12.1998.

21. Drescher M. Wie expressiv sind Phraseologismen?// Phraseme im Text.– Bochum, 1997.

22. <http://marxists.nigilist.ru/deutsch/archiv/luxemburg/1916/xx/polsdmind.htm>

23. <http://img.aktuell.ru/rupol0010/morenews.>

24. <http://www.dialog.lviv.ua/schulz/publications>

25. <http://www.goethe.de/ges/rel/prt/de66068.htm>

26. Liselotte Welskopf–Henrich, Zwei Freunde, s.199

27. Der Spiegel № 3/17.1.05.

28. Der Spiegel № 17/25.4.05.

29. Der Spiegel № 19/9.5.05

30. Der Spiegel № 25/20.6.05.

*Петренко Н.*

## НАУКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА О.Я. ЄФІМЕНКО

**Актуальність проблеми.** Сучасний розвиток педагогічної освіти перехрестя ХХ – ХХІ століть потребує переосмислення багатьох етапів вітчизняної педагогіки та дослідження її досвіду. Останнім часом стало помітним зростання зацікавленості науковців усіх галузей гуманітарних наук, у тому числі й педагогічної, наукової та культурною спадщиною періоду, окресленого хронологічними рамками кінця ХІХ – початку ХХ століття.

Перехрестя століть завжди переломний період в історії людства, який знаменується значними соціально–економічними змінами, певними політичними та культурними процесами. Такі зміни не обходять і сферу освіти: змінюються її пріоритети та напрямки, виникають нові освітянські парадигми, або набувають нових форм старі. Сучасна

педагогічна наука знаходиться в пошуках нової системи освіти, яка б відповідала новим соціально–економічним та політичним вимогам. Тому досвід науковців та педагогів означеного історичного періоду виявляється не тільки цікавим, але й актуальним. У цьому контексті неабиякий інтерес становить вивчення наукової та педагогічної спадщини вчених Харківського університету кінця XIX – початку XX століття, серед яких одне з почесних місць належить Олександрі Яківні Єфименко – історику, етнографу, педагогу, просвітнику.

**Ступінь розробки.** Актуальність визначеної проблеми обумовлена недостатньою розробкою порушеної теми в науковій історичній та педагогічній літературі, відсутність цілісного ґрунтовного дослідження, присвяченого науковій та педагогічній спадщині єдиної жінки–науковця в Харківському університеті.

У сучасній історіографії дуже мало робіт присвячено науковій та громадській спадщині О.Я. Єфименко. В більшості своєї, це окремі статті Маркова П.Г., Скакуна О.Ф., Смолія В.А. Що стосується педагогічної та просвітницької діяльності цього історика–науковця, то дослідження такого плану взагалі відсутні.

**Мета статті:** схарактеризувати наукову та педагогічну діяльність О.Я. Єфименко.

**Основний результат.** Олександра Яківна Єфименко (Ставровська) народилась у 1848 році в Архангельському краю (с.Варзуга Кольського повіту) в родині державного службовця. У 1857 р. вона поступає в Архангельську жіночу гімназію, яку закінчує у 1863 р. і відразу починає педагогічну діяльність. Одночасно О.А. Єфименко займається наукою, заглиблюється в історію рідного краю та народів, які заселяли Північ Росії, вивчає за неопублікованими документами їх життя та звичаї. В Архангельську вона працює з архівними матеріалами, досліджує мовні наріччя місцевих народів. Результатом дослідницької роботи цих часів були публікації О.Я. Єфименко в «Архангельских губернських ведомостях», де вона заявила про себе, як талановитий вчений, здатний досліджувати архівні матеріали, аналізувати, узагальнювати систематизувати. На основі зібраного матеріалу у 1873 р. виходить її праця «Артели в Архангельской губернии». Пізніше, О.Я. Єфименко напише фундаментальну монографію «Крестьянское землевладение на крайнем Севере», яка була опублікована у 1882–1883 роках в журналі «Русская мысль», а потім увійшла у збірник під назвою «Исследования народной жизни». Треба зазначити, що великий вплив на формування висновків цієї монографії щодо форм російського землеволодіння оказали політичні (народницькі) погляди

О.Я. Єфименко. Зміст та висновки монографії викликали гостру полеміку в науковому середовищі: частина істориків–науковців прийняла їх (Н. Рожков, М. Покровський), частина, навпаки, критикувала (В. Сергієвич, М. Владимирський–Буданов), але усі вони одноставно високо оцінювали науковий бік монографії.

У 1874 році О.Я. Єфименко разом із сім'єю переїжджає на Україну (батьківщину чоловіка П.С. Єфименка теж історика за фахом), спочатку у Чернігів, а у 1879 році – у Харків, де починається новий період в її науковій та педагогічній діяльності. Разом з чоловіком вона приймає активну участь в організації краєзнавчого історичного гуртка, в роботі історико–філологічного товариства Харківського університету. У Харкові також починається її робота як просвітителя: О.Я. Єфименко активно включається в наукові проблеми та питання суспільного життя, які турбували харківську інтелігенцію того часу. Аналізуючи культурний розвиток Харківщини першої половини ХІХ століття, вона напише: «... в харківському суспільстві, починаючи з двадцятих років, через тридцяті й сорокові, утворилася така атмосфера, що звертала увагу кожного, хто попав в її вплив на студіювання української народності і на духовну роботу на ґрунті її мови й історичної традиції». (10, 127) Хоча переїзд родини Єфименків прийшовся на період посилення самодержавної реакції щодо української культури і мови, що зовсім не сприяло просвітницькій роботі серед народу, Олександра Яківна все ж таки відчула ту «атмосферу» в наукових та громадських колах Харківщини, яка спонукала до духовної роботи. Харківський період в житті О.Я. Єфименко був дуже насиченим: вона виступає перед великими аудиторіями з лекціями про життя та творчість Т.Г. Шевченка, І.П. Котляревського, Г.С. Сковороди, працює з харківськими періодичними виданнями. У 1881 році вона публікує в різних харківських журналах дві статті: в журналі «Слово» виходить її стаття «Малорусский язык в народной школе», в журналі «Неделя» – стаття «По поводу украинофильства». В першій статті вчений–просвітник декларувала тезис про необхідність викладання в українських школах на рідній мові. Д.І. Багалій зазначав, що кінець ХІХ століття є «сумна сторінка» в історії української школи: «Це була постійна боротьба за рідну школу українського народу і інтелігенції, підтримана громадськими організаціями України – земствами, міськими організаціями самоврядування, педагогічними товариствами, пресою і де–якими представниками російської інтелігенції і органами преси проти самодержавного уряду і реакційних, а іноді, на жаль, і прогресивних, але русифікованих,

централістичних елементів російського суспільства». (10, 185) Єфименко О.Я., будучи росіяночку за походженням, активно включається в цю боротьбу за розповсюдження сфери використання української мови. Вона вимагає «очистить этот простой, чисто педагогический вопрос от той грязи, которую его закидали в последние годы до потери всякого образа и подобия». Що стосується другої статті – «По поводу украинофильства», то в ній вчений виступила на захист прогресивної української інтелігенції, зазначивши, що українофільство завжди виступало з протестом проти жорстокої державної регламентації та централізації відносно до місцевої та обласної самобутності.

В 80–90–ті роки найбільш яскраво проявляється самобутній науковий талант самої О.Я. Єфименко. Вона починає досліджувати історію України, працює з архівними документами, вивчає творчість українських істориків. Результатом кропіткої праці було написання наукових робіт, більшість з яких були опубліковані в журналі «Киевская старина» («Копные суды в Левобережной Украине» (1888), «Архиерейский подарок» (1888), «Два наместника» (1889), «Двенадцать пунктов Вельяминова» (1889), «Бедствие евреев в Южной Руси XIX века» (1889), «Турбаевская катастрофа» (1891), «Очерки истории Правобережной Украины» (1894–1895) та інші). У 1891 році журнал «Вестник Европы» друкує її роботу «Малорусское дворянство и его судьба». Діапазон інтересів О.Я. Єфименко надзвичайно широкий, на відміну від своєї попередників і сучасників вона не обмежувалась «вузькою» тематикою. Завдяки працям Олександри Яківни заповнилось багато маловідомих сторінок історії українського народу. Вона торкалася багатьох важливих проблем суспільно–політичного життя українських земель періоду феодалізму, аналізувала централізаторську політику царизму на території Лівобережної та Слобідської України, освітлювала положення кріпосних селян, зверталась до історії української культури та ін. Її висновки відрізнялись аргументованістю, критичністю підходу до архівних документів та мемуарної літератури, глибоким розуміння сутності історичних подій.

Наукова діяльність О.Я. Єфименко в Харківську добу не обмежувалась тільки виданням книг та статей, вона активно приймає участь у всіх наукових заходах, які проходили як в Україні, так і в Росії. Починаючи з 1884 року Олександра Яківна проводить активну роботу на авторитетних форумах російських істориків, археологів. Етнографів: готує доповіді, приймає участь в наукових дискусіях. В цей же період в Петербурзі видається збірник праць вченого в 2–х

томах під загальною назвою «Южная Русь», в якому були зібрані 24 роботи автора за різною тематикою та спрямованістю. Увесь гонорар за цей збірник О.Я. Єфименко передала українським студентам, що навчались в вищих навчальних закладах Москви і Петербурга.

В науковій та просвітницькій спадщині О.Я. Єфименко харківського періоду особливе місце займає труд «Історія українського народу», який охоплює історичні процеси в Україні з давніх часів до XIX століття включно. За словами самої Олександри Яківни, вона вважала своїм обов'язком відгукнутися на конкурс журналу «Киевская старина» у 1896 році, що передбачав створення монографії, яка б була розрахована не тільки на вузьке коло фахівців, але й відповідала інтересам і потребам широкої громадськості. Книга О.Я. Єфименко стала переможецею конкурсу та вийшла у світ у 1906 році в видавництві акціонерного товариства «Брокгуз–Ефрон». В її основу лягли такі методологічні принципи, як пріоритет внутрішньої історії над зовнішньою, порівняння історичного розвитку різних гілок східного слов'янства, використання методу порівняльно–історичного аналізу. Книга структурована в традиціях характерного для другої половини XIX століття розподілу матеріалу. Головним достоїнством цієї праці є систематичне, послідовне викладання матеріалу в рамках певних історичних подій в науковій та, разом з цим, доступній популярній формі.

У 1907 році родина Єфименків переїжджає до Петербургу на запрошення керівництва Вищих Бестужівських жіночих курсів для читання лекцій з історії України. Олександра Яківна підготувала блискучий лекційний курс, який доповнювався практичними заняттями. За словами сучасників, її лекції відрізнялись емоційністю і яскравістю матеріалу, який викладався, оригінальністю ідей та концепцій вченого, логічністю висновків. Саме тому на лекції збиралась багато численна аудиторія. Крім того, Олександра Яківна виступає ініціатором створення на курсах українського гуртку та бібліотеки. Одночасно вона продовжує активну науково–дослідницьку діяльність, зосереджуючи усю увагу на підготовку посібників та підручника з історії для народних училищ та середніх навчальних закладів. Написаний нею підручник в різних варіантах виходив у світ у 1912–1914 роках.

У 1915 році виходить збірник «Очерков и рассказов» О.Я. Єфименко, призначений для дітей, і який був допущений до бібліотек початкових училищ. У збірник увійшли оповідання під такими назвами: «Чума», «Богдан Хмельницький», «Пасечник чорного леса», «Из быта Польши», «Т.Г. Шевченко». Мета, яку поставила О.Я. Єфименко при

створенні таких оповідань полягала у тому, щоб привернути увагу молодого покоління до своєї історії і культури. «Малорусский народ удивительно хорошо помнит свою историю, т.е. лучше сказать, помнил ее до последнего времени, а теперь позабывает. В своих думах, песнях, рассказах он вспоминает почти обо всех более замечательных событиях своего прошлого за последние два–три века. Память о его прошлом так ясна, что может заменить летопись и записи очевидца», – напише автор оповідань. (11, 25) Оповідання написані блискучою літературною мовою в вигляді народних дум. О.Я. Єфименко, використовуючи свідчення народних дум та інші історичні джерела, створила при цьому свої власні історичні думи, де яскраво передала колорит української культури та найважливіші моменти, що відбувались в історії України. Вони доступні для дитячого сприйняття і розуміння, а також були близькі по духу.

У 1917 році переїхавши знову в Україну (на Харківщину) вона продовжує наполегливо працювати над створенням підручника з історії України для дітей шкільного віку, який би відповідав потребам моменту. Треба сказати, що для потреб української школи і позашкільної освіти вже було складено декілька підручників з історії України (Аркаса, Коваленка, Грінченка, Грушевського). В лютому 1918 року О.Я. Єфименко відправила рукопис свого підручника Д.І. Багалію разом з супроводжувальним листом, в якому окреслила основні методичні принципи його побудови: популярність, доступність, з'єднання свідчень історії Слобожанщини з історією України в цілому та з історією Московської держави. «Початковий підручник українсько–московської історії для шкіл народних» О.Я. Єфименко був надрукований у Харкові у 1919 році. Підручник є незвичайним за своїм змістом та розкладом матеріалу як для свого часу, так і для сучасності.

Причини, які спонукали скласти такий підручник, визначає сама автор в передмові до нього: по–перше, це відсутність підручника з української історії, який би відповідав сучасному моменту; по–друге, відсутність такого підручника, в якому б «елементарні відомості української історії єдналися би з відомостями історії московської держави, але переробленими відповідно вимогам часу». (13, 3) Відносно причин витікали і задачі, що ставилися автором підручника: 1) дати учням деякі політичні поняття; 2) допомогти виробленню в учнів політичної свідомості.

Вчений зазначає, що її підручник не може вважатись ідеальним, якщо взагалі можливо написати такий, бо різні частини України так «відрізняються одна від одної своїм минулим, що однорідний підручник навряд чи задоволив би навіть елементарні вимоги щодо знання того



минулого». (13, 3). виходячи з цього факту, О.Я. Єфименко свідомо відходить від традиційного хронологічного принципу викладання історії й пропонує вивчення історії України за регіональним принципом. Такий підхід до структурування історичного матеріалу для дітей шкільного віку був вироблений О.Я. Єфименко під впливом історичної школи Антоновича в Києві, яка розробила історію українських земель за обласним (регіональним) методом. Це дало певний ґрунт для утворення нової «раціональної схеми Української історії» за період Київської князівської доби; одночасно цей метод був пристосований для вивчення Української історії в інші історичні періоди. Обласний метод вивчення української історії був перенесений Д.І. Багалієм на Харківщину, де створилася своя історична школа. Як напише сама О.Я. Єфименко, такий погляд на розклад історичного матеріалу в підручнику для початкових шкіл був сформований під впливом книги Д.І. Багалія «Історія Слобідської України».

Виходячи з цього погляду, автор пропонує в своєму підручнику таку структуру навчального матеріалу: I розділ – «Слобожанщина»; II розділ – «Наддніпрянська Україна»; III розділ – «Московська держава»; IV розділ – «Велике князівство Київське» (Київська Русь). О.Я. Єфименко виходила з того, що дітям, які вивчають історію, потрібно починати з того, що їм ближче і вже відомо, поступово переходячи до систематичного викладення історії. Треба визнати, що такий метод у розкладі матеріалу допомагає встановити живий і нерозривний зв'язок між учнем та тими історичними подіями, які він учить. Таким чином досягається реалізація важливої педагогічної вимоги: поступово рухатись від свідомого до несвідомого, від близького (якою є історія рідного краю, рідної землі, села, міста) до далекого (якою є історія Київської Русі), що віддалено в історичному просторі від сучасних подій. Щодо історії Київської Русі, то вона, на думку автора, так віддаляється від історії України взагалі й від історії Московщини, що її справді можна розглядати цілком окремо, «містячи чи туди, чи сюди, дивлячись по потребі». (13, 4). Такий порядок розділів можна легко замінити шляхом їх перестанови.

Щодо самого змісту матеріалу розділів, то кожен з них охоплював певний історичний період та торкався найважливіших проблем з історії України та Московської держави. Розділ «Слобожанщина» охоплює період від моменту заселення до XVIII століття (до знищення українського самоврядування) та висвітлює такі питання, як походження назви «Слобожанщина», причин заселення краю, питання місцевого самоврядування. Соціально-економічного та культурного розвитку Слобідської України, проблеми станового розподілу. Розділ другий –

«Наддніпряньська Україна» охоплює хронологічні рамки з XIII століття до 1917 року та містить в собі головні події з історії України, торкаючись проблеми взаємовідносин країни з Московською державою. Третій розділ – «Московська держава» охоплює хронологічні рамки з моменту заснування Московщини до 1917 року. Сьогодні можна погоджуватись, або не погоджуватись зі структурою підручника, розподілу матеріалу, але треба визнати, що завдяки такому розподілу та змісту навчального матеріалу в підручнику, учень з першої ж сторінки попадав в коло історичних подій свого краю, а далі з кожним розділом все більше поширював свої знання історії рідного народу (не поверхове, а цілісне знання). Підручник поєднує в собі науковість, доступність матеріалу з правильним підходом до психології учня початкової школи.

В цей же час Олександра Яківна починає листування з редакцією журналу «Внешкольное образование», наполягаючи на необхідності приділяти більше уваги вивченню історії свого краю. При цьому вона віддає пріоритет своєрідному інтегральному курсу «Українознавство», що на початку століття був офіційно введений в університетах України. «Украиноведение в данный момент – есть неотложная, острая потребность, настоящий духовный голод украинской жизни. В ряду пунктов программы этого украиноведения украинская история занимает необходимо одно из важных мест ... всюду и всем отдается исключительное внимание украинской истории. Но надо сказать правду, ... что подданные вновь народившейся державы совершенно не знают своей истории. Не знают до анекдотического и не только народные массы, а и украинские интеллигенты. Да и как бы оно могло быть иначе. Ведь весь этот верхний культурный слой украинской народности приобрел свое образование в средней или высшей русской школе. С украинской историей приходилось знакомиться по учебникам русской истории, тщательно профильтрованным Ученым комитетом Министерства Народного Просвещения. В этих учениках учащиеся находили и украинскую историю: в кратких – по несколько десятков строк, в пространных – по несколько страниц. Из этих строк и страниц учащиеся узнавали о Люблинской и Брестской уніях, о козаках и Богдане Хмельницком, как воссоединителе, об измене Мазепы, реформах Екатерины – и все ... и вот на таком –то утлом фундаменте приходится наступать создавать широкое ознакомление населения с его родной историей». Працюючи над розробкою такого інтеграційного курсу О.Я. Єфименко намагалася зробити свій внесок в розвиток національної самосвідомості та відродження української культури через освіту.

**Висновок.** Життя видатного історика, етнографа, педагога, просвітителя О.Я. Єфименко трагічно обірвалось 18 грудня 1918 року

в той період, коли вона була сповнена нових планів та творчих задумів. Даючи оцінку професійній діяльності Олександри Яківни Д.І. Багалій напише: «Александра Яковлевна была человеком с необычайно развитым умом, с выдающимися способностями к анализу и синтезу, с блестящим, ярким, художественно–историческим талантом изложения, с высокими мыслями и склонностями в сторону философии, с кристально чистой душой и сердцем, с чрезвычайно повышенной этикой и постоянным поиском правды и добра, составлявших для нее основу исторических событий. Она не находилась на почве теории исторического материализма и руководствовалась народническим подходом к историческим явлениям, однако, изучая экономику и социальные отношения, предоставила много данных и для современного ... освещения украинского и русского исторического процесса. Всю свою жизнь она посвятила своим родным народам – русскому, из которого сама вышла, и украинскому, с которым почти слилась, и память о ней сохраняют, я уверен, длительное время оба эти народа» (4, 15) Єфименко О.Я. залишила також велику педагогічну спадщину, яка ще потребує більш глибокого дослідження. З її педагогічними підходами до викладання предмету історії можна погоджуватись чи не погоджуватись, але, без сумніву, вони викликають інтерес для сучасної педагогічної теорії.

### *Література*

1. Єфименко Александра Яковлевна // Энцикл. Словарь / Изд.: Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – СПб., 1894. – Т. 11а. – С. 691.
2. Багалей Д.И. Об ученых трудах А.Я. Ефименко // ЗХУ. – 1910. – Кн.2. – С. 1–22.
3. Багалій Д.І. Олександра Яківна Єфименкова: Оцінка її наукових праць // Зап. Іст–філологічного від. УАН. – К., 1919. – Кн..1. – С. 104–113.
4. Багалій Д.І. Харківська доба діяльності О.Я. Єфименкової // Збірник науково–дослідчої кафедри історії української культури. Т.10. – Харків: Держвидав України, 1930. – С.5–15.
5. Петухов О. Праці О.Я. Єфименкової в галузі етнографії // Збірник науково–дослідчої кафедри української культури. Т.10. – Харків: Держвидав України, 1930. – С.33–36.
6. Хоткевич Г. Єфименкові (Спомини) // Там же, – С.37–43.
7. Марков П.Г. А.Я.Ефименко – историк Украины. – К.: Изд–во КГУ, 1966. – 124 с.
8. Смолий В.А. А.Я. Ефименко: Очерк жизни научного творчества // Єфименко А.Я. История украинского народа. – К., 1990 – С. 403–426.
9. Єфименко Олександра // Енциклопедія українознавства. – Львів, 1993. – Т.2. – С. 657–658.
10. Єфименко А.Я. История украинского народа. – Харьков, 1922. – 512 с.

11. Ефименко А.Я. На Украине. Очерки и рассказы. – М.: Тип. Меньшова, 1915. – 128 с.
12. Ефименко А.Я. Двенадцать пунктов Вельяминова, – К.: Тип. Корчак–Новицкого, 1888. – 21 с.
13. Ефименко О.Я. Початковий підручник українсько–московської історії для шкіл народних. – Харків: Союз, 1919. – 90 с.
14. Ефименко А.Я. О киевском периоде украинской истории. // Харьковский областной архив. – Фонд 200, Описание №1, дело 550 «а».

*Гаманюк О.*

## **ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*Дана стаття присвячена дослідженню поглядів видатних діячів різних епох на проблему становлення та розвитку педагогічних технологій, розглянуті найважливіші їх характеристики.*

Ретельне вивчення й аналіз педагогічних технологій минулого, виявлення найважливіших їхніх структурних елементів, осмислення процесів виникнення й функціонування, а також зникнення цього складного багатофункціонального явища – все це становить найцінніше для сучасності педагогічне знання, що допомагає більш глибоко проникати в сутнісні характеристики педагогічних технологій, усвідомлювати закономірності їхнього становлення й розвитку.

Докладний аналіз проведених історико–педагогічних досліджень дозволяє констатувати, що педагогічна технологія виступала предметом дискусій і наукових суперечок протягом багатьох сторіч. Жоден видатний педагог не міг обійти цю проблему. “Можна й потрібно кожного вчителя навчити користуватися педагогічним інструментарієм, – затверджував Я.А. Каменський, – тільки при цій умові його робота буде ефективною, а місце вчителя – найкращим місцем під сонцем. Школа – майстерня, є “живою друкарнею”, що “друкує” людей. Учитель у навчальному процесі користується такими ж засобами для виховання, навчання юнаків, якими користуються типографські працівники, створюючи книгу”.

Приймаючи тезу про те, що основу навчання повинне становити “мистецький розподіл часу, предметів і методу”, великий чеський педагог створив педагогічну технологію, засновану на принципі потокової системи виробництва, що зберігає, втім, своє домінуюче положення й у сучасному суспільстві. Виділимо основні елементи цієї технології:

- класно–визначена організація життєдіяльності школи;

- предметність навчання;
- певні правила викладу навчального матеріалу (наочність, систематичність, послідовність, доступність, наступність у передачі й засвоєнні знань).

Ідею технологізації навчання підтримували й інші видатні педагоги. Такі як Пістолоцци найважливішим своїм внеском у педагогіку вважав створення “механізму” утворення, опираючись на який кожен підготовлений вчитель може виховати будь-якого учня.

Представники такого напрямку в педагогіці, як “педагогіка творчості” (Гансберг, Лінді, Шаррельманн), вважали неприпустимою спробу за допомогою заздалегідь певної технології впливати на унікальну особистість дитини. Скільки особистостей, стільки й засобів їхнього виховання, затверджували вони. Один з лідерів цього напрямку Вейс писав: “Всякий метод здобуває свою дійсну силу завдяки тому, що він є власність відомої особистості, не знаряддя в руці вчителя, але сама його рука. Духовний вплив, що має своїм джерелом вільну, всебічно розвинену особистість вчителя, часто впливає на все життя дитини” [4].

Відмова від технологізації педагогічного процесу простежувалася й у прихильників ідей вільного виховання (Толстой, Вентцель, Горбанів–Посад та ін.). Ідея “пробудження душі дитини”, індивідуальної своєрідності кожного з них, прагнення зберегти неповторність дитинства диктували принципово інший підхід до визначення й вибору методів і способів педагогічного впливу. Толстой писав: “Саме дух, позитивний вплив вчителя, щохвилини змінювані прийоми, що зникають без сліду, визначають успішність навчання школяра. Підібрати прийоми, знайти їхні закони, а не вивести й рекомендувати порядок дій учителеві – ось головне завдання педагогіки”.

На принципово інших теоретичних ідеях формується педагогічна технологія в 20–і роки ХХ в. Відповідно до логіки інтенсивно, що розвивається в ці роки педології (науки, що займалася вивченням дитини, законами його розвитку) розробляються наступні стадії педагогічної технології (Фрадкін):

1. Ретельне вивчення побутових, природних, соціальних, культурних факторів середовища, що обумовлюють розвиток дитини. Окремо досліджувалися генетичні, фізіологічні, психологічні, соціальні характеристики дитини. Головна мета вивчення – відтворити різнобічну картину життя школяра, його соціалізації й виховання.

2. Збагачення й розвиток уявлень дитини за рахунок введення його у світ природи, праці й суспільних відносин. Послідовно вивчати систему знань “родина – село – країна – світ”.

3. Перетворення життя. Беручи участь у суспільно корисній праці, змінюючи мікро середовище відповідно до отриманого в школі знаннями, уміннями, учні опановували соціально значимими видами діяльності [1].

Сформована у межах педології матриця педагогічної технології тиражувалася в різних видах і формах навчально–виховної роботи. Фрадкін пише: “Завдяки такому підходу збереглися найцінніші описи побуту, культури, сімейних взаємин між батьками й дітьми, вчителями, школярами. Вся навчально–виховна робота школи була спрямована на те, щоб знаходити придатні шляхи перетворення життя”.

В 30–і рр. ХХ сторіччя у межах культурно–історичної концепції (Виготський, Рубінштейн, Леонтієв та ін.) формулюється ідея, що визначила нову, принципово відмінну від педологічної, матриці педагогічної технології – розвиток дитини відбувається під впливом навчання й виховання й тільки завдяки їм. Саме в процесі навчання, що повинне випереджати розвиток, формується межа найближчого розвитку. Знаково–символічні засоби, використовувані в навчанні, дозволяють формувати якісно іншу розумову діяльність, сприяють інтенсивному розвитку способів мислення.

Унікальною стала педагогічна технологія Макаренка. Теоретичною основою її виступила розроблена їм концепція колективу.

Фрадкін виділяє наступні етапи педагогічної технології Макаренка:

Перший етап – засвоєння вихованцями вимог, яке ставить вчитель, що є в концепції Макаренка носієм прогресивних цінностей і світоглядних установок. Найважливіші з них наступні: повага до особистості іншої людини, збереження почуття власної гідності, створення умов для розвитку особистості. Кожний, хто не приймав ці вимоги, мав право покинути колонію й комуну.

На другому етапі названі вимоги повинні бути прийняті активом колективу, завдання якого – ввести їх у свідомість і поведіння колоністів і комунарів.

Відмінна риса третього етапу – інтеріоризація вимог всіма членами колективу.

Четвертий етап характеризується засвоєнням вимог та цінностей і неухильним проходженням їм [2].

Найважливішими елементами педагогічної технології виступили відкриті Макаренко тон і стиль, традиції, що складаються в колективі. Характерними ознаками правильного стилю й тону, за Макаренка, були: постійна бадьорість і підтягнутість, діловитість і точність у роботі, спокійна впевненість у своїх силах, радісне, оптимістичне

відношення до життя. Традиція для Макаренка – це “фонд колективних цінностей”, що створюють певну “індивідуальність” колективу. Головне завдання педагога, – відзначав Макаренко, – не “вигадувати” і нав'язувати колективу ті або інші традиції, а виховувати їх і зберігати”.

Варто виділити ще один, мабуть, головний елемент педагогічної технології Макаренка – продуктивна праця дітей. Однак “праця як виховний засіб, – говорив Антон Семенович, – можлива тільки як частина загальної системи” й “без утворення, що йде поруч, не приносить виховної користі”.

Проведені ретроспективні дослідження дозволили виділити найважливіші характеристики педагогічних технологій. Провідною з них є концептуальне обґрунтування. Основу тих або інших педагогічних технологій становлять концептуальні ідеї, що визначають зміст, способи взаємодії суб'єктів навчально–виховного процесу, види діяльності. Історико–педагогічний аналіз дозволяє виділити факт зв'язку педагогічної технології з особистістю її творця.

Педагогічні технології, що увібрали в себе особистісні особливості і якості їхніх творців, як правило, помирали разом з ними (Макаренко, Сухомлинський). Нарешті, кожна технологія формується, функціонує й розвивається в контексті певних передумов: соціально–історичних, соціокультурних, когнітивних, економічних, тобто передбачається “існування закономірностей, що визначили чергу і спрямованість становлення й розвитку педагогічної технології” (Фрадкін) [3].

Особливо пильна увага дослідників історико–педагогічного знання спрямовано до періоду 20–х – початку 30–х тт. ХХ в. Саме в цю епоху в педагогічній науці й освітній практиці склалася цікава ситуація, що характеризується плідними творчими пошуками, безліччю наукових педагогічних шкіл і напрямків, створенням конструктивних педагогічних технологій для рішення виховно–освітніх завдань, розвитком повсюдної експериментальної роботи в галузі навчання й виховання.

Три з описаних нижче педагогічних технологій, заснованих на різних концептуальних ідеях, ілюструють унікальні способи організації дитячої життєдіяльності, варіанти конструювання високо гуманістичних способів спілкування “педагог – вихованець”, приклади організації навколишнього середовища, включення її в педагогічний процес.

На початку 20–х рр. складається педагогічна технологія Шацького, втілена їм у Першій досвідченій станції по народному утворенню.

Педагогічна діяльність почалася в 1905 р., коли Шацький організував перші в Росії клуби для дітей і підлітків робочих окраїн Москви.

Експерименти Шацького дозволили йому зробити висновок про необхідність системної організації змісту навчального й виховного процесу в школі. Ідея Шацького – створення умов для розвитку кожної людини на основі гармонізації всіх сфер шкільного життя.

Концептуальні основи цієї технології були сформульовані вченим ще в дореволюційний період його творчості й втілені в наступних принципах навчально–виховної роботи: “У центрі життя школи не книжкові знання, а трудова діяльність”, “Не діти для школи, а школа для дітей”, “Виховувати не для майбутнього, а для сьогодення”, “Революція шкільного утворення – це насамперед революція в підготовці утвореного вчителя”, “Життєдіяльність дитини, а не “проходження” навчальних дисциплін повинна перебувати в центрі уваги вчителів”. В 20–і рр. Шацький у своїй творчій діяльності акцентує увагу на важливості включення дитини в перетворення середовища для того, щоб середовище, що змінилося, у свою чергу, впливала на нього. Звідси найважливіший елемент у технології Шацького – суспільно корисна діяльність дітей, спрямована на зміну навколишнього соціокультурного середовища.

Глибокий дослідник наукової спадщини й діяльності Шацький, Фрадкін виділяє три етапи його сформованої в 20–і рр. педагогічної технології.

Перший етап – аналіз і систематизація життєвого досвіду дитини, отриманого із соціуму й переробленого їм. На думку Шацького, це – пропущене крізь особистість відбиття реальної дійсності. Педагог зобов'язаний знати цей досвід, оскільки без нього він не може ефективно конструювати способи виховного впливу на дитину. Пережитий досвід допомагає зрозуміти й відчути особливості освоєння навколишнього світу дітьми.

Методами дослідження життєвого досвіду дітей служили соціально–педагогічні, педологічні й статистичні дослідження, які доповнювалися й заглиблювалися дитячими творами, анкетами, бесідами з батьками. Шацький був переконаний, що ефективність роботи школи визначається насамперед глибоким і змістовним аналізом “зворотних зв'язків”, принциповою спрямованістю впливів і коригуванням навчально–виховної діяльності відповідно до отриманих даних. Учитель повинен, затверджував Шацький, уважно вдивлятись в навколишнє дитини життя, оцінювати його, щоб із усіх складних і різноманітних впливів відбирати найбільш ефективні.



Підсилюючи позитивні та нейтралізуючи негативні впливи, педагог може сприяти формуванню кошовних якостей особистості. “Тому школа повинна бути центром, пунктом, куди педагоги приносять результати своєї роботи з дітьми, – писав Шацький, – а робота педагога повинна йти й поза школою, – у родині, на вулиці – скрізь, де протікає життя дитини”.

Важливе завдання другого етапу – систематизація життєвого досвіду дитини, розвиток і збагачення його світогляду, введення в систему культурних цінностей й орієнтації.

Основним змістом цього етапу педагогічної технології виступає зв'язок дитини в родині й у школі з досягненнями науки в області охорони здоров'я, наукової організації праці, раціоналізації розумової й фізичної діяльності.

Сутність третього етапу педагогічної технології становить застосування отриманих учнем знань у життєву практику.

Фрадкін констатує еволюційність педагогічної технології Шацького. Нова модифікація педагогічної технології 20-х рр. була детермінована тими суперечливими соціально-політичними процесами, які склалися в країні наприкінці 20-х – початку 30-х рр. Однак, як думає Фрадкін, і вона „не була пристосована до роботи в таких умовах” [5].

Прогресивні ідеї українців в закордонній педагогіці були асимільовані в педагогічній технології Попової і втілені нею в “Школі життя”, теоретичною базою служила широко розповсюджена на початку 20-х рр. концепція “ілюстративної школи”.

### *Література*

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М. 1982г. – 254 с.
2. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. М.: Издательский центр „Академия”, 2000. – 367 с.
3. Дичківська І.М. Іновачії педагогічної технології. К.: Рад. шк., 2000. – 208 с.
4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М.: Мир, 2001. – 254 с., ил.
5. Нісільчук А.С. Сучасні педагогічні технології. К.: Рад. шк., 2001. – 276 с.

## ВИХОВАННЯ

Булигіна О.

### ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО–ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ НА ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*Стаття присвячена аналізу формування економічних знань старшокласників. Досліджено зростання ролі економічних знань у процесі навчання майбутніх фахівців.*

Формування економічних знань старшокласників активізувалось сьогодні в зв'язку з загостренням проблем власності та приватизації, з появою приватних підприємств, відкриттям бірж і фірм. Активізувалась діяльність таких спеціалістів, як брокери, менеджери. Засоби масової інформації щоденно і в значному обсязі рекламують різноманітні товари. Школярі активно включаються в комерційну діяльність. Актуальність цієї теми підтверджують роботи провідних українських педагогів, зокрема Удовиченко І., Бицюри Ю., Топузова О.

У процесі дослідження ми прийшли до висновку, що метою економічних знань є засвоєння старшокласниками тієї частини основ соціального досвіду людства, яка пов'язана з економічною та організаційною діяльністю особистості.

З метою вивчення розуміння учнями змісту економічної теорії, можливостей здійснення цілеспрямованої економічної освіти, її форм і методів було проведено в 2003–2005 роках констатуючий експеримент, яким було охоплено 235 чоловік. Одержані дані кількісно опрацьовані і подані у відповідних таблицях, які характеризують розуміння учнями основ економіки.

Таблиця 1.2.

#### Розуміння змісту економічної теорії старшокласниками загальноосвітніх шкіл (у відсотках)

Що Ви розумієте під економічною освітою	2003	2004	2005
1. Знання теоретичних основ економічних процесів	32,4	28,5	17,7
2. Оволодіння практичними навичками	18,3	26,6	44,7
3. Набуття навичок бережливого ведення господарства	20,1	18,1	18,5
4. Формування професійних та трудових навичок	29,2	26,8	19,1

Таблиця 1.3.

**Джерела економічної освіти (у відсотках)**

	2003	2004	2005
1. Економічна освіта в процесі навчання	53,2	48,1	39,6
2. Формування економічних знань і навичок в позанавчальний час	43,1	51,1	59,5
3. Не надаю уваги питанням економічної освіти	3,7	0,8	0,9

Аналізуючи результати, подані в таблицях 1.2. і 1.3. ми побачили, як змінюється ставлення майбутніх фахівців до економічної освіти, а також зростання ролі економічних знань у їхньому житті. Якщо на початку констатуючого експерименту ще 3,7% старшокласників не вважали потрібною економічну освіту майбутньому фахівцю, то в кінці – таких вже виявилось 0,9%

Таблиця 1.4.

**Шляхи та форми набуття економічних знань і навичок (у відсотках)**

Де і як найкраще набувати економічних знань і навичок	2003	2004	2005
1. При вивченні навчальних дисциплін	45,6	52,2	47,3
2. В колективних бесідах, диспутах	31,2	29,4	27,8
3. В процесі самоосвіти	23,2	28,4	25,9

Як видно з даних таблиці 1.4. старшокласники надають перевагу набуттю економічних знань в процесі вивчення навчальних дисциплін (47,3%) , але значно зростає останнім часом кількість тих, хто вже вважає набуття економічних знань шляхом самоосвіти більш ефективним (з 23,2% до 25,9%). В цей же час спостерігається спад інтересу до проведення колективних бесід та диспутів.

На основі таблиці 1.5. бачимо, що на перше місце в процесі оволодіння та передання економічних знань старшокласники ставлять навчальні предмети, далі – колективні та індивідуальні прийоми, значно зростає потяг до самоосвіти, тоді як позанавчальні заходи втрачають силу, ефективність.

Таблиця 1.5.

**Дидактичний процес засвоєння економічних знань (у відсотках)**

Основні форми і методи передачі економічних знань учнів (у анкетах учителів)	2003	2004	2005
1. Процес навчання	26,2	29,5	33,5

2. Позанавчальні заходи	30,1	20,6	11,7
3. Колективні бесіди	28,2	31,4	30,5
4. Індивідуальні бесіди	13,8	12,8	15,6
5. Самоосвіта	1,7	5,7	8,7

Хоч інтерес старшокласників до економічних знань і зростає, все ж він недостатній для того, щоб забезпечити такий рівень економічної освіти, який би давав змогу проводити систематичну роботу в школі. Це пояснюється тим, що відсутня доступна відповідна література, яка б надавала допомогу як з практичної, так і з методичної сторін. Недостатньо уваги економічній освіті приділяється в періодичній пресі, по телебаченню.

Порівняльний аналіз думок вчителів шкіл дає підставу зробити певні узагальнення. На запитання “Яким чином Ви поповнюєте свої знання про форми і методи формування економічних знань на сучасному етапі розвитку навчального процесу?” одержали відповіді, які опрацювали і подаємо в таблиці 1.6.

Таблиця 1.6.

**Джерела поповнення економічних знань вчителів шкіл  
(у відсотках) К-175**

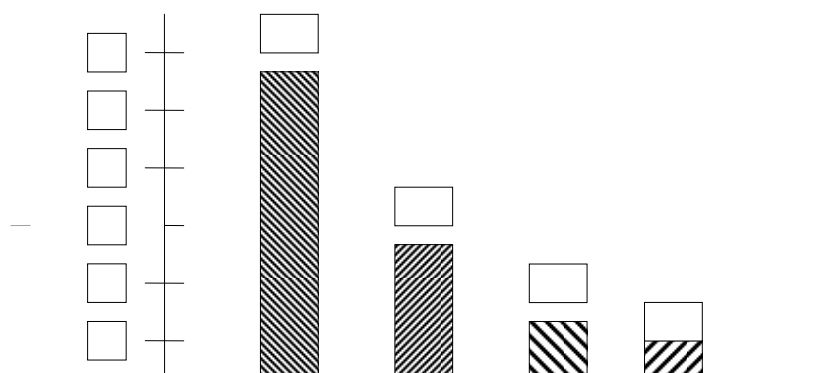
	2004	2005	2006
1. Педагогічна література	31,7	32,7	24,2
2. Телебачення	10,4	11,5	17,2
3. Радіо	9,4	5,8	13,0
4. Перепідготовка на курсах	13,6	19,4	15,7
5. Вчительські конференції	6,7	7,2	9,5
6. Методичні об'єднання	28,1	25,8	15,3
7. Методичні рекомендації	3,3	3,1	4,1





Дані таблиці 1.6 переконують в тому, що основним джерелом поповнення економічних знань вчителів є не телебачення, радіо (17,2 і 13,0 %), а педагогічна література (24,2%), методичні об'єднання (обмін досвідом, узагальнення досвіду кращих вчителів України) – 15,3%. Відсутність фактичного матеріалу, недостатній рівень економічних навиків не сприяють поширенню у школі сучасних економічних знань.

Проводячи дослідження ми мали змогу розглянути як вчителі розуміють структуру економічної освіти школярів.

Аналіз схеми №1 дозволяє зробити такі висновки, що вчителі, формування економічних знань учнів, практичну роботу пов'язують в основному з процесом навчання. Незначна частина вчителів пов'язує

елементи економічної освіти з організацією колективних та індивідуальних бесід з учнями, а також з батьками.



-  використання елементів економічної освіти в процесі навчання
-  формування економічних вмінь і навичок в позаурочний час
-  індивідуальні та колективні бесіди з учнями про бережливість а ціну часу
-  індивідуальні бесіди з батьками про режим дня, дисципліну, працьовитість.

### Схема 1. Розуміння вчителем структури економічної освіти у школі (у %).

Потрібними знаннями вчитель може оволодіти як шляхом курсової перепідготовки на базі обласних інститутів післядипломної освіти, так і шляхом участі у колективних формах роботи конкретної школи (науково–практичні конференції, проблемні семінари, тренінги, педагогічні наради, консиліуми тощо) та в групових формах (проблемні творчі групи, динамічні групи, методичні об'єднання за фахом тощо). А також ефективним методом є самоосвіта, самонавчання кожного педагогічного працівника

У ході дослідження процесу економічної підготовки майбутніх фахівців ми виявили їх вміння систематично засвоювати та практично застосовувати економічні знання в конкретних умовах. При цьому ефективність оцінювали не обсягом накопичених інформативних економічних знань, а через систему усного, письмового та машинного контролю, здійснювали констатацію реальної методики застосування одержаних знань в практичній діяльності (зокрема, під час проведення уроків з основ економіки, географії, історії, біології, трудового навчання).

Одержані результати дослідження дали змогу теоретично передбачити шляхи, форми, методи та прийоми формування економічних

знань майбутнього фахівця. На нинішньому етапі на перше місце така методологічна настанова: в умовах перебудови роботи школи необхідно реалізувати мету навчання; кожний учень має розвивати свої здібності як на власне благо так і на користь держави в умовах нових економічних реалій, незалежно від ідеології і віри. Загальна мета загальноосвітньої школи – підготувати до високопрофесійної, творчої праці кожного учня за умов повного розкриття його здібностей з можливостями реалізації особистих інтересів.

Отож, чим швидше і ефективніше педагогічна наука і практика розв'язуватимуть проблему підготовки учнівської молоді до самостійної трудової діяльності, до саморегуляції в умовах ринкових відносин, тим швидше відбудуються економічні реформи в Україні.

### *Література*

1. Бицюра Ю. Проблеми забезпечення сталого економічного зростання та проблеми розвитку в Україні // Географія та основи економіки. – 2006. – №5. – С.10–18.
2. Дзунадзе А. Формування економічного мислення учнів засобами економіко–математичного моделювання // Завуч. – 2004. – №4. – С.32–43.
3. Топузов О. Пізнавальна самостійність школярів в умовах проблемного вивчення економіки // Завуч. – 2006. – №2. – С.42–45.
4. Тютюнников Ю., Черткова Є. Підготовка школярів до цивілізованого підприємництва // Завуч. – 2003. – №27. – С.5–12.
5. Удовиченко І. Формування класного колективу шляхом економічного самовиховання // Географія та основи економіки. – 2004. – №6. – С.12–14.

*Гуляр О.*

## **ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ СІМ'Ї: ПРОБЛЕМИ І ПОШУКИ**

*Виховання особистості є одним з пріоритетних завдань сучасної вітчизняної системи освіти. Суттєву роль у цьому процесі має відіграти сім'я, яка утворюється на основі моральних та юридично–правових законів суспільства, довір'я між подружжям, батьками і дітьми, і має великий виховний потенціал. В.Сухомлинський приділяв особливу увагу вивченню „хорошої” та неблагополучної сім'ї, а також недолікам у формуванні особистості дитини у процесі сімейного виховання.*

**Ключові слова:** сімейне благополуччя, виховний потенціал, сім'я, особистість, сімейне виховання, соціальна група, моральність.

Вирішальною силою і одночасно основною стратегічною метою розвитку незалежної Української держави є Людина, її ідейні прагнення, моральні принципи, творчий потенціал. Перебування нашої країни на зламі епох, зусилля по відродженню культури та формуванню національної свідомості зобов'язують до пошуку, вимагають творчих

особистостей. Криза минулого суспільства призвела до того, що повсюдно спостерігаються моральні компроміси, різке зниження престижу духовних цінностей, розповсюдження обивательської психології, соціальної апатії, втрати смисложиттєвих цінностей.

Як зазначається у багатьох державних документах, успіх українського державотворення буде залежати передусім від рівня духовного розвитку людини. Настав час ретельно проаналізувати можливості різних виховних засобів, звільнитися від нагромадження ілюзій і стереотипів, дати простір творчому пошукові найкращих та найдоцільніших шляхів формування особистості. Суттєву роль у цьому процесі має відіграти сім'я як мала соціальна група, яка утворюється на основі моральних та юридично–правових законів суспільства, довір'я між подружжям, батьками і дітьми, і має великий виховний потенціал всебічної підготовки дітей і молоді до життя.

Виховання дітей починається в сім'ї. Всі інші соціальні інститути включаються у виховний процес значно пізніше, коли формування основних рис характеру дитини вже започатковані. У сім'ї закладаються основи фізичного, інтелектуального й морального розвитку дитини, формуються громадянські почуття, світогляд, естетичні смаки. Особистий приклад батьків, їх ставлення до праці, громадського життя, принципів, чесність, доброта і чуйність, бережливість, простота і скромність є для дитини прикладом для наслідування. Тому в сучасних умовах України саме сім'ї надається пріоритетного значення.

Соціально–економічна криза, що охопила Україну, має численні негативні соціально–демографічні наслідки. Зниження рівня життя населення пов'язане, перш за все, із збільшенням безробітних і зниженням заробітної плати, зростанням цін на найбільш життєво необхідні товари. У зв'язку з турботами про поліпшення матеріального добробуту сім'ї проблеми духовного розвитку дитини часто залишаються поза увагою значної частини сімей.

Внаслідок деформації основних функцій сім'ї, що спостерігається в останні роки, помітно збільшується кількість неблагополучних сімей, розлучень, овдовіння та поширення позашлюбного материнства, розвивається тенденція до зростання питомої ваги неповних сімей, у яких виховується близько 1,5 млн. дітей та кількості бездомних, безпритульних дітей – дітей вулиці. Все це вимагає від сучасної педагогічної науки найшвидшого втручання у вигляді теоретичного аналізу та надання практичної соціальної допомоги. У межах цієї статті ми намагаємося проаналізувати погляди

В.Сухомлинського на проблеми сімейного виховання та формування особистості в умовах неблагополучної сім'ї.

Слід зауважити, що В.Сухомлинський був одним з перших педагогів, який став використовувати термін “сімейне неблагополуччя”. Він зазначав, що сімейні конфлікти, ненормальні відносини між членами сім'ї призводять до розлучення і, як результат, – важкі діти, трагедія для дітей і батьків. Діти, які виростають у неблагополучних сім'ях, як правило, стають важкими у вихованні, бо погіршуються умови їхнього морального розвитку в сім'ї, їм не вистачає батьківської турботи, тепла і ласки [1].

В.Сухомлинський у своїх роботах приділяв значну увагу проблемам сімейного виховання, батьківської педагогіки, де закладаються основи особистості, формування характеру дитини, її моральних почуттів, поведінки. Важливим у сімейному вихованні дитини він вважав любов батька до матері і матері до батька, любов батька і матері до людей. Дитина починає пізнавати світ людини саме з батька і матері, з їх ставлення до неї [1, 15]. Роль батька у вихованні стає особливою, якщо він відчуває відповідальність за виховання дітей, уміло використовує свою владу, спонукає дитину до позитивних змін.

Любов і дружба, взаємна підтримка батька і матері є для дитини наочним прикладом, що вводить її у світ складних людських взаємин, де складаються перші дитячі уявлення про добро і зло, де створюється віра у високе, ідеальне, непорушне сімейне щастя. Поважати батьків – це означає виявити себе, бачити себе у створеному своїми руками, створеному для людей, для їхнього щастя. У таких дітей – мир і спокій в душі, стійке моральне здоров'я, щиросердна віра в добро [1, 152].

В.Сухомлинський виділяв хороші сім'ї і неблагополучні. Хорошою сім'єю він вважав таку сім'ю, біля духовних джерел якої стоїть мудра, горда, з яскраво вираженим почуттям власної гідності мати. І чим тонше, непомітніше відбувається вміння жінки і матері бути духовним володарем, повелителькою сім'ї, тим більше поважають діти батька, тим відданіше люблять його, тим органічніше в їхній свідомості зливається мати й батько, як щось єдине [1, 208].

Виходячи з такого розуміння В.Сухомлинським „хорошої” сім'ї у сучасній психолого–педагогічній, соціологічній літературі /дослідженнях М.Буянова [2], І.Гребеннікова [3], З.Зайцевої [4] та ін./ дається визначення сімейного благополуччя, розкривається його сутність. Вчені стверджують, що сімейне благополуччя визначається не матеріально–економічною забезпеченістю сім'ї та її прибутками, а високим рівнем внутрішньо–сімейної моральності, духовності,



задоволеності емоційно–психологічних потреб всіх членів сім'ї, взаєморозумінням, взаємоповагою, довірою, що створюють раціональні способи вирішення всіх сімейних проблем, розуміння завдань сімейного виховання.

Дитина в благополучній сім'ї почуває себе рівноправним членом сімейного колективу, де її люблять, але не балують, залучають до посильної праці по дому, ставляться до її потреб з розумінням тощо. Така сім'я створює душевний комфорт, рятує від перевантажень. Саме в таких сім'ях діти найбільше цінують поради й допомогу батьків, наслідують їх особистий приклад. У нормальному сімейному оточенні дитина виростає доброзичливою, гуманною, здібною до співчуття, уважною, спокійною, оптимістичною, має тверді етичні правила. У неї розвиваються такі якості, як доброта, чуйність, щирість, виникає почуття впевненості у своїх силах.

Говорячи про сімейне благополуччя, В.Сухомлинський підкреслював: “У хорошій сім'ї, де батько і мати живуть у злагоді, де панують тонкі відносини чутливості до слова, до думки і почуття, до погляду і найменшого відтінку настрою, у відносинах добра, злагоди, взаємної поваги батьків – перед дитиною як раз і розкривається все те, на чому утверджується її віра в людську красу, її душевний спокій, рівновага. Бережіть цю дитячу віру, в ній – осереддя моральної цінності людини, її непримиренності до всього аморального, антигромадського. Якщо ця віра зруйнована, в дитячу душу вриваються трагедія, горе. Немає нічого небезпечнішого для сім'ї, для школи, ніж дитина – стражденна, нещасна – на руїнах своєї віри” [5, 417].

Безперечно, немає батьків, які б не хотіли, щоб їхні діти вирости хорошими людьми, та вся біда у тому, що не всі це вміють робити, що і призводить до сімейного неблагополуччя. Неблагополучною В.Сухомлинський вважав таку сім'ю, в якій існують конфлікти, ненормальні стосунки, несприятливий психологічний мікроклімат, де дітям не вистачає батьківської турботи, тепла і ласки [1, 218]. Він визначив найтипівіші прорахунки у сімейному вихованні. Одним із значних видатний педагог вважав споживацький характер способу життя багатьох дітей. Деякі батьки вважають, що живуть і працюють лише заради дітей: матеріальний достаток, тепличні умови, виконання всіх бажань дітей. У таких сім'ях виростають діти, які не знають ні бідності, ні обов'язків, ні відповідальності.

Надзвичайно важливим є також три основних різновиди прорахунків у системі сімейного виховання, які він називав “безглуздою любов'ю”: любов замилювання, любов деспотії, любов відкупу. Найбільш небезпечним у таких сім'ях є те, що батьки не надають

достатньої уваги дітям, що вони не стають центром духовного життя дитини, що їх оточує атмосфера духовної порожнечі, убогості, що вони живуть серед людей і не знають їх. “Безглузда любов” батьків тільки розбещує душу дитини, у неї перекручуються уявлення про добрий початок в людині, вона перестає вірити в людяність, принципом життя таких дітей стає девіз дикуну, негідника і хулігана [1, 203].

Всі ці недоліки, прорахунки у системі сімейного виховання негативно позначаються на формуванні особистості дитини. Так, існуючі у неблагополучних сім'ях споживацьке ставлення до життя, негативне ставлення до праці, невідповідність моральних, естетичних установок сім'ї установкам суспільства, відсутність єдності у життєвих позиціях батьків, невміння раціонально вирішувати сімейні проблеми, враховувати у сімейному житті індивідуальні інтереси, погляди, смаки кожного з членів сім'ї, негативний стиль життєвих взаємовідносин (грубість, байдужість, роздратованість, нервозність, відсутність чуйності і милосердя до членів сім'ї, взаємодопомоги, доброзичливості) та ін. – все це сприяє створенню негативного емоційно–психологічного сімейного мікроклімату, несприятливих умов для виховання дитини.

Вирішення проблем сімейного неблагополуччя В.Сухомлинський вважав одним з найважливіших напрямів сучасної педагогіки.

В останні десятиліття в психолого–педагогічній, соціологічній літературі розглядається багато питань сімейного неблагополуччя, дається глибокий аналіз впливу неблагополучної сім'ї на формування особистості дитини, на основі різних соціально–економічних та соціально–психологічних факторів зроблено декілька варіантів класифікації неблагополучних сімей /у дослідженнях Ю.Азарова [6], М.Буянова [3], З.Зайцевої [4] та ін./ .Для визначення сімейного неблагополуччя використовуються й інші терміни, які часто переносяться із зарубіжної літератури: функціонально–неспроможна, проблемна, кризова, аномальна сім'я та ін., але ми вважаємо доцільним дотримуватись терміну “неблагополучна сім'я”.

Таким чином, виходячи з теоретичних поглядів В.Сухомлинського та продовжуючи його пошуки шляхів подолання вад у вихованні особистості в умовах сім'ї, у сучасних психолого–педагогічних дослідженнях неблагополучними називають сім'ї, “які повністю або частково втратили свої виховні можливості в силу тих чи інших причин, в результаті чого в цих сім'ях, об'єктивно чи суб'єктивно, складаються несприятливі умови для виховання дитини” [4, 56].

Отже, можна зробити висновки, що видатний педагог–дослідник ХХ століття особливу увагу надавав ролі сім'ї і батьків у

вихованні дітей та педагогізації батьків, що було особливо актуально у часи, коли пріоритети надавалися суспільним формам виховання. Поряд з визначенням сім'ї як соціальної категорії, методів сімейного виховання, аналізу хиб і прорахунків у сімейному вихованні та проблемою авторитету батьків значна увага надавалася характеристиці хорошої та неблагополучної сім'ї, а також недолікам у формуванні особистості дитини у процесі сімейного виховання.

### *Література*

1. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / Підгот. до вид. текст і написав вступ. статтю В.Ф.Шморгун. – К.: Рад. школа, 1978. – С.263.
2. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра. – М.: Просвещение, 1988. – 208с.
3. Гребенников И.В. Семья: воспитательные возможности. – М.: Знание, 1985. – 40с.
4. Зайцева З.Г. Неблагополучна сім'я та її вплив на формування особистості дитини // Соціальна підтримка молоді сім'ї. – К.: Академпрес, 1994. – С.51–98.
5. Сухомлинський В. Мікроклімат вашого дому // Твори. В 5-ти томах. – Т.5. – К.: Рад.школа, 1987. – С.405–429.
6. Азаров Ю.П. Семейная педагогика: Педагогика любви и свободы. – М.: Топикал, 1994. – 607с.

*Карасьова О.*

## **НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ: ФОРМУЮЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ НОВІТНЬОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

*Стаття присвячена розкриттю тенденцій та явищ у царині новітньої української літератури на прикладі роману О. Забужко „Польові дослідження з українського сексу”, його адаптації до навчально-освітнього процесу у вищій школі.*

**Ключові слова:** криза національної ідентичності (самосвідомості), подолання меншовартісності, національний дискурс, жіноча суб'єктивність.

Значення літератури як однієї з найважливіших форм духовної діяльності людства важко переоцінити. Вона відіграє значну роль у формуванні гуманітарного потенціалу нації, збереженні національної ідентичності, культурно-духовної своєрідності в сучасній культурній ситуації, позначеній кризою ідентичності людини. На думку Я.Голобородька важливо, щоб сучасний національний літературний процес став постійною та невід'ємною складовою чинних фахових програм для вищої школи. Дисципліна „Сучасна українська література” має формувати у студентів „адекватні уявлення про новітній рівень естетичної культури та свідомості” [2,4], долучати їх

до загальнолюдських і національних цінностей та сприяти культурному „опритомленню нації” (О.Забужко).

Сьогодні, коли існує загроза соціогуманітарній сфері українського суспільства, коли „ми катастрофічно програємо наш – український – гуманітарний простір, про що свідчить іноземна, іншомовна окупація інформаційного, книжкового, духовного... теле–радіо–газетного–журнального простору” [3,3], особливого значення набувають сучасні твори українських письменників, в яких постає українська реальність з усіма проблемами, в тому числі й проблемою збереження національної самосвідомості. До таких творів, введених до програми з історії української літератури у вищій школі і здатних репрезентувати стан та перспективи сучасної літератури, належить роман Оксани Забужко „Польові дослідження з українського сексу”, де зазвучав „жіночий голос” як перша спроба літературної відвертості, як духовний прорив, розпочатий ще Лесею Українкою та О.Кобилянською.

Роман збури в нашому літературознавстві жваву дискусію. Цей твір розглянуто в статтях та рецензіях Є.Барана, Г.Грабовського, С.Дацюка, І.Долженкової, Б.Жолдака, Ж.Дусової, А.Окари, М.Рябчука, О.Ярового. Національний та культурологічний аспект ідей в романі розкрито в літературно–критичних статтях, що належать А.Бондаренко, Л.Масенко, В.Полковському, В.Агеєвій, Н.Зборовській, М.Моклиці. Аналізуючи „Польові дослідження ...”, Н.Зборовська констатувала: „З образом випростаної жіночості пліч–опліч йде наш національний ренесанс початку століття” [6,111]. Звертаючись до творчості О.Забужко, М.Моклиця зазначає: „Не зважаючи на егоцентризм, який, можливо, декому очі їсть, Забужко завжди підпорядковує себе і свій світ більшому й універсальному – національній ідеї. Це її манія, ідея–фікс, її пафос і предмет найщиріших вболівань” [9,322].

Мистецтво слова розраховане на те, щоб збурити почуття, переживання, активізувати певні думки. О.Забужко апелює до вдумливого читача, який здатний сприйняти, відчитати порушені нею в романі проблеми. Це роман, в якому „закономірним є здійснений авторкою перехід од історії нещасливого кохання до загального аналізу сучасного стану українського суспільства” [8,30]. І цей аналіз, на думку Л.Масенко, до втішних не належить: „Пасивність, байдужість та інертність суспільства в час, коли воно нарешті одержало реальний шанс стати вільним, – це знак серйозної хвороби, що вразила націю. Причини її – травма перебування в рабстві, інфікованість страхом” [8,30].

Сформульована Оксаною Забужко теорія „культурної неприємності української нації”, утримувана у граматологічному

плані, – це трохи чи не найбільше інтелектуальне, соціокультурне досягнення наукового нашого мислення кінця 90–х років. Духовну національну кризу письменниця поєднала з кризою „українського мовомислення”, що й утворило бар’єр між свідомістю та реальністю. Тому кодові структури культури минулого не реалізуються в площині сучасності, осмислюються спрощено, а отже, спотворено. Оголошена нею війна за жіночість є одночасно війною супроти спрощення мовомислення, віднайдення філософемних кодів сучасності на рівні мови й значення. У цьому аспекті актуальною постає проблема утворення специфічного жіночого письма „міжгалактичного виміру”. Принципова прочитуваність всесвітніх кодів, як і кодів культури людства, на думку Оксани Забужко, порушена була тоталітаризмом та хутірною філософією, які з часом стали комплексами всієї української культури, обмежили наше сприйняття і, відповідно, розуміння світобудови. Жіночість для неї – це спроба вийти із замкненого кола канонічної словотворчості та спроба народження нової функціональності мови й мислення.

У своєму романі авторка особливу увагу звертає на упосліджений стан української мови. Її думки суголосні думкам поетеси Ліни Костенко, незаперечного морального авторитета: „Мова – це також обличчя народу, воно тяжко спотворене” [7,9]. Ключовим моментом у „Польових дослідженнях ...” є роздуми про причини прив’язаності героїні до рідної мови: „... але в тебе нема вибору, золотце, не тому, що не зуміла б змінити мову, – пречудово зуміла б, якби трохи помарудитись, – а тому, що залято тебе – на вірність мертвим, усім тим, хто так само несогірше міг би писати – по–російськи, по–польськи, дехто й по–німецьки, і жити зовсім інше життя, а натомість шпурляти себе, як дрова, в догоряюче багаття української, і ні фіга з того не поставало, крім понівечених доль і нечитаних книжок, а однак сьогодні є ти, котра через усіх тих людей переступити – негодна” [5,34].

Неможливість героїні відректися від рідної мови, асимілюватися в російськомовному Києві, – цей ключовий мотив роману, підсилений народнопісенною стилізацією, має спонукати до живого діалогу письменниці й читача, сугестувати переживання причетності до роду. Цей високий рівень національної самосвідомості героїні контрастує з національно відчуженим українським колоніальним світом, що спричиняє душевну драму особистості.

О.Забужко розкриває розпач героїні від національної „нетоварності”, „неужитковості”, трагедійність усвідомлення від приналежності до змертвілої рабської нації, яка нічим не може

підтримати своїх представників. Авторка звертається до аналізу національної своєрідності українців, і аналіз цей жорстоко розтинає всі ілюзії пострадянського „вивільнення”, всі марення постколоніального розквіту. Тема божевілля нації зливається у неї з власним депресивним пригніченим станом. „...Український вибір – це вибір між небуттям і буттям, яке вбиває, і ціла література наша горопашна – лиш зойк приваленого балкою в порушенім землетрусом домі...” [5, 40]. Героїня, як і її нація, живе, „забоявшись божевілля” [5, 42]. Називаючи себе „націонал–мазохісткою” і „аутентичною маніячкою”, героїня „Польових досліджень з українського сексу” прагне водночас до подолання національних стереотипів поведінки, пов’язаних з комплексом меншовартісності, що як найцінніший подарунок і дала їй в Америку вітчизна. У сконденсованому вигляді та калейдоскопічній ущільненості виринає перед читачем образно–експресіоністське відтворення українського шляху, подане через призму агресивного жіночого суб’єктивізму: „...Божевільним страхом і собі впасти в ряд, не збутись, скацапніти, як усі в попередньому поколінні, і в позапопередньому, і в поколінні позапопереднім (тим узагалі привелося – бодай не згадувати!), цілу молодість вона рвалася геть з льоху, де ядушно смерділо напіврозкладеними талантами, догниваючими в безруху життями, пріллю і цвіллю, немитим сопухом марних зусиль...” [5, 53]. Історія України як історія принижень та розтління богоданого таланту – не приймається героїнею.

В аспекті національних шукань виринає в „Польових дослідженнях” мотив землі обітованої для українців („де ти, наш Єрусалиме, де його шукати?” [5, 69]). Націю веде ідея „землі обітованої”, втрата якої рівнозначна загибелі такої нації. Втрачений Єрусалим – то прикмета асиміляційна, тому слід віднайти втрачене. Прикметно, що у Єрусалимі, куди героїня подорожує, емоційне збудження її „трохи попустило”: „А в Єрусалимі якось було попустило, зрештою, й симпозіум видався цікавий, так що поперець–горла–вгороджену кістку власного, вже зафаховілого екзгибиціонізму...” [5, 70]. Сучасний Єрусалим зовсім не дорівнює історичному, як і не становить „землю обітовану”, але його відроджуюча функція породжується історичним багатством змістів, значеннєвістю духовного минулого. Де взяти Україні таку значеннєвість? Героїня лише шукає, а знайти не може. Втрата сутнісного у концепції нації ХХ століття, то трагедія не лише даної героїні, а й нації в цілому.

О.Забужко торкається проблеми українського бунтарства й інфікованості страхом. На її думку, це проблема виживання чи занепаду

нації взагалі. Шукаючи обіпертя в національній стихії, героїня звертає погляд на „носіїв духу”, інтелектуальних ватажків і спостерігає цілковиту травмованість їхнього національного почуття: „...Українські бунтарі, а нинішні лауреати державних премій із пухкими од спецбуфетівського жирку рученятами й добротливо, по-хазяйські вгодованими, ох якими ж промовистими спинами...” [5, 57]. Отже, обіпертя не існує. Концептуально нарощуючи образ-символ безкрилої нації, Забужко проводить лейтмотивом „Раби не повинні родити дітей” [5, 59]. Песимістично споглядаючи українську сучасність, експресивно-іронічно інтерпретуючи її, Оксана Забужко не перестає вболівати над долею Вітчизни, тому має за мету подолання національних комплексів меншовартісності, самоприниження, самоглумління, національного мазохізму. Сутність відродження української нації письменниця пов’язує з відродженням сексуальності: „...Впоперек історії затриманої інтелігенції української, – горсточка, й та розпорошена: вимираючий вид, вигиблі клани, нам би розмножуватись шалено й повсякчас, кохаючись де лиш можна, з оргіастичною ненатлістю зливаючись в єдине, зойкаюче-стогнуче щастям кублице рук і ніг, встеляючи собою, застеляючи наново цю радіоактивну землю!” [5, 60]. Тексти Оксани Забужко репрезентують типово жіночий комплекс мужності, що впливає з жіночої природи мазохізму.

Нам здається надзвичайно вагомим наявність цієї войовничої еротики в текстах Забужко, особливо – у „Польових дослідженнях”: йдеться про те, що наснажує авторську експресію – еротика існує у такому розподілі, як: 1) ідеальна еротика красивих стосунків (ілюстрацією є любов до художника) та 2) реальна еротика спотворених (випадок у потязі, коли героїня вимушена тікати від ароматів клозету й від згвалтування одночасно). Вона не прагне завжди зображувати тіло, навіть якщо воно належить її улюбленій героїні, у позитивних характеристиках, її поетика тіла, еросу, щільно пов’язана з підсвідомим, з якимись невловимими фібрами душі, вона швидше знак бажання, провісник бажання, ніж саме бажання. Достовірність письма у даному випадку постає як негативна реакція на соціальні та культурно-історичні негаразди українського існування. За спостереженням Б.Вишеславцева: „Треба вміти занурюватись у підсвідоме, вгадувати, що в ньому відбувається, і впливати на нього. Прямим шляхом це неможливо, а можливо лише обхідним шляхом психоаналізу. Тут лежить заслуга Фрейда і його відкриття еротичної природи підсвідомості. Однак геніальним передбаченням і разом з тим істотною поправкою Фрейда є Платонове вчення про Ерос. Ерос безконечно більше обіймає, ніж *libido sexualis*,

ніж навіть еротична закоханість. Це його коріння та квіти, але не його містке дерево життя” [1, 46]. У Забужко ерос має семантику ще й триумфу життя одного з представників вимираючої нації; не випадково також закони опанування еросом відкриваються героїні паралельно до просунення у кар’єрі. Однак не Ерос – єдине її блаженство, а решта – страждання. Вища цінність у внутрішньому світі жінки – свобода. І саме воля до життя є тут стихійним прагненням свободи індивідуальної та національної.

Письменницю О.Забужко за типом суспільної творчої поведінки українців (за М.Шлемкевичем) можна віднести до типу „шевченківської людини”, гаслом якої є: „Борітеся – поборете!”. Виборюючи для України краще майбутнє, вона прагне поруйнувати „культурну й інтелектуальну окраденість, яка давно стала для українців нормою” [2, 3]. Як зазначає Н.Зборовська, в романі тісно переплетені два дискурси: жіночий та національний: вболівання за Україну, за її мову, за її культуру, за її свободу, за цілісність національного світу. О.Забужко високохудожньо, експресивно „перекладає” мовою літератури ... суспільні процеси, у котрі втягнуто мільйони людей” [4, 4]. Її роман „сприяє формуванню найсучаснішого типу мислення та свідомості, виконуючи функції одного з адаптаторів особистості до стилістики, ментальності й духовних потреб сьогодення” [2, 4]. Авторка спрямовує читача на переосмислення новітньої історії України: „як, у який спосіб історія стає культурою” [4, 4] або „сприяє культурній непритомності нації”.

Виразно соціально й національно орієнтований роман „Польові дослідження з українського сексу” О.Забужко відкритий для читача, його думок, почуттів. Звичайно, інтерпретація, сприйняття художнього твору залежить від життєвого досвіду, ціннісних орієнтацій реципієнта. У процесі прочитання художнього тексту відбувається співставлення моральних й естетичних критеріїв, які притаманні героїні й читачеві. Відчувається наполегливе прагнення авторки уможливити трансформацію особистого досвіду в особистий досвід читача, активізувати емоційний відгук на прочитане, скерувати читацький мислетворчий процес у певному напрямку, щоб дійти певних висновків. Письменниця експресивно моделює подолання меншовартісності, руйнуючи „Карфаген української провінційності (Ю.Шевельов)”, закладаючи у такий спосіб підґрунтя прагненню ідентифікувати себе представником оновленої, пробудженої до повноцінного буття нації.

Роман „Польові дослідження з українського сексу” О.Забужко з його ґрунтовним аналізом сучасного стану суспільства, з



актуалізованою проблематикою, як експресивне вираження жіночої суб'єктивності „зламав чимало канонів дотеперішньої літератури, ... але не порушив одного канону – канону літературної правди (Ю.Шевельов)” [8, 31].

### Література

1. Вышеславцев Б.П. Сопротивление подсознания и сублимация // Этика преображенного эроса. – М.: Республика, 1994. – С.41–51.
2. Голобородько Я. Сучасна школа і новітня українська література // Українська мова та література. – № 5. – 2006. – С.3–4.
3. Жулинський М. Національний гуманітарний простір: проблеми і перспективи // Слово і час. – № 6. – 2006. – С.3–6.
4. Забужко О. Озираючись уперед // Українська мова та література. – № 6–8. – 2006. – С.3–4.
5. Забужко О. Польові дослідження з українського сексу. – К.: Факт, 2000. – 115с.
6. Зборовська Н., Ільницька М. Феміністичні роздуми. На карнавалі мертвих поцілунків. – Львів: Центр гуманітарних досліджень львівського національного університету, 1999. – 336 с.
7. Костенко Л. Гуманітарна аура нації. – Слов'янськ, 2000. – 15с.
8. Масенко Л. Визначальні мотиви „Польових досліджень з українського сексу” О.Забужко // Слово і час. – № 2. – 1997. – С.28–31.
9. Моклиця М.В. Модернізм як структура: Філософія. Психологія. Поетика: Монографія. Вид. 2-ге, доповн. і переробл. – Луцьк: Ред. – вид. відд. “Вежа”, 2002. – 390с.
10. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. – К.: Ленвіт, 2000. – 384с.

*Кушнір Ю.*

## ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ Й ЗМІСТУ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

*У статті піднімаються актуальні для сучасної педагогіки питання розуміння сутності й змісту культури міжетнічного спілкування. Акцент робиться на висвітленні основних напрямків у визначенні культури міжетнічного спілкування. На основі широкого наукового матеріалу робиться спроба проаналізувати розходження між поняттями "міжкультурна комунікація", "міжетнічне спілкування".*

**Ключові слова:** культура, міжкультурне й міжетнічне спілкування, комунікація, культура спілкування, культура міжетнічного спілкування.

Сучасна соціокультурна ситуація у світі характеризується розширенням взаємозв'язку й взаємозалежності різних країн, народів і їх культур. Сьогодні неможливо знайти етнічні спільності, які не випробували б на собі вплив як з боку культур інших народів, так і з

боку більше широкого соціокультурного середовища, що існує в окремих регіонах і у світі в цілому. Цей вплив підсилюється внаслідок росту культурних обмінів і прямих контактів між державними інститутами, соціальними групами, й окремими індивідами. Розширення взаємодії культур і народів робить особливо актуальним питання про культуру міжетнічного спілкування.

Для сучасної України проблеми пов'язані з міжетнічним спілкуванням здобувають особливу актуальність у кризові періоди її історії. Питання про культурні розходження між мешканцями різних регіонів, а також між представниками тих або інших етнічних груп – один із проявів кризи. У процесі становлення української національної самосвідомості, позбавленої критичного сприйняття культурних, і особливо, етнічних, розходжень подібні прояви неминучі. Цей процес буде більше успішний, якщо навчитися контролювати й направляти його. І одним з перших кроків на цьому шляху, на наш погляд, є адекватне до сучасних умов розуміння сутності категорії "культура міжетнічного спілкування".

Поняття культури міжетнічного спілкування, міжкультурної компетенції, їх структура й технології виховання активно розробляються українськими, російськими й закордонними дослідниками. Зокрема, до таких треба віднести дослідження О.М. Семашко [17], Г.Г. Филипчука [20], В.Г. Кузя, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчука [14], В.В. Макаєва [12], І.В. Мартинюка [13], Т. Перетяцько [15], Б. Чижевського [21], С.К. Бондаревої [2], О.О. Белік [1], З.Т. Гасанова [4], Р.І. Кадієвої [6], М. Куранова [11], М. Вугам [22], К. Снапп [23], J. Lehtonen [24], E. Phillips [25] і інших. Всі вони в тому або іншому ступені зачіпають різні якості особистості, її здатності й уміння реалізовувати потенціал міжкультурного спілкування. Однак формування будь-яких моделей культури міжетнічного спілкування не можливо без теоретичного обґрунтування сутності й виділення компонентів цієї культури.

Виходячи з актуальності дослідження й наявного в сучасній науці досвіду розгляду подібних проблем, метою даної роботи є спроба проаналізувати основні теоретико-методологічні напрямки у визначенні культури міжетнічного спілкування, її сутності й змісту.

Цілком справедливим буде відзначити, що рішення цієї проблеми можливо з різних точок зору й концептуальних підходів. Проте, найбільш очевидним представляється два шляхи, які, не дивлячись на деяку діаметральність, дозволяють із більшою об'єктивністю побачити сутність культури міжетнічного спілкування. Перший, – визначення місця й ролі культури міжетнічного

спілкування в системі культурних цінностей і норм сучасного цивілізованого суспільства. Другий, – виявлення структури й характеру міжетнічного спілкування, властивого як для більшості народів миру, так і припустимого по тих або інших причинах, для українського суспільства.

Широке розуміння культури необхідно для осмислення міжетнічного спілкування, насамперед тому, що воно охоплює не тільки сприйманий зовні, видимий (об'єктивний) спосіб життя людини, але й схований, внутрішній (суб'єктивний) мир кожної окремої культури, обумовлений цінностями, ціннісними орієнтаціями, специфічними способами сприйняття й мислення, нормами поведження й моралі.

У структурі етнічної культури цінності є ядром, оточеним, у свою чергу, принципами, що реалізуються в нормах і правилах. Принципами називають «конкретні стереотипи мислення й поведження, «загальні думки», подання, переконання, стійкі звички в діяльності, механізми казуальної атрибуції» [18, с. 108]. Принципи обуславлюють розуміння дійсності – вони спонукають людей, що належать до даного етнічного колективу, сприймати мир так, а не інакше. Принципи направляють мислення й поведження по деяким стереотипизованим, шаблоном шляхам.

Більшу роль у формуванні норм культури, характерних для конкретного суспільства, грають взаємні схвалення й осуди, що виражаються навколишніми, сила особистого й колективного приклада, наочні зразки поведження (описані як у словесній формі, так і у вигляді зразків поведження). Засвоєння норм і цінностей національної або конфесіональної (власної) культури починається в раннім дитинстві, як правило, неусвідомлено, як процес, що виникає сам собою. Дитина прилучається до цінностей культури, уявленням про норми поведження і розвивається в міру нагромадження й збагачення життєвого досвіду. Цей процес входження дитини в культуру свого народу визначається як процес інкультурації. Основний зміст інкультурації складається в засвоєнні культурно обумовлених особливостей мислення, дій, моделей поведження, у результаті чого формується мовна, когнітивна, емоційна й поведінкова ідентичність особистості з членами даної культури й відмінність від членів інших культур [10, с. 7– 8].

Потрапляючи в незнайому культуру, людина виявляється в ситуації, коли звичні способи й норми поведження, засвоєні в результаті інкультурації, можуть бути неприйняті або неефективні. Саме в умовах міжкультурного спілкування відбувається

усвідомлення партнерами специфічності власних ціннісних установок. При цьому різні культури можуть мати схожий «набір» цінностей, однак різниця полягає у границях толерантності. Таким чином, основні норми й цінності однієї культурної спільності можуть не відповідати таким в іншій [27, с. 381]. Нормативність культури підтримується в ході міжособистісних, масових взаємин людей у результаті функціонування різних соціальних інститутів.

Проаналізовані вище поняття культурної норми й культурної цінності в контексті широкого антропологічного розуміння культури відіграють значну роль у розробці теорії та рішенні практичних проблем у сфері міжкультурних комунікацій, при визначенні поняття «культура межетнічного спілкування». І тут виникає ще одна проблема – проблема розходження понять міжкультурне й межетнічне спілкування.

Міжкультурне й межетнічне спілкування розмежовуються на основі наступного критерію: у першому випадку мова йде про «пересікання» представників різних культур, у другому – різних етносів. Закономірно, що той або інший вид культури породжує свій тип спілкування. Так, представники колективістських культур намагаються уникати прямих взаємодій і наголошують на невербальних засобах комунікації, які, на їхню думку, дозволяють їм краще з'ясувати й зрозуміти наміри співрозмовника, визначити його відношення до них. Зі своєї сторони, представники індивідуалістських культур віддають перевагу прям формам спілкування й відкритим засобам рішення конфліктів. Тому в процесі комунікації вони використовують переважно вербальні способи [5].

У розроблених на сьогоднішній день теоріях міжкультурної комунікації при визначенні сутності спілкування акценти робляться в основному на засобах і процесах передачі інформації про культурні розходження й правила реагування на ці розходження. Так, Г. Малетцке, що розробляє теорію міжкультурної комунікації в контексті культурної антропології, відзначає, що під міжкультурними відносинами варто мати на увазі всі відносини, учасники яких не тільки використовують власну систему кодування, норми, установки й форми поведіння, прийняті в рідній культурі, але й зіштовхуються з іншими кодуваннями, нормами, установками й побутовим поведінням [25, с. 37]. У той же час, інший відомий російський дослідник, В.Г. Крисько характеризує межетнічну взаємодію як : « насамперед різноманітні контакти між етносами, що ведуть до зміни індивідуальних і соціальних характеристик кожної із взаємодіючих етнічних груп і їх окремих представників, а також до інтеграції їх певних якостей і властивостей» [8, с. 159].

Наведені визначення, незважаючи на деякі розходження у зв'язку з різницею підходів, сходяться в головному: міжкультурна комунікація є процес взаємодії, учасниками якого є представники різних культур. При цьому мова йде про безпосередню особисту взаємодію, що часто дозволяє розглядати міжкультурну комунікацію як приватний (особливий) випадок міжособистісної комунікації й визначати його як мікрорівень міжособистісної взаємодії, на відміну від макрорівня прямого або опосередкованого спілкування між етнічними групами або націями [5, с. 79]. Однак і це варто розуміти, що спілкування є якимось узагальнюючим середовищем для виникнення умов міжкультурної комунікації. Спілкування припускає на всіх рівнях (як на мікрорівні, так і на макрорівні) високу культуру.

Проблеми формування культури спілкування складні й багатогранні. В.В.Фалілеєв, наприклад, визначає культуру спілкування як характеристику міжособистісних контактів, індивідуальної форми взаємодії людей, у процесі якого відбувається обмін думками, ідеями, досвідом, почуттями [19, с. 79]. Ефект спілкування залежить від ступеня довіри й взаєморозуміння між людьми, уміння виразити свої думки й почуття, відношення друг до друга в найбільш зрозумілій, доступній формі. Культура спілкування неможлива без емоційної культури, що включає вміння, за допомогою яких людина регулює свій психологічний стан, розуміє інших, бачить по зовнішніх проявах, управляє емоціями, знімає хвилювання, переборює нерішучість, стримується, створює необхідний настрій і т.ін.

Виходячи, з вище названих сутнісних проявів культури спілкування можна зробити висновок, що спілкування можливо на трьох рівнях: комунікативному, інтерактивному й перцептивному. У цьому зв'язку, варто звернути увагу на те, що якому–небудь одному із цих рівнів віддати перевагу в процесі формування культури міжетнічного спілкування практично неможливо.

Зокрема, у культурі спілкування О.С. Кармін [7] виділяє два взаємозалежних аспекти: зовнішній (ритуальний, етикетний) і внутрішній (соціально–психологічний). На його думку, існують деякі загальні норми людських відносин, що зложилися історично й стали загальноприйнятими в сучасному суспільстві. Існують і інші близькі до позиції О. С. Карміна погляди.

Наприклад, Т. Гасанов виділяє знання як компонент формування культури міжетнічного спілкування [4]. Для успішної комунікації в іншій культурі, з погляду Д. Летонена, необхідно знати мову, історію країни, мистецтво, економіку, суспільство, тобто мати всебічні знання про історію й культуру цієї країни [24]. Дослідник

ставе питання про етику міжкультурних відносин. Акцент на формуючому аспекті культури робить Т.Ю.Бурмістрова [3]. Пропонована К.Капп модель зорієнтована на поведінковий аспект спілкування із представниками іншої культури, що не включає в себе обмін культурними змістами, у ході якого відбувається розуміння й пізнання іншої культури [23]. А от В.С. Кукушин і Л.Д. Столяренко [9] включають у культуру міжетнічного спілкування чотири системообразуючих компоненти: знання теорії й практики реальних національних відносин і психології національних відносин; неупередженість позицій при оцінці інших людей, їхніх національно-психологічних особливостей; уміння вибрати стосовно представників іншого народу такий спосіб спілкування й поведіння, що, не розходився б із власними уявленнями про мораль, у той же час щонайкраще відповідав би індивідуальній і національній своєрідності сприйняття й оцінки виниклих ситуацій; здатність емоційно, учасливо й тактовно відгукуватися на запити, інтереси й вчинки інших культур і народів.

Головним достоїнством розглянутих різних підходів є виділення в них двох взаємозалежних сторін міжкультурної компетенції особистості – здатності розуміти рідну й чужу культуру. Іншим позитивним моментом представляється встановлення або визнання зв'язку між мисленням і поведінням, що виводить міжкультурну компетенцію на більше усвідомлений культурологічний, філософський рівень. Тільки гармонічна взаємодія всіх трьох рівнів спілкування, на наш погляд, дозволяє досягти цілей виховання підростаючого покоління в сучасному суспільстві.

Таким чином, проаналізувавши основні напрямки у визначенні культури спілкування, культури міжетнічного спілкування, підкреслимо, що при існуючих в науковому світі точках зору, в розгляді сутності даного поняття, безперечним є культурнобумовлена домінанта як ключ до розуміння міжкультурних взаємодій. Під культурою міжетнічного спілкування цілком доцільно розуміти якусь сукупність спеціальних знань, переконань, навичок, а також адекватних їм вчинків і дій, що проявляються в міжособистісному спілкуванні (як на вербальному, так і невербальному рівнях) між представниками різних етнокультурних груп. Даний підхід дозволяє у майбутньому більш доцільно оцінити перспективи виховання у дітей навичок міжетнічного спілкування, а також відповісти на запитання щодо процесу міжкультурної комунікації.

*Література*

1. Белик А.А. Культурология. Антропологические теории культур. – М.: Российский гос. гуманит. ун-т, 1998.–241 с.
2. Бондырева С.К. Культура межнационального общения // Советская педагогика. – 1991. – № 3. – С. 16–29.
3. Бурмистрова Т.Ю. Социология национальных отношений // Социологические исследования. – 1994. – № 25. – С. 22–26.
4. Гасанов З.Т. Формирование культуры межнационального общения в многонациональном регионе // Педагогика. – 1994. – №5. – С. 11–15.
5. Грушевицкая Т.Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов. – М.: Юнити–Дана, 2003.–357 с.
6. Кадиева Р.И. Формирование культуры межнационального общения в учебных заведениях многонационального региона // Развитие личности в образовательных системах Южно–Российского региона. – Ростов н/Д: Изд–во РГПУ, 1997. – Ч. 2. – С. 89–94.
7. Кармин А.С. Культурология. – СПб: Изд–во "Лань", 2001. – 832 с.
8. Крысько В. Г. Этнопсихология и межнациональные отношения: курс лекций. – М.: Экзамен, 2002. – 448 с.
9. Кукушин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология. – Ростов–на–Дону: Феникс, 2000. – 448 с.
10. Куликова Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. – Красноярск: РИО КПКУ, 2004. – 196 с.
11. Куранов М. Культура межнационального общения // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 41–44.
12. Макаев В.В. Поликультурное образование – актуальные проблемы современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3–10.
13. Мартинюк І.В. Національна система виховання, шляхи реалізації // Рідна школа. – 1995. – № 3–4. – С. 13–17.
14. Основы національного виховання: концептуальні положення / Уклад. В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчик та ін. – К.: Інформ, 1993. – Ч.1.– 152 с.
15. Перетяцько Т. Культура міжнаціональних відносин у початковій школі // Початкова школа. – 1997. – № 4. – С. 54–55.
16. Садохин А.П. Этнология: учебный словарь. – М.: Гардарики, 2002. – 208 с.
17. Соціологія культури / За ред. О.М. Семашка, В.М. Пічі. – К.: Каравела, 2000. – 334 с.
18. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: Наука, 1996. – 325 с.
19. Фалилеев В.В. Онтология культуры и личности на рубеже XX – XXI в. – Кемерово: Кемер. гос. ин-т искусств и культуры, 1999. – 145 с.
20. Філіпчук Г.Г. Проблеми етнокультури в змісті шкільної освіти // Психологія та педагогіка. – 1999. – № 4. – С. 52–58.
21. Чижевський Б. Полікультурна освіта: практика, право, тенденції // Відродження. – 1997. – № 3. – С. 9–13
22. Byram M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching // Sprogfo rum. – №. 18.– P. 8–13.

23. Snapp K. Communication in EESE // <http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html> Retrieved January 3, 2003.
24. Lehtonen J. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence // <http://viesti.ivu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html> Retrieved December 2, 2003.
25. Maletzke G. Interkulturelle Kommunikation. – Opladen, 1996. – 137 s.
26. Phillips E. I see! Developing learners intercultural competence// LOTECED Communique, issue 3. Retrieved February 17, 2004 from <http://www.sedl.org/loteced/communique/n03.html>
27. Thomas A. Psychologie interkulturellen Lehrens und Handelns // Thomas (Ed.). Kulturgleichende Psychologie. Eine Einführung. Gottingen, 1993. – 341 s.

*Оришко С.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

*Автор статті прагне розглянути теоретичні основи патріотичного виховання учнівської молоді на сучасному етапі розвитку держави. Патріотичне виховання розглядається в контексті національного, на основі нових підходів до організації виховного процесу.*

Сучасні умови життя в Україні висувають перед народною освітою якісно нові завдання в сфері виховання молоді, розв'язання яких допоможе подолати існуючий формалізм у змісті роботи загальноосвітньої школи. Концепція національного виховання зазначає, що „український народ вступив в нову еру свого історичного розвитку. Разом з перспективами вільного розвитку української держави відкрилися широкі можливості для розвитку освіти, науки, культури, що вимагає докорінної перебудови процесу виховання молодого покоління” [1, 18].

**Постановка проблеми.** Сьогодні науковці, дослідники, педагоги говорять про необхідність нових підходів до виховання учнівської молоді.

Виховання є похідним від слова *chovati* – вирощувати. В українській педагогіці воно спочатку вживалося у значенні „оберігати” (тобто оберігати від небезпеки – шкідливих впливів, каліцтва, хвороби, смерті тощо). З часом виховання набуло дещо іншого змісту. Отже „виховання – це процес цілеспрямованого впливу, метою якого виступає засвоєння дитиною соціального досвіду необхідного для життя в суспільстві та формування в неї системи загальнолюдських цінностей” [2, 8].



Процес виховання є складною і динамічною системою, яка об'єднує в собі різноманітні напрями (розумове, трудове, естетичне, національне виховання тощо).

Особливої ваги набуває сьогодні національне виховання. Зміст його передбачає надання представникам усіх національностей широких можливостей для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури. Саме через пізнання власної історико-культурної спадщини молоде покоління усвідомлює взаємозв'язок з українською нацією й переконується, що українська незалежна держава законодавчо закріпила охорону національних прав і свобод громадян України.

**Ступінь дослідженості проблеми.** Проблеми національного виховання, їх значення та важливість висвітлюються в роботах багатьох провідних українських науковців, учених (О.Вишневський, В.Кузь, Ю.Руденко, З.Сергейчук, Б.Ступарик). Суттєвим у їхніх поглядах є те, що „це створена впродовж віків самим народом система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв, покликаних формувати світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації молоді, передавати їй соціальний досвід, надбання попередніх поколінь” [1, 18].

В сучасних умовах державотворення відбувається постійний процес відродження і розвитку національного виховання. Виховне значення його зростає. Молодому поколінню активно передаються національні особливості, духовна культура, психологічні ознаки, досвід минулих поколінь

Національне і громадянське виховання становлять основу для виховання патріотизму.

Слово „патріотизм” (patris) – грецького походження, у перекладі це батьківщина, вітчизна. Вперше це слово з'явилося у період Французької революції (1789–1793 рр.). Так себе називали борці за народ, захисники республіки.

Патріотизм, з точки зору філософів, моральний і політичний принцип, зміст його включає любов до Вітчизни, відданість, гордість за її минуле і сучасне, прагнення захищати інтереси Батьківщини. Таке розуміння актуалізує роль поведінкового чинника патріотизму, тому що саме через активну діяльність людини на користь суспільства, Батьківщини в цілому і проявляються її справжні почуття.

Політологи розглядають одну з ознак патріотизму – політичну свідомість. Це насамперед опосередковане відображення політичного життя суспільства, що включає проблеми влади, формування, розвиток і задоволення інтересів і потреб, наявність поглядів, оцінок, які відображають політичні відносини тощо.

Патріотичне становлення особистості розглядається як двоєдиний процес:

- на психологічному рівні (формування почуттів, звичок, прагнень, норм, вольових якостей тощо)
- ідеологічному (формування патріотичної свідомості, ідей, поглядів, переконань).

У сучасній педагогічній літературі „патріотизм” розглядається як глибоке громадянське почуття, змістом якого є любов до свого народу, Батьківщини, усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, вболівання за його майбутнє. Він виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Патріотизм — соціально-історичне явище. Елементи його виникли як усвідомлення родових зв'язків, обрядів і звичаїв [8., 134 – 156].

Український патріотизм, зазначається в Малій енциклопедії етнодержавознавства, явище синтетичне, в ньому відображається все незаперечно цінне з історії української держави. Він базується на національній свідомості, повазі до інших народів, їхньої землі, толерантному ставленню до культури, віруванням, звичаям [8].

Український патріотизм визначає природну закономірність тривалого історичного розвитку українського народу як нації аж до ствердження державності. Сьогодні відроджена, оновлена Українська держава стоїть на шляху зростання національної свідомості, гордості, незалежності. Патріотизм має сприяти процесу національно-державного розвитку, що спрямований на побудову толерантного, демократичного, громадянського суспільства.

Дослідження проблеми патріотичного виховання молоді ґрунтується на фундаментальних працях в галузі національної системи виховання, концептуальних положеннях національної освіти та виховання (А.Алексюк, І.Бех, О.Вишневський, П.Кононенко, В.Майборода, А.Погрібний, М.Стельмахович, Т.Усатенко).

У сучасній педагогічній літературі виділяють щонайменше три різновиди патріотизму.

1. Етнічний патріотизм, що ґрунтується на почутті власної причетності до свого народу, на любові до рідної мови, культури, до власної історії тощо. Цей патріотизм зумовлений природою як відчуття видової ознаки народу, є природженим і розвивається повноцінно, якщо дитина зростає у національно зорієнтованій сім'ї, навчається в українському дитячому садку, а потім в українській школі. При цьому великого значення надається вивченню історії

українського народу, рідної мови та літератури, українського мистецтва, народних звичаїв, традицій.

2. Територіальний патріотизм базується на любові до того місця на землі (до місцевості, ландшафту, клімату тощо), де людина народилася.

3. Державний патріотизм ґрунтується на остаточній меті нації – побудові власної держави, державному самовизначенні, державницькому світогляді та державницькому почутті; це вищий патріотизм, який базується на державній ідеології та пов'язаний з почуттям громадянськості [3, 115–116].

Отже, патріотичні почуття українського народу є емоційним аспектом національного державницького світогляду, що включає почуття належності до України, її історії, віру в майбутнє своєї держави. Найвищою формою патріотизму виступає почуття любові до Батьківщини, готовність терпіти муки й навіть іти на смерть заради неї.

На основі вивченої великої кількості філософської, психологічної, педагогічної літератури спробуємо подати власне тлумачення поняття „патріотизм”.

**Патріотизм** – це складова громадянського виховання, моральна категорія, в основі якої лежить народний світогляд, філософія, ідеологія, педагогіка, яка характеризується високопозитивним ставленням людей до рідного краю, до народу, до Батьківщини.

Спробуємо дослідити сутність поняття „патріотизм”. Треба зазначити, що питання патріотизму, патріотичного виховання привертало увагу науковців, дослідників, педагогів в усі часи і в усіх країнах світу. Суттєву, посильну увагу приділяли йому в радянські часи.

Патріотичне виховання радянських школярів частіше за все зводилося до спрощеної чорно–білої схеми добра та зла („наше – не наше”). Десятиріччями прищеплювалося почуття превалювання над „іншими”, впевненість, що ми маємо „найпередовіші ідеї, технології”, користуємося самими правильними моральними істинами. Все це привело до того, що радянська наука, скована марксистсько–ленінською ідеологією не змогла виробити єдиний підхід до розуміння природи, сутності, змісту патріотизму. На думку Н.Крупської, патріотизм – політичний феномен; М.Болдирева – соціально–моральний принцип; Р.Гусейнова, Н.Савина, П.Якобсона – почуття; М.Єгорова, Ф.Королева, І.Харламова – це моральна якість особистості, яка є важливішою якістю радянської людини; О.Гусєва, З.Дайч, І.Іваненко – складником комуністичного світогляду й ідейності; А.Здравомислов – моральною цінністю.

За радянських часів не існувало єдиної думки щодо сутності патріотизму. Ряд авторів (М.Матюшин, М.Митин, Б.Воронович) на

перше місце становлять емоційний компонент: любов до Батьківщини, комуністичної партії, радянського строю, свого народу, до рідної природи. Деякі вчені охоплюють більш широке коло питань, розглядаючи поняття „патріотизм” у тісному зв’язку з поняттям „інтернаціоналізм”. У цьому зв’язку любов до батьківщини, народу розглядалася в поєднанні з почуттям поваги до інших народів, вірності пролетарської солідарності.

Окремі дослідники, науковці, педагоги виокремлювали дійовий і інтелектуальний компоненти (П.Рогачов, М.Свердлін, І.Мар’єнко) тобто вбачали в якості головної риси радянського патріотизму готовність захищати свою соціалістичну Батьківщину, вірність комуністичній партії, боротьбу за мир, трудовий ентузіазм.

Інші дослідники М.Терентія, Т.Кошуг, Т.Стриго розкривали змістовну сутність патріотизму, даючи загальні й особливі ознаки радянського патріотизму, які характеризують властивості особистості.

Таким чином, ознаки радянського патріотизму концентруються науковцями, дослідниками навколо тем „Рідний край”, „Труд”, „Інтернаціоналізм”, „Захист інтересів соціалізму”, „Боротьба за мир” і розглядаються з точки зору єдності емоційно–чуттєвої, раціональної і дійової сторін даного поняття .

Аналіз літератури з проблеми радянського патріотизму та патріотичного виховання показав, що об’єктом патріотичних почуттів є багатонаціональна та єдина соціалістична Батьківщина. Інколи вона підмінювалася рідними місцями, природою, а інколи в поняття батьківщини включалися соціалістична держава, радянський суспільний і державний устрій, комуністична партія.

Зі становленням незалежної української держави розпочалося формування нової української формації. У зв’язку з цим, патріотизм набуває особливого, повноцінного змісту. Невід’ємною складовою патріотизму молоді відмічає К.Чорна, стає **національна свідомість**, яка вбирає в себе:

- любов до своєї нації, до історичного і самобутнього образу свого народу, ідентифікація себе з ним;
- віра в його духовну силу і покликання;
- силу волі і відповідальність за те, щоб народ посів почесне місце в цивілізованому світі;
- систему вчинків, які виходять з цієї любові, віри і відповідальності.

На педагогічному рівні самосвідомість розглядається як регулятор діяльності, поведінки та спілкування особистості. У **зміст самосвідомості** входить:

- усвідомлене ставлення до зовнішнього світу, до інших людей та усвідомлене ставлення інших до особистості;
- усвідомлення свого місця в житті;
- усвідомлення свого власного ставлення і розвитку тощо.

Сучасні психологи М.Боришевський, Л.Божович, І.Кулагіна, Л.Фрідман та інші розглядають самосвідомість як усвідомлення своєї сутності, свого місця у суспільстві, усвідомлення своїх можливостей, пізнання себе – власного „Я”.

Важливим для дослідження є те, що у попередні роки самосвідомість не розглядалась як національна. М.Боришевський зазначає: „Сьогодні доведено, що дитина не може розвиватись гармонійно, не може збагнути великого сенсу свого життя, якщо вона не усвідомлює себе носієм якостей, властивостей не лише загальнолюдських, а й національних, своєрідних і неповторних” [1. 145]. На думку М.Боришевського, в структурі особистості громадянина–патріота є такі моменти: „розвинена національна свідомість та самосвідомість, прагнення до самоідентифікації з нацією; національна гідність і самоповага у поєднанні з шаною, повагою до усіх етносів та націй; інтерес до минулого, сучасного та майбутнього своєї нації як державного утворення; усвідомлення власної відповідальності за сучасне і майбутнє нації, держави, прагнення внести свій вклад у цю справу; усвідомлення себе як суб'єкта рідної та державної мови, у якій на генетичному рівні втілюється творча сила народного духу, його помисли, сподівання, віра і воля; усвідомлення себе носієм вищої ідеї, зв'язаної з вірою у безсмертя, незнищенність душі людської – як символ людського в Людині, як можливість збагнути сенс самовдосконалення й творення себе задля прагнення найвищої і благородної мети – служити людині, народові, Вітчизні й знаходити в цьому справжнє людське щастя”.

Таким чином, ми бачимо, що національна свідомість є невід'ємною складовою структури особистості–патріота. Загально відомо що, як і кожне цілісне утворення, патріотична самосвідомість розвивається на протязі окремих вікових періодів. Кожен період – це етап життя від народження до зрілої особистості, це шлях її патріотичного становлення. У розвитку людини можна виділити окремі етапи патріотичної самосвідомості, які накладають на неї своєрідний відбиток, збагачують, вдосконалюють, розвивають її.

Сучасний український вчений О.Вишневський виділяє три етапи розвитку патріотичної свідомості дитини та людини в загалі:

1. Етап раннього етнічно–територіального самоусвідомлення є основою, фундаментом патріотизму і здійснюється переважно в

батьківській родині та в школі. Він припадає на дошкільний і молодший шкільний вік. На цьому етапі формується почуття патріотизму.

На процес усвідомлення дитиною своєї етнічної належності істотно впливають материнська мова, колискова пісня, бабусина казка; дотримання народних і родинних традицій, обрядів, звичаїв; вивчення та виконання гаївок, віншувань, створення писанок та ін. Усе це серйозно впливає на національне та патріотичне виховання дитини, бо вчить її бути шанобливою, чесною, доброю, любити свою історію, свій народ.

Неабияке значення для етнічного усвідомлення має рідна мова, яка дає можливість усвідомити свою етнічну належність, розуміти рідних, свій народ. Вона формує національний спосіб мислення, характерні для нього категорії та образи, ставлення до моральних цінностей. Видатний педагог К.Ушинський наголошував, що “мова народу – відображення батьківщини та духовного життя народу”. Ідеї К.Ушинського підтримували П.Каптерев, М.Рубінштейн інші видатні педагоги, які особливо наголошували на тому, що мова є стрижнем національно–етнічного виховання.

Етап етнічного самоусвідомлення пов’язаний із процесом ознайомлення дитини з родинними, етнічними та національними символами, які є своєрідною формою самовираження нації. У першу чергу це державні символи – герб, гімн, прапор України та різних українських земель; історичні символи – гетьманські, козацькі, стрілецькі; народні символи – калина, верба, писанка, вишиванка. “Привласнення таких символів, використання їх у своєму житті, одязі, – зазначає О.Вишневський, – є формою громадського самовираження людини” [3, 117].

На даному етапі формується “стихійний патріотизм”. За Г.Ващенком, “стихійний патріотизм – це є неусвідомлена любов до рідної природи, своїх земляків, рідних звичаїв, традицій, рідної мови” [50, 67]. В основі стихійного патріотизму лежить інстинктивна любов дитини до матері й батька, близьких і рідних людей; до батьківського дому, до рідної природи; народних звичаїв, традицій, рідної мови, бо все це є малою батьківщиною, на ґрунті любові до якої формується любов до Батьківщини великої.

Сучасні дослідники (О.Харламова, Т.Кравченко та інші) визнають, що стихійний патріотизм, сформований у дитини батьками та близькими людьми, стає підґрунтям для виховання свідомого патріотизму, становлення національного духу.

2. Етап національно–політичного самоусвідомлення, припадає на підлітковий вік, коли дитина з лона сім’ї та школи переходить у громадське середовище. На цьому етапі патріотизм виступає як

переконання, оскільки він пов'язаний із громадською активністю, з усвідомленням життєвої, соціальної та політичної позиції, усвідомленням свого “Я” як частки суспільного організму, який має національно–державний, патріотичний характер. На цей час юнаками засвоєно певну систему знань, умінь та навичок, іде пошук свого місця в навколишньому світі. Виникає почуття ідентичності (Е.Еріксон), що дає можливість осягнути проблеми дорослого світу і бути готовим до їхнього вирішення.

У цей період відбувається приєднання юнацтва до різноманітних дитячих і молодіжних громадських, політичних організацій і об'єднань, які в змозі допомогти виховати сьогоdnішнього школяра, завтрашнього громадянина України, вплинути на політизацію його свідомості. Важливим моментом на даному етапі є відновлення історичної пам'яті, формування почуття національної гордості через вивчення історії, літератури, культури свого народу, використання української мови як національного засобу спілкування.

3. Етап державницько–патріотичного самоусвідомлення, коли поняття “національного” виходить за межі етнічності та сягає рівня державності. Характерними рисами даного етапу є вияв любові, поваги до своєї держави як головної мети розвитку нації. Державницько–патріотичний рівень передбачає шанобливе ставлення до національно–культурних цінностей інших народів, прищеплення почуття національної, расової та конфесійної толерантності.

На цьому етапі патріотизм виступає як дія, оскільки зусилля людини спрямовані на пошук сенсу життя, визначення свого місця й ролі в суспільстві, в політичній та ідеологічній сферах. Виникає усвідомлення свого патріотичного обов'язку перед народом, необхідність особистої відповідальності за його ідеали, прагнення своєю діяльністю служити інтересам народу та України [3, 116–117].

**Висновки.** Таким чином, проходження даних трьох етапів становлення патріотичної самосвідомості (етнічно–територіального, національно–політичного, державницько–патріотичного) свідчить про рівень громадянсько–патріотичної зрілості людини.

### *Література*

1. Боришевський М.Й. Духовні цінності у становленні особистості громадянина. Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144 – 150.
2. Євтухова Т.А., Омельченко С.О. Методика виховної роботи. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів II – IV рівнів акредитації /За заг. ред. проф.Сипченка В.І. – Видавничий центр СДПУ. – Слов'янськ, 2004. – 172 с.
3. Теоретичні основи педагогіки: Курс лекцій. Підручник для студентів /Під ред. Вишневецького О. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 268 с.

4. Основи національного виховання: Концептуальні положення /В.Г. Кузь, Ю.Д.Руденко, З.О.Сергійчук та інш. /За заг. ред. В.Г.Кузя та інш. – К.: Інф.-видавн. центр “Київ”, 1993. – Ч.1. – 152 с.
5. Коркішко О.Г. Виховання патріотизму молодших школярів у позаурочній виховній роботі: Дис... канд.. пед. Наук: 13.00.07 – Слов’янськ, 2004. – 243 с.
6. Концепція національного виховання //Рідна школа. – 1996. – № 11 – 12. – С.15 – 20.
7. Философский словарь /Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1986. – С.358.
8. Мала енциклопедія етнодержавознавства. – К.: Генеза: Довіра, 1996. – 832 с.
9. Терентий М.А. Теория и практика патриотического и интернационального воспитания подрастающего поколения /Под ред. И.С.Марьенко, – Кишинев, 1978. – 276 с.

**Патlachук В.**

### **УТОЧНЕННЯ ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ З ПОЗИЦІЙ ЙОГО ДЕМОКРАТИЧНИХ Й ПРАВОВИХ ОСНОВ**

*У статті зроблена спроба уточнити і конкретизувати цілі навчання з позицій його демократичного і правового характеру. Піддаючи критичному аналізу вихідний постулат теорії навчання – установку на засвоєння знань, умінь і навичок, автор пропонує альтернативний варіант – рахувати навчання ядром виховання. В цьому випадку мета навчання витікає з мети виховання, яка висловлюється також в альтернативному варіанті, запропонованим Б.І.Коротяєвим.*

**Ключові слова:** демократичний і правовий характер навчання, мета навчання, навчальні цикли.

Вивчення і більш глибоке осмислення сутності демократичного і правового характеру виховання, навчання й освіти людини диктується часом. А ті кардинальні зміни, що відбуваються в Україні в останні роки, робить це суто необхідним.

Тенденції зміни планової економіки ринковою, широкої та глибокої демократизації всього громадського життя, будівництва правової держави і заміни диктатури влади диктатурою закону призводять до того, що в країну приходить інша суспільно-економічна формація, і разом з цим інші суспільні інститути.

Але з інститутом виховання, навчання й освіти змін практично не відбувається, бо глибинна сутність історично створеної системи освіти в надрах соціалізму залишається в принципі незмінною, хоча й у ній проходять істотні рухи, перетворення, деякі реформи.

Характер викладання, навчання, організації занять, управління залишається в більшості випадків авторитарним і на превелику жаль дуже важко піддається реформуванню, тому що по своїй природі є досить консервативним і спресованим тривалим досвідом. А саме авторитаризм залишається головною перешкодою для впровадження



більш широких демократичних і правових перетворень у середній і вищій школі.

Подивимось на навчання, як на професійно–педагогічне явище, проект якого розробляється та здійснюється в спеціально створених навчально–виховних закладах фахівцями.

Той проект, що діє нині, містить у собі досить стійкі та відтворені протягом декількох сторіч основні блоки – блок цілевизначення, змістовний і організаційно–технологічний блоки, контрольно–оціночний. Усі блоки тісно пов'язані між собою, і протягом історії перетерплювали й перетерплюють і нині істотні зміни. Вихідний момент у розробці педагогічного проекту навчання в цілому – це усвідомлення, розуміння й тлумачення розроблювачами *мети навчання*. Від того, як розуміється й формулюється мета, залежить побудова всіх інших блоків.

Основний замовник педагогічної мети навчання – суспільство, його консолідована свідомість, економічні, політичні і духовні потреби, що складаються на тому чи іншому відрізку історичного розвитку.

Виконавцем суспільного замовлення є державні органи керування навчально–виховними закладами, що й визначають в остаточному підсумку конкретні цілі та задачі навчання на сучасний момент. Педагогічна ж наука вважала за необхідне обґрунтувати їх у рамках напрацьованої нею теорії, що розкриває виходячи з мети зміст, форми, методи й принципи навчання.

Історично склалося так, що протягом не тільки останніх десятиліть, але і сторіч, а якщо точно, то з моменту зародження спеціалізованих навчально–виховних закладів, педагогічна наука концентрувала свої зусилля і весь науковий потенціал, який накопичувався з року в рік, на пояснення сутності тих головних процесів, що прийнято називати навчанням і освітою. Відповідно вибудовувалася і педагогічна теорія, що одержала статус «Дидактики». Її головна особливість полягала й полягає в тому, що вона розвивалася і формувалася абсолютно самостійно і незалежно від теорії виховання, а спиралася лише на ті методологічні підстави, що формулювалися в загальних основах педагогіки.

При цьому кожна з теорій (і навчання, і виховання) вивчала і пояснювала те, що відбувалося і відбувається в школі в двох реальних прикордонних областях, одна з яких охоплювала все те, що робиться на шкільних уроках, а інша – все те, що лежить за їх межами. Цим і пояснюється той факт, що ці дві фундаментальних педагогічних теорії виявилися цілком самостійними, незалежними й автономними, що

суперечить, на наш погляд, їхньому призначенню. Адже мова йде не про два рівнобіжні процеси, а про один – процес розвитку, становлення і дорослішання особистості учня.

У силу об'єктивності причин, теорія навчання нагромадила куди більш могутній потенціал, ніж теорія виховання. Основи дидактики закладені її засновником Я.А. Коменським. Вони одержали подальший розвиток у працях Песталоцци, Гербарта, Дистервега, Ушинського і багатьох інших.

Великий внесок у розвиток дидактики радянського періоду внесли і продовжують вносити російські та українські вчені–дидакти, психологи, фізіологи. Це, наприклад, Алексюк А.І., Ананьєв Б.Г., Анохіна П.К., Бабанський Ю.К., Бернштейна Н.А., Блонський П.П., Божович Л.І., Бондар В.І., Давидов В.В., Занков Л.В., Запорожець А.В., Зинченко В.П., Коротяєв Б.І., Костюк Г.С., Леонт'єв А.А., Лернер І.Я., Лозова В.І., Махмутов М.І., Огородніков І.Т., Онищук В.А., Підласий І.П., Скаткін М.І., Щукина Г.І. і багато хто інші.

І все–таки і теорія навчання – як загальна, так і усі внутрішньогалузеві теорії і концепції містять у собі безліч питань, відповіді на які ще потрібно знайти. Крім цього, якщо піддати критичному аналізу вихідні постулати дидактики з позицій вільної наукової думки, то можна знайти серед них багато слабких і кон'юнктурних сторін.

Одна з них – відірваність дидактики від теорії виховання. Усвідомлюючи цю слабкість дидактика намагалася і намагається і нині наводити мости зіткнення з теорією виховання, але, на жаль, досить тендітні і штучні. Головний такий міст – широко декларований **принцип навчання, що виховує**. З нього випливає, що навчання може бути таким, котре не виховує, тобто якимсь особливим і іншим. Але якщо визнати, що навчання є концентроване в ресурсах і спеціально організоване ядро виховання, а саме це є нашою головною думкою, то стане очевидною тавтологічність принципу навчання, що виховує.

В усіх навчальних посібниках по педагогіці з невеликими модифікаціями навчання визначається: в одному випадку як процес передачі знань, умінь і навичок по основах наук; в іншому – як процес їхнього формування; у третьому – як процес організації вчителем пізнавальної діяльності учнів, орієнтованої на засвоєння знань, умінь і навичок. І майже скрізь йде добавка про необхідність розвивати творче мислення, науковий світогляд, пізнавальні інтереси, потреби й здібності.

Але це, як вважає Б.І.Коротяєв, тільки добавки, що не змінюють загальну установку. Не змінюють суті справи і добавки у виді роз'яснень

про те, що процес навчання – двосторонній, що включає в себе викладання й навчання. У центрі уваги – пам'ять учнів, а шкільна практика виступає в ролі сили, що нещадно експлуатує ресурси молодій й незміцнілої пам'яті всіх тих, хто виявляється в її обіймах [2].

Доктрина з установкою на засвоєння знань, умінь і навичок фактично цілком погодиться з тією метою навчання, що проголошується й декларується як педагогічною наукою, так і органами управління. І не тільки декларується, але і з великою завзятістю і наполегливістю реалізується в діючому педагогічному проекті. Більш того, на цій доктрині виховане все нинішнє покоління вчителів. Упроваджується вона й у свідомість нових поколінь і нині, оскільки мета навчання трактується в такому дусі в навчальних посібниках по педагогіці і новому поколінню. Якщо звернутися до джерел, то, незважаючи на деякі розходження в більшості з них під метою навчання розуміється **формування в учнів міцних знань, умінь і навичок по основах наук, високого рівня творчого мислення, стійких пізнавальних інтересів, потреб і здібностей, а також формування наукових основ** світогляду.

Але якщо виходити з іншої логіки, тобто з визнання того факту, що навчання є ядро виховання, на чому ми наполягали раніше, то тоді мета навчання повинна природно і логічно впливати з мети виховання, а не просто формулюватися апріорно й довільно, як це робилося завжди.

Щодо мети виховання, то ми цілком приєднуємося до концепції гнучких педагогічних технологій, автором якої є Б.І.Коротяєв [1, 4, 5]. Цілком розділяючи його погляди і спираючись на них, сформулюємо мету виховання в такому вигляді:

**Мета виховання** – це створення для особистості таких умов і режиму життя, діяльності, поведінки, відносин у системі навчально-виховних установ, що є найбільш сприятливими для вільного розвитку її духовно-морального, інтелектуального і фізичного потенціалу з обліком вікових і індивідуальних можливостей, здібностей і потреб.

Виходячи з цього **мета навчання**, що впливає з мети виховання, полягає в тому, щоб на основі розроблених програм виховання спеціально створювати такі умови і режим життя, діяльності і відносин, що були б найбільш сприятливими для вільного й природного розвитку загального потенціалу особистості учня і його складових з обліком вікових і індивідуальних особливостей, інтересів, потреб і можливостей.

На основі законів логічного проходження можна від загальної мети виховання дійти до конкретизованих цілей розумового, морального, естетичного, трудового, фізичного виховання. Аналогічно вибудовуються відповідні визначення конкретизованих цілей навчання, у тому числі цілі навчання основам наук і досвіду пізнавальної діяльності; цілі навчання основам моралі і права і моральному й правовому досвіду життя; цілі навчання основам естетики й основних видів мистецтв, досвіду естетичної діяльності; цілі навчання основам праці і досвіду трудової діяльності; цілі навчання основам гігієни, фізкультури і спорту, і досвіду фізкультурно–спортивної діяльності.

Кожне визначення конкретизованої мети навчання спирається на дві логічних підстави і відповідно впливає з них. Першою підставою є загальні визначення мети виховання й мети навчання, а другою – конкретизовані цілі виховання. У цьому випадку визначення конкретизованих цілей навчання вибудовуються в такий спосіб:

◆ **Мета навчання основам наук і досвіду пізнавальної діяльності** в кожному навчальному циклі складається в створенні умов і режиму найбільшого психолого–педагогічного сприяння для вільного розвитку й нагромадження наукових знань, навчальних умінь і навичок, високого рівня творчого мислення, наукового світогляду, стійких пізнавальних інтересів, потреб і здібностей і способів їхнього задоволення, високої культури відповідного досвіду самостійної розумової діяльності, з обліком індивідуальних вікових можливостей і запитів учнів.

◆ **Мета навчання основам моралі і права, а також морально–правовому досвіду життя** – це створення в кожному навчальному циклі умов і режиму найбільшого психолого–педагогічного сприяння для вільного розвитку системи наукових знань по теорії моралі і загальнолюдських цінностей, прав і свобод особистості, моральних умінь, навичок і культури моральної поведінки, досвіду самостійності й відповідальності за прийнятті власні моральні рішення перед Законом, людьми і своєю совістю з обліком вікових і індивідуальних можливостей і запитів учнів.

◆ **Мета навчання основам естетики й основних видів мистецтв, а також досвіду естетичної діяльності** – це створення в кожному навчальному циклі умов і режиму найбільшого психолого–педагогічного сприяння для вільного розвитку системи наукових знань по основах естетики й основних видів мистецтв, естетичних умінь і навичок по відтворенню й створенню прекрасного в житті й у

різних видах мистецтв з обліком вікових і індивідуальних можливостей і запитів учнів.

◆ **Мета навчання основам праці і досвіду трудової діяльності** – створення в кожному навчальному циклі умов і режиму найбільшого психолого–педагогічного сприяння для вільного розвитку системи наукових знань по основах фізичної, професійної й інтелектуальної праці, стійких інтересів, потреб і здібностей до активної трудової діяльності, умінь, навичок, культури і досвіду самостійної й різноманітної трудової діяльності з обліком вікових і індивідуальних можливостей і запитів учнів.

◆ **Мета навчання основам гігієни, фізкультури і спорту, а також досвіду фізкультурно–спортивної діяльності** – створення в кожному навчальному циклі умов і режиму найбільшого психолого–педагогічного і гігієнічного сприяння для вільного розвитку системи наукових знань по основах гігієни, фізкультури і спорту, стійких інтересів, потреб і здібностей до фізкультури і спорту, умінь, навичок і досвіду самостійної й різноманітної спортивно–фізичної діяльності з обліком вікових і індивідуальних особливостей, можливостей і запитів учнів.

Якщо зіставити загальні визначення мети виховання і мети навчання, а також визначення конкретизованих цілей навчання, то неважко переконатися, що усі вони логічно закріплюються в струнку і послідовну систему.

Разом з тим, ми усвідомлюємо, що редакція кожного з визначень не є єдино вірною й завершеною, і тому робота з поліпшення й уточнення словесних формулювань визначень може бути продовжена. Головне при цьому – збереження сутності самого задуму всього блоку цілевизначення в розроблювальному новому професійно–педагогічному проекті. Поки ж на етапі його розробки вибудовані визначення цілей виховання і навчання можуть бути прийняті як робочі версії, що дозволяють сподіватися на їхню плідність, заможність і перспективність із погляду викладених у попередніх главах методологічних і теоретичних позицій.

Сформульовані вище цільові настанови навчання орієнтовані на всі навчальні цикли (навчальні процеси) і тому носять загальний характер. Вони мають потребу в подальшому розгортанні і конкретизації при виході на кожну вікову ступінь навчання й освіти, на специфіку безпосередньо навчальних циклів і їх тих чи інших особливостей.

Якщо рухатися в цьому напрямку, прийнявши сформульовані цілі навчання як науково заможні, то під тиском формальної й

діалектичної логіки валиться міф про триєдину мету уроку – освітню, виховну і розвиваючу. У тих школах, у яких адміністрація строго стежить за написанням робочих планів уроку і вимагає неодмінно вказувати одночасно три цілі, не позаздриш учителям. Їм доводиться ламати голову, видумувати і висмоктувати з пальця ці цілі. Але неможливо ж простежити якісь переміщення, придбання, зміни, що відбулися за один єдиний урок у внутрішній природі особистості учня, тобто в його розвитку і вихованості. Простежити можна лише єдиний компонент – освітній і з'ясувати що і як зрозуміли учні на уроці з прослуханого чи прочитаного, причому в загальному й поверхневому наближенні до істини.

Навіщо ж придумувати на кожен урок чи на кожний навчальний цикл ще якісь особливі цілі, якщо вони вже задані в загальному й конкретизованому вигляді з урахуванням специфіки того чи іншого навчального циклу в розроблювальному новому проекті. Потрібно лише реалізувати її й у кожному конкретному випадку створювати сприятливі умови і режим, з огляду на вік учнів, рівень їхньої підготовленості, а також специфіку й зміст того чи іншого циклу. Ось чому постулат про триєдину мету уроку і є міфом.

Осмилюючи представлений вище блок цілевизначення в розроблювальному новому професійно–педагогічному проекті, необхідно зупинитися на одному принципово важливому моменті, пов'язаному з безпосереднім виходом на змістовний і організаційно–технологічний блок. Тут ми маємо на увазі ступінь початкового навчання й освіти, у ході здійснення якої, у блок цілевизначення з урахуванням специфіки віку учнів повинні бути внесені істотні доповнення, уточнення й корективи.

Специфіка ж полягає в тому, що внутрішні потенційні сили особистості учня в цьому віці знаходяться в стадії інтенсивного визрівання, росту і розвитку, і тому дуже рухливі, хитливі, податливі, еластичні. При цьому яскраво вираженими тенденціями розвитку цих сил у даному віці є допитливість, прагнення до самостійності і самоствердження. І з цим не можна не рахуватися при уточненні цілей навчання, орієнтованих на даний вік. Від повноти й ефективності їхньої реалізації і залежить успіх виходу на наступні стадії навчання й освіти.

Не виключено, що головний акцент в освітньому циклі на даному ступені вивчення варто робити на розвиток стійких інтересів, потреб і здібностей до щоденного самостійного читання різних дитячих інформаційних текстів – художньої літератури, підручників і ін.

Якщо врахувати, що режим самостійного читання в сполученні з режимом переказування прочитаного, хоча б частково, є більш

сприятливим для розвитку інтелекту в порівнянні з режимом слухання, то такий допуск в уточненні мети цілком виправданий. А тим часом учні початкової школи в діючому освітньому циклі в режимі слухання (слухають або вчителя, або своїх однокласників) знаходяться від 75 до 85% робочого часу. Таке співвідношення цих двох видів режиму припустимо тільки до закінчення букварного періоду. А надалі воно повинне бути різко змінене.

Доти, поки всі учні не навчилися впевнено і самостійно читати, єдиною сприятливою умовою і режимом для вільного розвитку інтересу, смаку і любові до читання є прослуховування дитячих казок і розповідей з вуст чи вчителя батьків, у тому числі і відповідних записів на аудіо й відеокасетах.

Накопичений у такий спосіб емоційний досвід сприйняття дитячих художніх текстів – надійне джерело пробудження і культивування стійкого інтересу й потреби до самостійного читання.

Бачення конкретизованої мети навчання на початковому ступені в освітньому циклі в такому ракурсі зобов'язує ставити питання ще різкіше. Це означає, що якщо істотні рухи в розвитку інтересу, навички і досвіду самостійного читання в того чи іншого учня не відбулися, то такий учень до подальшого вивчення освітніх програм не підготовлений, і заявлена мета залишається не реалізованою.

Вимірити ж рухи в розвитку інтересу до читання можна простим способом – спостереженням. Для цього досить встановити – скільки годин учень витрачає щодня на читання і скільки сторінок прочитує за цей час самостійно без примушування і, як прийнято говорити, по заклику душі й серця. Просто, доступно, надійно.

Як робочу версію можна припустити, що якщо учень до кінця першого року навчання не буде самостійно прочитувати щодня до 20–30 сторінок хоча б найпростішого художнього тексту (дитячих казок чи дитячих оповідань), не говорячи вже про навчальний, то відповідь очевидна – істотних рухів не відбулося. Цілком очевидний і наслідок – до подальшого вивчення і засвоєння освітніх програм він не підготовлений і включати його в цей процес не має смислу, тобто безнадійно. Вихід із подібної ситуації єдиний – підготовчий етап для такої категорії учнів повинен бути продовжений, але без залишення їх на повторний рік навчання.

Як це робити – питання педагогічної технології, про яку мова йтиме в іншій статті. Подібним же чином вирішується питання про уточнення мети навчання на першій ступені освіти і щодо інших циклів.

Так, усвідомлюючи і з огляду на специфіку морально–правового циклу, необхідно зупинитися на таких моментах.

Один з них складається у визнанні справедливості принципово нової формули сходження особистості до зрілості – не від освіти до моральності, а навпаки, від моральності до освіти. Це означає, що статус даного навчального циклу має особливе значення, і він, власне кажучи, зобов'язаний бути ведучим.

Наступний момент. Моральність і усвідомлення своїх прав і свобод – це внутрішній стан особистості, і тому явище не тільки складне і мало вивчене, але і тонке, рухливе, тендітне й делікатне, особливо в дитячому віці. І воно вимагає до себе дуже дбайливого і поважного відношення з боку дорослих – батьків і вчителів. При цьому варто враховувати, що діти в цьому віці відрізняються гострою чутливістю до несправедливості, до придушення самостійності, приниження, зловживання владою дорослими і т.п. І дуже чуйні до всього доброго й прекрасного.

Якщо сказати інакше й спробувати узагальнити, то в дитячому віці моральність має незайману чистоту. Вона переважає над аморальністю і не обтяжена вантажем останньої. Усе разом узятє дає підставу припустити, що природний розвиток моральних почуттів, інтересів, потреб і моральної культури поведінки дітей у даному віці, а також їхньої правової свідомості, може бути досить успішним, якщо з цією метою створити для дітей у навчальних циклах сприятливі умови і режим життя, діяльності, поведінки й відносин.

І, нарешті, третій момент. Досвід підказує, що якщо зовнішня моральна культура поведінки не одержала належного розвитку на початковому ступені освіти, то займатися цими питаннями на середній і тим більше на старшому ступені вже пізно, тому що час упущений. У фізіологів є термін «оптимальні терміни запам'ятовування фізіологічних функцій» [6]. Якщо йти по аналогії, то й у розвитку психічних функцій (наприклад, тих, котрі відповідають за зовнішню поведінку) існують такі оптимальні терміни запам'ятовування. До речі, про це ж свідчать і результати досліджень, виконаних вітчизняними і закордонними психологами.

Висновок із даного факту щодо уточнення мети навчання дітей молодшого віку в морально-правовому циклі очевидний. Акцент даної мети повинен бути зроблений на те, щоб створювати сприятливі умови й режим для природного розвитку в молодших школярів моральних почуттів і моральної культури поведінки. До речі, в елітних школах Англії саме в цьому віці спеціально навчають етиці поведінки і зовнішньої культури майбутніх джентльменів і леді.

Такі, на наш погляд, особливості, пов'язані з уточненням і подальшою конкретизацією мети навчання в моральному циклі для



молодшого ступені освіти. Фактично усі вони властиві й іншим циклам, якщо не мати на увазі специфіку їхнього змісту.

До морального циклу навчання майже впритул примикає естетичний цикл, якщо виходити з визнання наступного постулату: усе те, що морально – прекрасно, як і все те, що прекрасно – морально. Більш того, вони не просто близько примикають друг до друга, але можуть і зливатися й поєднуватися в єдиний загальний цикл з умовною назвою «духовно–моральний».

Подібним чином може бути вирішене питання про уточнення цілей щодо двох інших навчальних циклів – трудового і фізкультурно–спортивного. Їх також можна об'єднати в один загальний цикл з умовною назвою «фізичний». Хоча варто помітити, що в організаційному плані здійснювати їх доцільніше роздільно, але в принципі в новому проекті можна вибудувувати не п'ять навчальних циклів, а три – інтелектуальний, духовно–моральний і фізичний.

При уточненні цілей навчання щодо фізичного циклу необхідно виходити з того, що фізична енергія дітей у цьому віці виробляється і накопичується досить інтенсивно і бурхливо, із великим надлишком. Тому надлишкова енергія постійно вимагає виходу «назовні», і природно, що діти «вихлюпують» її у рухах, діях, у гучних забавах і іграх.

Це той вік, коли потрібно менше слів, а більше справи. І створення умов і режиму найбільшого психолого–педагогічного сприяння для вільного «викиду» фізичної надлишкової енергії і нагромадження потрібної й відсутньої, є необхідна закономірність, ігнорування якої неминуче породжує негативні наслідки. Якщо стримувати і придушувати природну енергію дітей, їхнє прагнення до самостійності, самореалізації й самоствердження, то поява майбутніх ледарів, нахлібників, паничів і споживачів – питання лише часу і критичної точки відліку.

Таким чином, уточнення цілей навчання з урахуванням особливостей специфіки навчальних циклів, орієнтованих на молодший вік, дає можливість екстраполювати ці уточнення на наступні ступені освіти. Усвідомлюючи і з огляду на особливості підліткового і юнацького віку, а також закони розвитку психіки й організму, і, виходячи із заданої логіки руху думки, дійти уточнення і подальшої конкретизації всього блоку цілевизначення стає цілком можливою справою.

У ході уточнення варто мати на увазі, що в створюваних умовах і режимі навантаження на інтелект, духовність і фізичний організм повинні поступово й плавно нарощуватися. Це з одного боку, а з іншого боку – розширюватися можливості для вибору по їхній

реалізації. Бачення й усвідомлення другої сторони мети – надійний спосіб розширення і зміцнення демократичних і правових основ навчальних циклів.

При розробці блоку цілевизначення, орієнтованого на середній і старший вік, і особливо при його уточненні і подальшій конкретизації, необхідно враховувати ще одну важливу обставину. Адже одна справа, коли мета осмислюється і ставиться в теоретичному плані, і зовсім інше – коли вона втілюється й реалізується безпосередньо в практичній діяльності. Від результатів реалізації мета може бути істотно переосмислена, і як підсумок або відкинута, або видозмінена, переформульована, або залишена без якихось змін і коректувань.

Якщо визнати викладену обставину справедливою, то висновок очевидний. Обговорення уточнень і подальша конкретизація мети навчання, орієнтованої на середній і старший ступінь освіти, стане можливим і більш плідним і перспективним після того, як вона буде реалізована на молодшому ступені.

#### *Література*

1. Коротяев Б.И. Педагогика в вопросах, ответах и прогностических ожиданиях. – Краматорск, 2000.
2. Коротяев Б.И. Педагогика на распутье. – Славянск, 1991.
3. Коротяев Б.И. Школа преодоления и самосозидания. – К., 1999.
4. Коротяев Б.И., Гришин Э.А., Устенко А.А. Педагогика высшей школы. – К., 1991.
5. Коротяев Б.И., Патлачук В.Т. Педагогика. Учебный курс для студентов юридических факультетов. – К., 1999.
6. Маркосян А.А. Возрастная физиология и вопросы педагогики // Советская педагогика. – 1965. – № 5. – С.48–58.

*ШклярOVA Т.*

### **ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАТЬКІВ ДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СІМ'Ї**

*Розглядаються проблеми підготовки майбутніх батьків до виховання дітей у сім'ї. Актуальність проблеми зумовлена складним, кризовим становищем, у якому опинилася сучасна сім'я через низький виховний потенціал сім'ї, завдяки недостатньому рівню педагогічної грамотності сучасних батьків.*

**Ключові слова:** *підготовка майбутніх батьків, сімейне виховання, педагогічна освіта старшокласників.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Провідні науковці різних галузей освіти: економіки, права, соціології, демографії, педагогіки, психології тощо, які займаються

дослідженням сім'ї, визнають, що виховний потенціал сучасного інституту сім'ї обмежені соціально–економічними труднощами.

Нестійке матеріальне положення, безробіття, матеріальні і психологічні проблеми збільшують побутове навантаження; наявність ідейного і морального вакууму в суспільстві, втрата історичної самосвідомості, різка зміна духовних інтересів на матеріальні – стає основною причиною нестабільного положення в державі в цілому, і впливають на функціонування сім'ї зокрема.

Прагнення і спроби сім'ї пристосуватися до нових явищ і постійних змін, що відбуваються в суспільстві, зумовлюють зміни у сім'ї і відображаються на відносинах між батьками і дітьми. «Внутрішньосімейні стосунки, що склалися віками, – пише Я.А. Береговий – зазнали нищівного зламу, стресів. На зміну родині, їх спільному чи близькому проживанню, на зміну традицій багатодітності, тісної взаємодії і взаємозалежності дітей і батьків прийшла нова сім'я. У результаті традиційні внутрішньосімейні відносини виявилися зруйнованими, як і багатовікова природна, спонтанна передача народного досвіду (виробничо–трудового, інтелектуального, культурного, духовно–морального, подружнього, батьківського, сімейного, педагогічного, побутового) від батьків до дітей, від старших до молодших, від покоління до покоління. Таким чином, нова сім'я виявилася самотньою, беззахисною, безпомічною, такою, що легко розвалюється за перших серйозних випробувань, бо молоді батьки – духовно–моральні, психолого–педагогічні невігласи, тому й психологічний клімат у сім'ї гостро–конфліктний, неможливий [2; 5-8].

Нинішня сім'я не готує і не забезпечує розвиток і підготовку до сімейного виховання молодих людей. Саме вони, коли вступають до шлюбу не мають необхідних педагогічних знань і стикаються з труднощами у спілкуванні й вихованні дітей у сім'ї.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Проблема підготовки до сімейного виховання турбувала видатних філософів, просвітників, педагогів: Я.А.Коменського, Дж.Локка, Й.Песталоцці, Ж.–Ж.Руссо, О.В.Духновича, К.Д.Ушинського, П.Ф.Каптеєва, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, М.Г.Стельмаховича.

Формуванню педагогічної культури батьків присвятили свої праці Ю.П.Азаров, В.Гребенніков, О.Зверева, О.Калюжна, Л.Києнко–Романюк, Т.В.Людкіна, І.Савченко, І.Трубавіна, Т.Ушеніна.

Проблеми готовності учнів до створення сім'ї досліджувались Т.П.Головановою, Д.П.Луцик, В.І.Макаровим, Н.І.Новиковою, М.І.Пашковою, П.П.Півненко та іншими.

З.Зайцева, В.Карпікова, Р.Лемехова, В.Пултавська, А.Сизанов, І.Трухін у своїх роботах здійснили аналіз моральних аспектів підготовки школярів до сімейного життя.

У наукових дослідженнях В.Бизової, Н.Феоктистової висвітлюються проблеми застосування індивідуального підходу до старшокласників у підготовці майбутнього сім'янина.

Підготовку дітей різного віку до шлюбу у взаємодії школи та сім'ї вивчали Т.Алексєєнко, О.Докукіна, В.Постовий, Є.Сичова, О.Хромова, В.Бойко, О.Кононко, Г.Лактіонова, Т.Кравченко, Д.Луцик, Г.Чередниченко. Вчені звертають увагу на дослідження проблеми підготовки до виконання батьківських та материнських функцій.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає змогу констатувати, що проблема підготовки старшокласників до сімейного виховання є порівняно новою для вітчизняної педагогічної науки.

Внаслідок своєї педагогічної некомпетентності, несвідомого перенесення в сім'ю стереотипів виховання в батьківській сім'ї, молоді батьки допускають цілий ряд помилок у вихованні розвитку дитини і в безпорадності опустивши руки, намагаються пояснити вади результатів своєї дії, або спадковістю, або несприятливими обставинами. При цьому важливо помітити, що багато батьків насилу усвідомлюють причини виникнення тих або інших труднощів у відносинах, особливості дитини і себе як батька, а також мотиви виховання і поведінки як свої власні, так і дитини.

Майбутні батьки потребують педагогічної підготовки, соціальних консультацій та керівництва з боку педагогів і психологів, для того щоб у подальшому уникнути проблем і труднощів у сімейному вихованні.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою нашого дослідження є висвітлення проблем у підготовці старшокласників до сімейного виховання.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Дослідники відзначають низький рівень педагогічної культури батьків, який приходить у суперечність зі зростанням ролі сім'ї у процесі соціалізації і розвитку підростаючого покоління у сучасному суспільстві.

За часів Радянського Союзу робота з батьками в обов'язковому порядку велася практично в усіх школах країни. Методичні рекомендації з організації й ефективності проведення педагогічної освіти давали педагоги і вчені різних регіонів. Безумовно, багато в

чому це був формальний підхід, і мав примусовий характер, недостатньо продуманий і безсистемний. Відчувався брак матеріально–технічних коштів, а найголовніше – недостатня підготовленість педагогів для кваліфікованої психолого–педагогічної допомоги, для реальної допомоги батькам у проблемах сімейного виховання. Форми лекцій, що використовувалися, загальні батьківські збори носили часто декларативно–пропагандистський характер, далекий від реальних проблем тієї або іншої сім'ї. Частіше за все батькам самим доводилося ухвалювати рішення у реальних ситуаціях, пов'язаних з вихованням і розвитком дитини, цілком покладаючись на свій життєвий досвід, одержаний частково в сім'ї прародителя і, який є далеко не ідеальним, або шукати порад у своїх знайомих, друзів, тим самим ускладнюючи ситуацію.

Разом із змінами в країні, позбавившись матеріальної й ідеологічної підтримки педагогічна освіта батьків скоротилася до тих крихт поточної інформації, які видаються класним керівником, або шкільною адміністрацією, обмежуючи спілкування з батьками, обговоренням успіхів або не успіхів у навчанні і поведінці учнів. Слід визнати, що накопичений педагогічний досвід педагогічної освіти батьків, з урахуванням його всіх слабких сторін, на сьогодні багато в чому може служити основою для вдосконалення системи формування і розвитку допомоги.

Для підвищення педагогічної культури батьків державні установи розробляють програми для поліпшення умов виховання дітей: «Сім'я і діти: Програма родинно–національного виховання та навчально–тематичний план педагогічної освіти батьків» 1997 рік [5], «Програма формування педагогічної культури батьків» 2003 року тощо [3].

На наш погляд, дії, які направлені на освіту тільки батьків, недостатні. У процес навчання батьків завжди втручаються фактори недостатнього часу, несистемних занять тощо.

Необхідно відновлювати систему підготовки до майбутнього батьківства починаючи ще з шкільної лави, коли тільки старшокласники мріють про свою сім'ю.

У 80–х роках ХХ століття у школах була спроба введення курсу етики й психології сімейного життя для старшокласників, але курс виявився безперспективним. Вчителі, які викладали курс не мали належної освіти, не було вдосталь фундаментальних науково–теоретичних досліджень у даній галузі; шкільна підготовка до сімейного життя була відірвана від справжнього життя; для всіх регіонів країни читалися курси, які не враховували національні, релігійні, народні особливості.

Педагогічна підготовка майбутніх батьків – це така особова освіта, яка виражається в ціннісно–цільовій спрямованості на повноцінне виховання і розвиток старшокласників, в здібності до саморегуляції і контролі своєї поведінки, в творчому володінні психолого–педагогічними знаннями, технологіями, гуманістичним стилем взаємодії з дитиною, завдяки яким формуються і розвиваються основи сімейного виховання. При цьому необхідно коректно обирати методи і способи подання цієї інформації для майбутніх батьків.

Процес підготовки майбутніх батьків до сімейного виховання буде успішним за умови, якщо:

- підготовка буде виступати як цілісний, системний, неперервний процес;
- буде формуватися і виховуватися духовна культура особистості від якої залежать основи виховання;
- урахуються психолого–педагогічні умови ефективності формування у майбутніх батьків основ сімейного виховання, які відповідають установкам і ціннісним орієнтирам старшокласників;
- підготовка направлена на освіту взаємостосунків з дитиною; прояві вольових, емоційних зусиль з метою створення себе, ломки стереотипів, що склалися в процесі життя;
- враховуються соціальні норми і національні традиції регіону;
- формується у старшокласників готовність одержувати допомогу і підтримку з боку фахівців в області педагогіки і психології.

Потрібно починати вчити майбутніх батьків бути вихователями своїх дітей, формувати основи виховання, виховний потенціал сім'ї в цілому. Усвідомлення себе як батька, усвідомлення виховних цілей, позитивне, ціннісне відношення до них сприяє актуалізації особистих якостей майбутніх батьків, створює умови для постійного самопізнання, самовдосконалення себе, своєї поведінки, способів взаємодії з дитиною у майбутній сім'ї.

Педагогічні знання, які будуть отримувати старшокласники допоможуть глибше пізнати дитину, розуміти її потреби, усвідомлювати шляхи впливу на неї, розв'язувати проблеми виховання не інтуїтивно, а на раціональній основі і сприятиме оволодінню педагогічним тактом у взаєминах з дітьми.

**Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Недостатня готовність молоді до сімейного виховання свідчить, що треба відновлювати систему освіти, готувати молодь до життя у сім'ї, в існуючих соціальних умовах, засвоювати знання,

уміння і навички, які утворюють фундамент нормального формування і функціонування сім'ї.

Важливо враховувати всі помилки, прорахунки, а також досягнення у минулому досвіді нашої системи освіти, зарубіжному досвіді для оновлення системи підготовки майбутніх батьків до сімейного виховання.

### *Література*

1. Алексеєнко Т.Ф. Молода сім'я в сучасному виховному процесі // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4.
2. Береговий Я.А. Вікова сегрегація – біда ХХ століття // Початкова школа. – № 12. – 1993.
3. Програма формування педагогічної культури батьків. За редакцією Постоного В.Г. – К., 2003. – 108с.
4. Педагогіка: Учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф–Сысоева и др.; Под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 432с.
5. Сім'я і діти: Програма родинно–національного виховання та навчально–тематичний план педагогічної освіти батьків / Кол. Авт.; За заг. ред. В.Г.Постоного. – К., ІЗМН, 1997. – 56с.
6. Якубова Ю.М., Антонова–Турченко О.Г., Святненко Г.В., Московка М.М. Проблеми сім'ї: діти і батьки. Київ, 1998, 137с.

## ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Дем'яненко С.

### ДИДАКТИЧНІ ТА ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ПРОПЕДЕВТИКИ МОВНИХ ПОНЯТЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*У статті розкрито провідні принципи експериментального пропедевтичного навчання дітей старшого дошкільного віку.*

**Ключові слова:** пропедевтика, мовні поняття, мовленнєві уміння, мовленнєві навички.

Проблема усвідомлення мовних понять й оволодіння комунікативними вміннями й навичками дітьми старшого дошкільного віку є актуальною у сучасній методиці навчання мови та розвитку мовлення. Мовно–понятійна робота є одним із провідних напрямків у мовно–мовленнєвій підготовці дітей до навчання в школі, яка забезпечує наступність у навчанні дошкільників та учнів початкової школи, а також їхній лінгвістичний та мовленнєвий розвиток.

Результати досліджень становлення мовних понять у дітей ДНЗ (дошкільних навчальних закладів) свідчать, що про їх стихійність та утворення за типом “житейських”. Спонтанність засвоєння понять у старших дошкільників негативно позначається на шкільному навчанні, на подальшому засвоєнні понять, усвідомленні мови й оволодінні комунікативними вміннями й навичками.

Для побудови пропедевтичної експериментальної методики виникає потреба у підборі дидактичних та лінгвометодичних принципів, які безпосередньо спрямовані на первинне, елементарне, усвідомлене засвоєння дошкільниками знань про мову, які є важливими для розвитку в них досі відсутніх мовленнєвих умінь на основі сформованих мовленнєвих навичок.

Експериментальною методикою ураховано думки методистів А.М.Богуш, Л.О.Варзацької, М.С.Вашуленка, Н.В.Гавриш, К.Л.Крутій, Л.О.Калмикової, Т.О.Ладиженської, Ф.І.Сохіна, В.Я.Мельничайка, М.Р.Львова, М.І.Пентилюк, К.С.Прищепи, Н.М.Скрипченко, Є.І.Тихесвої, Л.П.Федоренко, Г.О.Фомічової, О.Н.Хорошковської та ін. про важливе значення оволодіння дітьми знаннями про мову та мовні поняття для розвитку мовних умінь і навичок, а також становлення повноцінних комунікативних умінь, що давало можливість встановити принципи експериментальної пропедевтики.



**Мета статті** – висвітлити провідні принципи пропедевтики мовних понять у старших дошкільників.

Мовне поняття – це думка, що відображає в узагальненій формі метамовні явища дійсності, засіб фіксації їх якостей і відношень (загальних і специфічних ознак). Джерелом мовних понять є відчуття мови, що виникає в результаті впливу мовних засобів на органи сприймання мови. Реальність мовного поняття виявляється в мові через слово [2], [5].

Пропедевтику розглядали як попередній етап навчання (програйдено попередньо навчаю), що забезпечує попереднє оволодіння сутністю понять і з'ясовує обсяг первинного їх усвідомлення [8].

Мовленнєві уміння – мовленнєві дії, які здійснюються на основі мовних знань і способів дій за оптимальними параметрами, свідомого, довільного й навмисного варіювання при виборі та поєднанні мовленнєвих операцій (навичок) залежно від мети, ситуації спілкування та співрозмовника, з яким відбувається комунікація.

Мовленнєві навички – мовленнєві операції, що здійснюються несвідомо, з повним автоматизмом відповідно до норм мови і служать для самостійного вираження думок, намірів, переживань. Сформувати навички – це означає навчити правильно будувати й реалізовувати висловлювання, адже вони за своєю природою – стереотипні, механічні [6]. Дитина практично володіє мовленнєвими операціями, хоча й не усвідомлює цього. Дошкільник виявляє їх спонтанно, в певних ситуаціях, за потреби. Поза подібними ситуаціями дитина не здатна мимовільно й усвідомлено виконувати мовленнєві операції (навички). Тільки при відповідному мовному й мовленнєвому навчанні вчиться свідомо усвідомлювати те, що вона робить не довільно, тобто усвідомлювати власну мову, свої мовленнєві навички; приходить до розуміння того, що “житейські” мовні уявлення, “житейські” мовленнєві та мовні узагальнення існували у вигляді емпіричних в її інтелектуально–психологічному світі [3]. Мовленнєві навички в процесі становлення, розвитку й закріплення передбачають рефлексію над мовленням, яка виникає спонтанно. Мовленнєві навички – фундамент для формування в дітей у ДНЗ мовних умінь [4].

Експериментальна методика базувалася на **дидактичних принципах** перспективності, наступності, взаємозв'язку навчання і розвитку, безперервності, системності й послідовності, оптимізації навчально–виховного процесу, наочності, науковості, розвивального навчання, гуманізації, особистісно орієнтованого навчання, діяльнісного навчання, доступності, урахування вікових особливостей, (Ю.К.Бабанський, Л.В.Занков, О.Я.Савченко та ін.) та

лінгвометодичних принципах, описаних відомими методистами М.С.Вашуленком, Л.П.Федоренко, Г.О.Фомічовою, Т.Г.Рамзаєвою, Е.П.Коротковою, Л.О.Калмиковою, Т.О.Ладиженською, М.Р.Львовим, К.С.Прищепою, О.Н.Хорошковською та ін. Вони використовувалися з метою здійснення практично–теоретичного підходу до реалізації пропедевтики мовних понять у старших дошкільників.

Провідним принципом експериментальної методики є принцип послідовного прискорення темпів збагачення мовних знань [9]. В експериментальному дослідженні він передбачає поетапне поступове ускладнення змісту роботи спрямоване на ознайомлення з суттєвими ознаками кожного передбаченого в пропедевтиці мовного поняття. Це стосується як послідовності введення певних істотних ознак мовних понять, так і порядку репрезентації самих мовних одиниць: від тих, що найлегше вичленовуються дітьми в їхньому мовленні, до тих, які без спеціальних алгоритмів діти не здатні виділяти. Так, спочатку знайомимо дітей з суттєвими ознаками тексту, висловлювання, далі із ознаками мовного поняття “речення”, наступним етапом є ознайомлення із основними суттєвими рисами понять “слово” та “звук”. Отже, ознайомлююча робота з мовними поняттями здійснюється на текстовому (надфразовому) рівні.

Принцип розвитку об’єктивації мови. Мова – явище об’єктивне, системне. Вона є системою мовних одиниць і тому має сприйматися і об’єктивуватися дитиною як система різних рівнів, де найбільшою одиницею є текст (висловлювання), а найменшою – звук. Всі нижчі підрівні мови функціонують на вищих (висловлювання, текст). Отже, сприймання й розуміння дітьми мови в процесі навчання відбувається шляхом об’єктивації мови як системного явища лінгвістичної дійсності, яке існує точно так, як наявні предмети та явища матеріальної об’єктивної дійсності, для називання й відображення якої існує лінгвістичний світ.

Принцип випереджального розвитку усного мовлення перед письмовим. В експериментальній роботі усвідомлення дітьми суттєвих ознак мовних понять виходимо із розуміння того, що усне мовлення засвоюється і в онтогенезі, і в філогенезі першочергово. Саме воно, як і повсякденний досвід є базою для рефлексії над власним мовленням, яка забезпечує вичленування мовних одиниць. А засвоєння суттєвих ознак мовних одиниць у свою чергу створює підстави для оволодіння довільністю, навмисністю, свідомістю в користуванні мовою як передумовою розвитку письмового мовлення, яким діти оволодівають в тому випадку, якщо вони спираються на вже засвоєне усне мовлення, на вміння виділяти в ньому мовні одиниці. Враховуючи даний принцип,

намагаємося сформувати в дітей початкові лінгвістичні знання про текст, висловлювання, речення, слово, звук, спираючись на мовленнєвий досвід дітей: на розуміння фонетичних, лексичних, граматичних значень, правильне інтонування мовних одиниць, тексту, висловлювання, речення, слова відповідно до норм усного українського мовлення, на здатність дітей вичленовувати одиниці смислу.

Принцип врахування істотних компонентів мовних понять передбачає формування в дітей свідомого ставлення до засвоєння специфіки основних суттєвих ознак кожного окремо взятого мовного поняття. Тільки оволодівши знаннями про суттєві ознаки діти розуміють їх сутність, (значення), стають на певний рівень оволодіння ними, а відтак є здатними в подальшому навчанні визначати мовні категорії і розуміти мову як систему, як особливий лінгвістичний світ, – дійти до найвищого рівня свого понятійного розвитку.

Принцип опертя на мовленнєвий досвід дітей – провідний в пропедевтиці мовних понять в експериментальному навчанні розглядається як необхідність врахування алгоритму породження мовлення і відштовхування від нього. Мовні одиниці виокремлюються із дитячого мовлення і виділяються їх суттєві ознаки. Використання мовлення як основи понятійної роботи пов'язане передусім з практично–теоретичним вивченням мови в ДНЗ. У центрі реалізації цього принципу – висловлювання, текст як найвища комунікативна одиниця і як основна дидактична одиниця. Завдяки цьому принципіві оволодіння мовними поняттями зорієнтовано на кінцеву мету – навчання мови взагалі – формування лінгвістичної компетенції і розвиток мовної особистості старших дошкільників.

Принцип усвідомленої комунікативності передбачає підхід до старшого дошкільного віку як такого, коли діти починають висловлюватися (міркувати, описувати, розповідати) вже не тільки неусвідомлено, як раніше, а й на основі попереднього ознайомлення їх з теорією мови, що вивчається. При такому свідомо–практичному оволодінні рідною мовою процес спілкування й навчання мовою носить усвідомлений характер. Оволодіння стає за таких умов безпосередньо–інтуїтивним, свідоме оперування дітьми мовним матеріалом є не самоціллю, а проміжним етапом, необхідним для формування комунікативно–мовленнєвих умінь, умовами якого є обов'язкове звертання до інтелектуально–креативних операцій, що пов'язані з процесами орієнтування в мові. Взагалі, те, що називається навчанням мові в психолінгвістичному плані зводиться до формування дій орієнтування, необхідних для мовленнєвої діяльності і до оволодіння засобами здійснення цієї діяльності. Тобто запронована в експерименті

методика передбачає оптимальне співвідношення усвідомлених пристосувальних компонентів у засвоєнні й автоматизованих мовленнєвих дій. Це означає впровадження в процес експериментального навчання старших дошкільників (в пропедевтику мовних понять) свідому комунікативно-орієнтувальну репрезентацію мовних одиниць і засобів [1], [7].

Принцип уваги до матерії мови в експериментальному дослідженні передбачає формування в дітей старшого дошкільного віку спостережливого смислорозрізняювального ставлення до звуків (фонем), спостереження над звуками. Орієнтування на цей принцип передбачає використання в дослідженні різного мовного (звукового) матеріалу в дидактичних іграх, мовленнєвих вправах, у відгадуваннях загадок тощо, який забезпечує розвиток фонематичного слуху, сприймання та смислорозрізнявання дітьми слів (сам-сом-сум), (сік-сак), а також усвідомлення дітьми звуків як будівельного матеріалу для слів, для їх розрізнення за смислом.

Принцип осмислення лексичних та граматичних значень в експериментальному навчанні виникає із закономірностей засвоєння мови, за якими для усвідомленого оволодіння мовою необхідний лінгвістичний розвиток дитини та розвиток її інтелекту, який, як стверджують психологи, – є результатом мислення, яке нерозривно пов'язане з рефлексією над мовою, з її об'єктивацією. Дотримання цього принципу в експерименті означає спрямовувати дитину на вміння співвідносити лексичне та граматичне значення слів-термінів з тим, чому воно відповідає в мовній дійсності та в системі одиниць мови. Результатом мислення є розуміння дитиною мовних одиниць як системи мовних знаків, як метамови. Розуміння тут виступає як складна аналітико-синтетична діяльність свідомості, спрямована на розкриття внутрішньої суті мовних понять. Воно спирається на асоціативні зв'язки, що сформувалися попереднім досвідом. Критерієм розуміння поняття, представленого в мовній системі мовними одиницями (висловлювання, речення, слово, звук), є знання дитиною їх істотних ознак і вміння довести, спираючись на суттєві ознаки, що виділена мовна одиниця є дійсно такою, наприклад, словом, що вона може бути віднесена саме до цієї категорії мовних одиниць, а не до інших.

Принцип розвитку рефлексії над мовленням означає педагогічне стимулювання виникнення розширення, якісної зміни й внутрішньої структурної перебудови орієнтувальної ланки першочергово спонтанної мовленнєвої діяльності дитини; активізацію усвідомлення того, що раніше існувало в дитини у вигляді неусвідомлених мовленнєвих уявлень.

Принцип градуальності базується на врахуванні градації між зоною найближчого та зоною актуального розвитку дитини. Цей принцип враховується при визначенні окремих складових методики формувального експерименту зокрема: (завдань, змісту, засобів) лінгвістичної пропедевтики. Він допомагає уточнити необхідний мінімум знань, якими оволодівають діти та їх послідовність на різних етапах експериментального навчання, а також відповідно встановлення необхідного комплексу методів та організаційних форм навчання на кожному етапі дослідження.

Принцип взаємозв'язку сенсорного, когнітивного й мовленнєвого розвитку дітей в експерименті спрямований на досягнення розуміння дітьми істотних компонентів мови як мовленнєво-мислительної діяльності, становлення й розвиток якої тісно пов'язаний з формуванням мовних понять. Мовлення спирається на сенсорні відчуття і сприймання, які складають основу мислення, тому останнє використовується для рефлексії мовлення, свідомого виділення в ньому мовних одиниць і осмислення їх істотних ознак, для збагачення свідомості дітей цінними знаннями, для формування повноцінних понять про мову. І як кінцевий результат – використання цих знань у практиці мовлення, формування мовленнєвих вмінь.

Принцип забезпечення пізнавальної активності передбачає мовно-когнітивний діяльнісний підхід до пропедевтики, розвиток в дітей пошукового, творчого засвоєння мовних знань. Виконання ними операцій аналізу й синтезу мовних одиниць, їх порівняння, співставлення, узагальнення конкретних (подібних за смислом) мовних прикладів, абстрагування від несуттєвих ознак мовних одиниць проблемним евристичним шляхом, а не тільки репродуктивним, забезпечує необхідний мінімум лінгвістичних умінь. Осмислене оперування мовними засобами в процесі висловлювання суджень про мовні одиниці дозволяє виробляти в дітей не тільки активність у пізнанні але й осмислені міцні та гнучкі асоціації. Цей принцип передбачає в експериментальному навчанні використання різноманітних факторів, що забезпечували пізнавальну активність дітей: емоційно-позитивний настрій; індивідуальний підхід; використання найрізноманітнішого наочного матеріалу; ігрових прийомів; зміни видів діяльності; необхідних педагогічних умов для широкої мовної когнітивної (метамовної) практики всіх дітей як на заняттях, так і в дидактичних іграх.

Принцип взаємозв'язку мови, мовлення і мислення. Відповідно до цього принципу планувалось забезпечення практично-теоретичного оволодіння дітьми знаннями про мову й на цій основі розвитку в них

мислительних операцій, як аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення, класифікація, які в свою чергу породжували прояв вищих форм мовлення (на рівні довільності, навмисності й усвідомленості) – контрольованої мовленнєвої поведінки.

Принцип наочності передбачає широке застосування в експерименті мовних наочних засобів навчання. З цією метою використовуємо мовний дидактичний матеріал, твори художньої літератури, динамічні таблиці звукові та зорові засоби. Наочністю було й мовлення дітей.

Отже, встановлені дидактичні та лінгвометодичні принципи експериментальної пропедевтики мовних понять позитивно впливають на осмислення дітьми суттєвих ознак речення, слова, звука, об'єктивацію мови, комунікативні вміння й рефлексію над мовленням.

### *Література*

1. Богуш А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільному закладі. – К.: Вища школа, 1993. – 327 с.
2. Великий тлумачний словник української мови / Уклад. і голов. редак. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001 – 1440с.
3. Виготський Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 519.
4. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. – К.: НМЦВО, 2003. – 300 с.
5. Кодухов В.И. Введение в языкознание. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
6. Леонтьев А.А. Рефлексивная психолінгвістика // В кн.: Основы психолінгвістики. – М.: Смысл, 1999. – 286 с.
7. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // В кн. Вопросы психологии понимания – М.: Изд. АПН РСФСР, 1947. – Вып. 7. – С. 32–34.
8. Словник іншомовних слів / За ред. О.С.Мельничука. – К.: УРЕ, 1977. – 775 с.
9. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. – М.: Просвещение, 1984. – 120 с.

*Холодова О., Дронова О.*

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕЛЕМЕНТІВ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ПРОСТОРІ АБСТРАКТНОГО МИСТЕЦТВА**

*У статті представлено результати експериментально-теоретичного дослідження, предметом якого є пошук та обґрунтування педагогічних умов розвитку елементів толерантності у старших дошкільників засобами абстрактного живопису. Обґрунтовано можливість та зміст ознайомлення дітей з абстрактним живописом у контексті гуманізації освіти і виховання толерантної поведінки дитини у соціумі.*

**Ключові слова:** гуманізація, особистісно–орієнтована педагогічна модель, толерантність, абстрактне мистецтво, педагогічні умови, освітній простір, старший дошкільник..

Сьогодні у педагогічній науці визначено дві експериментально–виховні стратегії: соціоцентризм і людиноцентризм (І.Бех). Ідеї демократії і толерантності визначають магістральну лінію функціонування сучасного світового суспільства. Вони мають реалізовуватись на всіх вікових етапах розвитку особистості (М.Бердяєв, І.Бех, А.Богуш, І.Зязюн, О.Кононко, Г.Шевченко та ін.).

Гуманізація освітньо–виховного процесу у дошкільному закладі передусім передбачає визнання педагогом права кожної дитини на визначення та реалізацію своїх здібностей, на вільний розвиток, на різні життєві позиції, інтереси тощо. Особистісно–орієнтована освітня доктрина спонукає до вивчення і актуалізації реального потенціалу “традиційних” видів дитячої діяльності для всебічного розвитку та соціалізації дитини. Актуальною для експериментально–теоретичних досліджень є проблема організації художньо–естетичного особистісно–орієнтованого креативного середовища у дошкільному освітньому закладі. Образотворча діяльність активізує естетичне, ціннісне ставлення дитини до навколишнього світу, мистецтва, особи художника, продукту власної діяльності. Вона постає як інформаційне особистісно–розвивальне середовище. Його важливою змістовою складовою ми визначили абстрактне мистецтво і розгорнули власне дослідження.

Аналіз чинних програм [1, 4, 6] та педагогічних технологій практики дошкільної освіти свідчить про недостатнє залучення особистісно – розвивального потенціалу абстрактного мистецтва до освітнього простору дітей дошкільного віку. Насамперед, не вивчалися його можливості щодо розвитку елементів толерантності. Це і окреслило проблемне поле нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій показав, що деякі аспекти залучення абстрактного мистецтва до педагогічних технологій галузі дошкільної освіти визначені у роботах Г.Страунінг (у контексті розвитку творчої уяви з елементами ТРВЗ), О.Красило (як елемент практичної технології подолання бар’єрів на шляху розвитку художніх здібностей), М.Мацкевич (у якості середовища для “музейної гри”), Л.Шульги, Г.Фадєєвої, О.Коротєєва (у контексті застосування нетрадиційних технік зображення), Ю.Клімакової, В.Брофмана, Т.Гишплінга, Т.Селіванової та Ю.Сорокіної (як провідний засіб корекційної роботи).

Наше дослідження можливостей залучення абстрактного мистецтва до педагогічних технологій дошкільної освіти розпочалося

у 2002 році. Ми виходили з того, що абстрактне мистецтво, як інформативно–освітній простір, інтегрує ідею абстракції як форми та операції мислення на шляху пізнання дитиною світу, удосконалення себе у ньому; особу художника–абстракціоніста, як зразок креативної поведінки для дитини; твір мистецтва (картина) як модель світобачення; техніки зображення, які є альтернативними реалістичному зображенню; неоднозначність ставлень до нього та ін. Саме в цьому, на нашу думку, полягає потенціал цього мистецтва для розвитку особистості дитини. У нашому дослідженні вже доведено можливість розвитку творчості дітей в малюванні [10]. Отримані результати уможливили дослідницьку роботу в напрямку розвитку толерантності у дітей 5 – 6 років.

Метою цієї статті є розкриття педагогічних умов розвитку елементів толерантності у дітей старшого дошкільного віку в просторі абстрактного живопису.

Ми виходили з гіпотези, що простір абстрактного мистецтва містить потенціал для розвитку таких елементів толерантності, як позитивне ставлення до себе та інших, готовність до прийняття іншого, як інакшого; зацікавленість новим, як інакшим; бажання дізнатися про нове, незвичне, сприйняти, зрозуміти і прийняти його, як таке, що має “право бути”, скористатися цим для саморозвитку, відкриття нових, інших способів пізнання та відтворення світу у образотворчості.

Ми визнавали за важливе виявити особливості сприймання та ціннісного ставлення дітей до абстрактного живопису, до власних малюнків, до малюнків інших дітей; розробку концепції, програми та педагогічної технології спілкування педагога з дитиною.

На етапі теоретичного дослідження аналіз філософсько–мистецтвознавчої літератури показав, що абстракціонізм ( від лат. *abstraction* – “відволікання”) визначається вченими та художниками як напрям в модернізмі, сформований у першій половині ХХ сторіччя, як альтернативний реалізму [8].

На відміну від нього абстрактне мистецтво являє собою інше, інакше світосприйняття, світорозуміння та самовираження. Психологи відмічають особливості пізнання світу на рівні абстракцій, мислення абстрактними категоріями (Л.Виготський, П.Гальперін, О.Леонтьєв та ін.). Абстракція, за висновком мистецтвознавців, – особливий спосіб пізнання світу, форма естетичного вираження універсальних людських переживань (В.Андрієнков, Л.Дубенська, Ю.Ричкова). Абстрактне мистецтво це кольорова фантазія, стихійно–імпульсивне самовираження, миттєвий знімок душевного стану художника.



Питання про залучення абстрактного мистецтва до особистісно-розвивального простору дитини вченими розглядається неоднозначно. Низка педагогів відкидають таку можливість і наголошують пріоритетність реалістичного зображення у розвитку образотворчості (Ю.Полуянов, Г.Григор'єва). Хоча одночасно визнається потяг дитини до експериментування, її чутливість до кольору, уяву і фантазію сміливість та непередбачуваність у створенні малюнку, здатність “з крапки створити світ” [3, с.9]. Інші вчені, спираючись на психологічні особливості дошкільника та на виділені у педагогіці етапи розвитку дитячого малювання, стверджують, що потенціал абстрактного мистецтва (насамперед нетрадиційних технік зображення) слід використовувати для розвитку особистості дитини (М.Мацкевич, Г.Страунінг та ін.).

Дослідження етапів розвитку малювання дитини Л.Виготським, В.Мухіною, В.Роменцем, Д.Ельконіним та інші виявили, що дитина починає з більш абстрактних, фантастичних та сюрреалістичних малюнків і поступово опановує реалістичне зображення. Проте ознайомлення дошкільників з творами візуального мистецтва здебільшого відбувається в протилежному порядку: від реалістичного до абстрактного.

Вчені і практики стверджують, що дитину приваблює фантастичний абстрактний світ, сповнений чудесами, таємницями та чарівністю. Вона із захопленням грає кольорами, охоче наділяє все у своєму оточенні внутрішнім життям, душею.

У своїх науково-методичних пошуках ми спиралися на ідею поліфункціональності мистецтва у соціумі та на здатність абстрактного мистецтва збуджувати уяву, звільняти фантазію, викликати різні емоції та почуття, бажання діяти.

Толерантність в роботах вітчизняних та зарубіжних вчених визначається як складова духовного розвитку особистості, умова успішної соціалізації (Е.Антипова, Л.Вишневіська, В.Лекторський, Дж. К.Лорсен, К.Нідерсон, В.Подобєд, М.Уолцер, та ін). Вона характеризується терпимістю до інакшого (відмінного від звичайного) та єдністю з іншими людьми при збереженні своїх поглядів і індивідуальності, є ознакою впевненої в собі людини, яка не бачить загрози для себе в інакшому, незвичному, новому (П.Кінг, А. Маслоу, К. Грауман, К. Роджерс); визнанням єдності та різноманітності людства (Г. Солдатова, М. Поташнік, А. Тейлор). На думку Р.Брислайн толерантність є якістю особистості, що протиставиться стереотипності та авторитаризму. Толерантну людину характеризує бажання дізнатись

про щось незвичне, готовність до прийняття, а також визнання права на відмінність, здатність поставити себе на місце іншого [7].

Психолого–педагогічні дослідження останніх років (Т. Авдулова, Т. Адамьянц, Н. Галігузова Дж. Грей, І. Рихлик, О. Хухлаєва та ін.) доводять можливість започаткування основ толерантності в період дошкільця. В старшому дошкільньому віці виникають перші етичні інстанції й зачатки світобачення. Важливим стає формування у дитини позитивного образу самої себе та позитивного ставлення до світу; створення необхідних умов для набуття особистісного досвіду толерантності (Т. Алієва, В. Утробіна).

Наявні психолого–педагогічні дослідження переконливо свідчать про правомірність висунутої нами гіпотези.

Базу для експериментального дослідження склали дошкільні заклади №54, №55 м. Слов'янська Донецької області. У експерименті брали участь 55 дітей 5–6 років, педагоги та батьки.

У констатувальній частині експериментального дослідження за допомогою методів спостереження за поведінкою дітей і ходом педагогічного процесу: групових та індивідуальних бесід з дітьми, педагогами, батьками; проблемних ситуації, ситуацій вибору і мотивування, пред'явлення репродукцій творів абстрактного живопису, етичних бесід, анкетування вихователів і батьків, організації різних видів діяльності дітей, творчих завдань ми визначили особливості сприймання та ціннісного ставлення дітей до творів абстрактного живопису; проаналізували прояви елементів толерантності при сприйманні, інтерпретації, обговоренні творів абстрактного живопису, малюнків інших дітей та в процесі малювання.

Ми виявили, що дітей 5–6 років твори абстрактного живопису приваблюють яскравістю кольорів, відмінністю від звичних реалістичних зображень, новими можливостями спілкування (вільне трактування змісту, фантазування, гра, абстрактне малювання). Але реалізувати ці можливості діти не могли за відсутністю досвіду, навичок свободної діяльності, волевиявлення. Більшість дітей визнають красивими саме реалістичні твори (63,7%). При цьому ми помітили, що твори абстрактного мистецтва пробуджували у багатьох дітей бажання малювати (випробувати фарби і пензлики, заповнювати поверхню аркуша), грати малюнком (малювати “плями” і “кривулі”).

Виявлення толерантності дітей носять у своїй більшості конкретно–ситуативний характер. Власний внутрішній світ діти усвідомлюють ще на досить низькому рівні. Спостерігається прагнення до хизування перед однолітком, щоб вважатися у чомусь кращім. Лише у невеликої кількості дітей сформовано уявлення про іншу людину як

особистість, зі своїм внутрішнім світом, інтересами, бажаннями; існує певна вибірковість дитячих ставлень до інших людей.

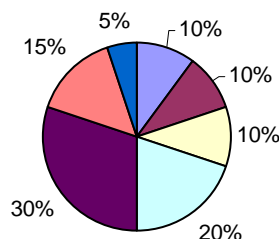
Результати експерименту свідчили про те, що діти ставляться до продуктів власної творчості як до художніх зображень. А реакція дошкільника на малюнки інших дітей виявляється в наданні певних переваг або неприйнятті тих чи інших тем, сюжетів, засобів виразності. У користуванні нетрадиційними техніками малювання відчувалась зацікавленість, але несміливість і нерозуміння можливостей залучення цих технік для створення оригінального загадкового малюнка.

За результатами констатувального експерименту нами були визначені вихідні рівні толерантності. Високий рівень виявили 3 дитини (5,5%), середній – 11 дітей (20%), низький – 36 дітей (65,4%), над низький – 5 дітей (9,1%).

В розробленій нами експериментальній програмі формувального етапу абстрактне мистецтво утворювало особливий простір для особистісного зростання, виступало засобом розвитку у дітей елементів толерантності.

Реалізація педагогічної мети забезпечувалася включенням до інформативно-освітнього простору дітей творів абстрактного мистецтва (“Імпровізація 19” В.Кандинський, “Композиція з червоним” П.Мондріан, “Айстри” А.Лентулов та ін.), окремих фактів біографії художників-абстракціоністів (В.Кандинського, К.Малевича та ін.), зображувальних технік (“лучизм”, “дрипінг”, “пуантилізм”, “монотипія”, “прямографія” та ін.).

Введення дітей у світ абстрактного мистецтва здійснювалося через ознайомлення з абстракцією (5% програмного матеріалу), художниками-абстракціоністами (10%), творчим процесом, навчання сприйманню творів абстрактного мистецтва (“Розшифруй картину”) (10%), формування ціннісного та толерантного ставлення до абстрактного живопису (30%), до власних малюнків та малюнків інших дітей (20%), навчання технікам абстрактного малюнка (15%).



Малюнок 1.

Методичне забезпечення програм складало: розглядання репродукцій, мистецтвознавчі бесіди (“Які бувають картини”, “Що тебе цікавить у картині”, “Незвичайні картини”); спільні роздуми (“Що дивує у картині”, “Якби...все було однаковим”, “Про що розповідає картина”); творчі завдання у малюванні (“Намалюй по-іншому”, “Радісні фарби”, “Світ моїх фантазій”, “Мій настрій”, “Який я”); спільне малювання (“Малюнок по колу”, “Малюй за мною”); художньо-дидактичні ігри (“Вгадай секрет кольору”, “Розшифруй-зашифруй”); створення творчих проектів (“Дитина у світі кольорів і звуків В.Кандинського”, “Містечко кольорових квадратів Мондріана”) ситуації вибору, “споглядання”, “входження у картину”, наслідування дій художника та ін.

Програмою передбачені форми роботи з дітьми: спеціально організовані заняття (фронтальні, групові, індивідуальні); самостійне малювання дітей у повсякденній діяльності; організація виставок дитячих робіт, створення тематичних альбомів тощо.

Введення дітей у простір абстрактного мистецтва з метою розвитку толерантності розгоралося за етапами

1 етап. Ознайомлення з творами цього мистецтва (“Незвичайні картини”, “Хто сховався у малюнку?”, “Подорож у картину”, “Радісні фарби та веселі лінії”, “Поговоримо про картину”);

2 етап. Ознайомлення з особою художника-абстракціоніста (“Вгадай настрої художника”, “Спитай у художника”, “Як художник бачить світ”, “Світ кольорів та звуків В.Кандинського”, “Таємниці картин Малевича”);

3 етап. Самостійне малювання в манері абстрактного живопису (“Хто живе у чорнильниці”, “Ми – чарівники!”), “Зашифруй радість”, “Музика на папері”).

Цим забезпечувались умови для розгорнення співтворчості дітей (глядачів) з художником та однолітками; надавалась можливість розуміння та прийняття дошкільниками інакшої людини в мистецтві і у взаємовідносинах в реальному житті. Головну увагу ми приділяли розвитку позитивного емоційного ставлення до процесу і результату власного малювання та малювання іншої дитини. Педагогічна оцінка малюнків дітей була спрямована на стимуляцію проявів допитливості, зацікавленості, прийняття, прагнення зрозуміти незвичне у малюнку іншої дитини, обговорити це.

Проведення контрольного експерименту виявило позитивну динаміку у проявах толерантності дитини і дозволило зробити висновки.

Цілеспрямоване педагогічне спілкування з дитиною у просторі абстрактного мистецтва сприяє осмисленню нею різноманітності

світу, стосунків, емоцій, характерів людей, способів самовираження та самопрезентації у соціумі. Діти почали усвідомлювати право кожного на власне сприйняття світу та спосіб самовираження у малюнку будь-якими обраними техніками та засобами.

Побудова стилю взаємовідносин в групі дітей сприяла усвідомленню того, що в роботах однолітків діти мають розуміти прояви інтересу до внутрішнього світу іншого, виявляти прихильність, позитивне ставлення, відкритість та радість спільної творчості.

Діти зрозуміли, що абстрактне мистецтво є цікавим, особливим, інакшим, на відміну від реалістичного, таємничим і по-своєму красивим, тобто “Іншим”. Адже художника-абстракціоніста характеризує ІНАКШЕ ставлення, ІНАКШИЙ погляд на світ, ІНАКША думка, ІНАКШІ техніки малювання, ІНАКШИЙ стандарт краси та цінності.

Рівень ціннісного ставлення та сприйняття абстрактного живопису корелює рівню толерантного ставлення до малюнків однолітків та рівню толерантної поведінки дитини. Наша гіпотеза одержала підтвердження: простір абстрактного мистецтва містить певний потенціал для розвитку елементів толерантної особистості.

Позитивна динаміка забезпечується наступними психолого – педагогічними умовами: визначення творів абстрактного живопису як педагогічного засобу; розробка адекватної педагогічної технології ознайомлення дітей з абстрактним живописом; створення сприятливого психологічного клімату взаємин дітей і дорослих, в якому у дітей виникає потреба у стосунках морально ціннісної спрямованості; втілення норм толерантності в практику самостійно здійснюваних вчинків; надання дошкільникам еталонів розуміння та прийняття однією людиною іншої в деяких формах естетичної діяльності дітей: сприйняття твору мистецтва, створення художнього продукту та його обговорення.

Проведене дослідження визначило низку питань, які потребують подальшого розв’язання. Це проблеми індивідуальних проявів у ставленні до абстрактного живопису дітей, визначення можливостей формування толерантного ставлення у дітей інших вікових груп з використанням різних видів мистецтва. Вони визначають перспективне поле дослідження.

### *Література*

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / Наук. ред. О.Л. Кононко. — К., Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. — 243 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. К.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико – технологічні засади: Навч.-метод. видання. — К., 2003. — 280 с.

3. Григорьева Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников. – М., 1999. – 272 с
4. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К., 1993. – 272 с.
5. Красило А.И. Психология обучения художественному творчеству. – М., 1998. – 136 с.
6. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К., 1999. – 286 с.
7. Мириманова М. Толерантность как проблема воспитания. // Развитие личности. – 2002. – №2. – С.104–115.
8. Рычкова Ю.В. Энциклопедия модернизма. – М., 2002. – 224 с.
9. Страунинг А.М. Развитие творческого воображения дошкольников на занятиях по изобразительной деятельности. – Ростов–на–Дону, – 1991. – 39 с.
10. Терещенко О.О., Дронова О.О. Розвиток елементів творчої особистості засобами абстрактного живопису // Наукова молодь: Матеріали І регіональної науково–практичної конференції «Внесок молодих учених у розвиток науки регіону»: Луганськ: Знання, 2005.– Т.2. Психолого–педагогічні науки.– С.95–104.

*Рацлав В., Рацлав Н.*

## **ОСОБИСТІСНА БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ: АВТОРСЬКА ПРОГРАМА ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*Авторами представлена програма з безпеки життєдіяльності дитини упорядкована за віковою періодизацією, яка зручна для використання; охоплює основні напрямки роботи дорослих щодо формування у дітей дошкільного віку безпечної поведінки серед природи, предметного світу, у контактах із чужими людьми. В ній передбачено не тільки ознайомлення дітей із небезпечними природними явищами, контактами з предметами побуту, рослинами та тваринним світом, а й орієнтує на правила безпеки, які можуть бути в казках, дитячих віршах. Чітко сформульовані теми дають можливість вихователям, батькам уявити обсяг знань, які потрібні для дітей певного віку.*

**Ключові слова:** безпека життєдіяльності, дитина, дошкільні заклади освіти, природні явища, природні стихійні явища, правила безпеки.

Безпека життя та здоров'я малюків є на даний час найбільш актуальною проблемою дошкільних закладів освіти. Концептуальною основою програми „Основи безпеки життєдіяльності дошкільників” є Закон України „Про дошкільну освіту”, Базовий компонент дошкільної освіти, „Малятко”(1999 р.) друге видання програми. Програма має практичний напрямок і побудована на основі інтегрованої системи занять з розвитку рідної мови, природи, ознайомлення з навколишнім, зображальної діяльності, фізкультури, українознавства тощо та спираючись на набутий особистий досвід малюків, враховує їх вікові особливості та індивідуальні здібності.

У програмі враховано результати практичної роботи з дошкільнятами, аналіз статистичних даних нещасних випадків в Україні, які сталися з дітьми, наслідки Чорнобильської катастрофи, стихійних природних явищ, їх вплив на здоров'я і стан навколишнього середовища.

Основною формою навчання дітей дошкільного віку є різні види інтегрованих занять, на яких спеціальні знання з безпеки життєдіяльності координуються з фізичною культурою, природою, малюванням, ліпленням, конструюванням, ознайомленням з навколишнім середовищем, розвитком мови, художньою літературою, математикою, українознавством тощо. Будувати освітньо-виховний процес треба на загально-педагогічних принципах, а саме: науковості та доступності змісту у розгляді проблеми, неперервності та практичній цілеспрямованості, гуманізації, інтегративності.

Забезпеченню освітньо-виховного процесу з проблеми „Особистісна безпека життєдіяльності дитини” підпорядковується уся організація життя дітей, предметного та соціального середовища, всіх видів діяльності. Дошкільнята пізнають навколишній світ у процесі ознайомлення з предметами, речами, з природним середовищем, з людьми, тваринним світом тощо. Але їх природна допитливість та відсутність навичок особистого життєвого досвіду можуть призвести до небажаних наслідків, тобто до небезпеки для здоров'я та життя. Тому рішення проблеми особистісної безпеки життєдіяльності дитини хвилює всі ланки суспільства. Щоб у свідомість дитини закласти поняття безпеки в життєвому середовищі, для цього необхідна систематична робота з малюками.

Пріоритетним напрямком цієї програми для закладів дошкільної освіти є засвоєння дитиною певних знань і вмінь, запобігання нещасним випадкам через формування свідомості дитини щодо її особистої безпеки та безпеки оточуючих.

У зв'язку з тим, що в Україні на фоні тимчасової економічної нестабільності, а як наслідком – безробіття, соціальної незахищеності, прогресуючого наркобізнесу, відсутності реального правового захисту людини, дитячого кіднепінгу (викрадення з метою викупу) гостро постала необхідність підготовки дошкільнят до безпечного життя та діяльності в соціумі із засвоєнням певних знань, елементарних вмінь та навичок поведінки в різних ситуаціях.

Мета програми „Особистісна безпека життєдіяльності дитини” полягає у:

– формуванні у дошкільників розуміння цінності власного життя та здоров'я;

– накопиченні дітьми знань про стихійні природні явища, як–то: гроза, град, ожеледиця, повінь, буря, землетрус тощо; а також у ознайомленні з характерними ознаками, негативними наслідками катаклізмів;

– вмінні не розгубитися, захистити себе в надзвичайних ситуаціях, серед стихійних природних небезпек, катастроф;

– вихованні відчуття небезпеки щодо вогню, електричного струму, предметів з високою або низькою температурою, навчанні правил протипожежної безпеки, вмінні швидко й правильно знаходити вихід з небезпечної ситуації;

– навчанні обережного поводження з ліками та хімічними речовинами, побутовою хімією;

– формуванні уявлень про небезпечні для життя людини отруйні рослини, ягоди, гриби та вмінні реалізувати набуті знання у природному оточенні;

– вихованні у дошкільників уміння надати собі та іншим потерпілим допомогу на випадок травмування, свідомо виконувати правила поведінки на вулиці, під час зустрічі з незнайомцями, у незвичайних ситуаціях;

Таким чином, зміст програми „Особистісна безпека життєдіяльності дитини” спрямовано на підготовку дитини до свідомого осмислення своєї поведінки та активної участі в забезпеченні повноцінного життя серед людей.

Програма має позитивні рецензії доктора педагогічних наук, професора Гавриш Н.В. та кандидата педагогічних наук, доцента Луганського національного педагогічного університету ім. Т.Шевченка Нікуліної О.О.

### **ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОГРАМИ**

Програма спрямована на підготовку дошкільнят до безпечного життя та діяльності в соціумі із засвоєнням певних знань, елементарних вмінь та навичок поведінки в різних нестандартних ситуаціях.

Програма охоплює різні види діяльності дитини: навчання, ігри, режимні моменти, розваги тощо; в ній враховано вікові особливості дітей. В освітньо–виховному процесі доцільні бесіди, моделювання і аналіз небезпечних ситуацій, спеціальні дидактичні та сюжетно–рольові ігри.

Програма передбачає не тільки отримання дітьми певного обсягу знань, а й практичне відтворення їх у різноманітних ігрових та життєвих ситуаціях. Враховуючи певний досвід вихованців, їхні індивідуальні особливості педагог має великий простір для творчості,



оптимально добираючи матеріал, форми, методи та прийоми роботи з дошкільнятами.

У програмі для вихователів дитячих садків, які працюють із дітьми молодшого, середнього дошкільного віку рекомендується проведення цікавих бесід, дидактичних вправ та ігор, ТРВЗ з максимальним використанням наочності. У роботі зі старшими дошкільниками їм пропонується використовувати бесіди, екскурсії та вправляти дітей у практичному втіленні набутих умінь у повсякденному житті.

Програмовий зміст для роботи вихователя у кожній віковій групі закінчується переліком потрібних знань та вмінь з особистісної безпеки життєдіяльності, який дає змогу орієнтуватися на рівень засвоєння програми дошкільниками.

Програма складається з таких розділів:

1. Стихійні небезпеки.
2. Світ небезпечних предметів.
3. Особиста безпека дитини в довкіллі.
4. Небезпечні вулиці та дороги.
5. Емоції та конфлікти.
6. Обережно: вогонь!
7. Природа – друг, коли ти її добре знаєш.

## **ОСОБИСТІСНА БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ**

### **ДРУГА МОЛОДША ГРУПА**

*Четвертий рік життя*

#### **РОЗДІЛ 1. ОЗНАЙОМЛЕННЯ ЗІ СТИХІЙНИМИ НЕБЕЗПЕКАМИ**

Тема 1. Дощ, град. Дощ, як природне явище. Правила поведінки під час дощу.

Тема 2. Гроза. Пояснення природного явища. Навчання правил поведінки під час грози.

Тема 3. Повінь. Уявлення про повінь як стихійне лихо.

#### **РОЗДІЛ 2. ОБЕРЕЖНО: ВОГОНЬ!**

Тема 1. Усна народна творчість про виникнення вогню. Вогонь – друг. Значення вогню для людини. Вогонь – ворог. Шкода і збитки, які зазнають люди від вогню.

Тема 2. Жартувати з вогнем небезпечно! Лялькова вистава „Бом! Запалився кицькин дім”.

Тема 3. Пожежники. Пожежний транспорт (пожежні машини, літаки, вертольоти, поїзди тощо).

Тема 4. Читання творів В.Сибирева «Как начинаются пожары», А.Толстого «Пожарные собаки».

### РОЗДІЛ 3. НЕБЕЗПЕКА В ПОБУТІ

Тема 1. Небезпека відкритих вікон та балконних дверей.

Тема 2. Високі предмети і безпека дитини (ігрові майданчики, паркани, високі полиці, шафи у приміщенні й прагнення малюка дістати якусь річ).

Тема 4. Гудзик. Функціональне призначення та доцільність використання в ролі іграшки.

Тема 5. Намистинка. Історія виникнення намиста. Небезпека для життя, коли намистинка стає іграшкою.

Тема 6. Чужорідні тіла. Шкода, якої вони завдають, потрапивши ненароком у різні органи тіла (вухо, шлунок, дихальні шляхи).

Тема 7. Ножиці. Правила користування ножицями.

Тема 8. Електрика. Безпечна поведінка з електричними приладами.

Тема 9. Телевізор та здоров'я дитини.

Тема 10. Скло. Дружки розбитого скла й можливі порізи.

Тема 11. Лікарські препарати в доступних місцях – отрута для дітей. Унеможливлення використання лікарських препаратів без нагляду дорослих.

Тема 12. Лижі та санчата. Відповідний інвентар (лижі, лижні палиці, ковзани, санки та ін.). Правила користування ними.

Тема 13. Обережно, гарячі предмети.

Тема 14. Обережно, холодні предмети.

### РОЗДІЛ 4. САМОЗАХИСТ ДИТИНИ

Тема 1. Знайомі (члени родини, рідні тощо) та незнайомі люди.

Тема 2. Один вдома. Коли незнайомиць біля дверей, як себе поводити.

### РОЗДІЛ 5. БЕЗПЕЧНІ ТА НЕБЕЗПЕЧНІ ВУЛИЦІ ТА ДОРОГИ

Тема 1. Мікрорайон дитячого садка (тротуари, дороги, вулиці).

Тема 2. У світі дорожніх знаків. Ознайомлення з дорожніми знаками, які знаходяться біля дошкільного закладу:

попереджувальні („Діти”, „Пішохідний перехід”),

вказівні („Школа”, „Зупинка”).

Читання твору М.Калініна „Як діти переходили вулицю”.

Тема 3. Світлофор–моргайлик. Історія виникнення світлофора.

Тема 4. Ігрові та практичні ситуації, спрямовані на закріплення дітьми правил вуличного руху та поведінки на вулиці

## РОЗДІЛ 6. КОНФЛІКТИ ТА СВАРКИ

Тема 1. Кого або чого ми боїмося? Специфіка дитячих страхів та небезпека для здоров'я.

Тема 2. Хто з ким хоче дружити та чому?

Тема 3. Конфлікти та сварки між дітьми.

Тема 4. Перегляд діафільму „Кіт Леопольд”.

## РОЗДІЛ 7. ДИТИНА І ПРИРОДА

Тема 1. Земля – наша мати. Звичаї, традиції, пов'язані із землею. Ознайомлення з правилами поведінки у довкіллі.

Тема 2. Народна мудрість та художні твори про сонце. Перебування на сонці.

Тема 3. Вода – цілющий сік землі. Звичаї, традиції, пов'язані з використанням води. Ознайомлення з водними процедурами.

Тема 4. Ігрові ситуації, спрямовані на навчання правил поведінки поблизу водойм та на воді.

Тема 5. Сніг. Безпека під час катання на санчатах, лижах.

Тема 6. Повітря. Ознайомлення з повітряними ваннами й дотриманням повітряного та рухового режимів.

Тема 7. Рослини навколо тебе: корисні та шкідливі. Виховання дбайливого ставлення до рослин.

Тема 8. Гриби їстівні та отруйні. Розглядання ілюстрацій.

Тема 9. Все про харчування. Правила поведінки за столом.

Тема 10. Народна мудрість про кішку. Дотримання правил гігієни та безпеки під час ігор з нею.

Тема 11. Собака – вірний друг людини. Дотримання правил гігієни та небезпечної поведінки під час контактів із собаками.

Тема 12. Комахи (оси, бджоли, комарі та ін.). Засоби застереження та захисту від укусів комах.

Тема 13. Річні та морські мешканці ( річний вуж, п'явка, медуза, морський дракончик та ін). Ознайомлення із небезпекою контактів із річними та морськими мешканцями.

## ДІТИ ПОВИННІ ВМІТИ:

- поводитися під час дощу, граду, грози , зливи тощо;
- орієнтувати свої дії в умовах пожежі;
- обережно поводитися із предметами побуту (механічними, електричними), які за невмілого користування можуть привести до травм різних органів;
- обережно поводитися із чужорідними тілами та незнайомими предметами;

- обережно поводитися із гострими, ріжучими, дрібними предметами;
- знати, що лікарські препарати без дозволу дорослих не можна брати до рук;
- поводитися біля балконів та відкритих вікон;
- правильно реагувати на різноманітні пропозиції чужих людей (не відчиняти дверей, не відгукуватися на різні запрошення та ін.);
- елементарно діяти в ситуації, коли загубилася;
- розпізнавати дорожні знаки, сигнали; правильно поводитися на вулицях і дорогах, в транспорті;
- правильно поводитися з деякими рослинами, а також із домашніми тваринами;
- правильно поводитися біля водойми влітку і взимку та збереження температурного режиму;
- товаришувати, грати в колективі однолітків, ділитися іграшками;
- бігати, стрибати, падати без травм.

## СЕРЕДНЯ ГРУПА

### *П'ятий рік життя*

#### РОЗДІЛ 1. СТИХІЙНІ ЛИХА

Тема 1. Гроза. Закріплення правил поведінки під час грози.

Тема 2. Буря і шторм. Художня творчість про природні явища та їх небезпеку.

Тема 3. Ожеледиця. Ожеледиця як природне явище. Правила поведінки під час ожеледиці.

Тема 3. Землетрус. Ознайомлення зі стихійним явищем. Правила поведінки.

#### РОЗДІЛ 2. НЕ ЖАРТУЙ З ВОГНЕМ

Тема 1. Вогонь – і друг, і ворог. Його значення для людей.

Тема 2. Його величність – сірничок. Поведінка дитини із сірниками та легкозаймистими речовинами (папір, солома та ін.).

Тема 3. Пожежники. Ігрові ситуації на закріплення знань дітей про пожежний транспорт (пожежні машини, літаки, вертольоти, поїзди та ін.).

Тема 4. Пожежний інвентар. Дії пожежників при виникненні пожежі. Читання твору С.Михалкова „Пожарные моей страны”.

Тема 5. Дії дитини при виникненні пожежі.

#### РОЗДІЛ 3. ПРЕДМЕТИ НАВКОЛО НАС

Тема 1. Обережно: відкриті вікна та балконні двері!

Тема 2. Небезпека високих предметів (ігрові майданчики, дерева, паркани, високі полиці, шафи у приміщенні й прагнення малюка дістати якусь річ). Тема 3. Виделка – друг, виделка – ворог. Правила користування виделкою. Культура поведінки за столом.

Тема 4. Гудзик та намистинка. Їх використання за призначенням. Небезпека для життя, коли гудзик та намистинка стають іграшкою.

Тема 5. Чужорідні тіла. Небезпека від чужорідних тіл, коли вони потрапляють ненароком у різні органи тіла. Правильна поведінка та перша допомога.

Тема 6. Ножиці. Техніка безпеки під час роботи з ножицями.

Тема 7. Ніж – і друг, і ворог. Правила користування ножем. Культура поведінки за столом.

Тема 8. Голка – чарівниця в умілих руках. Правила користування голкою.

Тема 9. Електрика. Безпека в користуванні електричними приладами.

Тема 10. Експлуатація телевізора та комп'ютера в домі.

Тема 11. Скло. Друзки розбитого скла й можливі порізи. Поведінка та перша допомога при порізі.

Тема 12. Миючі засоби. Небезпека для життя.

Тема 13. Лікарські препарати – не іграшка для малюків. Унеможливлення використання лікарських препаратів без нагляду дорослих.

Тема 14. Ковзани. Правила поведінки під час катання на ковзанах, льодовій доріжці. Вчитися падати.

#### РОЗДІЛ 4. ДИТИНА СЕРЕД ЛЮДЕЙ ТА ОСОБИСТА БЕЗПЕКА

Тема 1. Незнайомі люди та небезпечні контакти.

Тема 2. Незнайомці бувають небезпечними. Правила поведінки з незнайомими людьми біля дверей, у ліфті, на вулиці..

#### РОЗДІЛ 5. НЕБЕЗПЕЧНІ ВУЛИЦІ ТА ДОРОГИ

Тема 1. Засоби пересування. Види транспорту.

Тема 2. Пішохід та дорожні знаки. Ознайомлення з дорожніми знаками:

попереджувальні („Діти”, „Пішохідний перехід”);

вказівні („Школа”, „Зупинка”);

заборонні („В'їзд заборонено”);

наказові („Рух прямо”, „Рух праворуч” та ін).

Тема 3. Світлофор–моргайлик. Роль світлофора у безпеці руху транспорту та пішоходів. Читання твору С.Михалкова „Світлофор”.

Тема 4. Правила поведінки в транспорті, в машині, в поїзді та біля автомобільної дороги, залізничної колії.

Тема 5. Ігрові ситуації, спрямовані на закріплення дітьми поведінки на вулиці.

### РОЗДІЛ 6. ДАВАЙТЕ ДРУЖИТИ!

Тема 1. Діти не несуть загрози один одному, якщо вміють чинно поводитися.

Тема 2. Діти – дружні хлопчики і дівчатка. Конфлікти та сварки: як їм запобігти?

Тема 3. Хто з ким хоче дружити та чому? Кому з ким добре? Давайτε дружити!

Тема 4. Ігрові ситуації, спрямовані на вирішення сварок та конфліктів.

### РОЗДІЛ 7. ПРИРОДА НАШ ДРУГ

Тема 1. Земля – наша мати. Звичаї, традиції, пов'язані із землею. Основні правила поведінки у довкіллі.

Тема 2. Сонце. Сонце та його цілющі промені. Дидактична гра „Добре – погано”.

Тема 3. Вода – цілющій сік землі. Різні стани води. Кипляча вода, водяна пара небезпечні для людини.

Тема 4. Ігрові ситуації, спрямовані на навчання правил поведінки поблизу водойм та на воді.

Тема 5. Лід. Лід на дорозі, річці.

Тема 6. Повітря. Визначення наявності повітря у просторі. Повітряні ванни й дотримання повітряного та рухового режимів. Поведінка у вітряному погоду.

Тема 7. Рослини навколо тебе. Рослини–ліки. Отруйні рослини (беладона, вовчі ягоди, вороняче око та ін.).

Тема 8. Увага! Отруйні гриби (мухомори, бліда поганка тощо).

Тема 9. Екскурсія до харчоблоку: тільки якісна та корисна їжа. Яка їжа небезпечна?

Тема 10. Ознайомлення зі способом життя кішки. Дотримання безпеки під час ігор з нею.

Тема 11. Собака – вірний друг людини. Контакти дітей з безпритульними тваринами. Дотримання правил гігієни та небезпечної поведінки.

Тема 12. Комахи (оси, бджоли, комарі та ін.). Небезпека від укусів комах. Способи захисту від укусів комах.

Тема 13. Небажані контакти на річці та на морі ( річний вуж, медуза, морський дракончик та ін). Правила поведінки на воді.

**ДІТИ ПОВИННІ ВМІТИ:**

- орієнтуватись у приміщенні, де виникла пожежа і елементарно діяти (кликати сусідів, перехожих);
- поводитися біля балконів та відкритих вікон;
- користуватися предметами побуту, які за невмілого користування спричиняють травми різних органів (виделкою, ножем, ножицями та ін.);
- користуватися гострими, ріжучими, дрібними предметами та електроприладами;
- ввічливо відмовлятися від небезпечних контактів із незнайомцями; правильно реагувати на різноманітні пропозиції чужих людей; звертатися при потребі за допомогою до інших людей;
- діяти в ситуації, якщо загубилася;
- розпізнавати дорожні знаки, сигнали; правильно поводитися на вулицях і дорогах, в транспорті;
- користуватися різними видами переходів, дорожніми знаками для пішоходів;
- обережно кататися на санчатах, велосипеді (поблизу дороги);
- обережно поводитися з рослинами, тваринами, комахами;
- обережно поводитися з чужими та домашніми тваринами і знати правила безпеки при спілкуванні з ними;
- гратися в колективі однолітків, ділитися іграшками; дружити та запобігати сваркам;
- доглядати за свійськими тваринами;
- поводитися на водоймі в різні пори року;
- бігати, стрибати, падати без травм.

**СТАРША ГРУПА***Шостий рік життя***РОЗДІЛ 1. СТИХІЙНІ ПРИРОДНІ ЯВИЩА**

Тема 1. Ігрові ситуації, спрямовані на закріплення правил поведінки під час грози, граду, ожеледиці.

Тема 2. Повінь. Правила поведінки у разі стихійного лиха.

Тема 3. Буря і шторм. Репродукції картин художників–мариністів.

Тема 4. Землетрус. Пояснення явища та моделювання навичок поведінки.

Тема 5. Радіація. Загроза радіаційної небезпеки.

**РОЗДІЛ 2. ОБЕРЕЖНО: ПОЖЕЖА!**

Тема 1. Вогонь на службі у людей. Значення вогню для людини.

Тема 2. Жартувати з вогнем небезпечно! Поради пожежної безпеки дошкільнятам.

Тема 3. Попередження виникнення пожеж. Читання твору С.Я.Маршака „Пожар”.

Тема 4. Пожежники. Їх дії під час пожежі.

Тема 5. Телефонний номер „01”. Дії дитини під час пожежі. Ознайомлення з планом евакуації у разі виникнення пожежі. Читання твору В.Данюшенка «Помоги, ноль один!».

Тема 6. Опіки як наслідок пожежі. Перша елементарна допомога при опіках.

### РОЗДІЛ 3. НЕБЕЗПЕЧНІ ПРЕДМЕТИ

Тема 1. Обережно – відкриті вікна та балконні двері.

Тема 2. Високі предмети – джерело небезпеки.

Тема 3. Правила користування виделкою, ножом. Призначення різних ножів (для риби, м’яса, овочів, фруктів, хліба та ін.) та небезпека для здоров’я за невмілого користування ними. Культура поведінки за столом.

Тема 4. Голка – чарівниця в умілих руках. Техніка безпеки під час користування голкою.

Тема 5. Електрика. Правила користування електричними приладами.

Тема 6. Комп’ютер. Комп’ютерні ігри та безпека здоров’я.

Тема 7. Скло. Небезпека від розбитого скла та можливі порізи. Правила першої допомоги при порізі.

Тема 8. Чужорідні тіла. Шкода, якої вони завдають, потрапивши ненароком у різні органи тіла (вухо, шлунок, дихальні шляхи). Правила першої допомоги при ушкодженні ними.

Тема 9. Увага! Вибухонебезпечні предмети (балончики, хлопавки, петарди тощо).

Тема 10. Миючі засоби. Вироблення поведінкової установки щодо використання миючих засобів, їх зберігання.

Тема 11. Лікарські препарати – небезпека для життя. Унеможливлення використання лікарських препаратів без дозволу дорослих.

Тема 12. Зимові види спорту та відповідний інвентар (лижі, лижні палиці, ковзани, санки та ін.). Правила безпеки при користуванні.



### РОЗДІЛ 3. ДИТИНА СЕРЕД ЛЮДЕЙ. ОСОБИСТА БЕЗПЕКА ДИТИНИ

Тема 1. Небезпечні контакти. Типові приклади небезпечних контактів із незнайомими людьми. Як слід поводитися в таких ситуаціях.

Тема 2. Формування навичок спілкування з незнайомими людьми: а) вдома; б) за відсутності дорослих; в) на вулиці.

### РОЗДІЛ 5. НЕБЕЗПЕКА ВУЛИЦЬ ТА ДОРІГ

Тема 1. Мікрорайон дитячого садка (дороги, вулиці; їх будова; організація дорожнього руху). Читання твору В.Кожевникова „Пішоходу – малюку”.

Тема 2. У світі дорожніх знаків. Дорожні знаки, які знаходяться біля дошкільного закладу:

попереджувальні („Діти”, „Пішохідний перехід”);

вказівні („Школа”, „Зупинка”);

заборонні („В’їзд заборонено”);

наказові („Рух прямо”, „Рух праворуч” та ін).

Тема 3. Світлофор–моргайлик. Світлофор та безпека руху транспорту і пішоходів.

Тема 4. Сюжетно–рольова гра „Перехрестя” (на майданчику з безпеки руху).

### РОЗДІЛ 6. ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ’Я ДИТИНИ

Тема 1. Дитячі страхи. Подолання та запобігання страху. Корисні поради.

Тема 2. Психічне здоров’я дитини.

Тема 3. Конфлікти та сварки між дітьми, їх профілактика. Вирішення конфліктних ситуацій.

Тема 4. Вчитися заводити дружні стосунки із однолітками. Взаємовідносини з однолітками та підлітками.

### РОЗДІЛ 7. ПРИРОДА ТА ОСОБИСТА БЕЗПЕКА

Тема 1. Земля – наша мати. Правила поведінки у докiллi.

Тема 2. Сонце та його цілющі промені. Сонячні опіки. Режим перебування на сонці.

Тема 3. Вода – цілющій сік землі. Дидактична гра „Добре – погано”. Водні процедури, їх значення для здоров’я.

Тема 4. Ігрові ситуації, спрямовані на вивчення правил поведінки поблизу водойм та на воді.

Тема 5. Сніг, лід, ожеледиця. Правила поведінки під час ожеледиці. Безпека під час катання на ковзанах. Поведінка на водоймі взимку.

Тема 6. Повітря. Організація спостережень та проведення опитів для визначення наявності повітря у просторі, речовинах, рідинах (воді, цеглині, землі та ін.). Повітряні ванни й дотримання повітряного та рухового режимів.

Тема 7. Рослини навколо тебе. Рослини–ліки. Обережно! Отруйні рослини, ягоди. Виховання дбайливого ставлення до рослин.

Тема 8. Обережно! Гриби їстівні та отруйні. Розрізнення їстівних та отруйних грибів за назвами та малюнками.

Тема 9. Небезпека від вживання неякісної їжі, напоїв. Як псується їжа.

Тема 10. Птахи та звірі коло нас. Правила безпеки контактів із ними.

Тема 11. Комахи. Небезпека від укусів комах. Ознайомлення з першими правилами допомоги.

Тема 12. Цей небезпечний річний та морський світ тварин. Ознайомлення з першими правилами допомоги на річці, морі.

#### ДІТИ ПОВИННІ ВМІТИ:

- поводитися під час повені, зливи, грози, землетрусу;
- орієнтуватись у приміщенні, де виникла пожежа і діяти в цій ситуації (викликати пожежників, чітко викладати думку, повідомляти адресу);
- поводитися біля балконів та відкритих вікон (не перехилитися);
- правильно користуватися гострими та ріжучими предметами;
- надавати першу елементарну допомогу собі та іншим у разі незначних опіків, несподіваних травм та пошкоджень тіла;
- ввічливо відмовлятися від небезпечних контактів з незнайомцями; правильно реагувати на різноманітні пропозиції чужих людей в різних ситуаціях; звертатися при потребі за допомогою до інших людей;
- вміти поводитися на той випадок, коли загубилася в незнайомому місці;
- розпізнавати дорожні знаки, сигнали; правильно поводитися на вулицях і дорогах, в транспорті та поряд із ним; орієнтуватися за світлофором та дорожніми знаками;
- поводитися при виникненні надзвичайних ситуацій;
- обережно поводитися з рослинами, тваринами, комахами;
- доглядати за свійськими тваринами;
- долати страх; запобігати виникненню конфліктів з товаришами; спілкуватися з незнайомими однолітками та підлітками;
- дотримуватися безпечної поведінки з тваринами у довкіллі, щоб не зашкодити природі та собі;

- не брати в руки отруйні гриби та ягоди ;
- поводитися у лісі, в полі, на водоймі в різні пори року;
- бігати, стрибати, падати без травм;
- мати практичні навички надання самостійної та взаємодопомоги при незначних пораненнях та пошкодженнях.

## **ПІДГОТОВЧА ГРУПА**

### *Сьомий рік життя*

#### **РОЗДІЛ 1. УВАГА! СТИХІЙНІ НЕБЕЗПЕКИ**

Тема 1. Буря і шторм. Розповіді дітей за картинами, на яких зображено море у різну погоду.

Тема 2. Землетрус. Закріплення знань про стихійне явище та навичок поведінки.

Тема 3. Радіація. Шкідливість радіації. Дії при радіаційному забрудненні.

Тема 4. Аварії з викидом токсичних речовин. Правила поведінки.

Тема 5. Ігрові ситуації, спрямовані на закріплення дітьми правил поведінки під час стихійних лих.

#### **РОЗДІЛ 2. ЗАПОБІГТИ ПОЖЕЖІ**

Тема 1. Жарти з вогнем – причина виникнення пожежі. Правила пожежної безпеки вдома.

Тема 2. Пожежники на захисті життя людей та їх майна. Читання твору С.Я.Маршака „Рассказ о неизвестном герое”.

Тема 3. Телефонний номер „01”. Ігрові ситуації на закріплення правил поведінки під час пожежі. Знати план евакуації у разі виникнення пожежі.

Тема 4. Опіки – це небезпечно. Ігрові ситуації, спрямовані на надання першої елементарної допомоги при опіках.

Тема 5. Спортивні змагання майбутніх пожежників.

Тема 6. Пожежники – ліквідатори аварії на ЧАЕС.

#### **РОЗДІЛ 3. ОБЕРЕЖНО! НЕБЕЗПЕЧНІ ПРЕДМЕТИ**

Тема 1. Закріплення правил поведінки біля відкритих вікон та балконних дверей.

Тема 2. Високі предмети – будьмо обережні!

Тема 3. Правила користування виделкою, ножом. Небезпека для здоров'я за невмілого користування ними. Культура поведінки за столом.

Тема 4. Ножиці та голка. Техніка безпеки під час користування ними.

Тема 5. Електрика. Техніка безпеки при користуванні електричними приладами.

Тема 6. Комп'ютер. Комп'ютерні ігри та здоров'я. Рациональний розподіл часу на комп'ютерні ігри та перегляд телепередач.

Тема 7. Скло. Друзки розбитого скла й можливі порізи. Перша допомога при порізі.

Тема 8. Чужорідні тіла. Шкода, якої вони завдають, потрапивши ненароком у різні органи тіла (вухо, шлунок, дихальні шляхи). Правила першої допомоги.

Тема 9. Вибухонебезпечні предмети. Небезпека від них. Правила користування ними.

Тема 10. Вміння користуватися миючими засобами.

Тема 11. Обережно! Лікарські препарати. Унеможливлення використання лікарських препаратів без нагляду дорослих.

Тема 12. Місце проведення зимових розваг. Правила поведінки під час катання на санках, лижах, ковзанах, льодовій доріжці.

#### РОЗДІЛ 4. НЕБЕЗПЕЧНІ СИТУАЦІЇ ТА ОСОБИСТА БЕЗПЕКА ДИТИНИ

Тема 1. Небезпечні ситуації. Оманлива зовнішність шахраїв. Типові приклади небезпечних контактів із незнайомими людьми. Як слід поводитися в таких ситуаціях.

Тема 2. Формування навичок спілкування з незнайомими небезпечними людьми в різних ситуаціях.

#### РОЗДІЛ 5. ДИТИНА НА ВУЛИЦЯХ МІСТА

Тема 1. Дитина на вулицях міста. Читання твору В.Семерина „Забороняється – дозволяється”.

Тема 2. У світі дорожніх знаків. Закріплення знань про дорожні знаки:

попереджувальні („Діти”, „Пішохідний перехід”);

вказівні („Школа”, „Зупинка”);

заборонні („В'їзд заборонено”);

наказові („Рух прямо”, „Рух праворуч” та ін).

Тема 3. „Зебра”, пішохідний перехід, світлофор – наші найкращі друзі.

Тема 4. Ігрові ситуації, спрямовані на закріплення дітьми правил вуличного руху та поведінки на вулиці та в транспорті.

#### РОЗДІЛ 6. ЕМОЦІЇ ТА КОНФЛІКТИ

Тема 1. У страху великі очі.

Тема 2. Взаємовідносини з однолітками та підлітками.

Тема 3. Вирішення конфліктних ситуацій.

Тема 4. Я – особистість, а разом з другом ми сильніші.

## РОЗДІЛ 7. ПРИРОДА – ДРУГ, КОЛИ ТИ ЇЇ ДОБРЕ ЗНАЄШ

Тема 1. Земля – наша мати. Правила на все життя.

Тема 2. Сонце: корисно і шкідливо. Про час перебування на сонці.

Тема 3. Вода – цілющій сік землі. Про час перебування у воді.

Тема 4. Ігрові ситуації, спрямовані на навчання правил поведінки поблизу водойм та на воді.

Тема 5. Травматизм взимку. Обмороження. Перші правила допомоги.

Тема 6. Повітря. Повітряні ванни й дотримання повітряного та рухового режимів.

Тема 7. Рослини навколо тебе. Зелена аптека. Моделювання ігрових ситуацій, спрямованих на закріплення навичок поведінки з отруйними рослинами, грибами.

Тема 8. Поняття про здорову їжу. Національна кухня.

Тема 9. Друзі наші менші... Взаємовідносини з тваринами.

Тема 10. Комахи. Перша елементарна допомога при укусах комах.

Тема 11. Обережно! Небажані контакти на річці та на морі. Перші правила допомоги.

### ДІТИ ПОВИННІ ВМІТИ:

– поводитися при виникненні надзвичайних ситуацій (під час повені, урагану, зливи, грози, землетрусу тощо);

– вміти діяти при радіаційному забрудненні;

– орієнтуватись у приміщенні, де виникла пожежа і діяти в цій ситуації (викликати пожежників, чітко викладати думку, повідомляти адресу); використовувати доступні засоби пожежегасіння;

– обережно користуватися електричними та газовими приладами;

– передбачати наслідки падіння з висоти, в глибину;

– обережно користуватися гострими, ріжучими, гарячими предметами та ін.;

– надавати першу елементарну допомогу собі та іншим при пораненнях та пошкодженнях;

– вміти знаходити вихід з ситуації, коли залишився сам в незнайомому місці; спілкуватися з незнайомцями; викликати необхідну службу безпеки;

– вміти користуватися „зброєю”, підземним переходом, розрізняти дорожні знаки;

- налагоджувати взаємовідносини з однолітками та підлітками;
- вміти знаходити вихід з конфліктних ситуацій;
- ідентифікувати себе як особистість; справлятися зі страхом та негативними емоціями;
- вміти поводитися так, щоб не зашкодити ні собі, ні природному оточенню;
- добре ідентифікувати отруйні рослини, гриби, ягоди;
- поводитися у лісі, в полі, на водоймі в різні пори року;
- бігати, стрибати, падати без травм;
- надавати першу елементарну допомогу собі та іншим у разі незначних опіків, несподіваних травм та пошкоджень тіла.

### *Література*

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред журн. „Дошкільне виховання”, 1999. – 33 с.
2. Байер О.Н., Сизоненко А.Н., Резник Т.И. Один дома /Запоріжжя. – ТОВ „ЛИПС.Лтд”, 1999. – 64 с.
3. Діти України: Державна національна програма.
4. Безпека малят. Вірші Варвари Гринько.– К.: АСТ прес ДІКСІ, 2001.
5. Інструкція з безпеки діяльності працівників під час навчально-виховного процесу. – К.: Дошкільне виховання, 2000.– №3.–С.18–23.
6. Інструкція з охорони життя і здоров'я дітей //БВДС.– №8.– 2000.– С.14–20.
7. Калуська Л.П. Дитина і довкілля. Авторська програма //Палітра педагога. – 2001.– №2.–С. 12–13.
8. Котлярова І. Джмелик проти необачності //Джміль. – 2001. – №3.– С.15–17.
9. Про дошкільну освіту: Закон України, прийнятий 11 липня 2001 року. – К.: Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2001.– 55 с.
10. План організації роботи з безпеки дошкільника //БВДС.– №7. 2002.–С. 39–40.
11. Про охорону дитинства: Закон України, прийнятий 26 квітня 2001 року – К.: Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2001.–55 с.
12. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку „Малятко”//Педагогічна думка. – К., 1999.
13. Хівренко Т. Пригоди Колобка. //Джміль. – 2005.– №1.– С.24–24.
14. Яковенко Л.В. Формування основ безпеки та норм поведінки в надзвичайних ситуаціях у дітей дошкільного віку. Авторська програма //Харків, 2003.– 69 с.

## ПСИХОЛОГІЯ

*Ікуніна З., Костяновська І.*

### ВПЛИВ КОМПОНЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА НА РІВЕНЬ НАВЧАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ

**Постановка проблеми.** Психологічна готовність включає здатність до прийняття нової "соціальної позиції" – становища школяра, здатність управляти своєю поведінкою, своєю розумовою діяльністю, певний світогляд, готовність до оволодіння провідною в молодшому шкільному віці діяльністю – учбовою.

Проблемі психологічної готовності дітей до шкільного навчання присвячені багато теоретичних і експериментальних досліджень (О.В.Запорожець, Л.І.Божович, Л.А.Венгер, О.Л.Венгер, В.В.Холмовська, О.П.Усова, Ю.З.Гільбух, В.К.Котирло, С.О.Ладивір, Л.О.Кондратенко, Н.І.Гуткіна, Н.А.Побірченко та ін.). Серед праць зарубіжних авторів з проблеми психологічної готовності дітей до навчання слід передусім виділити праці Г.Вітцлака, С.Штребела, М.Саймона, Л.Зонтага, Р.Брандта, Й.Шванцара та ін.

Проведений аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень свідчить про те, що деякі аспекти проблеми психологічної готовності дитини до шкільного навчання потребують дальшого вивчення, зокрема необхідне дослідження психологічної готовності молодших школярів до провідної діяльності.

**Об'єкт дослідження** – психологічна готовність учнів початкової школи до оволодіння учбовою діяльністю.

**Предмет дослідження** – структура психологічної готовності до учбової діяльності і вплив її компонентів на рівень навчальних результатів.

**Мета дослідження** – визначити рівні психологічної готовності молодших школярів до оволодіння учбовою діяльністю і вплив її основних структурних компонентів на навчальні досягнення в початковій школі.

**Основні гіпотези дослідження** полягали у припущенні того, що: основними компонентами психологічної готовності до оволодіння учбовою діяльністю є здатності до прийняття учбових задач, до утримання їх у пам'яті, до оволодіння загальними способами розв'язання цих задач та здатність до оволодіння дією контролю;

формуванню здатності, до контролю своїх дій сприяють спеціальні заняття, побудовані в такий спосіб, щоб контроль правильності розв'язання задач виступав як прямий продукт учбових дій учнів.

Відповідно до поставленої мети і гіпотези були сформульовані такі **завдання дослідження**: розробити методики діагностики таких структурних компонентів психологічної готовності учнів до оволодіння учбовою діяльністю в початковій школі, як прийняття учбової задачі, оволодіння загальними способами розв'язання учбових задач і дією контролю; виявити взаємозв'язок між рівнем розвитку цих компонентів та результативністю учбової діяльності учнів початкової школи; розробити засоби розвитку здатності першокласників до оволодіння дією контролю і з'ясувати їх ефективність.

База дослідження: ЗОШ № 15 м. Донецька.

**Виклад основного матеріалу.** Психологічна готовність дітей до школи є важливим компонентом для успішного навчання, вона охоплює всі основні аспекти особистості. В структурі психологічної готовності до шкільного навчання дослідники виділяють інтелектуальну, мотиваційну та вольову сфери [1, 3, 4]. В структурі психологічної готовності до навчання виділяють також готовність дитини до оволодіння учбовою діяльністю, яка є її інтелектуальним компонентом.

Психологічна готовність до оволодіння учбовою діяльністю являє собою важливий компонент психологічної готовності дитини до навчання у школі і здатності до прийняття учбової задачі, утримання її в пам'яті, до оволодіння загальними способами розв'язання задач, до оволодіння дією контролю з основними її структурними компонентами, які впливають на рівень навчальних досягнень із основних предметів.

Аналіз існуючих методик для діагностики психологічної готовності до шкільного навчання, діагностики сформованості учбової діяльності [2, 5] показав необхідність розробки спеціальних методик для діагностики вищезгаданих здатностей, необхідних для оволодіння учбовою діяльністю (учінням) молодшим школярем. Розроблені тести "Контроль", "Прийняття", "Загальний спосіб" дають змогу оцінити рівень розвитку здатностей і виявити тих учнів, у яких вони недостатньо сформовані, і завдяки цьому вжити необхідних заходів, щоб запобігти їхній неуспішності.

Результати досліджень засвідчили, що рівень розвитку здатності до оволодіння дією контролю впливає на успішність з математики учнів перших та других класів та з російської мови – учнів перших, других та третіх класів. Отже, рівень розвитку даної здатності



необхідно враховувати при визначенні рівня готовності до оволодіння учбовою діяльністю;

Одержані результати показали, що рівень розвитку здатності до оволодіння дією контролю (за результатом, який включає поопераційний контроль) формується при традиційному навчанні в початковій школі в першому та в другому класі;

Порівняння успішності крайніх груп учнів з високим та низьким рівнями розвитку вказаних здатностей дало змогу експериментально довести, що однією з причин низької успішності учнів початкової школи є низький рівень розвитку здатностей: до прийняття учбової задачі; до утримання учбової задачі в пам'яті; інших здатностей, які входять до прийняття; до оволодіння загальним способом розв'язання учбової задачі; до оволодіння дією контролю, а також підтвердити вплив швидкості запам'ятовування на успішність.

Методи, якими ми користувалися в нашому дослідженні, були різними залежно від характеру тієї чи іншої задачі. Метод теоретичного аналізу був використаний під час розгляду загальних питань розвитку уваги та здатностей – у процесі навчання. Вивчення практичного досвіду проводилося методом спостереження, а також використовувався метод аналізу продуктів діяльності учнів. Дані спостережень фіксувалися у протоколах та помітками у щоденниках. Спостереження за процесом навчання, а також результати тестування дали нам підставу зробити висновок про необхідність організації формуючого експерименту, в ході якого ми на практиці змогли б реалізувати та перевірити положення, що стосуються питання організації розвивального навчання в початковій школі. Для цього проводилися уроки з предмета "Розвиток здатностей" з учнями 1 класу.

Під здатністю до оволодіння дією контролю ми розуміємо такі індивідуально-психологічні особливості особистості учня, які дають йому змогу під час перевірки не зробити і знайти помилки у виконаній учбовій задачі. Всього було проведено 15 таких занять. Даний предмет читався для учнів цього класу (за підгрупами) раз на тиждень. Тривалість уроку становила 45 хвилин. У ході експерименту практикувалися зустрічі з батьками на початку та наприкінці навчального року і додаткове індивідуальне спілкування за їх бажанням та бажанням експериментатора.

Заняття були побудовані згідно з наступними теоретичними положеннями: 1. Для успішного формування здатності до контролю необхідно не тільки навчити учня виконувати учбові дії за інструкцією вчителя і спрямувати його увагу як на результат, так і на процес, а й змінювати "свою позицію" ставати на "позицію

вчителя". 2. Останньому сприяє включення учня в спільну діяльність з однолітками, в процесі якої вони поперемінно виконують роль учителя. 3. Формування здатності до контролю забезпечує така організація діяльності учнів, в умовах якої вона виступає як прямий продукт їхньої діяльності.

На основі зазначених теоретичних положень було розроблено програму занять, яка передбачала виконання завдань, що допомагали учням здійснювати контроль за своєю діяльністю і діяльністю однолітків.

Заняття були організовані так, щоб учні не лише здійснювали контроль за своєю діяльністю, а й навчалися змінювати свою позицію на позицію вчителя, спільно працювати з однолітками, рефлексувати свої дії і дії своїх партнерів тощо.

Відповідно до цілей та теоретичних положень побудови предмета "Розвиток здатностей" для першого класу були висунуті такі завдання: розвиток уваги учнів (розподілу, переключення, стійкості); розвиток уміння слухати, чути учбову задачу (завдання) та готовність виконувати її згідно з вимогами; розвиток уміння знаходити помилки у виконаній учбовій задачі; формування учбової діяльності як провідної на основі розвитку здатності до оволодіння дією контролю.

Для розвитку здатності до оволодіння дією контролю пропонувалися завдання, які умовно можна віднести до трьох груп:

Перша група завдань була спрямована на розвиток контролю за результатом. Уже починаючи з першого класу, учні виконують такі письмові роботи, як списування та диктанти. Під час їх виконання діти роблять помилки (пропуски або заміни букв), а під час перевірки не помічають їх. Як відомо, перевірка тексту являє собою учбову дію, необхідну учням на всіх уроках як української, так і російської мови. Треба вчити дітей виконувати її. Тому завдання першої групи включали, по-перше, навчання перевірки правильності виконання візерунка (геометричні фігури), а потім навчання списування букв та перевірки правильності виконання цієї дії.

Друга група завдань була спрямована на розвиток готовності виконувати вказівки дорослого, які поступово ускладнювалися. Вони включали графічні диктанти та завдання на кодування. Учні спочатку кодували числа, потім слова, які пред'являлися експериментатором у вигляді диктанту. Це були завдання на додавання одного і того ж доданка до одержаної суми в межах тридцяти. Учні повинні були записувати не всі числа, а тільки ті, що закінчуються на 5 або на 2 і на 4. Тобто запис був вибіркоким. Ці завдання потребували не тільки розвитку обчислювальних умінь, а й розвитку довільної уваги.

Третя група завдань була спрямована на розвиток фонематичного аналізу та контролю за результатом, який включав би поопераційний контроль. Дітям пропонувалися слова, які різнилися кількістю звуків, або кількість звуків була однаковою, але перший звук був іншим. Учні повинні були кодувати ці слова згідно з завданням. В диктантах учні повинні були виділяти голосні звуки і кодувати їх квадратом, приголосні звуки записувати буквами: В диктантах учні повинні були кодувати по-різному слова залежно від кількості в них звуків. Метою завдань був цілеспрямований розвиток контролю за результатом, який включає поопераційний контроль. Учні навчалися перевіряти ці диктанти.

Аналіз результатів показав, що спеціально організовані заняття в першому класі за програмою "Розвиток здатностей" сприяють формуванню здатності до оволодіння дією контролю в учнів перших класів.

**Таким чином**, аналіз теоретичних досліджень, письмових робіт учнів, власний досвід роботи в школі показали, що формування самоконтролю в учнів необхідно починати з формування дії контролю за результатом, який включає контроль за процесом, а потім необхідно формувати прогнозуючий контроль.

Виконана робота є певним етапом в дослідженні зазначеної проблеми. Вивчалась психологічна готовність до оволодіння учбовою діяльністю у молодших школярів та можливості розвитку здатності до оволодіння дією контролю як одного із основних її структурних компонентів у першокласників.

#### *Література*

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе.– М., 1996. – 160 с.
2. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. – М., 1991. – 232 с.
3. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991. –150 с.
4. Обухова Л.Ф. Детская психология: Теории, факты, проблемы. – М., 1996. – 360 с.
5. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М., 1995. – 291 с.

*Ікуніна З., Омельченко В.*

## **ПЕРЕДУМОВИ АГРЕСИВНИХ РЕАКЦІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Постановка проблеми.** Сучасна педагогічна практика свідчить про те, що з агресивною поведінкою дітей все частіше зустрічаються

вчителі початкової школи та навіть вихователі дошкільних навчальних закладів. Більшість сучасних наукових досліджень присвячена вивченню агресивної поведінки підлітків, а діти молодшого шкільного віку вважаються більш слухняними, дисциплінованими, а їхні агресивні реакції, як правило, залишаються недостатньо вивченими. Швидкий ріст рівня агресивності дітей та підлітків – одна з найбільш актуальних проблем сьогодення.

Аналіз наукової літератури показав, що ця проблема в останній час викликає все більший інтерес дослідників та практиків, про що свідчить зростання кількості досліджень та публікацій з питань агресії, насилля, конфліктів.

Як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками вивчались особливості агресивної поведінки осіб різних вікових груп (Г.М.Андрєєва, К.Бютнер, О.В.Гордякова, М.Дерешкявичус, С.О.Завражин, Л.Йовайша, І.Маковська, Л.М.Семенюк, Л.С.Славина та ін.), проблеми агресивності у зв'язку з конфліктами (Г.С.Васильєва, В.В.Ковальов, Н.Д.Левітов, В.С.Мерлін, М.С.Неймарк та ін.), емоціями (В.К.Вілюнас, Т.Дембо, Д.Зілман, К.Ізард, Я.Рейковський та ін.), фрустрацією (А.Бандура, Л.Берковиц, Д.Доллард, Л.П.Колчина, М.Мауер, І.Міллер та ін.). Низку досліджень було присвячено вивченню взаємозв'язку агресивності з тривожністю, нейротизмом, окремими властивостями нервової системи людини, а також вивченню агресивних проявів у осіб з патопсихологічними відхиленнями (М.І.Буянов, І.В.Жданова, О.Кенберг, Л.Пожар, О.В.Серебритьська та ін.) та агресивних дій криміногенного характеру (Н.В.Алікіна, І.Б.Бойко, В.В.Знаков, С.В.Кудрявцев та ін.). Між тим, результати досліджень залежності рівня агресивності та окремих індивідуально-психологічних характеристик особистості не надають цілісної інформації про механізми детермінації агресивних поведінкових проявів, так як їх симптоми розглядаються розрізнено, а не в комплексі.

Недостатня теоретична вивченість проблеми, з одного боку, та її актуальність для практики сучасної школи, з другого, обумовили вибір теми нашого дослідження: «Особистісні і соціально-психологічні передумови агресивних реакцій у молодших школярів».

**Об'єкт** дослідження – агресивна поведінка молодших школярів.

**Предмет** дослідження – особистісні і соціально-психологічні передумови агресивних реакцій у молодших школярів.

**Мета** – визначення факторів, які впливають на виникнення агресивних реакцій у дітей, та шляхів корекції агресивної поведінки молодших школярів.

**Гіпотеза дослідження:** для дітей молодшого шкільного віку, схильних до агресивних форм реагування, характерні специфічні особливості самоусвідомлення, а також індивідуально–психологічні та соціально–психологічні передумови функціонування особистості; використання системи активних, когнітивних та поведінкових способів у рамках психокорекційного тренінгу з урахуванням причин виникнення агресивних реакцій та структурних елементів симптоматичного комплексу дозволяє корегувати агресивну поведінку молодших школярів.

Відповідно меті та гіпотезі дослідження були поставлені наступні **завдання:** у ході теоретичного аналізу виявити фактори, що сприяють виникненню та закріпленню агресивних проявів у молодших школярів; визначити за допомогою комплексу психодіагностичних методів та методик психологічних симптоматичний комплекс агресивних реакцій у дітей молодшого шкільного віку; визначити шляхи та способи психологічної корекції агресивної поведінки у молодших школярів, розробити психологічний тренінг з профілактики агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку, розробити методичні рекомендації для практичних психологів, вчителів та батьків, щодо роботи та спілкування з дітьми схильними до проявів агресивності.

База дослідження: ЗОШ №№ 5, 13 м. Красноармійська Донецької обл.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукової літератури з проблем агресії, агресивності, агресивної поведінки свідчить про існування цілої низки факторів, які впливають на формування агресивних форм реагування у молодших школярів. Серед підходів пояснення природи агресії вчені виділяють – біологічні, фізіологічні, психологічні, соціальні [1, 3]. Велику увагу дослідники приділяють ситуативним факторам.

Теоретичний аналіз проблеми дав підстави припустити, що для дітей молодшого шкільного віку, схильних до агресивних форм реагування, характерна сукупність специфічних особливостей, які можна об'єднати у відповідні симптоматичні комплекси, а спеціально організована робота у рамках психокорекційного тренінгу, орієнтованого на структурні елементи зазначеного симптоматичного комплексу, дозволить корегувати агресивну поведінку молодших школярів.

Враховуючи основні теоретичні підходи до проблеми агресії, нами був розроблений психодіагностичний комплекс для вивчення особливостей агресивності та зв'язаних з нею параметрів [2, 4].

Використання цього комплексу дозволило дослідити та проаналізувати основні індивідуально–особистісні та соціально–психологічні характеристики, властиві дітям з високим рівнем агресивності.

У процесі аналізу були виділені найбільш значимі параметри, пов'язані з агресивністю. Це дозволило розкрити зміст симптоматичного комплексу особливостей молодших школярів, схильних до агресивних реакцій. Він являє собою сукупність характеристик спрямованості та самоусвідомлення особистості (низький рівень сформованості моральних уявлень, неадекватні самооцінка та рівень притягань), індивідуально–психологічні передумови функціонування особистості (а саме: емоційна нестабільність, високий рівень особистісної тривожності, низький рівень розвитку логічного інтелекту, несформованість навичок самоконтролю поведінки і функцій прогнозування її наслідків) і соціально–психологічні передумови реалізації спрямованості особистості (несприятливий емоційний мікроклімат у сім'ї, порушення функцій соціальної взаємодії, специфічний характер статусу дитини у колективі однолітків, загальний низький рівень соціальної адаптації).

При розробці тренінгу ми велику увагу приділяли вибору способів психокорекційного впливу. Дослідники виділяють три способи агресивності – пасивний, активний, логічний. Пасивний спосіб полягає в тому, щоб «поплакатися», пожалітися, виговоритися тощо. Активний спосіб будується на руховій активності. В основі лежить той факт, що адреналін – супутник напруги – «згорає» під час фізичної роботи. Головне у логічному способі – «докопатися до суті явища», «сконцентруватися на неприємностях». Уже сама ця аналітична робота заспокоює, так як забирає багато енергії і емоції стихають.

У корекційній роботі з молодшими школярами можна використовувати тільки два перших, так як серйозна аналітична діяльність їм ще не властива. При цьому пасивні способи нами були реалізовані переважно в індивідуальній корекційній роботі, а на психокорекційному тренінгу ми використовували активні, когнітивні та поведінкові способи.

Основними формами роботи з дітьми були: бесіда, вправи, рольове програвання моделей бажаної поведінки у різних життєвих ситуаціях, етюди, пантоміма, психогімнастика, зображувальна діяльність, фізичні вправи, рухливі ігри, техніка ауторелаксації [5].

Учасники тренінгових занять дотримувались наступних правил роботи у групі: 1. Участь у тренінгових вправах та виконання окремих

завдань є добровільним. 2. Говорити необхідно коротко, конкретно і тільки про те, що сам відчуваєш. 3. Слухати товаришів уважно, не перебивати. 4. Критикувати не людину, а конкретний вчинок. 5. Критикувати тільки у м'якій, доброзичливій формі. Бажано, щоб критика супроводжувалась конкретними порадами з виправлення недоліків.

Тренінгові заняття мали таку структуру:

I. Розминка. На цьому етапі забезпечувалось «розслаблення» учасників, їх емоційне входження в тренінгове заняття (рухливі ігри, вправи, музика).

II. Велика гра (основна частина). На цьому етапі проводились ігри та вправи, спрямовані на корекцію агресивності молодших школярів та їх негативних індивідуально–психологічних характеристик. В перервах використовувались також рухливі ігри, вправи на ауторелаксацію.

III. Розслаблення. Завдання цього етапу – забезпечення «плавного» виходу із тієї психологічної атмосфери, яка виникла у ході проведення основної частини заняття (музика, рухливі ігри, розвиваючі завдання).

Тренінгова програма мала три робочі блоки:

1. Діагностичний. Мета: здійснення психологічної діагностики особливостей індивідуально–особистісних та соціально–психологічних характеристик, корелюючи з їх агресивністю. Ця робота необхідна для отримання інформації про індивідуально–психологічні особливості кожної дитини і забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини у ході тренінгу, який здійснюється з урахуванням цих особливостей. Керівник групи уточнює зміст психологічного симптоматичного комплексу кожного учасника групи, щоб намітити найбільш ефективні шляхи колекційного впливу.

2. Реконструктивно–формуючий. Мета: реконструювання негативних поведінкових реакцій, формування конструктивних форм поведінки та адекватних способів емоційного реагування дітей.

3. Закріплюючий. Мета: закріплення нового досвіду соціальної взаємодії, форм емоційного реагування та поведінки.

Здійснення психокорекційної роботи шляхом психологічного впливу на окремі складники симптоматичного комплексу особливостей молодших школярів, схильних до агресивних реакцій, дозволило значно покращити значення показників фізичної, непрямой, вербальної та загальної агресивності, самоконтролю та прогнозу наслідків своєї поведінки.

Слід зазначити, що психокорекційна робота у межах тренінгової групи не знімає впливу таких факторів, як моральний і психологічний клімат в сім'ї, система шкільного та сімейного виховання, фізичні та соціально–психологічні умови мікросередовища. Тому перспективним напрямом дослідження є розробка системи психологічної роботи з профілактики та корекції особистісних відхилень, які охоплюють всіх учасників навчально–виховного процесу.

Проведене дослідження показало, що проблема агресії та агресивності залишається гострою та актуальною. Більш глибокий аналіз основних теоретичних підходів та трактування генезису агресивної поведінки та емпіричних даних, отриманих у ході нашого дослідження, дозволяє розширити уявлення про природу агресивної поведінки, її механізми.

У подальших дослідженнях доцільно звернутися до розробки сучасного психодіагностичного інструментарію для вивчення особливостей агресивності особистості на різних вікових етапах.

#### *Література*

1. Берковиц Л. Что такое агрессия? /Хрестоматия: Психология мотиваций и эмоции /Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и М.В.Фаликман. – М., 2006. – С.358–377.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь–справочник по психодиагностике. – СПб., 1999. – 528 с.
3. Лоренц К. Так называемое зло. К естественной теории агрессии /Хрестоматия: Психология мотиваций и эмоции /Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и М.В.Фаликман. – М., 2006. – С.132–157.
4. Немов Р.С. Психология: В 3–х кн. – Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М., 1995. – 512 с.
5. Овчарова Р.В. справочная книга школьного психолога. – М., 1996. – 352 с.

*Палихата Е.*

### **СТИМУЛЯЦІЙНО–СПОНУКАЛЬНИЙ АСПЕКТ МОТИВАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОМОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ**

*Охарактеризовано мотивацію, багатогранність мотиваційної сфери, комунікативний і лінгвопізнавальний аспекти внутрішньої мотивації, продемонстровано взаємозв'язки між мотивацією і наочною презентацією, вказано на стимуляційно–спонукальну роль мотиву у процесі навчання діалогуювання.*

*Дано характеристику мотивації, многогранности мотивационной сферы, коммуникативному и лингвопознавательному аспектам внутренней мотивации, продемонстрировано взаимосвязи между мотивацией и наглядной презентацией, указано на стимуляционно–побудительную роль мотива в процессе обучения диалогизированию.*



Сучасні психологія і педагогіка єдині в тому, що якість виконання діалогічної мовленнєвої діяльності та її результат залежать передусім від спонукання й потреб індивіда, мотивації його спілкування. Саме мотивація мовлення викликає цілеспрямовану активність співрозмовників, визначає вибір засобів і прийомів, їх упорядкування для досягнення мети. Вона є стимулом, спонукальником, “пусковим механізмом” [2] будь-якої людської діяльності – інтелектуальної, мовленнєвої чи пізнавальної.

Проблема впливу мотивації на формування активності учнів у процесі навчання діалогічномовленнєвої діяльності на уроках рідної мови в основній школі є актуальною оскільки: 1) недостатньо розроблена українськими лінгвістами, психологами й методистами; 2) відсутні методичні рекомендації для вчителів, дидактичний матеріал для учнів; 3) не вироблено єдиного спрямування в навчанні діалогікування в основній школі.

З актуальності проблеми навчання діалогікування випливає мета статті: описати стимуляційно–спонукальний аспект мотивації у процесі формування діалогічномовленнєвої активності школярів.

Для цього потрібно розв’язати такі завдання:

- 1) дати поняття про мотивацію (природну і штучну) та її роль у процесі навчання діалогу;
- 2) з’ясувати багатогранність мотиваційної сфери людини і її вплив на формування діалогічномовленнєвої діяльності;
- 3) продемонструвати взаємозв’язок між мотивацією і наочною презентацією;
- 4) схарактеризувати комунікативний і лінгвопізнавальний аспекти внутрішньої мотивації.

Під мотивацією розуміють “спонукання, які викликають активність організму й визначають її напрям” [8, 219]. Потрібно зауважити, що термін “мотивація” в широкому розумінні використовується в усіх галузях психології, які досліджують причини й механізми цілеспрямованої поведінки людини і тварини. Якщо вивчається питання, на що спрямована активність індивіда, чому проведений вибір саме тих чи інших актів поведінки або мовно–мовленнєвих засобів, то досліджуються передусім прояви мотивів як причин, що визначають вибір мовленнєвої поведінки. Під час розв’язання питання про те, як, яким чином здійснюється регуляція динаміки поведінки, досліджуються прояви емоцій, суб’єктивних переживань (бажань, прагнень тощо).

Живить і підтримує мотивацію реальний, етапний і кінцевий успіх, який досягається. Якщо ж успіху немає, то мотивація зникає, і

це негативно впливає на виконання мовленнєвої діяльності. Оскільки втрачається активність – слабшає воля, спрямована на вивчення мови й удосконалення мовленнєвих умінь і навичок у процесі продукування діалогічних висловлювань.

Оцінюючи мотивацію як важливий стимул, свого роду пружину процесу вдосконалення мовлення для досягнення мети у спілкуванні, потрібно мати на увазі, що мотивація визначається власним спонуканням і пристрастями учня, усвідомленими ним потребами. Звідси випливають усі труднощі створення штучної мотивації. Учитель може лише опосередковано вплинути на неї, створюючи передумови і формуючи основи, на ґрунті яких в учнів виникає особисте зацікавлення в діалогічному спілкуванні. Обов'язковою умовою зацікавлення учнів у створенні діалогічного мовлення є знання вчителем своїх учнів, їхнього життя, інтересів, захоплень і в результаті – створення мовленнєвих ситуацій як допоміжних опор у процесі навчання продукувати діалогічні висловлювання: діалогічні репліки, діалогічні єдності та діалогічні тексти.

Результати дослідження процесу навчання діалогічного мовлення продемонстрували неуспішність учнів основної школи в той час, коли вчитель не керував мотиваційним компонентом спонукання спілкування в діалогах. Завдання підвищення якості українського діалогічного мовлення, знань і вмінь, пов'язаних із цим процесом, вимагає максимуму уваги до мотиваційної сфери навчання. Виникає необхідність керувати не тільки розумовими діями, але й мотивами засвоєння знань, формування умінь і навичок, що є “ще важчим, ніж формувати дії та операції” [6, 58; 7, 4].

Психологи, вивчаючи характер спонукання і способи його регуляції в навчанні, встановили багатогранність мотиваційної сфери людини, її складну структуру. На неї можуть впливати: 1) соціальні мотиви, які визначаються потребами суспільства і називаються зовнішньою мотивацією, що характеризується двома видами: **широкою** соціальною мотивацією і **вузькою** особистою; 2) характер діяльності, що називають внутрішньою мотивацією.

П.М.Якобсон дає характеристику широкій соціальній мотивації як різновиду зовнішньої: “Така мотивація процесу навчання пов'язана з почуттями громадянського обов'язку, уявленнями про навчання як шлях до засвоєння значних цінностей культури, до здійснення свого призначення в житті” [10, 228]. Для учнів основою навчання й удосконалення діалогічного мовлення може стати перспектива досягнення успіху на різних рівнях і в різних умовах, де згодяться їхні комунікативні здібності.

Вузька особиста мотивація визначає ставлення до досконалого оволодіння мовою і мовленням як способу самоствердження, а деколи як шлях до особистого благополуччя. Тут можливий досить широкий діапазон морального плану – від громадянських мотивів до вузькоогоїстичних. Наприклад: *Хочу стати цікавим співрозмовником, висококваліфікованим дипломатом (адвокатом, керівником...); Хочу досягнути успіхів у бізнесі, в цьому мені допоможе відмінне навчання; Хочу стати багатим... тощо.*

Оскільки зовнішня і внутрішня мотивації можуть мати позитивний і негативний характер, то й мотивацію відповідно класифікують як позитивну й негативну, далеку (дистантну, відстрочену) і близьку (актуальну).

Зовнішня мотивація зазвичай буває “дистантною, далекою, вона розрахована на досягнення кінцевого результату навчання. І все ж таки її стимулювальний вплив на процес навчання може бути досить сильним” [9, 8].

Важливим завданням у навчанні діалогічного мовлення є така побудова процесу навчання, щоб учні на кожному уроці мови, факультативному чи позакласному занятті відчували поступове наближення до поставленої мети. Корисні рекомендації для такого навчання подаються Н.Є.Кузовлевою [4], яка відзначає, що для підсилення впливу широкої соціальної мотивації потрібно створювати спеціальні власне методичні засоби наочної презентації, що показують значення знання й уміння правильного усного діалогічного мовлення для людей усіх спеціальностей у різних ситуаціях спілкування. Для цього використовують приклади з художньої літератури, художні фільми, відповідну наукову літературу, пресу тощо. Усе це зможе “наблизити” і зробити відчутною далеку мету, підготувати до затрат часу й сил. До речі, в цьому зовнішня мотивація збігається із внутрішньою та підкреслюється нею. Якщо зовнішня мотивація виконує ніби “стратегічну роль”, спонукаючи ззовні рух протягом усього періоду навчання, то внутрішня мотивація – тактичну, оскільки вона “підігривається” самим процесом удосконалення усного діалогічного мовлення (її часто називають “процесуальною” мотивацією). Ця мотивація є близькою та актуальною; адже навчальний процес будується таким чином, щоб учні на кожному уроці переживали радість від задоволення потреб, специфічних для удосконалення діалогічного спілкування. Основними різновидами внутрішньої мотивації є комунікативний, лінгвопізнавальний та інструментальний.

Розглянемо основний різновид внутрішньої мотивації – **комунікативний**, оскільки комунікативність – це перша і природна потреба під час навчання діалогічного мовлення. Відповідно до вимог сучасної дидактики учитель повинен ознайомлювати учнів із завданнями уроку, тому що “активність виникає лише тоді, коли завдання сприймаються учнем. Відправним моментом створення мотивації є сприймання учнями завдання, яке пов’язане з оволодінням мовленнєвими видами діяльності – говорінням і аудіюванням, а також з оволодінням відповідним мовним матеріалом як засобом говоріння.

Якщо ж головне місце на уроці приділити засвоєнню мовного матеріалу, то навряд чи він засвоїться учнями, оскільки не буде стосуватися безпосередньо комунікативних потреб. Тобто саме формулювання завдань уроку повинно імпонувати учням, розкривати перед ними зрозумілу мовленнєву перспективу. Пропускання “через себе” виконує в навчанні діалогічного мовлення основну роль. О.М.Леонт'єв з цього приводу зауважує, що “вирішально важливим є те, яке місце в житті людини займає пізнання, чи є воно для неї частиною справжнього життя, чи тільки зовнішньою, пов’язаною ззовні його умовою. Щоб неформально засвоїти матеріал, потрібно не “відбути” навчання, а прожити його, щоб воно мало життєве значення для учнів” [5, 378].

Фактично майже кожному темі можна зробити особистісно важливою. Для цього вчитель повинен добре уявляти собі, чим живуть його учні, які в них захоплення, смаки, ціннісні орієнтири, стосунки в родині, з друзями тощо. Особистісна орієнтація передбачає адресування мотивації, яка стосується не тільки самого учня, але більш широкого середовища, причетність до якого він відчуває (моя сім’я, моя вулиця, моє місто чи село, моя держава тощо).

Наступним різновидом внутрішньої мотивації є **лінгвопізнавальний**, який полягає в позитивному ставленні учнів до самої мовної матерії, до вивчення основних властивостей мовних знаків. Уявляється можливими два шляхи його формування: **опосередкований**, тобто через комунікативну мотивацію, і **неопосередкований**, шляхом стимулювання пошукової діяльності учнів у мовному матеріалі. Опосередкований шлях формування лінгвопізнавальної внутрішньої мотивації демонструють В.Г.Костомаров і О.Д.Митрофанова, висловлюючи думку таким чином, що нелінгвісти від природи, які складають абсолютну більшість населення світу, не можуть насолоджуватися парадигмами, милуватися варіантами закінчень і читати словник замість пригодницького роману. Тільки “комунікативність навчання здатна примусити їх подолати нелюбов до лінгвістики задля тих перспектив, які перед ними відкриває

оволодіння мовою, задля тієї користі, яку воно принесе їхній професійній трудовій діяльності, їхньому духовному росту” [3, 10].

Щоб зародити цікавість учнів до мовного “будівельного матеріалу”, потрібно, по–перше, звести до мінімуму часовий бар’єр у роботі над мовним матеріалом і його застосуванням у практиці мовлення, тобто побудувати роботу над мовним матеріалом таким чином, щоб учні бачили мовленнєву перспективу його застосування.

Важливим видом внутрішньої мотивації є також інструментальна мотивація, тобто така, яка впливає із позитивного ставлення учнів до певних видів роботи з метою удосконалення мовлення.

У мотивації передусім виступають соціально–психологічні мотиви масового, групового впливу й особистісного характеру. Чинником масового впливу може бути особлива “престижність” мови, вона важлива, життєво необхідна для практичної діяльності і власних потреб. Цікавість до мови може проявлятися в межах групи людей і, нарешті, як індивідуальна схильність, зумовлена певними прагненнями. Другою особливістю мотивації є її зв’язок з емоціями. Мотиви певною мірою породжуються зацікавленням, яке вимагає задоволення, що пов’язано з почуттями. Третьою особливістю є постійний взаємозв’язок “далеких” і “близьких” мотивів, що стосуються предмета взагалі й певного конкретного завдання. Четверта особливість – розрізнення “зовнішньої” і “внутрішньої” мотивації. П’ятою особливістю – як констатує Е.А.Вертоградська – є “встановлення того, що мотивація має не тільки енергетичне, але й орієнтоване значення” [1, 72–74]. Відзначимо, що мотивація може проявлятися як стійке утворення в особи і як компонент її діяльності (ситуаційні мотиви).

На нашу думку, мотивація – багаторівнева система, що передусім проявляється в тому, що мотиви можуть бути різного ступеня усвідомлення – від глибоко усвідомлених до мимовільних, неусвідомлених спонукань.

Дослідження про урахування мотивації в процесі навчання українського усного діалогічного мовлення, що проаналізовано в цій статті, не претендує на кінцеве розв’язання піднятої проблеми. Перспективи її розвитку вбачаємо у характеристиці мотивів, їх функцій та застосуванні як спонукальників діалогічного мовлення на уроках вивчення мовного матеріалу й на уроках діалогічного спілкування.

### *Література*

1. Вертоградская Э.А. Эмоции и проблема мотивации обучения. – В кн. Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. – М.: Изд–во Моск. ун–та, 1972. – С.72–74.

2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

3. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1984. – 158 с.
4. Кузовлева Н.Е. Широкая социальная мотивация и ее роль в обучении иноязычной речевой деятельности // Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности. – Т.232. – Воронеж: Воронежский гос. пед. институт, 1985. – С.41–50.
5. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Избранные психологические произведения. – Т.1. – М.: Педагогика, 1983. – С.348–380.
6. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. – 1980. – №5. – С.47–59.
7. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
8. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Родяева С.Н. Анализ лексико–семантической области слов, обозначающих эмоции. – Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1967. – 18 с.
10. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

*Тимофєєнко Н.*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕФОРМАЛЬНИХ ЛІДЕРІВ В ГРУПІ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Проаналізовано проблему лідерства в групі дітей середнього шкільного віку. Досліджено особисті відносини і умови підвищення ефективності навчально – виховного процесу в обстеженому класі. Сформульовані висновки і рекомендації.*

**Ключові слова:** *рольова диференціація, реципієнт.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Серед проблем, пов'язаних з функціонуванням малих груп, в психолого–педагогічних і соціально–психологічних дослідженнях важливе місце займають питання організації і управління діяльністю і спілкуванням в таких групах. З цих питань, напевно найпопулярнішою серед психологів є проблема лідерства в навчальних групах. За допомогою лідера здійснюється координація індивідуальних зусиль членів групи, організація їх дій (іноді абсолютно спонтанно, іноді якоюсь мірою програмовано), нарешті, управління людьми. Все це відбувається виключно на неформальній основі, неофіційних міжособистих координат, що стихійно складаються.

Бажання бути лідером властиве великому числу людей. Інша справа, що далеко не кожному з них вдається здійснити свою мрію. Тільки одного бажання і навіть зусиль для його реалізації виявляється недостатньо. Суть проблеми полягає в тому, що як лідер людина повинна бути, перш за все сприйнята членами своєї групи. І зовсім не обов'язково, що з кожним претендентом на цю роль таке відбувається.

Що ж лежить в основі подібного сприйняття, чому саме в одному з членів групи інші її учасники схильні вбачати лідера, а в другому – ні?

Якщо, згідно концепції цінностного обміну, розглядати лідерство як „процес міжособистого впливу, зумовлений реалізацією цінностей, властивих членам групи, і направлений на досягнення мети, що стоїть перед групою”, а лідера – як „члена групи, що володіє найбільшим ціннісним потенціалом, що забезпечує йому провідний вплив в групі”. Правомірно вважати, що в лідерстві відображено субординованість позицій індивідів залежно від їх ціннісних потенціалів і, що істотно, їх ціннісних внесків в життєдіяльність групи.

Із значущістю лідерства для процесу діяльності групи пов'язана постійна актуальність досліджень, присвячених виявленню особливостей динаміки лідерства і якостей, з яких складається „ціннісний потенціал лідера”, який забезпечує його авторитетність для групи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор.** Серед вчених, які займались проблемою лідерства, можна виділити вітчизняних і закордонних психологів: Р.Л. Кричевський, Є.Холландер, Д.Джуліан, А.В.Захарова, В.Г.Хроменко, Г.М.Андрєєва.

Американським дослідникам Р.Бейлзу і Ф.Слейтору вдалося виділити дві фундаментальні лідерські ролі: роль ділового, інструментального лідера (task leader) і роль експресивного, соціального лідера (social– emotional leader), а сам факт їх наявності отримав назву феномена ролевої диференціації лідерства.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є виявлення особливостей комунікативної діяльності лідерів, що впливають на їх статус в групі однолітків, і оцінка ступеня вираженості цього впливу.

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Дослідження проводилися на базі Сніжнянської загальноосвітньої школи I–III ступенів №9. В дослідженні приймали участь 25 дітей: 14 хлопчиків та 11 дівчат, середній вік склав 12,5 років.

Були використані такі методи і методики:

1. Загальнонаукові: аналіз літератури щодо проблеми лідерства в малих та навчальних групах.

2. Наукові: психологічне тестування:

- варіант соціометричної методики вивчення емоційних відносин у малій групі Я. Морено;

- методика вимірювання комунікативної дистанції (Андрєєв А.Н., Мдівані М.О., Рижонкін Ю.Я.)

- методика виявлення комунікативних та організаційних здібностей (КОЗ– 1) (Синявський В.В., Федоришин Б.О.)

3. Математичні: методика рангового кореляційного аналізу.

Дослідження проходило в декілька етапів. На першому етапі дослідження за допомогою соціометричної методики виявлявся статус кожного учня в системі міжособистих відносин класу.

Згідно з результатами дослідження в підгрупі „зірки”, знаходиться 6 учнів (24 % від кількості учнів), із яких хлопчиків – 2 (8%), а дівчат – 4(16%).

5 учнів (20%) мають середній статус у класі („прийняті”), до їх складу входять 3 хлопчика (12%) і 2 дівчинки (8%).

В групу „знехтуваних” увійшли 13 учнів (52% від загальної кількості учнів, які приймали участь в дослідженнях, з яких хлопчики складають 32% від загальної кількості, а дівчатка 20%).

Учні, які не отримали жодного позитивного вибору – „ізолювані” – це 1 хлопчик.

Таким чином, можна зробити висновок, що більшість дітей попадає в групу „знехтувані”, які мають невеликий статус серед однокласників. Значно менша кількість дітей, які займають в класі положення неформальних лідерів і учнів з середнім статусом серед однокласників. Підлітків, які мали би дуже низький статус серед однокласників („відвернені”) виявлено не було.

Другим етапом нашого дослідження було вивчення структури неформальних комунікацій за допомогою методики вимірювання комунікативної дистанції.

На наступному етапі аналізу результатів дослідження проводилась оцінка рівня розвитку комунікативних та організаційних здібностей учнів.

За результатами обстеження виявлено, що більшість учнів (68%) мають дуже високий рівень розвитку і лише (32%) – більш низький рівень розвитку комунікативних здібностей.

Четвертим етапом нашого дослідження стало порівняння отриманих даних стосовно рівня статусу підлітків у класі за методиками АНК та КОЗ – 1.

Чим вище статус учня, тим вище рівень активності, який проявляє при спілкуванні група по відношенню до підлітка. Рівень суб’єктивної комунікації активності підлітків не має особливого значення, тому що найбільша кількість як індексів, значення яких вище середньо – групового рівня, так і індексів зі значенням нижче середньо – групових, мають учні з середніми показниками величини статусу серед однолітків.



Індекс комунікативності групи по відношенню до учня також не дозволяє враховувати його показником величини статусу підлітків, тому що значення індексу вище середньо – групового не має жоден учень, більш того, половина значень нижче середньо – групового рівня отримали учні з невисоким статусом в класі.

Дані показують, що учні обстеженого класу в основному (84% від загальної кількості учнів) мають дуже високий рівень розвитку комунікативних здібностей, не залежно від величини статусу в навчальній групі. Підлітки з таким рівнем розвитку комунікативних здібностей характеризуються тим, що вони мають потребу у спілкуванні та активно прагнуть до нього. Вони швидко знаходять друзів, постійно перебувають у центрі уваги, намагаються розширити коло своїх знайомств, можуть внести жвавість в незнайому компанію.

Для математичної перевірки статистичної значущості використовувалась методика кореляційного аналізу.

Останній з коефіцієнтів кореляційного зв'язку склав 0,22 % – це говорить про слабкий вплив рівня розвитку організаційних здібностей підлітка на його статус серед однолітків.

#### **Висновки:**

1. Згідно здобутих результатів з 6 виявлених в групі підлітків, які мають дуже високий статус серед однолітків (неофіційні лідери), 4 дівчинки мають дуже високі показники комунікативної активності групи по відношенню до них і рівня задоволення ними групи як „реципієнта”. Причому у трьох дівчаток – лідерів кількість зв'язків, в яких лідери виступають в ролі комунікаторів, вище того же показника у хлопчиків, а у одної – однаковий. Що, напевно, пояснюється більшою комунікативністю дівчинок у цьому віці.

2. Необхідно відмітити, що у всіх лідерів спостерігається найбільша кількість міжособистих стосунків, в яких вони задовольняють групу як комунікатори.

3. Відношення групи однолітків, до підлітків, які займають положення лідерів, характеризується високою активністю групи в процесі спілкування по відношенню до високо статусних її членів.

4. Рівень комунікативності, який проявляється учасниками групи по відношенню до офіційних лідерів, значно вище середньо–групового рівня.

5. З'ясовано, що підлітки, які займаються в навчальній групі, що займають положення неформальних лідерів в спілкуванні виступають в якості „реципієнта”.

6. В той же час, учні, які виступають в процесі спілкування, як „комунікатор” , не мають високого статусу в учбовій групі, про що

говорить зворотно пропорційна залежність між указаними показниками.

#### **Рекомендації:**

1. При організації навчально–виховного процесу в даному класі доцільно враховувати індивідуально – психологічні особливості кожного учня.

2. Врахувавши функціональні можливості лідерів, потрібно розробити комплекс вправ та процедур, які спрямовані на розвиток у підлітків оперативної спостережливості, уваги та уявлення. Необхідно організувати проведення різноманітних корекційно – розвиваючих ігор, які були б направлені на підвищення рівня емпатійності.

3. Особливо позитивну роль у формуванні позитивних міжособистих відношень має спільна колективна діяльність, виконуючи яку, кожен підліток повинен пристосуватися до індивідуальних особливостей та дій інших людей; вибирати для підлітка в якості партнерів для спілкування та спільних дій однолітків, які відрізняються від нього і потребують різної міжособистісної поведінки, поступово ускладнювати завдання, які підліткам необхідно розв'язувати в спілкуванні та взаємодії з оточуючими.

4. Так як велике значення для підлітків в цьому віці має відношення з однолітками, то вчителям необхідно використовувати відношення в навчально – виховних цілях, зокрема для стимулювання психічного розвитку підлітка через схвалення в присутності товаришів його дій та досягнень, через інші ситуації, що зачіпають соціальний престиж підлітка.

5. Необхідно навчити підлітків, а особливо лідерів, створювати у групі емоційну рівновагу, особливі міжособисті стосунки.

#### **Література**

1. Андреева Г.М. Социальная психология.– М.: 1998.– С. 46–49.
2. Василькова О.І. Психолого–педагогічні питання неформального лідерства в навчальній групі ПТУ //Педагогіка і психологія. – 1999. – №2 –С. 76–90.
3. Захарова А.В. Общение со сверстниками, как фактор становления морально– этической взрослости подростка. В. сб.: Социально – психологические проблемы взаимоотношений в группах учащихся и рабочей молодежи. – Минск – 1970. – С. 42–54.
4. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. – Минск – 1984.– С. 87.
5. Немов Р.С. Психология: кн.3 Психодиагностика. – М.: 1998.– С.65.
6. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. – М.: 1978.– С. 77–89.
7. Рогов Е.И. Общая психология. – М.: 1998.– С. 35–40.
8. Шпалинский В.В., Распопов И.В. Психолого – педагогические основы изучения личности и коллектива. – Днепропетровск: 1991.– С. 89–93.

## ПОЧАТКОВА ШКОЛА

*Панасенко Е., Алесенко Т.*

### **ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ НАВЧАЛЬНО– ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.СУХОМЛИНСЬКОГО**

*У статті представлена проблема організації позакласної навчально–виховної діяльності учнів у педагогічній спадщині В.Сухомлинського. Розкриті сутність, значення та форми організації позакласної навчально–виховної діяльності учнів у Павлівській середній школі.*

Нині в центрі освітнього процесу перебуває особистість із її своєрідним внутрішнім світом, потребами, інтересами, почуттями. Формується така особистість завдяки гуманізації та демократизації навчально–виховного процесу школи.

Важливо пам'ятати, що сучасна школа – це життєвий простір дитини, тут вона не просто готується до життя, а живе. Тому планується як навчальна, так і виховна робота, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника життя, гармонізації та гуманізації стосунків між учнями та педагогами, школою та родиною, керуючись ідеями самоцінності дитинства, демократичного діалогу між поколіннями. Важливу роль у цьому відіграє позакласна робота.

Позакласна робота – різноманітна діяльність учителів, вихователів, здійснювана в позаурочний час. Вона спрямована на закріплення, поглиблення знань, застосування їх на практиці, розширення кругозору учнів, формування наукового світогляду. Не менш важливим є вироблення умінь і навичок самоосвіти, розвиток творчих здібностей, організація дозвілля, культурного відпочинку.

Особливість позакласної роботи полягає в добровільній участі в ній (учні обирають профіль занять за інтересами), суспільній спрямованості (зміст виховного впливу відповідає потребам суспільства, відображає досягнення науки, культури, мистецтва), ініціативності та самодіяльності учнів (врахування бажання дітей, їх пропозицій тощо).

Різнманітні аспекти організації позакласної роботи розкриті у працях вітчизняних учених: В.Білоусової, Д.Латишиної, Н.Волошиної, Г.Глухової, А.Глуценко, Т.Сущенко та інших. Окремі питання теоретико–методологічного характеру представлені у дисертаційних дослідженнях Н.Антонюк, І.Гришай, Н.Зінченка, Л.Каразян, М.Наумчук, М.Чепіль та інших.

Однак для розв'язання завдань, висунутих науково–технічним і соціальним прогресом, ми все частіше звертаємося до різних педагогічних концепцій і технологій, які можуть сприяти формуванню нового покоління, готового успішно відповідати вимогам сучасності. Багато шкіл працює зараз за програмами розвитку, втілюючи в практику ідеї відомих педагогів–гуманістів минулого.

Яскравим прикладом розв'язання зазначеної проблеми є педагогічний досвід вітчизняного ученого–гуманіста Василя Олександровича Сухомлинського (1918–1970), творча спадщина якого має велике теоретичне і практичне значення. Нині, коли педагогічна наука і всі ланки системи освіти намагаються вирішити складні завдання, одним із яких є формування всебічно розвинутої та творчо мислячої особистості у науково–практичному доробку В.Сухомлинського можна знайти поради і шляхи для їхнього успішного вирішення.

Творча спадщина Василя Олександровича з кожним роком привертає все більшу увагу наукової та педагогічної спільності як у нашій країні (М.Антонець, М.Базилевич, Л.Бондар, І.Зязюн, Н.Дічек, Г.Калмиков, В.Кузь, В.Лоскутов, Л.Петрук, М.Сметанський, С.Соколовська, О.Сухомлинська та ін.), так і за рубежем (М.Библюк (Польща), Л.Мілков (Болгарія), Х.Франгос (Греція), А.Суйямі (Японія), Ли Цзихуа (КНДР) та ін.). Він створив оригінальну виховну систему, яка відповідала не лише вимогам свого часу, а й певною мірою випередила його.

Видатний вітчизняний педагог широко і ґрунтовно розробляв проблему організації позакласної діяльності школярів. Цю роботу він розумів як спеціально організовані позакласні заняття, що сприяли формуванню гармонійно розвинутої особистості, поглибленню знань, розвитку умінь та навичок, забезпеченню відпочинку учнів.

Учений добре розумів, що не можна навчати і виховувати школярів лише на уроці. У кожної дитини є свої інтереси, здібності, потреби та почуття. Беручи свій початок на уроці, позакласна робота є його логічним продовженням. Вона охоплює всю освітньо–виховну роботу в позаурочний час і спрямована на забезпечення потреб особистості у творчій самостійній діяльності за інтересами.

Система позакласної роботи у Павлівській середній школі, як складова педагогічної системи В.Сухомлинського, базувалася на таких принципах:

1. Найвищою цінністю, що визначає весь смисл і спрямованість виховання, багатогранність виховного впливу педагога і його єдність з самовихованням, є людина.

2. Вплив особи вихователя на колектив і особистість вихованця залежить головним чином від гармонійної єдності моральної культури, духовного багатства, багатогранності інтересів вихователя.

3. Виховний вплив особи вихователя не є чимось спеціально створеним, організованим для того, щоб виховувати. Вихователь впливає на вихованця, оскільки їх – вихователя і вихованця – об'єднує спільність духовних інтересів, спільність багатогранної діяльності.

4. Ефективність впливу особи вихователя залежить від того, наскільки глибоко він розуміє дитинство як особливий період розвитку людської особистості з притаманним тільки дитинству особливостями мислення, емоційного життя, світосприймання, взаємовідносинами в колективі.

5. Вихованець є найближчим помічником педагога у здійсненні складного, багатогранного процесу виховання. Внутрішні, духовні сили вихованця – це його бажання, прагнення, ідеали – це нічим не замінимо, могутнє джерело виховання [3, с. 87–88].

Специфіка позакласної роботи, організованої у Павлівській середній школі, полягала у тому, що їй були притаманні наступні **ознаки**: суспільна значущість, самодіяльність, ініціативність, добровільності вибору видів і організаційних форм діяльності, ігрова діяльність, елементи романтики, різноманітність, дослідницький характер, врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, планування тощо.

Великого значення під час організації та проведення позакласної роботи В.Сухомлинський надавав вивченню особистості учня, його здібностей, нахилів, індивідуальних та вікових особливостей. „Як лікар досліджує величезну кількість факторів, від яких залежить здоров'я людини, так і педагог повинен досліджувати духовний світ дитини”, – писав видатний педагог у праці „Розмова з молодим директором школи” [4, с.449]. Робота кожного педагога Павлівської школи над вивченням особистості учня вважалась одним з елементів педагогічної культури. За словами В.Сухомлинського, „без знання дитини нема школи, нема виховання, нема справжнього педагога і педагогічного колективу...” [4, с.449]. Такий підхід був продиктований тим, що кожна людська особистість неповторна і „що виховання нової людини полягає насамперед у розкритті цієї неповторності, творчої індивідуальності” [2, с.93].

Видатний вітчизняний педагог В.Сухомлинський підкреслював велике значення творчості у духовному житті молоді, оскільки усвідомлення творчого елемента в житті та праці значно збільшує сили дітей у подоланні труднощів, спрямовує їх на оволодіння новими

знаннями, удосконалює їх у колективі, загартовує волю. Творчість у позакласній діяльності, на думку вченого–педагога, є однією з умов утвердження моральної гідності школяра. „Завдяки творчості, – писав В.Сухомлинський, – збагачується емоційне життя, розкриваються задатки, здібності, нахили особи. Творча діяльність, яка відповідає прагненням і нахилам вихованця, сприяє тому, що у його моральному обличчі переважають позитивні якості і, що особливо важливо, особистими моральними зусиллями усуваються негативні” [1, с.278–279].

Система позакласної діяльності у практиці роботи В.Сухомлинського забезпечувалася **масовими, груповими та індивідуальними формами роботи**. Ці форми знаходилися у логічній взаємодії та взаємозв'язку. Індивідуальні форми позакласної діяльності (індивідуальні бесіди, індивідуальне читання, словесні скриньки, колекції грамплатівок, збір репродукцій картин тощо) сприяли максимальному забезпеченню інтересів кожного вихованця школи. Групові форми – клуби, гуртки (науково–предметні, гуртки юних конструкторів, техніків, мотористів, слюсарів, токарів, столярів, будівельників, рослинників, механізаторів, селекціонерів, юних мандрівників, любителів книги, літературно–творчі, музичні, художнього читання, гуртки художнього різьблення по дереву та художньої вишивки тощо), спортивні секції, шкільний драматичний театр, ляльковий театр – сприяли розширенню пізнавальних інтересів, кругозору, розвитку індивідуальних нахилів і здібностей учнів. Творча праця також позитивно впливала на моральний розвиток особистості, формувала широту думки. Масові форми позакласної діяльності були представлені ранками, вечорами, диспутами, предметними олімпіадами, загально шкільними святами, листуванням, іграми, екскурсіями, туристичними походами, шкільними музеями, виставками, бесідами тощо.

Отже, всі позаурочні справи, заняття учнів повинні бути потрібними і корисними для учнів, їхніх родин, для школи, вони повинні формувати свідомість та моральну поведінку особистості. Лише таким чином, підкреслював В.Сухомлинський, ми зможемо сформувати всебічно розвинену особистість, мобілізовану до сучасництва.

### *Література*

1. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра //Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. – Т. 1. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 209–400.
2. Сухомлинський В.О. Людина неповторна //Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. – Т. 5. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 80–96.
3. Сухомлинський В.О. Моя педагогічна система //Радянська школа. – 1988. – № 6. – С. 87–92.

4. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 391 – 626.

*Бондаренко Т.*

## **ПІДГОТОВКА ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ: СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

*Стаття присвячена огляду сучасних наукових підходів до визначення сутності, змісту та структури пропедевтики шкільного навчання в роботі з дітьми дошкільного віку.*

**Ключові слова:** *підготовка дитини до шкільного навчання, сутність підготовки, структура підготовки, загальна підготовка, спеціальна підготовка, наступність, психологічна готовність до навчання у школі.*

Обов'язковість підготовки дошкільників до систематичного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі законодавчо закріплена в Законі України „Про дошкільну освіту” (2001 р.): кожна дитина на кінець дошкільного віку має здобути таку загальноосвітню підготовку, яка „забезпечить різнобічний розвиток дитини відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування особистості дитини, соціальну адаптацію та готовність продовжувати освіту” [2].

Подальшої конкретизації державні стандарти дошкільної освіти здобули в „Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні”. Його основною вимогою є забезпечення особистісного розвитку дитини, її життєвої і соціальної компетентності як показника особистісної зрілості.

Проблема підготовки дитини до систематичного навчання через низку причин досить складна для досліджень. Зокрема, це зумовлюється відсутністю єдиних підходів. Так, коло наукових пошуків, пов'язаних з розв'язанням питань забезпечення готовності дітей до систематичного навчання в школі досі ще залишається не достатньо диференційованим як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці. У той же час, далекою від остаточного розв'язання залишається й проблема визначення категоріального апарату процесу підготовки. Зокрема, підготовка залежно від наукових поглядів учених–педагогів розглядається з найрізноманітніших позицій: як необхідна передумова сформованості навчальної діяльності; складний, специфічний процес по забезпеченню психологічної та предметної готовності, який необхідно привести у відповідність з шкільними програмами.

Метою нашої статті є огляд сучасних підходів до визначення сутності, змісту та структури підготовки дітей до шкільного навчання.

У загальнонауковому контексті термін „підготовка” розуміється як запас знань, навичок, досвіду, набутого в процесі навчання та практичної діяльності [14].

Тлумачний словник–мінімум української мови визначає підготовку як дію з готування всього необхідного до чого–небудь [15].

Найсуттєвішою ознакою поняття „підготовка” є його близькість до понять „готуватися”, „готовий”, „підготувати”.

Аналіз довідникової літератури щодо сутності поняття „підготовка” свідчить, що близьким до нього за змістом є поняття „пропедевтика”. За визначенням, що наводиться в великому словнику іноземних слів, пропедевтика (попередньо навчаю) – підготовчі заняття, введення в науку. Великий словник іноземних слів також дає визначення поняття: „Пропедевтичний курс – підготовчий, систематично викладений в стислій елементарній формі, який передусє більш глибокому вивченню певної дисципліни” [3]. Це дає нам переконливі підстави надалі в своєму дослідженні вживати терміни „підготовка” та „пропедевтика” як синоніми.

У загальнонауковому контексті „підготовка” розуміється і як процес, і як його результат.

Як свідчить аналіз численних теоретико–методологічних і науково–методичних робіт, у педагогіці підготовка дітей до навчання в школі розглядається в різних аспектах: і як складний специфічний процес по забезпеченню психологічної та предметної готовності до шкільного навчання (М.Безруких, О. Савченко, Н.Стадненко та ін.), і як найважливіша складова забезпечення наступності в освітньому процесі (А. Богуш, З. Борисова, О. Киричук, В. Кузь, О.Кононко, Г. Назаренко, Д. Ніколенко, О. Савченко, Д.Струннікова та ін.), і як головна передумова забезпечення ефективності навчально–виховного процесу не тільки в першому класі, але й на наступних ступенях освіти (В. Волошина, Л. Долинська, О. Дусавицький, Т. Ілляшенко, Л. Лохвицька, А. Обухівська, З. Ольховська, Т. Поніманська, В. Прокопенко, І. Толмачова, Н.Череваня та ін.).

Учені Н. Білик, Н. Живолупова, Н. Зав’ялова, Є. Лукіна, Т. Поніманська визначають підготовку як процес формування готовності до навчання в школі та підкреслюють, що „заняття під час підготовки повинні проходити в формі навчально–ігрової діяльності, „по–справжньому” – як в школі, в класі, формуючи шкільне, але ще дитяче спілкування” [8,12].

О. Дусавицький, В. Погребняк, Г. Цукерман– вважають, що ефективність процесу підготовки залежить від правильного вирішення проблеми вікової періодизації [5, 6, 11, 17]. Відомий психолог



О.Дусавицький попереджає про небезпеку ігнорування педагогами відомого в віковій психології факту – належності „шестирічок” і „семирічок” до різних вікових груп, що кардинально відрізняються своїми психологічними особливостями. Погляди О. Дусавицького на організацію навчально–виховного процесу з дошкільниками містять суттєво нові моменти, повз які не може пройти сучасна педагогічна наука. Головна відмінність: навчально–виховний процес повинен бути спрямований не стільки на засвоєння знань і вмінь, стільки на забезпечення загального психологічного розвитку, який відповідає сьомому року життя дитини, і в організації підготовки до повноцінного навчання.

Досліджуючи питання розвитку пізнавальних інтересів у дошкільників та молодших школярів, сучасні вчені В. Волошина, Л. Долинська, Л. Лохвицька відзначають, що підготовка дітей до навчання в школі, у свою чергу, має розглядатися як навчально–виховний процес, що забезпечує належний рівень психічного розвитку дітей та озброює їх певною сукупністю знань і уявлень. Вчені зазначають: „Внаслідок цього в дітей і формується психологічна, а саме розумова, як одна із складових, готовність – необхідна передумова для навчання в школі” [4].

Л. Федорович підкреслює, що особистісна орієнтація дошкільної освіти передбачає гуманізацію процесу підготовки дітей до школи. У зв'язку з цим, результат підготовки не вичерпується лише психологічною готовністю, наявністю певного набору компонентів, а надається увага внутрішньому, психічному світові дитини, перш за все уявленню про себе, про світ власних почуттів, власну пізнавальну діяльність. Шестирічна дитина може бути психологічно не готовою до навчання в школі, але особистісно зрілою щодо нових умов життя [16].

Тому Базовий компонент передбачає самопізнання дитиною власного „Я”, перш за все свідомості і самосвідомості як основних складових сфери життєдіяльності „Я сам”, усвідомлення своїх прав, обов'язків, статевої належності, ставлення до оточуючого світу, явищ, людей, самої себе. Це потребує особистісно орієнтованого підходу, організації педагогічного процесу на основі суб'єкт–суб'єктної взаємодії у різних напрямках [2].

Реалізація особистісного підходу вимагає „створення нової нормативної моделі першокласника, яка базується на понятті шкільної зрілості дитини і має прогностичний характер. Така модель повинна стати орієнтиром не тільки під час визначення державних стандартів, розробки нормативних документів і рекомендацій, а насамперед при

створенні варіативних особистісно орієнтованих програм і методик підготовки дитини до школи [18].

Зважаючи на завдання нашого дослідження, доцільним виявляється розгляд підготовки дітей до школи як цілісного процесу виховання та навчання, результатом якого є забезпечення готовності до навчання в школі та наступності між дошкільною та початковою ланками освіти.

О. Кононко підкреслює, що для реалізації наступності початкова школа (особливо два її перші роки), має максимально наблизитися до дошкілля. Базовий компонент як документ ставить у центр уваги не учня, а особистість дитини. І програмно–методичне забезпечення до нього повинно орієнтувати саме на реалізацію дитиною свого особистісного потенціалу. А от навчальні предмети – мова, математика тощо не є самоцінними. Вони обслуговують особистість. Тільки в такому ключі школа має розглядати дитину й педагогічний вплив на неї [9].

У сучасній вітчизняній освітній теорії і практиці сутність підготовки дітей до навчання в школі визначається як комплекс педагогічних заходів, спрямованих на:

- формування психофізіологічних механізмів навчально–пізнавальної діяльності (Ф.Василюк, Н. Гуткіна О.Дубчак, Л. Венгер, Є. Кулачківська, С. Ладивір, Т.Піроженко, О. Проскура та ін.) – психологічний підхід;

- загальний різнобічний особистісний розвиток дитини (В. Волошина, Л. Долинська, О. Дусавицький, О.Кононко, С. Козлова, Л. Лохвицька, В.Маценко, Ж.Маценко, В. Прокопенко, Т. Поніманська та ін.) – особистісний підхід;

- становлення власної соціальної позиції дитини, її соціалізацію (М.Безруких, А.Богущ, Л.Варяниця, Н.Гавриш, Я. Коломінський, С.Курінна, І.Печенко, Л. Федорович, Л. Якименко та ін.) – соціалізаторський підхід;

- створення передумов для формування певних знань, умінь і навичок, що сприятимуть успішному навчанню (С. Гін, Н. Ковальова, С. Ласунова, Д. Струннікова, Н.Череваня та ін.) – функціональний підхід.

В. Прокопенко зробила спробу з'ясувати сутність поняття „підготовка до навчання в школі”. Ця підготовка здійснюється через навчання – засвоєння дитиною знань, оволодіння уміннями й навичками, забезпечення здатності використовувати їх у житті, формування культури пізнання, створення фонду „можу”. Дослідниця підкреслює: „У зв'язку з новою філософією освіти навчання має

спрямовуватися не на результат (певний рівень розумового розвитку), а на особистість дитини” [13].

У науково–дослідних роботах З. Борисової, Д. Ніколенка та ін. сутністю підготовки до школи є, з одного боку, забезпечення наступності дошкільної та початкової ланок освіти, з іншого, – формування готовності дитини до навчання в школі. На їх погляд, наступність у роботі дитячого садка і школи передбачає передачу дітей в школу з таким рівнем виховання і загального розвитку, який відповідає вимогам шкільного навчання, а також опору школи на знання, уміння, якості, які вже придбали дошкільники, активно їх використання для подальшого розвитку дитини. Вчені підкреслюють, що підготовка забезпечує готовність до навчання в школі, що означає створення у дітей передумов для успішного засвоєння навчальної програми і входження в учнівський колектив.

Ш. Амонашвілі, визначаючи зміст підготовки дитини до школи, орієнтував його на формування не спеціальних навчальних умінь і навичок з окремих галузей знань, а загальних установок на одержання знань, на роботу під керівництвом учителя [1].

Аналіз психолого–педагогічних досліджень показав, що існують також різні підходи до визначення складових підготовки, результатом якої є забезпечення готовності дитини до систематичного навчання в школі. Більшість дослідників виокремлюють у структурі підготовки дитини до шкільного навчання загальний (у деяких авторів – психологічний) і спеціальний (предметний) складники. До загальної підготовки відносять психологічну, фізичну, особистісну, інтелектуальну тощо, до спеціальної – підготовку до засвоєння змісту тих предметів, яких дитина буде навчатися в початковій школі.

Основним змістом поняття „психологічна готовність до навчання у школі” Н. Нижегородцева та В. Шадриков вважають „готовність до навчальної діяльності”[10].

Н. Нижегородцева та В. Шадриков, говорячи про готовність до шкільного навчання, мають на увазі такий рівень фізичного, психічного і соціального розвитку дитини, який необхідний для успішного засвоєння шкільної програми без шкоди для здоров’я дитини, їхнє поняття „готовності до навчання” містить: фізіологічну готовність, психологічну готовність, соціальну чи особистісну готовність до навчання у школі.

Критеріями фізіологічної готовності дітей до школи ці науковці вважають: рівень фізичного розвитку (оцінювання показників довжини тіла, маси тіла й окружності грудної клітки); рівень біологічного розвитку (кількість постійних зубів, що прорізулися, досягнення визначених пропорцій – відношення окружності голови до довжини тіла); стан здоров’я.

Психологічна готовність передбачає розвиток індивідуально-мотиваційної і вольової сфери особистості, елементарні системи узагальнених знань і уявлень, деякі навчальні навички, здібності тощо.

Окремим аспектом дослідження підготовки дитини до шкільного навчання стали науково-методичні питання підвищення рівня психолого-педагогічної культури батьків. Роль єдності дій і вимог дошкільного закладу і сім'ї у підготовці дитини до школи, їх підходів до дитини, створення умов для самостійного вирішення творчих задач докладно вивчали О. Кононко, О. Проскура, І. Домашенко та ін.

Отже, у психолого-педагогічній літературі готовність до школи трактується як загальна розвиненість особистості, що дозволяє дитині залучитись до систематичного процесу навчання та успішно засвоїти його зміст, як цілісна система властивостей і якостей, що їх повинен набути дошкільник у своєму фізичному, розумовому, естетичному, моральному розвитку.

Таким чином, аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить, що загальна готовність дітей до школи відображує всебічний розвиток дитини і є результатом тривалої спільної роботи сім'ї і дошкільних навчальних закладів. А спеціальна підготовка сприяє здобуттю конкретних знань, формуванню умінь, необхідних для засвоєння навчальних предметів у початкових класах. У сучасній педагогічній теорії загальна і спеціальна підготовка не протиставляються і не виключають одна одну. Однак, пріоритет надається загальній підготовці.

Аналіз сучасного стану розробки досліджуваної проблеми показав, що пріоритетним напрямом підготовки дітей до шкільного навчання є поступовий перехід від попереднього вікового періоду до нового, поєднання щойно добутого досвіду з попереднім, який забезпечує наступність.

Реалії сьогодення свідчать про наявність у практиці підготовки дітей до систематичного навчання низки проблем:

- у педагогічній думці відсутня одназначність щодо загальної спрямованості (особистісної чи функціональної) підготовки дошкільників до систематичного навчання, трактування ключових понять – шкільної готовності та шкільної зрілості, а також визначення сутності соціального та особистісного значення готовності дитини до навчання в школі;
- вимагає уточнення вікова періодизація розвитку особистості дитини, оскільки виявилися розмитими межі дошкільного віку (6–7 років);

- потребує удосконалення науково–методичне забезпечення процесу підготовки дошкільників до систематичного навчання;

- не відповідають вимогам сучасності організаційні форми підготовки до школи тих дітей, які не відвідують дошкільних закладів.

У цілому, аналіз поглядів сучасних дослідників дозволяє зробити таке узагальнення: підготовка дітей до школи у сучасній педагогічній науці розглядається як важливий складник їхньої освіти;

Перспективи подальших досліджень проблеми підготовки дітей до шкільного навчання пов'язані, на нашу думку, з вирішенням низки окреслених проблем, зокрема – чіткого визначення сутності соціального та особистісного значення забезпечення готовності дитини до навчання в школі, уточнення вікової періодизації з сучасних наукових позицій, розробкою науково обґрунтованого методичного супроводу пропедевтики шкільного навчання.

### *Література*

1. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. – М.:Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 144 с.

2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6–38.

3. Большой словарь иностранных слов: –М.: – Юнвес, 1999. – 784 с.

4. Волошина В.В., Волинська Л.В., Лохвицька Л.В. Развитие познавательных интересов у дошкольников та молодших школяриів: Навч.–метод. посіб. з використанням модульно–дистанційної системи в курсі „Вікова та педагогічна психологія” для студентів ВНЗ III–IV р.а. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2003. – 52с.

5. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: «Дом педагогики» – 1996. – 187 с.

6. Дусавицкий А.К. Развивающее обучение: зона актуального и ближайшего развития // Межрегиональный вестник школ развития личности «Феникс». – Вып. 7–8, – 1998. – С.4–11.

7. Закон України „Про дошкільну освіту” „Освіта України” №33, 12 серпня 2001р.

8. Интегрированный курс подготовки дошкольников к школе / Авт. – сос. Н.А.Завьялова и др. – Волгоград: Учитель,2005. – 191 с.

9. Обговорюється проблема: перехід на дванадцятирічне навчання. Дошкільне виховання 2000, №4.

10. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого–педагогическая готовность ребенка к школе. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.

11. Погребняк В. Педагогіка / За ред. докт. пед. наук, проф., чл.–кор. АПН України А.М.Бойко: Навч.–метод. посіб. – К.: ІЗМН, Полтава, 2002. – Ч. 1. – 372 с. – С. 264

12. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. – К.: „Академвидав”, 2004. – 456 с.

13. Прокопенко В.І. Підготовка дітей шостого року життя до навчально–познавальної діяльності у школі. (на матеріалі роботи навчально–виховного

комплексу дошкільний заклад – загальноосвітня школа I ступеня – гімназія): Дис... канд. пед. наук. – Київ, 2002. – С. 186.

14. Російсько–український і українсько–російський тлумачний словник / За ред. Л.Г.Савченко. – Х.: Прапор, 1999. – 542 с.

15. Тлумачний словник–мінімум української мови: Близько 6 тис. слів / Відп. за вип. О.М.Єфімов. – К.: Довіра, 1999. – 447 с.

16. Федорович Л.О. Підготовка дітей до школи в умовах навчально–виховного комплексу: Дис. канд. пед. наук. – Полтава, 2003. – С. 204.

17. Цукерман Г.А., Поливанова Н.К. Введение в школьную жизнь. – Томск: «Пеленг», 1996. – 160 с.

18. Череваня Н.І. Організаційно–педагогічні умови підготовки дітей до школи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Одеса, 2006. – 22 с.

*Панасенко Е., Деркач М.*

### **ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.СУХОМЛИНСЬКОГО**

*У статті представлена проблема морального виховання учнів молодших класів у педагогічній спадщині В.Сухомлинського. Розкриті питання формування моральної свідомості особистості, сутність, зміст морального виховання учнів у Павлівській середній школі.*

На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливого значення набуває проблема формування високоморальної особистості, відродження духовності народу. Це спонукає освітян до пошуку нових, більш оптимальних шляхів морального виховання школярів на основі сучасних педагогічних технологій та відродження суспільно–історичного досвіду та культурно–педагогічних надбань українського народу.

Одним з пріоритетних напрямів реформування виховання Державна національна програма „Освіта (Україна ХХІ століття)” визначає утвердження принципів загальнолюдської моралі: доброти, правди, гуманізму, справедливості, честі, гідності, патріотизму, працелюбності та інших добродітностей.

Моральному вихованню школярів присвячені праці сучасних учених: І.Беха, О.Богданової, О. Бондаревської, В.Заслуженюка, І.Звереві, В.Киричок, Н.Ничкало, Н.Підгорної, Н.Рєпи, О.Савченко, К.Чорної та інших, в яких розкривається значення для людини та суспільства загальнолюдських моральних цінностей, проблема виховання моральних якостей особистості, вироблення у школярів вмінь та навичок моральної поведінки, формування гуманних взаємовідносин в колективі тощо.

Також сучасна педагогічна наука звертається до актуалізації ретроспективи і творчого використання багато в чому цінного історичного досвіду з проблеми морального виховання учнів. Особливого значення набуває спадщина подвижника гуманістичної педагогіки ХХ ст. Василя Олександровича Сухомлинського, педагогічна творчість якого прочитується та осмислюється по-новому. Ідеї гуманістичної педагогіки видатного вченого були проаналізовані в наукових працях М.Антонця, Л.Бондар, Г.Бондаренка, І.Зязюна, Н.Дічек, Г.Калмикова, В.Кузя, А.Розенберга, О.Савченко, М.Сметанського, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка та інших.

Актуальними сьогодні є думки вітчизняного педагога В.Сухомлинського про моральне виховання учнів, формування в них загальнолюдських моральних якостей. Видатний учений підкреслював, що найважливіші моральні ідеї розкриваються перед дітьми з першого дня їхнього перебування в школі. Так, моральні категорії: „добро” і „зло”; „справедливість” і „несправедливість” формуються у свідомості учнів з точки зору інтересів рідного народу. На цій основі у дітей пробуджується та зміцнюється прагнення до морального вдосконалення. В.Сухомлинський наголошував, що вчитель стоїть між моральними ідеалами та цінностями народу і душею учня, його завдання полягає у тому, щоб зробити безцінні моральні надбання людства особистим багатством кожного школяра.

Основна мета морального виховання – формування моральних знань та їх перехід у переконання. Цей шлях лежить „... через єдність моральної звички і моральної свідомості. Далі іде довгий, складний процес формування особистих моральних переконань – кінцевого результату морального виховання, головного показника, що характеризує духовне обличчя людини, єдність думки і вчинку, слова і діла в її поведінці... Моральні переконання – це діяльнісні сили особистості, гаряче прагнення відстояти правильність, показати істинність свого погляду, готовність піти в ім'я цього на будь-які обмеження. Переконання – це не тільки те, що людина знає, це насамперед те, як вона ці знання перетворює у своїй діяльності” [1, с. 172].

Прагнучи виховати доброту, людяність, сердечність, співчутливість в серці кожного учня, вітчизняний педагог підкреслював необхідність виховувати не сльозливу сентиментальність, а саме людську доброту. Добро лише доти добро, поки воно сильне і вміє захищатися. При цьому вчений говорив про значення активності особистості до добра і зла, що відбуваються навколо, вміння не тільки бачити добро і зло, а й відповідно реагувати

на них. Зло починається з елементарного аморального вчинку як наслідку того, що людина не оволоділа азбукою людської культури.

Глибоко аналізуючи зміст морального виховання у праці „Моральні заповіді дитинства і юності”, В.Сухомлинський підкреслював: моральна вихованість полягає в тому, що людина намагається творити добро і не робити зла. У поняття добро вчений вкладав і активну діяльність особистості, спрямовану на утвердження гуманних ідеалів, працю на благо народу, зміцнення могутності, честі та слави Батьківщини, любов до людей, непримиренність до зла в усіх його проявах [4].

Одним з важливих правил морального виховання за В.Сухомлинським є пробудження „в юному серці бажання стати кращим”. Особливого значення він надавав формуванню в учнів почуття людської гідності – поваги до самого себе, вміння дорожити особистою честю, своїм ім'ям; формування чутливості до оцінки власної поведінки, власного духовного світу колективом, батьками, вчителями, товаришами; постійному прагненню до морального вдосконалення.

В усвідомленні власного обов'язку кожним В.Сухомлинський вбачав тісний зв'язок етики як теорії моралі та етичної практики. Він визначав, що ідея обов'язку ввійде в душу маленької людини і буде її ідеалом лише тоді, коли вона стане стилем мислення, стилем людських відносин у колективі, стилем праці. Ідея добра стане орієнтиром життєвої практики, мірою вчинків лише тоді, коли змістом життя людини буде прагнення до добра та непримиренність до зла.

Видатний педагог у своїх творах говорив про нетерпимість до байдужості, про виховання в учнів вміння ненавидіти хамство. При цьому він підкреслював необхідність кожного вберегти себе від байдужості. Для цього треба опанувати співучасть, співжиття, жалість і разом з цим високу принциповість і вимогливість, нетерпимість до зла уміння відрізнити невинні людські слабості від вад, що калічать душу.

В.О.Сухомлинський писав: „У молодшому шкільному віці вже закладаються основи моральних почуттів. Такі поняття як добро, зло, справедливість і несправедливість, правда і брехня, щирість і лицемірство, вірність і зрадливість, краса і паскудство, що усвідомлюються в цьому віці в образі яскравих картин і уявлень, лишаються в емоційній пам'яті на все життя. В уявленнях, думках, емоціях дитини молодшого шкільного віку весь світ дуже просто кваліфікується: гарне й погане, правильне й неправильне. Дитина не бачить відтінків, їй важко одночасно побачити погане й гарне, особливо в людях...” [1, с. 258].



Від того, яке ставлення у вихованця до людей, залежить і те, яким він стане громадянином. Через усі твори В.Сухомлинського проходить думка, що людина – найвища цінність суспільства, а моральне життя – це життя думки, розуму, на сторожі якого стоїть чуйне серце. Виховання доброти, людяності, совісності, гідності, взаємодопомоги, нетерпимості до насилля має узгоджуватися з формуванням громадянськості в цілісному процесі виховання особистості.

Видатним українським педагогом В.Сухомлинським визначено десять „не можна”, які повинні стати етичним табу кожного. Він доводить, що молодший шкільний вік найсприятливіший для формування в моральній свідомості дитини головних понять: гідності, добротності, дружби, краси, любові, мужності, працелюбності тощо [1, с. 218–225].

Вчений зазначав: „Саме в молодшому віці, коли душа дуже піддатлива до емоційного впливу, ми розкриваємо перед дітьми загальнолюдські норми моральності, вчимо їх моральної азбуки...”

Зміст моральної азбуки розкривається в таких правилах:

- ти живеш серед людей, вчися узгоджувати свої бажання і вчинки з їх інтересами;
- ти користуєшся благами, створеними людьми, плати їм добром за це;
- всі блага створюються працею, навчання – твоя перша праця; йдучи до школи – ти йдеш на роботу;
- будь добрим і чуйним до людей, допомагай слабким і беззахисним, поважай та шануй матір і батька;
- не будь байдужим до зла, борись проти зла, обману, несправедливості [2, с. 442–448].

Серцевиною формування моральної свідомості молодших школярів В.Сухомлинський вважав виховання моральних почуттів. Найголовніші – ласка, доброзичливість, радість від добротності тощо. У статті „Народження добра” педагог–гуманіст так визначає роль початкової школи у вихованні моральних почуттів: „Дитинство повинне стати для дітей природною школою сердечності. Це одне з найскладніших і найтендітніших виховних завдань сім’ї та школи. Ми покликані облагородити серце нового громадянина, одухотворити його пориви і бажання вищою людською красою – чуйністю, співчутливістю...” [3, с. 223].

Отже, у своїх працях видатний український педагог–гуманіст залишив ідеал справжньої людини, якій притаманні такі моральні риси, як любов до рідної землі, обов’язок перед людьми, повага та

шанування старших, бережливе ставлення до природи, непримиренність до зла, щедрість, скромність, ввічливість тощо.

### *Література*

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 654 с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 3. – 670 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 5. – 639 с.
4. Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства і юності. – К.: Рад. школа, 1966. – 232 с.

*Панасенко Е., Москаленко С.*

## **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.СУХОМЛИНСЬКОГО**

*У статті висвітлюється одна з провідних проблем педагогічної спадщини видатного вітчизняного педагога–вченого ХХ ст. В.Сухомлинського – формування творчої особистості молодшого школяра. Розкривається сутність, структура педагогічної системи формування творчої особистості молодшого школяра, найважливіші творчі здібності дитини, умови їхнього розвитку.*

У сучасних умовах розвитку вітчизняної школи особлива увага приділяється формуванню творчої особистості учня, що пояснюється вимогами всього людського суспільства, загальнодержавними інтересами України та власними інтересами особистості. У Державній національній програмі „Освіта (Україна ХХІ століття)”, Національній програмі „Діти України” наголошується на необхідності розробки теоретичних та практичних аспектів проблеми формування творчої особистості дитини, яка, крім ґрунтовних знань, матиме особливі творчі якості, нестандартність, оригінальність мислення, потребу в творчій самореалізації тощо. Вищою метою навчально–виховної діяльності стає пробудження в учнях прагнення до співтворчості, оскільки будь–яка творчість, з одного боку, є найбільш повним втіленням пізнання реальної діяльності, а з іншого – оптимальним проявом сутнісних сил людини, який полягає у творенні якостей особистості, необхідних для її продуктивної творчої роботи.

Початкова освіта – це перший освітній рівень, який закладає фундамент загальноосвітньої підготовки школяра. Тому пріоритетне завдання початкової школи має бути не лише сформувані в учнів певну кількість знань, загальнонавчальних умінь та навичок, а забезпечити подальший розвиток особистості, і в першу чергу навчити дітей самостійно, творчо мислити і діяти.

Сучасна психологічна та педагогічна науки розглядають творчість як цілеспрямовану діяльність, наслідком якої є відкриття (творення, винахід) нового, що відповідає потребам часу; як діяльність, спрямовану на створення матеріальних та духовних цінностей, засвоєння вже існуючого багатства культури.

Якщо дитячу творчість розглядати з позиції об'єктивної новизни і значущості, то, звичайно, назвати її творчістю не можна. В результаті своєї творчої діяльності діти не відкривають нічого нового для світу дорослих, але роблять відкриття для самих себе і тому творча діяльність дітей спрямована на розвиток особистості.

З огляду на це цінними є теоретичні положення та практичні здобутки видатного українського педагога ХХ ст. Василя Олександровича Сухомлинського. Творчу спадщину вітчизняного ученого вивчили та проаналізували сучасні дослідники: М.Антонець, Н.Безлюдна, Л.Бондар, Г.Бондаренко, Т.Будняк, В.Василенко, М.Дубінка, І.Зязюн, Г.Калмиков, В.Кузь, А.Луцюк, Т.Остапівська, Л.Петрук, О.Савченко, А.Семез, О.Сухомлинська, Н.Тарапака, М.Ярмаченко та інші.

В.Сухомлинський розробляв проблему формування творчої особистості молодшого школяра у той час, коли вона в педагогічній теорії була „незайманою цілиною”, а на практиці „найслабшою ділянкою” [2, с.71]. Отже, з впевненістю можна стверджувати, що саме В.Сухомлинський заклав першооснови, окреслив нові ідеї, підходи, форми, засоби, прийоми, критерії для подальшого розвитку проблеми формування творчої особистості молодшого школяра психолого–педагогічною наукою.

Концептуальна ідея формування творчої особистості молодшого школяра в педагогічному доробку вітчизняного вченого полягала в тому, що „... кожна людина може ... стати неповторним творцем не тільки матеріальних, а й духовних цінностей” [1, с.88]. В.Сухомлинський вважав важливим бачити в кожній дитині її неповторну жилку, завдяки якій вона стане творцем своєї справи. „В одній дитині, – писав педагог, – виявляються нахили до творчої праці в галузі рослинництва, іншої – до технічної творчості, у третьої – до музики, у четвертої – до поезії тощо. Школа повинна плекати кожний задаток, кожний талант...” [5, с.27].

Одним з основних завдань вчителя В.Сухомлинський називав уміння вивчати особистість дитини, діагностувати, виявляти нахили, здібності учнів. Вивчати особистість дитини потрібно в найрізноманітніших ситуаціях, тому що на уроках відбувається тільки частина того складного процесу, який прийнято вважати реальним

поєднанням навчання та виховання. Багато явищ, з яких складається життя учнів, а саме їхній інтелектуальний, моральний, естетичний, фізичний розвиток і вдосконалення, відбувається поза уроками – і в школі (на перервах, у гуртках, у спортивних секціях тощо), і вдома. В.Сухомлинський радив усім учителям вивчати факти, вивчати особливості мислення дитини й одночасно не бути байдужим до духовного життя родини учня, до її інтелектуальної, моральної та естетичної атмосфери [3, с.473–474].

Видатний вітчизняний педагог В.Сухомлинський писав: „Творчість дітей – своєрідна сфера їхнього духовного життя, самовираження і самоутворення, в якому яскраво виявляється індивідуальна самобутність кожної дитини. Цю самобутність неможливо охопити якимись правилами, єдиними і обов’язковими для всіх” [2, с.54]. Учений розкривав поняття „дитяча творчість” як „бачення людиною свого внутрішнього світу, передусім, свого розуму, свого напруження інтелектуальних сил, свого розуміння й творення краси внаслідок своєї праці, своїх зусиль. Може маленька дитина повторює те, що було вже зроблено, створено іншими людьми, але якщо це діяння – плід її власних розумових зусиль, – вона творець; її розумова діяльність – творчість” [2, с.72]. Отже, В.Сухомлинський критерієм дитячої творчості визначав не відкриття і створення чогось нового у зовнішньому світі, а виявлення нового у собі (власних можливостях) та з’ясування нового в своєму ставленні до дійсності.

В.Сухомлинський створив власну **педагогічну систему формування творчої особистості молодшого школяра**, яку назвав „гармонією педагогічних впливів”. В поняття педагогічна система він включав все розмаїття та багатогранність методів, прийомів виховного впливу педагога на колектив та вихованця.

Структурними елементами педагогічної системи формування творчої особистості молодшого школяра були:

- природа (обов’язкова і постійна взаємодія з нею) та краса;
- співпереживання (не тільки до людини, а й до всього живого);
- творча думка (не будь-яка, а саме самостійна, творча);
- творча праця (тобто праця не тільки корисна, але і та, яка щось створює в самостійних умовах пізнання та творчості).

Дана система реалізовувалася в цілісному навчально–виховному процесі Павлівської середньої школи через навчальні предмети, позакласну роботу (індивідуальну, групову, масову), різноманітні форми соціальної роботи.

Найважливішими творчими здібностями, які необхідно було формувати у молодших школярів, В.Сухомлинський вважав: спостережливість (із спостережливістю тісно пов'язане активне ставлення до явищ навколишнього життя, прагнення пізнавати і знати); здібність фантазувати („...давайте простір... для дитячої фантазії, не ламайте дитячої мови, казкового бачення світу... ”[4, с.55]); здібність відчувати гумор (чутливість до смішного видатний педагог називав зворотною стороною мислення); вміння зберігати в пам'яті знання (це одна з важливих умов розвитку творчого мислення дитини); вміння творчо застосовувати знання на практиці (якщо знання не застосовуються на практиці, вони стають мертвим вантажем); здатність аналізувати, синтезувати (діти повинні вміти розв'язувати задачі, висувати гіпотези, перевіряти їх в думці та на практиці); широта думки (уміння охопити розмаїття явищ, знайти головне, вирішальне); відчуття краси (необхідно розвивати уміння бачити, відчувати та переживати красу) та інші.

У розвитку творчих здібностей молодших школярів В.Сухомлинський великого значення надавав створенню творчої атмосфери, як вдома, так і в школі, та особистості вчителя. Вітчизняний педагог підкреслював, що розумовий розвиток дітей багато в чому залежить від батьків. Більшою мірою, – писав В.Сухомлинський, – розумовий розвиток дитини залежить від оточення, в якому вона робить перші кроки пізнання. Мова тут йде, насамперед, про людське оточення, про ті складні та багатогранні взаємовідносини, завдяки яким дитина пізнає світ і себе як частину природи, як розумна, обдарована, творча істота.

Видатний педагог підкреслював, що справжній вчитель не може жити без творчості. Тільки творчий вчитель може розвинути творчі здібності, можливості учнів. В.Сухомлинський наголошував, що всі без винятку діти є обдарованими і талановитими. Учений виділяв такі якості вчителя, що дозволяють виявити творчий потенціал учня: спрямованість на формування творчої особистості; педагогічний такт; здатність до емпатії (співчуття, співпереживання, вміння поставити себе на місце іншого); артистизм; вміння пробуджувати інтерес, почуття гумору тощо. В.Сухомлинський писав, що „педагогічна творчість – це здатність допомогти людині пізнати свій внутрішній світ, передусім свій розум, допомогти їй напружити інтелектуальні сили, навчити її розуміти і створювати красу своєю працею, своїми зусиллями” [4, с.162].

Таким чином, формування творчої особистості молодшого школяр здійснювалося в цілісному навчально–виховному процесі.

Визначальними орієнтирами процесу формування творчої особистості В.Сухомлинський називав: віру у обдарованість і творчі здібності кожного учня; всебічний розвиток молодшого школяра; глибину знань, сталість умінь і навичок вихованців як фундамент творчості; різноманітні види творчої праці у школі; творчій підхід з боку вчителя.

### Література

1. Сухомлинський В.О. Людина неповторна // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. – Т. 5. Статті. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 80 – 96.
2. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу. – К.: Рад. школа., 1971. – 208 с.
3. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 391 – 626.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. – Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 7 – 279.
5. Сухомлинський В.О. Формування комуністичних переконань молодого покоління // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. – Т. 2. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 7 – 146.

*Панасенко Е., Рибалко Н.*

## ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.СУХОМЛИНСЬКОГО

*У статті розглядається авторська концепція розвитку пізнавального інтересу молодших школярів видатного українського вченого Василя Сухомлинського. Підкреслюється, що самоусвідомлення дитиною власних сил, радість від своїх успіхів – запорука щасливого дитинства, і цим забезпечується ефективність розвитку пізнавального інтересу.*

Відродження інтелектуального потенціалу України пожвавило інтерес науковців і практиків до проблеми розумового виховання взагалі та розвитку пізнавального інтересу учнів зокрема. В її розробці велику роль відіграє педагогічний доробок В. Сухомлинського.

Цінними для розуміння педагогічної системи В.Сухомлинського є праці вітчизняних учених: М.Антонця, В.Бондаря, Н.Калениченко, О.Мазуркевича, О.Сухомлинської, О.Савченко, М.Ярмаченка та інших.

Питання розвитку в учнів молодших класів пізнавальних інтересів розкриті у дослідженнях сучасних науковців: М.Алексєвої (пізнавальний інтерес як мотив навчальної діяльності), Н.Воскресенської (система пізнавальних завдань на уроках мови), Г.Гриневиц, Л.Карасьової, М.Кованцова (виховання інтересу до математики), З.Файчак (розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів засобами народознавчого матеріалу та навчальної гри) та інших.

Значний інтерес для сучасної педагогіки як у теоретичному, так і в практичному планах, мають праці, ідеї Василя Олександровича, де знаходимо глибоку психологічну інтерпретацію сутності педагогічних явищ, закономірностей, глобальних педагогічних проблем, однією з яких є розвиток пізнавального інтересу в учнів початкових класів.

Наукове обґрунтування багатьох важливих питань педагогіки та спеціальна спрямованість навчання на „зону найближчого” і віддаленого розвитку дитини виразно простежується у таких відомих працях педагога, як „Серце віддаю дітям”, „Сто порад учителеві”, „Павлиська середня школа”, „Розмова з молодим директором школи”, „Як виховати справжню людину” та багато інших. Аналіз і узагальнення праць вченого у зіставленні із нинішніми досягненнями теорії розвитку пізнавального інтересу в навчанні дає змогу оцінити їх з двох сторін. По–перше, з погляду використання у сучасній педагогічній діяльності надбань, окреслених у спадщині В.Сухомлинського, і, по–друге, виділення педагогічних ідей, які належить активно пропагувати, методично забезпечувати і продовжувати впроваджувати зараз, враховуючи потреби розбудови національної системи освіти.

Варто зазначити, що висунута і обґрунтована В.Сухомлинським проблема розвитку в учнів пізнавального інтересу відрізнялась від попередників актуальною новизною. Автори попередніх років вважали діяльність вчителя як процес формування пізнавального інтересу учнів та стимулювання в них позитивних емоцій у процесі пізнання хоч і важливим напрямком навчально–виховної діяльності, але не визначали її, як це зробив В.Сухомлинський, органічним і необхідним компонентом педагогічного процесу.

Теоретична розробка В.Сухомлинським ідеї розвитку пізнавального інтересу гармонійно поєднувалась із здійснюваною у безпосередньому зв'язку з нею спеціальною дослідно–експериментальною роботою. Ось чому вітчизняний педагог присвятив багато сторінок своїх творів тому, як пробуджувати у дітей пізнавальний інтерес.

У власній творчій діяльності В.Сухомлинський виходить з положень класичної педагогіки про важливість дошкільного і молодшого шкільного віку у формуванні людської особистості та великі потенційні можливості для розвитку і виховання в ці роки. Глибока орієнтація у прогресивному педагогічному вченні минулого і психолого–педагогічних дослідженнях його сучасників дала змогу вченому створити **авторську концепцію розвитку пізнавального інтересу молодших школярів**, складовими якої він вважав:

стимулювання в учнів прагнення до активного ставлення до знань; забезпечення єдності емоційного та інтелектуальних чинників у навчанні; самостійність школярів в оволодінні знаннями; оцінювання лише позитивних результатів навчальної праці учнів; розвиток мислення дітей серед природи; забезпечення радості успіху від пізнання на уроці; створення атмосфери творчого ставлення школярів до процесу та результатів власної праці.

Шукаючи засоби активізації розумової праці учнів, В.Сухомлинський приділив велику увагу навчанню прийомів мислительної діяльності, самодисципліни в ній. Він підкреслював, що шкільне життя має бути наскрізним багатогранним, щоб кожна людина знайшла поле для розкриття, вираження, утвердження власних сил і творчих здібностей, для розвитку пізнавального інтересу. Сутність духовного життя школи полягає в тому, що в кожному вихованцеві пробуджується його індивідуальна людська неповторність.

За визначенням видатного педагога, розумове виховання дитини, яке є основою розвитку пізнавального інтересу, – це набуття знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних та творчих здібностей, це вироблення культури інтелектуальної праці, виховання інтересу до розумової діяльності й потреби в ній, це постійне збагачення науковими знаннями і застосування їх на практиці [2, с.206]. Це визначення містить складові розумового виховання, його стратегію для сучасної школи, але знання самі по собі не можуть бути фактором розвитку пізнавального інтересу. Вони повинні стати міцним переконанням особистості, її духовним надбанням, бути „живими”, тобто, щоб дитина прагнула до оволодіння новими знаннями, а вже наявні творчо застосовувала на практиці. В.Сухомлинський справедливо вважав, що велику увагу в цьому процесі має оточення, тобто атмосфера багатих інтелектуальних інтересів, творчого пошуку.

Важливим засобом виховання розуму вчений–педагог вважав навчання, в ході якого свідоме й міцне засвоєння знань учитель розглядає як засіб розвитку пізнавальних і творчих сил та думки – гнучкої, живої, допитливої, яка завжди в пошуку, ніколи не задовольняється досягнутим. У такого вчителя знання виступають як інструмент, за допомогою якого вихованець робить свідомо нові кроки в пізнанні навколишнього світу і в творчій праці. В.Сухомлинський підкреслював, що активне вираження особистого ставлення до набутих знань – це і є те, що слід називати розумом особистості, яка формується. Активність полягає в тому, що дитина стає діяльним, зацікавленим учасником процесу оволодіння знаннями;



пізнання, навчання приносить завдяки цьому глибоке почуття радості, схвильованості, емоційної піднесеності. При цьому вчений–педагог зазначав, що інтелектуальні почуття – це „родюче підгрунття, на яке падають зерна знань і з якого виростає розум” [3, с.58–59].

У книзі „Серце віддаю дітям” учений дає філософське осмислення процесу навчання та виховання учнів молодшого шкільного віку, адже в цей період становлення особистості закладаються основи розвитку пізнавального інтересу. Тому В.Сухомлинський вчить, що дитині треба давати змогу щодня відкривати для себе щось нове, відчувати радість сприйняття і цим самим стимулювати пізнавальний інтерес. Розвиток розуму, за його переконанням, необхідний малюку не тільки для праці, але й для повноти духовного життя. Тому необхідно різними засобами в юні роки розвивати інтелект, а знання як інструмент розумового виховання повинні шліфуватися в продуктивній праці, дослідницькій роботі, самостійному вивченні життєвих явищ, у спробах літературної творчості [3, с. 83–91].

Щодо „Школи радості”, то її можна вважати першою науково–обгрунтованою та експериментально перевіреною моделлю систематичного навчання дітей шестилітнього віку, як основу для розвитку пізнавального інтересу щодо подальшого навчання в початкових класах. Взагалі помиляються ті, хто вважає, що чим молодші діти, тим простіше їх учити і виховувати. Це не так, адже дитина тільки починає формуватися, вона піддається будь–якому впливу. Непомірною вимогливістю з перших днів у неї можна відбити бажання до знань, а можна так вести урок, що всі сприйматимуть навчальний матеріал „на льоту”, і з кожним уроком підвищуватиметься інтерес до навчання. Головне в навчанні й вихованні школярів – розвивати в них продуктивне мислення, навчити одержувати задоволення від інтелектуальної праці, а для цього, зауважував В.Сухомлинський, необхідно добре знати духовний світ малюків, сердечно і своєчасно практично допомагати, дбайливо ростити їх здоровими, розумними, щасливими [4].

Отже, В.Сухомлинський повертає нас до своєї головної думки про повноту щастя дитини. Вона не може бути щасливою, якщо в школі їй погано, нудно, якщо вона відчувається недостатньо здібною, щоб опанувати шкільну науку. Зробити школяра щасливим – це найперше допомогти йому вчитися. У шкільних успіхах, у самоусвідомленні дитиною власних сил – запорука її щасливого дитинства, і цим забезпечується ефективність розвитку пізнавального інтересу.

Педагогом були розроблені уроки мислення серед природи для дітей 6–7–річного віку. Ці подорожі до джерел думки і слова вражали глибиною проникнення й точним описом такого складного процесу, як народження та формування самостійних суджень дитини. Надаючи

великого значення таким урокам, В.Сухомлинський водночас підкреслював, що вони не є універсальним або єдиним засобом виховання розумових здібностей та розвитку пізнавального інтересу. Але враховуючи особливості сприйняття молодшим школярем навколишнього світу, пізнання і самого себе, дуже важливо, щоб уже в цьому віці дитина свідомо дорожила тим, що вона мисляча особистість.

Поряд з цим В.Сухомлинський глибоко досліджував мотиваційну сферу особистості, механізм формування її ціннісних якостей і розвиток потреб. Так, одним з головних результатів розвитку внутрішнього процесу учіння є поява у школярів певного ставлення до навчальної діяльності, яке виявляється в мотивах. Саме мотивація спрямовує, організовує пізнання, надає йому особистісного розуміння. В.Сухомлинський наголошував на цілеспрямованість розвитку позитивної мотивації учіння. Цю проблему видатний педагог розкриває в широкому діапазоні: від методології до опису конкретних методичних прийомів. Методологічне значення мають його погляди на сутність духовного життя особистості, культуру бажань і потреб, розумової праці, відповідальність і обов'язок щодо якості своєї праці, необхідність уже в ранньому віці самопізнання і самонавчання, гармонія трьох начал: теба, важко, прекрасно та інше. Для методистів актуальною є система прийомів, які розвивають дитячу допитливість, розум, викликають радість пізнання („запитання – вузлики знань”, навчальні діалоги”, „читання книги природи”, „думання про незрозуміле”, „розум дитини – на кінчиках її пальців”, „казковий період розумового виховання”, „мандрівки до джерел мислення і мови”, „етична спрямованість оцінки вчителя” та інші).

Отже, дослідження праць педагога дає змогу виділити такі складові проблеми розвитку пізнавального інтересу молодших школярів:

- постановка вчителем дедалі складніших перспективних завдань для забезпечення розвитку творчих сил дітей;
- розвиток мислення учнів під час уроків серед природи;
- стимулювання інтелектуальних почуттів дитини;
- систематизація творчих робіт з розвитку мови;
- єдність інтелектуальної та трудової діяльності молодших школярів.

### *Література*

1. Сухомлинська О.В. Біографія В.О.Сухомлинського у світлі наукового аналізу // Рідна школа. – 1993. – № 8. – С. 33–35.
2. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – Т.4. – К., 1977. – С. 7–390.
3. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – Т.1. – К., 1976. – С. 53–206.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. – Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 7 – 279.

## ДЕФЕКТОЛОГІЯ

*Малицька Т., Макаренко Н., Козлова О.*

### ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЛАНІВ У ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ

*У статті проаналізовано досвіди роботи експериментального педагогічного майданчика при Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школі – інтернату для сліпих та слабозорих дітей I – III ступенів з формування життєвих планів. Доведено значення їх формування в процесі соціальної адаптації та реабілітації дітей з вадами зору. Виявлені особливості життєвих планів у сліпих та слабозорих старшокласників стосовно різних сфер життєдіяльності.*

**Ключові слова:** *система корекційно–виховної роботи, учні з вадами зору, життєві плани, вміння планувати життєві перспективи, сфери життєдіяльності.*

Проблема підготовки молоді до життя особливо гостро стоїть перед випускниками спеціальних шкіл, більшість з яких зазнає значних труднощів при вступі в самостійне життя та трудову діяльність, недооцінює роль професійної підготовки у школі, не може адекватно співставити свої можливості з потребами суспільства. Проблема загострюється ще тим, що з кожним роком підвищується попит на кваліфіковані кадри, тому протистояти великої конкуренції під час працевлаштування діти з обмеженими можливостями частіше всього не можуть.

Ось чому таким важливим є формування у молоді з вадами розвитку адекватних відповідно до суспільних вимог та власних можливостей життєвих планів.

З метою соціально–педагогічної підтримки дітей з вадами зору на базі Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи – інтернату для сліпих та слабозорих дітей I–III ступенів було створено експериментальний майданчик, педагогічний колектив якого визначив проблему формування життєвих планів у дітей – інвалідів як складову їх соціальної адаптації та реабілітації.

Проблема формування в учнів життєвих планів розглядалась у плані вирішення загальної проблеми інтеграції аномальних дітей у суспільство (Л.С.Вавіна, Т.О.Власова, О.П.Гозова, В.В.Засенко, Г.Ю.Мустафаєв, М.М.Нудельман, Є.В.Синьова, І.В.Татьянчикова, М.Д.Ярмаченко та ін.).

Виходячи з загальної проблеми „Соціально–педагогічна підтримка дітей з вадами зору”, педагогічний колектив школи–

інтернату вважає, що формування життєвих планів у дітей з недоліками зору має складати важливий напрямок усієї корекційно-виховної роботи, оскільки становлення в учнів життєвих орієнтацій відбувається тільки в результаті спрямовуючої дії педагога за умови спеціальної організації педагогічного процесу.

Експериментальна робота була розподілена на такі етапи: підготовчий, практичний та запроваджуючий.

На підготовчому етапі була проведена діагностика обґрунтування проблеми, педагоги були ознайомлені з її теоретичним аспектом: з'ясовано психологічний зміст життєвих орієнтацій та їх формування в учнів даного спеціального закладу, здійснена розгорнута характеристика життєвих планів дітей – інвалідів щодо професійної та непрофесійної діяльності, формування яких включено до експерименту; виявлені основні детермінанти (можливості, здібності, нахили, інтереси), які впливають на становлення цих планів. Також був проведений аналіз конкретного досвіду по формуванню життєвих орієнтацій у дітей з особливими потребами (В.В. Засенко – глухі та слабочуючі школярі; Л.С. Вавіна, Є.В. Синьова, Г.Ю. Мустафаєв – сліпі та слабозорі; І.В. Тат'янчикова – розумово відсталі учні).

На цьому етапі була розроблена програма експерименту. Було встановлено, що правильний вибір професії має першочергове значення для життєвого самовизначення школярів. У зв'язку з цим експериментальна програма передбачала саме формування професійних планів у дітей з недоліками зору (перший напрямок роботи). Аналіз теоретичних даних (Г.Ю.Мустафаєв) показав, що для цих дітей на другому місці по значимості стоять орієнтації щодо непрофесійної життєдіяльності (організація вільного часу тощо). Тому другим напрямком експериментальної роботи ми обрали формування насамперед цих планів.

Програма експерименту передбачала вивчення орієнтацій вказаних сфер життєдіяльності учнів на основі виявлення наявності в них життєвих планів. Основними параметрами їх аналізу були визначені широта, реальність, стійкість, конкретність, усвідомленість та перспективність (за даними дослідження І.В.Тат'янчикової).

Вивчення планів учнів проводилося за допомогою анкетування.

На практичному етапі нашої експериментальної роботи проводилася діагностика та обробка одержаних матеріалів, складання анкет, переліків основних знань, умінь та навичок, необхідних для формування професійних і непрофесійних планів та їх аналіз, були

намічені основні напрямки корекційно–виховної роботи з формування життєвих планів учнів.

На практичному етапі експерименту також вирішувалися завдання:

- розробка науково–методичного супроводу: школа – Вищий навчальний заклад I – IV рівні акредитації – ринок праці;
- перегляд програм з трудового навчання щодо відпрацювання соціальних та життєво важливих компетенцій дітей з вадами зору;
- створення умов та складання плану роботи міні – цехів.

Метою роботи було відпрацювання моделі випускника школи–інтернату для сліпих та слабозорих дітей.

Здійснювалося вивчення і формування життєвих планів в учнів з вадами зору у сфері професійної діяльності, їх готовність до безперервної освіти та розуміння ними інших сфер компетентності, які були зазначені експериментальною програмою.

Було встановлено, що на початку навчального року, наприклад, у 9 класі (допоміжному) такі плани у професійно – трудовій діяльності та готовності до безперервної освіти були тільки у 14%, а у 12 класі (загальноосвітньому) – у 37% учнів.

Наприкінці року показники значно зростають:

У 9 кл. – до 86% (у класі 7 учнів, 5 учнів планують навчання в ПТУ, 1 – працевлаштування в системі УТОС, 1 учень, що складає 14%, не визначився з майбутньою професією у зв'язку з тривалою хворобою).

У 12 кл. з 12 учнів 11 (91,7%) планують продовжувати навчання у вищому навчальному закладі I–IV рівнів акредитації; 1 (8,3%), не визначився у зв'язку зі станом здоров'я. Ці дані представлені в наступній таблиці.

Клас	Кількість учнів	Визначилися у профес.–труд. планах і виявили готовність до безперервної освіти		Не визначилися	
		кількість	%	кількість	%
9	7	6	86	1	14
12	12	11	91,7	1	8,3

Отже, значна частина сліпих та слабозорих старшокласників у нових соціально–економічних умовах планує професійну діяльність, визначаючи її необхідною і обов'язковою, незважаючи на інвалідність. Випускники практично не розраховують на пенсію та допомогу батьків.

Як показало дослідження, предметом життєвого планування випускників, як правило, стають професії, передбачені офіційною програмою спецшкол для сліпих, програмою соціалізації сліпих та слабозорих учнів, розробленою в інтернаті і планом роботи експериментального майданчика.

Так, у 12, загальноосвітньому класі 3 учні (25%) планують навчання у вищому навчальному закладі I–II рівнів акредитації за спеціальністю „Масаж”, 8 учнів (66%) пов’язують свої життєві плани з навчанням у вищому навчальному закладі III–IV рівнів акредитації за спеціальностями: „працівник фізкультури і спорту”, „психолог”, „дефектолог”, „програміст”, чому сприяло їх навчання за програмою загальноосвітньої школи природничо–гуманітарного профілю, впровадження авторських програм курсів за вибором „Масаж”, „Основи інформатики”, „Інформатика”, введення додаткових занять з літератури, англійської та німецької мов.

Визначальними мотивами при складанні професійних планів є фактори доступності, матеріального добробуту, здібностей, прихильностей і інтересів та наявності певних професійних навичок, отриманих у стінах школи і для опанування яких в інтернаті є необхідна матеріальна–технічна, методична база і педагогічний персонал.

Серед випускників дев’ятих класів 5 учнів (71,4%) планують подальше навчання у ПТУ за спеціальностями плиточник – облицювальник (4 випускника) і палітурник (1 учень).

Таким чином, випускники демонструють досить високий рівень готовності до безперервної освіти.

Однак, слід зазначити, що 2 учні 12 класу (16,6 %) обрали такі престижні професії як „програміст”, „менеджер”, що потребують навчання у ВНЗ III–IV рівнів акредитації. Але оцінка професійних планів цих учнів за критерієм реальності та адекватності (відповідності можливостям учня і перспективам його працевлаштування) показала, що такі плани нереальні, неадекватно завищені. Перспективи від реалізації планів ці учні бачать, передусім, як мрію, що дає підставу характеризувати їх професійні плани як недостатньо конкретні.

За даними нашого дослідження на становлення професійних орієнтацій вирішальний вплив має спеціальна школа і профорієнтаційна робота, що в ній проводиться.

Саме тому наша експериментальна програма передбачала навчання професіям, які виходять на ринок праці (факультативи, міні–цехи з народних промислів, з набору і друкування брайлівських текстів та підручників).

Отже, можна констатувати, що у професійно–трудої сфері компетентності випускники мають у цілому досить чіткі уявлення про свої інтереси і можливості, володіють навичками самообслуговування і практичними навичками професійно–трудої діяльності.

Одержані нами дані щодо життєвих планів сліпих і слабозорих школярів у сфері непрофесійної життєдіяльності (суспільно–правова, сімейно–побутова, культурно–дозвілєва, особистісно–етична і психолого–фізіологічна) показала, що вони хоча і пов'язані з особливостями активності при глибоких порушеннях зору або інтелекту, але цілком відповідають віку і характеризуються високим рівнем сформованості.

Що стосується сфери суспільно–правової компетентності старшокласників з порушенням зору, то можна констатувати наявність у більшості з них чітких уявлень про свої права і обов'язки, дотримання норм і правил людського гуртожитку, а також певного досвіду організаторської діяльності в органах учнівського самоврядування.

Характеризуючи сімейно–побутову сферу компетентності учнів дев'ятого і дванадцятого класів, слід зазначити, що випускники проявляють турботу і милосердя стосовно рідних і близьких, дотримуються етичних, правових, фізіологічних і гігієнічних аспектів статевої відносин, мають досить чіткі знання про різні аспекти подружнього життя, готові виконувати постійні, посилені для незрячої людини, господарсько–побутові функції у сім'ї.

У культурно–дозвілєвій сфері компетентності випускники в цілому не виявляють стурбованості щодо проведення вільного часу. Перевага надається улюбленим заняттям у різних видах художньо–естетичної творчої діяльності (макrame, ковдроплетіння, флористика, вишивка, ліпка та ін.), спорту, слуханню радіо і озвученої літератури тощо.

Це пояснюється проблемою пересування незрячих дітей у просторі і проживання їх у сільській місцевості та невеликих містах, що значно обмежує можливість відвідування культурних центрів (театрів, музеїв, виставок та ін.).

В особистісно–етичній сфері учні з вадами зору віддають перевагу гуманістичній орієнтації і здатності оцінювати явища навколишньої дійсності, свою поведінку й інших людей з позицій моральності.

У старшокласників в цілому сформовані засади самоповаги, самодисципліни і самокритичності.

Щодо психолого–фізіологічної сфери компетентності сліпих і слабозорих випускників, то вони володіють уявленням про особливості свого стану здоров'я і характеру, уміють організувати і дотримуватися режиму.

Значна кількість старшокласників мають досвід особистих досягнень у спортивній і творчій діяльності (чемпіони XII Параолімпійських ігор з плавання Мащенко О., Смірнов В., чемпіон України з пауерліфтингу Стольников О., переможці обласних конкурсів творчих робіт Кушнарєва Я., Антонова Т., Болгова О.).

Отримані у школі вміння діти планують удосконалювати і розвивати у самостійному житті, пов'язуючи з ними свої плани на майбутнє. Але таким дітям потрібна постійна допомога педагогічного колективу.

Тому на цьому етапі також була розроблена програма соціалізації, яка передбачала:

1. Початок допрофесійної підготовки учнів восьми і одинадцятих класів.

2. Науково–методичне забезпечення програми. Опрацювання моделі по здійсненню наступності: школа – ВНЗ I–IV рівнів акредитації – ринок праці; впровадження авторських програм.

3. Фінансове забезпечення: створення міні–цехів з друкування підручників по Брайлю та народних промислів.

4. Психологічний супровід навчально–виховного процесу. Психокорекційна робота дає змогу сформувати в учнів дев'ятих – дванадцятих класів уміння зіставляти власні здібності з вимогами конкретної професії та передбачати можливості подальшого професійного шляху.

Організуя роботу майданчика, ми припустили, що педагогічне формування планів щодо зазначених вище сфер життєдіяльності у сліпих і слабозорих старшокласників буде сприяти їх подальшій соціальній адаптації і реабілітації.

Результати експериментального навчання показали, що значно зріс рівень визначених знань старшокласників – вони стали більш повними, правильними, усвідомленими, систематизованими та міцними. Життєві плани сліпих та слабозорих школярів набули характеру розгорнутих описів, в них виявлені знання про дії, необхідні для досягнення цілей, та по реалізації планів у визначених сферах, їх раціональну послідовність та ін. Характерним для учнів є усвідомлення значимості становлення життєвих планів для їх самовизначення, зацікавлення та позитивне ставлення до результатів



власної діяльності з планування життєвих перспектив, застосування наявних знань у повсякденному житті.

Так, наприклад, навчання старшокласників за експериментальною програмою (аспект подальшої освіти і працевлаштування) допомогло їм вийти на дуже високі результати: з дев'яти випускників 2006 року (клас–норма) всі вступили до навчальних закладів (7 – до вищих навчальних закладів). Для порівняння у 2004 році (на початку роботи майданчика) з восьми випускників продовжили навчання п'ять (з них два у вищих навчальних закладах).

Таким чином, становленню свідомих життєвих планів у старшокласників з вадами зору сприяє, як показав досвід роботи експериментального майданчика, використання у педагогічному процесі спеціальної школи системи корекційно–виховної роботи, яка передбачає удосконалення як її організаційних форм, так і змісту, і методики, направлених на надання можливостей для вільного розвитку і саморозвитку кожного учня, повної реалізації його творчого потенціалу та формування життєвих планів з метою соціальної адаптації та реабілітації.

*Татьянчикова І., Татьяначиков А.*

## **РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ**

*Стаття присвячена проблемі розвитку творчого мислення у молодших школярів з порушенням інтелекту на уроках математики. Визначені рівні і показники сформованості творчого мислення. Розроблена спеціальна система корекційно–розвивальної роботи з використанням проблемних ситуацій в процесі опанування школярами математичними знаннями та навичками, визначені основні умови забезпечення розвитку їх творчого мислення.*

**Ключові слова:** *творче мислення, проблемна ситуація, корекційно–розвивальна робота, рівень розвитку творчого мислення.*

Проблема розвитку творчого мислення учнів допоміжної школи була предметом пильної уваги ряду вчених (П.Б.Блонський, П.Я.Гальперін, Л.В.Занков, В.А.Крутецький, А.І.Липкіна, В.Г.Петрова, Ж.І.Шиф і ін.). Автори виділяють три підходи до проблеми розвитку творчого мислення:

- 1) генетичний, що відводить основну роль спадковості;
- 2) середовищній, представники якого вважають вирішальним фактором розвитку зовнішні умови;

3) генотип – середовишня взаємодія, прихильники якого виділяють різні типи адаптації індивіда до середовища в залежності від спадкоємних рис.

Широко відомий розроблений П.Я. Гальперіним метод, заснований на соціальній взаємодії. Ідея соціального навчання полягає в тому, що ми здатні учитися, спостерігаючи поведження інших людей і приймаючи їх зразок. Зразки творчого поведження можуть передавати певний підхід до рішення завдань, до визначення зони пошуку.

Установлено два напрямки проблеми розвитку творчого мислення:

- вплив умов виховання і повсякденного життя;
- проведення розвиваючого експерименту.

Розвиток відбувається в процесі навчання і виховання. Він формується в процесі взаємодії зі світом, за допомогою оволодіння в процесі навчання змісту матеріальної і духовної культури, мистецтва. Тому є можливість говорити про спеціальне, цілеспрямоване формування творчого мислення, про системний формуючий вплив.

Важливу роль у підготовці дитини до творчої праці грає початкова школа. Саме в молодшому шкільному віці укладається психологічна основа для такої діяльності. Розвиваються уява і фантазія, творче мислення, виховується допитливість, формуються уміння спостерігати й аналізувати явища, проводити порівняння, узагальнювати факти, робити висновки, практично оцінювати діяльність, активність, ініціативу. Починають складатися і диференціювати інтереси та схильності. Зовсім по-іншому йде становлення творчого мислення у дітей з обмеженими можливостями.

Успішне формування у розумово відсталих молодших школярів творчого мислення можливо лише на основі обліку педагогом основних особливостей дитячої творчості і рішення центральних завдань у її розвитку.

П.Б. Блонським були точно помічені основні відмітні риси творчості дитини з обмеженими розумовими можливостями: дитячий вимисел нудний, і дитина некритично відноситься до нього; фантазія дитини надзвичайно бідна, а головним фактором, що визначає творче мислення дитини, є його досвід: творча діяльність уяви знаходиться в прямій залежності від багатства і різноманітності минулого досвіду людини. Звідси впливає і перше найважливіше завдання у формуванні творчого мислення розумово відсталого молодшого школяра. Для того щоб, наприклад, сформувати у учнів вміння творчо вирішувати математичні завдання, необхідно, насамперед, подбати

про розвиток у них математичного кругозору, про створення реальної почуттєвої основи для уяви.

Розвиток творчого мислення невіддільно від формування виконавських умінь і навичок. Чим різноманітніше і досконаліше уміння і навички учнів допоміжної школи, тим більш велика їх фантазія, реальніші їхні задуми, тим більш складні математичні завдання виконують діти.

Відомо, що розвиток мислення людини невіддільний від розвитку його мови, тому найважливіше завдання в розвитку творчого мислення учнів молодших класів допоміжної школи – навчання їх словесно описувати способи рішення завдань, розповідати про прийоми роботи, називати основні елементи завдання, зображувати і читати його графічні зображення. Засвоєння учнями необхідного словникового запасу дуже важливе для формування і розвитку в них внутрішнього плану дії. При усякому творчому процесі завдання зважується спочатку в розумі, а потім переноситься в зовнішній план дій.

Таким чином, на наш погляд, дотримання цих умов дасть можливість формування творчого мислення у розумово відсталих молодших школярів. Аналізуючи програмний матеріал по математиці в молодших класах допоміжної школи, ми виявили, що мається достатня кількість понять, правил і завдань, при вивченні яких можна використовувати проблемне навчання, яке тісно пов'язане з розвитком творчого мислення дітей.

Результати попередньої констатації показали, що в ході виконання дітьми з порушеннями інтелекту п'яти експериментальних завдань з курсу математики, у них спостерігається недостатній рівень розвитку творчого мислення. Так, високий рівень мислення (10–11 балів) не показав жоден учень, середній рівень мислення (7 балів) показали 20 % всіх учнів, низький рівень мислення (6 і нижче балів) – 80 % всіх учнів. При цьому учні зазнають значних труднощів при виконанні запропонованих завдань з використанням проблемних ситуацій на уроках математики, а їх знання характеризуються своєю неточністю, спрощеністю і неусвідомленістю.

Метою нашого дослідження було розвиток творчого мислення молодших школярів з порушеннями інтелекту в процесі використання проблемних ситуацій на уроках математики.

Такі уроки проводилися за наступною схемою. Спочатку ми ставили для всіх загальну проблему, формували її послідовно на всіх рівнях проблемності, починаючи з високого. Щоб визначити, хто в стані вирішити приклад на кожному із трьох рівнів проблемності, як визначався спосіб рішення приклада, учні повинні були фіксувати

результати своїх спроб та записувати їх на листочках. Це давало можливість вчителю контролювати роботу кожного учня на всіх етапах рішення приклада. Якщо учні вирішували приклад на високому чи наступних рівнях проблемності, крім низького, вони і надалі повинні були продовжувати роботу над прикладом.

У випадку, коли окремі учні не справлялись з завданням на жодному рівні проблемності, визначався характер утруднень, їх причини і надавалася допомога, разом з тим була можливість формувати у дітей відповідні операції, розвивати творче мислення.

Після того як учні записували рішення приклада при постановці завдання на низькому рівні проблемності, запитувались деякі з них, визначався спосіб рішення приклада і вибір дії. Слідом за цим їм повідомлявся спосіб рішення приклада, і тільки після цього записувалася тема на дошці. Закріплення знань і формування умінь і навичок, проводилося у формі письмового й усного виконання вправ з підручника.

Така організація роботи віднімала чимало часу, однак вона була раціональна: усі діти, використовуючи допомогу, повинні були думати і писати, вибираючи спосіб; була можливість проаналізувати спроби, тобто виявити індивідуальні особливості розумової діяльності; кожен учень переконувався в тім, що при уважності та застосуванні наявних знань, він обов'язково справиться з завданням; підказки експериментатора направляли думку учня, допомагали опанувати розумові операції: порівняння, аналіз, синтез, узагальнення. Виховувались позитивні якості особистості – здатність до напруженої розумової праці, самостійність, допитливість, працьовитість. Формулювались математична пильність, стійкість та стійкі математичні навички, розвивалось творче мислення.

Після вивчення правила на наступному уроці проводилась перевірка:

а) знання способу рішення прикладів;

б) ступеня сформованості умінь і навичок у виді самостійної перевіркової роботи.

Проведене дослідження дозволило вийти на наступні результати:

– Порівняльний аналіз даних, отриманих у контрольній і експериментальній групах, показав, що в учнів, які займалися за традиційною методикою, не було виявлено істотних позитивних змін в результативності пошуку рішення прикладів, у той час як у дітей з експериментальної групи динаміка була зовсім другою, а всі показники значно вище.

– В контрольній групі кількість невиконаних завдань не змінилася (високий рівень не показав жоден учень, другі результати також не змінилися).

– В експериментальній групі негативних показників стало менше (високий результат показали 30% , середній 50% , а низький 20% всіх задіяних учнів ), що свідчить про значне підвищення рівня творчого мислення.

Таким чином, проведене дослідження показало, що розроблена нами методика формування у молодших школярів з порушенням інтелекту творчого мислення виявилася ефективною і дозволила вийти нам на наступні висновки:

1. Учні експериментальної групи показали більш високі результати в розвитку творчого мислення.

2. Після навчання збільшилося число дітей, що самостійно знаходили рішення в проблемних ситуаціях.

3. У процесі навчання дітей з порушеннями інтелекту математиці, формування творчого мислення припускає рішення дітьми нестандартних завдань, що мають кілька способів рішення. Для того щоб рішення таких завдань сприяло дійсному розвитку в них творчого мислення, навчання повинно бути організоване особливим образом. Зокрема, необхідно провести розбір найбільш розповсюджених помилок, що зустрілися при рішенні, обговоренні різних способів рішення, їх обґрунтування і критику.

4. Необхідно забезпечення умов для організації систематичної роботи з формування і розвитку творчого мислення, а саме:

а) розвиток наочних форм мислення у дітей у предметно–практичній і ігровій діяльності, як необхідний фундамент для формування більш складного – понятійного математичного мислення;

б) чітка організація предметно–практичної діяльності дітей для формування в них початкових уявлень про безлічі, про кількість, як про ознаку, відмінну від інших ознак предметів, таких, як колір, форма, розмір, займаний простір;

в) розвиток активної мови дітей. Головну увагу при цьому варто приділити вільному оперуванню мовними засобами, що виражають різні предметно – кількісні і просторово – часові відносини. Дитина повинна не тільки розуміти ці відносини, виражені в мові, але і вільно сама, у своїй активній мові виражати їх;

г) розвиток математичного мислення у дітей з обмеженими розумовими можливостями поєднувати з формуванням математичних понять, співвіднесених один з одним, і взаємооборотних розумових дій з цими поняттями.

д) перехід від розгорнутих розумових дій до згорнутих. Перехід до згорнутих розумових дій ні в якій мері не означає їх спрощення. У його основі лежить перетворення типу узагальнення, структурування, виділення найбільш значимих компонентів;

е) здійснювання самоконтролю і самоперевірки і формування потреби в діях самоконтролю;

ж) систематичне вивчення педагогом стану математичних знань, умінь і навичок кожного учня, визначення рівня сформованості його математичного мислення для здійснення до нього індивідуального підходу відповідно до актуальних і найближчих можливостей розвитку.

Цьому повинна сприяти також організація регулярних занять у позакласній роботі, в процесі яких діти вирішують нестандартні завдання, від простих до складних, пропоновані у певному порядку.

Таким чином, єдиним плідним шляхом розвитку творчого мислення в учнів допоміжної школи стає максимально повне розкриття їх потенційних можливостей і природних задатків при оптимальній і спеціально організованій діяльності, яка і забезпечить цей розвиток.

**ЗМІСТ****ВИЩА ШКОЛА**

БАШКІР О. ....	3
<i>СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ</i>	
БОНДАРЕНКО О. ....	9
<i>СУТНІСТЬ ПРОЕКТИВНИХ УМІНЬ УЧИТЕЛЯ</i>	
БОЧАРОВА О. ....	16
<i>ЗМІСТ ТА НАСТУПНІСТЬ РЕФОРМ ВИЩОЇ ШКОЛИ СУЧАСНОЇ ФРАНЦІЇ</i>	
ГЕЙЗЕРСЬКА Р. ....	22
<i>МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРА ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ</i>	
ІЛЬІНА В. ....	29
<i>ПЕРЕДОВИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США</i>	
КРИВОШЕЄВА Г. ....	36
<i>ВАЛЕОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ "ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ"</i>	
ОМЕЛЬЧЕНКО С. ....	40
<i>КУРАТОР АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ – ДОМІНУЮЧА ФІГУРА У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ</i>	

**ЗАГАЛЬНА ШКОЛА**

ПРОСКУНІН В. ....	46
<i>СУТНІСТЬ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ОСВІТНІХ ОКРУГІВ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РІВНІ</i>	

**ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

ДОЛИНСЬКИЙ Б. ....	54
<i>ТЕОРІЇ «ГРИ» В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ</i>	
ЗЕЛЕНСЬКА Л. ....	64
<i>ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ ПІД ЧАС ДІЇ СТАТУТУ 1804 РОКУ</i>	

Крикун І. ....	70
<i>ПОГЛЯДИ С.РУСОВОЇ НА ЄДИНУ ДІЯЛЬНУ (ТРУДОВУ) ШКОЛУ</i>	
Максименко А. ....	75
<i>УНІВЕРСИТЕТИ ФРАНЦІЇ В НОВУ ЕПОХУ: ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗМІСТ НАВЧАННЯ</i>	
Михайлишин У. ....	86
<i>УЗУАЛЬНЕ Й ОКАЗІОНАЛЬНЕ ВЖИВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ, ЩО ВІДОБРАЖАЮТЬ СТАРОДАВНІ КОСМОЛОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)</i>	
Петренко Н. ....	99
<i>НАУКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА О.Я. ЄФІМЕНКО</i>	
Гаманюк О. ....	108
<i>ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ</i>	

### ВИХОВАННЯ

Булигіна О. ....	114
<i>ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ НА ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ</i>	
Гуляр О. ....	118
<i>ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ СІМ'ї: ПРОБЛЕМИ І ПОШУКИ</i>	
Карабьова О. ....	123
<i>НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ: ФОРМУЮЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ НОВІТНЬОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ</i>	
Кушнір Ю. ....	129
<i>ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ Й ЗМІСТУ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ</i>	
Оришко С. ....	136
<i>ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ</i>	
Патlachук В. ....	136
<i>УТОЧНЕННЯ ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ З ПОЗИЦІЙ ЙОГО ДЕМОКРАТИЧНИХ Й ПРАВОВИХ ОСНОВ</i>	
ШклярOVA Т. ....	154
<i>ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАТЬКІВ ДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СІМ'ї</i>	



**ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ**

- Дем'яненко С. .... 160  
*ДИДАКТИЧНІ ТА ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ  
ПРОПЕДЕВТИКИ МОВНИХ ПОНЯТЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ*
- Холодова О., Дронова О. .... 166  
*ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕЛЕМЕНТІВ  
ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ПРОСТОРІ  
АБСТРАКТНОГО МИСТЕЦТВА*
- Рацлав В., Рацлав Н. .... 174  
*ОСОБИСТІСНА БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ:  
АВТОРСЬКА ПРОГРАМА ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ*

**ПСИХОЛОГІЯ**

- Ікуніна З., Костяновська І. .... 191  
*ВПЛИВ КОМПОНЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО  
УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА НА РІВЕНЬ НАВЧАЛЬНИХ  
РЕЗУЛЬТАТІВ*
- Ікуніна З., Омельченко В. .... 195  
*ПЕРЕДУМОВИ АГРЕСИВНИХ РЕАКЦІЙ У МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ*
- Палихата Е. .... 200  
*СТИМУЛЯЦІЙНО-СПОНУКАЛЬНИЙ АСПЕКТ МОТИВАЦІЇ У  
ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОМОВЛЕННЄВОЇ  
АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ*
- Тимофєєнко Н. .... 206  
*ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕФОРМАЛЬНИХ ЛІДЕРІВ  
В ГРУПІ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ*

**ПОЧАТКОВА ШКОЛА**

- Панасенко Е., Алесенко Т. .... 211  
*ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ НАВЧАЛЬНО-  
ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ  
В.СУХОМЛИНСЬКОГО*
- Бондаренко Т. .... 215  
*ПІДГОТОВКА ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ: СУЧАСНІ  
ПОГЛЯДИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ*
- Панасенко Е., Деркач М. .... 222  
*ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.СУХОМЛИНСЬКОГО*

Панасенко Е., Москаленко С. .... 226  
*ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ  
МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ  
В.СУХОМЛИНСЬКОГО*

Панасенко Е., Рибалко Н. .... 230  
*ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ  
В.СУХОМЛИНСЬКОГО*

### **ДЕФЕКТОЛОГІЯ**

Малицька Т., Макаренко Н., Козлова О. .... 235  
*ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЛАНІВ У ДІТЕЙ З ВАДАМИ  
ЗОРУ*

Татьянчикова І., Татьянчиков А. .... 241  
*РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ*

# ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

## ПОСТАНОВА

10 листопада 1999 р.

№ 3-05/11

м. Київ

Відповідно до постанови президії ВАК України від 13.01.1999 № 1-02/1 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук», враховуючи п. 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 № 1-02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію», а також на підставі рекомендацій експертних рад президія Вищої атестаційної комісії України

### ПОСТАНОВЛЯЄ:

Затвердити Перелік № 3 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (додається).

*Додаток до постанови президії ВАК України від 10 листопада 1999 р. № 3-05/11.*

### ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ЗБІРНИКИ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Гуманізація навчально-виховного процесу (Інститут змісту і методів навчання, Слов'янський державний педагогічний університет, Міністерство освіти і науки України).

# ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*Науково-методичний збірник*

(Випуск XXXIV)

**Відповідальний за випуск:**

**Чуйко С.М., кандидат фізико-математичних наук, доцент,  
проректор з наукової роботи СДПУ**

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з дискет, наданих авторами публікацій.  
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 10.03.2007 р. Ум. др. арк. 15,75.

Видавничий центр СДПУ,  
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м.Слов'янськ, вул.Генерала Батюка, 19. Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3-98-16

Електронна адреса: [наука2004@rambler.ru](mailto:наука2004@rambler.ru)

## **ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ**

Згідно з Постановою Президії ВАК України від 15.01.2003 р. „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” до друку будуть прийматися лише наукові статті, де присутні такі необхідні елементи: постановка проблем у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які опирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. З обов'язковим списком використаних джерел.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в одному екземплярі з додатком дискети. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*doc, rtf), шрифт 14 TNR на папері формату А; береги: верхнє, нижнє, праве, ліве – 3 см, верхній і нижній колонтитули – 1, 25 см.

На окремому папері подається довідка про автора: прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, адреса, телефони.



**Видавничий центр «Маторін»**

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДЦ №74, видане Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України від 10.02.2004 р.

Формат 60×84 1/16. Зам. № 332. Тираж 100 прим.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.  
Тел./факс (06262) 3-20-99; тел. (0626) 66-53-56

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**  
**ВСЕУКРАЇНСЬКА АСОЦІАЦІЯ імені ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО**  
**СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Проводять **XIV** Всеукраїнські педагогічні читання „**Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховання громадянина**”, які відбудуться **27–28 вересня 2007 року** у Слов'янському державному педагогічному університеті

**Напрями роботи:**

- ✓ Спадщина Василя Сухомлинського в контексті розвитку сучасного громадянського суспільства.
- ✓ Актуальні питання громадської освіти і виховання учнівської та студентської молоді.

- ✓ Роль громадських і соціальних інституцій у вихованні громадянина.

**Робочі мови конференції:** українська, російська.

Матеріали доповідей будуть надруковані у збірнику наукових праць „Гуманізація навчально-виховного процесу”, який включено до переліку фахових видань ВАК.

Статті мають відповідати вимогам ВАК України (Постанова президії ВАК України від 15.01.2003 р. № 7-05/1 Бюлетень № 1, 2003. с.2 „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України”).

**Обсяг статті** – 7-10 аркушів.

**Вартість 1 сторінки** – 10 гривень.

**Статті приймаються до 1 червня 2007 року.**

Для участі у роботі конференції необхідно зробити організаційний внесок в розмірі **20 грн.** на часткове покриття витрат, пов'язаних із підготовкою робочих матеріалів конференції, інформаційно-організаційним забезпеченням, виданням збірника і повідомлень).

Публікації та оплату надсилати на адресу: Людмила Анатоліївна Черкашина. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул.Генерала Батюка, 19. м.Слов'янськ, Донецької обл. Україна 84116.

Електронна адреса: [nauka2004@rambler.ru](mailto:nauka2004@rambler.ru)

Тел.: (06262) 3-98-16 – кафедра педагогіки. Сипченко Валерій Іванович – завідувач кафедри.

Для участі в читаннях просимо надіслати до **25 серпня 2006 року:**

- заявку на участь у конференції;
- чистий конверт з марками;
- ксерокопію документа про оплату за публікацію.

Заїзд учасників **27 вересня 2006 р.**