

**КРЕМЕНЕЦЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ  
ІНСТИТУТ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

# **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ**

**Збірник наукових праць**

***Випуск 10***

**Кременець – 2014**

---

**ББК 74.58 + 88**  
**УДК 371.84**

**Актуальні проблеми гуманітарної освіти:** збірник наукових праць // За заг. ред. Ломаковича А. М., Бенери В. Є. – Кременець : ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка. – 2014. – 246 с.

Збірник зареєстровано Міністерством юстиції України, свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ №13911– 2884Р від 11.04.2008 р.

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

Бенера Валентина Єфремівна – професор, доктор педагогічних наук  
Василюк Василь Миколайович – професор, доктор медичних наук  
Волков Анатолій Романович – професор, доктор філологічних наук  
Дем'янчук Олександр Никанорович – професор, доктор педагогічних наук  
Ломакович Афанасій Миколайович – професор, заслужений працівник народної освіти України  
Пашечко Михайло Іванович – професор, доктор технічних наук  
Скакальська Ірина Богданівна – доцент, доктор історичних наук  
Стронський Генріх Йосипович – професор, доктор історичних наук  
Хома Григорій Петрович – професор, доктор фізико-математичних наук  
Чопик Володимир Іванович – професор, доктор біологічних наук  
Яремко Богдан Іванович – професор, кандидат мистецтвознавства  
Ярич Василь Якимович – заслужений діяч мистецтв України, народний художник України

У збірнику розглядаються теоретико-методологічні засади становлення і розвитку освіти, особистісно орієнтованого підходу в системі безперервної освіти, особистісно орієнтоване навчання в умовах реалізації нових освітніх програм, особистісно-професійна позиція педагога в новій парадигмі виховання тощо.

Для вчителів, викладачів, наукових працівників та студентів.

Рекомендовано до друку Вченою радою Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка протокол № 5 від 31 січня 2014 р.

Сайт навчального закладу: [www.kogpi.edu.te.ua](http://www.kogpi.edu.te.ua)

Веб-сторінка видання розміщена у розділі «Видавнича діяльність».

© ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка  
©Автори статей



УДК 796.41

Володимир Банах,  
Андрій Хмара

## СТАН ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕРШИХ КУРСІВ КРЕМЕНЕЦЬКОГО ОБЛАСНОГО ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

*У статті представлені результати фізичної підготовленості студентів-першокурсників Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Встановлено показники та причини низького рівня фізичних якостей та фізичної підготовленості студентів і їх шляхи розвитку.*

*Ключові слова: фізична підготовленість, рухова активність, педагогічне тестування.*

Постановка та актуальність проблеми. Фізичне виховання є обов'язковою навчальною дисципліною для вищих навчальних закладів України. Воно передбачає вивчення і набуття знань, оволодіння уміннями і навичками, розвиток морально-вольових і психологічних якостей. Сьогодні однією з особливостей сучасної навчальної діяльності студентів є високе розумове напруження і недостатня фізична та рухова активність, що разом у комплексі негативно впливають на фізичний, функціональний та психічний стан. Від рівня фізичної підготовленості залежить успішність навчання у загальноосвітній школі та задатки до здобуття професійних і професійно-прикладних навичок у студентів. Тому визначення на основі педагогічного тестування рівня фізичної підготовленості першого курсу потребує детального вивчення.

Автори наукової літератури вказують [1, 9, 5], що першокурсники часто мають незадовільний стан розвитку фізичних якостей і не завжди є готовими до занять з фізичного виховання. Кожна з педагогічних спеціальностей вищого навчального закладу (ВНЗ) встановлює конкретні вимоги стосовно майбутньої професії та потребує належного розвитку професійно важливих фізичних якостей у студентів. Особливістю професійної діяльності педагогів є низький рівень рухової активності [4]. Загальновідомо, що дефіцит рухової активності призводить до зниження розумової та фізичної працездатності, а отже і якості навчання. Тому процес фізичного виховання повинен ґрунтуватися і враховувати ці особливості [7, 8].

Фізичне виховання покликане своїми засобами сприяти зміцненню здоров'я студентів і розвитку рухових фізичних якостей. Для успішного вирішення завдань фізичного виховання необхідно здійснювати моніторинг як засіб зворотного зв'язку, під час оцінки ефективності занять з фізичної культури у ВНЗ. Педагогічне тестування допомагає з'ясувати наявний рівень фізичної підготовленості студентів, необхідний для проведення дослідження фізичного розвитку, рухових якостей і працездатності і повинен спиратися на наукові основи. Для удосконалення процесу навчання та ефективних занять з фізичного виховання під час проведення педагогічного тестування необхідно враховувати індивідуальні особливості фізичного розвитку студентів [1, 4].

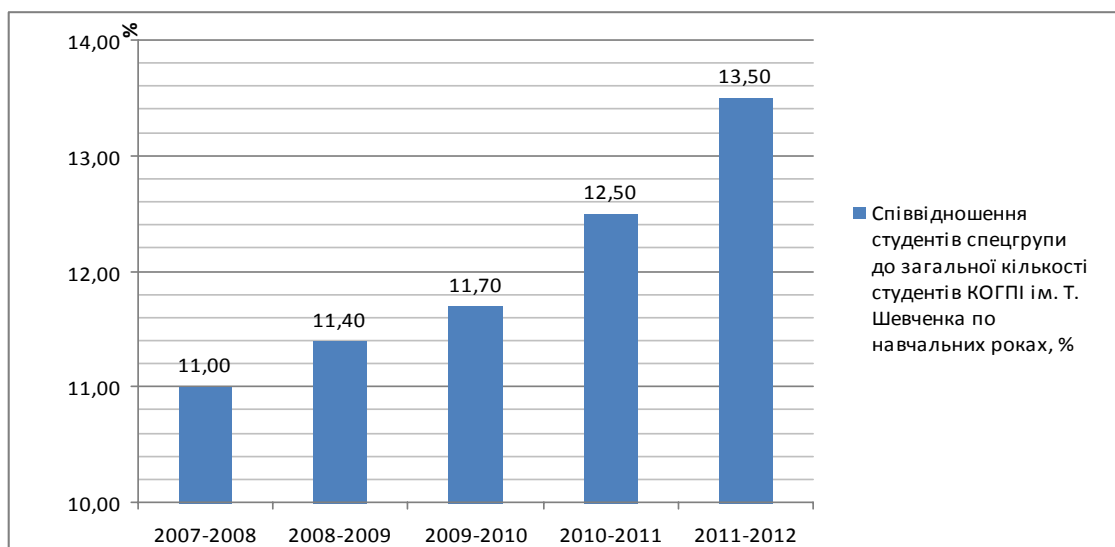
Завдання дослідження:

- Дослідити рівень рухової активності студентів в режимі дня.
- Визначити рівень фізичної підготовленості студентів першого курсу Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка.
- Оцінити фізичну підготовленість за критеріями, які передбачені ICSPFT.

Мета роботи полягає у визначенні рівня фізичної підготовленості студентів-першокурсників.

Виклад основного матеріалу. При приблизно однаковій кількості студентів Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту в період 2007–2012 навчальних років, кількість студентів, яких було віднесено до спеціальних медичних груп, не була сталою (табл. 1). У відсотковому відношенні вона становила 11 % у 2007–2008 навчальному році від загальної кількості студентів інституту. В наступні навчальні роки спостерігається тенденція до поступового збільшення студентів із захворюваннями органів та функціональних систем на 0,4 % у 2008–2009 навчальному році; на 0,7 % у 2009–2010; на 1,5 % у 2010–2011 навчальному році та на 2,5 % в 2011–2012 навчальному році (рис. 1.).

Однією з основних причин такої високої частки студентів з відхиленнями у стані здоров'я є низька рухова активність учнів, а згодом студентів, що може призводити до різних порушень в серцево-судинній системі, опорно-руховому апараті [3].



**Рис. 1 Кількість студентів, віднесених до спеціальної медичної групи Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка**

Для аналізу рухової активності студентів першого курсу КОГПі ім. Тараса Шевченка на початковому етапі дослідження було складено і проведено анкетування. Аналіз результатів показав:

1. Більшість студентів 1 курсу (від 65 % до 75 %) не дотримуються режиму дня.
2. У приблизно рівних пропорціях розподілилися групи студентів, які проводять вільний час: на вулиці (17–37 %); займаючись домашніми справами (22–33 %); сидючи за комп'ютером (17–35 %).
3. Час перегляду телепередач і роботи за комп'ютером складає 1–2 години для 30–43 % і 2–5 годин для 9–26 % студентів 1 курсу.
4. Щодня відпочивають в лежачому положенні близько 78 % опитаних студентів.
5. Більше як одну годину ходять пішки щодня 53 % студентів першого курсу.
6. Мають звільнення від занять фізичної культури – 4–5 %
7. Часто пропускають заняття з фізичної культури – 14–22 % опитаних студентів.

Тут також прослідковується тенденція до збільшення частки студентів, що ведуть малорухливий спосіб життя. Для виявлення стану розвитку фізичних якостей визначався початковий рівень фізичної підготовленості першокурсників.

Для цього використовувалися державні тести, затверджені постановою Кабінету Міністрів України від 15 січня 1996 року.

Таблиця 1

**Показники фізичної підготовленості студентів першого курсу**

Тести	Рік вступу		
	2011	2012	2013
Біг 100 м (с) С	13,80±0,06	14,06±0,04	14,11±0,06
Підтягування на перекладині, (кількість разів)	13,5±0,05	10,2±0,06	11,4±0,05
Стрибок в довжину з місця (см)	231,8±1,87	225,2±1,62	235,9±1,96
Вис на перекладині (с)	41,6±0,43	39,5±0,38	43,2±0,46
Човниковий біг 4 x 9 м (с)	9,6±0,06	10,1±0,04	10,4±0,05
Нахил тулуба вперед сидючи (с)	14,2±0,31	11,5±0,37	8,2±0,42
Біг 3000 м (хв. с)	13,15±0,17	13,25±0,18	14,08±0,24

8. Нами було застосовано 7 стандартних тестів (табл. 1, 2), а саме: для визначення рівня швидкісних здібностей – біг 100 м, силових – підтягування на перекладині, стрибок у довжину з місця, вис на перекладині, координаційних здібностей – човниковий біг 4 по 9 м, гнучкості – нахил тулуба вперед сидючи і витривалості – біг 3000 м (для хлопців) та 1000 м (для дівчат).

Таблиця 2

Показники фізичної підготовленості студенток першого курсу

Тести	Рік вступу		
	2011	2012	2013
Біг на 100 м (с)	16,3± 0,76	16,4±0,44	16.6±0.52
Згинання, розгинання рук в упорі на гімнастичній лаві, (разів)	16±1.05	15.5±0.8	15.6±0.9
Стрибок в довжину з місця,(см)	186±30,11	183±16,20	182±17
Вис на перекладині (с)	38,9±25,75	39,6±12,95	37±17.46
Човниковий біг 4x9 м (с)	11,2±0,87	11,1±0,38	11.2±0,47
Нахил тулуба вперед сидячи (см)	14,0±3,5	13,4±3,61	13,6±3,72
Біг на 1000 м (хв.с)	3.57±30,10	4,02±28,17	4.1±34,89

Варто зауважити, що у складі груп кожного першого курсу навчання зустрічалися студенти з абсолютно протилежним рівнем показників фізичної підготовленості. Про це свідчать середні відхилення контрольних показників і коефіцієнти варіації, що характеризують діапазон відмінностей досягнень між кращими і найменш підготовленими студентами. Варіативна частина показників фізичної підготовленості студентів першого року навчання коливалася в значних межах – від 2,2 до 58,2 %.

Найбільш виражені відмінності в показниках фізичної підготовленості студентів кожного року навчання виявлені в підтягуванні, згинанні та розгинанні рук, у висі на перекладині (20,9 - 42,2 %), що характеризують силові можливості, а також в нахилі тулуба вперед під час визначення гнучкості (42,0 - 58,2 %).

В цілому результати контролю засвідчили, що у складі груп студентів був значний відсоток недостатньо фізично підготовлених, значно відстаючих від інших у розвитку фізичних якостей. Другий напрям дослідження дозволив відповісти на питання про те, наскільки рівень фізичної підготовленості студентів інституту відповідає міжнародній системі оцінювання, що використовувалася в нашому дослідженні в якості критерію оцінки. З цією метою ми визнали можливим модифікувати кількісні критерії оцінки досягнень в кожній контрольній вправі, передбачені в ICSPFT, у напрямі якісної оцінки підготовленості обстежених.

Якісні характеристики і відповідно до них кількість балів визначалися в орієнтації на щільність статистичного розподілу зареєстрованих контрольних показників. Встановили, що в зоні оцінки "задовільно" – від 50 до 60 балів – знаходилося до 76,6 % досягнень студентів в семи вправах (табл. 2). У зонах "добре" і "недостатньо" – 8,5 і 6,8 %; в зонах "відмінно" і "незадовільно" – 3,5 і 4,5 %.

Таблиця 3

Загальна якісна оцінка показників фізичної підготовленості студентів на початковому циклі навчання (%)

Якісні критерії підготовленості	Рік вступу		
	2011	2012	2013
Відмінно — 75 балів і вище	<u>3,4</u>	<u>3,2</u>	<u>3,3</u>
	2,3	2,	2,3
Добре — від 60 до 74 балів	<u>8,6</u>	<u>8,4</u>	<u>8,5</u>
	8,7	8,5	8,6
Задовільно — від 50 до 59 балів	<u>77,3</u>	<u>77,3</u>	<u>74,8</u>
	76,5	76,5	75,9
Незадовільно — від 30 до 49 балів	<u>6,8</u>	<u>6,8</u>	<u>8,9</u>
	8,9	8,9	9,1
Погано — нижче 30 балів	<u>3,9</u>	<u>3,9</u>	<u>4,1</u>
	4,1	4,1	5,0

**Примітка.** Сумарні величини змін: в чисельнику дані студентів, в знаменнику дані студенток.

Ці показники дозволили стверджувати про відповідність статистичного розподілу результатів фізичної підготовленості студентів і про об'єктивність розробки якісних критеріїв оцінки. Результати

дослідження, які представлені в таблиці, дозволили об'єктивно оцінити фізичну підготовленість студентів і визначити групу, рівень фізичної підготовленості яких не відповідав необхідним вимогам, що становило 11,3 % із загальної кількості студентів. З них – оцінку підготовленості "недостатньо" отримали 6,8 %, а "незадовільно" – 4,5 %.

Отже, представлені результати дослідження та динаміка оцінок за педагогічним тестуванням фізичної підготовленості студентів перших курсів та їхньої фізичної активності в режимі дня свідчить про відсутність тенденції до зростання.

Висновки. Однією з причин зниження фізичної підготовленості студентів перших курсів є нинішній стан фізичного виховання в загальноосвітніх школах, де реалізація завдань фізичного виховання здійснюється традиційно і спрямована лише до складання навчальних нормативів. Також потребує подальшого вивчення тенденція до зниження фізичної активності учнів та студентів, що не може відобразитися на розвитку їх фізичних якостей та соматичному здоров'ї в цілому. Для поліпшення розвитку рухових здібностей студентів, необхідні регулярні заняття фізичною культурою і спортом упродовж усіх років навчання, як в школі, так і в ВНЗ. При цьому обов'язковим є врахування індивідуального стану здоров'я та підвищення рухової активності студентів у позааудиторний час.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Васенков Н. В. Динамика состояния физического здоровья и физической подготовленности студентов / Н. В. Васенков // Теория и практика физической культуры. 2008. – № 5. – С. 91–92.
2. Державні тести і нормативні оцінки фізичної підготовленості населення України / за редакцією М. Д. Зубалія. – К., 1997. – 36 с.
3. Довгань О. М., Хмара А. В. Динаміка стану студентів 1-2 курсів віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи / Актуальні проблеми гуманітарної освіти : збірник наукових праць // за заг. ред. канд. фіз.-мат. н., проф Ломаковича А. М., д. п. н., доц. Бенери В. Є. – Кременець : ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка. – 2013. – С. 64–68
4. Криводуд Т. Є. До вивчення рівня фізичної підготовленості студентів першого курсу денного відділення СумДПУ ім. А.С. Макаренка за результатами контрольних нормативів / Т. Є. Криводуд, Н. А. Кулик, Н. Д. Шошура // Слобожанський науково-спортивний вісник : наук.-теорет. журн. – Харків : ХДАФК, 2010. – № 4. – С. 22.
5. Огнистий А. В. Фізичний розвиток і фізична підготовленість студентів факультету фізичного виховання / А. В. Огнистий // Матеріали Всеукраїнської наукової конференції : Оптимізація процесу фізичного виховання в системі освіти. – Київ – Тернопіль, 1997. – С. 243–246.
6. Про фізичну культуру і спорт. Закон України від 24.12.1993 р. № 3808.
7. Прусик Е. Показатели физического развития, физической подготовленности и функционального состояния польских студентов / Е. Прусик, С. С. Ермаков, Ж. Л. Козина // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, 2012. – № 12. – С. 113–122.
8. Романенко В. А. Двигательные способности человека / В. А. Романенко. – Донецьк : Новый мир, УКЦентр, 1999. – 336 с.
9. Шигалевський В., Веревкин А. Физическая подготовленность абитуриентов вуза: результаты исследований и градации уровней их трудоспособности / В. Шигалевський, А. Веревкин // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: зб. наук. пр. – Рівне : Принт Хауз, 2001. – Вип.2. – С. 324–327.



УДК 613(07)4-614(07)

Іван Білосевич,  
Марія Олексюк

### РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «БЕЗПЕКА ЖИТТЄДИЯЛЬНОСТІ» У ВНЗ

*В статті розглядається суть, види інтерактивного навчання, його вплив на активність студента, взаємодію з викладачем та іншими студентами під час навчального процесу.*

*Ключові слова: інтерактивне навчання, активність, студент, навчальний процес.*

Постановка та актуальність проблеми. Підвищення ролі знань у сучасному суспільстві та зміна поглядів на процес їх набуття і можливість практичного застосування ставлять перед педагогами конкретну мету: створити належні умови студентам для навчання, розвитку своїх здібностей та інтелекту, а після закінчення вузу – впевненості у конкурентноспроможності на ринку праці. Для

реалізації цієї мети в системі освіти впроваджується багато форм і методів навчання. Інтерактивні, на нашу думку, є найбільш результативними, оскільки вони дозволяють студентам отримати знання не у готовому вигляді, а в процесі власної активності.

Такі технології є важливим складником особистісно-зорієнтованого розвивального навчання. Найхарактернішою ознакою такого способу пізнання є те, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної діяльності всіх студентів. В інтерактивному навчанні викладач – це організатор процесу, консультант. Іншими словами можна сказати, що це співнавчання, де викладач і студенти – рівноправні партнери. Вони спільно визначають мету діяльності, об'єкт, суб'єкт, засоби діяльності, результати навчання. Під час такого спільного пошуку здійснюється обмін думками, знаннями, способами діяльності, внаслідок чого відбувається рефлексія, оцінювання здобутих результатів [3].

Вище сказане дає змогу студентам усвідомити, чого вони досягли на певній сходинці пізнання, що вони знають, уміють, як збагатився їх особистий досвід творчої діяльності і взяти на себе відповідальність за результати навчання. Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерактивне навчання можна пояснити як здатність до взаємодії, навчання у режимі бесіди, діалогу, дії. Н. С. Мурадова стверджує, що інтерактивне навчання – це навчання, заглиблене в процес спілкування. Для підвищення ефективності процесу навчання необхідна наявність трьох компонентів спілкування, а саме: комунікативний (передача та збереження вербальної і невербальної інформації), інтерактивний (організація взаємодії в спільній діяльності) та перцептивний (сприйняття та розуміння людини людиною) [3].

На думку О. В. Зубенко, сутність інтерактивного навчання полягає у взаємонавчанні, груповій формі організації освітнього процесу із реалізацією активних трудових методів навчання для вирішення дидактичних завдань. Педагог при цьому виконує функції помічника в роботі, консультанта, організатора, стає одним із джерел інформації. Однак студент і викладач виступають як рівноправні суб'єкти навчального процесу. Під час такого діалогового навчання студенти вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважаючи альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусії, спілкуватися з іншими людьми [2]. Процесу багатосторонньої комунікації сприяє активне навчання, під час якого студент постійно перебуває в стані пошуку, потребує інформації, щоб вирішити проблему, або співпрацює з іншими учасниками процесу над способом виконання завдання.

Виклад основного матеріалу. Традиційний підхід до навчання у вищих навчальних закладах, коли найбільш часто студенти отримують інформацію з вуст викладача під час лекції, коли студент виступає «об'єктом» навчання, що повинен засвоїти й відтворити матеріал, переданий йому викладачем, призводить до того, що за період навчання студенти пристосовуються, звикають до традиційної обстановки, методів навчання, їм відомі «закони» звичайного навчального заняття, де все зрозуміло і не потрібно шукати щось нове. Таким чином, за словами О. Пометун, студент створює для себе «зону комфорту», де почувається у безпеці, що притупляє бажання активного здобуття і засвоєння знань.

Реалізація інноваційних технологій навчання допоможе викладачеві змінити звичну для студента ситуацію навчання, характер його діяльності і змусить студента від пасивного спостерігача стати активним учасником навчального процесу. Перебуваючи у інтерактивному просторі, студент змушений самостійно мислити, розв'язувати певні завдання і проблеми. Змінюються правила взаємодії з викладачем та одногрупниками.

При інтерактиві навчально-виховний процес має проходити в три етапи, під час яких проявляється активність студента як співтворця навчально-виховного процесу.

На першому етапі студент вивчає певний об'єкт, збирає інформацію про нього, конструює образи і в результаті одержує власний освітній продукт.

На другому етапі студент має можливість зіставити набуті знання із знаннями своїх одногрупників та знаннями людства в певній галузі. З цією метою викладач пропонує студентам на заняттях різні форми й методи інтерактивного навчання.

Третій, узагальнюючий етап, допомагає кожному студентові на основі зіставлень, доповнень створити сукупний освітній продукт.

Слід пам'ятати, що кожен студент – яскрава особистість, яка має певний рівень інтелектуального розвитку, певний стиль сприймання, запам'ятовування, дослідження. Також викладач повинен враховувати, що теперішні студенти – представники «нового» інформаційного суспільства, що відрізняється рухливістю, різноманітністю, мінливістю.

В рамках інтерактивного навчання, слід зазначити, що саме воно сприяє індивідуальному підходу до кожного студента. Більше уваги слід приділяти не заучуванню матеріалу, а розвивати у студентів уміння й навички спілкування, роздумів, формування і висловлювання власних суджень.

До інтерактивних форм навчання, які спрямовані на розвиток творчих здібностей студентів, орієнтовано на діяльність, що стимулює активність та винахідливість, відносять наступні: мозковий штурм, метод проектів, рольові та ділові ігри, дискусії, дебати, круглі столи.

Технологія використання таких форм навчання становить собою поетапне, логічно побудоване використання форм активного навчання, починаючи з простіших – засвоєння ігрових прийомів шляхом

введення їх в практику проведення занять, до складніших – використання під час навчального процесу ігрових ситуацій, елементів дискусій, обговорень, проведення в ігровій формі підсумкових занять з теми.

Наприклад, використання рольових ігор, в яких студенти спілкуються в парах або в групах, не лише дозволяє зробити заняття більш різноманітним, а й дасть можливість студентам, реалізувати комунікативні вміння. Вони можуть допомагати один одному, доповнювати своїх співрозмовників, Наприклад, студентам пропонується розділитися на групи по три-чотири чоловіки, домовитись хто із них «постраждає», та надати їм першу долікарську допомогу.

При вирішенні проблемної ситуації учасники рольових ігор можуть виконувати різноманітні ролі, склад і кількість учасників груп також можуть змінюватись. Саме при розв'язанні проблемної ситуації перед студентами відкриваються можливості використання набутих раніш знань з предмету. Застосування в навчальному процесі проблемних ситуацій допомагає реалізувати основне завдання вивчення курсу безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах: навчити студентів грамотним діям в умовах наявності небезпечних факторів повсякденної дійсності і в умовах надзвичайних ситуацій та виявлення умов позитивного та негативного впливу на життєдіяльність та здоров'я людини зовнішніх та внутрішніх факторів, обґрунтування оптимальних умов та принципів життя.

Для прикладу проблемні ситуації можуть бути наступні:

- Складіть алгоритм дій допомоги на випадок отруєння дитини лікарськими препаратами;
- Переміщуючись по водоймищу ви раптом провалились під кригу. Якими будуть ваші дії.

Серед інтерактивних технологій, які можна використовувати при вивченні безпеки життєдіяльності, хотілося б виділити метод проектів, який передбачає визначену сукупність навчально-пізнавальних засобів її дій студентів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій та припускають презентацію цих результатів у вигляді конкретного продукту діяльності. Як педагогічна технологія – це сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю сутністю [5].

Використання проектних технологій робить можливим формування та розвиток різноманітних компетенцій студентів: пошуково-дослідницьких, комунікативних, технологічних, інформаційних; формує креативність, стимулює інтелектуальну активність, розвиває комунікативні вміння, допомагає формувати міжпредметні зв'язки, вчить використовувати інформаційно-телекомунікаційні технології, допомагає оволодіти навичками роботи в групі, формує соціальну мобільність. Крім того, все це підвищує мотивацію студентів, оскільки в даному випадку вивчення безпеки життєдіяльності стає не ціллю, а засобом створення кінцевого продукту діяльності. Навіть найслабкіші студенти можуть проявити себе тут в повній мірі, виконуючи посильні для них завдання, і, в результаті, кожен студент робить свій внесок у створення проекту. Наприклад, студентам пропонується виконати дослід: насипати в окремі ємності землю із лісу, з клумби перед будинком та з території промислового підприємства. Посадити у них насіння і спостерігати як воно проростає. По закінченню експерименту зробити висновок і пояснити те, що вони спостерігали.

Серед групових методів навчання особливо дієвим є метод «мереживна пилка», розроблений Е. Аронсоном. Його суть полягає в тому, що група студентів поділяється на кілька підгруп, приблизно по 6 учасників для роботи з певними частинами навчального матеріалу, який об'єднаний у блоки за змістом і логікою. Кожен член групи опрацьовує свою частину матеріалу. Потім відбувається так звана «зустріч експертів», під час якої представники різних груп, що вивчали одне й те ж питання, зустрічаються і обмінюються інформацією. Після цього «експерти» навчають власні групи тому, що дізналися. У свою чергу інші члени групи аналогічним чином опрацьовують власну частину матеріалу, як зубці однієї пилки. Засвоїти матеріал та отримати цілісне уявлення про явище, що вивчається, можливо лише уважно слухаючи колег і роблячи відповідні записи, тому студенти будуть зацікавлені у сумлінному виконанні власної та спільної частин роботи. По закінченню перед викладачем звітує кожна група і, крім того, викладач може запитати будь-якого студента. Всі ці аспекти дозволяють залучати до роботи та активізувати навіть пасивних студентів із низькою мотивацією чи недостатнім рівнем володіння матеріалу.

Серед інших інтерактивних методів навчання можна виділити метод «обери позицію», який спонукає студентів до прийняття певної думки, точки зору та, що важливо, вимагає аргументувати свій вибір. Варто згадати і метод «шкала думок», який тренує вміння формулювати власну думку, відстоювати свою позицію. У якості аргументів в даному випадку важливо залучати науково обґрунтовані концепції та теорії, використовувати власний життєвий досвід.

Але варто бути дуже обережними, переходячи до використання інноваційних технологій, адже, вийшовши із звичної для студента «зони комфорту», він повинен почувати себе безпечно. Подолання невпевненості перед новою ситуацією, розуміння і прийняття студентом нових вимог буде впливати на його активність під час навчального процесу та результативність його навчальної діяльності.

Педагоги і психологи, розглядаючи зазначену вищу ситуацію, використовують схему «айсберг», де на поверхні лежить діловий аспект: опрацювання студентами навчального матеріалу, виконання навчальних завдань, отримання і запам'ятовування інформації. Цим аспектом можна легко керувати. Але у підводній частині айсберга – соціально-психологічний аспект навчання: симпатії та антипатії, довіра і недовіра, відчуття безпеки [4]. Тобто ефективність навчання на діловому рівні залежить



насамперед від соціально-психологічного аспекту. Студент буде проявляти зацікавленість до предмету і активність у процесі навчання, якщо:

- буде почувати себе комфортно на занятті;
- якщо студент і викладач будуть рівноправними сторонами навчального процесу;
- буде відсутня критика з боку викладача та одногрупників або ж це будуть дійсно обґрунтовані зауваження і стосуватимуться насамперед результатів діяльності;
- будь-який внесок студента у навчальний процес буде цінуватись як одногрупниками, так і викладачем.

Саме за таких умов студент не буде боятись експериментувати для того, щоб знайти оптимальний результат своєї поведінки; буде мати можливість визначити власну роль у спільній роботі групи; буде мати можливість відстояти свою думку, позицію. Отже, головним завданням для викладача під час застосування інноваційних форм навчання є створення для студента атмосфери безпеки та комфорту.

Слід зауважити, що застосування інтерактивних технологій навчання при вивченні курсу «Безпека життєдіяльності» потребує від викладача попередньої підготовки. Насамперед потрібно старанно спланувати і розробити заняття: підготувати питання і можливі варіанти відповідей; попередньо розподілити ролі учасників; розробити проблемні ситуації, завдання для груп тощо.

Висновки з даного дослідження. Підсумовуючи все вищесказане, можна зробити наступні висновки: інтерактивні форми і види навчання дають можливість студентам показати високі результати засвоєння знань, навіть слабкі студенти в цій роботі мають більше позитивних результатів, аніж при фронтальній та індивідуальній роботі. На відміну від традиційних, інтерактивні форми і методи навчання більш ефективні у засвоєнні навчального матеріалу, спонукають студентів до творчої роботи та формують особисту позицію щодо сприйняття змісту навчання. Основною метою є розвиток особистості та способу побудови особистісного світобачення. Основу мотивації студентів становить досягнення успіху і самореалізації особистості. Головні переваги інтерактивних форм і методів – створення атмосфери співпраці за схемою: викладач-студент, студент-студент, студент-комп'ютер.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко Л. І. Наукові засади управління інноваційною діяльністю в системі освіти // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького пед. інституту ім. Г.Сковороди, 2005. – №1. – С. 85-91.
2. Зубенко О. В. Інтерактивні технології навчання при вивченні іноземних мов в технічному ВНЗ / О. В. Зубенко, С. О. Медведєва // Гуманізм та освіта : міжнародна наук.-практ. конференція. Електронне наукове видання матеріалів конференції. – 2006. – 134 с.
3. Мурадова Н. С. Коммуникативно связующая роль культуры общения студентов технических заведений в интерактивном обучении / Н. С. Мурадова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ostu.ru/confruslang2004/trend2/muradova.htm>
4. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко // За ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004 – 192 с.
5. Побірченко Н. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти / Н. Побірченко // Рідна школа. – 2003. – № 3 – С. 3-5.



УДК 616.61-036 + 616.61-008.66

Василь Василюк,  
Валентина Капчак,  
Віктор Василюк

#### АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ З АНАТОМІЇ ЛЮДИНИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*За вимогами Болонського процесу під час організації кредитно-модульної системи підготовки фахівців, зарахування залікових кредитів повинно бути стандартизованим. Згідно з цим об'єктивним стандартизованим інструментом вимірювання професійної компетентності студента шляхом оцінювання його вміння застосовувати знання та навички і розуміння фундаментальних наук, який уніфікується в масштабах країни, є ліцензійний інтегрований іспит «КРОК-1». Основним змістом цієї системи навчання є активна самостійно-творча пізнавальна діяльність студента. З метою забезпечення пріоритетної змістової й організаційної самостійності та зворотного зв'язку у процесі навчання студента під час вивчення анатомії людини в Ужгородському національному медичному університеті та на кафедрі методики викладання біології та екології в КОГПІ ім. Тараса Шевченка застосована стандартизована і формалізована система оцінювання якості освіти з дисципліни*

*«анатомія людини»: контроль самостійної підготовки студентів [1] (навчально-методичний посібник «Анатомії людини. Контроль за самостійною підготовкою до практичних занять»)*, структурована письмова робота, тестування (ТЗ формату А «КРОК-1») та процедура контролю практичних навичок в умовах, що наближені до реальної життєвої ситуації. Це дає змогу достовірно оцінювати рівень сформованості вмінь та навичок, що визначені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та відображені навчальною програмою з анатомії людини і враховуються при визначенні модульної оцінки.

*Ключові слова: кредитно-модульна система, інтегрований ліцензійний іспит, якість навчання.*

Постановка проблеми. З реальної соціально-економічної ситуації, що нині склалася в Україні, випливає соціальне замовлення закладам освіти, яке виявляється у потребі формування і розвитку творчої особистості студента як активного громадянина держави. Воно може ефективно досягатися за умов професійної готовності працівників національної системи освіти реалізовувати найскладніші завдання особистісного та фахового розвитку студентів у навчально-виховному процесі, серед яких головними є як успішна їх адаптація до освітнього простору ВНЗ, так формування їх творчої особистості.

Аналіз останніх досліджень. Перед вищою школою поставлені важливі завдання: удосконалення особистісного і фахового розвитку студентів-першокурсників в навчальному і виховному процесі, успішна їх реалізація до освітнього простору, в тому числі до принципів Болонської конвенції. За вимогами Болонського процесу, під час організації кредитно-модульної системи підготовки фахівців зарахування залікових кредитів повинно бути стандартизованим. Відповідно до цього, об'єктивним стандартизованим інструментом вимірювання професійної компетентності студента шляхом оцінювання його вмінь застосовувати знання та навички і розуміння фундаментальних наук, який уніфікується в масштабах країни, є ліцензійний інтегрований іспит «КРОК-1». Основним змістом цієї системи навчання є активна самостійно-творча пізнавальна діяльність студента. З метою забезпечення пріоритетної змістової й організаційної самостійності та зворотного зв'язку у процесі навчання студента під час вивчення анатомії людини в Ужгородському Національному медичному університеті та на кафедрі методики викладання біології та екології (предмет анатомія людини КОГПі ім. Тараса Шевченка) застосована стандартизована і формалізована система оцінювання якості освіти з дисципліни «анатомія людини»: контроль самостійної підготовки студентів [1] (навчально-методичний посібник «Анатомії людини. Контроль за самостійною підготовкою до практичних занять»), структурована письмова робота, тестування (ТЗ формату А «КРОК-1») та процедура контролю практичних навичок в умовах, що наближені до реальної життєвої ситуації. Це дає змогу достовірно оцінювати рівень сформованості вмінь та навичок, що визначені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та відображені навчальною програмою з анатомії людини і враховуються при визначенні модульної оцінки.

Сучасна Україна є невід'ємною частиною Європейського простору, є наочні підтвердження спрямування її вузів до загальної європейської інтеграції, що помітні у всьому житті країни. Торкається цей факт і медичної освіти. Однією з передумов входження України до єдиної Європейської зони вищої освіти є реалізація системою вищої медичної освіти України ідей Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. Для забезпечення якісної підготовки в Україні біологів, (реабілітологів) європейського зразка створені умови для активного, проблемно-орієнтовного навчання, яке в сучасних вишах має свою специфіку для кожної навчальної дисципліни [2, 3, 4]. Основним змістом навчання є активна самостійна та творча пізнавальна діяльність студента. З метою забезпечення пріоритетної змістової та організаційної самостійності і зворотного зв'язку у процесі навчання студента предмету анатомії людини в Ужгородському національному медичному університеті та на кафедрі методики викладання біології та екології (предмет - анатомія людини) впроваджена стандартизована і формалізована система оцінювання якості освіти відповідно до вимог Болонського процесу, в рамках якого програма дисципліни структурована на модулі, до складу яких входять блоки змістових модулів.

Процедура та методика оцінювання суттєво впливають на кінцеві результати, на можливість аналізу та на статистичну достовірність оцінок. Тому під час оцінювання надана перевага стандартизованим і формалізованим методам: структурованому контролю самостійної підготовки студентів, тестуванню та процедурі контролю практичних навичок в умовах, що наближені до реальної життєвої ситуації. Така система набуття теоретичних знань і практичних навичок з будови та форми, походження і розвитку людських органів передбачає систематичний опис стану і топографічних взаємозв'язків частин і органів тіла з урахуванням їх вікових, статевих та індивідуальних особливостей стає основою теоретичної й практичної медицини, закладає основи для вивчення студентами фізіології, патоморфології, фармакології та формування умінь застосовувати знання з анатомії людини в процесі подальшого вивчення біологічних, клінічних дисциплін і в майбутній фаховій діяльності.

Варто зазначити, що сьогодні на кафедрах анатомії людини ВНЗ України загострилися протиріччя між збільшенням фактологічної складової цієї навчальної дисципліни, підвищенням інтенсивності праці викладачів великою кількістю латинських термінів на кожне заняття, які повинен опанувати студент, значним обсягом навчального часу, відведеного для самостійної роботи студента та відсутністю чітких критеріїв контролю виконання та оцінювання якості цієї роботи.

Під час підготовки до практичного заняття студенту спочатку необхідно прочитати тему за підручником в цілому, щоб мати загальне уявлення про матеріал теми; під час другого, більш поглибленого читання, доцільно зробити стислий конспект, який віддзеркалює основний фактичний матеріал теми, розглянути в атласі та в підручнику на малюнках усі анатомічні структури, які описані в матеріалі теми заняття. Ще однією особливістю навчання на кафедрі анатомії людини є оволодіння анатомічною номенклатурою, яка являє собою основу латинської мови, яку повинен знати студент. Анатомічні терміни латинською і грецькою мовами є коренями назв хвороб і багатьох інших патологічних станів, в основі назви хвороб та лікувальних препаратів лежать корені анатомічних назв. Таким чином, студенти біологічного факультету під час лекцій та практичних занять повинні вивчити латинською мовою назви усіх органів і основних анатомічних утворів.

Усі години, які виділені для вивчення анатомії, згідно з навчальним планом, поділяються на три частини: лекції, практичні заняття і самостійна робота студентів (СРС). З контексту зазначеного вище зрозуміло, що об'єм матеріалу з анатомії людини у перерахунку на годину навчання у всіх ВНЗ відповідно збільшився. Саме тому гостро постало питання про методичне забезпечення самостійної аудиторної та позааудиторної роботи студентів. З метою забезпечення пріоритетної змістової й організаційної самостійності та зворотного зв'язку у процесі навчання студента з предмету анатомії людини колективом авторів застосовано навчально-методичний посібник «Анатомія людини. Контроль за самостійною підготовкою до практичних занять» [5]. У посібнику містяться формалізовані завдання різного ступеню складності: I ступінь – замальовувати літерні позначення на рисунках і в схемах різними (але відповідними) кольорами; II ступінь – заповнення таблиці (аналог є у підручнику [1]) відповідними або латинськими анатомічними термінами; III ступінь – заповнити таблиці (аналогів яких немає в підручнику, але інформація до яких є в тексті підручника [1]) відповідними анатомічними термінами або необхідними даними. За умов заповнення кожним студентом таблиць і забарвлення вміщених рисунків посібник перетворюється на цілком оригінальну та індивідуальну роботу, яка має самостійне навчальне значення. Посібник дає можливість стандартизовано оцінювати самостійну підготовку студентів, сформованість базового рівня підготовки до кожного наступного практичного заняття, закріплення вмінь та навичок, відображених навчальною програмою з анатомії людини, отриманих на попередніх лекціях. Запропонований посібник передбачає активний, творчий принцип засвоєння матеріалу та має забезпечити успішність навчання і оптимізацію системи оцінювання самостійної роботи студента. Здійснена у посібнику формалізація індивідуальних завдань з анатомії дозволяє оцінити самостійну роботу студента основною складовою кінцевого результату кожного змістового модуля.

Обов'язковим етапом атестації студентів відповідно до вимог Болонського процесу з анатомії людини, (предмету анатомії) стандартизована система тестування, яка є складовою частиною підготовки до ліцензійного інтегрованого іспиту «КРОК – 1». Цей засіб управління та моніторингу якості освіти використовується у вузах протягом декількох років. З цією метою створений банк тестових завдань формату А в кількості 1510 ТЗ, розроблений викладачами кафедри людини (230 - з тем першого модуля «Опорно-руховий апарат»; 495 - з тем другого модуля «Спланхнологія. ЦНС. Органи чуття»; 485 - з тем третього модуля «Серце. Судини і нерви голови, шиї, тулуба і кінцівок»). Кожне ТЗ зі створеного банку кафедр присвячене важливій темі (потенціальна клінічна ситуація); оцінює здатність студента використати отриманні фундаментальні знання з анатомії людини для інтерпретації клінічної ситуації, а не згадати ізольований факт; всі дистрактори (невірні варіанти відповіді) гомогенні, відносяться до тієї ж категорії, що і вірна (одна) відповідь. Використані в ТЗ кафедрах терміни відповідають Міжнародній анатомічній номенклатурі (Сан-Пауло, 1997) – українському стандарту (Киш, 2001). Для іноземних студентів аналоги ТЗ, створених на кафедрі анатомії людини НУУ перекладені на російську та англійську мови. Тестові завдання використовуються для поточного контролю рівня підготовки студентів (не менше трьох варіантів по 10 ТЗ в кожному), проміжного контролю рівня підготовки на залікових кредитах (по 30 ТЗ в кожному варіанті). Кінцевий рівень підготовки кожного студента під час модульного контролю (на останньому занятті з дисципліни) проводиться в комп'ютерному класі з використанням універсальної комп'ютерної тестової системи «Test Shell 6.0» (екзаменаційний режим з показом правильності зробленого вибору). В системі відбувається випадкова вибірка 50 ТЗ із тестового файлу.

Висновки.

1. Результати відповідей на ТЗ «КРОК – 1» (відсоток правильних відповідей та оцінка за 11-бальною шкалою), результати самостійної роботи студента, контроль практичних навичок в умовах, що наближені до реальної клінічної ситуації, структурована письмова робота та усна відповідь дають змогу статистично достовірно оцінювати рівень сформованості вмінь та навичок, що визначені в «Освітньо-кваліфікаційній характеристиці» та відображені навчальною програмою з анатомії людини і враховуються при визначенні модульної оцінки.

2. Вдосконалення форм і методів навчальної роботи при вивченні анатомії людини спрямовані на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, прищеплення уміння аналізувати, розвивати творче мислення й індивідуальні здібності, необхідні для формування високого рівня майбутнього лікаря.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анатомія людини. У трьох томах. / За ред. В. Г. Черкасова, А. С. Головацького. – Вінниця : Нова Книга, 2009. – 936 с.
2. Булах І. Є., Волосовець О. П., Вороненко Ю. В., Гончарук Є. Г., Дзяк Г. В., Казаков В. М., Москаленко В. Ф. Система управління якістю медичної вищої освіти в Україні. – Д. : «АРТ-ПРЕС», 2008. – 212 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес. Навчальний посібник / За ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2004. – 384 с.
4. Мілерян В. Є. Методичні основи підготовки та проведення навчальних занять в медичних вузах : методичний посібник / В. Є. Мілерян. – Київ : Хрещатик, 2004. – 80 с.
5. Черкасов В. Г., Дзевульська І. В., Ковальчук О. І. Анатомія людини (контроль за самостійною підготовкою до практичних занять) / В. Г. Черкасов, І. В. Дзевульська, О. І. Ковальчук. – Київ : Нова Пак МСД, 2009. – 174 с.



УДК 378.147

Ростислав Гарматюк,  
Леонід Пашинський,  
Юрій Цимбалюк, Іван Швець

**НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА І ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ «РОБОЧІ МАШИНИ»**

*У статті подано розроблену навчальну програму і зміст дисципліни «Робочі машини», яка передбачена нормативною частиною циклу дисциплін загально-професійної підготовки навчального плану підготовки бакалаврів за напрямом 6.010103 Технологічна освіта і введена в навчальний процес з 2012 – 2013 навчального року. Розглядаються також особливості методики викладання окремих тем дисципліни (проведення лекційних і лабораторних занять).*

*Ключові слова: машина, блоки, вузли, агрегати, механізми, деталі машин, кінематичні пари.*

Дисципліна «Робочі машини» введена в навчальний процес як нормативна у загальнопрофесійній підготовці бакалаврів за напрямом 6.010103 Технологічна освіта з 2012-13 навчального року. На нашу думку, вона є інтегрованим курсом відносно таких предметів, як деталі машин, теорія механізмів і машин, сучасне виробництво. У зв'язку з цим ще відсутні методичні розробки щодо змісту і методики викладання цієї дисципліни. Кожний педагогічний виш розробляє свій навчальний план і пристосовує його до наявної матеріально-лабораторної бази. Наприклад, у Тернопільському НПУ ім. Володимира Гнатюка роблять акцент на вивченні сільськогосподарських машин, хоча і розглядають загальні питання будови і класифікації машин.

Мета та завдання навчальної дисципліни. Курс робочих машин складається (включає в себе окремі теми та питання) з таких дисциплін, як: теорія механізмів і машин, технічна механіка, деталі машин, сільськогосподарські машини, верстати для обробки металу та дерева, транспортні та транспортуючі машини тощо, а також використовує поняття та методи, які розглядаються в фізиці, хімії, математиці.

Мета: підготувати майбутніх учителів технологічної освіти до забезпечення якісного рівня знань школярів з машинознавства у процесі реалізації змісту програм трудової підготовки учнівської молоді.

Завдання:

- сформувати теоретичні знання про призначення, класифікацію, структуру, методи кінематичного і динамічного дослідження робочих машин;
  - забезпечити вивчення питань, пов'язаних із конструкційними елементами механізмів і машин;
  - сформувати теоретичні знання про методи силового розрахунку машин;
  - сформувати основи знань про системи керування в машинах-автоматах та про принципи роботи промислових роботів;
  - забезпечити вивчення різних видів передач у машинах.
- У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен знати:
- призначення та класифікацію машин;
  - сучасний стан та перспективи розвитку машинобудування, створення нових машин;
  - мати поняття про структурний, кінематичний та динамічний аналіз машин;
  - конструкційні елементи машин та механізмів;
  - передачі руху у машинах;
  - мати поняття про системи керування у машинах;
  - мати поняття про принцип роботи і використання роботів.

вміти:

- виділяти основні вузли у складних машинах;
- виділяти окремі механізми вузлів та машин;
- визначати швидкості руху окремих точок і кутових швидкостей ланок механізмів з допомогою плану швидкостей;
- складати кінематичні схеми простих машин.
- виконувати елементарні конструкторські завдання та проекти.

Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Машини та механізми, їх види. Конструкційні елементи механізмів та машин

Тема 1. Поняття машини. Класифікація машин: енергетичні, робочі, інформаційні. Класифікація робочих машин. Структура машин: агрегати, блоки, вузли механізми. Види механізмів. Інструменти робочих машин.

Тема 2. Конструкційні елементи механізмів та машин. Деталі машин, їх види. З'єднання деталей та вузлів машин. Розрахунок з'єднань на розтяг, зріз та зминання.

Тема 3. Кінематичні пари. Принцип утворення механізмів за Л. В. Ассуром Види механізмів. Перетворення руху з допомогою механізмів

Змістовий модуль 2. Кінематичний аналіз механізмів

Тема 4. Передачі руху, призначення передач. Види передач (фрикційні, пасові, зубчасті, ланцюгові, карданні, черв'ячні, планетарні тощо. Варіатори, редуктори, мультиплікатори.

Тема 5. Визначення лінійних швидкостей точок та кутових швидкостей ланок в певний момент часу з допомогою плану швидкостей. Поняття про визначення прискорень точок та кутових прискорень ланок.

Змістовий модуль 3. Динамічне дослідження механізмів та машин

Тема 6. Основні задачі динамічного дослідження: визначення сил за заданим рухом та визначення руху за заданими силами. Сили, що діють у механізмах і машинах: рушійні сили та сили опору. Сили тяжіння, тертя, реакції опор та в кінематичних парах та сили інерції. Визначення зрівноважувальної сили методом «важеля» М. Є. Жуковського.

Тема 7. Задачі динамічного дослідження машин: розрахунок маховика за методом Віттенбауера, регулювання швидкості обертання (регулятор Д. Уатта), методи балансування статично і динамічно незрівноважених обертових мас, визначення к.к.д. послідовного і паралельного з'єднання механізмів і машин, поняття про дослідження коливань та віброзахист машин.

Тема 8. Гідравлічні машини (преси, насоси, гідродвигуни).

Поняття про системи керування у машинах (за часом, за шляхом, дискретні, адаптовані, аналогові, централізовані. Приклади систем: під копір, відслідковуючи, ЧПК. Промислові роботи. Класифікація роботів.

На практичні заняття можна винести відповідно до вище вказаних тем ряд питань з наступного переліку:

Класифікація і структура машин. Види механізмів. Розрахунок деталей на розрив, зріз, зминання. Кінематичні пари. Передачі руху. Варіатори. Побудова плану швидкостей механізму. Основні задачі динамічного дослідження. Сили. Розрахунок маховика. Кінематична (блокова) схема машини. Системи керування.

Наведемо приблизний перелік **лабораторних** занять, які можна провести в умовах кафедри, на яких передбачається вивчення:

Механізмів швейної машинки.

Вузлів і механізмів токарного верстата.

Коробки передач автомобіля.

Передач (фрикційні, зубчасті, планетарні, черв'ячні) і варіаторів. Засобів вимірювання сил.

Основних вузлів автомобіля.

Пневматичного ковальського молота.

Визначення крутного моменту та потужності електродвигуна.

Розглянемо особливості методики викладання окремих дефініцій, понять, питань та тем курсу.

Машина розглядається як засіб для перетворення енергії та пристрій, в якому поєднуються вузли, блоки, механізми, інструменти, апарати та прилади для переробки, обробки, транспортування матеріалів та збору, обробки та зберігання інформації стосовно виробничого процесу.

У такому визначенні машини йдеться як про структурні характеристики машин, так і про їх функціональні особливості.


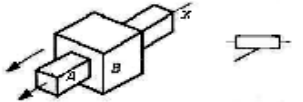
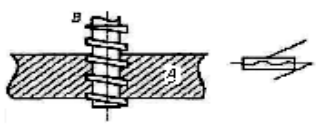
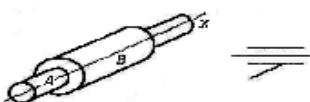

Прийнято розрізняти такі види машини, як-от: робочі (технологічні, транспортні, транспортуючі), енергетичні та інформаційні.

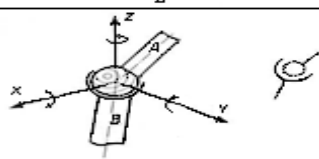
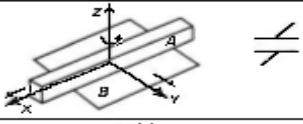
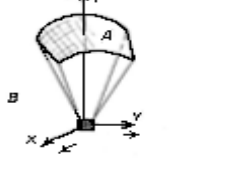
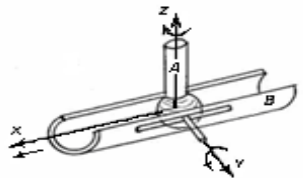
Треба зазначити, що така класифікація враховує основне функціональне призначення машин і є умовною, бо кожна машина включає окремі елементи (двигуни, транспортуючі та виконавчі пристрої та вимірювальні прилади), які можна віднести до наведених вище видів машин. Кожна машина складається з окремих найпростіших елементів – деталей машин, які між собою з'єднуються у кінематичні пари. Авторами була доповнена таблиця кінематичних пар, розроблена Я.Т. Кіницьким [1], зокрема, пропонуються такі пари як: 8, 9 і 10 (таблиця 1) і розглядаються поступальні та обертові

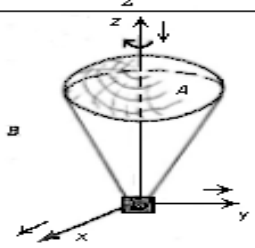
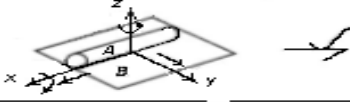
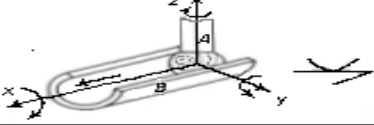
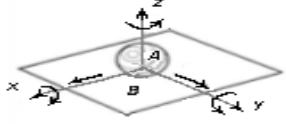
рухомості (N, L) відносного руху ланок, загальне число ступенів вільності Н, число накладених в'язів S та клас К .

Таблиця 1.

Кінематичні пари

№ 1	Рисунок та умовне позначення 2	N 3	L 4	Назва 5	H 6	S 7	K 8
1		-	1	Оберт- това	1	5	V
2		1	-	Посту- пальна	1	5	V
3		1 а б о 1		Гвин- това	1	5	V
4		1	1	Цилін- дрична	2	4	IV
5		-	2	Сфери- чна з пальцем	2	4	IV

1	2	3	4	5	6	7	8
6		-	3	Сфе- рична	3	3	III
7		2	1	Пло- щинна	3	3	III
8		3	-	Серед- вище- зависле- тіло, що не обер- тається навколо осі z	3	3	III
9		1	2	Ци- ліндр- куля з паль- цем	3	3	III

1	2	3	4	5	6	7	8
10		3	1	Середовище-зависле тіло, що обертається навколо осі z	4	2	II
11		2	2	Циліндр-площина	4	2	II
12		1	3	Купа-циліндр	4	2	II
13		2	3	Купа-площина	5	1	I

Деталі машин, з'єднані кінематичними парами, утворюють механізми, які призначені перетворювати та забезпечувати відповідні доцільні рухи інструментів та рушіїв машин (наприклад, свердла, молота, коліс тощо).

Розглядаються такі види деталей машин, як: прості та складні, рухомі та нерухомі, несучі, деталі підтримування, обертання, поступального руху, плоского руху, пружини, деталі захисту [2].

Крім цього, потрібно звернути увагу на так звані нормалізовані (стандартизовані) деталі: для різьбового з'єднання (гвинти, болти, гайки), підшипники – та на інструменти робочих машин.

Розрізняють наступні інструменти у робочих машинах: різальні, обтискні, шліфувальні, ударні, формувальні, для кріплення, для зварювання, для спеціальної обробки (УЗК, хімічної, електрохімічної та електрофізичної обробки, опромінення).

З'єднання деталей за відповідними принципами утворюють механізми, призначення яких – перетворювати рухи і забезпечувати доцільні рухи кінцевих ланок (інструментів та рушіїв).

Механізми класифікують:

- за функціональним призначенням (двигуни і перетворювачі; передавальні; виконавчі; управлінні, контролю та регулювання; подачі, транспортування, живлення та сортування; обліку, дозування та упакування);

- за конструкційними особливостями (стрижневі (важільні), кулачкові, зубчасті, зірчасті, мальтійські, храпові, гвинтові, клинові, фрикційні, пасові, ланцюгові, гідравлічні, пневматичні, електричні, комбіновані).

Розглянемо будову пневматичного ковальського молота, зображеного на фото 1.

Він складається (рис. 2) з електродвигуна 9, компресора 7 - 8, плунжерів 6, робочого циліндра 1 з поршнем 2 і баби 3 та бойків верхнього 4 і нижнього 5.

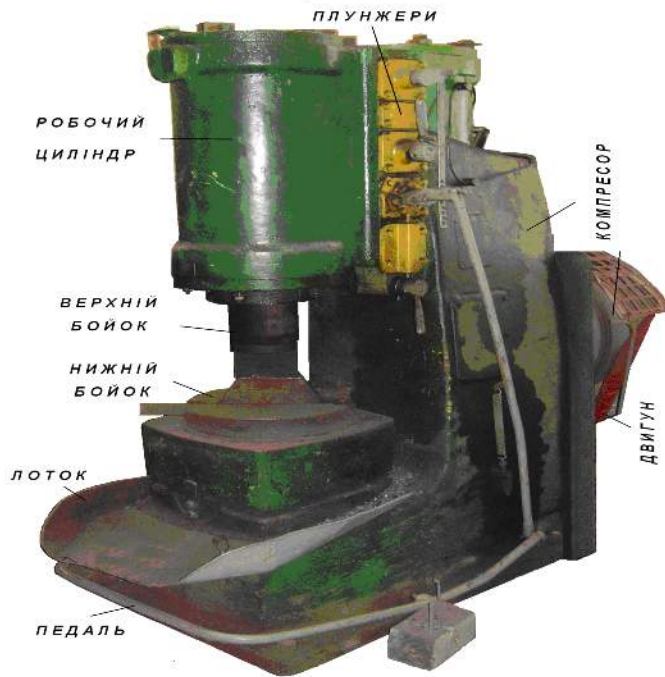


Рис. 1. Фотографія пневматичного ковальського молота

Стиснуте компресором повітря з допомогою плунжерів 6 почергово подається зверху або знизу поршня 2, що змушує поршень 2 разом з бабою 3 та бойком 4 здійснювати зворотно-поступальний рух, при цьому верхній бойок 4 вдаряє заготовку, розміщену на нижньому бойку 5.

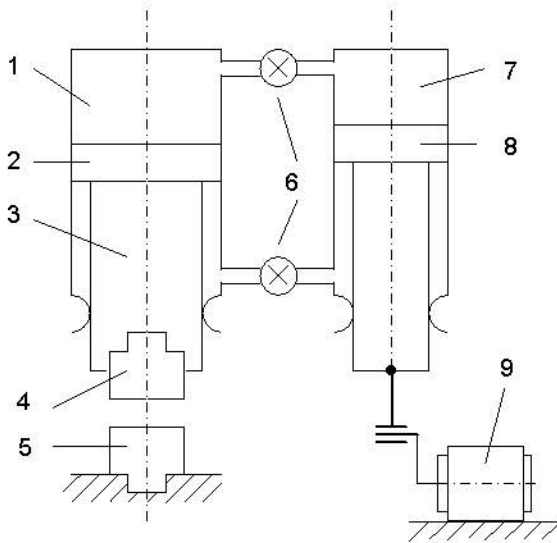
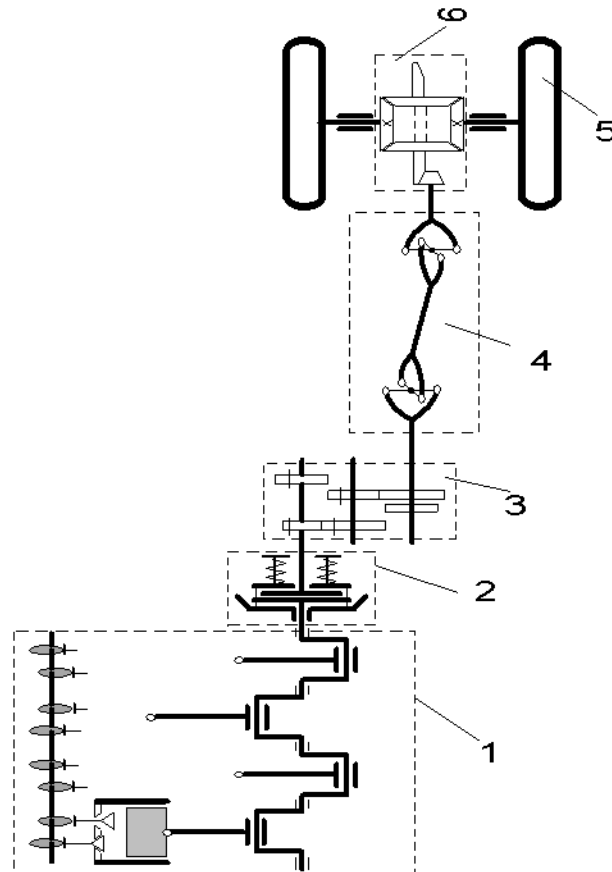


Рис. 2. Схема повітряного молота

1 – робочий циліндр; 2 – поршень робочого циліндра; 3 – баба; 4 – верхній бойок; 5 – нижній бойок; 6 – плунжери; 7 – циліндр компресора; 8 – поршень компресора; 9 – електродвигун.

Сила удару залежить від натискання на педаль [3]. На рис. 3 показана розроблена авторами блокова схема основних вузлів автомобіля, які забезпечують його рух. На цій схемі не показані передні колеса разом з рульовим керуванням. Вузол 1 (двигун) складається з кривошипно-хитунного та газорозподільного механізму з кулачковим валом. Далі рух передається до фрикційної муфти зчеплення 2, від неї – до коробки передач 3. З допомогою карданного рух валу 4 рух передається до головної передачі з диференціалом 6, який забезпечує рух задніх коліс по дугах різної довжини при повороті автомобіля.





**Рис. 3. Блокова схема основних вузлів автомобіля**

1 – двигун; 2 – муфта зчеплення; 3 – коробка передач; 4 – карданний вал;  
5 – задній міст з головною передачею і диференціалом 6

Студентам пропонується з'ясувати принцип роботи кожного вузла, їх структуру і роль в конструкції автомобіля. З розглянутого дослідження можна зробити висновок, що найбільш раціональною методикою вивчення названої дисципліни є розгляд загальнотеоретичних питань функціонального призначення машин, їх структури, кінематичного і динамічного аналізу характеристик окремих механізмів, вузлів і машини в цілому. Після чого доцільно закріпити розглянутий матеріал на практичних і лабораторних заняттях, що і пропонується в розробленій нами навчальній програмі дисципліни.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кіницький Я. Т. Теорія механізмів і машин [Підручник] / Я. Т. Кіницький. – К. : Наукова думка, 2002. – 660 с.
2. Слупський Є. І. Деталі машин: посібник / Є. І. Слупський. – К. : Техніка, 1968. – 148 с.
3. Кореняко А. С. Теорія механізмів і машин / А. С. Кореняко [Під ред. М.К. Афанасьєва]. – К. : Вища шк., 1987. – 206 с.
4. Левитский Н. И. Теория механизмов и машин : учебное пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. / Н. И. Левитский. – М. : Наука, 1990. – 592 с.
5. Сидоршин Э. А. и др. Зерноуборочные комбайны / Э. А. Сидоршин и др. – К. : Урожай, 1987. – 224 с. : ил.



УДК 371.3

Олександр Дем'янчук

### КРЕДИТНО-МОДУЛЬНЕ НАВЧАННЯ В СВІТЛІ ОСНОВНИХ ПОЛОЖЕНЬ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті визначені питання кредитно-модульного навчання, проведено загальний аналіз реалізації положень Болонського процесу в практиці діяльності вищих навчальних закладів України, визначені пріоритети кардинальної реорганізації професійної підготовки майбутніх фахівців. Визначено, що ефективність впровадження кредитно-модульної системи вимагає нового європейського педагогічного мислення як керівників цього загальнодержавного проекту, так і виконавців.

*Ключові слова:* трансферність освітніх кредитів, взаємовизнання дипломів, єдині стандарти, кредитно-трансферна система.

Постановка та актуальність проблеми. Як ми знаємо, вступ України до Болонського процесу викликав неоднозначну реакцію з боку як керівників вищих навчальних закладів, так і окремих співробітників професорсько-викладацького складу. Головною проблемою сучасної української освіти є *вичерпаність* основної педагогічної парадигми, яка поспіхом доповнюється скороспілими й експериментально неперевіреними ідеями та окремими елементами європейських освітніх технологій. У зв'язку з цим, стан нашої освіти можна назвати *кризою різноманітності*, що пов'язана з відсутністю однозначного і зрозумілого способу включення освіти в сучасне суспільство, коли незрозуміло залишається сама місія і призначення педагога, оскільки не зрозуміло, які продукти має створювати освіта. А спонтанна креативність ідей нашої педагогічної спільноти, яку б ми назвали *«негативною креативністю»*, сліпе копіювання західних стандартів, безсистемність та неадекватність дій освітянських управлінських структур усіх рівнів, спрямованих на модернізацію освіти, ведуть до руйнації власної *«педагогічної матриці»*, роблять її заручницею західних проектів, вибудовуючи модель непродуктивної *«схрещеної»* освіти.

Однак, Україна, як ми знаємо, включилася у Болонський процес, який характеризується діяльністю європейських країн щодо узгодження систем вищої освіти. Основним змістом цього процесу є приведення своїх освітніх систем у відповідність певному єдиному стандарту. Інструментом реалізації положень та вимог Болонського процесу є глобалізація як загальна світова тенденція нашого часу.

За кілька років інтенсивного входження нашої системи вищої освіти у загальноєвропейський освітній простір стало очевидним, що такий процес є досить складним довготривалим і неоднозначним. Для проведення загального аналізу сучасного стану реорганізації вищої освіти України доцільно розглянути його під кутом зору вимог Болонського процесу.

Основними положеннями Болонського процесу є:

- європейські стандарти освіти;
- трансферність освітніх кредитів;
- система накопичення освітніх кредитів;
- мобільність студентів та викладачів;
- забезпечення працевлаштування випускників.

Проведемо загальний аналіз реалізації положень Болонського процесу в практиці діяльності вищих навчальних закладів України.

Перше положення – це європейські стандарти освіти.

Що собою являє ця характеристика? По-перше, європейські стандарти передбачають рівень освіти, що є досить високим в Європі. Однак загальноєвропейських стандартів в загальноприйнятому розумінні як конкретних освітніх норм з підготовки певних фахівців немає. Ці норми характеризуються лише як загальні підходи до підготовки фахівців у сучасному розумінні. Але вони не представлені як загальноєвропейська система вимог, навчальних та професійних компетенцій з напрямку підготовки, як перелік конкретних напрямів підготовки, не деталізуються у вигляді змістових одиниць (дисциплін, модулів), як це виглядає у нашому розумінні. Високі європейські стандарти – це досягнення авторитетних у Європі вищих навчальних закладів. З іншого боку, рівень досягнень ВНЗ встановлюється не конкретними офіційними державними органами, а суспільним контролем за дотриманням стандартів.

Виходячи з такого розуміння та трактування загальноєвропейських стандартів участь в Болонському процесі – це співпраця окремого навчального закладу України з окремим авторитетним у Європі ВНЗ на рівні взаємовизнання дипломів з окремих спеціальностей. З цієї позиції участь вищого навчального закладу у болонському процесі – це, перш за все, наявність конкретних угод взаємовизнання дипломів між окремими вищими навчальними закладами.

Наступне положення болонського процесу – це трансферність освітніх кредитів. Воно обумовлюється попереднім. Характеристика трансферності освітніх кредитів має ряд позицій. Перша з них – це визнання обліку навчальної діяльності студента за кредитами. Кредит в цьому випадку виступає як універсальна одиниця виміру навчальної діяльності студента.

Такою одиницею є трудомісткість студента протягом певного часу – що є другою позицією трансферності освітніх кредитів. Зрозуміло, що трудомісткість виміряти надзвичайно важко, оскільки в кожному окремому випадку вона є різною. Часто вітчизняні вузи механічно вкладають в кредит 36 годин навчального навантаження, що не відповідає в повній мірі поняттю трудомісткості.

Третя позиція – це узгодження кредитів між вузами-партнерами. Процедура досить складна та неоднозначна, оскільки вимагає змістового, процесуального та результативного врегулювання.

Остання позиція – це взаємозалік кредитів. Він вимагає документального та процедурного врегулювання.

Проаналізувавши широкий досвід впровадження ідей Болонського процесу у вищих навчальних закладах України можна стверджувати, що цим позиціям практично не приділяється необхідна увага.

Ще однією характеристикою Болонського процесу є система накопичення освітніх кредитів. Це, по-перше, підготовка фахівця на здобуття певної кількості кредитів (60 протягом року), а, по-друге, вільний вибір кредитів в межах загального об'єму. Якщо з першим завданням наші вузи ще відносно справляються, представивши навчальні плани на рівні кредитування всіх видів навчальної діяльності студентів, то друге завдання за умови функціонування сучасних галузевих стандартів та організаційних аспектів їх впровадження є практично не розв'язаним. Тому введення в окремих вузах індивідуальних планів студентів, змістова відмінність яких між собою складає не більше 10 відсотків, є простою та обтяжливою формальністю.

Наступною характеристикою Болонського процесу є мобільність студентів та викладачів як здатність в будь-який час безперешкодно реалізувати освітні прагнення в різних європейських вузах. Цей процес передбачає правове, економічне, соціальне та організаційне врегулювання освітніх запитів учасників навчального процесу.

Надзвичайно важливим є положення Болонського процесу щодо забезпечення працевлаштування випускників. Ця характеристика передбачає орієнтацію ВНЗ на знання й уміння на користь усієї Європи. За сучасної соціальної, політичної, економічної ситуації в Україні ця вимога не є у нашій країні стратегічною.

Друга особливість цієї характеристики – це академічні ступені, яких вимагає європейський ринок праці. І ця проблема є наразі нерозв'язаною. Якщо орієнтуватися на європейські зразки, доцільним є орієнтація на два академічні ступені: бакалавр та магістр. Але механічне зведення сучасної ступеневої освіти до двох академічних ступенів несе ряд досить серйозних загроз. Якщо виходити з трактування магістра як фахівця, здатного до інноваційної діяльності, то за європейськими мірками таких фахівців потрібно 10 чи максимум 25 % від загальної кількості випускників-бакалаврів. Якщо іти таким шляхом, то замість 5-річної підготовки спеціаліста ми масово готуватимемо 4-річного бакалавра. За таких обставин українське господарство буде зорієнтоване на фахівця не з 5-річною, а 4-річною підготовкою. Чи дозволить це підняти рівень вітчизняної промисловості? Швидше навпаки. Якщо продовжувати масово готувати магістра, розвівши його, наприклад, за академічною спрямованістю (чи будь-які інші розмежування), то такого масового та варіативного магістра не зрозуміє Європа.

Третя особливість – спрощене професійне визнання кваліфікацій. Реалізація цієї особливості вимагає, перш за все, кардинальної реорганізації економічної сфери України. Хоча в цьому плані міністерством освіти та науки України ведеться робота, але до повної ідентифікації європейських кваліфікацій ще досить далеко.

Ще одна особливість – постійне використання Додатка до диплома, який рекомендований ЮНЕСКО. Практична доцільність такого документу можлива лише за умови виконання попередніх умов реалізації положень Болонського процесу. Реалізацію окреслених положень повинна забезпечувати європейська кредитно-трансферна система, яка побудована на системі обліку трудомісткості студента, передбачає шкалу оцінювання якості підготовки майбутнього фахівця, представляє додаткову інформацію до оцінки навчального закладу, але не заміняє її, включає фіксацію навчальних програм підготовки майбутнього фахівця.

За умов усвідомлення основних положень Болонського процесу та реальних умов їх впровадження, в Україні складається два шляхи входження системи вищої освіти України в загальноєвропейський освітній простір.

Перший шлях – формальний. Він є традиційним для нашої ментальності і зводиться до того, щоб показати, що в нас є напрацювання в цій галузі: інформаційні пакети, навчальні програми за вимогами кредитно-модульного навчання, індивідуальні плани студентів тощо. Однак, ці напрацювання не забезпечують реалізації основних вимог Болонського процесу, оскільки не реалізують жодної з представлених вище його характеристик.

Другий шлях – реалістичний. Він характеризується усвідомленим вибором загальноєвропейської спрямованості вищої освіти та складністю забезпечення вимог болонського процесу. Першим кроком в цьому напрямку є запровадження технології модульного навчання як ефективного засобу узгодження змістових одиниць підготовки фахівців різними вузами. Така технологія може забезпечити реалізацію

ознаки трансферності освіти лише при узгодженні змістових одиниць між вузами-партнерами. В іншому випадку – це звичайне модульне навчання, яке не має ніякого відношення до кредитно-модульної організації навчального процесу. Отже, за традиційного підходу до побудови графіку навчального процесу, за яким студент в семестр вивчає десять і більше дисциплін, а також за умов вивчення кожної дисципліни щотижня протягом цілого семестру стає практично неможливим реалізувати ознаку мобільності студентів і викладачів. Чи може студент щотижня їздити в інший вуз (іншу країну), щоб відвідати 2-4 години навчальних занять? І яка продуктивність та ефективність такої навчальної діяльності? Для того, щоб реалізувати навчальні потреби студента у вивченні окремої дисципліни(модуля), йому потрібно надати можливість протягом кількох днів засвоїти певний навчальний курс в межах відповідних кредитів. Ефективним в цьому плані є застосування монопредметного навчання, яке дозволяє компактно реалізовувати студентам ті чи інші види їх навчальної діяльності.

Виходячи з положень болонського процесу та реального стану впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу як ефективного засобу реалізації цих характеристик, можна стверджувати, що реальний стан навчального процесу у вищих навчальних закладах України характеризується як варіативний проект модульно-рейтингового навчання. Єдина особливість такого навчання лише в тому, що з кожного виду навчальної діяльності прописані кредити, які, крім формальної, не виконують будь-якої іншої функції. На наш погляд, для того, щоб кредитно-модульне навчання набуло властивих йому ознак, потрібно:

- провести узгодження напрямків підготовки та кваліфікацій із адекватними зарубіжними. Наприклад, «соціальна робота» в Україні – «праця соціальна» в Польщі; «соціальний педагог» в Україні – «соціальна профілактика і ресоціалізація» у Польщі;
- знизити вміст галузевого стандарту (25-50%), що дозволить скоординувати змістові частини навчальних планів вузів-партнерів;
- розширити вільний вибір студентами змістових компонентів підготовки на основі представлення варіативних змістових модулів;
- забезпечити варіативний набір трансферних кредитів у вузах-партнерах;
- узгодити навчальні програми, що підлягають трансферності;
- врегулювати правові, організаційні та фінансові питання з метою практичного забезпечення мобільності студентів;
- здійснювати поодинокі оплати викладачів, що дозволить забезпечити варіативність навчальних програм підготовки майбутніх фахівців та забезпечити мобільність професорсько-викладацького складу.

Підсумовуючи сказане, можна зробити такі висновки:

- загальноєвропейський освітній простір – історична необхідність, явище, якому немає альтернативи;
- необхідне лише поступове, усвідомлене, поетапне, добровільне входження в загальноєвропейський освітній простір;
- входження при визначенні конкретних переваг цього процесу для конкретної кваліфікації, чи ВНЗ в цілому є важливим кроком;
- розпочинати слід лише з окремих кваліфікацій;
- початкова орієнтація повинна бути на саму Україну. Кредитно-модульне навчання повинно служити ефективним механізмом реалізації мобільності студентів, кредитування їх діяльності;
- забезпечення трансферності взаємоузгоджених кредитів полягає в тому, що основні кредити майбутній фахівець отримує у ВНЗ, до якого вступив, окремі кредити отримує у вузах-партнерах, де відповідні модулі мають значно краще матеріально-технічне чи методичне забезпечення;
- соціальне та матеріальне стимулювання учасників впровадження кредитно-модульного навчання потрібно здійснювати за умов одержання конкретних практичних результатів, а не формального представлення доробків, які не розв'язують питання входження в загальноєвропейський освітній простір;
- необхідною стає компетентна та дієва адміністрація вузу. Кредитно-модульну систему слід впроваджувати не шляхом видачі розпоряджень та наказів, а шляхом створення експериментальних майданчиків, де розробляються, впроваджуються та удосконалюються напрацьовані інноваційні проекти.

Слід чітко зрозуміти, що кредитно-модульна система організації навчального процесу – це не просте вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, а кардинальна її реорганізація. Такий процес вимагає цілісного реформування вищої освіти в Україні на рівні структурної, правової, організаційної, фінансової перебудови. Крім того, ефективність впровадження кредитно-модульної системи вимагає нового європейського педагогічного мислення як керівників цього загальнодержавного проекту, так і виконавців.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Інформаційна політика України: Європейський контекст / Леонід Губерський, Євген Камінський, Євгенія Макаренко и др. – К. : Либідь, 2007. – 358 с.

2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ТНПУ імені Володимира Гнатюка. – Ч. 3. / [за ред. В. В. Грубінка]. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. – 272 с.

3. Процедуры оценки качества в Европейском высшем образовании. Исследование ЕСОК [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/enqa-survey-othrsn-t02.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/enqa-survey-othrsn-t02.pdf). – Дата доступа : 30.09.2012.

4. Сбруєва А. Болонський процес : пошуки шляхів підвищення конкурентоспроможності європейської вищої школи / Аліна Сбруєва // Шлях освіти. – 2002. – №1. – С. 18–21.

5. Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process [Electronic resource]. – 2010. – Mode of access: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/122EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf). – Date of access : 01.03.2011.



УДК 37.013.46

Наталія Кікіна, Василь Кучер

### ПОНЯТТЯ КАТЕГОРІЇ «КРЕДИТНО-МОДУЛЬНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ» У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

*У статті визначено компоненти кредитно-модульної системи навчання. Досліджується проблема тлумачення поняття категорії «кредитно-модульна система навчання» у педагогічній теорії та практиці. Проаналізовано різні підходи вітчизняних і зарубіжних педагогів до тлумачення цього поняття.*

*Ключові слова: кредитно-модульна система, кредит, модуль, професійне іншомовне спілкування.*

Постановка проблеми. Розширення співробітництва України з іншими державами на політичному та економічному рівнях вимагає підготовки висококваліфікованих спеціалістів не лише в окремих галузях, а й здатних орієнтуватися в діловому світі. На сьогодні вимоги сучасності до фахівців підвищуються рік від року і включають не лише високий рівень знань і вмінь за фахом, але й володіння професійним іншомовним спілкуванням. Це пов'язано з тим фактом, що сучасний фахівець отримує нову фахову інформацію через іноземні джерела. Сьогодні оволодіння професійним іншомовним спілкуванням сприяє реалізації таких напрямків професійної діяльності, як ознайомлення з новими технологіями, науковими гіпотезами і тенденціями, видатними інноваціями в галузі техніки; встановлення контактів з іноземними фірмами, підприємствами, навчальними закладами; підвищення рівня професійної компетенції фахівців і вже є не ознакою престижу, а потребою сучасного фахівця [1].

Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог, щораз наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу. Нові реалії сучасності вимагають створення нової системи навчання професійного іншомовного спілкування, якій притаманні, з одного боку, особливості національного характеру, а з іншого, – відповідність міжнародним критеріям і вимогам.

Демократизація системи вищої освіти на сучасному етапі характеризується активним упровадженням у навчальний процес кредитно-модульної системи навчання професійного іншомовного спілкування, суть якої полягає у поєднанні модульного структурування змісту навчального матеріалу та акумулювального оцінювання. В умовах високого динамізму розвитку науки та освіти, стрімкого оновлення системи знань пріоритетними визначаються завдання перегляду методів навчання професійного іншомовного спілкування, які забезпечували б високу якість іншомовної професійної підготовки випускників вищої школи [2, с. 2–7].

Аналіз досліджень і публікацій. Кредитно-модульна система навчання з самого початку її існування привертає до себе увагу вітчизняних і зарубіжних науковців. У контексті нашого дослідження суттєве значення мають роботи, у яких розглядається поняття «кредитно-модульна система навчання» та її компоненти (Г. Бредлі, С. Гончаренко, Д. Грей, К. Гріффін, В. Краєвський, Н. Кузьміна, І. Лернер, І. Мороз, В. Оконь, В. Онищук, В. Паламарчук, О. Савченко, В. Сенашенко, Р. Сміт, Л. Товажнянський, А. Хуторської, П. Юцявичене та інші).

Метою статті є дослідити поняття категорії «кредитно-модульна система навчання» у педагогічній теорії та практиці.

У США існує велика кількість професійних організацій, що досліджують питання кредитно-модульної системи навчання професійного іншомовного спілкування, а саме: the Association for Educational Communications and Technology (AECT), American Library Association (ALA), American Society

for Training and Development (ASTD), International Interactive Communications Society (IICS), International Society for Performance Improvement (ISPI), International Society for Technology in Education (ISTE), the United States Distance Learning Association (USDLA) та інші [3, 16–17]. Для визначення кредитно-модульної системи навчання як цілісного педагогічного процесу засвоєння знань, умінь і навичок професійного іншомовного спілкування розглянемо поняття «система навчання». Важливу роль у його теоретичному обґрунтуванні відіграли вчені-дидакти С. Гончаренко, В. Краєвський, Н. Кузьміна, І. Лернер, В. Оконь, В. Онищук, В. Паламарчук, О. Савченко, М. Скаткін, А. Хуторської та інші. За результатами здійсненого нами аналізу їхніх дефініцій системності у навчанні професійного іншомовного спілкування, ми виділили такі її основні ознаки:

- алгоритмізація спільної діяльності, узгодженість дій та взаємовідносин викладача і студентів;
- ієрархічність структури, функціонування підсистем якої спрямоване на досягнення єдиної мети;
- логічність і послідовність викладу навчального матеріалу;
- взаємодія трьох компонентів: викладача, студента й змісту навчання;
- постановка чітких цілей, планування та організація їх виконання;
- використання системи раціональних методів, засобів, прийомів і способів для досягнення поставлених цілей навчання професійного іншомовного спілкування [3; 4].

У дослідженні під «системою навчання» будемо розуміти визначення С. Гончаренка, який, узагальнивши вище описані ознаки, стверджує, що «система навчання – це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення усього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [5, с. 331].

Визначальними елементами кредитно-модульної системи навчання професійного іншомовного спілкування є дидактичні поняття кредиту та модуля. Таким чином необхідні ще два визначення. Кредит визначає оптимально повне навчальне навантаження, що виділяється для навчання професійного іншомовного спілкування і зобов'язує студента продемонструвати рівень засвоєння знань, умінь і навичок під час модульного контролю [6]. В системі ECTS кредит є числовим еквівалентом оцінки (від 1 до 60). Однак у американській кредитно-модульній системі це поняття дещо відрізняється. Тут важливо зазначити, що у кредитно-модульній системі навчання у технічних університетах США існує ще таке поняття як «кредитна година» – це міра, заснована на часі навчання професійного іншомовного спілкування. У таких технічних університетах США, як Alabama Agriculture and Mechanical University, University of Georgia, Michigan State University терміни «кредит» (credit) та «кредитна година» (credit hour, котра дорівнює 50 хвилинам) застосовуються як тотожні поняття і означають час, котрий студент проводить в аудиторії із викладачем в тиждень протягом одного семестру. Хоча спілкування між викладачем та студентом не обмежується аудиторними годинами, однак ніколи не враховується в кредитних [7]. У процесі вивчення студентами модулів професійного іншомовного спілкування, за кожен з них нараховується визначена кількість кредитів, котрі вважаються мірою трудомісткості навчання та виражають сукупність всіх компонентів навчально-виховного процесу. Під час нараховування кредитів за модуль у трудомісткість зараховуються: аудиторне навантаження, самостійна робота, іспити, науково-дослідницька робота студента тощо [8, с. 28–29].

Отже, кредитом вважається кількісне обчислення частин цілого навчального курсу з професійного іншомовного спілкування, тобто одиниця виміру трудомісткості модуля [9]. Проаналізувавши американську кредитно-модульну систему навчання та систему ECTS, Дж. Блеквел визначив, що суттєвими ознаками кредиту професійного іншомовного спілкування як числової міри повного навчального навантаження студента є: зобов'язання студента за визначений термін засвоїти зміст професійного іншомовного спілкування, склавши підсумковий іспит; кількість часу у кредитах, який виділяється на навчання професійного іншомовного спілкування, адаптується до розумових можливостей студента, що дозволяє студенту розвиватись у прийнятному для нього темпі; сукупність лекційних, лабораторних годин та самостійної роботи [10].

В американській кредитно-модульній системі навчання існує ще таке явище, як модульний курс із кредитними одиницями, після завершення якого студент отримує кредити, а не оцінки на іспитах. Накопичені кредити можуть передаватись із одного технічного університету в інший, із одного факультету на другий. Це дає можливість тимчасово припинити навчання, щоб поновити його пізніше, через 1-2 семестри. Така система значно полегшує перехід студента із одного технічного університету в інший і дає можливість встановити зв'язок між перерваним навчанням та поновленим [7].

Отже, у нашому дослідженні під терміном «кредит» ми розуміємо одиницю виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів або блоку змістових модулів [11, с. 9]. Визначені обидва дидактичні поняття «кредит» і «модуль» можуть слугувати засадами для обґрунтування нової навчальної системи, яка називається кредитно-модульною, і дають можливість детальніше описати її суть.

Отже, для подальшого дослідження важливим є визначення того, що саме буде розумітися під «модулем». Поняття модуля по-різному трактується в наукових дослідженнях і педагогічній практиці.

Трактування поняття «модуль» в педагогічній практиці

Автор	Визначення
Б. Гольдшмід, М. Гольдшмід	формування самостійної планованої одиниці навчальної діяльності
С. Самігін	логічно завершена частина навчального матеріалу
П. Юцявичене	завершений блок інформації
Ю. Устинюк, Н. Шумякова	самостійна тема, в якій розглядається одне фундаментальне поняття або група споріднених понять
В. Гараєв, С. Куликов	загальна тема навчального курсу або актуальна наукова проблема
В. Бондар	група фундаментальних понять, об'єднаних певними закономірностями

Не менш важливими, на нашу думку, є дослідження Г. Бредлі, Д. Грей, К. Гріффіна, В. Сенашенко, Р. Сміта, проаналізувавши які, ми виділили такі ознаки модуля:

- самостійність і незалежність функціонування у навчальній програмі;
- нормування кредитів;
- визначення навчальних досягнень студента;
- логічна завершеність змісту, що реалізується відповідними формами навчально-виховного процесу;
- системність, цілісність, спорідненість, адаптованість до індивідуальних особливостей студентів;
- визначеність часу для засвоєння знань, умінь і навичок.

У нашому дослідженні під «модулем» будемо розуміти визначення В. Малишенка, котрий, узагальнивши вище проілюстровані дефініції, вважає, що модуль – це функціонально завершена частина курсу, сукупність теоретичних і практичних занять відповідного призначення, змісту та структури з розробленою системою навчально-методичного та індивідуально-психологічного забезпечення [12]. Отже, модуль як одиниця вимірювання змісту дає змогу змоделювати іншу систему навчання, що дозволяє засвоювати матеріал не урочними порціями, не семестровим відрізком, а логічно завершеними частинами (модулями). Кількість змістових одиниць модуля резонує з виділеним часом на їхнє засвоєння, протягом якого суб'єкти навчання спроможні реалізувати психолого-педагогічні та кібернетичні вимоги до цілісного процесу засвоєння модульної сукупності знань, умінь і навичок і в такий спосіб досягати оптимального ефекту в навчанні. Модульне навчання вимагає за іншими принципами складати робочі програми, з урахуванням кількості виділених кредитів на його вивчення, дисципліна диференціюється на кількість логічно завершених частин (модулів), у результаті чого визначається сукупність елементів знань, умінь і навичок модуля у структурних взаємозв'язках, а також виділяються найголовніші з них, тобто ті знання, уміння й навички, які слід засвоїти (генералізація знань) [4, с. 80 – 81].

Для подальшого дослідження важливим є визначення того, що саме буде розумітися під терміном «кредитно-модульна система навчання». Ми дотримуємося позиції П.Сікорського, який зазначає, що кредитно-модульна система навчання – це цілісний алгоритм повного засвоєння знань й умінь майбутніми фахівцями за структурно-інтегрованими освітньо-професійними програмами в кредитних вимірах, усвідомленим самостійним вибором студентами навчальних дисциплін з метою прикладання максимальних інтелектуальних зусиль для їх вчасного засвоєння за модульним принципом, з дотриманням психолого-педагогічних та кібернетичних вимог до навчального процесу в межах модуля, навчальної дисципліни, міждисциплінарного курсу і ступеня підготовки загалом [4, с. 84].

Висновки. Отже, моделюючи нову навчальну систему (кредитно-модульну), слід передбачити в навчальному алгоритмі відповідні заходи, які спонукали б студентів до вчасного засвоєння знань, умінь і навичок (кредити) та максимально допомагали їм якісно оволодіти навчальним матеріалом за мінімальний термін, використовуючи лаконічний виклад найбільш складних елементів логічно завершеними частинами (модулями).

ЛІТЕРАТУРА

1. Назаренко К. Г. Методика роботи з цифровими підручниками на уроках англійської мови // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 147.
2. Пенджола-Вітович Х. На шляху до вдосконалення освітньої співпраці : Україна та США / Х. Пенджола-Вітович – К. : Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – 156 с. – С. 25.
3. Encyclopedia of distance learning. Patricia Rogers. – 2<sup>nd</sup> ed. / 2009. – p. 2397.
4. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посібник / З.І. Тимошенко; Європейський ун-т. – К. : Видавництво європейського ун-ту, 2006. – 126 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
6. European approaches to credit (transfer) systems in VET. An assessment of the applicability of existing credit systems to a European credit (transfer) system for vocational education and training (ECVET). Isabelle Le Mouillour. – 2005. – p. 39.
7. Джонстоун Д. Б. Система высшего образования в США: структура, руководство, финансирование. Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – №5-6 (28). – С. 95.

8. Богословский В. А., Караваева Е. В., Максимов Н. И., Сазонов Б. А., Салецкий А. М., Тихомиров В. В. Предложения по дальнейшему развитию системы классификации и стандартизации высшего профессионального образования в России. М., 2005. – С. 205–207.

9. Le Mouillour Isabelle; Teichler Ulrich. Credit systems in higher education: characteristics and implications for VET. Presentation at the technical working group on credit transfer in VET, Brussels, 6 February 2003.

10. Blackwell G. R. Educational Globalisation : the European Credit Transfer System. Proceedings of the Spring 2007 American Society for Engineering Education Illinois-Indiana Section Conference. – p. 185.

11. Матеріали Міністерства науки і освіти щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації. – К., 2003. – 16 с.

12. Малишенко В. С. Технологія модульного навчання в контексті гуманізації вищої школи / Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – Вип. 3. – К. : ІСДО, 1995. – 448 с.



УДК 51(092)

Альона Костюченко,  
Олена Фурман,  
Маргарита Ромашевська

### КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЕКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Стаття присвячена розгляду та впровадженню такої форми організації навчального процесу як проектно-дослідницька діяльність, що відіграє роль механізму впровадження компетентнісного підходу в навчанні.*

*Ключові слова: проектно-дослідницька діяльність, компетентність, компетентнісний підхід, навчальна діяльність.*

Постановка та актуальність проблеми. Компетентнісний підхід у сучасній освіті означає переорієнтацію з освітнього процесу на його результати і полягає у зміщенні акценту з накопичення нормативновизначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток уміння практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях; розглядає результати освітнього процесу з погляду вимог суспільства. Саме тому впровадження компетентнісного підходу в навчально-виховний процес педагогічного закладу сприяє творчому розвитку особистості, здатної творчо мислити, самостійно шукати шляхи вирішення поставлених проблем. Як свідчить практика, цей підхід навально-творчої діяльності педагога є не лише дієвим способом підвищення якості навчання, але і сприяє самореалізації особистості та професійному самовизначенню, підвищує її конкурентоспроможність.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Українськими вченими ведуться дослідження у різних напрямках, що відображено у працях О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. І. Локшиної, О. Я. Савченко, С. Е. Трубачевої, Л. І. Парашенко, Г. О. Фрейман. Огляд історико-педагогічної та сучасної літератури свідчить, що вченими вивчається проблема підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів і розглядається у різних аспектах у дослідженнях В. Адольфа, І. П. Ареф'єва, В. Бондаря, Н. В. Кузьміної, В. І. Лозової, А. А. Орлова, В. Пилипівського, С. М. Чистякової, М. А. Чошанова, О. М. Шияна та ін.

Підхід до навчання, заснований на «методі проектів», був вперше детально описаний у книгах Дж. Дьюї «Вступ до філософії виховання» [1], «Як ми мислимо» і В. Х. Кілпатріка «Основи методу» [9] та «Метод проектів. Застосування цільової установки в педагогічному процесі», які вийшли в перекладі російською мовою в 20-ті роки ХХ ст. Дж. Дьюї та В. Х. Кілпатрік запропонували будувати навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, відштовхуючись від особистого інтересу учня в цих знаннях і спираючись на особистий досвід, що наявний у нього і організовуючи простір розвитку, який Дж. Дьюї назвав «навчальним середовищем».

Мета статті: проаналізувати та узагальнити систему впливу компетентнісного підходу на проектно-дослідницьку діяльність та її складові.

У процесі впровадження компетентнісного підходу до проектно-дослідницької діяльності важливо виділити такі завдання:

- визначення загальних компетентностей;
- визначення умов ефективного формування компетентнісного підходу відносно проектно-дослідницької діяльності;
- розкриття змісту компетентнісного підходу;
- визначення ключових компетентностей;
- діагностика результатів навчання при використанні методу проектів.



Завданням сучасної освіти є створення сприятливих умов навчання з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, студентів. А також формування орієнтації на майбутню професійну діяльність.

Мета проектного навчання полягає в тому, щоб створити умови, при яких студенти:

- самостійно набувають знання з різних джерел;
- користуються набутими знаннями для вирішення пізнавальних і практичних завдань;
- набувають комунікативні вміння, працюючи в різних групах;
- розвивають дослідницькі вміння (виявлення проблеми, збір інформації, спостереження, проведення експериментів, аналіз, побудова гіпотез, узагальнення);
- розвивають системне мислення.

Базовою функцією є ознайомлення з проектно-дослідницькою діяльністю з опорою на знання з інших предметів на рівні предметно-практичної діяльності. Проектний метод забезпечує інтеграцію знань з різних навчальних предметів, диференціацію навчання з урахуванням індивідуальних особливостей, проблемність навчально-виховного процесу [13].

Акцент у проектній діяльності переноситься на розвиток творчого і критичного мислення, уміння працювати з інформаційними джерелами, різними видами проектно-технологічної документації; формування навичок проектно-технологічної діяльності, уміння здійснювати аналіз та оцінку технологічних об'єктів, свідомо обирати ті чи інші технологічні процеси, трудові прийоми і технічні засоби. Таким чином, знання, уміння та навички, якими повинні оволодіти студенти є передумовою для успішного вирішення ними задач проектно-дослідницької діяльності.

Повноцінна пізнавальна діяльність виступає головною умовою розвитку ініціативи, активної життєвої позиції, винахідливості й уміння самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в стрімкому потоці інформації. Ці якості особистості є не що інше, як ключові компетентності. Вони формуються тільки за умови систематичного включення студентом в самостійну пізнавальну діяльність, яка в процесі виконання ним особливого виду навчальних завдань - проектних робіт - набуває характеру проблемно-пошукової діяльності [15].

Основою компетентнісного підходу до освіти є пріоритетна орієнтація на здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності. Компетентнісний підхід до освіти орієнтується на самостійну участь у навчально-пізнавальному процесі та оволодіння здатністю до використання своїх навичок у сферу свого досвіду для становлення різного роду компетенцій [11]. Освітня компетенція включає сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок, способів діяльності, необхідних, для здійснення індивідуальних та соціально-значимих продуктивних діяльностей по відношенню до об'єктів реальності.

Ключовими освітніми компетенціями є наступні:

1. Ціннісно-смислова компетенція – це ціннісні орієнтири, здібність бачити і розуміти оточуючий світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, приймати рішення, і яка включає такі види діяльності:

1. Участь в конкурсах різного рівня.
2. Участь в проектах.

2. Навчально-пізнавальна компетенція – це сукупність компетенцій в сфері самостійної пізнавальної діяльності, яка включає елементи логічної, загальнонавчальної діяльності, і яка включає такі види діяльності:

1. Конспектування.
2. Робота з підручником.
3. Фотографування об'єктів .
4. Робота над рефератом.
5. Участь в екскурсіях.

3. Інформаційна компетенція – це володіння сучасними засобами інформації та інформаційними технологіями (аудіо-, відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет). А також – пошук, аналіз, відбір необхідної інформації, її обробка, зберігання та передача.

Вона включає такі види діяльності як:

1. Пошук інформації в бібліотеці.
2. Пошук інформації в електронних енциклопедіях.
3. Використання інформації засобами інтернет-технологій.
4. Створення презентації.
5. Створення буклета.

4. Комунікативна компетенція – це знання способів взаємодії з оточуючими та віддаленими подіями та людьми; навички роботи в групі, написати листа, анкету, заяву, поставити запитання, вести дискусію тощо. До цієї компетенції відносяться такі види діяльності:

1. Виступ з повідомленням.
2. Взаємоконтроль
3. Участь у дискусії.
4. Участь в анкетуванні.
5. Співбесіда.

5. Соціально-трудова компетенція – це оволодіння знаннями і досвідом у громадянсько-суспільній діяльності, у соціально-трудовій сфері, у галузі сімейних стосунків, у питаннях економіки та права, у професійному самовизначенні.

6. Компетенція особистісного самовдосконалення спрямована на засвоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційну саморегуляцію та самопідтримку. Вона пов'язана з безперервним самопізнанням, розвитком необхідних особистісних якостей, формуванням психологічної грамотності, культури мислення й поведінки [11].

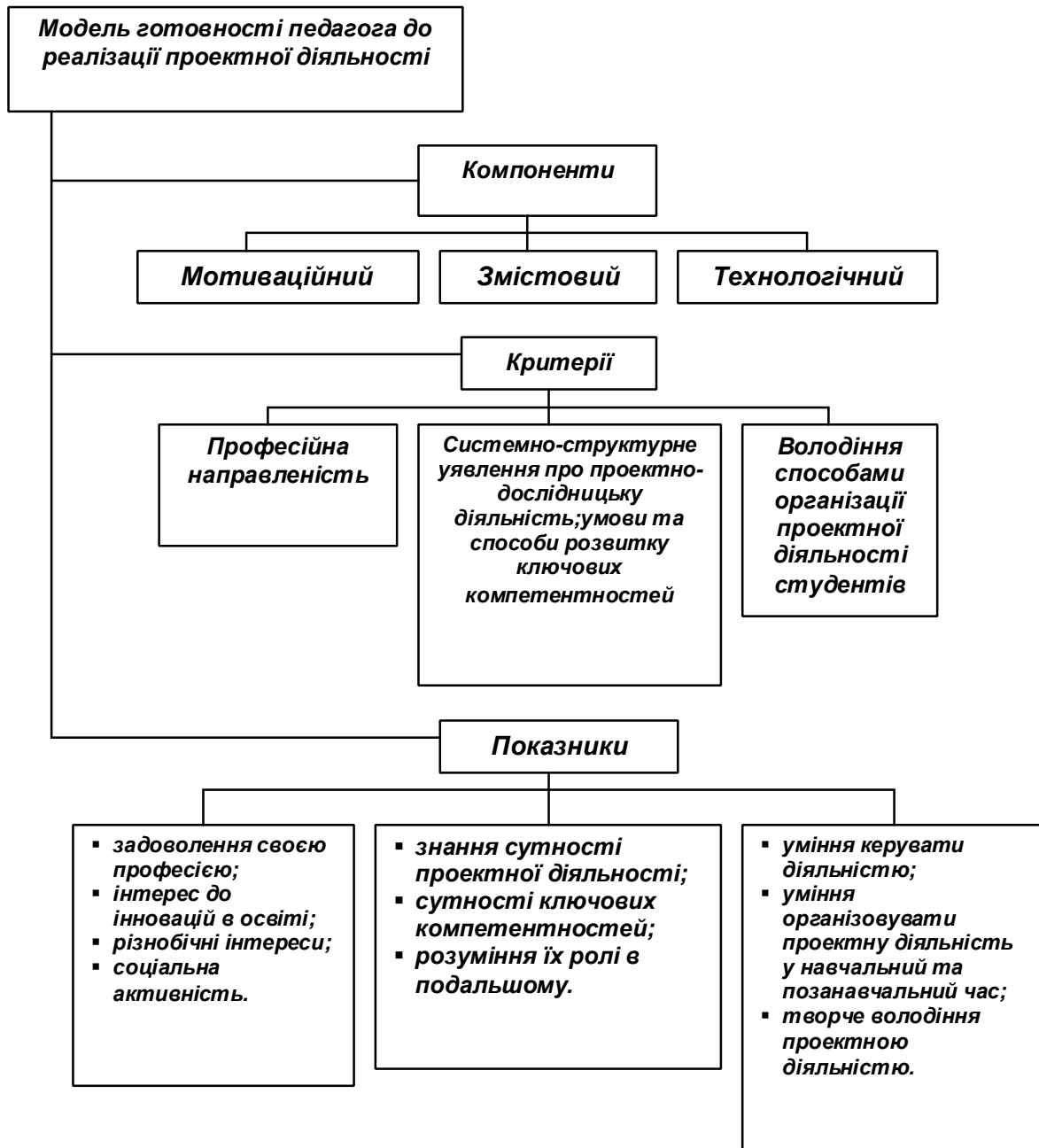
До цієї компетентності слід віднести дотримання правил особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, внутрішню екологічну культуру...

Особлива роль у формуванні ключових компетентностей студентів належить проектній діяльності.

Підвищувати активність студентів у самостійному здобутті знань слід через уміння здійснювати практичну діяльність, що стало можливим шляхом впровадження проектної технології, яка, по суті, заснована на використанні проблемних, дослідницьких методів [10]. Студенти повинні бути підготовлені до проектної діяльності, а для цього їх необхідно послідовно навчати плануванню цього виду діяльності, а також створювати умови для мотивації на цей вид діяльності. У вирішенні цього завдання важлива роль відводиться педагогу, готовому до організації і керівництву проектною діяльністю.

Педагог також має бути готовим до проектної діяльності. І від його готовності залежить також ефективність роботи студентів над проектом.

Модель готовності педагога до проектної діяльності відображена на рисунку:



**Рис.1. Модель готовності педагога до реалізації проектної діяльності**

Основний результат проектної діяльності – це формування ключових компетентностей. При правильній організації роботи та своєчасної навченості основам проектної діяльності, а також створення системи такої роботи в рамках позанавчальної діяльності студенти отримують можливість не тільки оволодіти знаннями в різних областях науки, а й навчитися ефективно використовувати отримані знання, розвивати самостійність та комунікативні вміння. Необхідність письмового оформлення результатів (використовуючи електронні засоби) проектної діяльності спонукає ретельніше підходити до формулювань, краще структурувати інформацію, виховує культуру грамотного і цивілізованого обміну інформацією [12].

Теми для проектних, дослідницьких робіт підбираються, дотримуючись трьох важливих критеріїв:

- 1) конкретність теми і одержуваних результатів;
- 2) зв'язок з власним життєвим досвідом;
- 3) можливість подання результату в самих різних формах (науковий або художній текст, візуальний образ, музичний пасаж, відеосюжет, інсценування, гра тощо).

Метод проектів стимулює самостійну пізнавальну діяльність і здійснюється за схемою: все, що я пізнаю, я знаю, для чого мені потрібно і де я можу ці знання застосувати.

Цінність цього методу полягає у тому, що студенти самостійно приходять до вирішення проблеми поповнення своїх знань, удосконалення навичок роботи.

З метою отримання позитивного результату від проектно-дослідницької діяльності необхідно дотримуватися основних вимог, а саме:

- наявність проблеми (задачі), яка вимагає інтегрованих знань, пошукової діяльності для її вирішення;

- пізнавальна, теоретична і практична значущість передбачуваних результатів;
- самостійна індивідуальна або групова робота над проектом;
- використання дослідницьких методів, які передбачають певну послідовність дій.

Оцінювання проектно-дослідницької діяльності здійснюється у двох аспектах: рівень володіння теоретичними знаннями, який можна виявити у процесі усного чи письмового опитування, та якість практичних умінь і навичок, тобто здатність до застосування вивченого матеріалу під час виконання практичних робіт [6]. Тому критерії оцінювання проектно-дослідницької діяльності носять комплексний характер. До них належить: рівень застосування знань та умінь в практичній роботі; уміння користуватися різними видами конструкторсько-технологічної документації та іншими джерелами інформації; дотримання технічних вимог у процесі виконання робіт; уміння організувати робоче місце і підтримувати порядок на ньому в процесі роботи; дотримання правил безпечної праці та санітарно-гігієнічних вимог; рівень самостійності у процесі організації і виконанні роботи; виявлення елементів творчості [14].

Отже, компетентнісний підхід до проектно-дослідницької діяльності – це гнучка модель організації навчального процесу, орієнтована на творчу самореалізацію особистості, розвитку їх інтелектуальних та фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей в процесі створення нового продукту під контролем педагога, який володіє об'єктивною та суб'єктивною новизною, який має практичну значимість. У статті розглянуті можливості проектно-дослідницької діяльності для реалізації на практиці основних положень компетентнісного підходу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бершадський М. Е. Дидактичні і психологічні підстави освітньої технології [Текст] / М. Е. Бершадський, В. В. Гузєєв. – М. : Педагогічний пошук, 2003. – 256 с.
2. Виготський Л. С. Проблеми загальної психології [Текст] / Л. С. Виготський // Збірка творів : в 6 т. – М. : Педагогіка, 1982. – Т. 2. – 504 с.
3. Воронцов С. Г. Азбука логічного мислення : навчальний посібник для старших класів / С. Г. Воронцов. – М. : Центральне видавництво, 2005. – 288 с.
4. Дружинин В. Н. Когнитивные способности : структура, диагностика, развитие / В. Н. Дружинин. – М. : ПЕРСЭ; Спб. : ИМАТОН-М, 2001. – 234 с.
5. Дьюї Дж. Вступ у філософію виховання [Текст] / Дж. Дьюї. – М., 1921. – 63 с.
6. Исаев Д. С. Об организации практикумов исследовательского характера / Д. С. Исаев. – 2001. – № 9. С. 53-58.
7. Килпатрік В. Х. Метод проектів. Застосування цільової установки в педагогічному процесі [Текст] / В. Х. Килпатрік. – Л. : Брокгауз – Ефрон, 1925. – 43 с.
8. Килпатрік В. Х. Основи методу [Текст] / В. Х. Килпатрік. – М. – Л. : Нар. Комісаріат Освіти РРФСР, Державне видавництво, 1928. – 114 с.
9. Ксензова Г. Ю. Інноваційні технології навчання і виховання школярів : навчальний посібник [Текст] / Г. Ю. Ксензова. – М. : Педагогічне суспільство Росії, 2005. – 128 с.
10. Меерович М. И. Технология творческого мышления : практическое пособие / М. И. Меерович, Л. И. Шрагина. – Минск : Харвест, М. : АСТ, 2000. – 432 с.
11. Нефедова Л. А. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении / Л. А. Нефедова, Н. М. Ухова. – Школьные технологии, 2006. – № 4. – 61 с.

12. Пехота О. М. Освітні технології / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. [За заг. ред. О. М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
13. Полат Е. С. Как рождается проект / Е. С. Полат. – М., 2003. – 296 с.
14. Пометун О. Сучасний урок. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : Вид-во АСК, 2003. – 61 с.
15. Софій Н. З. Інноваційні методи навчання та викладання : теоретичне підґрунття та методика використання : навчально-методичні матеріали / Н. З. Софій. – Київ, 2008. – 134 с.



УДК 378.147

Микола Курач

### РОЗРОБКА КОНЦЕПЦІЇ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНОГО ЗНАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

*Розкрито сутність художньо-проектного знання та визначено його роль і місце в процесі художньо-проектної підготовки студентів. Обґрунтовано необхідність розробки концепції формування художньо-проектного знання майбутніх учителів технологій. Проаналізовано основні підходи щодо розробки зазначеної концепції. Особливу увагу приділено особистісно-орієнтованому підходу в формуванні художньо-проектного знання майбутніх учителів технологій.*

*Ключові слова: майбутні учителі технологій, художньо-проектне знання, художньо-проектна підготовка, системний підхід, інтегративно-діяльнісний підхід, особистісно-орієнтований підхід.*

Постановка проблеми. Освітня галузь «Технології», яка сьогодні взяла курс на формування і розвиток проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей, реалізацію творчого потенціалу та розвиток естетичних смаків учнів, висуває нові вимоги щодо професійної підготовки педагогів, здатних на належному рівні реалізовувати зазначені завдання.

Сучасні вимоги до випускників педагогічних ВНЗ достатньо високі, зокрема, професіограма вчителя технологій містить чимало складових. При цьому, важливою залишається наявність педагогічного компонента, який передбачає психолого-педагогічну та методичну підготовку. Іншою, не менш важливою складовою, спрямованою на формування інтегрованих знань і комплексних умінь, творчий розвиток і національне виховання особистості педагога є художньо-трудова підготовка майбутніх учителів технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти художньо-трудової підготовки майбутніх учителів розробляли В. Білевич, Й. Гушулей, О. Коберник, Д. Коломієць, Т. Кравченко, В. Титаренко, Д. Тхоржевський та інші.

Комплексний підхід до названого питання запропонував у своєму дисертаційному дослідженні Л. Оршанський. Він зазначає, що художньо-трудова підготовка майбутніх учителів ґрунтується на гуманітарній, психолого-педагогічній, мистецтвознавчій та технологічній освіті, забезпечує майбутньому вчителю трудового навчання не лише відповідний обсяг професійних знань та умінь, а й мистецьку та технічну освіченість передбачає засвоєння студентами широкого спектру узагальнених художньо-конструкторських і техніко-технологічних знань [7, с. 59].

Разом з тим науковці мало уваги приділяють власне художньо-проектній підготовці студентів – майбутніх учителів технологій, хоча процес проектування, зокрема і художнього, на уроках трудового навчання згідно діючого Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти є провідним видом навчально-пізнавальної діяльності школярів [2].

При дослідженні художньо-проектної підготовки учителів технологій ми дійшли висновку, що ієрархічно провідне місце в ній займає цілісне художньо-проектне знання, яке має високу міру узагальненості та перенесення, відображає найбільш суттєві ознаки об'єктів і явищ навколишньої дійсності, характеризується наявністю широких внутрішньосистемних і міжсистемних зв'язків, виконує методологічну, світоглядну та творчу функції. Саме тому, якість підготовки майбутнього вчителя технологій багато в чому визначається тим, наскільки глибоко він опанував цілісне художньо-проектне знання.

Формування мети статті. У зв'язку з вищезазначеним, одним із актуальних завдань професійної підготовки майбутніх учителів технологій є розробка концепції формування в них цілісного художньо-проектного знання, а розкриття фундаментальних підходів щодо її розробки та визначення основних її складових є метою цієї статті.

Виклад основного матеріалу. Вивчення філософської, психолого-педагогічної, методичної та вузькопрофільної фахової літератури з дизайну, проектування, конструювання, технології виготовлення виробів, вивчення ефективного педагогічного досвіду художньо-трудової підготовки у низці вітчизняних педагогічних ВНЗ актуалізували розв'язання завдань, пов'язаних із розробкою концепції формування у студентів цілісного художньо-проектного знання.

Під художньо-проектним знанням розуміється сукупність знання, збагаченого через актуалізацію внутрішнього потенціалу дисциплін психолого-педагогічного, методичного, техніко-технологічного та художньо-естетичного циклів, яке знаходиться в стані готовності до використання у творчому художньо-трудоному процесі та функціонує завдяки єдності взаємозв'язаних компонентів – мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і творчого. Для розробки педагогічної концепції формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій, яке є достатньо складним процесом, нами за теоретико-методологічну основу обрано системний, інтегративно-діяльнісний та особистісно-орієнтований підходи. Здійснимо обґрунтування цих підходів з позиції проблеми дослідження.

Системний підхід, предметом розробки логіки та методології якого вважається вивчення загальних принципів організації системних досліджень, забезпечує правильність постановки наукової проблеми в змістовному і формальному аспектах. Системний підхід розглядається нами як загальнонаукове підґрунтя дослідження проблеми формування художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій, тому з його позиції цей процес передбачає виявлення усіх складових цього знання, встановлення системоутворювальних чинників і зв'язків між компонентами, визначення функцій системи в цілому.

Інтегративно-діяльнісний підхід зумовлює визначення як основних характеристик через поняття інтеграція та діяльність, так і співвідношення їх до предмета нашого дослідження. Поняття інтеграції нерозривно пов'язане з уявленням про наявність системного начала, оскільки будь-яка цілісність побудована на системі зв'язків, який пояснює нерозривний зв'язок системного й інтеграційного підходів. Це зумовлено також тим, що ці підходи оперують категоріями, які знаходяться в органічній єдності, – «інтеграція», «цілісність» та «система».

Інтеграція, що розглядається як процес розвитку системи, спрямована на досягнення певного результату – формування головної інтеграційної якості – цілісності. Тобто, як зазначає І. Козловська, «інтеграція виражає динаміку системи, а цілісність – результат руху» [3, с. 16]. Цей підхід сприяє орієнтації процесу формування художньо-проектного знання на принципи інтеграції навчальних дисциплін фахової підготовки майбутнього вчителя технологій, що виключають дискретність і дублювання їхнього змісту, розкривають цілісність цього знання, виявляють інтеграційно-функціональний зміст навчальних дисциплін, сприяючи формуванню цілісного сприйняття творчої діяльності у галузі художнього проектування та виготовлення виробів, а також реалізації цього знання у процесі організації художньо-проектної діяльності школярів.

Одним із достатньо поширених підходів у наукових дослідженнях є діяльнісний підхід. Принцип діяльності складає методологічну основу низки соціальних наук, де людина є предметом вивчення, зокрема і педагогіки. Саме у процесі діяльності відбувається становлення особистості, розвиток здібностей людини, причому необхідною умовою для цього є включення її в систему різних взаємопов'язаних її видів.

Підкреслимо, що інтегративно-діяльнісний підхід розглядає явища та процеси як складні системи, цілісність яких досягається на основі інтеграції її складових – елементів, що знаходяться у взаємозв'язку та взаємодії. Характеристика діяльності та підготовки до неї з позицій цього підходу передбачає розгляд першої (діяльності) як основного засобу досягнення мети другої (підготовки). При цьому підготовка до діяльності розглядається як система з певною структурою та наявністю взаємозв'язків між її окремими компонентами.

Спираючись на виділені основні положення психолого-педагогічної теорії діяльності, розглянемо процес формування цілісного художньо-проектного знання на основі інтегративно-діяльнісного підходу. Як зазначав О. Леонтьєв, «...щоб опанувати продукт людської діяльності, треба здійснити діяльність, адекватну тій, котра втілена у цьому продукті» [4, с. 71]. Продуктом, на оволодіння яким спрямована діяльність студентів у процесі навчання у педагогічному ВНЗ, є професійна діяльність учителя технологій, який володіє з-поміж іншого високим рівнем художньо-проектного знання. Здійснення інтегративно-діяльнісного підходу до освоєння цілісного художньо-проектного знання передбачає розгляд психологічних аспектів пізнання діяльності.

Вище викладене дозволяє також вказати, що інтегративно-діяльнісний підхід передбачає реалізацію двох векторів у процесі формування художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій. Перший – художньо-проектне знання формується на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних, методичних, техніко-технологічних і художньо-естетичних дисциплін і вказує на їхній інтеграційно-функціональний напрям у структурі та змісті кожної навчальної дисципліни. У цьому сенсі незаперечно вважаємо роль інтеграційно-функціональних навчальних курсів. Інший вектор – організація діяльності, яка сприяє прояву інтеріоризації та екстеріоризації, творчої самореалізації та мотивації студентів до оволодіння елементами цілісного художньо-проектного знання.

Особистісно-орієнтований підхід нині розглядається як головна парадигма та провідний напрям сучасної освіти. Цей підхід займає концептуальне положення в теорії і практиці підготовки студентів педагогічних ВНЗ. Особистісно-орієнтований підхід, представлений у дослідженнях багатьох відомих педагогів і психологів вимагає врахування якісних характеристик психічних процесів, що відбуваються в особистості майбутнього вчителя. У цьому контексті Е. Полат зазначає, що «відповідно до особистісно-орієнтованого підходу зусилля педагога повинні спрямовуватися на організацію продуктивної діяльності та створення найсприятливіших умов для такої діяльності» [6, с. 74].

Відомий вчений А. Маслоу вважає, що підґрунтям особистісно-орієнтованого підходу в педагогіці є гуманізм, який передбачає виховання вільної особистості та розвиток її самостійності; індивідуалізацію виховання і визнання пріоритету особистого перед громадським; організацію виховання на основі

єдності соціальної, психічної та біологічної; всебічне задоволення пізнавальних потреб особистості; виявлення та реалізацію особистісного потенціалу учнів; розвиток внутрішнього світу дитини [5, с. 305].

У зв'язку з цим важливо виділити ознаки особистісно-орієнтованого підходу: організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії; створення умов для самоактуалізації; активізація суб'єкта навчання; забезпечення зовнішніх і внутрішніх мотивів суб'єкта навчання; отримання задоволення від розв'язання навчальних завдань і співпраці з іншими суб'єктами навчання; забезпечення умов для самооцінки, саморегуляції та самоактуалізації; перенесення акценту у функціях педагога на позицію фасилітатора [1, с. 34]. Таким чином, особистісно-орієнтований підхід виступає як теоретико-методологічна стратегія і тактика художньо-проектної підготовки майбутнього вчителя технологій. Це базова ціннісна орієнтація педагогічної системи загалом і педагога зокрема, що визначає позиції у взаємодії з суб'єктами процесу формування художньо-проектного знання.

Використання загальних ідей особистісно-орієнтованого підходу у межах нашого дослідження здійснюється через реалізацію таких положень:

– особистісно-орієнтований підхід виступає практико-орієнтованою тактикою процесу формування художньо-проектного знання, що дозволяє здійснити спеціальне проектування цього процесу;

– особистісно-орієнтований підхід визначає побудову діяльності студентів і викладачів на основі врахування індивідуальних особливостей та створення ситуацій відкритості й успіху у вигляді творчої навчально-пізнавальної діяльності у галузі художнього проектування;

– результатом особистісно-орієнтованого підходу до процесу формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій є розвиток мотивації самореалізації, прагнення до збагачення та поповнення знань, усвідомлення необхідності в оволодінні цілісним художньо-проектним знанням у майбутній творчій предметно-перетворювальній та педагогічній діяльності.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Зміст художньо-проектної підготовки студентів у першу чергу потребує розробки концепції формування художньо-проектного знання, що має враховувати специфіку педагогічної роботи майбутніх учителів технологій, їхню орієнтацію на продуктивний творчий процес та базуватися на системному, діяльнісно-інтегративному та особистісно-орієнтованому підходах. Така художньо-проектна підготовка дасть можливість майбутньому педагогові виконувати професійні функції у системі як технологічної, так і художньо-промисловості та мистецької освіти і в галузі культурно-естетичного виховання молоді, зокрема на посадах учителя технологій, керівника дизайн-студій, художньо-прикладних гуртків різних напрямів, викладача педагогічних або художньо-промислових ВНЗ різних рівнів акредитації, вченого-дослідника у галузі педагогічної, технологічної та мистецької освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти / Постанова Кабінету міністрів України за № 1392 від 22 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п#n9>.
3. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи) / І. М. Козловська; за ред. С. У. Гончаренка. – Львів : Світ, 1999. – 301 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1977. – 304 с.
5. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / Перев. с англ. А. М. Татлыдаевой; науч. ред. Н. Н. Акулина. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие [для студ. пед вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева и др.; под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.
7. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання : монографія / Л. В. Оршанський. – Дрогобич : Швидко Друк, 2008. – 278 с.



УДК 37.091.33:811.112.2

Орися Марунько

### НАВЧАЛЬНІ СТАНЦІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

*У статті йдеться про роль навчальних станцій та про можливості використання їх для розвитку самостійної роботи студентів на заняттях з німецької мови.*

*Ключові слова: навчальна станція, самостійність, поетапне навчання, взаємонавчання, самоосвіта, німецька мова.*

Постановка наукової проблеми та її актуальність. Навчання іноземним мовам у вищій школі на сучасному етапі вимагає інновацій як від викладачів, так і від студентів. Розвиток науки й техніки дав викладачам та студентам нові форми комунікації, нові типи вирішення абстрактних і конкретних завдань, перетворив викладача з авторитарного транслятора готових ідей у натхненника інтелектуального та творчого потенціалу студента. Майбутнє за системою навчання, яка б вкладалася в схему студент-технологія-викладач, за якої викладач перетворюється на педагога, методолога, технолога, а студент стає активним учасником процесу навчання [1].

Сучасний етап розвитку вітчизняної методики характеризується актуальністю проведення навчального процесу на станціях із метою розвитку самостійності студентів на заняттях з німецької мови. Метою статті є опис методу навчання по станціях та обґрунтування необхідності введення його в навчальний процес з німецької мови. У працях українських учених названий метод описується досить поверхнево та рідко використовується у викладанні іноземної мови, що і визначає актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метод навчання по станціях – це зовсім неновий винахід. Американський педагог Г. Паркгурст практикувала цю форму роботи ще на початку двадцятого століття, поєднуючи з методом Марії Монтессорі [2]. У реформаторській педагогіці особливо була популярна ця форма вільної відкритої роботи в педагогічних системах П. Петерсена та С. Фрайнеті як на практичних заняттях, так і в навчально- та пізнавальнотеоретичному аспекті: у та з вільної роботи розвинулись навчальні процеси, які на кінець стали визнаними через життєвизначеність, тому що предмет розгляду обирається учнями самостійно і піднімається не лише інтенсивність навчальних зусиль, а й забезпечується самостійне розуміння структури через робочий процес [5]. Ця методика зараз широко використовується в багатьох європейських країнах. Саме німецькі дидактики найбільш активні в удосконаленні концептуальної бази та популяризації цієї методики у цілому світі.

Виклад основного матеріалу. Навчання по станціях (синонім «поетапне навчання») – це форма відкритого навчання, яку можна використовувати на будь-якому етапі роботи над мовним матеріалом, найбільш вдалим нам видається використання цієї методики на заняттях з країнознавства, практики усного та писемного мовлення, практичної граматики, літератури Німеччини. Така форма організації занять, що поєднує діяльнісне, самостійне і диференційоване навчання з одної теми або міжтемній проблемі, дозволяє як тренувати новий, так і повторювати пройдений матеріал. Необхідна ретельна попередня підготовка викладача до заняття (продумування узагальнюючої теми, що дозволяє побудувати урок на інтегрованій та діяльнісній основі, добірка різноманітного матеріалу, багатаспектних завдань, ключів для само- та взаємокоррекції, інструкцій з виконання завдань, ревізиту та ін.)

Ступінь важкості завдань на кожному етапі потрібно варіювати. На станціях для відпочинку студенти виконують відносно легкі, креативно-ігрові завдання, які дають їм нагоду перепочити. Може бути також обладнана інформаційна станція, на якій розміщені всі необхідні додаткові навчальні матеріали, словники та інші, які полегшують роботу. Тут можуть бути також розв'язки до завдань для самоконтролю (контрольна станція), але вона не повинна бути розміщена в окремому від інших станцій приміщенні.

Для опрацювання кожної станції встановлюється часовий ліміт, для того, щоб студенти мали нагоду попрацювати на всіх станціях. При цьому часові рамки визначаються так, щоб групи не виконували завдання поверхнево через обмеження в часі. З іншої сторони потрібно запобігти, щоб вони не виконували завдання за відносно короткий проміжок часу, відповідно до виділеного. Викладач повинен постійно звертати увагу на те, щоб не було фаз втрати часу. Група, яка має проблеми, може використати буферну станцію, або при необхідності запропонований час скорочується чи збільшується. Зміна станцій може відбуватися після якогось акустичного сигналу (дзвінок, музика з магнітофона або відповідної обумовленої вербальної вимоги). У групах з високим рівнем знань зміна може відбуватися також на невербальний імпульс – піднімання руки з відомою сигнальною картою. Групи перед зміною станцій повинні упорядкувати робочі матеріали так, як вони були упорядковані спочатку, щоб наступна група могла знайти без проблем всі необхідні матеріали.

Звичайно, що студенти роблять помилки, коли вони дискутують, роблять виписки з текстів, описують предмети чи записують результати. При навчанні по станціях як формі самостійного навчання перманентна присутність та контроль педагога, можливо, є не настільки бажаними, а навпаки постійне виправлення помилок було б контрапродуктивним, тому що запропонована їм вільна аудиторія для експерименту могла б бути використана через страх зробити помилку. Форма роботи навчання по станціях вирізняється з усіх інших, тому що забезпечує студентам здобуття так званих ключових кваліфікацій, до яких належить, наприклад, не лише самостійність, а й уміння працювати в команді та знаходити компроміси. Коректність граматики, словникового запасу та структур тут не є пріоритетом, але це не означає, що помилки не повинні виправлятися. Педагог в цій формі роботи є іманентним, не помічає всіх помилок. Але він повинен реагувати на помилки, які зауважує, щоб вони не закріплювалися. Можна записувати помилки, а потім фронтально обговорити їх у групі, не називаючи прізвищ. Виправлення помилок сприймається студентами не проблематично, якщо викладач власною поведінкою показує, що це не проблема робити помилки, і коли він пояснює студентам їхні помилки, щоб вони їх зрозуміли і могли очікувати на виважену підтримку не лише від викладача, а й однокурсників [4].

Нерідко складається враження, що педагоги під час процесу роботи у групах по станціях є повністю зайвими і відповідальність за заняття несе хтось інший. У цьому випадку якраз навпаки, тому що викладач змушений взяти на себе багато завдань. Хоча він несе відповідальність за змістову сторону заняття, проте він перетворюється все більше з «контролера» в «модератора». Це означає, що він спостерігає та супроводжує навчальний процес студентів, підтримує та підтверджує пропозиції щодо розв'язків. Йому відкривається простір для індивідуального спостереження, під час якого він супроводжує не цілу навчальну групу, а лише окремих студентів (групи). Він обговорює зі студентами навчальні кроки і вимагає від них автономії, коли їм дозволяється вибирати між альтернативними можливостями для досягнення певних цілей, його імпульси спрямовані не на єдиний можливий розв'язок.

Під час традиційного заняття з іноземної мови студенти звикли до того, що викладач визначає план заняття, цілі, зміст, методи та засоби, прогресію, включаючи навчальний контроль. Студенти виконують поставлені викладачем завдання. Під час навчання по станціях студентам потрібно цієї поведінки позбутися; вони повинні вчитися орієнтуватися також серед інших методів та стратегій розв'язків, які пропонуються однокласниками. Загалом простіше залишатися вже на знайомій рутині, як шукати нові шляхи [3], не завжди просто підвести студентів до того, щоб вони розуміли інший досвід. У рамках прагнення до партнерської роботи викладачеві потрібно підготуватися до змін у навчальній та робочій поведінці окремих студентів. Сюди належить заохочення до спільного експерименту, посилення позитивної навчальної поведінки у всіх учасників та передача, підтвердження, визнання їхніх успішних результатів. Викладач та студент повинні усвідомлювати, що при введенні усіх інновацій має бути врахований чинник – досягнення успіху [6].

Тривала та працездатна підготовка станцій, виготовлення великої кількості матеріалів, постійна реорганізація аудиторії вдається найважче. Тут передбачається, що обладнання станцій не завжди потрібно пов'язувати з жакливими невинуватими робочими витратами, можна обладнати також станції, тісно пов'язуючи зі змістом підручника, що використовується студентами. Загалом навчання по станціях є лише тоді доцільним, коли заздалегідь враховано використання набутих знань. При цьому контроль та досягнення успіху потрібно на кожній станції мотивувати та спонукати до нової роботи [7].

Коли студенти вже мають досвід роботи по станціях, то вони можуть самі придумувати завдання для окремих станцій і таким чином робити свій внесок у організацію заняття. Результати, робота та виробли навчання по станціях вимагають постійної оцінки. Під час зміни станцій потрібно звертати увагу на те, щоб роботи студентських підгруп не залишалися на попередній станції, в той час, коли вони не приступили до опрацювання наступної станції, все повинно бути презентовано в аудиторії. Після завершення проходження станцій потрібно фронтально оцінити студентів, при цьому оприлюднити всі роботи та результати, особливо такі завдання як діалоги, рольові ігри чи невеликі проекти.

З нашої точки зору, навчання по станціях має безсумнівний потенціал і є перспективним. У рамках міжкультурної комунікації це концептуально: нова організація навчального процесу, основними принципами якої є високий ступінь мотивації й орієнтація на активну практичну діяльність самого учня, самостійність і співробітництво в команді, вироблення стратегії вирішення поставленого завдання і створення «продукту».

Наведемо приклад роботи по станціях на четвертому курсі навчання – практика усного та писемного мовлення – підсумкове заняття за змістовим модулем «Der gute Ton» («Правила гарного тону»). Час розподіляємо наступним чином: інструктаж зі студентами триває 5 хвилини, робота по станціях – 60 хвилин (не більше 12 хвилин на станцію), підведення підсумків – 15 хвилин. Студенти повинні пройти 5 станцій.

Перша станція – «Hören». Підгрупи прослуховують текст та виконують завдання до нього.

Друга станція – «Lesen». Студенти читають текст («Lückentext») та заповнюють пропуски.

Третя станція – «Videofilm «Die wichtigsten Benimmregeln beim Mailen». Студенти переглядають фільм на ноутбучі та відповідають на запитання.

Четверта станція – «Schreiben». Студенти пишуть формальний лист-подяку, в якому повинні використати вивчені мовні кліше.

П'ята станція – «Sprechen». На столі знаходиться 3 картинки, на яких показані різні форми привітання – типові для різних країн світу та для різних ситуацій. Підгрупа вибирає картинку, називає країну та дає рекомендації туристу, який збирається у відпустку до цієї країни (поради мінігруп, які працюють на станції, можна записати на диктофон, щоб після заняття прослухати і вказати на помилки).

Шоста станція – інформаційна. На цій станції знаходиться ноутбук, підключений до мережі Інтернет, та словники.

На кожній станції в конвертах є ключі, студенти зв'язуються з ними після виконання завдання. Додатковим стимулом при застосуванні цього виду роботи можна вважати виготовлення особистого портфолію, в якому відображаються результати проходження «етапів» з критичним осмисленням власних успіхів. Наявність додаткових станцій (Puffer-, Erhol-, Informationsstationen), на яких можна або відпочити, або виконати завдання ускладненого типу, завершує картину креативності. Важливим є правильне співвідношення ліміту і досить серйозної роботи на кожному етапі. Результатом роботи на станціях є презентація виконаного.



Відомий німецький методист і дидактик Р. Віке називає наступні переваги такої методики: можливість індивідуальної та групової роботи, облік знань і вмінь учнів, диференціація завдань для сильних і слабких студентів, близькість проектному навчанню, наявність кількох рішень проблеми та ін. [7]. Метод навчання по станціях має як свої переваги, так і недоліки. До недоліків часто відносять громіздку підготовчу фазу та частковий характер оцінки знань студентів.

Робота на навчальних станціях – це форма самостійного, автоматичного, ускладненого заняття. Розроблений ряд цих станцій упорядковано розміщений в аудиторії, по колу, на стінах, дошках, столах, уздовж різних навчальних куточків. Студент самостійно обирає, на яких станціях, індивідуально чи з іншими хоче працювати, оскільки він може наштотхнутися на основну навчальну проблему. На станціях цього кола можуть співпрацювати, у будь-якому випадку, щонайбільше троє студентів, де кількість працюючих на станції може варіюватись. Кількість студентів у групі залежить від їхньої загальної кількості, характеру й обсягу знань, що опрацьовуються, наявності необхідних матеріалів, часу, відведеного на виконання роботи. Вона обумовлюється наданням кожному студентові можливості зробити чітко визначений внесок у виконання завдання. У процесі навчання на станціях відбувається самоосвіта й взаємонавчання студентів. Самостійна розумова робота надзвичайно важлива у швидкозмінному світі. Сьогодні навчальні заклади все менше готують до передбачуваних життєвих ситуацій. Найважливіше їхнє завдання для майбутнього особистості – безумовно здатність самостійно досягнути нові життєві ситуації.

Висновки з даного дослідження. Студенти при використанні названого методу навчаються планувати свій час та працювати самостійно. Цей метод є ефективним і повинен вивчатися українськими педагогами та широко використовуватися на заняттях з німецької мови у вищій школі.

Перспективи дослідження полягають у розробці технологій проведення занять на станціях та виявленні можливих труднощів під час використання цього методу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка [Текст] : підручник для вузів / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – 3-тє вид., випр. – К. : Знання-Прес, 2008. – 447 с.
2. Bauer R. Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen / Bauer Roland. – Berlin : Cornelsen/Scriptor, 1997. – S. 57–62.
3. Bimmel P. Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit / P. Bimmel, U. Rampillon. – München : Langenscheidt, 2000. – S. 43–44.
4. Schwardtfefer I. Sozialformen. Überblick. In: Baurisch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen : Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: A. – Francke, 2003. – 250 s.
5. Sehrbrock P. Freiarbeit in der Sekundarstufe I. / Peter Sehrbrock. – Berlin : Cornelsen / Scriptor, 1998. – S. 10–11.
6. Wallrabenstein W. Offene Schule-Offener Unterricht. / Wulf Wallrabenstein. – Reinbek : Rowohlt Taschenbuch, 1991. – 135 ff.
7. Wicke R. E. Vom Text zum Projekt / Wicke Rainer E. – Berlin : Cornelsen, 1997. – 92 s.



УДК 378.013+372.3451

Вікторія Павелко

#### РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНИХ АСПЕКТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ (ПОЧАТКОВА ШКОЛА)

*Автором запропоновано визначення змісту особистісного компонента та проаналізовано мови підготовки майбутніх учителів початкових класів, зокрема до навчання дітей математики.*

*Ключові слова: активні методи, квазіпрофесійна діяльність, контекстне навчання, початковий курс математики, професійна підготовка вчителя.*

Вища освіта є одним із визначальних чинників відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, формування підрастаючого покоління, запорукою успіхів у зміцненні й утвердженні авторитету України в світі. Майбутнє країни визначається освітою її народу, а провідна роль у наданні освіти відводиться педагогу. Шляхи державного регулювання підготовки вчителя розкриваються в "Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір", "Національній доктрині розвитку освіти України" та інших нормативних документах.

Очевидно, що сучасність ставить нові вимоги до фахової підготовки майбутніх педагогів. Тому в умовах реформування освіти в Україні пріоритетна увага має надаватися формуванню нової генерації педагогічних кадрів, яка оволодіває базовими принципами особистісно та гуманістично зорієнтованої

парадигми освітньо-виховного процесу. Однією з передумов вирішення цього надзвичайно важливого завдання є підвищення рівня підготовка вчителя початкових класів й зокрема до викладання математики.

Початковий курс математики – це пропедевтика вивчення систематичних курсів алгебри, геометрії, інформатики, розв'язування задач і обчислень з фізики, хімії, астрономії, біології, географії тощо. У період навчання молодші школярі ознайомлюються майже з усіма основними математичними поняттями, арифметичними операціями й діями, відношеннями, закладається підґрунття для вивчення шкільних предметів, формуються уміння оперувати набутими знаннями й застосовувати їх у найрізноманітніших життєвих і нестандартних ситуаціях. Все це зумовлює особливу роль математики у навчанні молодших школярів й, відповідно, методики викладання математики у педагогічних ВНЗ.

Проблемі професійної підготовки вчителя до навчання дітей математики присвятили наукові праці І. Акуленко, М. Бантова, В. Бевз, Г. Бельтюк, М. Богданович, М. Бурди, С. Гончаренко, Н. Лосева, Ю. Мальований, Я. Пасічник, З. Слєпкань, М. Скаткін, О. Скворцова, О. Співаковський, В. Швець та інші. Однак потреби сьогодення постійно вимагають уточнення, вдосконалення теоретико-практичних аспектів зазначеного питання, що й обумовлює його актуальність.

Метою статті є визначення змісту особистісного компоненту та умови підготовки майбутніх учителів початкових класів й зокрема до навчання дітей математики. Для забезпечення ефективності роботи викладач обов'язково має враховувати, що педагогіка широко використовує психологічні закономірності навчання та виховання. Окремі галузі психології (педагогічна і вікова психологія зокрема) пов'язані з розділами теорії та методики педагогіки, дидактикою, методиками викладання окремих навчальних предметів.

Однією з актуальних психолого-педагогічних проблем сучасності є формування мислення у процесі навчання, яке б забезпечувало особистості можливість самостійно засвоювати інформацію, що постійно оновлюється, гарантувало розвиток здібностей суб'єкта продуктивної інтелектуальної діяльності. Продуктивний характер взаємозв'язку психології та педагогіки виявляється в тому, що створюються умови для випередження реальної педагогічної практики, відкриваються нові шляхи для пошуку ефективних сучасних технологій навчання та виховання.

Професійна підготовка майбутніх педагогів початкової ланки передбачає поєднання предметно-теоретичних, математичних, психолого-педагогічних, дидактико-методичних аспектів. Результатом цього є формування у студентів:

- потреби вчитися, вдосконалюватися впродовж усього життя; постановки та розв'язання пізнавальних завдань як типових, так і нестандартних, проблемних ситуацій;
- єдності теоретичної й практичної підготовки педагога й зокрема спроможності результативно діяти в процесі навчання учнів математики.

Формування наведених вище видів професійної компетенції вчителя – це тривалий процес. Його ефективність, що підтверджується практикою, забезпечує використання діяльнісно орієнтованих технологій, а саме, технології контекстного навчання. Контекстне навчання – це навчання, в якому динамічно моделюється предметний та соціальний зміст професійної діяльності, тим самим забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця. Контекстне навчання являє собою реалізацію динамічної моделі руху діяльності студентів: від власної навчальної (наприклад, в формі лекцій) через квазіпрофесійну (ігрові форми, спецкурси) і навчально-професійну (науково-дослідні, курсові та дипломні роботи, педагогічна практика тощо) до власної професійної діяльності.

Основною характерною ознакою навчально-виховного процесу контекстного типу є моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності через відтворення реальних професійних ситуацій. У контекстному навчанні моделюється не тільки предметний зміст професійної діяльності, але й контекст і соціальний зміст, образ у вигляді ділової гри. Концепцію контекстного навчання розроблено А. Вербицьким. Вона ґрунтується на ідеї про якісні відмінності в проходженні основних процесів, у формуванні змісту, методів і засобів професійної та навчальної діяльності.

Теоретичною основою контекстного навчання є поняття контексту як умови усвідомлення смислоутворювального впливу майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності; дієвий підхід до навчання, теоретичне узагальнення різноманітного досвіду використання форм і методів активного навчання.

З метою формуванні професійної компетентності в умовах контекстного навчання В. Готтинг пропонує застосовувати такі стимули:

- ефект результативності, тобто орієнтація студентів не тільки на засвоєння науково-педагогічної інформації відповідно до Державного стандарту, але і на творче застосування одержаних знань з практики через виконання спеціальних творчо-пошукових завдань, використання нестандартних методів і прийомів навчання учнів; аналіз шкільних планів, програм і підручників;
- пошук «педагогічного ідеалу» через сприйняття, осмислення нової інформації з позиції тактичних і стратегічних завдань навчання, формування власної позиції.

Умовою реалізації контекстного навчання є використання активних методів, зокрема, рольових, імітаційних моделей організації процесу навчання. З іншого боку, вони є засобом й інтерактивної технології.

Інтерактивна технологія передбачає навчання у співпраці і постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, де і викладач, і студент є рівноправними суб'єктами цього процесу.

Імітаційні ігри – це один із методів інтерактивного навчання. Формою діяльності студентів у межах такої моделі є квазіпрофесійна діяльність. Під квазіпрофесійною діяльністю А. Кузьмінський, Н. Тарасенкова та І. Акуленко розуміють діяльність, у ході якої реалізуються математичні та методичні компетентності в ситуаціях змодельованої майбутньої професійної діяльності. Важливе місце тут займає імітація або фрагмента окремого етапу уроку, або роботи на уроці над певним завданням, або відтворення всього уроку у вигляді рольової гри.

Рольові ігри – це нібито репетиції педагогічної діяльності майбутніх учителів. За допомогою таких ігор створюється можливість «програти ситуацію» навчально-виховного процесу на уроці з різних позицій (вчителя або учня). Це дає можливість студентам як зрозуміти психологію її учасників, так і набути певного досвіду професійної діяльності.

До інтерактивних технологій належить і навчання у дискусії. Воно сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювати її, поглиблює знання з названої проблеми.

Необхідною умовою ефективності сучасного процесу навчання студентів є й проблемне навчання. Воно полягає в організації викладачем активної навчальної діяльності суб'єкта з проблемно представленим навчальним змістом, яка здійснюється через розв'язування теоретичних і практичних навчальних проблем. Ознаками технології проблемного навчання є:

- 1) створення проблемних ситуацій через постановку проблемних завдань;
- 2) аналіз проблемних ситуацій;
- 3) пошуково-дослідницька діяльність із розв'язування проблемних завдань.

Таким чином, функцією проблемного навчання та інших зазначених видів є творче засвоєння студентами змісту навчального матеріалу, набуття досвіду творчої діяльності, що є необхідним в умовах сьогодення.

Наведемо приклад практичної реалізації описаних теоретичних аспектів. Під час вивчення студентами методики викладання математики (в початковій школі) на лабораторних заняттях доцільно використовувати ділову гру, коли на основі підготовленого конспекту уроку на запропоновану тему студенти проводять урок математики. При цьому один студент виконує роль учителя, решта – учнів. По завершенню відбувається аналіз змодельованого уроку або його фрагменту.

На практичних заняттях доречно застосовувати роботу в групах. Кожній із них пропонується підібрати відповідні завдання до зазначеного етапу уроку, тема якого однакова для всіх. Наступне завдання – відтворити, змодельовати цей етап з урахуванням цілісності структури комбінованого уроку. Результатом такої роботи є знову ж таки змодельований урок математики на запропоновану тему.

Виконання описаних вище завдань дає можливість студентам як закріпити теоретичні знання з методики викладання математики, педагогіки, психології дітей молодшого шкільного віку, так і формувати необхідні майбутньому педагогу практичні вміння. Крім того, це допомагає студентам виявити проблемні ситуації, труднощі, які можуть виникнути як в учнів, так і вчителя, а викладачу – питання, які викликають у студентів труднощі. Аналіз, обговорення їх дає змогу зрозуміти причини цих труднощів та шляхи їх попередження, що в майбутньому, вже в професійній діяльності допоможе їх уникнути.

Узагальнюючи все вище зазначене, робимо висновок про необхідність контекстного навчання, яке має переважати над традиційним пасивним. Такий підхід:

- перетворює навчання в цікавий дослідницький процес;
- робить навчання наочним, доступним, зрозумілим;
- раціоналізує сприймання матеріалу, тим самим полегшує студентам усвідомлення змісту процесів та їх закономірностей;
- розвиває логічне й образне мислення, творчу уяву;
- покращує рівень знань студентів і сприяє розвитку її індивідуальних творчих здібностей.

Отже, важливою умовою підготовки майбутніх учителів початкових класів й зокрема до навчання дітей математики є активна, дієва роль студента у навчально-виховному процесі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий В. А. Концепция знаковоконтекстного обучения в вузе // В. А. Вербицкий / Вопросы психологии. – 1997. – С. 31 – 39.
2. Гуцанович С. А. Дидактические основы математического развития учащихся: Монография / С. А. Гуцанович – Минск : БГПУ им. М. Танка, 1999. – 302 с.
3. Готтинг В. В. Подготовка педагога профессионального обучения на основе компетентного подхода // Материалы международной научно-практической конференции «Инновации и подготовка научных кадров высокой квалификации в Республике Беларусь и за рубежом / Под. ред. И. В. Войтова – Минск, ГУ «БЕЛСА», 2008. – 316 с.
4. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий – Москва, Просвещение, 1968. – 432 с.

5. Кузминский А. И. Научные основы методической подготовки учителя математики / А. И. Кузьминский, П. А. Тарасенкова, И. А. Акуленко. – Черкаси : Вид. від ЧПУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – 320 с.



УДК 378.637

Леонід Пашинський,  
Степан Шабага,  
Олександр Ємець

### **ТЕХНІЧНЕ ОБСЛУГОВУВАННЯ ТА РЕМОНТ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ОБЛАДНАННЯ НАВЧАЛЬНИХ МАЙСТЕРЕНЬ ЯК ЗАСОБИ ПІДТРИМАННЯ ЙОГО ЯКОСТІ**

*Стаття висвітлює питання, пов'язані зі впровадженням у навчальних майстернях системи ремонту та технічного обслуговування, котра забезпечувала б підтримання якості технологічного обладнання на прийнятному рівні.*

*Ключові слова: технічне обслуговування, ремонт, якість обладнання, зношування, зворотні зміни, незворотні зміни, ефективність машини, система технічної експлуатації, період нормального зношування, період катастрофічного зношування.*

Постановка та актуальність проблеми. Вивчення будови та роботи певних видів технологічного обладнання є однією зі складових програм для загальноосвітніх навчальних закладів з трудового та профільного навчання і програм зі спецдисциплін вищих навчальних закладів відповідного профілю. При цьому висока вартість нового устаткування продовжує бути причиною широкого застосування в навчальному процесі досить застарілого технологічного обладнання. Виконання машиною передбачених для неї функцій було б неможливе без підтримання хоча б на прийнятному рівні її якості. Останнє, на нашу думку, можливе при належному застосуванні тих правил та положень, які прийняті та закладені для промислового обладнання й можуть застосовуватися для навчального обладнання спеціалістами інженерно-педагогічного профілю, що, поряд з іншим, ще й дасть відчутний економічний ефект.

Аналіз останніх досліджень. Питання підтримання якості технологічного обладнання на належному рівні є одним із базових питань у техніці. Дослідження у цьому напрямі завжди були і зараз є дуже актуальними, оскільки ефективне використання машин і механізмів, різних за конструкцією та призначенням, багато в чому залежить від організації технічно правильної експлуатації з метою підтримання їх у задовільному стані.

До найголовніших умов забезпечення ефективного використання машин потрібно віднести підтримання їх готовності за допомогою сучасних методів експлуатації, технічного обслуговування та ремонту. В сучасних дослідженнях таких учених як М. В. Чернець, Л. П. Клименко, М. І. Пашечко та інших відмічається, що порушення нормального функціонування або повна відмова технічних систем на 70-90% обумовлена виходом з ладу елементів трибосистемвнаслідок поверхневого руйнування їх у результаті зношування й інших супутніх процесів – як поверхневих, так і об'ємних [7].

Вплив зовнішніх чинників, формування технічного стану машини та її експлуатаційної якості розглядається в системі «людина – машина – середовище». В цьому контексті, поряд з дією на машину людини оператора, не менш важливим є вплив на неї людини-ремонтника, оскільки вчасне технічне обслуговування та ремонт, застосування якісних оливи, мастил, кваліфікація, добросовісність працівника безпосередньо формує технічний стан обладнання [1, с. 10].

Формування мети та завдання. Виходячи з вищевказаного, метою статті є дослідження можливості імплементації системи технічного обслуговування та ремонту, котре застосовується у виробництві, для потреб навчальних закладів, що дозволяло б значно краще розв'язувати завдання підтримання якості технологічного обладнання, котре експлуатується в майстернях навчальних закладів на належному рівні.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що експлуатацією машини називається стадія життєвого циклу її, на якій реалізується, підтримується та відновлюється її якість. При експлуатації машина неминуче втрачає свою початкову якість. Це відбувається під дією зовнішніх і внутрішніх впливів механічної, теплової та хімічної енергії, котрі викликають в машині ряд явищ, супутніх обробці різних матеріалів: зусилля, вібрації, нагрів, тертя, корозію та інше.

Машина розглядається як пружна, термодинамічна й старіюча система, котра зношується; в ній одночасно протікають процеси різної швидкості, котрі призводять до зворотніх та незворотніх змін. Зворотні зміни виникають у машині під час обробки матеріалу, вони вносять спотворення в нормальне виконання нею своїх функцій й зникають із закінченням обробки, наприклад пружна деформація, вібрація, нагрів. Незворотні зміни (зношування, частотні деформації, стома, корозія) зберігаються в

машині після закінчення обробки матеріалу. В результаті машина старіє, тобто неминуче й закономірно наростає часткова втрата нею початкової якості в результаті дії процесів різної швидкості. Старіння є нормальним, якщо протікає при дотриманні всіх правил і умов експлуатації; якщо ж ці правила та умови недотримані, то воно є передчасним.

За професором А. С. Проніковим, який розробив теорію втрати машиною своєї працездатності, абсолютна більшість незворотних змін трапляється в результаті так званих повільно триваючих процесів, тривалість яких – місяці й роки [6]. До них можна віднести зношування рухомих частин, корозію, зміну характеру взаємного з'єднання вузлів і деталей, погіршення динамічної якості, накопичення ушкоджень при стомі, перерозподіл внутрішніх напружень у деталях, повзучість та старіння матеріалів.

Проте незворотні зміни можна значно сповільнити й таким чином, можна забезпечити потрібну якість машини упродовж тривалого часу. На практиці для цього є два шляхи:

1. Створення високонадійних машин, які довгий та необхідний час зберігають свої технічні властивості.

2. Проведення технічного обслуговування й ремонту для підтримання готовності машини у процесі експлуатації. Звичайно, перше не виключає другого й навпаки. Відповідно до існуючих стандартів, системою технічного обслуговування та ремонту називають комплекс взаємопов'язаних положень і норм, які визначають організацію та порядок проведення робіт із підтримання або відновлення працездатності обладнання для заданих умов експлуатації з метою забезпечення показників якості, передбачених у нормативній документації [8].

Авторами цієї статті вже було показано, що однією з причин передчасного старіння машин у контексті управління технічним станом обладнання навчальних майстерень у процесі експлуатації є вибір принципу організації «за потребою»; однак цей принцип більше прийнятний для нового обладнання [3]. Тому, на нашу думку, для досить зношеного обладнання навчальних закладів, особливо випуску минулих років, застосування цього принципу є невиправданим й призводить до різного зростання числа відмов; тому найбільш оптимальним є попереджувальний принцип. Хоча він і вимагає певної затрати коштів, однак, у кінцевому результаті, призводить до реалізації мети якнайдовшого збереження якості машини [4].

Спираючись на напрацювання, зроблені науковцями, дамо інформацію цього напрямку, котра, без сумніву, знадобиться спеціалістам інженерно-педагогічного профілю, майбутнім учителям технологій. Максимальна ефективність обладнання можлива лише за умови, що воно якомога більше часу знаходитиметься в повній готовності до експлуатації. Справедливо й те, що, крім вищевказаного, ефективність залежить від завантаження й використання машини, що визначається рівнем організації основного виробництва, а в умовах навчального закладу – організацією виготовлення з запропонованих матеріалів запланованих виробів. Зауважимо, що експлуатується обладнання в навчальних закладах у порівнянні з промисловими підприємствами, як правило, менш інтенсивно, проте неминуче зношування, особливо при неякісному догляді за машиною протягом тривалого часу, призводить до відносно швидкої втрати нею своєї якості. І навпаки, приклад багатьох навчальних закладів засвідчує й вселяє оптимізм: зберегти, хоча б на прийнятному рівні, якість машини, можна (і потрібно), навіть якщо це машина давніх випусків.

Для забезпечення ефективного використання необхідно так організувати експлуатацію обладнання, щоб кількість її зупинок була мінімальною, причому як внаслідок відмов, так і внаслідок простою через ремонт. Технічне обслуговування машини повинне бути таким, щоб час усунення відмови був найменшим; ремонти також необхідно виконувати в якнайкоротші терміни. В свою чергу, на кількість ремонтних робіт впливає рівень технічного обслуговування машини. Отже, в цих умовах, максимальна ефективність може бути досягнена застосуванням системи взаємозв'язаних заходів з експлуатації, технічного обслуговування і ремонту обладнання. Така система отримала назву «система технічної експлуатації». Як бачимо, технічне обслуговування та ремонт є її складовими, проте основою системи є експлуатація машини. Всі три складові направлені до однієї мети – підвищення ефективності, тому на практиці вони розробляються взаємопов'язано. Технічне обслуговування повинне підтримувати працездатність обладнання шляхом усунення як виникаючих в даний момент відмов, так і їх причин. Навіть при малій інтенсивності експлуатації та найретельнішому технічному обслуговуванню внаслідок неминучого зношування з'являється необхідність ремонту машин.

Причому для того, щоб обладнання мало якомога більший термін служби, необхідно його ремонтувати в такому стані, коли більшість зношуваних елементів знаходяться в кінці так званого періоду нормального зношування, при якому контактуючі поверхні набувають відносно стабільних властивостей, а швидкість зношування є величиною постійною. Параметри машини при ремонті за цих умов вдається максимально наблизити до першопочаткових. Тому такий ремонт називають профілактичним. Якщо ж зношені елементи перейшли стан так званого періоду катастрофічного зношування, то значення параметрів машини, як правило, не вдається довести до першопочаткових величин. Такий ремонт називають відновним і затрати на його проведення значно вищі, ніж при профілактичному ремонті.

Як бачимо, технічне обслуговування та ремонт є взаємопов'язаними частинами системи технічної експлуатації. Вони служать одній меті. Проте завдання, котрі вони вирішують і засоби, котрі при цьому

використовуються, різні. Технічне обслуговування являється такою ланкою системи, котра призначена для підтримання якості машини шляхом зношення і усунення зношування та відмов обладнання. Ремонт є такою ланкою системи, котра служить меті відновлення справності та часткового або близького до повного повернення працездатності обладнання за рахунок реставрації чи заміни зношених деталей. Взаємозв'язок цих двох ланок проявляється в тому, що чим краще поставлене на підприємстві (чи в нашому випадку, у навчальній майстерні) технічне обслуговування, тим менше потрібно ремонтних робіт. І навпаки, чим якісніше проведено ремонт, тим менше вимагається роботи з технічного обслуговування.

Ремонти бувають трьох видів: капітальні, середні та поточні. Не зупиняючись детально на причинах, зазначимо, що середній ремонт є менш поширений. Капітальний ремонт призначений для повного або майже повного відновлення втраченого при експлуатації ресурсу машини, що дає змогу не проводити закупівлю нового обладнання. Але він вимагає великих затрат, бо при цьому відновлюють або замінюють навіть базові частини. В умовах виробництва він фінансується за рахунок амортизаційних відрахувань. Зрозуміло, що подібне звичайному навчальному закладу не під силу. Та й на виробництві, використовуючи особливі методики, теж добре прораховують, що краще: здійснити капремонт чи закупівлю нового і, що важливо, більш досконалого обладнання. А ось поточний ремонт не потребує настільки великих затрат, як капітальний, бо при ньому відновлюють та реставрують лише окремі частини. Тому підприємство і навчальний заклад здійснює його набагато частіше. На практиці, для кожної машини на один капітальний ремонт припадає декілька поточних ремонтів, які разом із заходами з технічного обслуговування, дають можливість машині зберігати працездатність в інтервалі від початку експлуатації до її капремонту (або списання) або між двома капремонтами. Технічне обслуговування – це гнучка форма підтримання працездатності обладнання, оскільки воно складається з заходів різних видів, які використовуються, виходячи з умов експлуатації та характеру втрат машиною працездатності.

На виробництві воно виконується й експлуатаційним (людина-оператор), і спеціалізованим (людина-ремонтник) персоналом. Для умов навчального закладу, на нашу думку, до його виконання слід залучати не лише лаборанта майстерні (а при його відсутності), педагога, але й тих, кого ми навчаємо – учнів та студентів, особливо якщо останні – майбутні вчителі й самі з часом будуть впроваджувати справу підтримання якості навчально-технологічного обладнання на належному рівні на своєму майбутньому місці роботи.

Зупинимось на завданнях та змісті технічного обслуговування та ремонту. Технічне обслуговування є комплексом операцій з підтримання працездатності (справності) виробу при використанні його за призначенням, зберіганні та транспортуванні. Роботи з технічного обслуговування повинні проводитися з урахуванням правил технічної експлуатації, які вказані в інструкціях заводів-виробників. Для інженерно-педагогічного працівника дуже важливим є наявність та використання таких інструкцій. Хоча й зазначимо недоліки декотрих із них: часто-густо відомостей саме з технічного обслуговування, як-от періодичності змащування, в інструкціях для навчального обладнання не знайдеш. У цьому випадку доводиться звертатися до промислових довідників, щоб хоч наближено визначити необхідні етапи в обслуговуванні.

Завданнями технічного обслуговування є:

1. Підтримання обладнання в працездатному стані шляхом проведення своєчасних і в необхідному об'ємі профілактичних заходів.

2. Налагодження та настроювання обладнання при зміні об'єктів обробки та їх розмірів.

3. Проведення робіт з усунення відмов, пошкоджень і аварій.

4. Систематичне проведення збору даних з технічного стану обладнання.

Змістом технічного обслуговування є:

1. Огляди.

2. Усунення відмов.

3. Усунення пошкоджень.

4. Усунення аварій.

5. Доливання й заміна оливи.

6. Змащування мастилами й оливами.

7. Догляд за системами змащування.

8. Підтягування з'єднань.

9. Налагоджувальне регулювання.

10. Регулювання переміщень, викликаних зношуванням.

11. Спостереження за роботою механізмів та якістю їх змащення.

12. Розмірне налагодження.

13. Налагодження на задану програму (якщо це передбачено конструкцією машини).

14. Догляд, протирання, очищення.

Як бачимо, зміст технічного обслуговування не вимагає великих затрат, його цілком можливо реалізувати не лише у виробництві, але й у навчальному закладі. А вислів «копійка береже гривню» при цьому дуже актуальний.

Висновки з даного дослідження. Виходячи з вищевказаного, в навчальних майстернях цілком можливе тривале підтримання якості машин на прийнятному рівні, що може бути здійснене на основі наукових здобутків, котрі запроваджені у промисловості в контексті реалізації системи технічного обслуговування та ремонту.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Амалицкий В. В. Монтаж и эксплуатация деревообрабатывающего оборудования / В. В. Амалицкий, Г. А. Комаров . – М. : Лесная промышленность, 1991. – 335 с.
2. Борисов Ю. С. Организация ремонта и технического обслуживания / Ю. С. Борисов. – М. : Лесная промышленность, 1998. – 259 с.
3. Пашинський Л. М. Проблеми технічної експлуатації обладнання навчальних майстерень / Л. М. Пашинський, О. П. Ємець // Трудова підготовка в сучасній школі. – 2012. – № 2-3. – С. 36-39.
4. Планово-предупредительный ремонт – предпосылка качества изделий машиностроения [Электронный ресурс] / А. Самсонов // Стандарты и качество. Научно-технический и экономический журнал. – 2006. – №10. Режим доступа : <http://www.stg.ru/stg/adetail.php?ID=5385>.
5. Полянський С. К. Експлуатаційні матеріали / С. К. Полянський, В. М. Коваленко. – К. : Либідь, 2003. – 446 с.
6. Проников А. С. Надежность машины / А. С. Проников. – М. : Энергия, 1988. – 591 с.
7. Чернец М. В. та ін. Трибомеханика. Триботехника. Триботехнологии: в 3 т. / Под общ. ред. М. В. Чернеца, Л. П. Клименко. – Т. 1. Механика трибоконтактного взаимодействия при скольжении. – Николаев : Изд-во НГГУ им. Петра Могилы, 2006. – 476 с.
8. Ящура А. И. Система технического обслуживания и ремонта общепромышленного оборудования / А. И. Ящура. – М. : Машиностроение, 2006. – 224 с.



УДК 378.62 : 674.049

Віталій Цісарук, Ірина Цісарук

#### МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРАКТИКУМІВ З ХУДОЖНЬОЇ ОБРОБКИ МАТЕРІАЛІВ

*У статті розкрито суть і завдання лабораторних робіт студентів у процесі вивчення практикумів з художньої обробки матеріалів. Аналізуються шляхи розв'язання проблем методики організації лабораторних робіт. Подана авторська структура лабораторно-практичних занять.*

*Ключові слова: лабораторна робота, завдання лабораторної роботи, структура лабораторної роботи, художньо-трудова діяльність, творча діяльність.*

Значне місце в системі підготовки фахівців посідають лабораторні роботи. Головне їх завдання – закріплення, переведення у довготривалу пам'ять теоретичних знань, формування навичок і вмінь з різних дисциплін, зокрема і з практикумів з художньої обробки матеріалів.

Стосовно розробки методик проведення лабораторно-практичних робіт у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій, то практичний інтерес викликають наукові розробки О. Коберника, Н. Матяш, Л. Оршанського, В. Сидоренка, А. Терещука, С. Ящука та ін., які стосуються проектно-технологічної діяльності. Зокрема, О. Коберник трактує цей вид творчої діяльності як цілісну дидактичну систему, інструментарій для створення особистісно орієнтованого середовища, метод навчання, «який відрізняється від традиційних методів навчання і є найбільш продуктивним» [7, с. 107]. Стосовно художньо-трудової підготовки студентів під час лабораторно-практичних робіт, то науково і практично мотивованою є думка Л. Оршанського, який проектно-технологічну трудову діяльність трактує як особистісно орієнтовану педагогічну технологію, що передбачає розроблення конструкції, форми і декору, технологію виготовлення і реалізацію об'єкта проектування (декоративно-ужиткового виробу) [5]. Ще із започаткуванням системи вищої освіти студенти на лекціях здобували теоретичні основи дисциплін, а потім у лабораторіях чи майстернях проводили низку лабораторних робіт, щоб закріпити й деталізувати здобуті знання. Тому не дивно, що при вивченні практикумів з ХОМ використовується лабораторний метод. Адже при опрацюванні певних тем, розділів, студент щонайкраще розвиває свої можливості.

Лабораторне заняття (лат. labor – праця) – форма навчального заняття, на якому студенти під керівництвом науково-педагогічного працівника особисто проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліди з метою перевірки й підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, набувають практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням, устаткуванням, вимірювальною

апаратурою, обчислювальною технікою, оволодівають методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі [2].

Структура лабораторного заняття: проведення поточного контролю підготовленості студентів до виконання конкретної лабораторної роботи, виконання її завдань, підготовка індивідуального звіту про виконану роботу і захист його перед науково-педагогічним працівником. Виконання лабораторної роботи оцінює науково-педагогічний працівник. Підсумкові оцінки за виконання лабораторних робіт враховують під час визначення семестрової підсумкової оцінки з відповідної навчальної дисципліни. Кількість годин на лабораторні заняття з окремої дисципліни визначено навчальним планом, перелік тем лабораторних занять – робочою навчальною програмою дисципліни. Замінювати лабораторні заняття іншими видами навчальних занять не можна. Кількість студентів на лабораторному занятті не повинна перевищувати половини академічної групи. Кожен студент має самостійно виконати всі лабораторні роботи й оформити їх результати.

У процесі організації та проведення лабораторних робіт науково-педагогічному працівнику необхідно акцентувати увагу на таких аспектах: змістовність лабораторних занять; забезпечення лабораторій, кабінетів новітнім обладнанням, яке відповідає технологіям сучасного виробництва; матеріалами, реактивами, приладами, апаратами; забезпечення самостійності студентів під час виконання лабораторних робіт; дотримання правил техніки безпеки; навчання студентів методів виконання цього виду робіт. Успіх проведення лабораторних робіт у ВНЗ буде залежати не тільки від матеріального їх забезпечення, а й від організації та методики проведення. Останні два чинники є вирішальними в забезпеченні високої якості підготовки майбутніх учителів технологій.

У вищом навчальному закладі в процесі навчання студенти виконують велику кількість лабораторних робіт. Завдання викладачів полягає в тому, щоб кожна робота була підготовлена і проведена на високому організаційному, науковому та методичному рівні. В організаційному плані постає питання про те, хто буде керувати лабораторними роботами. У кінці кожного навчального року кафедра вирішує питання про розподіл годин між викладачами на наступний навчальний рік. Бажано було б цей розподіл провести так, щоб у тій чи іншій групі студентів лабораторними роботами керував той викладач, який читає в ній лекції. Це забезпечить відповідну наступність між лекціями і лабораторними роботами, дає можливість поєднати лекції та лабораторні роботи з курсу в єдиний процес, забезпечить ефективне дотримання принципу зв'язку теорії з практикою. Коли ж немає такої можливості, при якій один викладач читає лекції та керує лабораторними роботами, то за ним слід закріпити хоч би одну групу. Проведення цих робіт в одній групі повинно бути етапом для підготовки і проведення їх в інших групах його колегами. При цьому на викладача, який читає лекції, покладається обов'язок спрямовувати організацію і методику проведення лабораторних і практичних робіт з даного курсу. Лабораторні роботи із практикумів з ХОМ проводять звичайно в лабораторіях (майстернях) інституту.

У зв'язку з бурхливим розвитком науки і техніки, появою нових галузей знань у наш час дуже гостро стоїть питання забезпечення всіх лабораторій вузів, і особливо спеціальних кафедр, найновішим обладнанням, сучасними приладами й установками. У практиці роботи ВНЗ існує декілька основних методів проведення лабораторних робіт – фронтальний метод, метод практикуму і метод проведення робіт циклами (тематичний практикум) [4]. Той чи інший метод проведення лабораторних робіт використовується залежно від наявності навчально-матеріальної бази у вузі й тих завдань, які вирішує даний курс в усій системі підготовки спеціалістів даного профілю. Фронтальні роботи організуються в тих випадках, коли ВНЗ має достатньо обладнані лабораторії, необхідну кількість приладів, апаратури і установок для одночасного проведення однотипних робіт всіма студентами групи. Такий метод проведення робіт полегшує зв'язок теоретичних знань з практичними, а також підготовку до них студентів і викладачів.

Метод фронтальних занять вважається найбільш вигідним, але менше практично реалізованим, тому що потребує великої кількості приладів і лабораторій великої площі. До переваг фронтального методу проведення лабораторних занять можна віднести такі: перед усією групою ставляться одні й ті ж завдання, які вони повинні розв'язати у процесі виконання роботи; студентів легше підготувати до виконання такої роботи шляхом проведення консультацій, роз'яснюючи окремі її етапи; можна стандартизувати контроль готовності студентів до лабораторної або практичної роботи і провести його в скорочений час; під час виконання роботи при необхідності є можливість дати допомогу не окремому студенту, а цілій групі; стандартизувати підведення підсумків роботи й оцінки її викладачем.

Досвід роботи у вищом навчальному закладі показує, що при вивченні практикумів кращим методом проведення лабораторних занять є фронтальний. Безумовно, його використання при проведенні лабораторних занять можливе не тільки при наявності у ВНЗ необхідної кількості обладнання, а й умілої організації роботи студентів, викладачів і обслуговуючого персоналу. Але фронтальний метод, при всіх позитивних моментах його проведення, має і недоліки. Головний із них полягає в тому, що він не забезпечує достатньої самостійності роботи студентів. При цьому методі деяка частина студентів працює не зовсім активно, тому що є можливість механічного повторення тих операцій, які проводять їхні товариші. «Активний студент, – як справедливо відзначав О. В. Беклемішев, – читає методичні вказівки, пасивний – тільки слухає, активний – проводить складання установки або монтаж схеми, пасивний студент тільки спостерігає за цією роботою, перший веде



спостереження і робить відліки вимірів, другий студент, в кращому випадку, ці відліки фіксує» [7, с. 112]. При правильному використанні цього методу обмежені можливості для творчого пошуку при розв'язанні тих чи інших завдань лабораторної роботи.

Метод проведення лабораторних робіт у вигляді практикуму, коли студенти виконують різні роботи з усього курсу (або його розділу) з точки зору розвитку самостійного мислення студентів і підвищення інтересу до науки, що вивчається, є більш ефективним методом навчання. При такій постановці робіт студент з більшою відповідальністю підходить до виконання завдання, швидше набуває експериментальних умінь і навичок, ніж при виконанні робіт фронтальним методом. Унаслідок того, що метод проведення лабораторних робіт у вигляді практикуму потребує меншої кількості обладнання, ніж фронтальний, і через це простіше здійснюється, він став найбільш розповсюдженим у ВНЗ України. Основним недоліком цього методу проведення лабораторних занять є значне неузгодження в часі між виконанням практичних занять і вивченням відповідних теоретичних положень на лекціях. Цей недолік примушує керівників лабораторних занять розробляти методику їх проведення, яка б забезпечувала цю узгодженість в часі між теоретичним курсом і практичними заняттями. Йдеться про проведення лабораторних робіт циклами, тобто таким методом, при якому на занятті в лабораторії студенти виконують хоч неоднакові завдання, але подібні з тематики.

Завдання викладача – слідкувати за активною роботою кожного студента, а в окремих випадках це може бути досягнуто шляхом видачі студентам одної бригади різних індивідуальних завдань [6]. Як показує досвід, під час вивчення художніх практикумів найбільш доцільно застосовувати індивідуальний метод виконання лабораторних робіт при фронтальній їх постановці. Практика проведення лабораторних робіт у ВНЗ говорить про те, що найбільшій ефективності вони досягають тоді, коли забезпечують розвиток самостійності студентів, їх творчих можливостей, почуття відповідальності за виконання завдань, що є дуже важливим у підготовці майбутнього вчителя технологій. Усе це найбільш повно реалізується при індивідуальному методі виконання лабораторних робіт. Якщо лабораторія добре обладнана, то необхідно відмовлятися від виконання робіт бригадою. Винятком можуть бути лише ті роботи, які одному виконати неможливо, або час на виконання завдання буде перевищувати відповідні навчальному плану норми.

Під час виконання студентами індивідуальних завдань викладачеві необхідно з особливою увагою слідкувати за їх роботою, своєчасно показати при необхідності окремі трудові вправи і прийоми. Викладачі ВНЗ, приділяючи багато уваги покращанню ефективності проведення лабораторних занять, домагаються підвищення самостійності в роботі студентів на цих заняттях, вихованню в них творчого підходу до роботи, почуття відповідальності за виконане завдання [3]. Особливо важливим як в організаційному, так і в методичному відношенні є проведення лабораторних робіт у відповідності до проектного методу. Викладачеві необхідно ретельно продумати і спланувати зміст і методику його проведення.

Підсумовуючи вище поданий матеріал, ми пропонуємо використовувати таку загальну структуру лабораторно-практичних занять:

1. Організаційна частина – перевірка готовності студентської групи до заняття; попередній контроль знань, умінь та навичок студентів; повідомлення мети і завдань; постановка загальної проблеми та її обговорення учасниками заняття; вступне інструктування щодо дотримання правил безпечної праці.

2. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів – обговорення ролі та місця теми в змісті навчального предмету; інформування студентів про систему практичних умінь і навичок, якими вони повинні оволодіти у процесі виконання навчальних завдань; стимулювання активності учасників заняття перспективами художньо-трудової та педагогічної діяльності.

3. Підготовчий етап виконання практичних завдань – розподіл між студентами індивідуальних практичних завдань; інструктування з техніки безпеки на робочих місцях; роз'яснення вимог щодо кінцевого результату та його захисту.

4. Самостійна робота студентів з виконання практичних завдань під керівництвом викладача – виконання вправ із вивчення технік; демонстрування викладачем чи майстром виробничого навчання раціональних прийомів виконання технік декорування та технологічних операцій; виконання дій з розробки художніх проектів; інструктування з техніки безпеки під час виконання студентами практичних робіт.

5. Заключна частина – роз'яснення викладачем способу завершення практичних робіт, заключне інструктування з техніки безпеки, приймання звітів чи виконаних робіт (виробів, півфабрикатів, або деталей, тренувальних матеріалів та ін.), аналіз практичного заняття й оцінювання його результатів.

Отже, правильно спланована структура лабораторно-практичних робіт якнайкраще сприяє генеруванню та збагаченню можливостей навчально-пізнавальних функцій професійно-педагогічної підготовки вчителів технологій, забезпечує культуру навчальної праці, формує у студентів уміння планувати й організовувати творчу діяльність, підвищує рівень їхньої активності та самостійності, динаміку й обсяг зворотних зв'язків, якість знань і вмінь, розвиває творчі здібності, забезпечує об'єктивність й оптимальність контролю та оцінювання навчальних досягнень.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці компетентісного підходу до організації та проведення лабораторно-практичних занять зі студентами згідно професійно-орієнтованої програми підготовки майбутнього фахівця.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар Л. А. Лабораторні і практичні роботи у вищій школі: навч. пос. / Л. А. Бондар. – К. : Головне видавництво виробничого об'єднання "Вища школа", 1977. – 80 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Кузьменко В. В. Дидактические условия формирования трудовых умений и навыков у студентов факультетов подготовки учителей общетехнических дисциплин (на материалах практикума в мастерских) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Василий Васильевич Кузьменко. – К., 1981. – 201 с.
4. Лузан П. Г. Методи і форми організації навчання у вищій школі : навч. посіб. / П. Г. Лузан. – К. : Аграрна освіта, 2003. – 234 с.
5. Оршанський Л. В. Професійна педагогіка: навч. посіб. для студ. / Л. В. Оршанський. – Дрогобич : РВВ ДДПУ, 2007. – 224 с.
6. Рожнев Я. А. Методика трудового обучения с практикумом в учебных мастерских / Я. А. Рожнев. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
7. Цісарук В. Ю. Методика навчання художньої обробки деревини майбутніх учителів технологій: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Віталій Юрійович Цісарук; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2013. – 185 с.



УДК 378.147.811.111

Марія Шмир

### ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

*В статті розкривається суть діяльнісного підходу у викладанні німецької мови, обґрунтовуються способи забезпечення позитивного розвитку навчальної діяльності студентів.*

*Ключові слова: діяльнісний підхід, діяльнісна компетентність, педагогічне співробітництво, педагогічне спілкування.*

Постановка проблеми. Важливі завдання вишівського сьогодення полягають в оволодінні студентів знаннями такого рівня, який забезпечував би їх конкурентоздатність на світовому ринку праці.

Пошуки шляхів реалізації названої проблеми привели нас до висновку, що в сучасних умовах розвитку освіти найоптимальнішим стратегічним курсом є діяльнісний підхід у навчанні, який сприяє підготовці фахівців, здатних до творчості, саморозвитку та самоорганізації, оскільки основним принципом навчання на всіх його етапах була і залишається діяльність, домінуючою характеристикою якої є перехід на вищий рівень ефективності, оптимальності, наукоємності навчального процесу.

Діяльність студента в процесі вивчення іноземної мови проявляється у формі активності, що характеризує здатність стати причиною змін рівня оволодіння знаннями. Активність проявляється у свідомій постановці цілей, які формуються в результаті виникнення певних потреб у поглибленні та розширенні знань. Забезпечити задоволення цих потреб особистості покликані навчальні заклади. Пошуки шляхів удосконалення якості підготовки спеціалістів диктують навчальним закладам необхідність створення нових форм організації навчального процесу, застосування нових педагогічних технологій, сучасних засобів навчання, потреби в розвитку яких надзвичайно великі. Вищевикладене визначає актуальність проблеми дослідження.

Аналіз педагогічних досліджень і публікацій дає можливість стверджувати, що підґрунтям для розробки нових педагогічних технологій є багатий досвід нагромаджений вищою школою в питаннях організації її оптимізації процесу навчання, який відобразили в своїх працях видатні вчені: С. А. Архангельський, В. П. Безпалько, В. І. Виготський, С. І. Гончаренко, В. І. Євдокимов, А. А. Леонтьєв, А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. М. Пьехота, О. К. Філатов, О. М. Шаян, О. Т. Шпак та ін.

Вчені одностайно вважають за необхідне внесення відповідних корективів у формування системних знань студентів, упровадження нових сучасних технологій навчання, які забезпечували б гарантоване досягнення результатів. У цьому контексті досить актуальними стають проблеми реалізації діяльнісного підходу, основна ідея якого зводиться до підготовки фахівців, здатних до критичного мислення, готових до розв'язання різних проблем, зв'язаних з пошуком нових форм, методів і технологій навчання.

Дискусії з питань суті, структури, концепції та шляхів розвитку нових технологій навчання, які ведуться на сторінках зарубіжної та вітчизняної преси, підтверджують актуальність теоретичної

значимості даної проблеми. Мета статті полягає у розкритті суті діяльнісного підходу при викладанні іноземної мови та обґрунтуванні способів забезпечення позитивного розвитку навчальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відправною точкою у розкритті суті діяльнісного підходу є поняття «діяльність». У словникових джерелах це поняття визначається як різновид активності, характерний для людини. Все життя людини супроводжується різними видами діяльності, в процесі яких вона набуває певних знань, досвіду. За словами А. М. Леонтєва, «життя людини – це сукупність, точніше система діяльностей, що змінюють одна одну».

Основна ідея діяльнісного підходу пов'язана не з самою діяльністю як такою, а з діяльністю, як засобом становлення і розвитку суб'єкта. Тобто в процесі і в результаті використання відповідних прийомів, форм і методів навчання формується не робот «навчений і запрограмований на чітке виконання певних завдань», а особистість, здатна вибирати, оцінювати, програмувати і конструювати ті види діяльності, які задовільняють її потреби в саморозвитку, самореалізації. Таким чином, в якості мети бачиться фахівець, здатний перетворювати власну діяльність у предмет практичного застосування, здатний оцінювати себе, вибирати способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати.

Суть навчання з точки зору діяльнісного підходу полягає в тому, що в центрі уваги стоїть не просто діяльність, а спільна діяльність викладача і студента у реалізації разом намічених цілей і завдань. Викладач не дає готових зразків для виконання тих чи інших завдань, а створює умови, ситуації, які забезпечували б можливість і необхідність здійснення різних видів такої діяльності, що вимагає від студентів прояву творчості, безперервного пошуку шляхів розв'язання поставлених проблем.

Досвід викладання іноземної мови показує, що позитивною стороною процесу навчання є утвердження співробітництва як однієї із визначальних основ сучасного навчання. Співробітництво викладача і студентів є гуманістичною ідеєю їхньої розвиваючої діяльності, яка скріплена взаєморозумінням, проникненням у духовний світ один одного, колективним аналізом результатів діяльності. Співпраця викладача і студентів є реальним втіленням особистісно-діяльнісного підходу у викладанні іноземної мови, де співробітницьке спілкування є формою, засобом і метою навчання. Основними аспектами співробітництва є спілкування в таких формах: 1) викладач – студент; 2) студент – студент; 3) загальногрупове спілкування студентів у колективі. Діяльність викладача під час спілкування характеризується багатогранністю педагогічного впливу, він керує і організовує навчальну діяльність.

Основи мовного спілкування закладаються за допомогою моделювання реальних життєвих ситуацій, які спонукають студентів до вираження думки. Важливою передумовою іншомовної мовленнєвої діяльності є опора на реальні пізнавальні інтереси та бажання студентів спілкуватися. Доцільно враховувати особливість мовленнєвої діяльності, яка на думку І. Зимнєвої є процесом формування і формулювання думки. Отже, предмет думки студента повинен бути для нього цікавим і доступним для розуміння. Намагаючись сформулювати свою думку або зрозуміти чужу, студент шукає засоби і способи для цього. Саме в цей момент, коли він перебуває у стані пошуку, на допомогу приходить викладач, і вони разом вирішують завдання. В цьому і полягає співробітництво студента і викладача, а процес навчання набуває комунікативно-пізнавального характеру.

Інший вид співпраці студентів із студентами проявляється головним чином в процесі діалогічного мовлення. Ми намагаємось враховувати загальні психологічні характеристики спільної навчальної діяльності. Єдність і взаємозв'язок змісту діяльності, структури позицій і сукупності взаємодій визначають конкретну специфічну форму і тип організації навчального співробітництва.

Приклад спільної навчальної роботи може бути таким: процес навчальної діяльності розділяється на частини. Кожен студент групи виконує індивідуально частинку загальногрупового процесу. Завдання формулюємо так, що загальний правильний результат отримується лише тоді, коли кожен зі студентів правильно виконує свої функції.

Колективну форму роботи іноді плануємо таким чином: один із студентів за допомогою викладача моделює зразок розв'язання завдання, інші – виконують окремі дії за зразком, що становить загальний результат. Пропонується студентам самостійно оцінювати свій внесок у розв'язання завдання.

Як показує досвід, групове співробітництво позитивно впливає на результат діяльності.

Це досягається завдяки діям складних психологічних механізмів, які регулюють міжособистісну взаємодію, а також ставлення студентів до власних дій, що забезпечують перетворення цих дій відповідно до змісту і форми спільної дії. У ситуації спільної роботи виникають і розвиваються такі моменти діяльності як самоконтроль, самооцінка. Отже, навчальне співробітництво сприяє повноцінному формуванню індивідуальних навчальних дій в єдності їх компонентів. Ефект співробітництва проявляється в умінні людини оцінювати себе з різних точок зору залежно від місця і функції у спільній діяльності.

Характер навчального співробітництва та його організація набувають особливо великого значення. Призначення ведучого, який повинен регулювати хід обговорення проблеми в групі, може стати чинником самоорганізації спільної діяльності учасників навчального процесу. Досвід показує, що

колективні форми роботи сприяють кращому засвоєнню іноземних засобів для здійснення спілкування.

Інший тип організації навчального співробітництва полягає в тому, що моделюються статусні стосунки членів групової діяльності. Студенти ставляться один до одного як представники різних професій. При цьому ставляться завдання побудови сценки – діалогів. Слід пам'ятати, що сценки, які розігруються, повинні бути реального характеру. Застосування такої форми роботи сприяє формуванню вмінь входити в роль. Навчання іноземної мови стає практичним і наближеним до природних умов мовленнєвого спілкування.

Діяльнісний підхід вимагає застосування проблемних за своїм характером методів. Сюди ми відносимо дослідницькі, пошукові, дискусійні методи, які сприяють підготовці спеціалістів нового рівня, що володіють творчими здібностями, критичним мисленням, професійною компетентністю, здатних приймати рішення в нестандартних, швидкозмінних ситуаціях.

Досвід викладання іноземної мови показує, що одним із ефективних способів реалізації діяльнісного підходу є метод проектів, який є сукупністю засобів і дій спрямованих на самореалізацію особистості студента, розвиток його інтелектуальних і творчих здібностей, що забезпечують можливість вирішувати ту чи іншу проблему шляхом самостійних пізнавальних дій. Щоб розвивати в студентів активність, спонукання їх до діалогу культур, недостатньо наповнювати практичне заняття комунікативними вправами, важливо створити їм можливість мислити, розв'язувати певні проблеми, які породжують мислення. Одним із найважливіших чинників реалізації поставленої мети є впровадження сучасних технологій навчання.

Метод проектів забезпечує можливість продукування ідей при розробці проекту, пошук і аналіз інформації, реалізацію проекту, його аналіз, висновки і інше. Використовуючи цей метод, ми створюємо можливість для спілкування тих, хто навчається і тих, хто навчає, а також спілкування студентів між собою. Позитивні наслідки у розв'язанні поставленої проблеми дає застосування різних форм дискусії, під час якої виникають оригінальні думки учасників, а також досить часто виникають спірні питання. Викладач забезпечує надання дискусії правильного напрямку. Проведення «круглих столів», «форумів», застосування методу «інверсій» та інших форм роботи створює можливість залучити в роботу студентів.

З метою створення професійно-орієнтаційних ситуацій в навчальному процесі часто використовуємо рольові ігри, що сприяють реалізації комунікативних умінь, збагаченню життєвого досвіду студентів. Розвитку активності, самокритичності та творчих здібностей студентів сприяє застосування методу «мозкової атаки». Це створюється таким чином: групу студентів розділяємо на дві підгрупи одна з яких обирає й фіксує різні ідеї щодо розв'язання поставленої проблеми. Студенти другої підгрупи, аналізують зібрані ідеї, відбирають найбільш цінні, розробляють їх. Удосконаленню навчального процесу сприяє також застосування методу «Прес» та інших інтерактивних методів.

Важливим джерелом інформації є Інтернет. О.Б. Тарнопольський вважає, що головною перевагою його використання є можливість викладача без обмежень використовувати матеріали певного фахового змісту; можливість студентів здійснювати Інтернет-пошук матеріалів для дальшого використання їх в навчальному процесі. Разом з тим, незважаючи на результативність застосування різноманітних інтерактивних методів, дослідження потребує дальшого удосконалення.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов Г. А. Деятельностный подход в обучении / Г. А. Антонов. – Д. : ЕАЦ-пресс, 2001. – 160 с.
2. Безпалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Безпалько. – М. : 1955. – 198 с.
3. Інноваційні технології на уроці німецької мови / Упорядник: Я. Горбач. – К. : 2008. – С. 4–9, 87–89.
4. Леонтев А. Н. Деятельность сознания. Личность. / А. Н. Леонтев. – М. : Педагогика, 1975. – С. 175–181.
5. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Видавничий центр «Просвіта», 2000. – 368 с.
6. Палат Е. С. Метод проектов на уроке иностранного языка. / Е. С. Палат // 2000. – № 2. – С. 67.



УДК 37.041; 374. 32

Валентина Бенера

### ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ НАУКОВИХ ШКІЛ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: II ПОЛ. XIX СТ. – ПОЧ. XX СТ.

*Визначено особливості становлення наукової педагогічної школи Університету св. Володимира, надано характеристики продуктивності наукових шкіл, обґрунтовано спадкоємність наукових традицій, актуальність провідної ідеї лідера наукової школи. Актуалізовано конструктивний досвід становлення наукових шкіл у вищій школі України заявленого історичного періоду.*

*Ключові слова: вищий заклад освіти, наукова школа, педагогічні персоналії, наукові традиції, актуалізація історичного досвіду.*

Упродовж півторавікового розвитку історико-педагогічного процесу, як і тепер, постать педагога залишається в центрі наукового пошуку. І нинішній майбутні історики звертатимуться до особистостей як до носіїв певних цінностей, що їх вони перетворюють у процесі своєї діяльності у явища культури. Певною мірою цей процес є незалежною, об'єктивною складовою історико-педагогічного дискурсу. Погоджуємося з положеннями академіка О. Сухомлинської, що «педагогічна персоналія – це більше, ніж наукова, освітня чи творча біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей, культури в рамках гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель» [11, с. 42]. Для предметного поля нашого дослідження важливо відзначити про педагогічні персоналії в університетах II пол. XIX ст. – поч. XX ст., як про лідерів наукових шкіл, які згуртовували навколо себе обдаровану до наукових починань молодь, продукували нові прогресивні підходи у педагогічній науці.

Результати аналізу наукових джерел дозволяють відзначити про окремі визначення поняття «наукова школа». Вчені С. Гончаренко, Н. Ничкало визначають, що «наукова школа – специфічна форма організації досліджень, яка передбачає об'єднання групи вчених навколо визнаного лідера з метою засвоєння та подальшої розробки його ідеї. Від інших форм спільної дослідницької праці наукова школа відрізняється поєднанням процесів здобуття й накопичення знань з підготовкою спеціалістів, тобто передаванням професійної компетенції від одного покоління до наступного» [10, с. 212]. Н. Дем'яненко наголошує, що «наукова школа – неформальний науковий колектив, який працює під керівництвом визнаного лідера-науковця. Підставою для ідентифікації наукової школи є наявність як мінімум одного покоління учнів» [4, с. 177].

• Дослідники відзначають, що у наукових школах підготовка вчених здійснюється на основі індивідуального підходу за такими основними напрямками:

- прищеплення навичок самостійної творчої діяльності;
- допомога в оволодінні методикою наукового дослідження;
- формування наукового світогляду;
- розвиток творчого мислення й ініціативи [4, с. 177; 10].

Кафедра у вищих навчальних закладах – основна навчально-наукова група, що здійснює навчальну, методичну і науково-дослідну роботу з однієї або декількох пов'язаних між собою наукових спеціальностей, а також підготовку і підвищення кваліфікації кадрів [10, с. 136]. Ми розглядаємо кафедру у вищих закладах освіти як науково-методичний осередок спрямовуючої організації та управління самостійною роботою студентів у вищій школі досліджуваного періоду з персоніфікованою постаттю в особі завідуючого кафедри. Разом з тим, зазначимо, що на кафедрі можуть працювали кілька наукових шкіл й об'єднувати навколо наукових проблем однодумців і продовжувачів головної ідеї лідера-науковця. Наукова школа нами розглядається як колектив однодумців, які ведуть активну творчу роботу у певній галузі науки, постійно обговорюють одержані результати на наукових семінарах і конференціях, активно залучають до наукової роботи молодих учених.

У рамках розгляду проблеми наукової школи доречним буде згадати М. Пирогова, який відзначав як «життєву необхідність сполучення двох елементів – наукового і освітнього – в одне ціле і що не можна визначити й меж цих двох елементів» у стінах університету. Разом з тим, «люди, які справді посувають науку вперед, природно, прагнуть зробити й інших учасниками цього руху; люди, які викладають науку, прагнуть бути її рушіями» [13, с. 157]. «Рух науки вперед, у вищій мірі вільний і його не можуть регулювати ні академії, ні університети. Уряди не можуть просувати вперед ні поезії, ні науки, ні мистецтва; їх просуває вільний геній людини» [там же, с. 160].

Такими «вільними геніями», що інтегрували «науковий і освітній» компоненти у процесі викладання курсів наук перших вітчизняних університетів, прагнули зробити студентів учасниками цього руху, закладали підвалини наукових шкіл у зазначений час були постаті Д. Багалія, В. Бузескула, Л. Кассо, М. Максименка, О. Стоянова – у Харківському імператорському університеті; М. Максимовича,

С. Гогоцького, В. Іконнікова – у Київському імператорському університеті св. Володимира; М. Грушевського, Б. Маньковського, К. Твардовського – у Львівському королівському університеті ім. Франца І.; С. Смаль-Стоцького, Е. Тангеля у Чернівецькому королівському університеті тощо. Як свідчить аналіз наукових джерел зазначеного періоду, прогресивні методи викладання лекцій з постановкою проблемних запитань, пошукового підходу до розгляду питань плану (В. Іконніков, М. Максименко, М. Грушевський), «спільний пошук істини» під час лекції (Д. Багалій), застосування «європейського методу наукового» (С. Смаль-Стоцький), порівняльного методу (В. Бузескул), використання диспутів для обговорення питань плану (О. Стоянов), вирішення конкретних юридичних казусів (Л. Кассо), використання елементів дослідження на лекції за допомогою спеціальних приладів (Е. Тангль) тощо.

Зауважимо, що з розвитком університетської освіти пов'язано становлення педагогіки як навчальної дисципліни. Зі становленням педагогіки як університетської дисципліни відбувалися започаткування й утвердження педагогічних наукових шкіл вищої школи, набувала теоретичного осмислення й практичного впровадження самостійна робота студентів. Про те, що самостійна робота студентів є однією з найдавніших проблем педагогічної теорії й практики свідчить досвід становлення перших наукових шкіл Львівського королівського університету ім. Франца І., Харківського імператорського університету і Київського імператорського університету св. Володимира, Новоросійського імператорського університету, Чернівецького королівського університету, розкриття первинного змісту самостійної роботи студентів у роботі вищої школи вченими зазначеного періоду (С. Гогоцький, М. Лавровський, І. Лебєдев, О. Потебня, К. Ушинський, Г. Челпанов, Є. Черкавський, П. Юркевич тощо).

Результати логіко-системного аналізу дозволяють відзначити, що як і тепер, 150 років тому дисертація розглядалася як самостійна робота здобувача на отримання наукового ступеня. Згідно з сучасним «Положенням про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів» – «самостійна робота над дисертацією на здобуття наукового ступеня кандидата наук є однією з форм підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів» [7, с. 44].

В університетах зазначеного періоду для участі у конкурсі для претендента на заміщення вакантної посади на кафедрі необхідною умовою було виконання самостійної наукової праці, публікацій наукових робіт для дозволу викладання певної галузі наук. Разом з тим, про важливість врахування наукових досягнень викладача, оприлюднених у наукових публікаціях, було необхідною умовою його визнання як ученого, науковця. Зазначимо, що для викладача університету досліджуваного періоду, як і тепер, самостійна наукова робота була одним із видів наукової діяльності, засобом здобуття наукового ступеня. Як відомо, наукові ступені присвоювалися факультетами після публічного захисту відповідної дисертації. Захист відбувався у повному зібранні факультету, яке, під головуванням декана, складалося з усіх ординарних та екстраординарних професорів факультету. Доценти отримували право голосу тільки після дворічного перебування на цій посаді. Як правило, виступали два опоненти, які на початку ХХ ст. отримували за опанування по 200 крб. Якщо на початку ХІХ ст. функцію затвердження результатів захисту виконували факультети, з 1819 р. право затвердження перейшло до міністра. Більш детально правила випробувань визначалися в спеціальних положеннях, які затверджувалися Міністерством народної освіти [8, с. 110; 9, с. 3].

Університети користувалися давньою академічною традицією атестації кадрів і присудження вчених ступенів кандидата, магістра і доктора наук. Наприкінці 1850 р. запроваджувався контроль за написанням і захистом дисертацій. Особливо контролювався зміст наукових досліджень, спрямованість на підтримку державного ладу. Права університетів щодо цього визначала глава ІХ «Про вчені ступені і почесних членів» в університетському статуті 1863 р. На відміну від західноєвропейських університетів, де вчені ступені іменувалися відповідно до назви факультетів, у Росії (а отже, і в Україні) вони присуджувалися за одним з 39 розрядів наук (спеціальностей), внесених до положення від 4 січня 1864 р. про вчені ступені [8, с. 110]. Відмітимо, що рішенням Імператора від 05. 11. 1850 р. у підросійських університетах (Харківському, Київському) було відкрито кафедру педагогіки [14, арк. 1–22]. Аналіз наукових джерел досліджуваного періоду [14, арк. 1–2, 12] дозволяє зазначити, що першим викладачем педагогіки Київського імператорського університету св. Володимира було призначено доктора філософії та стародавньої філології, ординарного професора Київської духовної академії С. Гогоцького.

Розглянемо становлення постаті Сільвестрія Сільвестровича Гогоцького як науковця і як лідера наукової школи педагогічного напрямку дослідження у Київському імператорському університеті св. Володимира. Аналіз архівних документів, історико-педагогічної літератури дозволив ознайомитися з процедурою захисту докторської дисертації С. Гогоцького. Зокрема, в архівних матеріалах знаходимо: «Доцент С. Гогоцький в Університеті св. Володимира 4 жовтня 1850 р. о 12 годині дня, у залі урочистих зібрань університету буде публічно захищати дисертацію «Філософія Гегеля, її достоїнства і недоліки» [15, арк. 1].

Одним із позитивних критеріїв лідера наукової школи має бути власне бачення наукової проблеми, зокрема на проблему самостійної роботи студентів. Так, С. Гогоцький, висвітлюючи розуміння сутності процесу пізнання, зазначав: «У своїх мислимих, чітко сформульованих одиницях, які звуться поняттями, в їх чітких сполуках за допомогою суджень і умовиводів мислення дає нам

можливість усвідомлювати ...справжній внутрішній зв'язок» [2, с. 110]. Вчений визначав у навчальному процесі важливість співпереживання, що відображається у поясненні викладача, його ставленні до студента, яке повинно сприяти формуванню «навички до гармонійного механізму самостійної праці» [2, с. 11]. Підтримуючи думку вченого, можна її продовжити словами П. Юркевича, який вважав, що незадовільне забезпечення взаємодії «розуму» і «серця» у навчальному процесі гальмують розвиток індивідуальності.

Джерело виникнення процесу самоосвіти слід було шукати, на думку С. Гогоцького, в розвитку самодіяльності особи. Він вважав, що чим сильніше розвинута в людині самодіяльність, тим більше людина схильна до освіти, оскільки вона включає значну частку самодіяльності і самодбайливості [3]. Звідси – накопичення знань вважалось лише перехідним етапом у здійсненні вищої мети освіти, а одним із головних завдань виховання – збудження і розвиток у вихованцях етичної самодіяльності, моральної самостійності та здібності до внутрішньої самоосвіти: «Якщо людина не в змозі поставити собі ідеальну мету і прагнути досягти її, то духовне життя не досягає мети. Не можна, отже, заперечувати, що самостійність є істотним елементом духовного життя людини» [там же]. Отже, потреба в самодіяльності була закладеною в людині генетично, а завдання педагога полягало в тому, щоб у процесі освіти розвинути в людині цей вид діяльності до високого рівня. У такому разі базис «самодіяльного початку» дозволив би особі надалі вести самостійну роботу правильно і найбільш ефективно.

Логіко-системний аналіз наукових джерел показав, що самодіяльність не ототожнювалася з самостійною роботою, а лише вважалася основою останньої. Згідно з думками С. Гогоцького й К. Ушинського, самодіяльність застосовувалася людиною в самостійній роботі лише як засіб для досягнення своєї мети. Таким чином, самостійна робота і самодіяльність розглядалися як взаємозв'язані педагогічні поняття. С. Гогоцький відзначав, що безпосереднє збудження і виховання самодіяльності – це поступовий процес, у якому спочатку мають місце дисциплінарні навички, потім поступове надання особі все більшої самостійності і самодіяльності [2, с. 39].

Вважаємо, що лідерські якості вченого проявилися у розробці авторських програм, навчальних курсів, оскільки вони у зазначений період визначали вибір студентом курсу науки для слухання курсів лекцій, а також орієнтували студента на самостійну роботу у позанавчальний час. Як свідчить логіко-системний аналіз наукових джерел у Київському імператорському університеті св. Володимира й Харківському імператорському університеті упродовж 1850–1860 рр., крім історико-філологічного факультету, для студентів фізико-математичного та юридичного факультетів із додаткових предметів викладалася теж педагогіка – для казеннокоштных студентів і своєкоштных за бажанням студентів [16; 17]. У розкладі навчальних занять психолого-педагогічні дисципліни «Про виховання» чергувалися з «Богословієм» – 3 рази у тиждень, «Психологія», «Дидактика та прикладна педагогіка» чергуються по 2 рази у тиждень [16, арк. 11 зв.]. Так, в огляді лекцій історико-філологічного факультету університету св. Володимира на 1854 – 1855 н. р. ординарний професор С. Гогоцький викладав: 1) Дидактику і прикладну педагогіку по 4 год. у тиждень; 2) історію виховання по 2 год. у тиждень. Крім цього студенти історико-філологічного факультету слухали Богословіє [17, арк. 8–9].

Логіко-системний аналіз наукових джерел діяльності історико-філологічного факультету університету св. Володимира дозволяє стверджувати, що у другому півріччі 1859/60 н.р. ординарний професор С. Гогоцький викладав: «Дидактику та прикладну педагогіку» для студентів історико-філологічного факультету у 8 семестрі та казеннокоштных студентів фізико-математичного та юридичного факультетів у 8 семестрі по 3 год. у тиждень, «Науку про виховання» для студентів історико-філологічного факультету у 7–8 семестрах та для казеннокоштных студентів фізико-математичного та юридичного факультетів у 7–8 семестрах по 3 год. у тиждень [16, арк. 6–6 зв., 7–8]. Цілісну картину становлення педагогіки, як університетської дисципліни у 50–60 рр. ХІХ ст. порівняльного характеру і послідовність викладання педагогіки професорами – С. Гогоцьким у Київському імператорському університеті св. Володимира і М. Лавровським у Харківському імператорському університеті представлено у монографії [1, с. 539–540].

Порівняльний історико-педагогічний аналіз наукових фондів засвідчує, що у Київському імператорському університеті св. Володимира, як і у Харківському імператорському університеті, педагогіка викладалась по 2 год. у тиждень на інших факультетах (фізико-математичному, юридичному) студенти відвідували лекції педагогіки за бажанням [1, с. 231–232]. Зокрема, як свідчать архівні джерела, упродовж 1850/60 рр. студенти фізико-математичного та юридичного факультету в Київському університеті св. Володимира брали участь в наукових бесідах із С. Гогоцьким, виконували вправу, самостійно проводили заняття, набували навичок майбутньої професійної діяльності. Вважаємо, що факт самостійного вибору педагогіки понад основні предмети слухачів говорить про високу популярність курсів лекцій С. Гогоцького, який умів зацікавити студентську молодь й розвивати самодіяльну основу їх учіння. Як свідчать архівні матеріали, студенти понад основні навчальні курси поряд із Богословієм, історією російської словесності вивчали педагогіку [1, с. 232] тощо. Отже, уже з перших років діяльності професор С. Гогоцький приділяв значну увагу розробці теоретичних проблем педагогіки вищої школи і пошукам способів (методів) підвищення ефективності самостійної роботи студентів, активізації їх навчальної діяльності, підвищенню рівня спеціальної педагогічної підготовки. Логіко-системний аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що діяльність наукових шкіл перших вітчизняних університетів

у зазначений період забезпечувала високий рівень професійної підготовки у процесі вивчення конкретних наук.

Логіко-системний аналіз архівних матеріалів свідчить, що С. Гогоцького було відзначено колективом Київського імператорського університету св. Володимира за відмінні успіхи викладання Історії нової філософії за поданням історико-філологічного факультету (від 8 серпня 1850 р. № 1433 та на основі §36 статуту Університету св. Володимира). Згідно з рішенням ради університету доцента С. Гогоцького було нагороджено матеріальною винагородою з видачею 300 руб. сріблом із економічної суми університету, який сьогодні складає 1366 руб. 82¼ сріблом» [18, арк. 1].

Подальший розвиток педагогічної науки в Київському університеті пов'язаний з реорганізацією педагогічної освіти, запровадженням педагогічної семінарії для підготовки молодих людей до обіймання вчительських посад. Зазначена ініціатива ради університету знайшла відображення в рішенні міністра народної освіти від 24.11.1858 р., яким запроваджувались практичні вправи з шести предметів гімназійного курсу незалежно від рівня викладання педагогіки, а саме: з російської мови та словесності, грецької, латинської мови, історії, географії, математики. Казеннокоштных студентів університету св. Володимира, котрих готували до викладацької діяльності, по завершенні навчального курсу було передбачено спрямувати на один рік до Київських гімназій позаштатними вчителями з метою вдосконалення педагогічної майстерності. Проте маємо відзначити, що така резолюція міністра була введена в дію лише як тимчасовий засіб до запровадження практичних педагогічних курсів. Педагогічні вправи планувалося розпочати з 01.01.1859 р. як обов'язкові для студентів 7-го семестру, а для студентів 8-го – за власним бажанням [5, арк. 4–5]. Відзначимо, що під час підготовки і самостійного проведення педагогічних вправ студенти активно самостійно виконували завдання, а пізніше самостійно проводили вправи у гімназіях з метою набуття професійних навичок і педагогічної техніки.

Необхідно відзначити, що «Циркуляри», за період кураторства М. Пироговим Київським навчальним округом (вересень 1858 – березень 1861 рр.), викликали особливий інтерес. У формі діалогу на сторінках видання відбувалися дискусії з приводу проведених навчальних занять у гімназії. Розбір записок старшого вчителя Чернігівської області Ф. Аршаниціна (Директор Київської I-ї гімназії Деллена і професора С. Гогоцького) [19; с. 8–9]. Особливо заслуговують уваги думки професора С. Гогоцького про умови успішного гімназійного викладання для студентів університету. Зокрема вчений визначає умови способів (методів) викладання для активного самостійного засвоєння знань тих, хто навчається, які повинні:

- 1) задовольняти природне прагнення до «руху тіла»;
- 2) різноманітно збуджувати в учнів внутрішню діяльність;
- 3) приносити усім учасникам навчального процесу можливість діяльної участі, не тримати у стані «одного німого слухання, що присипляє уважність»;
- 4) бути таким, щоб можна було викликати діяльну участь у ході уроку у кожного учня, навіть невстигаючого;
- 5) надавати можливість і відстаючим учням через хворобу, допомагати їм зрівнятися з успіхами своїх ровесників [19; с. 8–9]. Отже, професор С. Гогоцький не лише теоретик педагогічної науки, але й наставник-практик щодо необхідності розвитку самодіяльного начала у викладанні наук. Разом з тим, зазначимо, що напрями розвитку самодіяльного активного начала тих, хто навчається, вченим визначалися лише зі сторони викладання та не враховувалися зі сторони учіння.

Унаслідок університетської реформи 1863 р. у Київському імператорському університеті св. Володимира знову вводиться викладання філософії, яку було дозволено читати світським викладачам. Студентський курс читав професор С. Гогоцький, автор численних праць, зокрема «Критического взгляда на философию Канта», «Введения в историю философии» і «Философского лексикона». Остання з названих праць була однією з перших спроб створення вітчизняного філософського словника. Твори С. Гогоцького засвідчують, що він намагався застосувати гегелівську та інші філософські системи до вимог православної церкви, вбачаючи гармонію існуючого світу в діяльності Бога.

Разом із тим, історико-педагогічний аналіз наукових джерел дозволяє відзначити, що з приводу педагогічної діяльності «знавець філософії, логіки, педагогіки і психології», яким був С. Гогоцький, є досить полярні думки. Наприклад, у спогадах М. Флоринського, який навчався у С. Гогоцького у Київській духовній Академії. У них професор С. Гогоцький постає як талановитий учений, людина високих духовно-моральних якостей, наставник і провідник виховання молоді у тому числі і хороший лектор (Флоринський Н. Сильвестр Сильвестрович Гогоцкий. – Харьков, 1889). Про професора С. Гогоцького як лектора, наводить приклад Н. Мозгова у монографії «Київська духовна академія, 1819 – 1920: філософський спадок», у якій зазначає, що «особливої популярності набув університетський курс лекцій С. Гогоцького з історії філософії». Його лекціями студенти були задоволені. Він викладав натхненно, у дусі філософії християнина, для якого найвищим критерієм істини слугувало «Боже Одкровення» [6, с. 176]. Іншу думку висловлює Д. Чижевський, який пише, що в університеті С. Гогоцький працював до 1886 р., але в останні роки викладав, здається досить вже зле – сухо і нецікаво, відштовхуючи від себе слухачів «різними чудернацтвами» [20, с. 18]. Таку ж думку наводить на конкретному історичному матеріалі М. Ткачук [12, с. 17–18]. У зв'язку із цим необхідно підкреслити, що С. Гогоцький був надзвичайно підготовлений як лектор і оратор, однак він читав лекції у 50–70-их рр.



XIX ст, коли просвітництво і матеріалізм уже охопили розум і душу молодих людей, що прийшли у вищу школу. Дослідники вважають, що саме їм лекції професора С. Гогоцького могли показатися «різними чудернацтвами» [12; 20]. Вищезазначені наукові джерела дозволяють стверджувати про багатогранність особистості С. Гогоцького як вченого, науковця і практика, що стояв біля витоків педагогічної науки у Київському імператорському університеті св. Володимира. Представлена постать С. Гогоцького як лідера наукової школи відображає його власне бачення проблеми самостійної роботи студента як у теорії, так і на практиці. Педагогічна спадщина вченого як філософа, педагога у Київському імператорському університеті св. Володимира визначальною для послідовників його наукових педагогічних традицій.

Науковий пошук дозволяє відзначити про продовження славних наукових традицій в історії розвитку наукових шкіл педагогічної науки, Київського імператорського університету св. Володимира. Серед постатей, що примножували часопис наукових шкіл: професор В. Іконніков із авторською дидактичною системою організації самостійної роботи студентів, вагомим внеском у підготовку й видання наукових публікацій студентів і викладачів більш як за 20 років у видавництві «Університетські відомості»; професори О. Гіляров і Г. Челпанов, які із новаторським філософсько-психологічним підходом відзначили найбільший розквіт психолого-педагогічного напрямку професійної підготовки у Київському імператорському університеті св. Володимира. Важливо відзначити, що на початку XX ст. самостійна діяльність розумілася як безперервна освітня діяльність, що особливо відповідає сучасним тенденціям безперервної освіти. Особливо важливим є той факт, що на даному етапі центральним моментом у визначенні самоосвіти була самостійна пізнавальна діяльність, що відповідає сучасному її визначенню. З іншого боку, відсутність централізованого забезпечення навчально-виховного процесу вищих закладів освіти у зазначений період сприяло появі ініціативи нових демократичних концепцій розвитку вищої освіти, авторських теорій, оригінальних моделей і програм. Саме на початку XX ст. у педагогічній думці спостерігаємо появу нового принципу теорії навчання – активного завоювання знань за допомогою самостійної роботи студентів.

Слід відзначити про продовження наукових традицій у становленні педагогічної наукової школи крізь століття у Національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова на кафедрі педагогіки і психології вищої школи, очолюваної професором Н. Дем'яненко. Нам приємно відзначити про сучасність поглядів і прогресивність ідей представників перших наукових шкіл, які мають продовження сьогодні у період модернізації вищої освіти в країні. Про зазначене свідчить щорічне проведення засідання постійно діючого семінару «Освітньо-виховні системи: ретроспектива і реконструкція». Зокрема, 23 травня 2007 р. відбувся семінар на тему: «Наукові школи в історії вищої педагогічної освіти України». Із доповідями виступили: д. п. н., професор Н. Дем'яненко «Наукова школа – основа креативного потенціалу вищого навчального закладу»; д. п. н., професор А. Марушкевич «Педагогічна концепція і наукова школа І. І. Огієнка»; доц. О. Майборода «Наукова школа М. М. Грищенка»; доц. І. Прудченко «Психолого-педагогічна школа І. О. Сікорського». На науковому семінарі з ініціативними співдоповідями і повідомленнями виступили магістранти спеціальності «Педагогіка вищої школи» університету: Ю. Стародуб «Основні чинники формування педагогічної позиції П. Д. Юркевича», С. Зеленська «Науково-педагогічні погляди С. А. Ананьїна», О. Бардалей «Експериментальна педагогіка: основні підходи і наукові школи», В. Кабанова «Наукові школи Київського Фребелівського педагогічного інституту» [4, с. 178].

Зазначене підтверджує характеристики продуктивності наукових шкіл, спадкоємність наукових традицій вищої школи, актуальність провідної ідеї їхнього лідера у досконалому володінні науковими технологіями та фундаментальністю педагогічних розробок. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в актуалізації досвіду становлення наукових педагогічних шкіл у вищих закладах освіти досліджуваного періоду в сучасних умовах модернізації вищої освіти в Україні.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.) / В. Є. Бенера. – Рівне : ПП ДМ, 2011. – 640 с.
2. Гогоцкий С. Краткое обозрение педагогики или науки воспитывающего образования. – К. : тип. Киевского университета, 1882. – Вып. II. – Изд. 2-е. – 111 с.
3. Гогоцкий С. Краткое обозрение педагогики // Университетские известия. – 1882. – № 1. – С. 1–39; № 2, февраль. – С. 41–84; № 3, март. – С. 115–136.
4. Дем'яненко Н. М. До обґрунтування феномену „наукова школа” Історико-педагогічні студії: науковий часопис / [гол. ред. Н. М. Дем'яненко]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 2. – С. 176–179.
5. Держархів м. Києва, ф. 16, Університет св. Володимира, оп. 297, спр. 192, 5 арк.
6. Мозгова Н. Г. Київська духовна академія, 1819 – 1920 : Філософський спадок / Н. Г. Мозгова – К. : Книга, 2004. – С. 176.
7. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів [назва з екрану] [zakon.rada.gov.ua/](http://zakon.rada.gov.ua/)
8. Положение о присуждении ученых степеней // Журнал Министерства Народного просвещения. (Ч. 121). – 1864. – С. 104–110.

9. Предварительные правила народного просвещения // Периодические сочинения об успехах народного просвещения. – Харьков, 1803. – С. 3–10.
10. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / [укладач С. У. Гончаренко та ін. / за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
11. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – 68 с.
12. Ткачук М. Л. Київська академічна філософія ХІХ – поч. ХХ ст.: методологічні проблеми дослідження / М. Л. Ткачук. – К. : ЗАТ „ВІПОЛ”, 2000. – С. 17–18, С. 150.
13. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. В 2-х т. Пер. з рос. / [Редкол.: В. М. Столетов (голова) та інші / Склав та підготував до друку Е. Д. Днепров; за ред. О. І. Пискунова (відп. ред.) та інші]. – Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки. – К. : Радянська школа, 1983. – 488 с.
14. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 16, спр. 612, 22 арк.
15. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 16, спр. 512, , 14 арк.
16. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 26, спр. 23, 48 арк.
17. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 21, спр. 40, 19 арк.
18. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 16, спр. 494, 6 арк.
19. Циркуляр по управленію Киевским учебным округом за 1860 г., Киев, январь 1860 (№1–12), № 1 (январь). – С. 2 – 9.
20. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Видавництво «Обрій» при УКСП «Кобза», 1992. – С. 18, С. 105.

**УДК 784(091)(477.84)“18/19”****Оксана Бойчук****ХОРОВЕ МИСТЕЦТВО ТЕРНОПІЛЬЩИНИ КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ:  
РЕГІОНАЛЬНІ МИСТЕЦЬКО-ОСВІТНІ АСПЕКТИ**

*У статті висвітлюються генезис та основні етапи розвитку хорового мистецтва на теренах сучасної Тернопільської області, що формувалися під впливом комплексу специфічних регіонотворчих чинників. Розглядається процес переходу від аматорства до професіоналізму хорового мистецтва, що пов'язаний з відкриттям спеціалізованих навчальних закладів у регіоні. Аналізуються сфери функціонування хорової музики в період II пол. ХІХ – ХХ ст.*

*Ключові слова: хорове мистецтво, регіональна культура, Тернопільщина, хорові колективи.*

Осягнення історії українського мистецтва як цілісного неперервного процесу неможливе без детального та всебічного аналізу регіональних культурно-мистецьких рухів. Дослідження музичного мистецтва крізь призму їх регіональних особливостей сьогодні є актуальним і сприяє формуванню регіоналістики як окремого відгалуження сучасного мистецтвознавства.

Усебічне вивчення музичної культури Тернопільщини – необхідна умова для пізнання сутності регіональних мистецьких процесів, що відбувалися на території Західної України зокрема та відтворення цілісності й історичної послідовності розвитку національної культури загалом. Нині існує низка досліджень, присвячених різним аспектам музичного життя краю. Фундаментальними краєзнавчими роботами є праці Л. Бойцун [2; 3] і П. Медведика [23]. У дослідженнях М.Іздепської-Новицької висвітлено діяльність аматорських хорів [18] і боянівських осередків у Тернополі [19] та Бережанах [17]. Крім того, указана проблематика знайшла своє відображення в працях Г. Олексін [24], І. Шуль-Бевської [31], А. Ороновського [25], а також у численних історично-мемуарних збірниках повітових округ Тернопільського воєводства, виданих свого часу в США представниками української діаспори [4; 5; 20; 27]. Однак типові особливості розвитку музичного мистецтва зазначеного регіону та його місце в національній культурі недостатньо висвітлені як з культурологічних, так і з мистецтвознавчих позицій, що й зумовлює актуальність теми статті.

Мета статті – дати загальну характеристику розвитку хорової музики як важливого чинника культурно-мистецького становлення Тернопільщини.

В історію української культури Тернопільський регіон увійшов як важлива в культурно-мистецькому сенсі складова Галичини, де інтенсивно розвивалися музичне й театральне мистецтво, видавнича справа тощо. Зародження аматорського, а згодом і професійного мистецтва було підготовлено вагомими здобутками талановитих краян не лише в царині музики, але й в інших сферах культури.

Головним визначником історико-етнографічних регіонів є територія, що окреслює зональний тип регіональної культури та зберігається в пам'яті людей як символ етнічної історії. Формування

географічних кордонів Тернопільщини бере початок з 1782 р., коли в складі Австрійської імперії з'явилася адміністративно-територіальна одиниця Тернопільський циркул, до складу якого входили центральні та східні райони сучасної області. Значно давнішими на теренах краю є історично-географічні землі Теребовлянщини (Теребовельське князівство – одне з трьох удільних князівств Галицької землі) і Крем'янецьчини (уперше виступає як Крем'янецька волость Волинської землі в XIII ст. – галицько-волинський період української історії). Крім цього, організаційно-територіальні функції раніше від Тернополя мали міста Шумськ, Збараж, Червоногород, Вишнівець, Чортків, а разом з Тернополем отримали Заліщики й Бережани. До 1782 р. Тернопіль був провінційним містом на околиці Теребовельщини.

Надалі історико-географічна Тернопільщина адміністративно асоціювалася з повітом Австро-Угорщини (1867 – 1914 і 1918 рр.), краєм і губернією Росії (у часи тимчасової військової окупації 1810 – 1815 і 1914 – 1917 рр.), воєводством Західно-Української Народної Республіки (1918 – 1919 рр.), Галицькою Соціалістичною Радянською Республікою, столицею якої був Тернопіль у середині 1920 р., воєводством Польської Речі Посполитої (1921 – 1939 рр.). Конфігурація регіону постійно й суттєво змінювалася, аж поки 4 грудня 1939 р. не була зафіксована в сучасних межах адміністративної області Української РСР. До цієї території в радянській публіцистичній і краєзнавчій літературі вживали назву Надзбруччя або ж Надзбручанський край. Там найменування покликане було акцентувати значення річки Збруч, яка виконувала функцію політичного кордону, однак указаний топонім не став активно вживаним [14; 16]. Натомість вважаємо доцільним використання топоніма «Тернопільщина» та понять «Тернопільський край» і «Тернопільський регіон» як синонімів для визначення територіально-адміністративної складової України – теперішньої Тернопільської області.

Наслідком складного історичного розвитку Тернопільщини є накладання на її теренах трьох великих етнографічних земель – Галичини, Волині та Поділля, що, у свою чергу, внесло музичне розмаїття в культурне життя краю.

Початковий етап соціокультурного становлення регіону (1850 – 1900) пов'язаний із салонним і домашнім музикуванням. За відомостями, що наводить краєзнавець Л. Бойцун, серед осередків відомих своєю захопленістю в музикуванні виокремлюється дім Антона Ліпінського. Учасниками музичних салонів були скрипалі Никодим Бернацький, Кароль Ліпінський, гітарист Станіслав Щепанський та ін. Однак українська музика тут звучала вкрай рідко, оскільки учасники вечорів були здебільшого представниками польської еліти [3].

Осередком культурного життя української громади був Тернопільський замок, зал якого з 1850-х рр. став ареною для святкових заходів. Непересічною подією музичного життя міста були вистави українського театру «Руська бесіда» зі Львова, трупа якого вперше завітала до Тернополя в 1865 р. і розпочала свої гастролі виставою «Назар Стодоля». Крім того, глядачі мали можливість переглянути п'єси І. Котляревського «Наталка Полтавка», Г. Квітки-Основ'яненка «Щира любов», Ю. Коженювського «Верховинці» і С. Монюшка «Галька». Зі спогадів О. Барвінського дізнаємося, що «цей театр був другою рідною школою <...> і, поряд з тодішнім українським письменством, став справжнім вогнищем, з якого віяло подувом щирого народного життя» [1, с. 86].

У березні 1877 р. у Тернополі засновується «Товариство друзів музики», яке вже 16 квітня в концертному залі замку відсвяткувало силами місцевих музикантів перший концерт. Цього ж року при товаристві заснуються чоловічий хор і музична школа під керівництвом Владислава Вшелячинського [2, с. 28]. Поширеною практикою для товариства була організація концертів та урочистих академій. Приміром, 22 травня 1898 року відбувся вокально-декламаційний вечір на честь А. Міцкевича за участю хору товариства [10, с. 17–18].

Резонансною подією в мистецькому житті міста став перший публічний Шевченківський концерт у залі замку, проведений 1 лютого 1882 р. за активної участі чоловічого хору зі Львова під керуванням А. Вахнянина. Повертаючись безпосередньо до спогадів О. Барвінського, дізнаємося, що «вістка про цей концерт рознеслася по Поділлі висланими запрошеннями та розбудила руську інтелігенцію в Тернополі і околиці <...> у святковий день з'явилось стільки людей, що ледве половина могла зайти в приміщення». У програмі прозвучали твори М. Вербицького, М. Лисенка, М. Кропивницького й А. Вахнянина [1, с. 311].

Як відгук на концерт у газеті «Діло» знаходимо фейлетон професора Петра Левицького про вищезгаданий захід, у якому зазначалося: «Довго ще проходжувався, щоби успокоїти себе. Довго ще гомоніли пісні в моїй душі, довго ще стелилися мої зворушені думки по нашій широкій країні, а уста шептали щире «спасибіг» тим душам, що розбудили наше Поділля з его дрімоти» [1, с. 311]. Концерт став потужним імпульсом для активізації мистецького руху в Тернопільському краї. Уже з кінця XIX – початку XX століть стало традицією проведення чайних вечорів, організаторами яких виступали бургомістри, старости, а згодом – воєводи або дружини цих високопосадовців. На фестинах – своєрідних народних гуляннях – гарний відпочинок органічно поєднувався з іграми, атракціонами та благодійністю. Найулюбленишим місцем для цих заходів у літню пору був міський парк (нині Парк Слави) і парк у Великих Гаях.

Отже, розвиток аматорського музикування на Тернопільщині в 1850 – 1900-х роках свідчить про його різноплановість і насиченість не лише вузькою сферою розваг та естетичної насолоди, а й підпорядкованістю спектру добродійних, просвітницьких і духовно-патріотичних цілей.

Наступний період становлення музичного мистецтва в регіоні (1900 – 1939) пов'язаний з діяльністю товариств, при яких створювалися аматорські гуртки. Показовим у цьому сенсі є діяльність товариства «Просвіта». Важливою складовою просвітянської роботи був розвиток культурного рівня місцевих жителів шляхом їх залучення до різного роду мистецької діяльності: театральної, хорової, інструментальної тощо. У репертуарі хорів були здебільшого українські народні пісні, а також авторські твори В. Безкоровайного, М. Вербицького, Ф. Колесси, М. Лисенка та ін. Особливої ваги в цьому сенсі набуває факт заснування в с. Денисів першої на Тернопільщині просвітянської читальні, організатором якої став сільський священик о. Йосип Вітошинський (1838 – 1901). У 1868 році при читальні організований хоровий осередок, який, на думку Н. Кобрин, «можна вважати чи не найкращим зразком тогочасного просвітнього читальняного хору» [21, с. 270; 8]. Крім того, хоріві секції створювалися при товариствах «Луг», «Союз українок», «Молода громада», «Рідна школа» тощо.

Найбільш репрезентативним хором тернопільської громади протягом 1900 – 1939 рр. був «Тернопільський Боян». Датою заснування товариства вважається 1 грудня 1900 року, оскільки саме в цей день, як свідчать архівні документи, офіційно зареєстровано статут «Бояна» [30, с. 4]. Колектив об'єднував у своєму складі вчителів, студентів, працівників культури, музикантів та урядовців різних установ. У репертуарі – твори М. Вербицького, Д. Бортнянського, А. Вахнянина, Ф. Колесси, М. Лисенка, С. Людкевича та ін. У різний час керівниками хору були О. Терлецький, І. Левицький, В. Безкоровайний, В. Менцинський і В. Майковський. Крім Тернополя товариство «Боян» мало свої осередки в Чорткові, Копиченцях і Бережанах [17].

Етап професіоналізації музичного мистецтва в Галичині пов'язаний з відкриттям у 1903 р. Вищого музичного інституту у Львові. Предтечею Тернопільської філії була музична школа заснована в 1922 р. при товаристві «Боян» профором В. Безкоровайним. Першими викладачами закладу стали І. Любчак і С. Трояк-Дзядів (фортепіано), Ю. Крих (скрипка), В. Безкоровайний та Ю. Салтирник (віолончель), С. Коренець-Стахевиц (вокал), П. Вальчиківський (духові інструменти). Двічі на рік у школі відбувалися вступні іспити, на яких неодноразово були присутні С. Людкевич і В. Барвінський. Тернопільська філія Музичного інституту відкрилася в 1927 р. [15, с. 203].

Панораму концертно-хорового життя Тернопільщини в 1920-ті роки доповнили гастролюючі творчі колективи, одним із яких був Український Наддніпрянський хор, який у 1924 р. побував у Тернополі та Борщеві. Інформацію про відвідини хором колективом під керівництвом Дмитра Котка цієї місцевості знаходимо в пресі: «Без шуму і рекліями без ніякого підготовлення і ґрунту, а навіть без попереднього контакту з музичними організаціями, явилась на галицькому ґрунті артистична дружина 16 придніпрянських співаків під диригентурою Дмитра Котка <...> виступи цього хору в кількох провінціальних містах викликали справжній ентузіазм» [12]. Оскільки концерти колективу на Тернопільщині були величезною рідкістю, публіка приймала виконавців з великим захопленням.

Ще однією визначною подією цього періоду був виступ у Тернополі В. Авраменка (1895 – 1981) – українського балетмейстера, хореографа, актора, режисера та педагога. Ось як про це писала преса: «8 вересня Тернопіль мав змогу подивляти нашого самотнього представника національної хореографії Василя Авраменка <...> велика саля «Міщанського братства» була переповнена, що свідчило корисно про standard Тернопільської інтелігенції» [13].

Поява гастролюючих колективів була тісно пов'язана з відкриттям концертних залів у місті, одним з яких було приміщення товариства «Сокіл», урочисте відкриття якого відбулося 12 січня 1891 р. Згодом, у 1893 р., на цій сцені виступали О. Мишуга та С. Крушельницька, а в 1900 р. М. Менцинський з хором «Тернопільського Бояна» [3].

Особливої уваги заслуговує будівля споруджена в 1903 році як офіційне приміщення товариства «Міщанське братство». Основою організації став чоловічий міщанський хор під керівництвом Івана Чубатого, при якому згодом був заснований аматорський драматичний гурток. Крім просторого концертного залу, була закладена бібліотека, у якій уже в 1904 р. налічувалося понад 400 книг. Це приміщення із часу свого відкриття стало осередком культурного життя міста, адже за період його існування на сцені «Міщанського братства» у 1905, 1911 рр. І. Франко читав свою поему «Мойсей»; у 1915–1917 рр. відбувалися вистави тернопільських театральних вечорів; з 1920-х років щорічно проводили Шевченківські святкування; у 1929 р. Богдан Лепкий декламував уривок з не друкованої ще історичної повісті «Мазепа», а також виступали мандрівні театри «Руської бесіди», «Заграви», у складі яких були відомі актори М. Садовський, М. Заньковецька, К. Рубчак, Й. Стадник, Л. Курбас, М. Бенцаль, В. Блавацький та ін. [2, с. 143].

Зміни в політичній площині, що відбулися в 1939 р., позначилися на подальшому розвитку музичного мистецтва. Хорова музика, після приєднання Тернопільської області до СРСР, виконувала ідеологічно-пропагандистську функцію та була засобом вкорінення й реалізації тодішньої ідеології. Для виконання поставленої мети систематично влаштовувалися семінари для керівників самодіяльних гуртків, проведення яких, на думку організаторів, покращувало «ідейно-політичний рівень працівників, <...> що сприяло поліпшенню художньої якості самодіяльних виступів» [7]. Крім того, у періодичних виданнях публікувалися твори, рекомендовані для вивчення. Так, у часописі «Радянська Україна» знаходимо хоріві аранжування «Ой Дніпро, Дніпро» і «Визволення» [8].

Важливою подією музичного життя Тернопільщини стала поява в травні 1944 р. обласної хорової капели, організованої Іваном Гіпським у Кременці. Першими учасниками хору були С. Генсірук,

Ф. Пацюркевич, Р. Ключ, М. Матерський, М. Добротвор та інші. При формуванні репертуару особлива увага приділялася класичним творам з опер М. Лисенка, П. Чайковського, Д. Россіні [6; 28; 29].

Хвиля активізації музичної діяльності капели відбулася в 1952 році з приходом нового хорового диригента Миколи Вороняка. Репертуар колективу поповнився новими творами: «Пісня про Тернопіль» (муз. Д. Покраса, сл. К. Житника), «Над Дніпром» (муз. Г. Жуковського, сл. П. Тичини), «Амурские волны» (старов. рос. вальс, оброб. М. Кюсса), «Весна» (муз. Й. Штрауса, сл. А. Машістова), «Бандура» (муз. Г. Давидовського, сл. народні), «Де ти бродиш моя доле» (муз. і сл. М. Кропивницького) тощо.

Інноваційною формою роботи було введення в програму концертів, крім хорових творів, й ансамблів: квартети, тріо та дуети. Так, із репертуарного плану капели за 1952 р. дізнаємося, що серед творів чоловічого квартету були: В. Листопада «Ремісничка бойова», А. Кос-Анатольського «Ой ти дівчино, з горіха зерня», народна пісня «Мав я раз дівчиноньку», Т. Хреннікова «Лодочка»; жіночий ансамбль виконував твір М. Лисенка «Пливе човен», а також дуєт Одарки й Карася з опери С. Гулака-Артемівського «Запорожець за Дунаєм» [11, с.1]. Ураховуючи обмежений обсяг статті, детальне висвітлення багатогранної діяльності хорової капели не може бути здійснене в межах цього дослідження, а тому повинно стати об'єктом окремої наукової розвідки.

Якісно новий етап розвитку хорового мистецтва на Тернопільщині тісно пов'язаний з відкриттям у 1958 р. при музичному училищі відділу хорового диригування та вокалу. Першими викладачами були випускники Львівської та Київської консерваторій В. Нестеренко, Н. Ткач, Н. Хохлова. З наступного 1959/60 н. р. на відділі почали працювати О. Крицак та І. Романко [26]. У формуванні фахівців-хормейстерів велика увага приділялася студентській роботі з хором.

Наведені факти дають підстави для певних висновків. Національно-культурний і просвітницький рухи в Україні загалом та в Західному регіоні зокрема, мали свою динаміку розвитку, певні фази зростання та спаду активності. Із середини ХІХ століття Тернопіль став помітним культурним центром Галичини, хоча до того часу ще там не існувало музичних колективів й аматорська музика розвивалася у формі салонного та домашнього музикування.

Постійна потреба в об'єднанні дій щодо проблеми відродження національної свідомості привела до появи культурно-просвітницьких товариств: «Просвіта», «Боян», «Міщанське братство», «Рідна школа», «Союз українок» і молодіжних організацій «Луг», «Молода громада» та ін. Проведені ними свята, концерти й хорові конкурси стимулювали розвиток аматорського музикування в краї.

Професіоналізація музичної освіти пов'язана з відкриттям філії музичного інституту, де обдарована молодь могла навчатися вокально-хоровому й інструментально-виконавському мистецтву в досвідчених вітчизняних педагогів. Непересічною подією стало відкриття філармонії та об'єднання навколо неї провідних музикантів області, що привело згодом до створення в 1944 р. першого професійного хору. Найбільш продуктивним періодом діяльності капели були 1952–1962 рр., коли художнім керівником був М. Вороняк. З його появою оновлюється репертуар, організуються вокальні ансамблі, розширюється географія концертних виступів і покращується професійний рівень хору.

Отже, творча атмосфера, створена хоровими колективами, стала живильним середовищем розвитку музичного мистецтва, а хорова музика інколи навіть у несприятливих історико-соціальних умовах виступала домінуючим чинником і стимулювала рух інших галузей музичного життя Тернопільського краю.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Барвінський О. Спомини з мого життя / Олександр Барвінський / упор. А. Шацька, О. Федорук ; ред. Л. Винар, І. Гирич. – К. : Смолоскип, 2004. – 528 с.
2. Бойцун Л. Тернопіль у плині літ / Любомира Бойцун. – Тернопіль : Джура, 2003. – 392 с.
3. Бойцун Л. І линула у Тернополі музика / Любомира Бойцун // Місто. – 2003. – 15 жовтня.
4. Бережанська земля : іст.-мемуар. зб. НТШ / ред. В. Лев, В. Стецюк. – Нью-Йорк ; Париж ; Сідней ; Торонто, 1970. – 1028 с.
5. Бучаччина : іст.-мемуар. зб. – Нью-Йорк ; Лондон ; Париж ; Сідней ; Торонто : НТШ, 1972. – 942 с.
6. Войтко В. Він був і вчитель, і пісня, і слава витала над ним : до 110-ї річниці від дня народження І. Гіпського / В. Войтко // Діалог. – 2011. – 8 квіт.
7. Всесірно розвивати художню самодіяльність // Вільне життя. – 1944. – 14 листопада.
8. Всесірно розвивати художню самодіяльність // Вільне життя. – 1945. – 21 жовт.
9. Герман О. М. Діяльність товариства «Просвіта» на Поділлі наприкінці ХІХ і в першій половині ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук. – Чернівці, 1995. – 24 с.
10. Державний архів Тернопільської області (ДАТО), ф. 33, оп. 1, спр. 67.
11. ДАТО, ф. р-802, оп. 1, спр. 29.
12. Діло. – 1924. – Ч. 258. – 19 листоп.
13. Діло. – 1924. – Ч. 206. – 17 верес.
14. Дітчук І. На стику Галичини, Волині та Поділля: історико-географічне дослідження формування адміністративної території Тернопільщини / Ігор Дітчук // Історія української географії. – Тернопіль, 2006. – Вип. 13. – С. 62–75.
15. Дзядів С. Український музичний інститут ім. М. Лисенка / Степанія Дзядів // Шляхами Золотого Поділля : регіон. іст.-мемуар. зб. : у 3 т. – Т. 1. – Філадельфія, 1983. – С. 203–205.

16. Дудар П. Тернопільщина: адміністративно-територіальний поділ від Х до ХХ століть / Петро Дудар // Тернопілля'96 : регіон. річник. – Тернопіль : Збруч, 1996. – С. 154–160.
17. Іздепська-Новіцька М. І. Мистецькі здобутки хорového товариства «Бережанський Боян» / Марія Іздепська-Новіцька // Тернопіль. – 2009. – № 1. – С. 125–130.
18. Іздепська-Новіцька М. І. Просвітницька діяльність хорových гуртків у Західному Поділлі в 20–30-х роках ХХ століття / Марія Іздепська-Новіцька // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство. – Тернопіль ; К., 2005. – Вип. 2. – С. 56–61.
19. Іздепська-Новіцька М. І. Просвітницька діяльність хорového товариства «Тернопільський Боян» у 20–30-х рр. ХХ ст. / Марія Іздепська-Новіцька // Хорове мистецтво України та його подвижники : матеріали І міжнар. наук.-практ. конф. – Дрогобич, 2011. – С. 119–128.
20. Зборівщина : іст.-мемуар. і літ. зб. / Наук. т-во ім. Т. Шевченка. – Торонто ; Нью-Йорк ; Париж ; Сідней. – Т. XVIII. – 1020 с.
21. Кобрин Н. Принципи та форми музичної діяльності товариства «Просвіта» у Східній Галичині / Наталя Кобрин / Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009. – Вип 3. – С. 267–274.
22. Кройтор Ю. Понад півстоліття у культурі Тернопілля / Юліан Кройтор. – Тернопіль : Тернограф, 2008. – 128 с.
23. Медведик П. К. Діячі української музичної культури. (Матеріали до біобібліографічного словника) / Петро Медведик // Записки Наукового товариства ім. Т. Шевченка. Праці Музикознавчої комісії. – Львів, 1993. – Т. ССХХVI. – С. 474
24. Олексін Г. Церква та духовне мистецтво в утвердженні національної культури (Тернопільщина кінця ХІХ – початку ХХ ст.) / Галина Олексін / Духовна музика в контексті сучасного хорového виконавства : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Кременець ; Тернопіль, 2008. – С. 78–85.
25. Ороновський А. Історичний огляд творчої діяльності хоровой капели «Галичина» м. Тернополя / Анатолій Ороновський / Хорове мистецтво України та його подвижники : матеріали І міжнар. наук.-практ. конф. – Дрогобич, 2011. – С. 267–273.
26. Рапіта М. З історії диригентсько-хорového відділу / Михайло Рапіта, Іван Романко // Соломія. – 1998. – № 5. – Квітень.
27. Тербовельська земля : іст.-мемуар. зб. – Нью-Йорк ; Париж ; Сідней ; Торонто, 1968. – 1248 с.
28. Чернихівський Г. Писький Іван / Гаврило Чернихівський // Русалка Дністрова. – 1998. – № 13. – Липень.
29. Чернихівський Г. І вічна музика звучала / Гаврило Чернихівський // Кременецький вісник. – 2001. – 6 квіт.
30. ЦДІАЛ, ф. 146, оп. 25, спр. 1749.
31. Шуль-Бевська І. Діяльність аматорських хорových колективів у Західному Поділлі (кінець ХІХ – перша третина ХХ століття) / Ірина Шуль-Бевська // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. : Мистецтвознавство. – Тернопіль ; К., 2005. – Вип.1. – С. 47–51.



УДК 51(091); 51(092)

Григорій Возняк, Надія Бабій,  
Оксана Камінська

### ВНЕСОК ВОЛОДИМИРА ЛЕВИЦЬКОГО В СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

*У статті висвітлюється наукова діяльність українського математика, доктора філософії, професора Львівського університету, голови, дійсного члена Наукового товариства ім. Шевченка Володимира Йосиповича Левицького, зокрема його внесок у становлення української математичної термінології.*

*Ключові слова: Наукове товариство імені Тараса Шевченка (НТШ), математична термінологія, аналітичні функції.*

Постановка проблеми. Характерною рисою нашого часу є переосмислення минулого. Тим важливіше правдиво відтворити історію розвитку культури і науки в Україні, де діяли видатні вчені, яскраві особистості, доля яких перепліталася з бурхливими подіями у житті країни. У кожному періоді історії математики були свої видатні постаті вчених. Багато визначних математиків стали зразками щирої відданості науці, патріотами свого народу, серед них чільне місце займає Володимир Йосипович Левицький – український математик, доктор філософії, професор Львівського університету, голова, дійсний член НТШ.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження наукової спадщини Володимира Левицького розпочалося в 1997 році. Фонди [5, 7] дають матеріал щодо біографічних відомостей математика, [6] – щодо наукових інтересів В. Й. Левицького. Праці [1, 2, 4] характеризують вплив Левицького на процес становлення та розвиток НТШ.

Мета і завдання статті: зібрати та систематизувати відомості про внесок Володимира Йосиповича Левицького у становлення української математичної термінології.

Виклад основного матеріалу. У 1893 році стараннями О. Кониського і В. Антоновича літературне Товариство імені Шевченка, яке діяло у Львові, реорганізується в Наукове Товариство ім. Шевченка (НТШ). Ця реорганізація була здійснена за зразками західноєвропейських наукових установ і з метою стати «засновником майбутньої українсько-руської академії наук». У складі НТШ створюється три секції: філологічна, історико-філософська та математично-природописно-лікарська.

Всеукраїнського значення і престижу у науковому світі НТШ набуло під керівництвом Михайла Грушевського, який реорганізував статут з розподілом членства на дійсних членів НТШ, вибраних секціями, і звичайних, які не мають вирішального голосу в наукових справах, чим НТШ набрало більш академічного характеру. НТШ розбудувалося у фактичну Академію Наук і здобуло у Галичині передове місце в національному і культурному розвитку.

Провідне місце у виданні наукової продукції НТШ посідали «Записки НТШ», що були репрезентативним органом не тільки НТШ, але й усієї української науки. Зауважимо, що до 1913 р. видано 120 томів «Записок НТШ».

Піонерською для української науки була діяльність математично-природописно-лікарської секції (МПЛС), яку очолювали І. Верхратський, а пізніше В. Левицький. В українській науці освоєними були вже такі розділи, як ботаніка, зоологія, географія і частково медицина. Новими ділянками досліджень, які проводились в МПЛС, були математика, астрономія, хімія, фізика, психологія.

З більшовицькою окупацією західноукраїнських земель у 1939 р. діяльність НТШ була припинена і 14 січня 1940 р. Товариство розпустили і на його базі утворили філіал Академії Наук УРСР.

В. Й. Левицький з юних літ цікавився математикою. Після вступу до Львівського університету він займався науковою роботою під керівництвом польського математика Юзефа Пузини, який у свій час був учнем Вейерштраса. Ю. Пузина з 1884 року почав проводити наукові семінари з математики, до участі в яких залучав здібних студентів, серед яких був і В. Й. Левицький. Тож не дивно, що Вейерштрассівські підходи перейняв Пузина, а від останнього, в свою чергу, – В. Й. Левицький.

У своїх мемуарах В. Левицький писав: «Йому (Ю. Пузині) завдячую те знання математики, яке маю дотепер; завдяки йому пізнав я усі модерні теорії і методи, завдяки йому набрав я замішування до праці та охоти до самостійних дослідів».

Перша опублікована робота В. Й. Левицького – «Про симетричні вираження вартостей функції  $\text{mod } m$ ». Ця праця з'явилася в записках НТШ в 1894 році, хоча В. Й. Левицький приніс її у редакцію ще в 1893 році, будучи студентом третього курсу. Згадуючи про цю подію 3 квітня 1927 р. під час святкування 30-річчя виходу в світ першого «Збірника праць МПЛС», В. Левицький промовив таке:

«Коли я 34 роки тому назад, як молодий студент, приніс мою першу роботу з вищої математики, першу взагалі писану в українській мові, до тодішньої редакції «Записок», то редакція довго не знала, що з нею робити; а коли вкінці по році роботу надруковано, то редакція, бажаючи перед чужими закрити факт, що у нас у сій царині наук був дотепер застій, счеркнула вступ, в якому я зазначив, що це перша робота на українській мові, і висказав надію, що наша мова до математичних студій вповні надається. Однак перші леди були переломані. Вслід за першою роботою пішли інші...» [4].

Стаття, чи як тоді казали, розвідка, шокувала всіх тим, що була написана українською мовою. Адже до того часу українською мовою в «Записках» публікувалися лише статті з мовознавства, історії, літератури. Тобто В. Й. Левицький – перший математик, що опублікував свою роботу українською мовою.

Пишучи цю свою першу статтю з математики, В. Левицький відчув потребу у створенні української математичної термінології.

Він самотужки пробує вирішити цю проблему. Вже друкуючи наступну статтю «Еліптичні функції модулю» (липень, 1895 р.), Володимир Левицький наприкінці тексту задає короткий (69 слів) німецько-український словник математичних термінів.

Звичайно, не всі згадані термінологічні розробки були досконалыми, багато термінів не дійшло до нашого часу у тодішньому вигляді.

Проте дотепер ми користуємося термінами:

~ функція (функція): однозначна, однорідна, аналітична, еліптична (еліптична), автоморфна (автоморфна), трансцидентна;

~ змінні;

~ дискримінанта (визначник);

~ незмінник (інваріанта) функцій;

~ форма;

~ вісь, аргумент, рівняння

~ дійсний, раціональний, трансцендентний

- ~ збіжність,
  - ~ інтеграл, інтегральний,
  - ~ лінійний (лінійний);
  - ~ ряд степеневий,
  - ~ точка особлива, окіл точки,
  - ~ замкнена дорога (шлях) інтегрування,
  - ~ лінійне вираження, лінійне представлення
- Не прижилися такі терміни, як:
- ~ димензія – порядок;
  - ~ вартість – значення;
  - ~ реляція – рівність, зв'язок;
  - ~ субституція – перетворення;
  - ~ розвинення в ряд – розклад в ряд;
  - ~ безоглядний – абсолютний;
  - ~ зложений – комплексний;
  - ~ услівний – умовний;
  - ~ ріжничкове рівняння – диференціальне рівняння;
  - ~ дефініція – означення;
  - ~ сочинники – компоненти;
  - ~ безусловна збіжність – безумовна збіжність тощо.

Після цього Володимир Йосипович ґрунтовно працює над математичною термінологією і в VIII томі «Збірника математично-природописно-лікарської секції НТШ» (1902 р.) була публікація матеріалів до математичної термінології. Ці матеріали стали основою для створення наступних термінологічних словників і сприяли написанню нових підручників і наукових робіт українською мовою. Так, наприклад, при упорядкуванні термінологічних випусків з алгебри і геометрії, на замовлення ВУАН у Києві, М. П. Кравчук головним чином спирався на них. Зокрема, при виданні проекту словника математичної термінології у трьох частинах математичною секцією природничого відділу Київського Інституту української наукової мови у передмові до першої частини було зазначено, що «...в основу всього матеріалу лягли матеріали до математичної термінології д-ра В.Левицького, надруковані в VIII томі Збірника Математ.-природописно-лікарської Секції Львівського Наук. Т-ва Шевченка та три проекти Т-ва Шкільної Освіти...». Другу частину (925 термінів, 1925 р., титульний редактор Ф.Калинович), що стосувалася теоретичної механіки, поряд з математичною секцією ВУАН редагувала і математично-природописно-лікарська секція НТШ.

Про довіру і піонерське значення цієї термінологічної праці свідчить також протокол засідання Всеукраїнської наради в справі упорядкування математичної термінології, що відбулася у Харкові 5–6 травня 1932 р. Тут записано: «2. Нарада відзначає такі попередні словникові матеріали до укр. математичної термінології, як праці проф. Володимира Левицького (1902), Т-ва Шкільної освіти в Києві під проводом акад. М.Кравчука (1917–18), праці проф. М.Чайковського...».

Крім того В. Й. Левицькому належать «Матеріали до фізичної термінології», надруковані в 4-ох частинах (ч. I – 1895, ч. II і III – 1898, ч. IV – 1902), і «Начерк хемічної термінології» (1903).

Ми повинні бути дуже вдячні Левицькому вже тому, що він перший звернувся до цієї проблеми і постарався зробити згадані науки ближчими українцям, піднести українську мову до такого рівня, щоб нею можна було користуватись не тільки в побуті, а й у різних наукових розробках. Левицький про це сам говорить так: «Розвиток кожної нації, а головно недержавної і поневоленої як наша, іде невпинними фазами: починається від усної, опісля письмовної словесності, приходять великі духи, що словом будять національну свідомість, далі приходить пора на наукові досліди історії та літератури, досліди мови, пізніше може приходить час на мистецтво, а далеко-далеко на кінці на науки природописні і технічні».

Теорії функцій В. Й. Левицький торкається час від часу протягом всього життя. Про це свідчать його роботи: «Короткий начерк теорії автоматичних функцій» (1900 р.), «Найновіші праці з теорії аналітичних функцій» (1901 р.), «Про зерів місця функції  $\xi(s)$ » (1905 р.), «Деякі типи функцій групи Фукса» (1919 р.), «Ріжничкове рівняння еліптичної модулової функції  $J(\tau)$ » (1930).

Крім теорії функцій, Володимир Левицький займався геометрією («Д. Гільберта основи геометрії» (1902), «Відношення геометрії метричної до метової» (1903) і інші), диференціальними рівняннями («Докази існування інтегралів ріжничкових рівнянь» (1897) і інші), алгеброю й іншими галузями математики.

Поряд з математикою, В. Й. Левицький займався іншими науками. Він опублікував 12 робіт з фізики й астрономії («Електромагнітна теорія світла і філії електричні» (1898), «Теорія перстенів Сатурна» (1901), «Матерія і її переміни» (1909) та інші); 6 статей з філософії («Інший світ або про четвертий розмір простору» (1905), «Сонце і історичні явища» (1929) та інші).

В. Й. Левицький говорить, що математиці він присвятив ціле своє життя. Це правда. Але поряд з цим вчений займався й іншими науками, як наприклад, фізикою. Неабияким доказом цього є вихід у світ у 1912 році праці «Фізика для висших клас середніх шкіл», яка в 1924 році була перевидана як підручник



в 2-ох частинах. Микола Чайковський – інший наш видатний математик говорить про цей підручник: «Він (В. Й. Левицький) свій підручник фізики писав відразу в чистовику, без поправок. Це має велике значення тому, що автор був математиком (фізика була в нього другим, побічним предметом) і він мав такі обширні знання з фізики, що вмів їх відразу використати. А книга була справді дуже добра».

Цим підручником довго користувались в галицьких школах, дякуючи Левицькому, бо до того часу всі підручники з фізики (і алгебри також) були тільки польською мовою.

Він був також членом Польського астрономічного товариства, товариства німецьких математиків, французьких математиків, математичного товариства у Києві, товариства «Circolo matematico» в Палермо (Італія), співробітником журналу «Revue semestrielle des publications mathematique» (Амстердам).

Вагомий вклад вніс В. Левицький і в методику викладання математики. Велике значення мали на той час написані ним підручники і методичні посібники. В той період відчувалася велика потреба в шкільному підручнику з алгебри для старших класів, бо попередній підручник не зовсім відповідав вимогам. Довгий час учні змушені були звертатися до підручників польських шкіл.

На початку ХХ століття В. Й. Левицький працює над створенням підручника для гімназій з алгебри. Цю роботу він проводить разом з проф. Огоновським. Як результат – видання в 1906 (I част.) і 1908 рр. (II част.) праці «Алгебра для вислих клас середніх шкіл». Цей підручник досить довго використовували в галицьких школах. В. Левицький старається зробити цей підручник «ліпшим» для читання: він подає цікаві історичні факти з розвитку деяких частин алгебри; згадує визначних математиків минувшини. Поява цього підручника була зустрінута з великою радістю як із сторони учнів, так із сторони вчителів. Підручник задовольняв всі вимоги, які ставилися на той час шкільною програмою. Характерним є те, що у відповідних місцях включено історію математики. Підручник мав велике значення для української школи, для розвитку української математичної науки.

Слід зазначити, що окрім наукової роботи, В. Й. Левицький велику увагу приділяє проблемі, як доступніше довести цю складну науку математику до загалу. Необхідною умовою розв'язання її, на думку Левицького, є підготовка висококваліфікованих вчителів, «бо лише під оком правдивого педагога-математика адепт математики набере до неї довір'я, поборе легко труднощі математичної символіки і побачить перед собою ідеальний світ, осяяний сонцем правди і величі. ... Лихий учитель зневірить учеників, знеохотить їх до цієї величавої науки».

В передмові до першого номеру (1897р.) «Збірника математично-природописно-лікарської секції» за підписом Івана Верхрадського стосовно термінології було написано:

«Передовсім іде нам о розвиток науки на нашій питоменній ниві. Наш язык лише тогді зможе добути собі одвітного і підного становища, коли розвине ся о стілько, щоби міг стати поруч з образованими язиками других народів Європейских, яко довідний середник звязкого і определленого виражання мислей на всіх полях людського умства. Мусить проте наш язык виробити собі одвітну термінольоґію в ріжних вітах людського знання, мусить одвітно використати все боґацтво рідної словні а заразом прямовати до потребної прецизії, яку стрічаєм у других язиках счасливійше развитих. Без тих підвалин і думати годі про ширший розвиток науки в рідній бесіді...»

Сам Левицький, як це видно, наприклад, з підручника алгебри, старається зробити цю науку доступною, цікавою. Він хоче донести значення математики і взагалі природописних та технічних наук для культури народу, «...бо нарід, що недооцінює ці науки і не виявляє охоти до їх розуміння, є засуджений в нинішніх часах або на знищення, або на те, щоби бути погноєм для інших, гелотом і рабом».

Висновки. В кінці ХІХ ст. в Галичині, на українському ґрунті, математичну культуру почав піднімати В. Левицький: йому належить перша наукова математична праця, написана українською мовою; він був (з 1897 р.) незмінним редактором «Збірника математично-природописно-лікарської секції»; перший підготував і опублікував матеріали до української термінології з математики, фізики і хімії, написав українською мовою підручники з математики і фізики. І ще багато інших починань і справ, які підносили освіту і культуру нашого народу, пов'язані з його іменем.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аксиоми для нащадків : Українські імена у світовій науці : 36. нарисів / Упоряд. О. К. Романчук. – Львів : Меморіал, 1992. – 541 с.
2. Енциклопедія українознавства : Словникова частина у 10 т / Ред. В. Кубійович; Наукове товариство ім. Т. Шевченка у Львові. — Львів, 1993-1996.
3. Левицький В. Й. Еліптичні функції модулю / В. Й. Левицький // Записки НТШ у Львові. – 1895. – Т. VII (кн. 3)
4. Сулим Г. Володимир Левицький в історії становлення і розвитку НТШ [Електронний ресурс] . – Режим доступу : URL: <http://lnu.edu.ua/faculty/mechmat/news/doc/levyts.pdf>
5. Центральний державний історичний архів Львова-Ф.309. – Опис. 1. – Спр 3. Автобіографія Левицького В. 6 арк.
6. Центральний державний історичний архів Львова-Ф.771. – Опис. 1. – Справа №. 5 Список наукових праць Левицького В. 14 арк.  
Центральний державний історичний архів м. Львова-Ф.771. – Опис. 1. – Спр 1. Автобіографічний нарис Левицького В. за період 1903-1914 рр. 5 арк.



УДК 378:786

Христина Зайченко, Алла Афанасенко

**АНАЛІЗ ВИКОНАВСЬКОЇ ТА МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЖІНОК-ПІАНІСТОК НАПРИКІНЦІ ХІХ – У ПЕРШІЙ ТРЕТИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

*Стаття присвячена вивченню процесів становлення та розвитку концертної та музично-педагогічної діяльності західноукраїнських жінок-піаністок наприкінці ХІХ – у першій третині ХХ століття. Акцентується увага на особливостях їхнього індивідуального стилю виконавства.*

*Ключові слова: піаністки, концертна та педагогічна діяльність, виконавський репертуар, інтерпретація.*

Постановка та актуальність проблеми. Протягом останніх десятиліть в українській музичній науці активно вивчається історія вітчизняних виконавсько-педагогічних шкіл, досліджуються історичні джерела їхнього формування та розвитку, розглядається місце і роль в культурі суспільства та національної музичної педагогіки. Вивчення історії львівської фортепіанної школи не тільки приваблює дослідників фактами співіснування та взаємодії різнонаціональних фортепіанно-виконавських традицій, але відкриває шляхи становлення особистості сучасного вчителя музики. Розвиток професійної музичної освіти є головною умовою існування музичного мистецтва. Саме в сфері музичної освіти формується новий творчий потенціал виконавців, учителів, мистецтвознавців, а також смаки майбутньої слухачької аудиторії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окреслений період в історії вітчизняної освіти та культури вважався найменш вивченим. Процес становлення і розвитку фахової музичної педагогіки та освіти в Галичині з позиції історичного музикознавства досліджували Н. Кашкадамова [1, 2], Л. Корній [3], Т. Старух [7] та інші. Дослідженнями питань музичної культури займалися такі науковці як П. Медведик [5], О. Криштальський [4], М. Черепанін [7].

Мета статті – проаналізувати виконавський та педагогічний досвід західноукраїнських жінок-піаністок наприкінці ХІХ – у першій третині ХХ століття.

В кінці ХІХ – на початку ХХ століття музичний світ заповнила могутня хвиля романтичного фортепіанно-виконавського мистецтва. Вона породжена була культурою європейських міст, серед яких помітну роль у музичному житті того часу відігравав Львів – старовинне місто, розміщене у самому центрі Європи і пов'язане тісною мистецькою співпрацею з Віднем, Прагою та Варшавою. Заснована прямими послідовниками Моцарта (його сином Францом Ксавером) і Шопена (вірним учнем Каролем Мікулі) львівська фортепіанна школа повернула світові у ХХ столітті цю велику традицію, збережену і розвинутою в діяльності її кращих вихованців – Рауля Кочальського, Мечислава Горшовського, Едварда Штоєрмана, Леопольда Мюнцера. Українське, зокрема галицьке виконавство та педагогіка мають свої глибокі традиції, тісно пов'язані з найкращими традиціями світових піаністичних шкіл і репрезентовані визначними митцями. До цієї ж плеяди хранителів традицій романтичної піаністики належать й українські галицькі жінки, такі як Галина Левицька, Любка Колеса, Дарія Гординська-Каранович та інші.

Однією з несправедливо забутих піаністок є Любка Колесса (1902 – 1997). Хоча вона походить із родини знаної і шанованої в Галичині, проте сьогодні відоміші загалу композитор Микола Колеса, його батько вчений-етнограф Філарет Колесса чи професор Олександр Колесса, а от про Любку Колессу чули далеко не всі піаністи-фахівці. Це тим дивніше, що свого часу, у 20 – 30-х роках, саме вона мала найбільшу славу: кожен її приїзд і виступ обов'язково викликали відгук у пресі, концерти регулярно транслювалися по радіо; статті про Любку Колессу знаходимо в музичних енциклопедіях Рімана та Макміллана; як знаменитість її запрошували на дипломатичні прийоми і представляли коронованим особам. Були випущені листівки з портретом чарівної молоді піаністки на знак популярності [1].

Все змінилося в повоєнний час – ім'я колишньої знаменитості повністю щезло як з популярних, так і зі спеціальних публікацій. Заслуги митця виявилися досить швидко забутими, тому нинішнє покоління музикантів нічого не знає про Любку Колессу [1].

Критики відзначають рідкісну гармонійність творчої особистості Любки Колесси: поєднання вмінь, знань і почуттів, завдяки чому в її яскравих художніх інтерпретаціях досконала техніка сприймається як природна складова частина. У статті її незмінного рецензента В. Барвінського читаємо, що Колесса тонко відгукується своїм трактуванням на стиль композитора як істотний компонент змісту твору: «Її музичне психе реагує точно не лише на основні риси різних музичних стилів, але й на найніжніші нюанси даного стилю» [2]. Це засвідчує і звукозапис її виконання двох Сонат Скарлатті, де знайдено наближене до старовинного інструмента чембало ніжне колористичне звучання і вирізьблено найдрібніші фрази вишуканими відтінками.

На 30-ті роки припадає найвизначніший період діяльності Любки Колесси. Вона концертує в багатьох країнах Європи, а у 1938 році їде на гастролі до Південної Америки. Від 1940 року піаністка

живе на Американському континенті. Вона стає професором Королівської консерваторії у місті Торонто. Багато виступає, зокрема у США, про що свідчать програмки концертів і рецензії в газетах, але все більше уваги віддає педагогічній справі. Концертна кар'єра Любки Колесси скінчилася рано, як і почалася, її останній великий виступ відбувся в Карнелі-Холл (Нью Йорк) у 1950 році. А наступного року в Сполучених Штатах виходять у світ ще дві (теж останні) довгограючі платівки з її записами творів Шумана та Брамса. Вони одразу ж були дубльовані у Великобританії й Франції.

Піаністка майстерно втілює свої задуми, використовуючи різноманітні засоби: туше, багату палітру нюансів. Тішить слухача чітка й красива артикуляція – «незрівнянне півстаккато» [1]. Артистка тонко змінює манеру звуковидобування і фразування при переході від Скарлатті до Моцарта, від Моцарта до Бетховена, Шопена і т. д. В основі всіх цих прекрасних якостей – особлива виконавська інтонація, притаманна тільки цій єдиній піаністці, що становить неповторність її творчої особистості.

Вагоме місце в діяльності Любки Колесси займала інтерпретація творів Федеріка Шопена. Ще зовсім молодою випускницею віденської Академії музики вона розпочала свою артистичну кар'єру виконанням у 1921 році Концерту e-moll Шопена. Ця інтерпретація принесла піаністці великий успіх, зокрема в Берліні, а у Львові польська преса писала: «Про гарніше і розкішніше виконання Концерту Шопена навіть не можна мріяти... Знавець стилю – і зокрема концерту e-moll – міг знайти у справді прекрасній інтерпретації Колессівни багато надзвичайно цікавих і одночасно оригінальних деталей» [2]. Трагування музики Шопена не було у Любки Колесси однозначним чи стереотипним – воно змінювалося залежно від виконуваного твору, від настрою піаністки, відбивало еволюційні варіації її стилю. Найбільше приваблювала артистка поетичністю і м'якістю, мрійливою романтичністю трагування. Критика відзначала, що вона має до Шопена інтуїцію і спеціально – до жіночих рис його сутності: «Мистецька особистість Любки Колесси настроєна не на боротьбу чи примирення суперечностей, а виключно на чисту гармонію. При її грі можна подумати, що в звучання фортепіано перенесено один з відомих своєю завершеною врівноваженістю жіночих образів класичної поезії. З цієї причини вона по-різному діє на різних слухачів. Одному не вистачає гострих протиставлень, інший же насолоджується, повністю зворушений цим царством культу звуку, якого не порушує ані нестримність, ні надмірність. Остання думка може бути застосована до переважної більшості публіки. Для фортепіанного втілення її виплеканої манери відчуття артистка має в розпорядженні просто ідеальне туше і техніку пальців... Майже годину вона грала Шопена, для публіки ж не було б забагато і другої години» [2].

Через трагування музики Шопена вона дозволяє нам наблизитися до розуміння ще зовсім недослідженого питання: української інтонації у музичному виконавстві, а через неї – до досягнення національної ментальності, національного характеру, до розуміння української національної самобутності у її зіставленні з близькими націями.

Одне з найвагоміших місць у розвитку фортепіанного виконавства та педагогіки займає піаністка і вчителька низки відомих музикантів, професор Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка (згодом – Львівської державної консерваторії) Галина Левицька-Крушельницька (1901 – 1949). Все своє життя вона присвятила музиці й вихованню нового покоління музикантів. Концертувати почала ще студенткою, а після закінчення Академії виступила з концертами у Відні й Празі. Критики відзначають віртуозну довершеність гри молодого піаністки, її музичну зрілість, глибину вираження почуттів. Уже в такому молодому віці піаністка виявляє вимогливість і серйозність у доборі репертуару: в її програмі зовсім відсутні модні салонно-сентиментальні або ефектно-бравурні п'єси [4].

Концертний репертуар піаністки був дуже широкий і різноманітний. Велика вимогливість у виборі репертуару, включення в концертні програми лише творів високохудожніх, глибоких за своїм музичним змістом, назавжди стала однією з характерних рис виконавства Г. Левицької. Вона ніколи не висувала своєї особи на перший план, її інтерпретація – глибоке проникнення у композиторський задум твору. Гра Галини Левицької відзначалася вдумливістю, уникненням зовнішньої ефектності. Повний глибокий звук, уміння видобувати з фортепіано найрізноманітніші барви, завжди відповідні до змісту, характеру, стилю виконуваних творів, – ось ті риси виконавства, які викликали високу оцінку професіональних музикантів та захоплення публіки.

Від початку концертної діяльності Галина Левицька пропагувала твори українських композиторів – як галицьких, так і з Радянської України. Вона включала поодинокі твори в концертні програми, і навіть цілі вечори присвячувала українській музиці, а це є прямим проявом просвітницької діяльності. Викликає подив, з якою жвавістю артистка відгукувалася на появу нових композицій і відразу ж вивчала їх. Вона стала першою виконавицею в Галичині творів українських радянських композиторів: Л. Ревуцького, В. Косенка, Б. Лятошинського, П. Козичького. В її виконанні вперше у Львові прозвучали твори Миколи Колесси, В. Барвінського, Н. Нижанківського, фортепіанні сонати А. Рудницького, З. Лиська. Така діяльність свідчить про її просвітницьку та патріотичну місію, глибоко продуману громадянську позицію, проявлену через інструментальне виконавство [4].

Історію української піаністичної школи неможливо уявити без постаті Дарії Гординської (1908 – 1999). Музичну освіту вона здобувала у Вищому музичному інституті імені М. Лисенка, після закінчення якої відправилась продовжувати навчання до Відня.

Роки навчання у Львові стали визначальними для світогляду. І хоч далі Дарія Гординська на довгий час виявилася відірваною від батьківщини, усе ж назавжди зберегла сформовані в молодості

засади: де б не жила, своїм першочерговим обов'язком піаністки і педагога вважала служіння українській музиці. Шлях до цього — у засвоєнні здобутків світової думки, тісних зв'язках із західноєвропейською культурою та мистецтвом. Через усе життя пронесла в серці любов до рідного міста, завжди відверто казала: «Я походжу зі Львова», — свідомо гордого звучання цих слів [1].

Упродовж 50 – 60 рр. піаністка виступає у США. Вірна і тут своїм принципам пропаганди музики піаністка вивчає нові твори композиторів української еміграції: в її програмах з'являються прізвища Миколи Фоменка, Ігоря Соневицького, Володимира Грудина. У сезоні 1963 – 1964 рр. Гординська-Каранович здійснює спеціальне концертне турне для вшанування пам'яті свого вчителя Барвінського – об'їжджає вісім міст: Нью Йорк, Ньюарк, Клівленд, Філадельфію, Детройт, Міннеаполіс, Чикаго і Торонто з монографічною програмою фортепіанних творів композитора. Зі вступним словом у цих концертах виступали Зиновій Лисько і Василь Витвицький. Критики захоплено відгукнулися на цю небувалу мистецьку акцію. «Тут заблиски не тільки всі кольори і брилянтowa техніка піаністки, але в першу чергу її мистецька зрілість і витонченість, поєднані із притаманною українській духовності снагою. Під сучасну пору Дарія Гординська-Каранович безконкурентна, коли йдеться про виконання творів Барвінського, не тільки завдяки її піаністичній культурі, чи тому, що вона, як колишня учениця Барвінського, знає всі інтенції і секрети їх інтерпретації, але в першу чергу тому, що виконувала ці твори довгі роки, вони стали частиною її екзистенціальної істоти. Вона розуміє їх психологічну вартість як специфічний музичний вияв української душі» [1].

Головний виразовий засіб піаністки – мелодійне інтонування. У неї гарний, наповнений і глибокий, співний тон – не приглушений, а скоріш відкритий і звучний, проте шляхетний. Піаністка вправно показує темброву різноманітність регістрів і робить це дуже красиво (чи то в чарівній мініатюрі Моцарта, чи в п'єсах Барвінського). Можна назвати такі риси, що характеризують виконавську майстерність Д. Каранович: пластичність та інтонаційна випуклість мелодійної лінії, звучання фактури як багатопланового плетива голосів, кохання виразністю гармонії, деяка заповільненість розгортання й нахил до деталізації.

Висновки. Отже, педагогічна та виконавська діяльність жінок-піаністок наприкінці ХІХ – у першій третині ХХ століття відбувалася як на території України, так і за її межами. Слід зазначити, що саме за кордоном українські піаністки мали кращі організаційні умови для реалізації своєї концертної діяльності. Можна припустити, що їхня виконавська та педагогічна діяльність стала частиною професійного становлення творчої особистості.

Жінки-піаністки пройшли шлях від аматорської громадської діяльності до професійного концертного пропагування творчості українських композиторів. Варто відмітити, що основи їхніх просвітницьких програм були закладені за кордоном, тобто там вони отримали музичну освіту та починали сольну виконавську діяльність.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Кашкадамова Н. Фортеп'яне мистецтво у Львові : Статті. Рецензії. Матеріали / Н. Кашкадамова. – Тернопіль : Астон, 2001. – 399 с.
2. Кашкадамова Н. Фортепіанне мистецтво Шопена : Науково-методичний нарис / Н. Кашкадамова. – Тернопіль : СМП "АСТОН", 2000. – 80 с., нот.
3. Корній Л. Історія української музики. Ч. II. / Л. Корній. – Київ – Харків – Нью-Йорк, 1998. – С. 95–110.
4. Криштальський О. Життя, присвячене музиці / Олег Криштальський // Поступ. – 2001. – № 13. – 23 січня.
5. Медведик П. Діячі української музичної культури (Матеріали до біо-бібліографічного словника) / Петро Медведик // Записки Наукового товариства ім. Т. Шевченка. Праці Музикознавчої комісії. – Львів, 1993. – Том ССХХVI. – С. 370–455.
6. Митці України : Бібліографічний довідник / за ред. А. Кудрицького. – К. : українська енциклопедія, 1992. – 846 с.
7. Старух Т. М. Музичне мистецтво Львова / Т. М. Старух. – Львів, 1997. – 168 с.
8. Черепанин М. Музична культура Галичини (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) / М. Черепанин. – Вежа, 1997. – 328 с.



УДК 37.011.33

Любов Кравець

## ГРИГОРІЙ СКОВОРОДА ПРО ДОМАШНЄ ВИХОВАННЯ

*У статті проаналізовано праці філософа, у яких розглядаються проблеми сімейного виховання. Висвітлено різносторонні погляди народного учителя щодо змісту виховання дітей у сім'ї.*

*Ключові слова: сім'я, домашнє виховання, сімейне виховання, гармонійне виховання.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Немає жодної сім'ї, у якій спосіб життя, виховання дітей здійснювався б за аналогом. Кожна окрема сім'я – це маленька держава зі своїми законами, звичаями, традиціями. Надто складно давати поради батькам щодо виховання дітей, тому що є постійний ризик зробити непоправну помилку. Саме тому сімейне виховання – це одна із найбільш складних тем, що досліджується сучасними вченими. Ними враховується багато чинників, особливо тих, які мають глибокий історичний змістовий відбиток. Народна педагогіка, науковці, проаналізувавши набутий досвід, визначили загальні тенденції, вказали на помилки, відзначили позитивне в стратегії і тактиці сімейного виховання. Особливого значення щодо проблем сімейного виховання нині набувають здобутки класиків педагогіки. У цьому сенсі варто звернутися до спадщини українського філософа, просвітителя, гуманіста Г. Сковороди.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасні науковці детально аналізують творчість Г. Сковороди, показуючи його роль у розкритті багатьох педагогічних проблем. Зокрема, Л. Ткаченко пише про педагогічний підхід Г. Сковороди у розвитку особистості, О. Кислашко розкриває педагогічні ідеї Сковороди в українській духовності. І. Кулик здійснює наукове тлумачення творчої спадщини Григорія Сковороди в педагогічній історіографії. Однак праць, присвячених висвітленню проблемам сімейного виховання у творах Г. Сковороди недостатньо, тому вважаємо за доцільне розкрити поглиблено цю тему. Мета статті – висвітлення поглядів геніального філософа щодо ролі сім'ї у гармонійному вихованні дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сім'я є центральним осередком життя, виховання і головним Божим обдаруванням, яким людина нагороджується саме через батьків. Сковорода переконує, що є «...два головні батьківські обов'язки: «На добро народити й добра навчити. І коли хтось не зберіг жодної із цих двох заповідей: не на добро народив і не добра навчав, такий не є батько дитині, а винуватець його вічної погібелі» [2, с. 105–106]. «Бо батьки – Божа, а діти – батьківська подоба, зображення, копія. Як від яблуни соки у гілля її, так батьківський дух і норов переходять у дітей, аж поки не відлучаться і наново не вкоріняться» [2, с. 108].

Батьки повинні нести відповідальність за дітей і навпаки. Тому догляд за батьками він вважав не бідою, а радістю і блаженством своїм – «...моя веселість та блаженство» [2, с. 105]. Ідею всебічно гармонійно розвиненої особистості Сковорода одним із перших захищав в історії педагогічної думки, наголошуючи: «Але немає нічого кращого за добре виховання: ні чин, ні багатство, ні рід, ні милість вельмож, хіба що добре народження. Воно – над усе, воно – сім'я, щастя і зерно виховання» [2, с. 106]. Саме в його творах знаходимо чимало цікавих роздумів з приводу морального, трудового, фізичного, естетичного, розумового виховання, які можуть стати у пригоді учителям, батькам для виховання дітей.

Правильно організоване виховання, яке полягає у всебічному гармонійному розвитку особистості кожної дитини з максимальним врахуванням її природних нахилів і задатків, що здійснюється спільними зусиллями учителів, суспільства, в першу чергу батьків, починаючи з моменту народження, є, на думку Г. Сковороди, запорукою успішного, повноцінного життя людини. Обстоюючи думки про те, що за своєю природою людина не зіпсована, добра, Сковорода писав: «...справді, людське серце і розум аж ніяк не можуть бажати зла людям» [2, с. 321]. Кожна людина повинна бути людиною з людським обличчям. Сковорода підкреслював, що «...хай інші дбають про золото, про почесні, про Сарданапалові бенкети, про низькі насолоди, хай шукають вони народної прихильності, слави, ласки вельмож; хай одержать вони ці, як вони думають, скарби – я їм не заздрю, аби я мав духовні багатства, і той хліб духовний, і той одяг, без якого не можна ввійти у вельми прикрашені чертоги небесного жениха» [2, с. 340].

Причинами, що сприяють вкоріненню моральних вад, різних відхилень у поведінці, є суспільні умови, темрява, неосвіченість народу, нерозуміння цінності виховання для людини. Змістовне виховання дитини з перших днів її життя, вважав Г. Сковорода, є основою у формуванні її особистості. Його необхідно починати якомога раніше, максимально враховуючи психофізіологічні, індивідуальні особливості дітей. На практиці завжди важко пізнати природу маляти, але вона може бути зрозумілою і повинна бути пізнана. Для цього необхідно вести щоденне спостереження за дитиною, її грою, стосунками з однолітками, рідними, за всім її життям. Це буде запорукою того, щоб глибоко вивчити її задатки і відповідно будувати процес виховання.

Важливими для сімейного виховання є такі питання, що не залишилися поза увагою Сковороди, як виховання патріотизму, любові до свободи, правильного світовідчуття. Філософ наголошував, що дії людини детерміновані постійними законами зовнішнього світу, але ця детермінованість не фатальна. На відміну від різних живих істот людина володіє свободою волі у визначенні стилю поведінки під час прийняття того чи іншого рішення.

Свобода дій людини залежить від міри пізнання нею своєї природи і законів зовнішнього світу. Лише пізнавши власну природу, вона може вільно спрямовувати власні зусилля на досягнення гуманної мети, зробити життя змістовним і високоморальним. Підкреслюючи, що нахили людські природжені, однак люди від природи далеко не рівні. І якщо людина займається тим, для чого не народжена, що суперечить її внутрішній природі, то вона, як правило, стає дуже нещасливою. Сковорода неодноразово наголошував, що морально вихованій людині притаманні чесність, порядність, поміркованість, стриманість, совість, доброта, щедрість, щирість, сердечність, правдивість, безкорисливість, ласкавість, приязнь, старанність, самостійність, мужність і самовідданість, патріотизм, любов до свободи та низка інших моральних чеснот. Провідне місце серед усіх моральних характеристик займає вдячність «Богу, родителям, благодетелям» [5, с. 117], «благочестивая и самодовольная благодарность превосходит небо и землю» [5, с. 128].

Слушними є неодноразові застереження молоді щодо пияцтва, статевої розпусти, які підривають репутацію людини і, безперечно, знищують її здоров'я. Суспільство потребує людини з високими моральними якостями, а сприятиме цьому розумове виховання, підкреслюючи таким чином своєрідний і цілком логічний зв'язок між моральним та інтелектуальним вихованням. Можливо, правильніше буде навпаки – між інтелектуальним та моральним, бо сам Сковорода вважав: істинне знання породжує високі моральні якості людини і добрі почуття та вчинки. Аморальність, ницість молоді людини філософ пояснював відсутністю істинних знань, тим, що в неї не вироблені розумні норми поведінки, аналітичне ставлення до своїх вчинків.

Особливою пошаною користувалася у Сковороди високоморальна людина. Він доводив, що головне в житті – це серце: «Сердце и нравы человеческие, кто он таков, свидетельствовать должны, а не внешние качества» [5, с. 81]. Саме тому «виховання серця», тобто моральне виховання має бути в центрі уваги. Від батьків Григорій Савич передусім вимагав учити дітей вдячності. В притчі «Благородний Еродій» батько Еродія так говорив сину: «Сину мій!... учися самої вдячності... Ти народжений на добро, і ця наука є дочкою природи твоєї. Знай, що всі інші науки правдиві рабині цієї цариці» [2, с. 110]. Треба виховувати так дитину, щоб вона могла згодом поєднувати свої особисті прагнення і бажання з інтересами інших добродесних людей. Тільки тоді вона й буде доброю особою і щасливою. Вузловою проблемою етики Г. Сковороди було щастя людини на землі, умови і шляхи його досягнення. Та в державі, де панує беззаконня і культ багатства, щастя кожен розуміє по-своєму. Так, багаті люди вбачають його в золоті, розкоші і пишних палатах. Філософ застерігав, що розкішне паразитичне життя провокує численні людські пороки: «Надмірність породжує пересиченість, пересиченість – нудьгу, нудьга ж – душевний смуток, а хто хворіє на це, того не можна назвати здоровим» [2, с. 227].

У сімейному вихованні не втратило актуальності застереження Г. Сковороди, що розумове виховання – це не нагромадження знань, його мета – навчити дітей самостійно мислити, робити самостійні висновки, застосовувати набуті знання в житті. Привертає увагу суперечлива думка Г. Сковороди про те, що знання породжують добродесність та інші моральні якості, хоча освіченість аж ніяк не тотожна моральності, однак певний зв'язок між інтелектуальним та моральним розвитком все таки існує. Знання, які перейшли у стійкі переконання, стимулюють моральні вчинки людини. Оголосивши війну нецтву і закликаючи всіх здобувати знання, Г. Сковорода дуже влучно говорив: «Не той дурний, що не знає (ще такий, котрий усе знає не народився), але той, що знати не хоче» [2, с. 125].

Слушними для батьків можуть стати пора щодо того аби збуджувати у дітей ще в ранньому віці прагнення до знань і виробляти звичку до розумової праці. Та не лише це. Треба всіляко розвивати в молоді бажання вчитися, виховувати наполегливість в опануванні знаннями [2, с. 125]. Надзвичайно великого значення у правильному вихованні дитини, запобіганні тих чи інших відхилень у розвитку особистості надавав Г. Сковорода трудовому вихованню. Для Сковороди праця – це запорука людського щастя. Водночас переконував, що для щастя необхідна лише улюблена праця, відповідно до природних задатків і здібностей дитини. Неспоріднена праця є обтяжливим тягарем для людини, безкорисною і навіть шкідливою для суспільства. У цих словах Г. Сковороди можна знайти цінні рекомендації виховання дітей у сім'ї, залученні їх до виконання різних трудових доручень, що матиме глибокий виховний потенціал. Взагалі Г. Сковорода наділяв працю і працьовитість найвищими етичними епітетами, тому, що вона є основою життя і джерелом всіх людських благ «... не лінуйся працювати і для власної вигоди й творити необхідне – будеш тоді вільний» [2, с. 132].

Г. Сковорода прославляв людей праці і таврував неславою нероб. Це особливо відображено в байці «Бждола і Шершень», де він не тільки возвеличує працю як джерело матеріальних благ, а й підкреслює її моральне та суспільне значення. Шершень тут уособлює паразитичні елементи суспільства, що живуть «крадіжками чужого і родилися на те тільки, щоб їсти, пити тощо» [3, с. 32]. Бждола «є герб мудрої людини, що в природженому ділі трудиться» [3, с. 32].

Багато сторінок своїх творів Г. Сковорода присвятив питанням дружби між людьми. Дружба, на його думку, повинна бути щирою і відвертою, та необхідно остерігатися «того, кого не можна пізнати, що він підлесник, і хто сам не признається, що він лестить; того, хто не зустрічається тобі біля кухні, який не міряє тінь сонця, щоб дізнатись про час обіду, але частіше тверезий, виявляє зацікавленість і хоче бути союзником у справах і учасником таємниць...» [2, с. 240]. У дружбі він вбачав той орієнтир, який покликаний відіграти важливу роль у моральному вдосконаленні людей і в суспільному прогресі. «Коли ми хочемо когось назвати справжнім другом, говоримо, що наша душа і його душа – одне [2, с. 261]. «Через те, що дружба така божественна, така приємна річ, що здається, ніби вона сонце життя, то слід нам найбільше дбати, щоб не вважати нам вовка вівцею, скорпіона – раком, змію – ящіркою. Нема нічого небезпечнішого, ніж підступний ворог, але немає нічого труднішого від удаваного друга» [2, с. 244]. Він був твердо переконаний, що людина, у якої багато друзів, – найщасливіша.

Просвітителю неодноразово запитував про те, у чому ж полягає щастя людини? І сам давав відповідь: у праці для суспільства, в сумлінному виконанні людського обов'язку, в реалізації природного покликання. М. Ковалинський писав про те, як Г. Сковорода уявляв собі щасливу людину: «Щастя людини полягає в тому, щоб пізнавши власну у собі здатність, згідно неї знайти застосування в житті. Так, численні богослови були б, можливо, кращими, довіреними у справах, численні вчені – кур'єрами, численні судді – орачами, воєначальники – пастухами, ченці – продавцями й ін...» [2, с. 397].

Батьки, несучи відповідальність за дітей, повинні дбати про їх фізичне здоров'я, бо від цього значною мірою залежить рівень вихованості людини. Вчений, надаючи виняткового значення фізичному здоров'ю, намагався знайти зв'язок між фізичним станом і різними психічними захворюваннями «...не шкодь, не руйнуй свого тіла..., але зроби його тоншим, скорочуючи надмірну їжу й уникаючи вогню, породженого вином, звідки всі пороки душі, а з останніх, у свою чергу, – всі хвороби тіла. Не той вбиває коня, хто годує його простим кормом, а той, хто дає багато вівса і не додержує міри в їзді» [2, с. 257–258]. Дуже хороший рецепт пропонує Григорій Савич: «Лікування ж – у тому, щоб бути веселим і бадьорим». [2, с. 273]. Фізичне здоров'я, життєрадісність він вважав основою гармонії в душі і тілі людини, твердячи: «Якщо ти здоровий, радію; якщо ти до того ще й веселий, радію ще більше, бо веселість – це здоров'я гармонійної душі» [2, с. 246].

Висновки. Педагогічна спадщина Григорія Сковорода, гуманіста і демократа, палкого поборника щасливого, багатого суспільства, є життєдайним джерелом, з якого черпатиме наснагу не одне покоління. Педагогічна спадщина Г. Сковорода як філософа, поета, гуманіста, педагога, просвітителя надзвичайно багата. Вона достойно оцінена нащадками. Тому великим і відповідальним завданням науковців, педагогів-практиків є творче застосування її у навчально-виховній роботі з дітьми різних вікових категорій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кислашко О. Педагогічні ідеї Г.С. Сковорода в українській духовності / О.Кислашко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2011. – № 6, червень. – С. 42-45.
2. Сковорода Г. Твори: У 2 т. / Сковорода Г. – К. : ТОВ «Видавництво «Обереги», 2005. – 2-ге вид., виправл. – 479 с.
3. Сковорода Г.С. Вибрані твори / Сковорода Г.С., Котляревський І.П. – Х. : Прапор, 1985. – 304 с.
4. Сковорода Г. Повне зібрання творів у двох томах / Сковорода Г. – К. : Видавництво «Наукова думка», 1973. – 531 с.
5. Сковорода Г. Сочинения в двух томах. – Т. 1. – М., 1973. – 511 с. – Т. 2. – М., 1973. – 177 с.
6. Ткаченко Л. І. Г. С. Сковорода і В.О. Сухомлинський про розвиток особистості : традиція гуманістичної педагогічної думки / Л.І. Ткаченко // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 2(75). – С. 77–82.



УДК 784.4+398.8

Оксана Легкун, Оксана Дедю

#### ДОСЛІДЖЕННЯ ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ КРЕМЕНЕЧЧИНИ ХІХ – ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТ.

*У статті здійснено аналіз процесу становлення та розвитку пісенного фольклору Кременеччини ХІХ – першої третини ХХ століття, розглянуто історію збирацької діяльності фольклористів.*

*Ключові слова: Волинь, Кременеччина, збирачі фольклору, пісенний фольклор.*

Постановка та актуальність проблеми. Дослідження та збереження багатств і традицій волинського фольклору є важливою практичною й теоретичною основою для мистецтвознавців,

фольклористів, студентів мистецьких спеціальностей вишів, учителів музики загальноосвітніх шкіл. Народна пісенна творчість українців віддзеркалювала основні історичні віхи, змальовувала побут, сімейне життя, традиції та обряди, була виявом художнього світосприйняття та світобачення. Тому одним із пріоритетних завдань сьогодення є необхідність відродження пісенного фольклору та вивчення історії фольклористики, зокрема Кременеччини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На переломі XX – XXI століть помітно активізувалася робота зі збереження, вивчення та популяризації фольклорних надбань Волині, в т.ч. й Кременеччини. Зацікавлюють розвідки С. Грици, А. Дмитренко, Я. Вернюк, О. Ошуркевича, О. Панчук, Г. Чернихівського, С. Рибчук, Р. Кирчіва про збирачів і дослідників пісенного фольклору, вивчення волинських колядок і щедрівок. Проте відсутнє системне дослідження про фольклористичну діяльність на Кременеччині в XIX – першій третині XX століття.

Формулювання мети та завдань статті. Мета розвідки – дослідити становлення та розвиток пісенного фольклору Кременеччини у XIX – першій третині XX століття. Завдання статті – систематизувати дослідження кременецького фольклору у працях українських, російських та польських діячів культури; розглянути публікації фольклористичного спрямування у періодичних виданнях 20 – 30-х років XX століття.

Виклад основного матеріалу. Впродовж віків кожен народ творив свою етнокультурну: побут, звичаї, традиції, пісні, перекази, легенди. Всі ці надбання передавалися з покоління в покоління. Та минають роки, і ці традиції, народна творчість зазнають змін, модернізуються, а інколи й забуваються. Ось чому виникла необхідність збирати кращі зразки етнокультури, записувати перш за все фольклорні надбання.

Одним із найвизначніших основоположників слов'янської фольклористики початку XIX століття був Адам Чарноцький (Зоріан Доленга-Ходаковський (1784 – 1825). Він зібрав понад дві тисячі народних перлин Волині, зазначаючи, що фольклорні надбання ним зібрані з-під селянської стріхи. Збираючи фольклорні перлини на теренах Волині, Ходаковський деякий час перебував у Кременці. Тут він знайшов розуміння і підтримку, зокрема з боку директора Волинської гімназії М. Сціборського, який дозволив ученому працювати у багатій бібліотеці. Р. Кирчів припускає, що розпорядження школам про збирання фольклорно-етнографічного матеріалу було зроблене на прохання З. Доленги-Ходаковського [2, с. 82].

Багато пісень було записано від волинян на весіллях, під час Різдва чи Великодніх свят. У книзі «Українські народні пісні в записах Зоріана Доленги-Ходаковського» вміщено кілька десятків фольклорних зразків із точними відомостями, в якому селі чи місті вони записані. Здебільшого це весільні пісні «Матінко-голубонько» [3, с. 192], «Куди ідеш, Івасеньку» (на весіллі у Лозах) [3, с. 216], «Широкий гостинець ди Львова» (на посагу у Вишневі) [3, с. 214], «Як мати Ганцюню родила» (під Кременцем) [3, с. 274], ряд інших. У зібраних матеріалах Ходаковський намагався зафіксувати текст без будь-яких поправок і доповнень.

Завдяки активній праці Ходаковського розпочалося народознавче вивчення краю, збирання, згодом і видання окремими книгами фольклорних та етнографічних пам'яток. Продовжив розпочату справу Доленги-Ходаковського вихованець Волинського лицю Томаш (Тимко) Падура (1801 – 1871), який навчався тут з 1820 року. Важливу роль у його житті відіграв польський граф Вацлав Жевуський, який заснував у своєму маєтку на Поділлі школу торбаністів, керівництво якою доручив Падури. Якраз там Тимко найбільше втілював у життя свої задуми популяризатора української пісні.

Важливою подією був вихід друком книги «Українки з нутрою Тимка Падури», яка побачила світ у Варшаві в 1844 році. У збірку входить 12 пісень, у яких автор описує події та постаті, серед яких Дашкевич, граф Жевуський. Навіть самі заголовки творів про це свідчать: «Козак», «Кошовий», «Січовий», «Чайка». Думи і пісні Падури стали важливим підґрунтям показу різноманітного козацького середовища. Як зазначає К. Якубовська-Кравчик, його пісенні твори інтерпретують польсько-українську минувшину, закликають обидва народи до примирення [6, с. 132].

До дослідження Волинського фольклору у другій половині XIX століття долучився польський етнограф Оскар Кольберг (1814 – 1890). Зібрані ним матеріали увійшли до видання «Волинь» (1907). У книзі містяться 632 пісні різних жанрів з багатьох районів, зокрема Радивилівського, який тоді входив до Кременецького повіту. Цінність зібраних фольклорних зразків у тому, що до багатьох текстів народних пісень подані ноти, а також настанови, яким музичним інструментом їх супроводжувати. Високо оцінює значимість праці Кольберга С. Грица, відзначаючи, що хоча пісні записані латинкою, вони дають неоціненний матеріал для досліджень української культури Правобережжя [1, с. 26].

До важливих робіт регіонального типу кінця XIX століття належить двотомна праця Тадеуша Стецького (1833 – 1888) «Волинь з статистичного, історичного й археологічного погляду», у якій чільне місце відведено етнографічно-фольклористичним зібранням. Науковець долідує обряди сватання, зустрічі весни, святкування Івана Купала, певний інтерес викликають волинські щедрівки та колядки. Цікаво, що колядка «Видить Бог, видить творець» і нині користується великою популярністю.

Запам'яталися Т. Стецькому пісні у виконанні лірника, які він почув у Почаєві: «Пісня про старого суддю», «Як зійде Христос», «Грішний чоловіче, що маєш діяти» [11, С. 107-108]. Під час перебування у Берестечку глибоке враження на фольклориста справила дума про війну Богдана Хмельницького з поляками «Висипались козаченьки з високої гори» [11, с. 114].



Зацікавився самобутністю Південно-Західної Волині видатний український історик Микола Костомаров (1817 – 1885), який у 1844 – 1845 роках був викладачем Рівненської гімназії та у вільний час подорожував краєм. Під час перебування у Дубні, Вербі, Кременці, Вишнівці, Почаєві, Берестечку, історик збирав українські народні пісні, перекази, легенди, які використав у низці праць, зокрема в монографії «Богдан Хмельницький». Як результат мандрівок волинським краєм дослідник опублікував зібрані матеріали під назвою «Народные песни, собранные в западной части Волынской губернии в 1844 году».

Волинь і Поділля восени 1846 року відвідав Тарас Шевченко. За завданням Археографічної комісії він перебував у Кам'янці-Подільському, Житомирі, Острозі, Дубні, Вишнівці, Кременці, Почаєві (це містечко змалював у кількох акварелях, зокрема ансамбль Свято-Успенської Почаївської лаври). Тут він слухав лірників, занотовував народні пісні та перекази. Збереглися записи трьох пісень «Ой пила, вихилила», «Гиля-гиля, селезень», «Ой у саду, саду гуляла кокошка».

Активними збирачами фольклору Волині були М. Драгоманов, Олена Пчілка, Леся Українка, К. Квітка. Всі вони в різний час мандрували Південно-Західною Волиню, цікавилися археологічними, культурними пам'ятками давнини, історичними подіями, збирали фольклорні матеріали. К. Квітка у збірнику «Народні мелодії з голосу Лесі Українки» (1918) та «Українські народні мелодії» (1922) помістив кілька народних пісень, які побутували на Кременеччині.

Значне місце у вивченні фольклорної спадщини Кременеччини у 20 – 30-х роках ХХ століття займав Назар Димнич (1908 – 1970). Результатом його збиральницької діяльності стала публікація низки статей у «Roczniku Wołyńskiemu», у яких описано проведення календарно-обрядових циклів у Кременецькому повіті. Наприкінці грудня 1929 – початку 1930 років він прослідковує увесь цикл Різдвяних свят у селі Борщівка (нині село Лановецького району Тернопільської області). Димнич докладно описує усі звичаї, супроводжуючи їх відповідними колядками і щедрівками. Пісні поділяє на три групи: колядки, які виконуються перед святом Степана («Ой видить Бог видить», «Нова радість стала», «Добрий вечір тобі», «Ой дивнеє народження Божого сина»); щедрівки, які співаються перед Новим роком («На добрий вечір, пане господарю», «Ой за горою дві зозуленьки», «Ой рано-рано куроньки піли», «За горою там дзвін дзвонить») і колядки, присвячені обряду Водохреща (Димнич подає тільки одну зафіксовану колядку «На Йордані тихая вода стояла») [7, С. 102-106].

Зацікавлюють обряди і вірування волинян під час Великодніх свят. Фольклорист подає їх опис, починаючи з Вербної неділі до трьох днів Великодня. Автор зазначає, що на завершальній стадії свята дівчата розпочинали весняні забави, під час яких виконували пісні «Ой гороше, гороше», «Кривого танцю». Поряд з ними співали «А вже весна красна», «Ой у саду, садочку», «Борщовецький став», «Вербова дощечка», «Заїньки». Ігри, які супроводжувалися церковним дзвонінням усіх бажаючих, продовжувалися три дні [8, С. 460-461].

Димнич представив народні звичаї проведення свята Івана Купала, які збереглися у с. Борщівка та Загайці Кременецького повіту [9]. Поряд з описом святкування розміщено 25 текстів купальських пісень та 5 мелодій. Відзначаючи внесок Димнича у розвиток волинської фольклористики, редактор «Rocznika Wołyńskiego» Я. Гоффман зазначав, що з часу видання у 1907 році праці О. Кольберга «Волинь», матеріали Н. Димнича мають неабияку вартість [10, с. 457].

У 20 – 30-ті роки ХХ століття до збору фольклору долучилися освітні працівники Кременеччини. У 1934 році Відділ освіти Волинського шкільного округу у Рівному розпочав конкурс збирання регіональних пісень. Матеріали доручили аранжувати на 4-голосний мішаний хор українському етнографу і композитору Ф. Колесі, який передав їх у Волинський відділ народних театрів.

Перша частина співаника, до якого увійшло 6 українських пісень, серед яких «Ой у полі два дубки», «Ой чиє то сіно», «Ой світи місяцю», «Весна наша» та 5 польських у гармонізації Б. Рутковського та Т. Майзнера вийшла друком у 1936 році. Друга частина побачила світ у 1937 році. Ф. Колеса подає цінні методичні поради до опрацювання українських пісень «Ой травко-муравко», «Ой ти Семеночку», «Ой ти лучино», «Ой там на долоні». Співаник був розповсюджений між усіма народними хорами для поповнення репертуару, який би базувався на місцевому фольклорі.

Зацікавився кременецьким фольклором і Центральний фонографічний архів у Варшаві. У 1937 році були розіслані пропозиції надсилати зібрані пісні у столицю: це могли бути мелодії з текстами або ж тільки тексти. Ще у 20-ті роки ХХ століття почав збирати кращі зразки народної творчості Олександр Вітенко (1893 – 1973). У с. Підлісці, що поблизу Кременця, фольклорист записав легенду «Про Богданову каплицю», яка була надрукована 1925 року у львівському часописі «Turystyka i krajeznawstwo» за редакцією І. Крип'якевича. Найінтенсивніша збирацька діяльність О. Вітенка припадає на 60-ті роки, коли, вийшовши на пенсію, він зміг повністю присвятити себе улюбленій справі. У фондах Кременецького краєзнавчого музею зберігається 16 товстих зошитів, в яких понад три тисячі пісень [4]. Оригінальним каліграфічним почерком фольклорист написав алфавітний покажчик, рік запису пісні, її жанр та вказав інформатора.

Значно зросло зацікавлення народною творчістю Кременеччини в середині ХХ століття. Тут сформувалася ціла плеяда фольклористів: С. Турик, Л. Лавренюк, Ю. Горошко, М. Єдинак-Прончук, М. Середюк. Найціннішими, на нашу думку, є записи С. Турика, який не тільки занотовував тексти, а й подавав ноти (окремі пісні записані на 4 голоси). 846 творів, які зафіксовані у 30 нотних зошитах,

зберігаються у фондах Кременецького краєзнавчого музею [5], а другий примірник – у фондах Інституту мистецтвознавства, фольклору та етнології АН України.

Висновки з даного дослідження. З початку XIX століття народна пісенна творчість Кременеччини стає предметом зацікавлень багатьох дослідників. Діячі української, російської та польської культури сприяли глибокому вивченню фольклору та етнографії регіону. Одним із зачинателів збору та популяризації пісенних надбань був З. Доленга-Ходаковський. Цінними в історії української етнографії та фольклористики стали доробки Т. Падури, О. Кольберга, Т. Стецького, М. Костомарова, К. Квітки.

Визначним внеском в українську фольклористику 20 – 30-х років XX століття стали праці Н. Димнича «Народні обряди і вірування під час Різдва свят», «Народні обряди і вірування під час Великодніх свят», «Свято Івана Купала». У середині XX століття відбувається помітне поживлення у збиранні й дослідженні фольклору Кременеччини С. Туриком, О. Вітенком, Л. Лавренюк, Ю. Горошком, М. Єдинак-Прончук, М. Середюком, які переконливо обґрунтували, що пісенні перлини краю багаті, оригінальні, мають значну наукову вартість і є невід'ємною частиною скарбниці духовної культури українського народу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Грица С. Українська фольклористика XIX – початку XX століття і музичний фольклор : нарис / С. Грица. – Київ – Тернопіль : Астон, 2007. – 152 с.
2. Кирчів Р. Кременець як літературно-мистецький осередок першої третини XIX ст. / Р. Кирчів // Волинські Афіни 1805 – 1833 : [зб. наук. праць / наук. ред. Маковський С., Собчук В.]. – Тернопіль : Богдан, 2006. – С. 75–87.
3. Українські народні пісні в записах Зоріана Доленги-Ходаковського (з Галичини, Поділля, Волині, Придніпрянщини і Полісся) [упоряд.: О. Дей]. – К. : Наукова думка, 1974. – 783 с.
4. Фонд О. Вітенка // Кременецький краєзнавчий музей (далі – ККМ). – Од. зб. 23679 – 23710 / 69 – 82.
5. Фонд С. Турика // ККМ. – Од. зб. 8698 – 8720 / 95 – 117; 8796 – 8815 / 193 – 212; 9136 – 9155 / 553 – 572; 9176 – 9195 / 593 – 612; 9136 – 9176 / 553 – 593.
6. Якубовська-Кравчик К. Томаш Падура / К. Якубовська-Кравчик // Волинські Афіни 1805 – 1833 [зб. наук. праць / наук. ред. Маковський С., Собчук В.]. – Тернопіль : Богдан, 2006. – С. 129–136.
7. Dymnych N. Obrzędy i wierzenia ludowe w czasie świąt Bożego Narodzenia / N. Dymnych // Rocznik Wołyński. – 1930. – Т. 1. – S. 94 – 106.
8. Dymnych N. Obrzędy i wierzenia ludowe w okresie świąt Wielkiej Nocy / N. Dymnych // Rocznik Wołyński. – 1931. – Т. 2. – S. 455–462.
9. Dymnych N. Święto "Iwana Kupajła" na Wołyńcu / N. Dymnych // Rocznik Wołyński. – 1934. – Т. 3. – S. 433–442.
10. Hoffman J. Bibliografia Wołyńca / J. Hoffman // Rocznik Wołyński. – 1937. – Т. 5 – 6. – S. 407 – 521.
11. Stecki T. Wołyń pod względem statystycznym, historycznym i archeologicznym. – Т. I / T. Stecki. – Lwów, 1864. – 388 s.



УДК 371.67

Іванна Погонець

#### **ФУНКЦІЇ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ У СТРУКТУРІ УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XX СТОЛІТТЯ**

*У статті розглядаються теоретичні підходи до обґрунтування основних функцій ілюстративного матеріалу у структурі українських шкільних підручників у першій половині XX століття.*

*Ключові слова: шкільний підручник, ілюстративний матеріал.*

Постановка проблеми. Зміни пріоритетів і поява нових тенденцій у розбудові національної системи освіти, а також входження України в Європейський науковий простір ставлять все вищі вимоги до якості загальної освіти, обумовлюють модернізацію засобів навчання, серед яких важливе місце посідає шкільний підручник.

На сучасному етапі розвитку підручникотворення характерним перехід до модульно-розвивальної навчальної книги, що зумовлює значне розширення фонду підручників і навчальних посібників. З огляду на те, що зараз в Україні активно розвивається процес створення та видання нової, альтернативної навчальної літератури, то проблема її ілюстрування набуває особливого значення. Насамперед

доводиться констатувати відсутність єдиних підходів до трактування загальних рекомендацій та вимог, а також ролі ілюстративного матеріалу у структурі навчальних видань.

Детальний розгляд зазначеної проблеми в історико-педагогічному аспекті є актуальним у побудові нових підходів до відбору та використання ілюстративних матеріалів у підручниках нового покоління. Зважаючи на те, що весь процес конструювання навчальної книги тісно пов'язаний з теорією шкільного підручника, то вивчення досвіду підручникотворення минулого є важливим у розробці сучасної стратегії ілюстрування навчальної літератури для загальноосвітньої школи.

Перші спроби наукового обґрунтування значення та функцій ілюстративного матеріалу у структурі шкільного підручника були зроблені в період зародження теорії навчальної книги як окремої галузі у наукових дослідженнях. Безцінні праці вітчизняних та зарубіжних учених Я. Коменського, Т. Лубенця, І. Огієнка, С. Русової, К. Ушинського та ін. стали основою підручникотворення в Україні та світі. Завдячуючи основам, закладеним ними, та доповненнями їхніх послідовників, на сьогоднішній день досліджено чимало питань теорії підручника, зокрема загальнодидактичні функції шкільного підручника та його компонентів охарактеризовано у наукових працях Г. Донського, Д. Зуєва, В. Ривчина.

Суттєво збагатили зазначену проблему фундаментальні монографії В. Бейлінсона та В. Безпалька, предметом вивчення яких були структура навчальної книги, функції, методи аналізу й оцінювання. Окремі аспекти проблеми дослідження відображено у дисертаційних роботах, зокрема історико-педагогічні розвідки провідних тенденцій ілюстрування шкільної навчальної літератури в Україні на конкретних етапах розвитку підручникотворення зроблено у дослідженнях І. Бая, О. Жосана, Я. Кодлюк, О. Пасічника. Визначення ілюстративного матеріалу як важливого структурного компонента шкільного підручника, а також психолого-педагогічні вимоги до його відбору та використання обґрунтовано у наукових працях А. Гірняка, Г. Граник, Я. Кодлюк, І. Нілової, А. Попкова. Проблеми художнього оформлення та видавничо-поліграфічної підготовки сучасних навчальних видань визначено Ю. Жидецьким.

Мета статті полягає у розгляді теоретичних підходів до виділення та обґрунтування основних функцій ілюстративного матеріалу у структурі українських шкільних підручників у першій половині ХХ століття.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

- проаналізувати історико-педагогічну літературу з проблеми та нормативно-правові документи означеного періоду, які регламентували теорію та практику підручникотворення;
- на основі аналізу структури і функцій шкільних підручників України зазначеного періоду визначити роль та значення в їхній структурі ілюстративного матеріалу;
- окреслити перспективні можливості творчого використання ідей провідних науковців досліджуваного періоду в сучасному підручникотворенні.

Структуру навчальної книги достатньо обґрунтовано у дослідженнях В. Бейлінсона, Д. Зуєва, Я. Кодлюк, згідно з якими підручник повинен містити такі основні компоненти: навчальний текст, апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування.

У підручнику як системі взаємопов'язаних елементів, які перебувають у функціональній єдності та гармонійності, неабияка роль належить ілюстраціям.

Ілюстративний матеріал належить до позатекстових компонентів – це «комплекс зображень і елементів, безпосередньо пов'язаних із зображенням, які вміщені в підручнику для реалізації змісту освіти» [4, с. 113]. Даний структурний компонент виділений з урахуванням домінантної функції, яка полягає в тому, що ілюстрація виступає наочною опорою мислення й покликана посилювати пізнавальний, емоційний та інші аспекти навчального матеріалу підручника.

Ілюстративний матеріал знаходиться в тісному взаємозв'язку з іншими структурними компонентами підручника та реалізує його дидактичні функції специфічними, притаманними лише йому засобами кольорового і чорно-білого зображення: він покликаний посилювати пізнавальну, ідейну, естетичну і емоційну дію навчального матеріалу і забезпечити цим його успішне засвоєння. До ілюстративного матеріалу відносять наступні елементи: ілюстрації (художньо-образні: сюжетні та предметні; документальні; технічні; фотоілюстрації, в тому числі комбіновані), а також креслення, схеми, діаграми, плани, графіки, карти тощо [4, с. 84].

Доцільність запровадження позатекстового компонента у структуру підручника обґрунтував ще в XVII столітті родоначальник педагогіки як науки Я. Коменський. Його підручник «Видимий світ у малюнках» був до початку XIX століття своєрідним еталоном, взірцем реалізації принципу наочності в навчальній літературі багатьох країн світу.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що значення та функції досліджуваного структурного компонента у структурі навчальної книги неодноразово розглядалися у наукових працях багатьох науковців минулого (В. Бейлінсон, Г. Донський, Д. Зуєв, В. Ривчин) та деяких сучасних вітчизняних дослідників (В. Горпинюк, І. Нілова), а також зарубіжних учених (Ю. Антал, Б. Карлаваріс, Т. Проданович, Р. Радованович), проте на розв'язання проблем шкільних підручників суттєво впливають загальні цілі навчання та уявлення про підручник як проект діяльності в системі засобів навчання в певний історичний період, тому зі зміною функцій самого шкільного підручника змінюються завдання його структурних елементів.

Аналіз відповідної наукової літератури дозволяє представити такий перелік функцій, на які в основному звертали увагу дослідники: пояснення, конкретизації, фіксації узагальнень, запам'ятовування, створення проблемних ситуацій, інформації. Таким чином, заслуговує на особливу увагу точка зору О. Леонт'єва на роль наочного матеріалу в навчальному процесі, який виділяє дві його основні психологічні функції: 1) конкретизація уявлень, одиничних знань; 2) опора внутрішніх, розумових дій, які виконує учень у процесі засвоєння знань.

Перша функція наочності є головною, адже без ілюстрацій, що конкретизують уявлення, не можуть обійтись жодні підручники. Друга функція – сприяти мисленню, розкривати поняття також набуває важливого значення. Для правильного визначення ролі, функції ілюстрації та, відповідно, її образної форми О. Леонт'єв пропонує неодмінно враховувати таких два психологічних чинники: 1) яку роль повинен виконувати наочний матеріал у засвоєнні; 2) в якому відношенні знаходиться предметний зміст даного наочного матеріалу до предмета, який потрібно засвоїти [9, с. 171].

Підтвердження цих міркувань обґрунтовано у працях В. Цетлін, згідно з якими ілюстративний матеріал може мати як конкретний характер (наприклад, малюнки, репродукції картин художників, фотографії), так і абстрагуючий (схеми, графіки, діаграми тощо). Достатньо інтегровано функції ілюстративного матеріалу відображені у дослідженнях методистів. Вони виділяють чотири функції: просвітницьку, (інформаційну, пізнавальну), наочності, художню та виховну [8, с. 184].

Вартим уваги є також підхід зарубіжних учених до виділення функцій ілюстративного матеріалу. Так, наприклад, Р. Радованович вказує на такі: соціально-ідеологічну, педагогічну, психолого-мотиваційну та естетико-ілюстративну. На думку вченого, ілюстрація є ефективним засобом соціалізації дитини; сприяє формуванню певних розумових операцій, позитивних мотивів навчання, пізнавальних потреб та інтересів; розвиває естетичний смак. Особливу увагу дослідник акцентує на педагогічній функції, яка полягає у відображенні ілюстрацією суті навчального матеріалу, її впливу на мислення учнів, формування навичок самоосвіти та вміння працювати з підручником, на «розвиток інтересів і культури спостереження» [7, с. 27].

Узагальнюючи даний матеріал можна стверджувати, що ілюстративний матеріал у структурі шкільного підручника повинен повноцінно реалізувати провідні функції навчальної книги: інформаційну, розвивальну, виховну, мотиваційну. Інформаційна функція ілюстрацій полягає в тому, що вони виступають носієм знань, тобто можуть мати самостійне інформативне навантаження, слугувати розкриттю основного матеріалу, доповнювати й конкретизувати його і, таким чином, підвищувати ефективність засвоєння того, що вивчається. Розвивальна функція як домінуюча в умовах особистісно-зорієнтованого навчання передбачає такий вплив ілюстрацій на учня, який забезпечує розвиток психічних процесів, формування загальнонавчальних умінь і навичок, розвиток творчих здібностей.

Ілюстративний матеріал повинен сприяти розвитку у школярів уваги, пам'яті, мислення, уяви, мовлення тощо; умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, виділяти головне та ін.; бачити нові функції об'єкта, переносити знання у нову ситуацію [7, с. 27]. З метою розвитку абстрактного мислення психологи радять використовувати схематичну наочність, а також враховувати вікові особливості учнів, що було обґрунтовано ще на початку ХХ століття у праці Б. Бутнік-Сіверського «Принципи ілюстрування дитячої книжки», де вчений аналізує особливості ілюстрування навчальної літератури відповідно до віку дитини: «чим старший вік читача, чим вищий його розвиток, тим менше місця для малюнка в книзі; книжка з самим текстом без малюнків для дітей наймолодшого віку, – така ж недоречність, як і архаїчна форма книги для дорослих, багато уснажена ілюстраціями» [3, с. 15].

Виховна функція ілюстрацій націлює на розвиток емоцій та почуттів учнів, на формування системи цінностей. Репродукції картин художників, естетично виконані малюнки виступають важливим засобом морального та естетичного розвитку. Реалізація мотиваційних функцій відбувається через забезпечення емоційно-позитивного стану за допомогою ілюстрації, формування інтелектуальних почуттів, розвитку пізнавального інтересу до навчального матеріалу. Отже, функції ілюстративного матеріалу тісно пов'язані з оцінкою даного компонента, яка передбачає дотримання певних критеріїв, які були обґрунтовані ученими (Г. Донський, Д. Зуєв та ін.) у процесі наукових досліджень теорії шкільного підручника:

– відповідність ілюстрацій до змісту навчального матеріалу (ілюстрація підручника вважається функціональною лише тоді, коли вона відповідає його особливостям і дидактичним принципам навчання);

– інформативність наочного зображення, яка полягає в тому, що ілюстративний матеріал має не лише поглиблювати знання, представлені у тексті, але й містити додаткові відомості (саме інформативність ілюстрації, її пізнавальна цінність визнані важливим показником якості даного структурного компонента) [9, с. 47];

– комунікативність ілюстрації проявляється в розвитку в учня умінь спостерігати та осмислювати власні спостереження;

– цілісність функцій ілюстрації. Ілюстрація в підручнику як носій інформації та опора комунікативності покликана цілісно здійснювати свої функції. Їх цілісність проявляється в оптимальному розвитку як елементів інформативності, так і комунікативності у відповідності до характеру підручника, особливостями його текстів і віковими характеристиками учнів;

– реалістичність ілюстрації (в ілюстрації повинні відображатися елементи реальної дійсності);

– функціональність ілюстрації знаходить своє вираження у тісному зв'язку з текстом підручника (сучасна ілюстрація повинна бути функціональною щодо змісту підручника, організації процесу навчання, творчості вчителя, активності учня) [9, с. 48];

– дидактична цінність ілюстрації узгоджена з вимогами дидактики, об'єднує в собі сучасні вимоги інформатики і виховного спілкування між учителем та учнем, та дозволяє досягти поєднання ілюстративних компонентів з їх інформативними та комунікативними якостями [9, с. 49];

– взаємозв'язок художнього і дидактичного в ілюстрації здійснюється за рахунок єдності художнього оформлення підручника та досягнень дидактики;

– дидактична взаємопов'язаність ілюстрацій (лише у тісному взаємозв'язку з іншими ілюстраціями кожна з них знаходить своє місце у процесі навчання).

Ілюстрація в підручнику має власну навчально-виховну функцію, яка являє собою особливий вид спілкування з учнем. Малюнок, що ілюструє текст в підручнику, як знак або інформація має змістовну та емоційну цінність, власні засоби вираження (колір, форма та ін.). Змістова сторона ілюстрацій може бути оцінена і на основі словесного контексту. Емоційна цінність залежить від естетичних якостей ілюстрацій. Виходячи з цього, можна стверджувати, що ілюстративний матеріал є важливим структурним компонентом шкільного підручника та виступає насочною опорою мислення учнів, тісно пов'язаний зі змістом навчального матеріалу, є носієм певної інформації, а також важливим засобом виховного впливу.

Історико-педагогічний аналіз вимог до ілюстрування навчальної літератури, обґрунтованих у першій половині ХХ століття є важливим у підготовці науково-методичних рекомендацій щодо удосконалення шляхів реалізації функцій ілюстративного матеріалу у сучасному шкільному підручнику, а також може бути використаний у процесі створення нових та покращення якості існуючих навчальних видань.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько В. П. Теория учебника : Дидактический аспект / В. П. Безпалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Бутнік-Сіверський Б. Принципи ілюстрування дитячої книжки / Б. Бутнік-Сіверський. – К. : Культура, 1929. – 67 с.
3. Бейлинсон В. Г. Арсенал образования / В. Г. Бейлинсон. – М. : Книга, 1986. – 288 с.
4. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, – 1983. – 239 с.
5. Карлаварис Б. Иллюстрации в школьных учебниках как средство воспитания учащихся / Б. Карлаварис // Проблемы школьного учебника, М. : Просвещение, 1975. – Вып. 3. – С. – 178–185.
6. Кодлюк Я. П. Ілюстративний матеріал як структурний компонент шкільного підручника (дидактичний аспект) / Я. П. Кодлюк // Рідна школа, 2003. – № 12. – С. – 26–29.
7. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті : Підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів / Я. П. Кодлюк. – К. : Наш час, 2006. – 368 с.
8. Попков А. В. Из истории иллюстрирования школьных учебников / А. В. Попков // Проблемы школьного учебника, М. : Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. – 197–210.
9. Функции художественно-графического оформления учебников : Соврем. учеб. кн. : Пер. с серб. – хорв. / Под ред. Г. М. Донского. – М. : Просвещение, 1986. – 128 с.



УДК 76.161.2

Юлія Янчук, Олена Павлович

#### МИСТЕЦЬКІ ПОШУКИ УКРАЇНСЬКИХ ГРАФІКІВ ТЕРНОПІЛЬЩИНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

*У статті розглядається графічна творчість художників Тернопілля в історії загальноєвропейського художнього процесу другої половини ХХ ст., визначено основні стилістичні напрями, акцентовано національні особливості розвитку графічного мистецтва України. Розглянуто культурологічні передумови розквіту мистецтва графіки, проаналізовано вплив ідей національно-культурного відродження та ідей нової образотворчості.*

*Ключові слова: графіка, художня діяльність, мистецтво.*

Постановка та актуальність проблеми. Графічне мистецтво Тернопільщини першої половини ХХ ст. через відсутність мистецьких шкіл, художньої еліти, яка б збагачувала місцевість новими творчими надбаннями, знаходилося у стані формування та постійного пошуку. Тому саме в цей період починають закладатися підвалини для його активного розвитку в другій половині ХХ століття. По суті, саме з цього часу українське мистецтво почало розвиватися в єдиному суспільно-культурному контексті, що не могло не вплинути на художню свідомість і творчі орієнтири тернопільських художників.

Метою дослідження є вивчення мистецьких пошуків українських графіків Тернопільщини другої половини ХХ століття.

У відповідності до мети роботи поставлено ряд завдань, а саме:

- провести пошукову і науково-систематизовану роботу щодо доробку митців Тернопілля ХХ ст., виявити пріоритети їх творчого пошуку та обґрунтувати цілісність цього періоду розвитку національного мистецтва;
- систематизувати творчу спадщину художників-шістдесятників, ввести в науковий обіг значне число маловідомих та непопулярних творів;
- на конкретному фактичному матеріалі розглянути питання національної самоідентифікації митців Тернопілля.

Предметом дослідження є творчість художників-графіків Тернопілля. Об'єктом дослідження є особливості розвитку графічного образотворення зазначеного регіону. Мистецтво української графіки означеної доби досліджено як художній феномен, що реалізувався у різних країнах, різноманітних жанрах і формах, у широкому просторі нових художніх стилів і напрямів.

Графіка ХХ ст. являє собою цілісне, принципово нове явище в історії українського мистецтва, розвиток якого зумовлений активним національно-культурним рухом. Журнальна, книжкова графіка, плакат, ужиткова та станкова графіка набувають небувалого розквіту завдяки активному діалогу з плінним життям. Феномен мистецтва графіки існує в період війн і революцій, національного відродження й економічної розрухи, на межі хаосу й порядку. Українська графіка означеної доби демонструє поєднання загальноєвропейських мистецьких тенденцій і національних особливостей художнього процесу.

Особливий інтерес до мистецтва графіки виник на початку ХХ століття під впливом нового світогляду, в якому вагому роль відігравали ідеї стилю модерн. Майстри, які сповідували в мистецтві ідеї цього стилю, ставилися до графіки як до художньої галузі, що має багаті можливості пластичної мови, здатна активізувати поступ до більшої умовності образних рішень, а також реалізувати жаданий синтез мистецтва й життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливу групу у вивченні графічного мистецтва Тернопілля і України становлять публікації, що стосуються окремих етапів українського образотворчого мистецтва 30-х – 70-х рр. ХХ ст. – І. Голомштока, С. Гординського, Я. Запаса, В. Личкова, Г. Островського, Л. Павлишин, О. Ріпка, Г. Якущенко, Р. Яціва, М. Ваврух, що дозволило систематизувати етапи розвитку творчих засад.

Опрацьовано дотичні праці до теми, що стосуються аналізу процесів державотворення та формування соціокультурної діяльності, зокрема Західної України 30-х – 70-х рр. ХХ ст., висвітлених у роботах – В. Кульчицького, М. Когутяк, Т. Марусик, О. Сухого, О. Голубця, В. Бадяка. Оскільки вони описують історичні та соціокультурні умови, в яких формувалась особистість і творчість Ростислава Глуква.

Вагоме значення для дослідження становить аналіз мистецтвознавчої літератури, де загалом розкриваються мистецькі процеси, які відбувались у європейському та українському мистецтві ХХ ст., зокрема напрацювання – Б. Антонича, О. Голубця, Д. Горбачова, В. Полевого, Д. Шмагала, Р. Яціва, С. Спроццати, Г. Стабінського, П. Лукашевича. Вище згадані дослідження визначають, у контексті яких мистецьких процесів формувалась творча діяльність В. Овсійчука, С. Черепанової, О. Ріпка, М. Станкевича.

Важливим чинником розвитку графіки в Україні на початку ХХ ст. була взаємодія українського мистецтва з польським та російським. Імпульсивний поступ простежується через постійні контакти, виставки, роботу в містах України польських і російських художників, через особистісний творчий вплив тих майстрів, у яких вчилися українські художники. Упродовж 1910 – 1930-х рр. особливо плідними для розвитку української графіки були творчі зв'язки з мистецькими осередками Парижа, Мюнхена, Відня, Праги, Кракова, Петербурга, Москви, де художники здобували освіту, працювали, експонували свої твори, входили до мистецьких об'єднань.

Українська Академія Мистецтв створила основи для становлення та розвитку нової української графічної школи. Майстри, які викладали в УАМ, Г. Нарбут, М. Бойчук, В. Кричевський – стали фундаторами тих напрямів, які знайдуть продовження і відгомін упродовж ХХ ст. Попри всі відмінності та нюанси творчих шляхів для цих майстрів характерне спільне підґрунтя. Вони прагнули створити ідеальний образ національного мистецтва, тому їм необхідно було спиратися на його вітчизняні взірці. Природною була для їхньої творчості ситуація перебирання культурних варіантів минулих епох.

До когорти представників графічного мистецтва Тернопілля ХХ століття належать художники Я. Омелян, Є. Удін. Євген Удін – один з найвідоміших українських графіків, заслужений художник України. Тернопільський художник постійно був учасником всесоюзних, всеукраїнських, закордонних творчих пленерів, де створив безліч графічних робіт, присвячених архітектурі та пейзажам Москви, Підмосков'я, Словаччини, Польщі, Румунії. Євген Удін виставляв свої роботи в Болгарії, Словаччині, Японії, США, Польщі, Канаді.

Народився митець у Донецьку одинадцятого квітня 1937 року. В 1954 році закінчив середню школу в Чернівцях. З 1956 по 1959 рік – служба в Радянській армії. З 1957 року Євген Удін – член Національної спілки журналістів України. Уже з 1958 року молодий художник почав брати участь у художніх виставках (обласних, республіканських, всесоюзних і закордонних). З 1960 по 1966 рік Євген Удін навчається у Львівському державному поліграфічному інституті імені Івана Федорова (нині українська Академія друкарства), спеціальність – книжкова графіка. Із 1961 року він живе і працює в

Тернополі. Удін був учасником всесоюдної творчої групи художників у будинку творчості «Паланга» (Литва, 1962 рік). У 1963 році митець перебував у творчій подорожі по Буковині та Верховині; творчим результатом якої був графічний цикл «Буковина – світку наш!». З 1964 по 1965 рік був депутатом Тернопільської міської ради. Працює у видавництвах України та Росії (з 1966 року). Автор більше сотні ілюстрованих циклів до книжок вітчизняної і зарубіжної класики. Високе міжнародне визнання Євген Удін отримав за оригінальне оформлення книги «Народні пісні в записах Івана Франка». Він здобув свою першу нагороду – Диплом міжнародної виставки книги в Монреалі (Канада). Це була сенсація – ніхто з митців Тернополя такого ще не досягав, тим більше, що молодий художник щойно закінчив навчання у Львівському поліграфічному інституті імені Івана Федорова, отримавши диплом художника-графіка.

Євген Удін – єдиний у Тернополі художник, який працює у техніці друкованої графіки. Для створення такого цілісного малюнка, окрім рисочок, художник повинен поставити ще й кілька мільйонів крапочок. Задля точності, митець використовує збільшувальне скло, а на створення одного великого малюнка затрачає від одного до двох місяців. Саме такою технікою виконано панораму старого Тернополя. Є там і замок із мурами навколо теперішньої центральної частини міста, і Надставна церква, і шинок, і, звичайно ж, мешканці тодішнього міста [5, с. 53]. Безперечно, Євген Тимофійович Удін – найбільш титулований тернопільський митець: вісім дипломів і три медалі з міжнародних виставок та симпозиумів у Литві, Грузії, Росії, Словаччині, США. Нічого дивного, адже він взявся за створення у Тернополі обласної організації Спілки художників України, яку десять років очолював і допоміг виховати цілу плеяду обдарованих молодих митців.

Серед графічних творів майстра цілий пласт напрацювань становлять ескізи, виконані у різних техніках. У доробку художника їх більше трьохсот. Вони дуже індивідуалізовані. Найголовніше для митця при створенні – передати внутрішній світ і духовний стан власника знаку. В основному, це художники, культурні діячі та освітяни, що проживають на Україні та за кордоном. Графічні твори, створені на теренах Кременеччини, бачимо на сторінках літературно-поетичних видань, опублікованих обласним літературно-меморіальним музеєм Юліуша Словацького в м. Кременці. Роботи художника представлені там не випадково, адже він особисто відповідав за макет та графічно-художнє оформлення багатьох книг. Зображення Кременеччини представлені майже на всіх персональних виставках митця у різних регіонах України та за кордоном. Зокрема, це інтер'єр «Салон пані Соломеї. Кременець» (2006 р.), екстер'єри «Костьол св. Станіслава» (2007 р.), «Музей Юліуша Словацького» (2007 р.), «Статуя Мадонна» (2007 р.), «Стародавній дерев'яний будиночок у Кременці» (2007 р.), «Бона. Кременець» (2008 р.), портрет «Юліуш Словацький» (2007 р.), де зображено погруддя бронзової статуї поета й інші [3, с. 5].

Перші зображення, присвячені Кременеччині, у творах заслуженого майстра України датуються 1964 роком. Роботи, виконані тушшю та кольоровими олівцями, мають назви «Ранок на Боні», «Кременецька Бона», «Старовинна фортеця», «Вулиця Юліуша Словацького», «Вечір у Кременці», «Старий будиночок», монотипія «Славетна Бона» (1964 р.). Монотипія – це виконаний шляхом малювання на гладкій поверхні малюнок, що не поглинає фарби, який потім переноситься шляхом притискання з використанням друкарського верстату. Притаманна художнику також і техніка ліногравюра – це опукла гравюра, створена вирізанням малюнку на лінолеумі. У цій техніці створені наступні твори Євгена Удіна: «Кременець XVI ст.», «Сучасний Кременець», «Будинки-близнюки» (1964 р.). Роботи переважно виконані у кольоровій графіці, яка часто зустрічається в доробку майстра. На них представлені панорами міста з навколишніх гір і краєвиди зі славетним замком королеви Бони. Цінними вони вважаються і через те, що багато старовинних архітектурних споруд, зображених у творах художника, на даний час не збереглося [5, с. 6].

Омелян Ярослав Максимович народився 1 січня 1929 р. у с. Мшані, нині Городоцького району Львівської області. Ярослав Омелян навчався у Львівському училищі прикладного мистецтва (1947 – 1948) і Львівському інституті прикладного та декоративного мистецтва (1948 – 1950). У 1950 р. разом із матір'ю був депортований на вічне поселення в Іркутську область (нині – Російська Федерація). У 1959 р. одержали дозвіл повернутися в Україну без права проживання у Львівській області, замешкали в Тернополі.

Закінчив Львівський поліграфічний інститут (1969). Працює в галузі станкового й прикладного мистецтва, графіки, плаката, акварелі, рисунка. З 1969 р. – учасник збірних виставок у Києві, Львові, Тернополі (Україна), Москві, Пензі (Російська Федерація), Слівені (Болгарія), Варшаві, Вроцлаві, Кракові, Познані (Польща) та ін. Персональні виставки в Тернополі (щорічно від 1969), Кременці (1979), Львові (2004), Бережанах, Збаражі. Твори Я. Омеляна експонувалися в музеях і картинних галереях України та зарубіжжя: Пенза (Російська Федерація) і Клівленд (США). Автор портретів Т. Шевченка, І. Франка, Леся Курбаса, С. Крушельницької, Б. Лепкого та інших, серії естампів, зокрема присвячених 450-річчю Тернополя (1990), понад 300 ескібрисів (виставки ескібрисів) у Тернополі (2002, 2004 та Львові 2004). Проілюстрував майже 60 книг. Видав комплект листівок: «Архітектура Тернополя в естампах» (2004) і вісім каталогів власних робіт (1974 – 2007).

Ярослав Омелян – член НСУ, лауреат премії ім. братів Лепких (1994), переможець Всеукраїнського конкурсу ескібрисів ім. братів Лепких (1997), почесний член Всеукраїнського товариства «Просвіта» ім. Т. Шевченка (1999), удостоєний звання «Людина року» (Тернопіль, 2002), подяки Президента України (2005). Нагороджений ювілейною відзнакою з нагоди 100-річчя від дня

народження генерал-хорунжого Романа Шухевича, Головного командира УПА, провідника ОУН (2007). У 2008 р. йому присвоєно звання «Заслужений художник України» [7, с. 4]. Ярослав Омелян бере активну участь у громадському й політичному житті Тернопільщини.

Висновки. Отже, у ХХ ст. мистецтво графіки поширюється на різні сфери існування, реалізує себе в багатьох формах: станковій авторській та естампній графіці, журнальній та книжковій, ужитковій графіці, плакаті, екслібрисі, ескізі театрального костюма та декорації, малюнку до монументальної композиції. Ці форми графічної творчості було осмислено як художньо самодостатні, твори активно експонувалися на мистецьких виставках в Україні та за кордоном. В українській графіці означеної доби відобразилися різні загальноєвропейські течії – модерн, символізм, неопримітивізм, футуризм, кубізм, експресіонізм, конструктивізм, функціоналізм, реалізм, сюрреалізм, Ар Деко, неокласика. В роботах художників і в цілих мистецьких течіях нерідко спостерігається нашарування різних стильових напрямів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Діалог, який не завершується / упоряд. Т. Сеніна. – Тернопіль : ЛІЛЕЯ, 2008. – 52 с.
2. Заслужений художник України Євген Удін. – Тернопіль, 2007. – 95 с.
3. Ліберний О. Прекрасний світ картин Євгена Удіна / О. Ліберний // Свобода. – 2011. – № 44. – С. 8.
4. «Музей Юліуша Словацького «Година роздумів...» : інформатор-путівник. – Тернопіль : ТЕРНО-ГРАФ, 2008. – 32 с.
5. «Музей Юліуша Словацького – «Година роздумів...» – Тернопіль : ТЕРНО-ГРАФ, 2008. – 72 с.
6. Наші імена в енциклопедії // Замок. – 2011. – № 5–8. – С. 9.
7. Сорока П. На рівні душі. До 70-річчя від дня народження і 50-річчя творчої діяльності Євгена Удіна / П. Сорока // Образ. – М., 2007. – № 3. – С. 130.
8. «Там, де Іква сріблиться імлою...» : літературно-мистецький альманах / упоряд. Т. Сеніна. – Тернопіль : Джура, 2007. – 272 с.
9. Юліуш Словацький (4.09.1809 – 3.04.1849) : бібліогр. покажчик / (Терноп. обл. універс. наук. б-ка, Державний архів Тернопільської області, Терноп. обл. краєзн. музей, Обласний літ.-мемор. музей Юліуша Словацького, бібліотека Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка) / [уклад. М. Друневич та ін.]. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2009. – 160 с.
10. Яців Р. М. Українське мистецтво ХХ століття : Ідеї, явища, персоналії : 3б. ст. / Р. М. Яців. – Львів : Інститут народознавства НАН України, 2006. – 352 с.



УДК 37. 034 (477)

Руслан Яковишин

### ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ЖІНОЧОЇ ЧАСТИНИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ГАЛИЧНИНИ (1850 – 1900 рр.)

*Наукову статтю присвячено історико-педагогічному дослідженню жіночого чинника у проблемі морального виховання учнівської молоді Галичини у другій половині ХІХ століття.*

*У публікації представлено особливості гендерного спрямування та характерні ознаки становлення і розвитку навчально-виховного процесу, що знайшов своє втілення у практичній роботі різноманітних організацій краю. Зокрема, охарактеризовано освітню діяльність вітчизняних громадських (створення українських приватних навчально-освітніх закладів та проведення ними різноманітних курсів та ін.), добродійних товариств (організація театральних постановок, вечорниць, створення «бурс» для бідних дітей, акумулювання коштів для допомоги обездолим та ін.), позашкільних закладів (виникнення додаткових форм організації праці навчально-виховного спрямування: «вакаційних осель» та ін.), церковних братств (розповсюдження релігійної літератури, надання незаможним родинам матеріальної та моральної допомоги та ін.) щодо виховання молоді шкільного віку (у тому числі й дівчат) на засадах християнських цінностей.*

*Ключові слова: моральне виховання, навчально-виховний процес, позашкільні заклади, «вакаційні оселі», церква.*

Постановка та актуальність проблеми. Становлення державності в Україні ініціює докорінні зміни в соціальній сфері, а, відтак, і відродження духовності. Виховний вакуум періоду перебудови обумовив не лише зміну ідеалів і цінностей, а й кризові явища в моральному вихованні у контексті внутрішньої та зовнішньої політики щодо дотримання моральних норм як в молодіжному середовищі, так й у суспільстві загалом. Водночас сучасні соціокультурні процеси засвідчують негативні тенденції й асоціальні прояви в молодіжному середовищі. Відтак історико-педагогічне дослідження гендерного аспекту проблеми морального виховання молоді шкільного віку розглядаємо як необхідне задля



теоретичного осмислення з подальшим практичним застосуванням його здобутків у вихованні сучасних учнів.

Мета статті: проаналізувати особливості становлення та розвитку морального виховання учнівської молоді Галичини другої половини XIX століття та гендерного аспекту як невід'ємної складової цього процесу задля з'ясування значущості педагогічного досвіду досліджуваного періоду в сучасних умовах. Теоретичну основу публікації становлять праці сучасних дослідників з питань становлення і розвитку національного шкільництва Галичини другої половини XIX століття (Т. Завгородня, І. Курляк, Б. Ступарик та ін.); підготовки вчителів до морального виховання учнів у навчально-виховному процесі (М. Барна, Г. Васянович, Н. Сабат); діяльності церкви та її впливу на розв'язання завдань морального виховання молоді (В. Іванишин, І. Климишин, В. Мокрий та ін.); діяльності громадських та добродійних товариств Галичини в царині національно-духовного відродження українців (І. Андрухів, Г. Білавич, Ж. Ковба та ін.); морально-релігійного виховання особистості на засадах християнського вчення (А. Вихрущ, О. Вишневський, Л. Генік, І. Мишишин, Ю. Щербяк).

Науковий аналіз і осмислення визначених у дослідженні питань розглядаємо за важливі та актуальні завдання педагогічної науки, оскільки вони виступають неухильними джерелами збагачення теорії й практики навчально-виховного процесу школярів у сучасних умовах. Перспективними напрямками її подальшого дослідження вважаємо: наповнення змісту підготовки майбутніх учителів здобутками теорії й практики морального виховання шкільної молоді; удосконалення діяльності загальноосвітніх шкіл з морального виховання учнів; вплив змісту, форм і методів позашкільних закладів задля системного підходу до об'єднання різних інститутів формування особистості (з врахуванням гендерного аспекту) в контексті виховання на основі християнських цінностей.

Питання жіночого чинника у проблемі морального виховання учнів досліджуваного періоду не лише знайшло своє втілення в педагогічній практиці краю, але й, передовсім, набуло теоретичного осмислення серед передових галицьких науковців. Зокрема, на зламі XIX — XX століть у педагогічній науці чіткого систематизованого вигляду набули *засади* виховного процесу, одна з яких декларувала, що виховання повинно бути: *пристосованим до особливостей статі* — будова жінки є відмінною від будови чоловіка, різні життєві завдання вказують на те, що виховання дівчат повинно ґрунтуватися на дещо інших засадах (в порівнянні із виховними компонентами у навчанні хлопців).

Тему взаємозв'язку між батьками і дітьми обґрунтовують особливості виховного впливу окремо на доньку і на сина, оскільки конституція їх тіла та духовна структура вельми різні, що спонукало науковців Галичини другої половини XIX століття сформулювати гнучку систему виховних впливів у сім'ї. Що стосувалося виховання дівчини, то педагоги того часу керувалися народним висловом: *яка донька, така була мати!* Справедливість цієї думки підтверджували наукові дослідження, котрі обґрунтовували тезу про перманентний моральний вплив матері на духовний розвиток дитини. Тому не дивно, що вже з перших днів появи на світ дитини її вихованням переважно займалася саме мати. Звідси робився висновок, сформульований у вигляді поради: «Задачею кожного народу повинно бути – старати ся передовсім о вихованє добрых матерей» [3, с. 173]. Розвиваючи таку тезу, її продовженням, на нашу думку, варто вважати пропозицію про ознайомлення дівчат у сільських і п'ятикласних міських школах «зъ постепеннымъ развоємъ людского тѣла и душѣ, зъ головными засадами педагогіи» [1, с. 66].

Не викликає сумніву також думка про те, що першою ознакою почуття честі у дівчини є *сором'язливість*. Не менш важливою видається теза про те, що саме в нахлах дитини закладені основи майбутнього духовного виховання. Адже природа вважалася джерелом першого пізнання Бога. Подібне дослідження завершувалося підсумковим твердженням щодо виховання майбутньої жінки: «Побожність є правдивою знаменитою окрасою кожної жінки» [8, с. 167].

З огляду на вищеведену думку, доцільним є представлення наступної програми виховної праці з дівчатами, яка належала до переліку заходів, що були проведені класними керівниками і пов'язані з позакласною роботою з учнями. Організатори програми радили виховну працю проводити в двох групах. Гаслом цієї програми було вдосконалення поведінки і вироблення в учениць вміння співіснувати з людьми. Праця над подібною програмою дозволила диференціювати її на такі компоненти:

- Зовнішня культура: гігієна тіла і одягу; естетика одягу з дотриманням міри; спосіб відношення до колег; ознайомлення з основними товарицькими формами стосунків.
- Духовна (внутрішня) культура: подолання непунктуальності, несумлінності і недостатньої витривалості, заздрості та пліткування; обговорення сутності приязні та дружби; встановлення обов'язку вдосконалення приятельки і самої себе за допомогою попередніх рис.
- А засобами досягнення цих положень вважалися: екскурсії з метою розваги, декламування, розповіді, імпрези [17, с. 8].

Дослідження гендерного аспекту в моральному становленні підростаючого покоління Галичини дає змогу твердити наступне: оригінальною формою позашкільної діяльності, що була важливим компонентом у системі виховання, варто дефініювати так зване «Товариство Вакаційних Осель», завдання якого полягало в тому, щоб: «Перенести дітвору на час в ясні сонячні кімнати, дозволити дихати свіжим повітрям, надати дітям здоровий харч, допомогти їх фізичному розвитку» [6, с. 3].

Щодо вирішення цього питання у Галичині, то у Львові Польське товариство педагогічне в 1883 році заснувало першу оселю для хлопців, а наступного року на оселі почали висилати дівчат. З

огляду на проблему морального виховання школярів, цікавим є детальніший погляд на так званий «Регулямін» (розпорядок денний): «Діти вставали о 7 годині ранку, одягалися та після спільної молитви йшли снідати. Пересічний день проходив у «гімнастичних іграх, забавах у парку, купелях, співі, а в непогоду — у написанні листів, виконуванні ручних робіт, читанні книжок та товариських забавах» [6, с. 9].

Вагомою складовою системного підходу церкви до гендерного аспекту проблеми морального виховання молоді Галичини другої половини XIX століття була благодійна та навчальна діяльність церковних братств. Мета подібних організацій визначалась наступним чином: «взаємно допомагати ся в життю релігійномь, старатися о церковь свою, и спамагати бѣднѣхъ ведля можности» [13, с. 694]. Так до структури братства св. Миколая входило об'єднання сестриць. Воно мало на меті: «...примножувати хвалу Богу, сприяючи прикрашенню церкви і подаючи допомогу українським дівчатам в Перемишлі» [2, с. 12]. До обов'язків Сестерства цього братства належали такі: бути присутнім на церковних богослужіннях, сприяти в діяльності прикрашення церкви, «подавати помочь требующимъ дѣвицямъ и чувати надъ ихъ богочестивимъ воспитаніємъ» [14, с. 37].

Наступною організацією, яка діяла в контексті покращення релігійно-моральної атмосфери серед молодого покоління на теренах Галичини, були Марійські Дружини. Дружинники зобов'язані були раз на тиждень сповідатися і щомісяця причащатися, щодня слухати Службу Богу, відмовляти вервицю, а після шкільних лекцій «сходитися на 15-хвилинну застанову й гутірку» [7, с. 24]. У неділю вони слухали духовну промову, а після обіду відвідували хворих або здійснювали інші милосердні справи.

Початки Марійського руху в Галичині нерозривно пов'язані з особою найбільшого подвижника св. Унії київського митрополита *Йосифа-Велямина Рутського*, який був першим українським Дружинником Марії [7, с. 35]. Логічним схематичним підсумком сказаного вище вважаємо своєрідний перелік добрих справ християнського милосердя для душі і тіла ближнього під назвою: «Кодекс добродійної діяльності дружинників»: «Грішника навернути; голодного нагодувати; неуча навчити; спрагненого напоїти; у сумніві порадити; нагого зодягнути; подорожнього в дім прийняти; сумного потішити; кривду терпляче зносити; недужому послужити; за живих і померлих помолитися; в'язня відвідати; образу з серця прощати; померлого поховати» [19, с. 117].

Аналізуючи тему навчальних закладів, що існували при церковних інституціях, не можна не згадати про школу дівчат при Яворівському монастирі. Новий етап в існуванні цього закладу бере свій відлік від 1848 року, коли монахині почали займатися вихованням і освітою дітей у релігійно-моральному дусі. Діти у школі вчилися читати, писати і рахувати, а також «где-якихъ ручныхъ работъ» [4, с. 214]. Крім того, при школі було утворено «**конквікт**», у якому мешкали діти з дальніх місцевостей. Цей навчальний заклад у другій половині XIX століття нічим не поступався йому подібним, що існували у той час в Галичині. І навіть мав свої переваги: дівчата отримували там освіту й відповідне виховання, навчалися засадничих аспектів свого обряду, через посередництво рідної мови виховувались у дусі поваги до свого народу, вправлялися у вивченні французької мови, в мистецтві малювання, співів, гри на фортепіано, гітарі та різних корисних «женьськихъ работахъ» [4, с. 215].

Для діяльності з організації педагогічним керівництвом процесу морального виховання учнів Галичини потрібна була відповідна підготовка тих осіб, які планували стати справжніми вчителями. Тому як актуальне у другій половині XIX століття постало питання щодо утворення і функціонування спеціальних закладів для підготовки вчителів. Найявністю гендерного аспекту в зазначеному вище питанні засвідчує наступне: відбулися окремі зміни в організації підготовки учительок. Розпорядженням від 10 листопада 1856 року Міністерство віросповідань і освіти дозволило створити «препаранди» при деяких жіночих школах. Однак на теренах Східної Галичини жіноча «препаранда» відкрилася лише у 1869 році.

Варто зауважити, що в навчальних закладах для підготовки вчителів жіночої статі вивчалися такі предмети: Закон Божий, наука навчання та виховання і її історія, граматики, наука природи, писання, креслення, співі, наука домашнього господарства, чужі мови, жіночі ручні роботи, тілесні вправи [12, с. 58]. Підготовка вчителів-жінок мала проводитись як у навчальних закладах, так і на окремих курсах. Навчання було безкоштовним. Вступники в заклади з підготовки вчителів повинні були мати 15 років, бути фізично здоровими, морально непорочними і мати відповідну освітню підготовку, рівень якої визначався вступними екзаменами. Однак настав той момент, коли організувати і надалі підготовку вчителів тільки у «препарандах» стало недоцільно. Тому за прикладом західноєвропейських країн (Німеччини, Швейцарії, Франції) створювались педагогічні «сіменища», або «вспіталіща». Щоправда у Східній Галичині це були фактично гуртожитки-інтернати, котрі відкривалися на кошти архієпархії і призначалися для утримання й виховання здібних, але бідних учнів-препарандистів.

Не можна не згадати того факту, що, крім учительських, котрі утримувались коштами уряду, існували ще приватні семінарії, переважно жіночі [15, с. 10-11]. Наочним прикладом останнього твердження була приватна вчительська семінарія Василіанок в м. Яворові. Завданням її було: «виховання таких вчительських сил, котрі, на підставі свого загального і фахового знання, чи з огляду на своє виховання і характер, зможуть, відповідати завданням, поставленим перед народним вчителем... в Галичині» [20, с. 18]. З огляду на дослідження проблеми підготовки вчителя (в тому числі й жіночої статі)

до керівництва процесом морального виховання учнів доцільним вважаємо витяг кількох пунктів з «Шкільного порядку» цього навчального закладу:

«§ 36. Заклад неустанно повинен мати на увазі майбутній фах своїх вихованок як вчительок молоді і люду в цілому. Істотним завданням цієї семінарії є виховання кандидаток в любові до вітчизни, вироблення в них самодіяльності мислення і чину..., а в загальному — готовності до життя, вірного обов'язкам, опартого на релігійно-моральній підставі» [16, с. 54].

Зважаючи на дані архівних джерел, можемо стверджувати, що учительський корпус у звітний період нараховував у загальному 5.420 осіб (не враховуючи катехитів та учителів надобов'язкових предметів). З-поміж них 3.803 учителі чоловічої і 1.617 жіночої статі [11, с. 360]. Якщо конкретизувати, то, наприклад, в 1889/90 шкільному році кількість вчителів на постійному місці роботи визначалася в межах 2.186 осіб чоловічої статі і 536 – жіночої. Число вчителів, що тимчасово займали свої посади, відповідало таким показникам: 1.244 мужчин і 677 жінок [5, с. 37]. У розрізі гендерного аспекту проблеми морального виховання підростаючого покоління вартим уваги є досвід організації і діяльності в Галичині різноманітних добродійних товариств. У другій половині XIX століття на загальних зборах «Руської Школи» була затверджена ухвала про заснування товариств, які «опікувались би бідною молоддю» [10, с. 58].

У Галичині було кілька подібних організацій. Для них сейм ухвалював щорічну субвенцію. Наприклад, товариство «Шкільна поміч» мету власної діяльності визначало так: «Запомагати шкільну молодіжж убогу, учащаючи до школи вправь зь русскимъ выкладовымъ языкомъ» [3, с. 86].

Організація під назвою «Общество русских Дамъ во Львовѣ», заснована в 1878 році, поставила собі за ціль:

- 1) «Старатись о приукрашеніе Успенской Церкви якъ и о поднесеніе блеска церковного обряда;
- 2) допомагати убогимъ русскимъ дѣвчатамъ въ образованіи и вообще творити милостыню;
- 3) старатись о храненіе церковныхъ праздниковъ и русского нрава въ своихъ домахъ» [9, с. 110].

Реалізацію поставлених завдань товариство планувало шляхом влаштування «товаришескихъ забавъ (вечерниць) аматорскихъ театральныхъ представлений», а також воно «предпринимаетъ добровольнии складчины и другіи мѣры къ приобрѣтенію средствъ, которыи опредѣлятся главно на запомогу для убогихъ русскихъ дѣвчатъ въ школахъ и на дѣла милостыни» [18, с. 6].

Одна з найважливіших проблем у галузі освіти другої половини XIX століття — становлення та розвиток національних шкіл. Тому виникла необхідність створення потужної організації, яка б професійно займалась справами українського шкільництва, тим самим реалізуючи невід'ємне право кожного народу навчатися та виховуватися рідною мовою. Практично втілити в життя таку назрілу потребу повинна була установа під назвою «Руське Товариство Педагогічне», засноване 29 жовтня 1881 року, яке дбало також про жіночу освіту: у Львові з 1890 року почала діяти «бурса» для сільських дівчат. Відносно пізно ця установа зайнялась організацією приватного шкільництва (1898 рік – перша українська виділова жіноча школа ім. Т. Шевченка у Львові). Окрім того, потреба вищої шкільної освіти для галицьких заможніших дівчат з провінції спонукала товариство з початком шкільного 1889 року заснувати «дівочий інститут», першою «настоятелькою» якого була Юлія Танчаковська.

Висновки. Отже, науковий аналіз виокремленої у публікації проблеми мав на меті довести важливість гендерного аспекту як невід'ємної складової процесу морального виховання учнівської молоді Галичини другої половини XIX століття, а саме: дослідження організаційних структур та зміст діяльності церковних братств і Марійських Дружин показало, що окремі відділи цих установ займалися духовною опікою над дітьми, розповсюдженням релігійної літератури, наданням убогим родинам матеріальної та моральної допомоги, розміщенням сиріт у притулках, активними учасниками яких були також молоді особи жіночої статі. Крім того, аналіз специфіки функціонування добродійних товариств краю («Шкільна поміч», «Общество русских Дамъ во Львовѣ») виявив, що організуючи театральні постановки, вечорниці, засновуючи «бурси» для утримання у них бідних дітей, акумулюючи кошти для допомоги обездоленим представникам підростаючого покоління, вони практично реалізували задекларовані у своїх програмних документах напрямки власної праці.

За двадцять років діяльності «Руського Товариства Педагогічного» у другій половині XIX століття цій організації вдалося зберегти, а пізніше посприяти розвитку української школи, покращити долю народного вчителства, серед якого були також представниці жіноцтва. Поряд з домінуючим морально-релігійним вишколом у згаданих вище установах вирішувалися завдання розумового, естетичного, трудового та фізичного виховання учнів, що, в кінцевому результаті, виявилось у їх різнобічному та гармонійному розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Барвїньській О. Впливъ справдї материньского вихованя // Учитель. – Львѡвъ, 1890. – С. 65-70.
2. Вїнцковскій Д. Въ память 300-лїтняго юбилея Ставропїгійского Института. – 15 (27) января 1886 года, Львѡвъ. – 14 с.
3. Гадки про вихованє домашне // Газета Шкѡльна, 1877. — С. 173-174.
4. Где-нещо за монастырь и за школу дѣвочу въ Яворовѣ (зѣ подѣ Риманова) // Рускій Сїонь. – Львѡвъ, 1872. – С. 212-216.
5. Державний архів Тернопільської області (ДАТО). Ф. 231. – Оп. – 1. – Спр. 340, 27 арк.

6. Кордуба М. Звіт з діяльності Відділу "Товариства Вакаційних Осель у Львові". – Жовква, 1910. – 32 с.
7. Лещук О. Вишкіл кандидатів Марійських дружин. – Львів, 1937. – 77 с.
8. Образоване // Зоря. – Львів, 1881. – С. 167.
9. Общество русских Дамъ во Львовѣ // Временникъ Института Ставропигійского. – Львів, 1891. – С. 110.
10. Опіка над бідною молодіжю // Учитель. – Львів, 1902. – С. 58-61.
11. Персональ учительській и наука шкільна // Учитель. – Львів, 1890. – С. 360-361.
12. Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1772–1939). – Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського університету імені В. Стефаника, 1994. – 144 с.
13. Тороньскій А. Вліяніе церковныхъ братствъ на религіино-нравственное воспитанье народа. Духовно-педагогическіи письма // Рускій Сіонъ. – Львів, 1875. – С. 692-696.
14. Уставъ братства св. О. Николая // Пропамятникъ братства св. О. Николая въ Перемышли. – 1867. – 117 с.
15. Центральний державний історичний архів України у Львові (далі ЦДІАУ у Львові). Ф.146. – Оп. – 8. – Спр. 3781, 214 арк.
16. ЦДІАУ у Львові. Ф. 178. – Оп. – 3. – Спр. 5758, 78 арк.
17. ЦДІАУ у Львові. Ф. 179. – Оп. — 3. м Спр. 337, 18 арк.
18. ЦДІАУ у Львові. Ф. 326. – Оп. — 1. – Спр. 196, 43 арк.
19. ЦДІАУ у Львові. Ф. 417. – Оп. — 1. – Спр. 1294, 72 арк.
- ЦДІАУ у Львові. Ф. 841. – Оп. — 1. – Спр. 149, 97 арк.



УДК 821.161.2-09

Ольга Макаренко

### ТАРАС ШЕВЧЕНКО ТА ЕТНОПЕДАГОГІКА

У статті розкривається роль поезії Тараса Шевченка в ознайомленні студентів з етнопедогогікою.

Ключові слова: етнопедогогіка, мова, мати, звичаєво-традиційна обрядовість, побут.

Постановка проблеми. Цього року Україна вшановує пам'ять великого Кобзаря, 200-річчя з дня його народження, творчість якого – дорогоцінна скарбниця. З-поміж безлічі творів, що увібрали в себе науку віків і мають для народу заповітне значення, – його твори, поета-пророка. Тарас Шевченко, як зазначає М. Мандрика, – «Явище гігантських вимірів. Це і великий педагог, знавець народної творчості та етнопедогогіки» [5, с. 10]. Мета статті – дослідити етнопедогогічні мотиви у творчості Т. Шевченка.

Виклад основного матеріалу. Етнопедогогіка – галузь педагогіки, що включає в себе емпіричні педагогічні знання, навички, досвід певного етносу у вихованні підростаючого покоління. В етнопедогогіці загальнолюдські надбання трудового, етичного, естетичного виховання втілюються в системі виховання певного народу.

«Етнопедогогіка – це наука про досвід широких мас у вихованні підростаючого покоління, їхні педагогічні погляди; це наука про педагогіку побуту, педагогіку сім'ї, роду, племені, народності, нації» [3, с. 7]. Творчість Кобзаря є невичерпним джерелом для ознайомлення з найпростішими, але перед тим найтеплішими, найгарнішими словами, його минувшиною; красою мови рідного народу; фольклором; піснею; звичаєво-традиційною обрядовістю; побутом; ремеслами українців.

Зупинимось більш детально на возвелеченні поетом краси рідного краю.

Світе тихий, краю милий, моя Україна («Розрита могила»)

Далі читаємо уривок з поеми «Сон»

Дивлюся, аж світає,  
Край неба палає,  
Соловейко в темнім гаї  
Сонце зустрічає.  
Тихесенько вітер віє,  
Степи, лани мріють,  
Між ярами над ставами  
Вербі зеленіють.  
Сади рясні похилились,

Тополі по волі  
Стоять собі, мов сторожа,  
Розмовляють з полем.  
І все то те, вся країна,  
Повита красою,  
Зеленіє, вмивається  
Дрібною росою,  
Споконвіку вмивається,  
Сонце зустрічає...

А ось іще:

Тече вода з-під явора  
Яром на долину.  
Пишається над водою  
Червона калина.

Пишається калинонька,  
Явір молодіє,  
А кругом їх верболози  
Й лози зеленіють.

Вроджене відчуття прекрасного, чуття гармонії підказували поетові ті шляхи, ті манівці, якими треба було йти, щоб донести до людей своє щире, світле, гарне слово, в якому ми бачимо гру відчуттів, найточніших рисочок емоційно-естетичного забарвлення, що є джерелом духовного багатства. Щоб не бути голослівними, наводимо ще низку його творів, цього ж таки напрямку:

Засне долина. На калині  
І соловейко задріма.  
Повіє вітер по долині,—  
Пішла дібровою руна...  
Або:

Над водою гне з вербою  
Червону калину.  
На калині одинокі  
Гніздечко гойдає.  
«Дума»

Сонце гріє, вітер віє  
З поля на долину;

До щему з дитинства знайомі слова: «Катерина»

Кричать сови, спить діброва,  
Зіроньки сіяють,  
Понад шляхом, щирцею,  
Ховрашки гуляють

То розкриє красу надвечір'я:  
Зоре моя вечірняя,  
Зійди над горою,

Поговорим тихесенько  
В неволі з тобою.  
Розкажи, як за горою

Сонечко сідає,  
Як у Дніпра веселочка  
Воду позичає.

Як широка сокорина  
Віти розпустила...  
А над самою водою  
Верба похилилась;  
Аж по воді розіслала  
Зеленії віти...

То поведе читача дібровою:  
Ой діброво – темний гаю!  
Тебе одягає  
Тричі на рік... Багатого  
Собі батька маєш.

То зупиниться на мить у долині біля калини:  
Зацвіла в долині  
Червона калина,  
Ніби засміялась  
Дівчина-дитина.  
Любо, любо стало,  
Пташечка зраділа

Як зазначає О. Гончар, у поезії геніального поета «струменить світлий образ Дніпра і мріє сива далеч українських степів» [7, с. 9]. Дніпро в нього то лагідний, то буремний:

Реве та стогне...  
Сердитий вітер завива,  
Додолу верби гне високі,  
Горами хвилю підійма.  
...Дуби з гетьманщини стоять.  
У яру гребля, верби в ряд,  
Ставок під кригою в неволі  
І ополонка – воду брать...»  
«Катерина»

Як бачимо, у творах поета чільне місце посідає опис краси рідного краю, в який непомітно вплітається образ Кобзаря:

Вітер віє-повіває,  
По полю гуляє.  
На могилі кобзар сидить  
Залучивши цілу низку художніх засобів, з великою шаною поет описує село:  
Село! – І серце одпочине.  
Село на нашій Україні –  
неначе писанка, село.  
Зеленим гаєм поросло.  
Цвітуть сади, біліють хати,  
а на горі стоять палати,  
Пригадаймо слова з вірша, що ми вчили ще малюками:  
Садок вишневий коло хати,  
Хрущі над вишнями гудуть,  
Плугатарі з плугами йдуть,  
Співають ідучи дівчата,  
А матері вечерять ждуть.

Це лише дециця, бо село він описує в цілій низці художніх творів, де змальовує батьківську оселю зі спорихом, левадою. Поряд із селом ніжним, лагідним він описує село, де люди бідні, нещасні.

«...Село неначе...погоріло  
Неначе люди подуріли...»

Фольклор має велике значення у житті кожного українця. Неабияку роль він відіграв і у творчості Тараса Шевченка, яку він залишив нам у спадок, а йому він дістався від дідуся «з великим епосом козацьких дум та незрівнянною красою народної пісні» [7, с. 13]. Шевченко і сам добре знав притчі, легенди, перекази, народні пісні та інші види народної творчості. «Та й саме його життя було легендою» [5, с. 8]. Поет не лише знав, а й використовував у своїй творчості кращі зразки фольклору. Він любив народну пісню. Сам маючи неабиякий таланти до неї, він не лише співав, а й збирав пісні, яких у його записах знайдено понад 60. Сама ж пісня, допомогла йому розкрити, а нам дізнатися про душевну велич людини часу, в якому жив Тарас, чіткіше змалювати її характер. Та й сама народна пісня, як зазначає Олесь Гончар, «була матір'ю Шевченкової поезії». І чи не тому уривок з його поезії «Причинна» написано в стилі народної пісні:

Раз укриє тебе рясно  
Зеленим покровом –  
Аж сам собі дивується  
На свою діброву...  
Надивившись на доненьку  
Любу, молодую,  
Возьме її та й огорне  
В ризу золотую  
І сповіє дорогою  
Білою габою –  
Та й спатать ляже, втомившись  
Турбою такою

І защебетала.  
Почула дівчина,  
І в білій свитині  
З біленької хати  
Вийшла погуляти  
У гай на долину.

І його неповторне:  
«Реве, свище заверюха.  
По лісу завило

Та на кобзі грає.  
Кругом його степ, як море  
Широке, синіє...«Тарасова ніч»  
неначе диво. А кругом  
широколистії тополі,  
а там і ліс, і ліс, і поле,  
і сині гори за Дніпром.  
Сам Бог витає над селом.  
«Княжна»

Од села до села  
Танці та музики  
Курку, яйця продала,  
Маю черевики

Пише він у поезії «Гайдамаки». Далі в цьому ж творі ми зустрічаємо стилізацію народної жартівливої пісні:

Ой гоп, гопака,  
Полюбила козака,  
Та рудого, та старого  
Лиха доля така

А ось забавлянка з цього ж таки твору:

У своїй творчості поет часто звертається до фольклорного персонажу – Долі: «Доле моя, доле чом ти не така, як інша чужая?» Він називає долю матір'ю. «У всякого своя доля і свій шлях широкий...» пише він у творі «Сон», а ось у поезії Мар'яна Чорниця він розповідає, як:

Вітер в гаї нагинає лозу та тополю,  
Лама дуба, котить полем перекотиполе  
Так і доля: того лама, того нагинає  
В поезії «Доля» він пише:  
Ти не лукавила зо мною,  
Ти другом, братом і сестрою  
Сіромі стала. Ти взяла  
Мене, маленького, за руку  
І в школу хлопця одвела  
До п'яного дяка в науку.

Ой сип, сирівець  
Та криши опеньки.  
Дід та баба,  
Та й до ладу  
Обоє раденькі

«Учися, серденько, колись  
З нас будуть люде», – ти сказала.  
А я й послухав, і учивсь,  
І вивчився. А ти збрехала.  
Які з нас люде? Та дарма!  
Ми не лукавили з тобою,  
Ми просто йшли; у нас нема  
Зерна неправди за собою.  
Ходімо ж, доленько моя!

Мова його творів проста, зрозуміла і разом з тим доступна людям різного віку. Вона багата на уособлення, мудрослів'я, порівняння, епітети, метафори та анахронізми і таке інше. До прикладу ряд уособлень: вітер з гаєм розмовляє, шепче з осокою; реве та стогне Дніпр широкий; встала весна, чорну землю, сонну розбудила, уквітчала її рястом, барвінком укрила. Мудрослів'я: треба б хвалить – так сором, а гудить не хочеться; нема правди, не вироста, кривда повиває; свята хата; «Удвох, кажуть, і плакати мов легше, неначе. Не потурай, легше плакати, як ніхто не бачить», пише він в поезії «Гоголю». Порівняння: як маківка на городі Ганна розквітала. Як калина при долині вранці під росою, так Гануся, червоніла милася росою («Утоплена»); плаче як дитина; слово – сльози; як засне, то хоч гармати коті; безталанна вдова («Україна»); розійшлися як билина, як лист за водою. Епітети: душе моя убогая; цариця убога; дівчина – рибчина; берег ушитий увесь каменем (розгорнутий епітет); старими сльозами; вовки – сіроманці; орел сизокрилий; правда безталанна; жива правда; сонце правди. Метафори: степи, лани мріють; повита красою; вмивається дрібною росою; мороз розум будить; хвиля доганяє; веселої утни, старче; щоб земля ломилась; над землею летять літа; посію словом. Зустрічаються у його творчості і фразеологізми: трясина тебе трясця.

Віднайшли своє місце й архаїзми та анахронізми: гуртом оддирають (танцюють), навіки, праведний, заснули; вшкварь навприсядки. Вкраплена у його твори й народна мова: а дівчата лицялися (дорослішали) і рушники дбали. Як приклад, уривок з твору «Причинна»:

Широкий Дніпр не гомонить:  
Розбивши, вітер, чорні хмари,  
Ліг біля моря одпочить,  
А з неба місяць так і сяє;  
І над водою, і над гаєм,  
Кругом, як в усі, все мовчить.

Етнопедагогіка велику роль надає родинному вихованню, зокрема ролі жінки-матері. У своїх поезіях, де Т. Шевченко говорить про матір, про самовіддану материнську любов, його найвлучніші слова набувають невгамовної сили. У неперевершеній своїй поемі «І мертвим, і живим, і ненародженим землякам моїм» Кобзар, розкриваючи велич жінки-матері, пише:

...Бо хто матір забуває,  
Того Бог карає,  
Того діти цураються,  
В хату не пускають

У своїх етнопедагогічних творах він уславлює жінку-матір найтеплішими словами, порівнює її з Богородицею, якій треба вклонятися:

І перед нею помолюсь,  
Мов перед образом святим  
Тієї матері святої,  
Що в мир нам Бога принесла

Значиме місце Т. Шевченко відводить у своїй поезії саме жінці-матері:

У нашій раї на землі  
Нічого кращого немає,

Як тая мати молодая  
З своїм дитяточком малим.

Буває, іноді дивлюся,  
Дивуюсь дивом, і печаль  
Охватить душу; стане жаль  
Мені її, і зажурюся,  
І перед нею помолюся,  
Мов перед образом святим  
Тієї матері святої,  
Що в мир наш бога принесла...

І знову:  
А воно таке маленьке,  
Воно ще й не лазить.  
І коли-то воно буде  
Гратись і промовить  
Слово «мамо». Великеє,  
Найкращеє слово!

З його поезії ми усвідомлюємо, що «Мати всюди однаково – мати». Найбільшою зневагою Шевченко вважає погане ставлення до матері, яка «останню копійку синові лишає».

Матері споконвіку пишались своїми синами, про це не раз пише поет у своїй поезії. Так, у творі «Ой крикнули сірі гуси» великий поет розповідає, як пишасться мати своїм сином. В іншій поезії Т. Шевченко розкриває, як:

...вона  
Так його цілує, –  
Сама не з'їсть і не доп'є,  
Його нагодує.

Саме за допомогою поезії Кобзаря ми ще раз усвідомлюємо, що, розкриваючи істинно материнську любов, поет знаходить найпроникливіші слова:

Бо то мати словивала,  
І літом укрила  
Останньою свитиною

В убогій оселі, яку автор змальовує у поезії «Варнак», ми бачимо чистоту, щедрість і щирість жінки-трудівниці. І непомітно для себе він защедрює наші душі любов'ю до жінки-матері.

У своїх творах поет описує побут українців: «Яremo! гершту, (ти чуєш) хамів сину? Піди, кобилу приведи, подай патинки господині та принеси мені води, вимети хату, внеси дрова, посип індікам, гусям дай, піди до льоху, до корови, та швидше...» («Галайда»).

Він надає значимості предметам повсякденного вжитку, змальовує символи та обереги нашого дому: скриню, вишиття, перелаз. У його поезії оспівано також звичаєво-традиційну обрядовість. Так, у повісті «Княгиня» він розкриває обряд частування; а у поезії «Треті півні» він пише, що «день Маковія велике свято в Україні». У поезії Шевченка ми знаходимо ряд народних традицій, з яких дізнаємося про роль рушника у звичаєво-традиційній обрядовості:

Рушники вже ткались,  
І хустина мережалась,  
Шовком вишивалась

(На сватанні треба пов'язати рушниками старост як символом згоди на одруження «В казематі ІХ»).

У віршеві «Не сталося» він розкриває традиції поховання, знайомлячи нас із тим, що на могили православним ставили хрест. Говорить про атрибути поховання: хустину, китайку та про панaxиду.

А ось сам звичай поховання:	Задзвонили дзвони.
Збиралися подруженьки,	...Посадили над козаком
Слізоньки втирають;	Явір та ялину,
Збиралися товариші	А в головах у дівчини
Та ями копають;	Червону калину.(«Причинна»)
Пішли попи з корогвами,	

Він неодноразово звертається до символів України: верби, калини.

Поет був добре обізнаний з побутом, звичаями українського народу. Вони постійно привертали його увагу. Він з глибоким знанням описує обряди сватання, весілля, хрестин і таке інше.

У повісті «Назар Стодоля» поет змальовує народні звичаї під час Різдвяних свят, де з великою майстерністю показує обряд сватання, вечорниць, колядування тощо. У цьому творі ми знаходимо цілий сценарій сватання: бесіда сватів з господарем, частування сватів і гостей, значна роль відведена нареченій. Крокуючи стежками власного дитинства по Різдвяних святах, Шевченко у повісті «Близначки» пише: «Мне очень нравился этот обычай. У нас была большая родня. Бывало посадят нас у сани да и возят по гостям цельоханькую ночь. Я помню трогательный один Святый вечер в моей жизни. Ми осенью схоронили свою мать, а в Святый вечер понесли мы вечерю к дедушке и, сказавши: «Святый вечер! Прислали до вас, диду, батько и...» – все трое заривели. Нам нельзя было сказать и маты» [7]. У повісті «Наймичка» зображено народний звичай святкування дня урожаю – обжинки, де він з любов'ю змальовує образ «цариці» цього свята, молодій дівчини Лукії, сцени частування батьками жнивників.

Більшість його прозових творів є описом не лише українських традицій, що засвідчує його полікультурність. У них він підкреслює особливості характеру, риси національності.

Висновки. Ми шануємо пам'ять Кобзаря. Його твори – величезний внесок в етнопедagogіку, читаючи їх, без перебільшення можна сказати, що поет був великим її знавцем. Емоційна наснага шевченкових образів, широта і вільність його асоціативного мислення, проникливо-творче використання фольклорних мотивів, образів народної символіки спонукають нас повсякчас звертатися, вивчати її,



оберігати. Т. Шевченко не заповідав нам вшановувати його пам'ять, використовувати його твори, але сьогодення засвідчує, що ми йдемо дорогою, яку пророкував нам Великий Тарас.

Перспективи подальшого дослідження: розуміючи складність завдання наукової розвідки, автор вважає, що дослідження процесу використання творів поета як засобу етнопедагогіки не може бути завершеним, адже сам процес використання його поезії багатогранний.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Білецький О. І. Збір. тв. у 5-ти т. / О. І. Білецький. – К., 1965. – Т.2. – С. 07–309.
2. Варавкіна З. Д. Рідне слово: Українська дитяча література : хрестоматія у 2-х кн. : навч. посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Кн. 2. Українська література 20 ст. / упор. З. Д. Варавкіна, А. І. Мовчун, М.Ф.Черній. – К. : Либідь, 1999. – 552 с
3. Волков Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков.– Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 1974. – 376 с.
4. Грабович Г. Шевченко як міфотворець : Семантика символів у творчості поета / Г. Грабович — К. : Рад. письменник, 1991. – 212 с.
5. Мандрика М. Л. Шевченко і народна педагогіка / М. Л. Мандрика // Рідна школа. – 1991. – № 3.
6. Ступак Ю. П. Т. Г. Шевченко і народна педагогіка / Ю. П. Ступак // Народна творчість та етнографія. – 1969. – № 2.
7. Шевченко Т. Г. Кобзар / Тарас Григорович Шевченко. – К. : «Дніпро», 1986. – 542 с.



УДК 792.5

Андрій Медецький, Тетяна Медецька

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

*У цій статті висвітлено узагальнюючі аспекти сутності та структури поняття «хореографічна культура», а також психолого-педагогічні засади проблеми її формування.*

*Ключові слова: культура, духовна культура, хореографічна культура, національні традиції.*

Постановка проблеми та її значення. Поняття «хореографічна культура» є досить містким і охоплює різноманітні процеси та окремі події, художні тенденції та діяльність митців, пов'язану зі сценічним танцювальним мистецтвом тощо.

Розвиток хореографічної культури відбувався у річці загальноєвропейських художньо-мистецьких тенденцій. Активізація творчого процесу, значні здобутки у сфері українського хореографічного мистецтва переконливо засвідчували потужність самобутніх національних традицій. У цьому аспекті дослідження еволюції хореографічної культури є особливо актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття культури належить до категорій загальноісторичних та загальнофілософських, тобто до таких, які актуальні для всіх епох. У В. Даля ми знаходимо таке тлумачення слова «культура»: «...обработка и уход, возделывание; возделка; образование умственное и нравственное»[3].

*Культура* (слово латинського походження – *культус*) – виходить оброблення, виховання, утворення. «Культура містить у собі зроблену людиною частину оточення».[1]. Р. ЛеВін (LeVin): «В антропології поняття культура означає різні форми людської адаптації й різні способи, якими людська популяція організує своє життя на землі.. Я використовую термін «культура» для позначення організованого комплексу правил, на підставі яких індивіди в популяції повинні контактувати один з одним, думати про самих себе й про своє оточення. Ці правила не універсальні і їм не завжди коряться, але вони визнаються всіма. »[2]

Р. Рохнер визначає культуру на основі поведінки. Культура не є переліком звичаїв, а становить собою інтегровану модель взаємозалежних рис. Генетичні визначення підкреслюють джерело або генезис культури. При цьому культура складається з адаптації, соціальної взаємодії й творчого процесу, що є власне характеристикою людського роду.[3] Однак у сучасних теоріях культури таких пунктів налічується значно більше.

Культура складається зі структур, які створюють центральну реальність народу, так що він «живе у тому світі, який уявляє собі».[8] Або відповідно до визначення Е. Тайлора, культура складається з «елементів, які визначені в конкретному суспільстві, що представляють реальність – не просто соціальну реальність, а цілісну реальність життя, у якій людські істоти живуть і діють» [4].

Практично всі визначення культури спільні в одному – це характеристика або спосіб життєдіяльності людини, а не тварин. Культура – основне поняття для позначення особливої форми організації життя людей. Різноманітні визначення поняття «культура» пов'язані з тим або іншим

напрямок у вивченні теоретичної концепції, використовуваної різними дослідниками. Першим визначення поняття дав англійський етнограф, антрополог, дослідник первісної культури, класик еволюціоністського напрямку Е. Тайлор. Він розглядав культуру як сукупність її елементів: вірувань, традицій, мистецтва, звичаїв і т.д.

Культурні системи можуть розглядатися, з одного боку, як результати діяльності людей, а з іншого боку – як її регулятори. Поряд з визначеннями культури Р. Левіна, Р. Рохнера й К. Річардсона існує ще ряд типів визначень.

Культура – поліпшення, облагороджування тілесно-духовних схильностей і здатностей людини; відповідно існує культура тіла, культура душі й духовна культура (у цьому сенсі вже Цицерон говорить про *cultura animi*). У широкому сенсі культура є сукупність проявів життя, досягнень і творчості народу або групи народів.

Виклад основного матеріалу. Реальна дійсність в образно-узагальненому вигляді відтворюється всіма видами мистецтва, оперує своєрідним, тільки йому притаманним матеріалом (в літературі — це слово, в музиці — звуки, в живописі — фарби т. ін.). Хореографія – вид мистецтва, в якому завдяки ритмічній зміні систематизованих художньо зумовлених положень людського тіла створюються танцювальні образи. Хореографічне мистецтво пройшло складний шлях еволюційного розвитку. Першоджерелами танцю були різноманітні рухи, жести, що пов'язувалися з трудовими процесами, спостереженнями людини над природою, враженнями від навколишнього світу. На формування тієї чи іншої танцювальної культури дуже впливали умови життя народу.

Кожна національна хореографічна культура має певний комплекс рухів і своєрідну специфічну манеру їх виконання. Проблеми становлення хореографічної культури в Україні (перші десятиліття ХХ століття) є доволі перспективними для сучасних досліджень, адже їх висвітлення, крім вузькопрофесійних ракурсів, виявляє характерні риси тогочасного культуротворчого процесу. Проте розвиток вітчизняного хореографічного мистецтва цього періоду в сучасних наукових працях висвітлений недостатньо (особливо, коли за критерії оцінки прийняти комплексне охоплення цілісного явища і специфіку регіональних проявів загальномистецьких тенденцій, а також – генезу видів, течій та напрямків). А тому цілком закономірною є потреба всебічного вивчення хореографічної культури України ХХ століття, в якій сьогодні чимало невідомих сторінок.

Теоретичні й історичні аспекти вивчення і навчання хореографічного мистецтва розроблялися на основі досліджень хореографів: Н. Базарова, М. Васильєвої-Рождественської, А. Ваганової, Р. Захарова, К. Зацепіна, Е. Корольової, В. Костровицької, І. Моїсєєва, Л. Нагаєвої, Г. Настюкова, М. Тарасова, Т. Ткаченко, Т. Устинові, Н. Яценко. У мистецтвознавчій літературі розробка проблем історичного та стильового розвитку хореографічного мистецтва України здійснювалася за декількома напрямками: становлення української народно-сценічної хореографії (Г. Боримська, М. Загайкевич, В. Купленник, Ю. Станішевський), розвиток техніки та лексики українського народного танцю (В. Авраменко, К. Василенко, В. Верховинець, Р. Гарасимчук, А. Гуменюк), новітні танцювальні течії (М. Пастернакова). Окрему групу складають праці, присвячені творчості видатних балетмейстерів В. Авраменка, В. Верховинця, М. Соболя (Л. Барабан, П. Білаш, В. Коломієць, І. Книш, М. Коць, Р. Пилипчук, Ф. Погребенник, Ю. Станішевський). Проте хореографічна культура ХХ століття до цього часу не була предметом комплексного дослідження. В існуючих роботах фрагментарно висвітлені лише деякі аспекти її генези (М. Пастернакова, І. Книш та ін.). Об'єктивною причиною цього була відсутність можливості у вітчизняних науковців ознайомитися й опрацювати документальні джерела та необхідні матеріали, які зберігались у спецфондах архівів України, приватних бібліотеках та наукових центрах діаспори. Важливе значення мала й та обставина, що за державною приналежністю тогочасна Галичина була закордонним регіоном, а тому на хореографічну культуру поширювались ті ж цензурні обмеження, які стосувались будь-яких «нетипових» для соціалістичного суспільства явищ. Це спричинило наявність істотних прогалин в історії вітчизняного танцювального мистецтва, а відтак – ускладнило розробку концепції розвитку сценічної хореографічної культури України.

Танцювальна культура Європи в аспекті вивчення розмаїтих мистецьких процесів та специфіки їх розгортання в окремих країнах тривалий час привертала увагу науковців. Вже перші розвідки з проблем генези європейського балетного театру сформували окремий напрямок мистецтвознавчих досліджень. Його становлення відтворило як загальні закономірності поступу наукової думки ХХ століття, так і особливості розвитку хореографічної культури – специфічної сфери вияву творчого мислення і світобачення різних народів і поколінь. Основну частину досліджень складають праці західно-європейських і російських учених, що присвячені класичному балету, зародженню й розвитку модерних танцювальних напрямків (Г. Беляєва - Челомбїтько, Л. Блок, М. Ельяш, К. Закс, Р. Косачова, В. Красовська, В. Тейдер, І. Турська, А. Хаскелл).

Розвиток хореографічного мистецтва Європи на початку ХХ століття позначений істотними зрушеннями, зумовленими вимогами часу: руйнуванням традиційних світоглядних пріоритетів, взаємодією строкатих художніх напрямків. Естетика балетного спектаклю романтичної епохи вичерпала себе. Шаблонна конструкція та драматургія постановок, умовність відображення історичних і національних деталей, віртуозно досконала, але позбавлена змістовності традиційна виконавська манера, були несумісні з вирішенням сучасних мистецьких завдань. Історично закономірним став

процес оновлення академічного балету, що виявився у переосмисленні та модернізації танцювальних форм та традиційних виразових засобів.

Еволюція українського танцювального мистецтва, досить ґрунтовно проаналізована у працях вітчизняних науковців (К. Василенка, М. Загайкевич, В. Пасютинської, Ю. Станішевського та ін.), відобразила закономірності поступу європейської хореографічної культури, але мала певні характерні ознаки й особливості.

Утвердження народного танцю як сценічного жанру суттєво сприяло подальшому розвитку національної хореографічної культури.

Таким чином, розвиток європейської танцювальної культури на початку ХХ століття характеризувався існуванням і взаємовпливом різних тенденцій, в яких відобразились значущі проблеми і художні пошуки, властиві епосі. Найбільш потужними тенденціями виявились активна взаємодія національних культур та переродження романтизму в різного роду антиромантичні течії, що було зумовлено переглядом найсуттєвіших положень естетики минулого століття. Його закономірним наслідком став процес реформування танцю, що проходив у двох напрямках: на ґрунті засад класичного танцю або ж шляхом відмежування, розриву з академічними традиціями й впровадження нових танцювальних форм. «Обличчя» і шляхи розвитку хореографічного мистецтва Європи початку ХХ ст. значною мірою визначили російський балет і російська танцювальна школа. Хореографічна культура України зазнала їх суттєвого впливу, що виявився, насамперед, в утвердженні пріоритету класичного танцю, естетики класичної хореографії. Специфіка розвитку вітчизняного сценічного танцювального мистецтва полягала у тяжінні до національної образності, розробки стилістики народно-сценічного танцю.

У наш час при створенні найсучасніших нових форм танцю, хореографи незмінно повертаються до тих древніх джерел танцювальної історії нашого народу, основи яких зародилися ще в первісному суспільстві. Можна легко прослідкувати в сучасних хореографічних постановках елементи тих танців, які 1000 років тому танцювали наші пращури біля вогнищ і кострищ, під звуки барабана, бубна, ніжні дівочі хороводи під поетичні мелодії сопілки й багато чого іншого.

Ці прекрасні традиції танцю, народної хореографії й музики, а разом з нею й національного народного костюма, вишивки й мережива, продовжують радувати нас і зараз, як чудовий зразок народної вікової мудрості. У наше життя вони вносять відчуття світлої радості й затишку, святковості й домашнього тепла. На ярмарках, виставках, у музеях народного мистецтва вони створюють атмосферу святковості, краси, викликають подив і замилювання людей. Напевно, це відбувається тому, що щира краса не боїться випробування часом.

Висновки. Хореографічну культуру можливо вважати процесом, який охоплює різні події, художні тенденції і діяльність митців, пов'язаних із сценічним танцювальним мистецтвом. Проблема формування культури є насущною практичною проблемою нашого часу.

Цінності мистецтва важливі з огляду на сучасне існування дітей і молоді в полікультурному просторі. Завдяки універсальності художньо-образної мови вони передають зрозумілу для різних народів інформацію, дають змогу вступити в невербальний діалог з різними культурами минулого і сучасного, розуміти інших і розширювати свій власний досвід. Найбільш ефективно він може проходити в процесі сприйняття хореографічного мистецтва.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамян Д. Общепсихологические основы художественного творчества / Д. Абрамян. – М. : Знание, 1994. – 95 с.
2. Баранова Е. Проблема самореализации личности (философско-культурологический аспект) : Автореферат дис. канд. философск. наук. – М., 1992. – 17 с.
3. Бердяев Н. Философия творчества, культуры и искусства: в 2-х томах. / Н. Бердяев – М. : Искусство, ИЧП Лига, 1994. – Т.1 – 541 с.
4. Боголюбова Е. Культура и общество / Е. Боголюбова. – М. : Из-во МГУ, 1988. – 232 с.
5. Бондаренко Л. Методика хореографического воспитания / Л. Бондаренко. – М. : 1989. – 202 с.
6. Выготский Л. Психология искусства / Л. Выготский. – СПб. : Азбука, 2000. – 416 с.
7. Голдрич О. Методика роботи з хореографічним колективом : навч. посібник для мистецьких навч. закл. / О. С. Голдрич. – Львів : Каменяр, 2002. – 64 с.
8. Мочалов Д. В. Сущность и специфика социально-культурной деятельности / Д. В. Мочалов // IV Нугаевские чтения: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – Казань : ИГМА-Пресс, 2011. – С. 420–424.
9. Резник М. Культура творческого саморазвития личности / М. Резник – Днепропетровск : ГНОЦ "Творчество", 2002. – 104 с.
10. Сытова Э. В. Хореографическое искусство и дети: эстетические и нравственные аспекты воспитания : Дис... канд. искусствовед. Ярославль, 2001. – С. 21.



УДК 37.036

Наталія Приймас

### РОЛЬ ВИХОВНОГО, ДУХОВНОГО ТА ГУМАНІСТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ХРИСТІАНСТВА У ФОРМУВАННІ ДУХОВНОСТІ НАЦІЇ

*У статті розглядаються особливості виховного, духовного та гуманістичного потенціалу християнства, його роль у формуванні особистості та становленні нації. Особливу увагу звернено на розгляд проблем релігійного виховання у прогресивній педагогічній думці минулого і сучасності.*

*Ключові слова: виховання, релігія, християнство, духовність, нація, особистість.*

Постановка та актуальність проблеми. На початку XXI століття проблеми розвитку сучасного суспільства активізують необхідність дослідження морально-етичного виховання молоді. Збереження морально-етичних цінностей українського народу в умовах його духовного відродження спонукає звернутися до кращих християнських традицій.

Система національного виховання на сучасному етапі розвитку суспільства базується на передачі молоді духовної культури народу у багатогранному її розмаїтті. Надзвичайно гострою на початку третього тисячоліття залишається розбіжність між духовними та матеріальними цінностями людини, а також виникають значні суперечності між рівнями моральної вихованості особистості та новими соціально-економічними умовами, в яких вона існує.

Масштаби виховного впливу релігії на особистість, на розвиток людських цивілізацій важко переоцінити. В час відновлення української національної духовності необхідно доповнити науковий світогляд релігійним, особливо в галузі етики і виховання молоді на принципах християнської моралі. Релігія має важливе значення для вирішення політичних, економічних, духовних, культурологічних проблем, тому, зважаючи на досвід країн світу, необхідно взяти до уваги те, що «запорукою процвітання нації є її міцна духовна опора, де домінуюча роль належить моралі та релігії. Позбавлення людини і суспільства етичних засад, релігійних святинь неминуче призводить до зневіри взагалі і духовного занепаду, іманентного руйнування особи, родини, нації і держави зокрема» [22, с. 30].

Аналіз досліджень і публікацій. Релігійне виховання відноситься до актуальних проблем теорії та практики національного виховання, воно є «невід'ємною частиною формування високо культурного, морально чистого і національно свідомого громадянина» [22, с. 27]. Сьогодні з'являється більше прибічників думки, що саме християнська мораль є основою покращення духовного клімату в нашому суспільстві, запорукою позитивних зрушень у справі виховання молодого покоління. Усвідомлюючи значення релігії для формування особистості, національну систему виховання необхідно будувати опираючись на основи християнства.

Видатні педагоги минулого – Я.-А. Коменський, Й.-Г. Песталоцці, К. Ушинський, І. Огієнко – говорили, що моральне виховання є основою формування особистості дитини, вони стверджували, що бути людиною – це означає виховати в собі найкраще, те що, робить людину вінцем творіння, образом і подобою Божою.

Багато українських учених схиляються до думки, що саме християнські моральні цінності є тим виховним орієнтиром, що допоможе Україні вийти з кризи і виховати справжнього громадянина своєї країни. Прогресивні українські педагоги порушують питання про повернення системи освіти і виховання до основ християнського світогляду і християнської моралі. Серед дослідників цього питання можна назвати І. Андрухіву, А. Богуш, А. Вихруща, О. Вишневського, В. Карагодіна, А. Колодного, В. Кухарського, Б. Ступарика, М. Чепіль та інших. В орієнтації нашої виховної системи на християнсько-демократичний ідеал вони вбачають універсальний захист від негативних явищ навколишнього життя, дієвий засіб проти морального занепаду нашої нації, найкращий шлях до морального очищення й удосконалення.

Мета статті – розгляд виховного, духовного та гуманістичного потенціалу християнства у формуванні духовності нації.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що в одному із завдань організації освітньо-виховної системи, а саме у процесі відродження християнської моралі, проблему становить технологічна сторона. Важливо правильно визначити зміст, засоби релігійного виховання, шляхи його реалізації. Вагоме значення має врахування педагогічної думки тих, кому належить значна роль в історії педагогіки та шкільництва, розвитку культурно-освітніх процесів в Україні. Виховний ідеал Г. Ващенка побудований на двох головних принципах: християнській моралі та українській духовності. Головні елементи національної системи освіти Ващенка: ідеалістичне світосприймання, яке виключає більшовизм з його матеріалізмом і атеїзмом; християнська мораль як основа родини і здорового суспільства; важлива роль релігійного виховання і церкви в утвердженні моральних законів, без яких суспільство піддається розкладові. Однією з найбільших турбот А. Шептицького було виховання у молоді християнського, національно-патріотичного та гуманістичного світогляду: «У християнських народів нема більшої виховної сили над силу Церкви» [23, с. 35].

На думку І.Огієнка, «службою народові служить Богові весь його світ: ...інтелігенція по різних установах: учителі в школах, ...поети й письменники в літературі...» [6, с. 111]. Говорячи про релігійне виховання необхідно усвідомлювати справжню роль та вагу церкви в житті людини та суспільства. Церква є чинником культурного розвитку суспільства, нації і невід'ємною складовою життя окремої людини. Погляди на роль православної церкви на Волині звучать у творах видатного українського письменника У. Самчука. Про відвідини церкви прихожанами він пише: «У неділю чи свято – до церкви... Як велить закон ... всі збиралися до церкви. У Дермані “йти до церкви” значило виконувати певний ритуал... Йшли масово, урочисто, святочно...» [18, с. 158].

Церква – невід'ємна частина життя прихожан. Церква – це місце, де людина духовно збагачується, отримує запоруку добра, надії, щастя й любові. Православна церква завжди була тією основою, де зберігався український дух, українська культура, національна духовність. Вона охоплює як особисте, так і соціальне життя, допомагає знайти сенс цього життя, включаючи духовне відродження людини.

Роль церкви у вихованні особистості, формуванні її світогляду важко переоцінити. Упродовж усього життя і майже у всіх видах діяльності присутня опіка церкви над людиною, і так з покоління в покоління. Українцям притаманна особлива етнопсихологічна риса – релігійність або, іншими словами, релігійна віра. З цього приводу висловив свої думки М. Костомаров: «Український народ – глибоко релігійний народ... він берегтиме в собі релігійні основи доти, доки існуватиме сума головних ознак, що становить його народність» [1, с. 10]. Аналізуючи це питання, можемо також звернутися до головних думок праці І. Огієнка «Служити Народові – то служити Богові».

До української духовності відносяться національні цінності, які зафіксовані і відображаються у християнській вірі. Психічний стан віри, який є вершиною духовності людини, духовності українського народу є досить потужним. Історія переконує нас у тому, що в українського народу є великий потенціал віри. Дотримуючись принципу історичності, що є одним із принципів християнської педагогіки і пов'язаний з питанням вивчення історії християнської релігії на Україні, необхідно розглядати особливості формування духовності нації. Саме віра є визначальним чинником безперервної християнської спільноти, ця віра передається з покоління в покоління, змалечку прищеплюються дітям основи християнського життя в українській родині. Особливу увагу слід звернути на проблему викорінення релігії з життя народу радянською владою в післяреволюційний період. Радянська влада винищувала насамперед християнський релігійний світогляд, адже заперечуючи релігійну віру, люди звільняють себе від тих моральних зобов'язань, які накладає релігія. Більшовицька антирелігійна кампанія, спотворюючи ту картину світу, що відображала світогляд українського народу, знищувала духовність народної культури, нівелювала її гуманістичні основи. Ці проблеми розглядаються у книзі Д. Донцова «Хрестом і мечем»: противники Христа хотіли знищити не тільки церкву, а й весь устрій індивідуального і суспільного життя українського народу. Це, за словами Д. Донцова, була невидима сила диявольського духа, що в них вселився, «стадо свиней, в яких вселилися биси» [4, с. 253].

Про дії більшовиків, С. Запорожець у праці «Кожний повинен знати» пише: «Руйнували церкви, нищили святині, палили ікони, образи, хрести, розстрілювали священнослужителів, катували вірних, убивали батьків, матерів, братів, сестер, дітей» [5, с. 36]. У. Самчук описує у своїх творах не тільки фізичну (матеріальну) руйнацію церкви радянською владою, а й духовну. На сторінках його роману «Волинь» читаємо: «Церква не така тепер як колись... Нема святости, урочистости. Революція і сюди внесла свої тони, настрої!.. не так тепер радісно тут, не так затишно, не так тепло... Храм не має тепла. Опустів. Весь жар і тепло забрала вона, революція. Вона ограбувала святині» [15, с. 224].

Атеїстична ідеологія радянської влади запроваджувалася у швидкому темпі і спротиви народу не могли її зупинити. Жорстоко каралися протести народу: «На Великдень боротьба за церкву. Монастир вже давно замовк. Взятися за сільську і почали знімати дзвони. Всього тридцять троє людей попало на Соловки, і церкву добровільно самоліквідовано» [17, с. 148]. Для українського народу „удар по церкві – рана в саме серце духовності” [10, с. 44]. У. Самчук показав, як в образі радянської влади «без хреста, без Бога, в ореолі матеріальному приходить тьма на українську землю. Приходить, щоб обернути в свою протилежність вічні людські духовні і соціальні надбання...» [10, с. 44].

Звертаючись до історії українського народу, аналізуючи процес руйнації, який спричинила радянська влада та її вожді, згадуємо слова І. Огієнка: «...хто людськими законами хоче підмінити Закони Євангельські, той стає катом народові!» [6, с. 75]. Можемо продовжити думками У. Самчука, який вважав, що коли «вникнути в глибину і цілість цього комплексу явищ» [18, с. 245], який породила революція, то можна сказати, що це бачення «нешадної, свавільної операції духового організму народу... Весь цей гігантський смітник на планеті, на якому валяються викинуті собори, могили предків, людське сумління, здоровий глузд, любов до ближнього, закон і порядок, – все це разом, не раз називано «присмерком богів», «... зміна варті епох» [18, с. 245]. На ґрунті бездуховної ідеології, яку породила революція, виросло покоління, про яке французький дослідник Е. Шюре говорить: «Створили сухе покоління без ідеалу, без вищого світла і без віри, яке не визнає ні душі, ні Бога, ні вічності, не вірить у майбутнє людства, без енергії та без волі...» [11, с. 156]. Те, що сформовані віками традиції народу були перервані тривалим насильницьким вилученням релігії з усіх суспільних сфер, призвело не лише до втрати релігійної культури, а й світської, до втрати загальнолюдських цінностей, до негативних трансформацій у різних сферах суспільного життя. Безумовно, що релігійна віра, виховний духовний та гуманістичний потенціал християнства допоможуть повернути людей до загальнолюдських моральних цінностей, таких як правда, добро, милосердя, любов до ближнього. Ось чому погляди, які стосуються християнської віри українського народу, є такими актуальними сьогодні, а їх розгляд необхідним у сучасній педагогіці.

Розглядаючи питання потужного позитивного впливу християнства та релігійного виховання, варто зауважити, що найбільший вплив релігії на виховання відбувається в сім'ї. Родинне релігійне виховання є основою релігійних переконань, основою християнського світогляду. Погляди щодо цього питання звучать у працях М. Стельмаховича, І. Огієнка, С. Русової.

Важливу роль у соціальному вихованні дітей має належати сім'ї, оскільки саме вона є первинним інститутом соціалізації особистості, виховує своєю духовно-моральною атмосферою, завдяки якій дитина успадковує й активно трансформує певні моральні та ціннісні орієнтири, моделі соціальної поведінки. Криза сучасної української родини передовсім полягає у падінні й послабленні її духовної цілісності, що найсильніше позначається на релігійному житті. На жаль, належна духовна атмосфера в сім'ї нині є рідкісним явищем, оскільки часто родина починає втрачати свою головну місію – виховну. Така ситуація зумовлена труднощами релігійного виховання в сім'ї в умовах реалії сьогодення. Духовне збіднення сучасної сім'ї зсередини послаблює силу її релігійного впливу ззовні. Лише та сім'я, яка живе релігійним життям, може дати своїм дітям належне соціальне виховання, а зокрема – релігійно-моральне.

Формування духовного світу дітей, їхньої духовності як провідної якості особистості – велике і складне завдання, що стоїть у центрі уваги педагогів, соціальних педагогів, батьків. Однак необхідно зауважити, що релігійно впливати на дітей може тільки той, хто сам живе релігійним життям. В аспекті окресленої проблеми для нас принципово важливою є позиція Г. Ващенко, котрий уважав, що релігійне виховання потрібно розпочинати з раннього дитинства, адже релігія є не лише світоглядом, вона охоплює всю людину в цілому з її почуттями, бажаннями, вчинками.

За словами І.Огієнка, «Родина – це Мала або Домашня Церква» [6, с. 25]. Родина є місцем передання віри, і сім'я відіграє незамінну роль у релігійному вихованні дитини, а формування і розвиток духовних потреб і цінностей одне з головних завдань родинного виховання. Саме батьки в українських родинах завжди подавали своїм дітям у доступному вигляді основоположні початкові знання з релігії. Високу мораль діти брали для себе саме з їхнього життя. Українська сім'я свій день, як і всяку роботу, розпочинала і закінчувала молитвою. Читання, тлумачення, цитування Біблії теж займало неабияке місце у релігійному житті. Присутність ікон у хаті допомагала створити атмосферу, в якій відчувався зв'язок із Вищою силою. Участь у християнських святах, пов'язаних з ними звичаях та традиціях, залишала глибокий відбиток у дитячій свідомості.

Думка, що у рідному краї глибоко традиційна православна віра, яка успадковується через родину, сім'ю утверджується у творчості У. Самчука. У його творах висвітлена висока релігійність, що завжди була притаманна українській родині. Це в першу чергу проявляється в ставленні до церкви, адже дорослі і діти завжди ретельно відвідували богослужіння. Селянська родина усвідомлювала, що ходити до церкви – це невід'ємний обов'язок перед собою і Богом.

Зміст творів У. Самчука, який стосується релігійних християнських свят, відповідає поглядам С. Русової: «Релігія для дітей поєднується з естетичними і етичними переживаннями... Соціальний бік релігійного виховання виступає в спільних релігійно-національних святах. Настрій дитини, в якому поєднуються і релігійне, і естетичне, і національно-патріотичне почуття, може стати основою для певного розвитку в неї високої ідейності і прив'язаності до свого народу» [2, с. 194]. Накреслюючи шляхи духовного виховання дітей, С. Русова говорить про прилучення їх до християнської релігії й особливу увагу приділяє релігійним святам. Українські родини, які проводять ці свята за архаїчно народними звичаями, «дають своїм дітям глибоке прекрасне переживання, яке залишається на все життя» [2, с. 195]. З великою шаную та урочистістю українські сім'ї завжди відзначали всі релігійні свята, які збагачені звичаями, традиціями, а також піснями, переказами, легендами. Релігійні свята виступають своєрідним календарем, за яким живуть люди, з яким узгоджують періоди та події свого життя у певній послідовності. Діти селянських родин брали безпосередню участь у релігійних обрядах, дійствах, в церковних відправах, святах, які супроводжують людину від народження до самої смерті. Це допомагало їм не тільки засвоювати християнські цінності, а й вірити в них і жити з ними щодень.

В українській сім'ї залучення дитини до релігійної сфери відбувається невимушено, в основному на прикладі щоденного практичного християнського життя батьків, родини. Щоденну атмосферу в сім'ї доповнюють молитви, співи церковних пісень. У кожній селянській хаті на сторожі моралі – ікони. Духовна та релігійна культура, самосвідомість та національна ментальність, саме це український народ відтворює через систему традицій, звичаїв та обрядів, саме через родину і сім'ю успадковується глибоко традиційна християнська віра. До засобів релігійного виховання належать слово, молитва, храм. Дітей не потрібно привчати зачувати молитви. Батьки повинні молитися із дітьми разом, навертати їх до молитви. Релігія для дітей повинна бути системою певних ідей, ідеалів, поглядів, переконань, ціннісних орієнтирів тощо.

На думку Я. А. Коменського, діти з юного віку повинні навчитися займатися переважно тим, що «безпосередньо веде до Бога» [20, с. 332], і родинне релігійне виховання відіграє тут головну роль. Християнська віра, будучи глибоко укоріненою в побут і характер української родини, дає відчуття постійного зв'язку з вищою силою. Важливе значення у цьому випадку має молитва. Мета християнської молитви – виховання християнської культури людської душі, непохитних моральних цінностей. Відчуття зв'язку з Вищою силою має велике значення, адже «мета життя християнина полягає у поєднанні з Богом. Це парадоксальне рішення – провідний принцип православної педагогіки» [14, с. 116]. Ще Я. А. Коменський вважав, що однією з вимог, які ставляться до людини, є її релігійність – внутрішнє богошанування, яким дух людини зв'язується і з'єднується з Вищою Істотою. Я.А. Коменський вважав, що «з Богом живе той, хто постійно має його перед

очима, боїться Господа і виконує його заповіді» [180, с. 331]. Молитва є тим, що з'єднує з Богом, допомагає відкрити себе Богу, адже трансцендентування є важливим моментом становлення людини як Людини, «якщо людина втрачає зв'язок з Богом, то вона втрачає і свою вартість, забуває сенс свого життя, ким вона є» [21, с. 216].

Д. Донцов вважав, що людська душа, яка відчуває контакт з Вищою силою, світиться величчю і «внутрішнім вогнем», контакт цей – молитва. Молитва християнина, за словами В. Липківського, – «найкращий засіб християнського виховання душі,... що дає найвище заспокоєння в Богові при всяких пригодах життя» [12, с. 198]. Особливу увагу варто звернути на індивідуальні молитви. На думку В. Липківського, людина «потребує постійної Божої допомоги для зміцнення й перетворення душі» [12, с. 196], тому в молитвах потрібно не тільки вславляти Бога й дякувати йому, а й звертатись з проханням про допомогу. Присутність Вищої сили особливо гостро відчувається, коли остаточно зневірившись у своїх можливостях знайти дорогу до світла, людина змушена звертатися за допомогою до Вищої сили.

Людина, стоячи над прірвою, ставить радикальні питання, вимагає звільнення та порятунку, звертаючись до Бога. Особливе значення має материнська молитва, молитви до Божої Матері: «Молитва матері мусить бути вислухана. Нема Бога, щоб не почув її... Мати... Вона вкладає в молитву огонь своєї могутньої любови, краплини крові свого серця, свої гарячі сльози, цілу, як є себе...» [16, с. 314]. Думки щодо молитви християнина звучать у поглядах В. Липківського: молитва – це «певний настрій душі, певне заспокоєння в Богові, що виявляється не стільки словами, скільки ділами, всім життям, відношенням до всього, що навкруги нас» [12, с. 195].

Наступний аспект, на якому зосередимо свою увагу, – це значення Святого Письма у житті людини. Одним із шляхів залучення підростаючого покоління до норм християнської моралі є вивчення Біблії. Основною заповіддю християнської моралі є любов до Бога та людини. Формуючи духовне обличчя, необхідно усвідомити біблійну істину: «полюби ближнього як самого себе». Ці засади гуманізму містить Святе Письмо.

Розглядаючи ідеал християнського виховання, Г. Ващенко вважав, що його риси накреслені в книгах Святого Письма. В основі філософії Ващенка лежать головні елементи Євангельської науки. Важливим є розгляд питання про значення Біблії в сім'ї, родині, про силу її впливу, про те, що біблійні моральні цінності є одним з джерел становлення високоморальної особистості. За словами архієпископа Серафима, життєписи святих «являють собою цілісну, перевірену життям, систему православної педагогіки. На прикладі життя святих безліч разів у тривалому досвіді показано, як формується і створюється досконала людська особистість» [19, с. 16]. Біблійні притчі та легенди тисячолітньої давності є своєрідною енциклопедією людської моралі. У часи скрути до Біблії припадають як до джерела вічної мудрості і життєдайної снаги, біблійні настанови вивільняють від оков страху, хвороб, гріха. Ця книга здатна відродити людину.

У свідомості людей закарбовуються біблійні істини, знання та роздуми про почуте зі «святих древніх книг» вони використовують у повсякденному житті. Наріжним каменем будь-якого гуманістичного виховання є християнські заповіді. Говорячи про сьогоднішнє, слід пам'ятати, що шукаючи форм духовного відродження суспільства, потрібно в першу чергу звернути увагу на моральний закон, який викладено скорочено у Десяти Заповідях на сторінках Біблії. Погляди стосовно християнських заповідей звучать і у працях Я. А. Коменського, на думку якого «з Богом живе той, хто постійно... виконує його заповіді» [20, с. 331]. Серед завдань національної системи виховання повинно бути прищеплення молоді бажання дотримуватись у повсякденному житті десяти заповідей, адже християнські заповіді – це основа духовно-морального становлення людини.

Оскільки мова Біблії багата на образи і символи, у яких втілені Божі слова, звернені до людини, варто відмітити, що в символіці, притчах, заповідях закладені тверді правила поведінки, яскраві приклади – це, за словами Д. Донцова, своєрідні духовні обручі, які здатні твердо тримати дух суспільства і боронити його від розпаду. Від самого початку запровадження християнства віруючий народ звертався з проханням про заступництво і допомогу до Пресвятої Богородиці. Протягом віків у мистецтві і, зокрема літературі, багато авторів використовують євангельські сюжети та мотиви, присвячені жінці. Образ Богородиці присутній у багатьох мистецьких творах. Інтерпретуючи Біблію, митці схиляють голову перед жінкою, усвідомлюючи її надзвичайну місію в житті. Наскрізними мотивами у багатьох проходить образ Божої Матері. У творах видатних митців прославляється постать жінки-Богородиці, яка стоїть у центрі Біблії і якій поклоняються з покоління в покоління.

Одна зі світоглядних засад освітньо-виховної системи Г. Ващенка – «визнання абсолютної вартості особистості людини, як образу і подоби Божої» [7, с. 22]. Те, що Людину Господь сотворив за Образом Своїм і Подобою – головна основа всієї новозавітної християнської науки про людину взагалі. Митрополит Іларіон (І. Огієнко) говорить про те, що людина панує над усією землею – цим самим вона «обожена», тільки Бог панує над нею. Перший розділ праці митрополита Іларіона «Служити народові – то служити Богові» має назву «Високе значення Людини». Людина сама в першу чергу повинна зрозуміти, хто вона є, усвідомити, що вона Образ і Подоба Божа і відповідно до цього будувати свій світогляд і життєву дорогу. Ще Я. А. Коменський підкреслював, що «людина повинна мати високі цілі, щоб своїми добродійностями і благочестям якнайбільше відповідати Богу, образ якого вона носить» [13, с. 376].

Одна з провідних ідей освіти: «...виховання людини, що почуває себе дитиною Божою, особистістю, яка сповнена поваги до інших народів..., яка розуміє своє покликання..., сміливо долає життєві труднощі, але і терпляче сприймає випробування долі. Знаючи, що з нею завжди і скрізь її Творець, джерело її сили, її огора і надія» [8, с. 182]. У поглядах Г. Ващенка, І. Огієнка звучать думки про те, що на людину покладено

відповідальність за подальшу долю створеного світу. Потрібно зрозуміти своє призначення і відчути Боже скерування, щоб правильно направити свої кроки.

Говорячи про джерела релігійного виховання сучасної молоді, необхідно пам'ятати, що «Біблія є основою європейської культури. Вона її формувала. Святе Письмо мало великий вплив на концепції виховання. Нам треба вміти подивитися на Ісуса Христа, як на Великого «Педагога». Ми мусимо читати Біблію також з точки зору принципів виховання» [9, с. 11]. Саме з допомогою Біблії здійснюється моральне вдосконалення особистості та самовиховання. Головні елементи євангельської науки лежать в основі філософії виховання Г. Ващенко.

Вагоме значення має з'ясування психологічно-емоційного впливу на свідомість людини церковної архітектури, релігійних реліквій та атрибутики, а також церковної служби зі всіма її елементами. Акцентуємо увагу на національних святинях, до яких відносяться такі православні храми як Андріївський собор, Софійський собор, Києво-Печерська лавра, що знаходяться у Києві, а також Свято-Успенська Почаївська лавра. Ці храми вражають своєю величчю, святістю, духовністю, мистецькою довершеністю. Перебуваючи у них, віруюча людина відчуває особливий духовний стан, відповідний настрій, психологічні переживання, які виникають саме під час перебування у храмі. Сприйняття того, що оточує і того, що діється, у кожної людини відбувається відповідно до своїх уявлень і попереднього досвіду. На сторінках «Волині» У. Самчук за допомогою образу головного героя передає особливе незабутнє враження, яке справляє Почаївська лавра: «Зі страхом і трепетом вступають під зводи велетенського храму, де розноситься спів, ладан, золотий відблиск сяйва свічок і електрики... Він увесь увага, увесь переживання, увесь уява. Розкіш святині полонює його і треба все оглянути, пережити нутром і затамувати кожний непомітний звук великої душевної музики» [15, с. 248].

Велике значення має церковний спів, який вводить людину в таємничу динаміку православного богошанування. Потужним є вплив звучання церковного хору на душу людини, вплив релігійних пісень, які викликають бажання, потребу їх знову прослухати або просівати. Не менш важливе значення має вплив звуків церковних дзвонів, зокрема їх значення і роль для християнського світогляду, для почуттів людини взагалі, її психолого-емоційного сприймання. Звучанню дзвонів належить надати особливу увагу, адже церква рухає життям прихожан, а її дзвони сповіщають, що життя триває і ніщо не в силі його зупинити.

Зважаючи на те, що християнська церква завжди враховувала прагнення людини до прекрасного, намагалась проводити свої обряди пишно, урочисто, впливаючи на естетичні емоції, найвидатніші художники, композитори працювали на замовлення християнської церкви, ми можемо розглядати це питання також з точки зору естетичного виховання.

Висновки. Релігійно-моральне виховання є складовою частиною української системи виховання, оскільки відповідає ментальності та духовності українців. Тому ця проблема потребує розробки наукових досліджень, які б дали змогу використовувати їх у навчально-виховному процесі в умовах загальноосвітньої школи, інших навчальних закладів, у батьківській практиці виховання дітей у сім'ї. На фоні соціальної нестабільності, політичних та економічних криз спостерігається процес актуалізації і звернення суспільства до релігії та релігійних цінностей. У нашій країні це духовні цінності православ'я.

Аналіз розглянутого питання свідчить про важливість та актуальність поглядів щодо християнського виховання, а проблеми формування духовності нації потребують подальших наукових досліджень і вироблення оптимальних і ефективних шляхів їх розв'язання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бистрицька Е. Ідея національної церкви в Україні / Е. Бистрицька // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2001. – Вип. 1. – С. 10–15.
2. Богуш А. Використання спадщини С. Русової в духовному вихованні дітей дошкільного віку / А. Богуш // Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 16–18 травня 1997 р. – Острог, 1998. – С. 192–196.
3. Войценко Я. З досвіду формування основ християнської моралі в школі / Я. Войценко // Формування основ християнської моралі в процесі духовного відродження України : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 19–21 травня 1995 р. – Острог, 1995. – Кн. 2. – С. 188–195.
4. Донцов Д. Хрестом і мечем / Д. Донцов. – Торонто : [б. в.], 1967. – 320 с.
5. Запорожець С. Вороги релігії – вороги людства / С. Запорожець // Кожний повинен знати! – Нью-Йорк : [б. в. ], 1952. – С. 35–41.
6. Іларіон. Служити народові – то служити Богові / І.Огієнко (митрополит Іларіон // – Вінніпег : Видання «Нашої культури», 1965. – 120 с.
7. Камінська Н. Морально-духовне виховання молоді у процесі викладання педагогічних дисциплін / Н. Камінська // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2001. – Вип. 1. – С. 22–24.
8. Климишин І. Бачити добро в добрі (провідна ідея освіти) / І. Климишин // Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 16–18 травня 1997 р. – Острог, 1998. – С. 172–182.
9. Ковалів В.-Й. (отець). Вітальне слово / отець Вітольд-Йосиф Ковалів // Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 16–18 травня 1997 р. – Острог, 1998. – С. 11–12.
10. Козачок М. Риси духовності українського народу в романі «Марія» / М. Козачок, Я. Козачок // Улас



- Самчук – видатний український письменник ХХ ст. : матеріали урочистої академії, присвяченої творчості митця. – Тернопіль ; Кременець, 1994. – С. 42–45.
11. Кухарський В. Ідеологія, ідеали особистості в контексті святого письма / В. Кухарський // Формування основ християнської моралі в процесі духовного відродження України : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 19–21 травня 1995 р. – Острог, 1995. – Кн. 2. – С. 148–158.
12. Липківський В. (митрополит). Проповіді на апостольські послання / митрополит Василь Липківський. – Чикаго : Вид-во «Православний українець», 1966. – 210 с.
13. Мельничук М. Формування у дошкільників духовних цінностей / М. Мельничук // Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 16–18 травня 1997 р. – Острог, 1998. – С. 375–380.
14. Оленіч Т. Проблема смислу життя в російській релігійній філософії як дидактичний принцип православної педагогіки / Т. Оленіч // виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 16–18 травня 1997 р. – Острог, 1998. – С. 116–122.
15. Самчук У. Волинь : трилогія. Ч. 2 : Війна і революція / У. Самчук. – 3-є вид. – Торонто : Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука, 1965-1969. – 398 с.
16. Самчук У. Волинь : трилогія. Ч. 3 : Батько і син / У. Самчук. – 3-є вид. – Торонто : Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука, 1969. – 396 с.
17. Самчук У. Марія. Хроніка одного життя / У. Самчук. – К. : Рад. письменник, 1991. – 190 с.
18. Самчук У. На білому коні: спомини і враження / У. Самчук. – Вінніпег: Видання Товариства “Волинь”, 1972. – 250 с.
19. Серафим (архієпископ). Виховання молоді на принципах християнської моралі / архієпископ Рівненський і Острозький Серафим (Верзун), керуючий Рівненською єпархією Київського патріархату // Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 16–18 травня, 1997 р. – Острог, 1998. – С. 13–17.
20. Скільський Д. Виховання благочестя в педагогіці Я. А. Коменського / Д. Скільський // Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 16–18 травня 1997 р. – Острог, 1998. – С. 328–334.
21. Трепачук Р. (отець) Формування основ християнської моралі в процесі сімейного виховання / отець Ростислав Трепачук // Формування основ християнської моралі в процесі духовного відродження України : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 19–21 травня 1995 р. – Острог, 1995. – Кн. 2. – С. 216–218.
22. Юрчак Л. Методи виховання у християнстві / Л. Юрчак // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2001. – № 1. – С. 29–31.
23. Янкович О. Конвергенція соціальної педагогіки і соціальної роботи в діяльності церкви / О. Янкович // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2001. – № 1. – С. 34–36.



УДК 371.133

Ірина Скакальська,  
Олександр Соловей,  
Валентин Мазурок

### ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

*У статті розглянуто сутність процесу формування у випускників вищого навчального закладу духовної культури. Обґрунтовуються актуальність, значущість суспільних дисциплін у формуванні всебічно обдарованої особистості.*

*Ключові слова: духовність, суспільні дисципліни, освіта, культура, суспільство, еліта, мораль.*

Постановка та актуальність проблеми. Великого значення у процесі вивчення суспільних дисциплін набуває формування усвідомлення студентами того, що істинний смисл їх життя полягає у самореалізації всіх здібностей на користь людям. Складні трансформаційні процеси, що відбуваються в нашій державі, підкреслюють актуальність дослідження, адже важливим завданням є розвиток духовної культури особистості. Мета статті – розкрити особливості виховання духовної культури студентів під час вивчення суспільних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Часто постає питання про духовну культуру педагога, відповідно, відповідь на це та ряд інших питань ми знаходимо у спадщині багатьох видатних філософів, таких як: Сократ, Аристотель, Кант, Сковорода. Зокрема, у Сократа мірою усіх речей є не просто будь-який індивід, а людина розумна, мисляча істота. Сократ запропонував ґрунтовні визначення понять

«прекрасне», «мудрість», «благочестя», «справедливість», «добро» [2, с. 60]. У психології проблему природи феномену духовності розглядав вчений М. Й. Боришевський та ін. [10]. Так, на його думку, духовність – це багатовимірна система, складовими якої є утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості, в яких віддзеркалюються її найактуальніші морально релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значимими регуляторами активності [10, с.26]. Серед педагогів необхідно відмітити статтю О. Перехейди, присвячену духовній культурі педагога [9] та ін.

Виклад основного матеріалу. Соціальне замовлення, що постає сьогодні перед освітніми закладами, можна сформулювати загалом як виховання наполегливої, креативної, самостійної творчої особистості з кращими морально-духовними якостями та активною громадською позицією. Найсуттєвішими елементами духовної культури особистості, за визначенням більшості науковців, є потреби у самоповазі, пізнанні світу, себе, сенсу життя, сприйняття та створення краси, здійснення добра та справедливості [9, с. 71]. Зауважимо, що, по-перше, духовні цінності людини належать до найдієвіших чинників її поведінки у найширшому значенні цього слова, по-друге, духовна культура людини проявляється у взаєминах з іншими людьми [1, с. 72]. Соціальний прогрес зумовлюється перш за все духовним середовищем суспільства... Широко відомо, що переважна більшість великих реформ сприймалися спочатку як нездійсненні, що фактично відповідало дійсності: вони могли втілитися у життя тільки у суспільстві, що створило для цього належні духовні умови [10, с. 6].

Виховання духовної культури студентів є спеціально організованим, цілеспрямованим, динамічним процесом, який запроваджується і втілюється в контексті викладання суспільних дисциплін. Сучасна людина живе в певному соціокультурному середовищі, яке впливає на формування духовності особистості, осмислення нею її входження у світ діяльності, соціалізації. Процеси духовного розвитку людини й середовища зумовлені принциповою зміною економічних, політичних соціальних і духовних передумов. Слід зазначити, що зв'язок між соціокультурним простором суспільства та людини під тим чи іншим кутом зору вивчали всі суспільні дисципліни.

Зокрема, соціологія вказує, що в суспільстві діють різні види соціальних норм – моральні, правові, соціально-корпоративні, естетичні, релігійні та інші. Соціальні норми передбачають форми та засоби, за допомогою яких можуть бути реалізовані встановлені моделі порядку у міжіндивідуальній, груповій та міжгруповій взаємодії людей. Вони існують у вигляді правил, розпоряджень і заперечень. Моральні норми найбільш розмиті у сучасному модернізованому суспільстві. Мораль можна розглядати як внутрішній саморегулятор поведінки, тоді як моральні норми виступають у якості зовнішніх регуляторів. Існування соціальних норм передбачає соціальні санкції, котрі і роблять можливим соціальний контроль, втілюючи в життя уніфіковану систему цінностей. Відповідно, у формуванні духовної культури молоді акцент робиться на соціальний аспект.

У процесі вивчення «Релігієзнавства» у студентів формується власна позиція щодо сакральної духовності; розрізняють догматичні та культові особливості основних релігійних конфесій, що функціонують в Україні; вчать втілювати в життя вимоги законодавства України щодо свободи совісті (світогляду); аналізують вплив норм релігійної моралі різних конфесій на сучасні проблеми соціального, політичного, культурного та економічного життя суспільства тощо. Як зазначає, професор А. Колодний, в Україні існують паралельно релігійна та релігієзнавча освіта. Остання будується на засадах гуманізму, толерантності й дотримання конституційного принципу свободи світоглядів і принципу відокремлення Церкви від державної освіти [5, с. 297]. Релігія у суспільстві постає водночас як мінімум у двох іпостасях: на рівні природного прагнення людини досягти вищі смисли буття, релігія – це явище духовної культури; на рівні організації культових практик вона являє собою такий соціальний інститут, як церква [7, с. 131].

Оволодіння студентами етнокультурними традиціями та цінностями відбувається під час вивчення теми «Історія релігій в Україні». В цьому контексті важливою є проблематика слов'янської міфології. Також аналіз таких понять та явищ як релігійні братства, монастирські школи тощо впливає на моральність молодого людини.

Важливою, абсолютно необхідною умовою розвитку духовності людини є її любов до інших людей – незалежно від жодних умовностей, вимог до того, якою ця людина має бути [10, с. 17]. Відповідно, жодна з поширених релігій не заперечує цієї істини, швидше пропагує її. Як стверджує дослідник О. Джура у статті «Духовне відродження як утвердження християнських ідеалів» [3], в умовах становлення і розбудови незалежної України гостро постає проблема духовного відродження на засадах християнської моралі [3, с. 72]. Під час вивчення відповідних тем, зокрема, «Християнство: виникнення, становлення, поділи» та ін. засобами християнства продукуються Заповіді Божі, основи моралі Нового Заповіту, наводяться як приклад притчі Ісуса Христа. Саме християнське виховання, як зазначає вище названий дослідник, є безперервною працею над формуванням душі і тіла людини [3, с. 74]. Слід виховувати християнський світогляд і риси характеру, що відповідають євангельським заповідям. Релігія і церква існують у нашому суспільстві, це реальність, частинка нашого життя та історії. Тому релігійне виховання повинно стати частинкою духовного виховання молоді [3, с. 76].

Надзвичайно важлива роль у виникненні, становленні та розвитку духовності особистості належить вірі людини у безсмертя душі людської, у її вічне життя, у незнищенність творинь людського духу [10, с.27]. Жодна релігія не може функціонувати без віри. Тому релігія виступає джерелом

духовного збагачення людини. Курс «Релігієзнавство» розкриває духовні цінності та сприяє моральному вдосконаленню.

Однією з ознак духовності є толерантність, готовність поступитися [10, с. 34]. Саме тема про свободу совісті та віросповідання формує почуття толерантності під час її вивчення студентами. Оптимальним у розвитку духовної культури студентів засобами релігієзнавства є наявність системи методів і форм навчання, які створюють мотиваційне забезпечення діяльності педагога і вихованців через переживання, співпереживання, пізнання образів релігійного мистецтва. Відповідно ілюстрування студентам картин на духовну тематику сприяє розвитку їх естетичних смаків. У системі цінностей, в контексті яких функціонує духовність, входять, крім моральних, громадянські цінності. Серед них найважливіше місце посідає почуття патріотизму [10, с. 25]. Нині в системі гуманітарної підготовки студентів в Україні відбуваються кардинальні перетворення, спрямовані на інтелектуальний і моральний розвиток особистості, піднесення рівня загальної освіченості майбутнього фахівця, що є важливою умовою його професійного самовизначення. Вирішального значення у даному процесі набуває розвиток політичної освіти громадян. Вона має полягати у культивуванні цінностей, прав, свобод і гідності людини, патріотизму, прихильності до цінностей демократії, а також у мотивуванні індивідів до участі у розв'язанні проблем громадського життя. У цьому аспекті духовне виховання студентства засобами політичної науки надзвичайно важлива.

Політика в духовній сфері покликана здійснювати регулюючі відносини між громадянами, колективами, соціальними групами і націями з приводу функціонування ідей, поглядів, теорій, їх реалізації в суспільстві і безпосередньо життєдіяльності людей. Специфічними засобами політики держава регулює вплив на такі елементи духовної сфери, як освіта, виховання і культура. Це здійснюється, по-перше, шляхом соціалізації і виховання молоді. По-друге, вироблення і утвердження системи цінностей, що виступають в якості орієнтирів і установок в діяльності окремої особистості і соціальних спільнот. По-третє, виробленням еталонів дій, поведінки і їхня реалізація в різних ситуаціях політичного життя.

У процесі вивчення політології, важливим елементом виступає проблема взаємозв'язку політики і моралі та співвідношення цілей і засобів у політиці. Над виясненням оптимальної взаємодії політики і моралі, мети і засобів у політиці з різним ступенем успіху трудилися філософи й історики, соціологи та політологи на різних етапах розвитку суспільного життя. Аналіз політичних і етичних учень дозволяє, на думку вчених, виділити три основні моделі взаємодії між мораллю і політикою: підпорядкування моралі практичної діяльності людей, включаючи політику; суттєвий розрив між політикою і мораллю; досягнення розумної взаємодії між політикою і мораллю. Кожна із моделей взаємодії має свій набір аргументів і доказів [8, с. 75-79].

У перших християнських вченнях і працях гуманістів досить переконливо доведено, що діяльність людей лише тоді корисна і благодійною, якщо вона виходить із життя інших людей. Дослідниками цього напряму вироблені моральні правила, які базуються на заповіді Закону Божого: «Не вбивай». В останні десятиріччя складається інтернаціональна традиція, суть якої в тому, що лише та політика і діяльність держави може бути виправдана і плідною, яка направлена на збереження права людини на життя. Права людини утворюють ту межу, яку не повинні порушувати ніякі політичні сили. На міжнародно-правовому рівні основні положення цієї концепції викладені в Загальній Декларації прав людини (прийнятій ООН в 1948 році) [4, с. 181-185].

На практиці ці моральні та духовні принципи утверджуються в свідомості молоді через проведення дискусій, дебатів, засідання політклубу з питань становлення правової держави та формування громадянського суспільства, прав і свобод громадян тощо. Актуальними з точки зору сьогодення є не лише проблема збереження духовних та національних надбань українського народу, але й долучення до європейських цінностей, що засновані на духовній, моральній та історичній спадщині народів Європи. З певною обережністю про європейські цінності можна говорити, відштовхуючись від заявлених положень, що зазначені в Хартії фундаментальних прав Європейського Союзу, прийнятій 7 грудня 2000 р. (м. Ніцца). І першу позицію серед них посідає людська гідність, точніше – повага гідності. Іншими зазначені: свобода, демократія, рівність, правова держава, солідарність, а також дотримання прав людини [12, с. 14].

Політична криза в Україні кінця 2013 року викликана не лише призупиненням урядом процесів євроінтеграції, а й замахом влади на моральні й духовні цінності, основою яких є право на людську гідність, що забезпечує гідне існування людської особистості в суспільстві: право на життя, заборона тортур тощо. Порушення режимом цих норм і породило «Майдан», осердям якого стала молодь. Інша модель взаємовідносин між політикою і мораллю пропонує їх суттєвий розрив, автономне незалежне існування. На семінарських заняттях з історії світової політичної думки студенти аналізують погляди видатних мислителів минулого і сучасності, серед яких твердження, що: «у політиці немає моралі, а є лише інтереси». Найбільш яскраво виразив цю схему поглядів на взаємовідносини політики і моралі італійський мислитель Нікколо Макіавеллі (1469–1527) в відомій праці «Державець» (1513 р.) [6]. Ці ідеї стали оправданням аморальності й цинізму у політиці, які були названі «макіавеллізмом». Розвиваючи дискусію з цих проблем, студенти шукають відповіді на непрості питання, знаходять аналогії в історії та в сучасній політиці, а це в свою чергу формує стійкі переконання з проблем добра і зла, моральності і цинізму, духовності й деградації та жорстокості.

У процесі формування духовності при вивченні політології доцільно використовувати нетрадиційні форми проведення занять. Це проявляється у неформальному ставленні студентів до лекційного курсу, спецсеминарів, до написання рефератів, навчальних і науково-дослідних завдань, студентських наукових досліджень. Значний ефект дає застосування дискусії та елементів гри. Знання, які сприймаються студентами не формально, а здобуваються ними, швидше перетворюються на переконання. Таким чином, йде процес формування системи цінностей. Одним із найвпливовіших чинників формування духовності студентської молоді є освіта. Саме від змісту та якості цього чинника залежить рівень ціннісних уявлень про структуру та принципи дії політичної системи, про свої громадянські права та обов'язки, а також уміння користуватися цими знаннями. Процес формування духовності передбачає залучення студентів до різних засобів масової інформації з метою постійно мати політичну інформацію, а також вимагає від них уміння оцінювати з наукових позицій політичні процеси і події.

В сучасних умовах очевидний комплекс проблем в різних сферах життя суспільства, що можна визначити їх як моральна криза, руйнація ціннісних основ, подвійні стандарти в політиці і суспільних відносинах, зростання соціальної агресії та протиправних форм поведінки, підміна базових духовних основ суспільства. Виховання духовності засобами політичної науки є важливим чинником соціалізації і формування гармонійно розвиненої особистості, що формуються через засвоєння системи моральних цінностей і суспільних норм, які можуть служити у житті керівництвом до дії. Необхідний цілеспрямований розвиток і пропаганда духовних, моральних якостей як вищих, елітарних характеристик особистості з опорою на національні традиції.

Політичне життя українського народу завжди базувалося на давніх релігійних традиціях. Духовне виховання молоді на основі християнських цінностей дозволить не лише відродити самобутню українську культуру, але й збудувати цивілізовану державу, яка високо цінує засади духовності, законності та демократії, дбає про соціальні блага народу [11, с. 28]. Ключову роль у формуванні духовної культури студентів має мультимедіа. Ми вважаємо, що так вона здатна допомогти викладачеві поєднати методи і подати необхідну навчальну інформацію та здійснити виховний вплив на формування кращих моральних рис студентів. Саме показ фрагментів фільмів, презентацій виступає як доповнення до наведених теоретичних знань.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, можна зробити висновок про те, що соціокультурні зміни, які супроводжують процеси державотворення в Україні, актуалізують не лише потребу гуманізації стосунків в оновлюваному суспільстві, але й гостро висвітлюють проблему морально-духовного становлення молоді. Таким чином, у педагогічних закладах необхідно формувати не лише професійні, а й особистісні якості. Досвід роботи вищих навчальних закладів засвідчує, що для формування особистості майбутнього спеціаліста необхідна цілеспрямована робота по формуванню культури спілкування студентів взагалі та особливо розвитку умінь і навичок безконфліктного, толерантного виходу з різноманітних життєвих ситуацій. Щоб виховати в студентства громадянську позицію, перш за все, важливо озброїти їх знаннями про закони і права людини, єдність свободи вибору і відповідальності, виробити уміння володіти методологією творчого перетворення, включити їх в активну громадську діяльність, сформувати навички самоосвіти. Виховуючи майбутню генерацію національної еліти, формування творчої особистості, вільної, відповідальної за свої дії, викладачі суспільних дисциплін перебувають у постійному творчому пошуку шляхів виховання духовної культури студентів.

Подальшого вивчення потребують форми організації виховання духовної культури студентів у країнах Європи та США.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Артимонова Т. Основні духовні пріоритети студентської молоді: напрями трансформації / Т. Артимонова // Вища освіта України. – 2008. – №1. – С. 72-75.
2. Бондаревич І. М. Філософія: навчальний посібник / І. М. Бондаревич. – К. : Алерта, 2013. – 240 с.
3. Джура О. Духовне відродження як утвердження християнських ідеалів і цінностей / О. Джура // Вища освіта України. – 2009 – № 3. – С. 72-77.
4. Загальна декларація прав людини. Прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї від 10 грудня 1948 року // Політологія (матеріали до семінарських занять) / Упоряд. П. П. Марчук. – Тернопіль: Астон, 1998. – 263 с.
5. Колодний А. Україна в її релігійних виявах. Монографія. / А. Колодний. – Львів : Сполом, 2005. – 336 с.
6. Николо Макиавелли. Государь. Пер. с ит. / Н. Макиавелли. – М.: Планета, 1990. – 84 с.
7. Нельга А. Соціологічний погляд на етнорелігійний чинник формування політичної нації в Україні / О. Нельга // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2011. – № 2. – С. 127-137.
8. Общая и прикладная политология: Учебное пособие / [Под общей редакцией В. И. Жукова, Б. И. Краснова] – М. : МГСУ, «Союз», 1997. – 992 с.
9. Перехейда О. Духовна культура педагога: проблема формування / О. Перехейда // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 68-74.
10. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості : монографія / За заг. ред. М. Й. Боришевського. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 200 с.
11. Рудакевич О. М. Політичне відродження українського народу / О. Рудакевич, М. Гутор. – Тернопіль: «Поліграфіст», 1998. – 52 с.
12. Чекаленко Л. Європейські цінності, що засновані на духовній, моральній та історичній спадщині народів Європи / Л. Чекаленко, М. Васильєва // Зовнішні справи. – 2013. – №10. – С. 14-17.



УДК 371.134

Тетяна Бондаренко

### ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

*У статті розглядаються проблеми визначення характерних ознак та структури методологічної компетентності у майбутніх вчителів біології. Здійснюється обґрунтування шляхів формування визначеної компетентності під час вивчення методики викладання біології у вищих навчальних закладах.*

*Ключові слова: компетенція, компетентнісний підхід, методологічна компетентність, методологія.*

Постановка та актуальність проблеми. У Національній Доктрині розвитку освіти в Україні (2002 р.) окреслено стратегію та пріоритетні напрями розвитку освіти першої чверті XXI століття. Йдеться про необхідність інноваційного прискореного розвитку освіти, за якої кожна особистість могла б отримати можливість для самореалізації і самоствердження. В умовах реформування системи освіти, спрямованого на зближення вітчизняного і європейського підходу до визначення якості знань і професійної готовності фахівця, відбувається перегляд системи мінімальних вимог до знань, умінь, здібностей і особистісних якостей педагога з позицій компетентнісного підходу. Більшість вчених розглядає компетентність як інтегральну характеристику, яка визначає готовність і здатність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки згідно сучасних теоретичних та практичних надбань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і здібностей. Українські вчені сьогодні починають оперувати поняттям «компетентність» у сенсі, запропонованому експертами Ради Європи. Зокрема вона трактується як спроможність особистості сприймати і відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; як комплекс ставлень, цінностей, знань, умінь і навичок. Одні вчені у своїх дослідженнях використовують поняття «компетентність» і «компетенція», як синоніми, інші – розмежовують їх [1].

На думку експертів компетентності передбачають: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; наявність у них необхідних для цього комплексу ставлень – цінностей, знань, умінь і навичок [2, 67]. Готовність випускника до професійно-педагогічної діяльності визначається сформованістю сукупності ключових компетентностей, до яких відносять такі: інформаційну; соціально-психологічну; громадянську; методологічну; життєву; професійну; психологічну (рефлексивну) [1, 49]. Найвищим показником професійної готовності вчителя є розвиток методологічної компетентності. Тому методологічні аспекти педагогічної освіти в останнє десятиріччя знаходяться в центрі уваги.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення й аналіз наукової літератури свідчать про те, що в теорії та практиці існують цінні ідеї, підходи до вирішення проблеми формування методологічної компетентності. Сьогодні обґрунтовані положення, згідно з якими методологічна компетентність є неодмінною складовою професійно-педагогічної підготовки (О. Бережнова, В. Болотов, О. Вегнер, П. Кабанов, Т. Красноперова, В. Краєвський, В. Сластьонін, І. Соколова, С. Трубачова). Багато уваги вчені надають методологічній компетентності вчителя-дослідника (Г. Валєєв, В. Загвязінський, В. Краєвський, Н. Щетініна і ін.). У низці робіт робиться акцент на питання методологічної компетентності вчителя-практика (Б. Гершунський, В. Кирилов, В. Сластьонін). Усі ці роботи мають важливе теоретичне та практичне значення. В той же час багато питань, пов'язаних з проблемою формування методологічної компетентності вчителів біології, залишаються відкритими.

Мета статті – встановити специфіку, структуру і шляхи формування спеціальної методологічної компетентності як вищого показника професійної готовності майбутнього вчителя біології в умовах сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Методологічна компетентність є невід'ємним компонентом професійно-педагогічної компетентності та передбачає наявність, а також використання вчителем методологічних знань, методологічних умінь і навичок у педагогічній діяльності. Трудова педагогічна діяльність двояка: практична і науково-дослідна. Методологічні знання, методологічні уміння і навички необхідні вчителю і в тому, і в іншому випадку.

Майбутні вчителі біології вивчають не лише методику викладання біології, але й сукупність методологічних принципів. Проте для багатьох понять «методологія» є мало зрозумілим, далеким від реальної педагогічної діяльності, що свідчить про низький рівень сформованості методологічної культури. Аналіз навчальних програм, навчальних посібників з педагогіки, біології, методики викладання біології показав, що в них наявний певний об'єм знань методологічного змісту. Проте ці знання несистематизовані, носять епізодичний характер, розкидані у межах різних дисциплін; спостерігається термінологічна невизначеність, складність у формулюванні багатьох методологічних понять. Зміст

методологічної компетентності майбутнього вчителя біології в даний час не має належного наукового обґрунтування і оформлення. Відкритим залишається питання про практичні технології формування методологічної компетентності майбутнього вчителя в сучасних умовах.

Під «методологією» прийнято розуміти систему принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності. Методологічна компетентність вчителя біології полягає у здатності мислити, самостійно порівнювати, зіставляти різні точки зору, виявляти власну позицію, науково її обґрунтовувати і професійно захищати. Для цього, на думку Т.В. Красноперової, вчителю «...потрібен необхідний набір інструментів, за допомогою яких він виконуватиме вказані вище операції, дії. До цих універсальних дій варто віднести отримані раніше знання про певні методологічні норми (правила наукового пізнання) і уміння їх застосовувати в процесі різних педагогічних умов, нестандартних ситуацій» [3].

Принципи пізнання мають загальнонаукове значення, вони універсальні і можуть бути застосовані до вивчення будь-яких явищ, можуть діяти у всіх наукових дисциплінах. Ця унікальність дає змогу філософам називати їх також загальнонауковими підходами, або методами. Вони значно сприяють формуванню методологічної компетентності вчителя. До таких принципів у галузі біології належать детермінізм, причинність, системність, історизм. Принцип детермінізму конкретизує такі загальнофілософські принципи як матеріальна єдність світу, саморух матерії і загальний зв'язок явищ. За допомогою принципу причинності стає можливим пояснення минулих подій, передбачення майбутнього і пояснення прогнозів. Інтегратизм є науково-пізнавальним напрямом, що ставить питання: яким чином виникає просте із складного і які сили вступають під час цього в дію? Які закономірності цього процесу? Як створюються нові якості в результаті прогресуючого ускладнення, переходу до нових, вищих рівнів організації? В центрі його уваги такі специфічні риси біологічної організації як системний характер, ієрархічна структура та ін. Принцип дослідження, який орієнтований на з'ясування стабільності, стійкості, відповідності явищ, їх взаємодії – принцип системності. «Категоріальна сітка», яка використовується для вивчення живої природи в світлі цього принципу, складається з наступних понять: система – цілісність, в якій всі елементи настільки тісно пов'язані один з одним, що виступають відносно навколишнього середовища і інших систем як щось єдине; елемент – мінімальна одиниця системи, що виконує певну функцію; сукупність зв'язків елементів у складі системи складає її структуру; роль, яку виконує елемент в об'єднанні елементів і у функціонуванні системи – його функція.

Сучасний вчитель має орієнтуватись у питаннях, пов'язаних із методологією біологічного пізнання та його технологією. Кожне наукове дослідження починається з постановки проблеми – питання, зверненого до природи, життя, самого дослідження. Поставивши проблему, вчений формулює завдання дослідження, розробляє план свого пошуку. Для реалізації програми необхідна попередня, передбачувана відповідь на поставлене питання, тобто гіпотеза. Конструюючи гіпотези, учений виходить за межі науки, в світ культури, обертає свій погляд на всі досягнення цивілізації. Для перевірки гіпотези плануються спостереження й експерименти, будуються моделі. Експериментально підтверджена гіпотеза стає теорією – цілісною системою, «концентратом» наукового знання.

З огляду на вищесказане, до структури спеціальної методологічної компетенції вчителя біології доцільно включити такі групи знань і умінь:

*Спеціально-теоретичні* – знання про методи і наукові принципи наукового пізнання у галузі біології (детермінізм, причинність, системність, історизм); уміння конкретизувати теоретичні ідеї, уміння доводити правильність чи хибність наукових біологічних теорій, враховуючи необхідність плюралізму думок; уміння виявляти елементи системи і встановлювати зв'язки між ними — просторові, функціональні, генетичні; системоутворюючі уміння, пов'язані із визначенням способу регулювання і здійснення доцільної поведінки самоорганізованих систем; уміння вивчати особливості функціонування і розвитку біологічних систем.

*Спеціально-методичні* – уміння виділяти наукову проблему і бачити у ній суперечності; уміння формулювати завдання дослідження і розробляти план пошуку, висувати гіпотезу, планувати досліди і спостереження; уміння виявляти недоліки за допомогою порівняльного аналізу; знання методики організації роботи з учнями під час вивчення біологічних понять, теорій та концепцій та уміння їх застосовувати на практиці.

*Спеціально-технологічні* – уміння використовувати інформацію з методології біології у навчально-виховному процесі, уміння конструювати ідеальні та матеріальні моделі й користуватися ними, проводити спостереження й експерименти, застосовувати відповідні методи наукового дослідження у навчально-виховному процесі з біології.

Великий потенціал для формування методологічних компетенцій майбутніх учителів біології має навчальна дисципліна «Методика викладання біології». Під час вивчення методики формування біологічних понять студентам варто запропонувати завдання, пов'язане з визначенням змісту отриманого знання (що це: об'єкт, предмет, теорія, закон, факт, принцип, абстракція, поняття і т. д.?). Принципи наукового пізнання (причинність, системність, історизм, інтегратизм) можуть слугувати методологічними орієнтирами в розвитку біологічних понять. Вони дають змогу визначити спектр навчальних проблем і завдань, на основі яких абстракції конкретизуються, співвідносяться один з одним і включаються в загальну систему знань. Під час вивчення процесу життя, кожної форми її організації необхідно розглядати причини того або іншого явища, його місце в цілісній системі, його виникнення і віддзеркалення в сучасній системі знань.

Студенти навчаються використовувати принципи наукового пізнання з метою формування навчальних проблем і завдань і узагальнення результатів діяльності. Під час навчальних занять із методики викладання біології студенти можуть моделювати, проектувати організацію роботи з учнями за певною біологічною тематикою з урахуванням елементів проблемного навчання, з використанням біологічного експерименту. Одним із завдань дисципліни «Методика навчання біології та природознавства» є формування у студентів методологічних знань і умінь, необхідних для пояснення наукових теорій. Наукова теорія є концентратом знання, що пов'язує методологію, світогляд, картину світу і практику. Під час вивчення біологічної теорії необхідно визначити контури цілісного змісту теорії, з'ясувати, що саме підлягає вивченню і в якій послідовності. Тут же треба вказати на методологічні поняття, які розкривають структуру теорії, її об'єкт і предмет, причини, наслідки, межі застосування.

Майбутній учитель біології має навчитися здійснювати логічний виклад теорії, доповнювати його історичним матеріалом про її витoki та розвиток. Після того, як стануть зрозумілими витoki теорії, розкриваються шляхи її створення. Такий підхід дає змогу зрозуміти і перспективи розвитку теорії, і можливості її застосування на практиці, її місце у науковій картині світу і світогляді. Під час вивчення теорії розкриваються необхідні методологічні знання, формуються абстрактні об'єкти і образи картини світу, тобто моделюються саме ті види діяльності, які вписують наукове знання в систему культури.

Методологічні знання та уміння необхідні вчителю біології для пояснення важливих концепцій виникнення життя на Землі та людини. Важливо враховувати факти і причини множинності концепцій у сучасній науці. Педагогу необхідно уміти оцінювати окремі концепції із загальнометодологічних і теоретичних позицій. Майбутні учителі біології мають оволодіти уміннями конструювання і обговорення власних гіпотез, організації диспутів серед учнів з даної проблеми. Адже плюралізм наукових концепцій суті і походження життя — реальний факт, що характеризує сучасну науку.

Висновки. Організація методологічного пошуку студентами у процесі вивчення методики викладання біології дає змогу формувати суб'єктивність у розумінні навчального матеріалу і педагогічних явищ. Надалі під час організації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах це дасть йому змогу розвивати творчу думку учнів, уміння висловлювати власну думку з приводу теорій, концепцій, гіпотез, здійснювати біологічний експеримент. Високий ступінь сформованості методологічної компетентності вчителя забезпечує евристичність педагогічної свідомості і креативного мислення.

Хоча сьогодні здійснюється активний пошук у напрямку обґрунтування методологічної компетенції вчителів, розробки шляхів і засобів її формування, залишається недостатньо вивченою її специфіка у розрізі різних напрямів підготовки фахівців-педагогів. Виникає необхідність більш глибокого теоретичного і практичного дослідження проблеми формування спеціальної методологічної компетенції майбутніх учителів біології, розробки ефективних технологій для реалізації цієї мети.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 6–16.
2. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. / Пометун Олена // Рідна школа. – 2003. – № 5. – С. 65–69.
3. Красноперова Т.В. Формирование методологической культуры учителя как высшего показателя его профессиональной готовности в условиях современного образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://festival.1september.ru/articles/553295/>.



УДК 37.018.264-373.3

Софія Корнієнко

### БАТЬКІВСЬКІ ЗБОРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті розкривається досвід розробки проблеми, значення батьківських зборів у початкових класах у формуванні педагогічної культури батьківської громадськості. Багаторічний досвід, який переконує, що основною формою педагогічної просвіти батьків і найбільш визнаною традиційною формою спілкування з ними є батьківські збори.*

*Ключові слова: молодший школяр, збори, клас, батьківські збори, батьки.*

Постановка та актуальність проблеми. Проблема батьків і дітей споконвічна і традиційна, але на різних етапах розвитку суспільства вона змінюється відповідно до рівня людської культури і нормативних вимог до сім'ї як однієї з головних соціальних інституцій у вихованні молодого покоління.

Суспільно-політичні умови, в яких функціонує сучасна українська сім'я, характеризуються соціально-економічною своєрідністю та невисоким рівнем усвідомлення громадянами пріоритетності особистості людини, її гармонійного розвитку. Статистика свідчить, що сьогодні понад 65% молодих батьків, народжуючи дітей, не мають чіткого уявлення про мету, завдання, форми та методи виховання дітей; 20% керуються досвідом народної педагогіки, виховуючи власних дітей так, як їх самих виховували батьки; лише 15% мають належні психолого-педагогічні знання, ознайомлені з науково-педагогічною літературою<sup>1</sup>.

Батькам нинішніх дітей доводиться стикатися як з типовими труднощами (дитина неслухняна, різка у спілкуванні з дорослими, не хоче вчитися, хапається то за одне, то за інше, не вмючи нічого довести до кінця), так і специфічними. Сьогоднішні малюки відрізняються від дітей попередніх поколінь тим, що:

- живуть в економічно, психологічно і соціально нестабільній, нерідко несприятливій ситуації;
- мають широку і водночас поверхову інформованість про життя;
- з молодшого шкільного віку стикаються з проблемою грошей, наркотиків, спокус, конкуренції, самостійності;
- прагматичніші, частіше думають про вигоду, користь «тут і зараз»;
- їхні дружні стосунки часто піддаються випробуванням.

За статистичними даними, зростає кількість дітей, які стають жертвами хвороб дорослого віку (епідемія СНІДу, наркоманія, психічні захворювання тощо). Як треба поводитися батькам у цій складній соціальній ситуації, щоб не нашкодити синові чи доньці за необхідності виправити їхню поведінку? У сучасному житті успішне вирішення зазначених проблем передбачає насамперед бажання зрозуміти дитину, її психічне і фізичне здоров'я, з довірою ставитися до неї. Дорослі мають обирати таку форму поведінки, яка б допомагала вийти зі скрутного становища. Не норми і правила авторитарного характеру, як це було раніше, а інтереси підростаючої особистості мають стати для батьків орієнтирами правильної поведінки. Варто частіше замислюватися над тим, чи завжди батько з матір'ю праві; яким чином спонукати розвиток дитячої самостійності та ініціативи; як контролювати дії дитини, довіряючи їй і прийнятим нею рішенням.

Успішне виконання сім'єю провідних функцій залежить від багатьох чинників, одним із домінуючих серед яких визнано належний рівень педагогічної культури дорослих членів родини. Педагогічна культура батьків – це накопичений людством досвід виховання дітей у сім'ї, який, позитивно впливаючи на стиль сімейного життя, є основою власне педагогічної діяльності батька й матері, допомагає їм уникати традиційних помилок і знаходити правильний вихід із нестандартних ситуацій. Найважливішим компонентом педагогічної культури дослідники вважають педагогічну підготовленість батьків – суму психолого-педагогічних, фізіолого-гігієнічних та правових знань, а також вироблені у процесі практики вміння і навички з виховання дітей<sup>2</sup>.

Перефразувавши відомі слова К.Д. Ушинського про виховання, можна сказати: якщо батьки хочуть виховати дитину різнобічно, вони повинні пізнати її різнобічно. Отже, батькам необхідні знання про мету, завдання, зміст, форми і методи педагогічної діяльності, яка має здійснюватися в сім'ї та інших соціальних інститутах відповідно до рівня культури, конкретної ситуації й умов, що сприятимуть її ефективності. Окрім теоретичних знань, батьки мають володіти і відповідними вміннями та навичками. Виховання дитини може бути успішним за умови, якщо члени родини вмимуть творчо використовувати набуті ними знання, якщо материнство і батьківство стане для кожного з батьків покликанням.

Підвищенню рівня педагогічної культури сім'ї сприятиме педагогічна просвіта батьків. В умовах сьогодення ця форма роботи повинна виконувати функцію допомоги, підтримки, захисту дітей, забезпечувати грамотне вирішення проблем, ініціювати відповідальність батьків за своїх дітей і свободу педагогічного вибору. В умовах особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу вона має будуватися на принципі дитиноцентризму, а не на диктаті (так потрібно рости дітей, так привчати їх до праці, так виховувати чесну людину тощо).

Мета статті: підсумувати певний досвід розробки проблеми, вказати на місце і значення батьківських зборів у початкових класах у формуванні педагогічної культури батьківської громадськості.

Багаторічний досвід переконає, що основною формою педагогічної просвіти батьків і найбільш визнаною традиційною формою спілкування з ними є батьківські збори. Збори бувають загальношкільні та класні. На загальношкільних, які проводяться двічі на рік, батьків ознайомлюють із планом навчально-виховної роботи школи, заслуховують звіти про роботу ради голів батьківських комітетів, накреслюють заходи щодо поліпшення виховної діяльності школи і сім'ї. Класні батьківські збори радимо проводити щомісяця, тобто вісім-дев'ять занять упродовж навчального року. Така частота проведення визначається потребою батьків молодших школярів у педагогічних порадах учителя.

За змістом батьківські збори поділяються на такі види:

- організаційні, які проводяться на початку навчального року. Вчитель ознайомлює батьків із навчально-виховними завданнями на рік; на цих же зборах обирається або переобирається батьківський комітет;



– підсумкові – проводяться в кінці кожного семестру та навчального року. На них підбиваються підсумки навчально-виховної роботи класу та даються рекомендації, як організувати відпочинок школярів на канікулах;

– збори за тематикою педагогічної просвіти батьків, яка розробляється педагогічним колективом і затверджується радою школи. Тематика має відповідати вікові дітей, навчально-виховним завданням школи, інтересам та потребам класного колективу і сприяти формуванню у членів родини необхідних знань про виховання дітей в умовах сім'ї.

Ефективність класних зборів значною мірою залежить від вибору теми, уміння педагога зацікавити батьків цією темою. Звичайно, важко передбачити всі можливі варіанти проведення батьківських зборів. Їхню тематику найчастіше підказує саме життя, інтереси і потреби класного колективу. Разом з тим планувати роботу потрібно так, щоб батьки, ніби переходячи з дітьми із класу в клас, засвоювали необхідний мінімум знань про навчання і виховання дітей в умовах сім'ї, а батьківські збори стали для них уроками родинного виховання (за принципом заглиблення батьків у процес навчання і виховання своїх дітей разом з учителем). Пропонуємо орієнтовну тематику класних зборів для батьків молодших школярів.

### 1 КЛАС

Як підготувати дитину до школи  
Ваша дитина стала школярем  
Молодші школярі. Які вони?  
Режим дня першокласника  
Гра – не просто забава  
Умови успішного виховання дітей у сім'ї  
Здібності. Коли і як вони розвиваються?  
Батько як вихователь  
Від усієї душі

### 2 КЛАС

Зміст і організація навчально-виховного процесу в 2 класі  
Підручник як засіб навчання, виховання і розвитку молодших школярів  
Трудове виховання дітей у сім'ї  
Людську гідність формуйте з дитинства  
Взаємовідносини між батьками в сім'ї та їхній вплив на формування у дитини правової культури  
Вчіть дитину вчитися  
Дбайте про культуру поведінки дитини  
Виховання чуйності та доброти  
Проблеми вільного часу й організація літнього відпочинку

### 3 КЛАС

Зміст і організація навчально-виховного процесу в 3 класі  
Щаслива сім'я. Яка вона?  
Естетичне виховання молодших школярів  
Допомога може бути різною  
Незмінний вихователь — рідна мова  
Проблеми спілкування батьків і дітей. Педагогічний такт батьків  
Екологічне виховання дітей у сім'ї  
Тато, мама і я — спортивна сім'я

### 4 КЛАС

Зміст і організація навчально-виховного процесу в 4 класі  
Вчимо працювати з підручником  
Статеве виховання молодших школярів  
Формування в молодших школярів загальнонавчальних умінь і навичок  
Коли телебачення друг дітей, а коли — ворог?  
Наркоманія — життєва трагедія  
Батьки — перші вихователі дитини  
Запитуєте — відповідаємо

Батьків першокласників радимо ознайомити з психологічними особливостями молодших школярів; допомогти правильно організувати режим для учня; нагадати, як засобами ігрової діяльності можна розвивати малюка; розкрити значущість загального мікроклімату сім'ї для успішного навчання і виховання дитини.

Тематика зборів у другому класі дещо ускладнена. Батькам пропонуються відомості про шкільний підручник як засіб навчання, виховання і розвитку молодших школярів; даються рекомендації щодо формування вміння вчитися, а також, зважаючи на підвищену емоційність дітей цього віку, їхню

здатність до наслідування, бажання бути кращим, – поради стосовно того, як виховувати в дитини чуйність, доброту, людську гідність тощо. У зв'язку із переходом дітей до другого мікрівікового періоду – 3–4 класи – батьків третьокласників пропонуємо ознайомити з основними підходами методики розвивального навчання («Допомога може бути різною»), а також цілеспрямовано привернути увагу до проблеми спілкування в сім'ї, ролі рідної мови у вихованні дитини – тих засадничих основ, які роблять щасливою сім'ю взагалі та кожного її члена зокрема. У четвертому класі батьків варто ознайомити з «дорослими» проблемами: наркоманія, статеве виховання дитини; вплив засобів масової інформації (зокрема телебачення) на формування особистості молодшого школяра. Цілеспрямовано ведеться робота над формуванням у четвертокласників уміння вчитися («Вчимо працювати з підручником», «Формування в молодших школярів загально-навчальних умінь і навичок»). З тематикою і термінами проведення класних зборів учитель ознайомлює батьків на організаційних зборах і вивіщує цей план у класному куточку або куточку для батьків. Щоб збори пройшли результативно, їх потрібно готувати заздалегідь. З цією метою вчитель підбирає відповідний матеріал, який ілюструє його думки, педагогічні завдання, пропонує комусь поділитися досвідом виховання, готує необхідні виставки, анкети, пам'ятки, алгоритми тощо. Класоводу особливо важливо продумати хід майбутньої розмови, розробити питання для батьків. Поточні оцінки, зошити з контрольних робіт та іншу необхідну інформацію про учня радимо покласти батькам на парту, за якою сидить їхня дитина.

Для більшої рельєфності викладу даної технології наводимо структурно-логічну схему батьківських зборів.

### СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНА СХЕМА БАТЬКІВСЬКИХ ЗБОРІВ

*Тема.* Трудове виховання дітей у родині.

*Мета.* Навчитись аналізувати, як виконують діти роботу вдома: за обов'язком і звичкою чи за бажанням. Допомогти батькам виробляти в дітей навички самообслуговування, виховувати працьовитість, старанність, почуття відповідальності за доручену роботу.

*Підготовка роботи.* Опрацювати необхідну літературу, обговорити проблему, яка виноситься на збори, з експериментальною групою батьків. Переглянути файли, в яких зафіксовані «трудові» характеристики учнів класу, і визначити «картину» зростання кожної дитини. Переосмислити за ступенем важливості розмову з батьками. Зібрати всі необхідні підручні матеріали для ведення зборів. Бути готовому слухати та заохочувати батьків говорити.

*Місце проведення.* Добре облаштована класна кімната або зала. Наявність меблів для дорослих. Добре освітлення, вентиляція і необхідна температура. Зручність розміщення учасників зборів.

*Обладнання.* Виставка дитячих виробів з природних матеріалів «Чудеса в осінньому лісі», фотоальбом «Професії батьків», фотоальбом «Діти – помічники дорослих», папка-пересувка з банком зразків різноманітних виробів для ручної праці молодших школярів.

*Опорні питання:*

1. Трудове виховання – основа всебічного розвитку.
2. Праця молодших школярів у сім'ї як засіб трудового виховання.
3. Недоліки і прорахунки батьків у трудовому вихованні дітей та шляхи їх подолання.
4. Значення особистого прикладу старших членів родини у трудовому вихованні молодших школярів.

*Елементи методики проведення,* спрямовані на посилення зворотного зв'язку. Розігрування сюжетів рольових ігор і обговорення педагогічних ситуацій.

*Ситуація 1.* «...Часто, ідучи вулицею, я бачу, як дідусь і внучок Івась працюють разом: у дідуса велика лопата, у хлопчика – маленька; у дідуса велика сокира, у хлопчика – маленька. Ось і сьогодні вони разом згрібають сніг. Інколи дідусь щось тихо говорить малюкові, показує, допомагає. Іноді сідає, дістає люльку, а хлопчик продовжує працювати. Дідусь лагідно дивиться на онука...».

- Оцініть цю ситуацію.
- Як дідусь повчає хлопчика?
- Чи корисна така праця?
- Чого можна навчитися в дідуса?

*Ситуація 2.* «...Діти працювали в шкільному дворі – підмітали сміття. Андрій працював невміло, «тупцював» на одному місці. Випадково поруч проходила його матуся. Вона зупинилася і деякий час уважно стежила за сином, а потім похитала головою і пішла собі...».

- Як би ви вчинили в такій ситуації?
- Як би поводитися вдома?
- Як би ви вчили свою дитину?

*Прогнозуючі результати.* Збагачення інформацією про основні види праці молодших школярів; розширення знань про шляхи поліпшення трудового виховання дітей у родині; усвідомлення значущості формування в дітей відповідальності за виконану роботу через залучення їх до самообслуговування, необхідності постійних трудових доручень у сім'ї і наявності позитивного прикладу дорослих членів родини.

*Ключові поняття.* Психологічна підготовка до праці (усвідомлення соціальної значущості праці як необхідного обов'язку і духовної потреби людини); практична підготовка до праці (вироблення умінь і навичок, необхідних для трудової діяльності); трудова культура, профорієнтація.

Важливо подбати і про приміщення, в якому проводитимуться збори. Воно має бути прибраним, провітреним, добре освітленим. В останні роки справедливо критикують формальний характер батьківських зборів, присвячених, як правило, підбиттю підсумків успішності за семестр чи рік. Такі збори нагадують нудний урок, на якому вчитель повчає батьків (на зразок дітей), картаючи за поведінку, запізнення, неухважність і таке інше, а ті, у свою чергу, крадькома позіхають, поглядають на годинник і підтакують з розумним виглядом. Як же позбутися цього негативізму, як батьківські збори перетворити на збори для батьків? Для цього необхідно дати батькам можливість поспілкуватися один з одним, поговорити про дітей і про свої дорослі проблеми, а в особі вчителя вони мають побачити першого порадника і наставника, його бажання стимулювати позитивні зміни в кожному учневі класу. Зарадити цьому можуть добре продумані форми проведення батьківських зборів (лекції, бесіди, семінари, практикуми, інформаційно-дієві ігри, майстерні сімейного досвіду, майстер-класи, уроки для батьків, прес-конференції, рольові ігри, свята тощо). Їхня цінність полягає в тому, що учасники зборів не будуть пасивними слухачами, а активно, творчо обговорюватимуть запропоновані теми.

Досвід переконує, що така форма проведення сприяє тому, що батьки замислюються над власними вчинками, аналізують свій досвід, діляться ним з іншими батьками. Емоційна розмова допомагає запам'ятовуванню інформації. Кожен учасник отримує відповіді на свої запитання і практичні поради, а учитель – необхідну зворотну інформацію і вміло резюмує, узагальнюючи почуті думки учасників зборів.

Таким чином, процес підготовки і проведення батьківських зборів охоплює такі аспекти:

1. Вибір теми і форми проведення.
2. Визначення мети зборів.
3. Підготовчу роботу: вивчення вчителем і іншими організаторами зборів науково-методичної літератури з проблеми, що буде розглядатися; проведення мікродосліджень серед дітей групи і їх батьків.
4. Визначення виду, форми і етапів батьківських зборів, методів і прийомів спільної роботи їх учасників.
5. Підготовка сценарію зборів.
6. Запрошення батьків.
7. Розробка проекту рішення зборів, його рекомендацій, пам'яток батькам.
8. Обладнання і оформлення місця проведення батьківських зборів.

Вчитель під час підготовки батьківських зборів повинен враховувати, що тема батьківських зборів повинна бути актуальною і обумовлюватися закономірностями розвитку особистості молодшого школяра, особливостями життєдіяльності дітей класу, логікою формування педагогічної культури батьків.

Великою допомогою при підготовці зборів може бути проведення психолого-педагогічної діагностики школярів.

Готуючись до батьківських зборів, вчитель повинен врахувати в якій формі буде повідомлено батькам про їх проведення. Батькам буде приємно отримати іменне запрошення приблизно такого змісту:

*Шановні Наталю Вікторівно і Сергію Миколайовичу!*

*Запрошуємо вас взяти участь у батьківських зборах на тему: «Роль сімейних традицій у вихованні дошкільників», які відбудуться 17 лютого о 18 годині в приміщенні групової кімнати.*

*Нам дуже важливо знати вашу думку з питання, що буде обговорюватися.*

*З повагою – вчителька Ірина Петрівна і члени батьківського комітету.*

Досвідчені педагоги-практики визначили такі правила успішного проведення батьківських зборів:

1. Для проведення батьківських зборів виберіть найбільш сприятливий день та годину. Приходьте на батьківські збори в хорошому настрої. Будьте максимально коректні і тактовні. Створіть атмосферу взаєморозуміння і взаємоповаги.
2. Особливу увагу зверніть на розміщення батьків у класі. Наприклад, можна розставити столи і стільці по колу, щоб всі учасники батьківських зборів добре бачили і чули один одного.
3. Звертайтеся до батьків тільки по імені і по батькові. Підготуйте візитки з іменами батьків, особливо тоді, коли вони ще недостатньо добре знають один одного.
4. Разом з батьками придумайте правила для учасників зборів. Наприклад: знімати верхній одяг обов'язково; не допускається мовчання при обговоренні проблеми; відкидаючи пропозицію (думку), необхідно вносити зустрічну; називати один одного на ім'я та по батькові або лише по імені і так далі.
5. Бережіть час людей, запрошених на збори. З цієї метою встановіть регламент і стежте за його дотриманням.
6. У ході зборів використовуйте ігри та групові форми організації взаємодії батьків.

Розпочинайте збори хвилинами радощів, під час яких вчитель повідомляє батьків про досягнення і позитивні риси у характері кожної дитини. Використовуйте загальновідому рубрику «Зелена лампа» з допомогою якої можна програти будь-які проблемні ситуації з життя класу, окремої дитини і виявити позицію батьків (імена дітей не називаються), ситуації трохи змінюються, батькам пропонується знайти оптимальний варіант розв'язання даної проблеми.

7. Приймайте і поважайте думки і відчуття батьків, навіть якщо вони не збігаються з вашими.

8. Зробити спілкування на зборах невимушеним і відвертим може допомогти чашка чаю або кави.
  9. При обговоренні проблемних питань спирайтеся на життєвий і педагогічний досвід найбільш авторитетних членів родини класу, на думку членів батьківського комітету.
  10. Визнавайте унікальний вклад батьків у навчально-виховний процес, висловлюйте їм подяку.
  11. Допомагайте батькам зрозуміти, що вони можуть суттєво вплинути на шкільне життя своєї дитини.
  12. Намагайтеся, щоб на зборах були прийняті конкретні рішення.
  13. Постарайтеся створити у батьків відчуття, що наступна зустріч максимально важлива і її не варто пропустити у їх же власних інтересах.
- Необхідно вести протоколи батьківських зборів. Для цього слід вибрати голову та секретаря зборів. М. О. Володарська пропонує таку форму протоколу.

Протокол батьківських зборів № \_\_\_\_\_

Дата « \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

Тема:

\_\_\_\_\_

Присутні: \_\_\_\_\_ осіб.

Відсутні: \_\_\_\_\_ осіб.

Порядок денний:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Хід зборів:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Ухвалили:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Результати голосування:

«за» \_\_\_\_\_.

«проти» \_\_\_\_\_.

«утримались» \_\_\_\_\_.

Голова зборів \_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ ).

Секретар \_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ ).

Закономірним етапом батьківських зборів є підведення підсумків, прийняття рішень зборів. Бажано, щоб батьківський комітет разом з вчителем підготували проект рішення, а на зборах батьки обговорили його і внесли пропозиції. Рішення може включати не тільки перелік запланованих дій і відповідальних за їх реалізацію, а може бути сформульоване у формі рекомендацій або пам'яток для батьків. Для осмислення результатів батьківських зборів вчителю бажано виявити ставлення батьків щодо проведених зборів. Для цього потрібно попередньо підготувати опитувальні листи для оцінок і побажань батьків.

Висновки. Педагогічні дослідження, вивчення практики засвідчують, що батьківські збори як одна з найважливіших форм роботи з батьками молодших школярів сприятимуть засвоєнню ними певного педагогічного мінімуму знань умінь і навичок і допоможе їм оволодіти мистецтвом виховання дітей у сім'ї, а також передавати, поширювати і застосовувати ці знання в найближчому соціальному середовищі, ставати носіями та пропагандистами педагогічної культури народу України.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Амоношвілі Ш. О. Школа життя / Пер. з російської. – Хмельницький : Подільський центр ім. М. К. Реріха, 2002. – 172 с.
2. Корнієнко С. М. Здоров'я дитини : родинні обереги : навчально-методичний посібник. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2009. – 96 с.
3. Корнієнко С. М., Кодлюк Я. П. Батьківські збори у початкових класах: зміст та методика проведення : навчально-методичний посібник. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 144 с.
4. П'ять помилок батьківської любові // Завуч. – 2003. – № 20–21, липень. – С. 19–24.

5. Петрова В. Н. Педагогическое сотрудничество, или Когда нравится учиться и учить. – М., 2001.
6. Савченко О. Я., Кодлюк Я. П. Організація роботи учнів з підручником // Навчання і виховання учнів 2 класу : методичний посібник для вчителів / Упор. О. Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2003. – С. 109–124.
7. Темі для обговорення на батьківських зборах у початковій школі / Упор. Т. Бишова, О. Кондратюк. – 2-е вид., стереотипне. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 120 с.
8. Царенко Ю. Поради батькам / Психолог. – 2002. – № 12, березень. – С. 16.
9. Щуркова Н. Е. Новое воспитание. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

#### Зноски

<sup>1</sup>Навіщо батькам ходити до школи / Упор. М. Голубченко. – К. : вид. дім «Шкільна освіта» : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

<sup>2</sup>Орієнтовний зміст виховання в національній школі : методичні рекомендації / Кол. авт. за заг. ред. Є. І. Павленко. – К. : ІЗМН, 1996. – 136 с.



УДК 17.0:930.24

Лариса Соляр

### ЕТИЧНА ГОТОВНІСТЬ ЯК ДОМІНУЮЧА ХАРАКТЕРИСТИКА ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*В статті розглядається готовність майбутнього вчителя і характеристика етичної компетентності спеціаліста. Готовність різних видів діяльності, які включають в себе такі поняття як: переконання, погляди, відносини, знання, навички, налаштованість на відповідну поведінку. А також розглядаються критерії готовності до педагогічної діяльності, які наближають до опису узагальненої еталонної моделі сучасного студента.*

*Ключові слова: готовність, компетентність, професійне мислення, педагогічне мислення.*

Постановка проблеми. Готовність майбутнього вчителя до етично адекватного рішення професійних завдань розглядається нами як домінуюча за своєю значимістю характеристика етичної компетентності фахівця. Така готовність розуміється нами як особливе особистісне навчання, що має власну структуру і формується при наявності комплексу умов певної якості.

Аналіз останніх досліджень дає можливість дійти висновку, що під готовністю того або іншого виду діяльності розуміється «цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, уміння, навички, установки, налаштованість на певну поведінку» [1]. Готовність до педагогічної діяльності розглядається як результат освітньої діяльності студентів, що досягають певного рівня й стану сформованості знань і вмінь, що опановують професійним досвідом, що розвивають у собі здатність до дозволу моральних дилем.

Мета статті полягає у розкритті питання етичної готовності, її критеріїв, завдання, а також зв'язок етичної готовності з професійним мисленням.

Виклад основного матеріалу. Ефективність педагогічної діяльності неможлива без високого рівня сформованості педагогічної готовності майбутнього вчителя. Аналіз відповідної літератури показує, що для опису готовності доцільно використати не один, а кілька критеріїв (об'єктивні й суб'єктивні, результативні й процесуальні, якісні й кількісні). Щодо праці вчителя, ми виділяємо наступні групи психологічних критеріїв готовності:

1. Об'єктивні критерії: наскільки людина відповідає вимогам професії, вносить відчутний вклад у соціальну практику. У праці вчителя об'єктивним критерієм може бути його здатність успішно вирішувати завдання навчання й виховання відповідно до вимог системи навчання, запитами родини й самих учнів.

2. Суб'єктивні критерії: наскільки професія відповідає вимогам людини, його мотивам, схильностям, наскільки людини задоволена працею в професії. У праці вчителя суб'єктивним критерієм готовності може бути стійка професійно-педагогічна спрямованість, розуміння значимості професії, її ціннісних орієнтацій, сукупність необхідних професійно-психологічних якостей особистості, позитивне відношення до себе як професіонала, відсутність особистісних деформацій.

3. Результативні критерії: чи досягає людина бажаних сьогодні суспільством результатів у своїй праці. У розумінні результатів праці вчителя сьогодні існує великий розкид. Одні схильні вважати результатом тільки знання учнів, їхня відповідність стандартам навчання, інші відзначають необхідність розвитку здатностей учнів, треті вбачають головний підсумок в адаптації випускника до наступного

соціального життя. Ми думаємо, що головними пріоритетними результатами праці вчителя є позитивні якісні зміни, зрушення, «збільшення» у психологічному (розумовому і особистісному) розвитку учнів, вчителю треба знати показники розвитку школярів, уміти діагностувати їхній наявний рівень (навченість, освіченість, розвиненість, вихованість), потенційний рівень, зону найближчого розвитку (навченість, вихованість), а також зону саморозвитку учня (само навченість, само розвиненість, само вихованість).

4. Нормативні критерії: чи засвоїла людина норми, правила, еталони професії й чи вміє відтворювати високі еталони професії на рівні майстерності. Для майбутнього вчителя важливо опанувати норми професії, тим, що накопичено в ній, а саме: розробленими в науці й апробованими в практиці методичними прийомами, засобами, формами навчання й виховання.

5. Індивідуально-варіативні критерії: чи прагне людина індивідуалізувати свою працю, самореалізувати в ній свої особисті проблеми, виявити в праці свою самобутність, розвивати себе засобами професії. У вчителі сьогодні цінують самобутність, індивідуальність, наявність власного стилю, оригінальність погляду на навколишню дійсність.

Сполучення в праці вчителя вміння опанувати норми в педагогічній праці й у той же час внести в їхнє виконання свою індивідуальність – важлива грань педагогічної готовності.

6. Критерії професійної навченості: чи готова людина до прийняття професійного досвіду інших людей. Вчитель може бути відкритий для професійного навчання, всмоктує все нове, що накопичено в професії. Закритість для розвитку («нас цього не вчили в педвузі») – ознака низького рівня педагогічної готовності.

7. Критерії творчі: чи прагне людина «вийти за межі своєї професії», збагатити професію своїм особистим творчим внеску. Для вчителя важливо мати творчу спрямованість і сміло пропонувати свої знахідки, якщо тільки вони сприяють розвитку учнів. Сполучення професійної відкритості, навченості й самостійності творчих пошуків важливо для характеристики педагогічної готовності майбутнього вчителя.

Отже, головним до педагогічної діяльності можна вважати студента педвузу, який:

- особисто розташований до професії, мотивований до праці в ній (об'єктивні критерії);
- освоює норми, еталони майбутньої професії (нормативні критерії);
- прагне індивідуалізувати свою діяльність, а також усвідомлено розвиває свою індивідуальність (індивідуально-варіативні критерії);
- має й усвідомлює перспективу, зону свого найближчого професійного розвитку, роблячи все для її реалізації (прогностичні критерії);
- відкритий для постійного навчання, нагромадження досвіду (критерії професійної навченості).

Викладені вище критерії готовності до педагогічної діяльності наближають до опису узагальненої еталонної моделі сучасного студента – випускника педвузу. Усвідомлювати майбутньому вчителю ці критерії у їхній єдності, у сполученні необхідно для того, щоб побачити свою майбутню працю цілком, прагнути до еталонної моделі як до деякої кінцевої мети.

Разом з тим, опанування всіма ознаками готовності до педагогічної діяльності відбувається не відразу. Не всі перераховані показники присутні в студентів, кожний здобуває їх поступово [3, с. 55-57].

Готовність студента педвузу до прийняття етично адекватних рішень має структуру: когнітивний, емоційно-вольовий, операціонально-дієвий компоненти.

Когнітивний компонент містить у собі професійно й особисто значимі цінності, установки, переконання, якими володіє фахівець; емоційно-вольовий – самовладання, емоційність, педагогічну інтуїцію, імпровізацію, оптимізм, настроєність на педагогічну працю, потребу в професійному саморозвитку, самовираженні, само актуалізації; операціонально-дієвий компонент цієї готовності представлений системою вмінь за рішенням етичних завдань і здійсненню саморефлексії. Усі компоненти цієї готовності, перебуваючи в тісному взаємозв'язку, «формується в навчанні в нерозривній єдності зі становленням морального вигляду суб'єктів, що й визначає сутність цієї готовності як стійкої властивості особистості».

Вивчення проблеми етичного навчання. Вчитель на основі дієвого й особисто-орієнтованого підходів дозволяє інтерпретувати зміст і сутність етичної готовності особистості, і як регулятор поведінки, і як умова результативності діяльності суб'єкта педагогічної праці. Етична готовність майбутнього вчителя розуміється нами як складне особистісне навчання, що забезпечує результати професійної діяльності, якість яких задовольняє освітні потреби й суспільство, і учня, і колег, і інших суб'єктів освітнього процесу.

Розглянута готовність розуміється нами також і як здатність до оволодіння й удосконалювання антропотехнік і антропотехнологій: сформованість у фахівця значимих, особистих і професійних умінь, визначає результативність спілкування взаємодії вчителя у просторі особисто-орієнтованих відносин; ефективність дослідницької діяльності, орієнтований на пошук оптимальних технологій при реалізації тих або інших освітніх програм, а також виховання; результативність керування освітнім процесом. Етична готовність нерозривно пов'язана із «професійним мисленням» учителя. Появою самого терміна професійне мислення обумовлено посиленням інтелектуалізації суспільної праці. Залежно від характеру діяльності відбувається диференціація професійних типів мислення. З. А. Решетова у роботі

«Психологічні основи професійного навчання» роз'яснює, що «...інтуїтивно маються на увазі деякі особливості мислення фахівця, що дозволяють йому успішно виконувати професійні завдання на високому рівні майстерності швидко, точно, оригінально вирішувати як ординарні, так і неординарні завдання в певній предметній області» [5, с. 82]. Професійне мислення визначається в літературі неодноразово. У дисертаційному матеріалі А. А. Баталова «Професійне мислення: філософські проблеми» воно розуміється як «раціональний» рівень і спосіб формування пізнавальних, оцінних і практичних дій. Особливість цього способу складається з орієнтації суб'єкта на об'єктивність, загальність і продуктивність. Педагогічне мислення розглядається як особливість розумової діяльності, обумовлена характером професійної праці. Особливості педагогічного мислення обумовлені загальною стратегією педагогічної роботи, її «надзадачею», що полягає в тім, щоб, залучаючи учня в діяльність і спілкування, зробити його об'єктом цієї діяльності. Педагогічне мислення не слід ототожнювати з філософським або логічним мисленням. Розглядаючи етичний аспект професійного мислення вчителя, варто помітити, що здатність і вміння вирішувати етичні завдання обумовлені, насамперед, ціннісними орієнтаціями вчителя. Ця обставина робить необхідним вивчення процедури пошуку й формулювання педагогічного завдання, тобто процесу професійного мислення вчителя не тільки з понятійно-логічної (гносеологічної, гностичної, когнітивної), але й аксіологічної сторони.

Аксіологічні підстави розвитку професійного мислення вчителя поки ще не одержали належного висвітлення, хоча аналіз шкільної практики свідчить, що ціннісні орієнтації педагога, його етичні установки мають вирішальне значення при виявленні педагогічних завдань і пошуку шляхів їхнього рішення. Якщо розглядати процедуру рішення етичного завдання як процес професійного мислення, то можна припустити, що таке мислення необхідно формувати не стільки як інтелектуальну діяльність, скільки як цінність особистості. Хоча проблеми мислення в психології вивчені детально, деякі аспекти випали з поля зору вчених. Розумова діяльність досліджувалась в основному як інтелектуальна. У зв'язку з цим «виникло у відомому змісті парадоксальне подання, що мислить як би саме мислення, а особистість є його носієм. Здатність до мислення на відміну від розумової здібності припускає більш-менш постійну потребу в мисленні, тобто мислення як життєве заняття» [2, с. 184-185].

Особливості педагогічного мислення обумовлені вимогами, що впливають зі специфіки педагогічної праці вчителя є не стільки джерелом навчально-пізнавальної й етичної інформації, скільки носієм переданої культури й організатор діяльності й спілкування учнів на уроці й поза ними. Цей комунікативний характер педагогічної діяльності, що вимагає розуміння й пояснення причини і цілей поведінки учнів, дозволяє говорити про педагогічне мислення, як про мислення соціальне, для якого характерні такі пізнавальні особливості, як розуміння, осмислення, здатність до діалогу.

У професійно-етичному мисленні кожного вчителя, що є невід'ємною частиною його етичної готовності, представлений понятійно-проблемний рівень мислення його епохи, властивий їй спосіб розуміння педагогічних процесів і явищ, що, у свою чергу, підсилюється установками, етичними нормами, цінностями, властиві сучасному суспільству. Ними обумовлює наявність того типу педагогічного мислення, що домінує в цей час. Його можна назвати нормативним. Таке мислення репродуктивно, тобто з його допомогою можна описувати педагогічні факти або явища й намагатися зрозуміти й пояснити їх у рамках нормативних подань про достоїнства соціалістичної педагогіки, безмежних можливостях процесу виховання, соціальної сутності людини.

Аксіологічна спрямованість педагогічного мислення вимагає переходу від нормативно-описового до креативно-аналітичного типу професійного мислення вчителя, що припускає розробку його змістових і значеннєвих підстав.

Узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновок, що професійно-етичне мислення вчителя, як частина його етичної готовності – це специфічна розумова й практична діяльність вчителя, що забезпечує ефективне використання їм етичних установок, наукових знань, педагогічних технологій, особистісних якостей у навчально-виховній роботі.

Доцільно виділити завдання вищого педагогічного навчання з формування професійно-етичного мислення, а, отже, з формування етичної готовності майбутнього вчителя. Одними із основних завдань є:

- розвивати етичні установки, сприяти становленню цивільної позиції. Маються на увазі особистість учня як головна цінність в освітньому процесі, почуття особистої відповідальності за долі своїх учнів, школи й свою власну, проходження моральному імперативу: «стався до іншої людини так, як хотілося б, щоб ставилися до тебе»;
- формувати способи розумових і практичних дій, тобто допомагати майбутньому педагогові опанувати алгоритмом рішення етичних завдань;
- розвивати загально педагогічні вміння: аналітико-діагностичні, прогностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні, когнітивні (пізнавальні), рефлексивні (оцінні);
- формувати потреби й здатність постійно й цілеспрямовано поповнювати сукупність етичних знань;
- розвивати загальну ерудицію: мистецтво, художня література, історія, релігія, публіцистика повинні стати невід'ємною частиною духовного світу вчителя;
- розвивати комунікативні якості: любов до дітей, тобто здатність розуміти й приймати їхній світ, почувати стан іншої людини, впливати на нього, бути емоційно стійким.

Вчитель, у якого сформоване професійно-етичне мислення – це людина з яскраво вираженою демократичною спрямованістю особистості, гуманіст, що володіє високим рівнем етичної компетентності, сформованим індивідуальним стилем педагогічної діяльності, що постійно прагне до підвищення кваліфікації й самоосвіти на основі творчого осмислення досягнень педагогічної науки й передового шкільного досвіду. Становлення такого вчителя вимагає спеціальної професійно-етичної підготовки [4].

Висновок. Обмірковуючи вищесказане, можна зробити висновок, що професійно-етичне мислення учителя як частина його етичної готовності – це специфічна розумова і практична діяльність учителя, яка забезпечує ефективне використання етичних установок, наукових знань, педагогічних технологій, особистих якостей у навчально-виховній роботі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бездухов В. П. Формування професійної готовності майбутнього вчителя до морального виховання школярів : Автореф. дис. канд. пед. наук. – Л., 1987. – 27 с.
2. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболин. – М. : Педагогика, 1965. – 260 с.
3. Маркова А. К. Психологические критерии ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 9–12.
4. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А. А.Орлов // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 63-67.
5. Решетова З. А. Психологичні основи професійного навчання / З. А. Решетова. – М., 1985. – 145 с.



УДК 78.07

Аліса Шинкаренко

### РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УЧНІВ

*У статті розглядаються питання характеристики науковцями сутності музичного сприймання і його розвиток у процесі музичної діяльності учнів. На основі експериментальної музично-виховної роботи автор аналізує власні спостереження стосовно ефективності розвитку музичного сприймання учнів на уроках і в позаурочний час.*

*Ключові слова: сприймання музики, розвиток музичного сприймання, навчання учнів, музична діяльність.*

Постановка та актуальність проблеми. Музичне сприймання як предмет дослідження вже на початку ХХ ст. привертало увагу багатьох учених (Б. Асаф'єв, Б. Яворський, В. Шацька, Б. Теплов, С. Бєляєва-Екземплярська і ін.). Це багатогранна проблема, яка торкається багатьох наук і вивчається у багатьох аспектах: філософсько-естетичному, соціологічному, психологічному, фізіологічному, музикознавчому, а також педагогічному аспекті дослідження, який знаходиться на перетині вище названих. Як зазначає О. Ростовський, названі підходи не вичерпують усіх можливих аспектів вивчення проблеми сприймання музики і підкреслюють думку про те, що вона може бути глибоко вивчена лише при взаємодії різних наук, осмисленні не лише фактичного матеріалу, а й логіки аргументації специфічних методів дослідження. Всі ці підходи пов'язані між собою і доповнюють один одного [6, с. 6].

Досліджуючи генезис сприймання музики, Є. Назайкінський наголошував, що в процесі формування навичок музичного сприймання утворюються складні системи осмислення, семантичного заповнення засвоєних засобів музичної виразності, тому варто досліджувати ці процеси ще у дитячому віці, щоб зрозуміти закономірності розвитку музичного сприймання [4, с. 337]. Дитяче сприймання музики цікавило багатьох дослідників з позицій психології та педагогіки (С. Бєляєва-Екземплярська, Н. Ветлугіна, Л. Гарбер, Є. Мальцева, В. Белобородова, О. Ростовський, Н. Гродзенська, О. Рудницька, С. Науменко, Л. Коваль і ін.).

Дослідження музичного сприймання у психолого-педагогічному аспекті в центрі уваги сучасних науковців, бо це нерозривно пов'язано з актуальними проблемами формування особистості у сучасних умовах об'єктивної дійсності, великого впливу засобів масової інформації. Тут існує небезпека стихійного розповсюдження примітивної, низькопробної музики, яка не сприяє формуванню музичної культури слухача. На противагу цьому повинен бути активний, ефективний педагогічний вплив на розвиток музичного сприймання. Саме тому предметом нашого дослідження є питання методики навчання учнів загальноосвітньої школи з метою розвитку осмисленого сприймання високохудожніх музичних творів.

А. Сохор наголошував, що форми музичної діяльності слухачів можуть бути різними за ступенем своєї активності [8, с. 91].

#### 1. Пасивні форми:

– слухання «функціональної» музики на виробництві під час трудового процесу, сприймання, в якості фону, музики у радіо- і телевізійних передачах, кінофільмах, драматичних спектаклях, на дискотеках і т.п.;



- слухання музики в живому виконанні у побуті (вдома, в гостях, у туристичному поході і т.п.);
- вибіркоче (цілеспрямоване) прослуховування музичних радіо- і телевізійних передач, записів;
- відвідування концертів і музичних спектаклів, вибіркочий (цілеспрямований) перегляд музичних кінофільмів.

## 2. Напівактивні форми:

- читання статей про музику в загальній пресі;
- читання книг про музику і музикантів та статей у спеціальній музичній пресі;
- створення домашньої фонотеки, колекціонування музичних грамзаписів, дисків і т.п.;
- відвідування лекцій-концертів, диспутів про музику;
- постійна участь у діяльності музичного клубу.

## 3. Активні форми:

- сольне виконання музики у побуті;
- участь у самодіяльному колективі;
- навчання співу чи гри на музичному інструменті у гуртку, навчальному закладі, студії чи самостійно.

Всі ці аспекти музичної діяльності необхідно враховувати вчителю, організовуючи музично-виховну роботу з учнями на уроці і в позаурочний час. Йдеться про шляхи педагогічного керування процесом музичного сприймання, спрямованого на оптимізацію музичного виховання учнів. Актуальність керування цим процесом зростає також у зв'язку з тенденціями розвитку суспільства. Ще у ХХ ст. М. С. Каган стверджував, що «музика буде відігравати дедалі більшу роль як у художній культурі, так і за її межами, оскільки подальше зростання ролі науки у людському житті, абстрактного мислення пізнання законів буття породжуватиме дедалі гострішу потребу в урівноваженні цього напрямку людського розвитку активізацією його емоційної сфери, його духовних почуттів, його здатності не лише мислити, а й переживати» [6, с. 7]. Головне, щоб ці переживання торкались благородних порухів людської душі, сприяли формуванню високої духовності особистості.

Протягом ХХ ст. у наукових працях висвітлені певні положення стосовно музичного сприймання і визначення, що це процес відображення, становлення у свідомості людини музичного образу. В основі цього процесу лежить оцінювальне відношення до твору, який сприймається. При цьому музичне сприймання формується в двох аспектах: а) як початкове сприймання незнайомого музичного твору, що поступово розгортається в часі; б) як процес поступового засвоєння того ж твору як єдиного цілісного образу при повторних сприйманнях.

Виходячи з цього, зазначала В. К. Белобородова, єдиний за своєю психофізіологічною основою процес формування повноцінного образу сприймання кожного даного музичного твору може бути умовно поділений на декілька стадій, що якісно відрізняються одна від іншої. «Від стадій сприймання, які фіксують певну ступінчастість у формуванні усвідомленого образу музичного твору, слід відрізнити більш ширше поняття – етапи розвитку музичного сприймання. У цьому випадку мова повинна йти про загальні закономірності розвитку музичного сприймання людини у процесі її спілкування з музикою, які залежать від рівня її музичного і загального розвитку», – вказувала В. К. Белобородова [3, с. 54].

У своїй роботі ми відповідно дотримувались терміна «розвиток музичного сприймання», який фігурує у багатьох наукових працях (Б. Асаф'єв, О. Апраксина, В. Белобородова, Н. Гродзенська, Л. Горюнова, О. Рудницька і ін.), і тим самим розмежовуючи поняття «формування образних уявлень про зміст музичних творів» (Л. Кадцин). Проте ці два поняття взаємозв'язані, бо формування навичок поглибленого сприймання музичного твору сприяє музичному розвитку особистості і її загальному рівню музичного сприймання.

У своїй експериментальній роботі ми спрямували музичне виховання учнів двох груп (молодші школярі і учні-підлітки) у таких напрямках:

- цілеспрямоване використання методів активізації музичного сприймання на уроках;
- проведення бесід про музику у позаурочний час;
- організація екскурсії у музей С. Крушельницької (с. Біла Тернопільського району);
- використання домашніх завдань, спрямованих на зосереджене слухання музики протягом тижня;
- використання домашніх завдань для учнів-підлітків типу підготовки реферативної розповіді про композитора, твори якого звучать на уроці;

– проведення бесід для батьків дітей експериментальних груп з порадами стосовно музичного виховання у домашніх умовах;

– проведення педагогічної установки стосовно перегляду учнями певних музичних телепередач у домашніх умовах.

Розглядаючи методи активізації музичного сприймання учнів, ми мали на увазі методику зацікавлення їх музичними творами, спрямування їх уваги на зосереджене прослуховування, прослідковування музичної думки твору. В першу чергу керувались настановами багатьох музикантів-педагогів, що важливе значення для розвитку музичного сприймання має багаторазове повторне слухання музичного твору. І. В. Нест'єв у своїх бесідах про музику наголошував, що потрібно «систематично слухати музику, по кілька разів вникати в один і той же твір, поволі звикати до його звукових образів. І те, що першого разу здавалось туманним, хаотичним, поступово набуває ясності, розкриває свою особливу логіку, емоційну чарівність. Так, проходячи від простого, легкого до більш складного і трудного, вдосконалюючи і розвиваючи свій слух, люди оволодівають таїною розуміння музики» [5, с. 11]. Саме на цьому ґрунтується вище вказане твердження В. К. Белобородової про певну ступінчастість у формуванні усвідомленого образу музичного твору.

Наші спостереження підтверджують ефективність багаторазового повторного прослуховування музичного твору. І тут наявне протиріччя з педагогічною концепцією Д. Кабалевського, який намагався кожного уроку зацікавити учнів новими творами (а попередні мали звучати як фон на початку уроку, коли учні заходять у клас). Саме у контрольній групі

учні кожного уроку слухали нові твори (згідно навчальної програми), а в експериментальній групі було менше прослуханих творів, а більше їх повторень (відхилення від навчальної програми). Результат: молодші школярі експериментальної групи охоче впізнавали гієси з «Дитячого альбому» Чайковського, «Карнавалу тварин» Сен-Санса і задоволено слухали, емоційно виражаючи розуміння сутності музичних образів, – на противагу ситуації у контрольній групі, де діти не могли впізнати твори і досить байдуже їх слухали. Тут можна провести паралель з казками, які слухають діти багато разів і кожного разу «смакують» кожен епізод, не дозволяючи пропустити жодного повтору.

Учні-підлітки експериментальної групи також проявили інтерес і емоційне захоплення музичними творами («Місячна соната» Бейтховена, «Симфонія №40, І частина» Моцарта, Увертюра до опери «Тарас Бульба» Лисенка). Отже, підтверджується ефективність повторного слухання творів (краще менше, та краще), і невідповідність цього у діючій шкільній програмі, укладачі якої не врахували психолого-педагогічного обґрунтування сутності музичного сприймання.

Метод сугестопедії, своєрідного навіювання має особливе значення при сприйманні музики. Тут можуть мати силу різноманітні фактори, які посилюють зацікавленість, настроюють на хвилю емоційних переживань, співзвучних з музичними творами. Наприклад, В. Шацька проводила уроки-розповіді про музику, ілюструючи твори у власному виконанні, одягнена у концертну сукню, і тим досягала уваги учнів-слухачів. У нашому випадку студентка-практикантка прийшла на урок у вишиванці, подаючи учням 4-го класу тему «Музика мого народу. Історичні пісні». Родом з Борщівського району, вона розповіла легенду, як в давнину, захищаючи рідний край від ворогів, загинули на полі бою козаки, і їх вдови з того часу почали вишивати лише чорними нитками – саме така вишиванка дісталась молодій вчительці від прабабусі ... Коли після цього забриніли струни бандури і полилась пісня «Ой на горі вогонь горить, а в долині козак лежить», клас завмер ... Як наслідок, учні добре засвоїли матеріал про думи, історичні пісні. В інших випадках ефективними були методи проблемних завдань, використання між предметних зв'язків, але кожного разу практикувалось повторне слухання, керуючись настановою японського музиканта-педагога Судзукі: «Менше творів, більше повторень».

Відповідно, учні охоче виконували домашні завдання: намагались слухати музику в домашніх умовах, записували твори, виконавців і потім розповідали вчителю. Підготовка реферативної розповіді про композитора, історію написання музичного твору і т.п. сприяла формуванню музичного інтересу і розвитку поглибленого музичного сприймання. Бесіди-концерти як різновид позакласної роботи проводились студентами-практикантами окремо для молодших школярів і для учнів-підлітків. В обох випадках учні висловили бажання, щоб такі бесіди були частіше, а після відвідування музею С. Крушельницької у с. Біла учні зацікавились спогадами про славетну нашу співачку. Через призму цієї інформації з'явилась можливість формування інтересу до опери як жанру, а звідси розуміння сутності оперних арій і майстерності їх виконання.

Невід'ємною ланкою від цієї музично-виховної роботи були бесіди з батьками учнів експериментальних груп. Виявилось, що більше половини дітей в класі не слухали колискових у виконанні батьків, які не звертали уваги на важливість цієї справи. В. К. Белобородова наголошувала, що у зв'язку зі слабким інтонаційним мисленням дітей дошкільного і молодшого шкільного віку опорне значення має контекст, що оточує музику, зокрема спілкування з матір'ю, іншими родичами. Спів колискових, інших пісень батьками створює у дитини відчуття комфорту, лагідності, захищеності і доброти навколишнього світу. Більшість батьків над цим не задумувались, тому прислухались до інших порад, – намагались співати дітям, сприяли перегляду учнями певних музичних передач у домашніх умовах. Такий різноплановий педагогічний вплив на музичне виховання учнів сприяв розвитку їх музичного сприймання, розширенню їх загального і музичного кругозору, формуванню вміння аргументовано висловити своє ставлення до музики, до конкретних творів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Апраксина О. А. Задачи развития восприятия музыки. Методика музыкального воспитания в школе / О. А. Апраксина. – М., 1983. – С. 70–75.
2. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
3. Белобородова В. К. Музичне сприймання (до теорії питання) / В. К. Белобородова // Музичне сприймання: теоретичний та методичний аспекти. – Кременець : ВЦ КОГПі, 2011. – С. 47–57.
4. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М., 1972. – 367 с.
5. Нестьев И. Учитесь слушать музыку / И. В. Нестьев. – М., 1987. – 61 с.
6. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання / О. Я. Ростовський. – К., 1997. – 248 с.
7. Рудницька О. П. Сприймання музики і педагогічна культура вчителя : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – К., 1992. – 96 с.
8. Сохор А. Н. Социологические проблемы музыкального восприятия / А. Н. Сохор // Вопросы социологии и эстетики музыки. – Л., 1980. – С. 89–120.
9. Шинкаренко А. І. Музичне сприймання: теоретичний та методичний аспекти : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (МОНМС України, лист від 22.07.2011 р., № 1/11-6533) / А. І. Шинкаренко, Н. Є. Бондаренко. – Кременець : ВЦ КОГПі ім. Тараса Шевченка, 2011. – 403 с.



УДК 159.922.7.37.032

Наталія Бабій

### СІМЕЙНІ ТРАДИЦІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИХ УЯВЛЕНЬ ПІДРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

*У статті актуалізовано проблему збереження та збагачення сімейних традицій у контексті формування етнічно свідомої особистості дошкільника. Представлено результати експериментальної роботи щодо розвитку етнопсихологічних уявлень дітей через активізацію етнічного самоусвідомлення батьків засобами народних традицій.*

*Ключові слова: сімейні традиції, народні традиції, звичаї, обряди, етнопсихологічні уявлення, особистість у дошкільному віці.*

Постановка та актуальність проблеми. Однією з важливих умов збереження та розвитку етносу є трансляція його культури прийдешнім поколінням через традиції, що складались віками. Психологічно здорова сім'я, реалізуючи це завдання, водночас запобігає відчуженню, непорозумінню між її членами, а в ширшому значенні – міцніє духовно і продовжує себе. Слушними з цього приводу є слова В. Скуратівського, який у нівелюванні звичаїв і традицій вбачав загибель народу, оскільки вони є душою нації, етнічним корінням.

Важко переоцінити роль народних традицій у вихованні дітей: вони не тільки допомагають прищепити кращі моральні якості, закріпити зразки суспільно прийнятної поведінки, а й сприяють ідентифікації підрастаючої особистості з власним народом, утворенню суб'єктивної картини етнічного світу. Безсумнівно, у сім'ї можуть як відтворюватись і зберігатись традиції, що передаються з діда-прадіда, так і створюватись нові, що підкреслюють її унікальність. І в одному, і в іншому випадку функції традицій значимі: вони регулюють сімейні відносини, збагачують їх, сприяють стабільності та стимулюють розвиток. Крім того, під впливом сімейних традицій у підрастаючої особистості виформовується модель майбутньої власної сім'ї, що в перспективі важливо для існування етносу.

Таким чином, проблема використання сімейних традицій у контексті етнізації дитини видається нам актуальною та перспективною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На теренах вітчизняної науки відомі численні психолого-педагогічні дослідження, у яких експлікується вплив культури і побуту народу на формування етнічних уявлень підрастаючої особистості (В. Арунова, З. Бугашова, І. Газіна, Л. Захарова, Н. Зикова, К. Крутій, О. Лопухова, К. Лупінович, В. Лаппо, Н. Міщенко, Б. Салчак, Е. Суслова). Окремі автори обґрунтовують роль сім'ї та сімейних цінностей у формуванні духовності особистості на ранніх етапах її онтогенезу (Ю. Подкопаєва); значення обрядів та традицій в особистісному розвитку дитини у колі сімейного виховання (Л. Шовгенова); вплив сімейних традицій і ритуалів на утворення уявлень про родину (Л. Антонова, Н. Цветкова); використання національних традицій з метою становлення особистості дитини-сироти (О. Алдакімова). Осередком збереження та передачі народних традицій у контексті етнізації вважається сім'я. У цьому процесі, згідно з міркуваннями сучасного дослідника І. Бушая, відбувається усвідомлення дитиною етнокультурного середовища, що передбачає ускладнення її ієрархії цінностей, мотивації поведінки, як на побутовому рівні, так і в неординарних ситуаціях вибору [1, с. 86-102].

Б. Маджидова відмічає, що народні звичаї та традиції віками були дієвими засобами залучення молодого покоління до життя суспільства, а також сприяли становленню певного типу особистості. При цьому дослідниця підкреслює, що формувальні впливи традицій поширюються на різні вікові категорії, оскільки кожен член суспільства перебуває під дією його звичаїв, усталених норм, порядків та поглядів [4]. Хоча, поза сумнівом, дитинство в цьому плані є найбільш сенситивним періодом.

Аналіз окресленої проблеми в теоретичному ракурсі показує, що освоєння традицій у дитячі роки завжди має емоційне забарвлення та створює почуття причетності до спадщини минулого. На основі даних психологічних досліджень можна стверджувати, що традиції виступають одним із потужних чинників формування етнічної самосвідомості на етапі її зародження. Окрім емотивного компонента, як ми зазначили вище, розвивається когнітивна складова – збагачуються уявлення дітей у сфері морально-етичної, фольклорної, господарської та побутової культури народу. І, що природно, знання та емоційно-оцінювальні судження, переживання знаходять вияв у поведінці, яка є прийнятною для конкретного етносу. Таким чином, конативний компонент етнічної самосвідомості також отримує поштовх для розвитку.

Резюмуючи сказане, підкреслимо, що описана проблематика знаходить різноаспектне висвітлення у педагогічній, соціологічній, культурологічній науковій думці. Однак власне психологічні засади використання сімейних традицій у напрямі формування етнічно свідомої особистості в дошкільному віці не мають достатньої теоретико-емпіричної розробки та розкриті досить поверхово.

Виходячи з цього, метою статті виступає представлення результатів експериментального вивчення ролі сімейних традицій у збагаченні та активізації етнопсихологічних уявлень дошкільників. Задля реалізації визначеної мети, ми здійснили спробу з'ясувати, які традиції поширені у сучасній практиці сімейного виховання, чи насичені вони елементами етнічності, наскільки розвиненість сімейних традицій впливає на рівень сформованості етнопсихологічних уявлень дитини.

Виклад основного матеріалу. Виявлення емпіричних аспектів поставленої проблеми передбачало проведення дослідження, базою якого слугували дошкільні заклади м. Кременець (№3, №5) та сільські садочки Кременецького району ("Журавлики" с. Бережці, "Берізка" с. Білокриниця). Вибірка дослідження складала 86 дітей старшого дошкільного віку та 79 батьків. Гіпотезою дослідження слугувало припущення, згідно з яким слідування народним традиціям у сім'ї, дотримання українських звичаїв та обрядів у колі родинного спілкування сприяє насиченню етнопсихологічних уявлень дітей, активізує їх інтерес до етнічного, сприяє позитивному сприйняттю приналежності до свого етносу та закладає основи етнічно прийнятної поведінки.

З метою перевірки висунутої гіпотези нами було проведено емпіричне вивчення розвитку етнопсихологічних уявлень дошкільників у контексті сімейних традицій, що відповідає програмі дослідження впливу етнопсихологічних уявлень на формування особистості у дошкільному віці. У ході цього дослідження було діагностовано за допомогою спостережень за тематичними іграми дітей та індивідуальними бесідами з ними рівні розвитку їх етнопсихологічних уявлень у контексті сімейних традицій; визначено експериментальну та контрольну групи, до яких увійшли відповідно 42 і 44 старших дошкільників; проведено індивідуальні та групові консультації, здійснено психолого-просвітницьку роботу з батьками дітей експериментальної групи.

Діагностична робота передбачала проведення серії сюжетно-рольових ігор на теми: "Вихідні в моїй сім'ї", "Гостини", "Зимові свята", "Колядниця, коляда" та ін. Спостерігаючи за розподілом ролей між дітьми, їх поведінкою під час гри, розвитком ними сюжету, ми відмітили, що відображення сімейних традицій в іграх досить поверхове. За результатами спостережень та бесід із дітьми, склалось уявлення, що в багатьох сім'ях вихідні проходять, в основному, за переглядом телепередач та серіалів, грою у комп'ютерні ігри, походами у магазини ("одягненими, як у свято"), прогулянками в парк. Хоча виявлялись і цікаві, своєрідні сімейні традиції – у спільному ліпленні вареників або пельменів (усією сім'єю, зранку щосуботи), приготуванні татом (дідусем) риби чи звірини, принесеної з рибалки або полювання; фотографуванні щонеділі на сімейній прогулянці і заповненні фотоальбому того ж вечора та ін.

Для того, щоб визначити рівні сформованості етнопсихологічних уявлень дітей (високий, середній та низький) у контексті сімейних традицій, ми виокремили наступні критерії: пізнавальний інтерес до народних традицій, загальні уявлення про традиції святкування великих релігійних свят, виконання окремих обрядів; адекватні емоційні реакції, позитивне оцінювання сімейних традицій, які мають етнічний характер, задоволення від участі у відповідних заходах; наявність достатнього досвіду участі у сімейних святах, заходах, які включають українські звичаї, обряди, ритуали. До показників, які відповідають високому рівню сформованості етнопсихологічних уявлень респондентів у зазначеному аспекті, ми віднесли: стійкий інтерес до традицій українського народу, чіткі та яскраві уявлення про святкування Трійці, Різдва, Пасхи, обряди хрещення, вінчання, поминання померлих; наявність реакцій, які не суперечать емоційному фону заходу; приємні переживання з приводу участі у відтворенні традицій; втілення засвоєних традицій у сюжетно-рольовій грі.

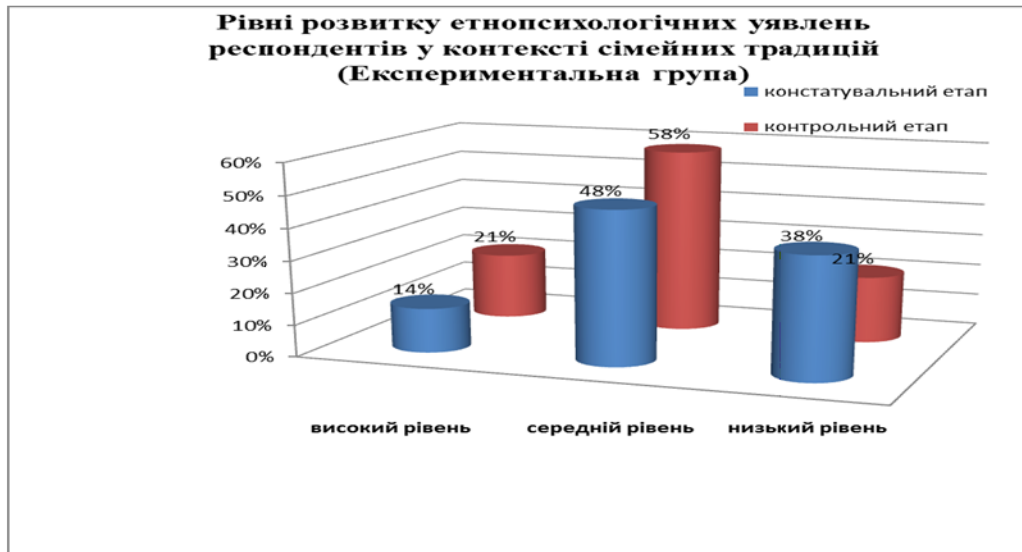
Середній рівень сформованості досліджуваних уявлень ми визначили за показниками: наявність нестійкого інтересу до традицій; адекватність, проте розмитість і поверховість уявлень про традиції святкування великих релігійних свят, звичаїв, обряди українців; індіферентність у ставленні до традицій та звичаїв, подекуди – позитивне оцінювання, схвалення; внесення у сюжет гри елементів, що підтверджують закладення відповідних патернів поведінки, однак невміння цей сюжет розвинути, а тому – переключення на іншу діяльність.

Низькому рівню відповідали наступні показники: слабкий або й зовсім відсутній інтерес до народних традицій; аморфність, невідповідність дійсності уявлень про звичаї та традиції українців; емоційно збіднені реакції та пасивність у заходах із обрядовістю, звичаями народу. У відсотковому співвідношенні високий рівень сформованості уявлень респондентів експериментальної групи становив 14% від усієї кількості дітей, середній – 48%, низький – 38%. У контрольній групі відповідно: високий – 14%, середній – 52%, низький – 34%. Аналіз отриманих даних актуалізував психологічний супровід формування етнічних уявлень дошкільників у контексті сімейних традицій, оскільки вони складають ядро етнічної самосвідомості особистості на вказаному етапі життя.

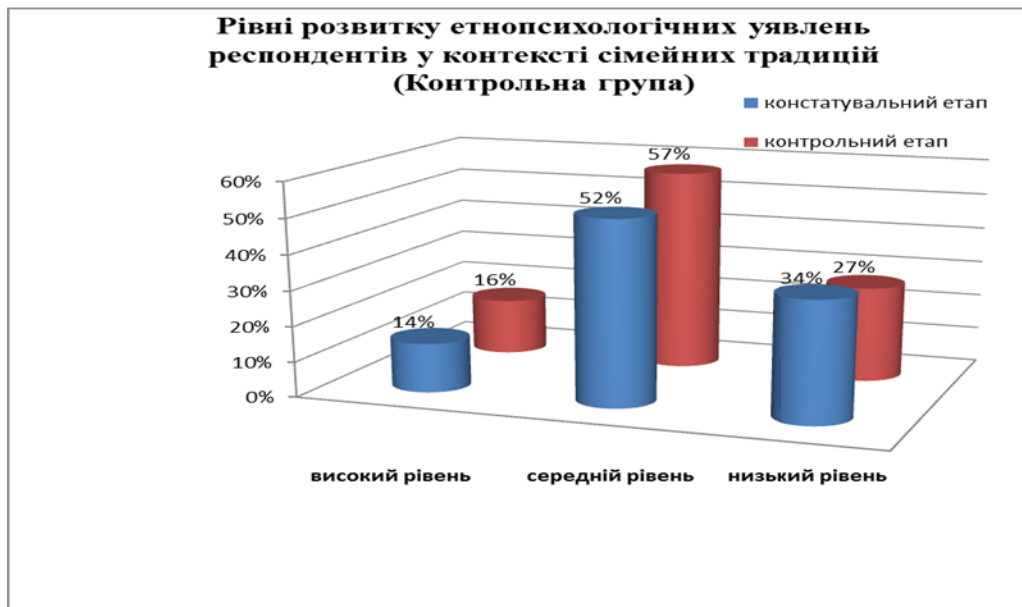
Відповідно до цього нами було проведено ряд консультацій з батьками респондентів експериментальної групи, у ході яких було розкрито психологічне значення сімейних традицій; дано рекомендації щодо організації сімейного дозвілля; розповсюджено матеріали, які пропагують дотримання традицій та звичаїв українського народу як запоруки збереження та збагачення його духовно-культурної спадщини; запропоновано пам'ятки, у яких описано сімейні традиції, характерні для конкретного регіону. Гіпотетично, просвіщення батьків, посилення їх інтересу до народних традицій, активізація позиції у сімейному спілкуванні мало б викликати позитивні зрушення в особистісному розвитку дітей, зокрема, в аспекті етнічного самоусвідомлення.

У ході індивідуальних бесід з батьками виявились тривожні моменти, над якими варто замислитися. Зокрема, поняття духовної атмосфери сім'ї, чинників її збереження, тепла отчого дому є предметом роздумів далеко не усіх батьків. Окремі з них узагалі не вбачають актуальності в сімейних традиціях чи традиціях рідного народу, які допомагають щонайменше зберегти зв'язок між поколіннями. При цьому респонденти більше уваги приділяють професійній самореалізації, створенню "достойної репутації" або іміджу успішної людини та й у цілому інтереси сім'ї подекуди зводять до суто меркантильних. На противагу, втішним є те, що серед респондентів виявились і такі, які з трепетом розповідають про свої сімейні традиції, мають усталені норми і стиль поведінки, звички і погляди; діляться досвідом проведення свят у власних сім'ях (релігійних, професійних, іменин тощо) та з охотою переймають новий.

Провівши повторну діагностику в обох групах, ми отримали наступні дані: високий рівень в експериментальній групі зріс із 14% до 21%, середній – з 48% до 58%, низький зменшився з 38% до 21%. У контрольній групі відповідно – високий рівень збільшився з 14% до 16%, середній – із 52% до 57%, низький – із 34% до 27%. Ці дані проілюстровано у діаграмах:



Діаграма 1.



Діаграма 2.

Будучи об'єктивними, зазначимо, що кардинальних змін у динаміці розвитку етнопсихологічних уявлень дітей у контексті сімейних традицій досягнуто не було, оскільки дослідження мало обмеження в часі та охоплювало лише окремий аспект роботи, яка у комплексі має включати підвищення рівня етнічної самосвідомості батьків, формування уявлень дітей щодо етнічного в умовах дошкільного навчального закладу та співпрацю цих двох найважливіших інститутів етнізації дошкільника.

Висновки з проведеного дослідження. На основі аналізу теоретичних джерел та опрацювання даних, отриманих експериментальним шляхом, ми дійшли висновку, що дотримання в сучасних сім'ях

звичаїв і традицій, які передаються від покоління до покоління, не лише згуртовує членів родини, створює особливу атмосферу рідного дому, сприяє емоційному благополуччю, а й позитивно позначається на розвитку етнічної самосвідомості і дорослих, і дітей. Висунута нами гіпотеза знайшла підтвердження в емпіричній частині дослідження, позаяк через активізацію етнічного самоусвідомлення батьків нам вдалося опосередковано підвищити рівні розвитку уявлень дітей у зазначеному контексті, посилити їх інтерес до етнічного, що, безсумнівно, позитивно позначиться на етнічній ідентифікації дошкільників. У перспективі здійснення наукових розвідок вбачаємо у виявленні низки чинників, які мають істотний вплив на формування етнопсихологічних уявлень у дошкільному віці, та обґрунтуванні їхнього впливу на підростаючу особистість.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бушай І. М. Психологічні особливості розвитку образу світу школярів. Монографія / І. М. Бушай. – Чернігів : Держ. підприєм. «Чернігівс. держ. центр наук.-тех. і економічної інформації», 2007. – 382 с.
2. Газіна І. О. Актуальність та особливості формування елементів національної самосвідомості у дітей дошкільного віку / І. О. Газіна // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна. – Вип. X. – Кам'янець-Подільський : ПП. Мошак М. І., 2007. – С. 100-106.
3. Захарова Л. М. Этнокультурное воспитание детей дошкольного возраста // Педагогическое образование и наука. – 2011 – №2. – С. 64-68.
4. Маджидова Б. Народные традиции и обычаи как средство формирования нравственных качеств детей в семье [Эл. ресурс] / Бибишафиза Маджидова. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com>



УДК 37.013.77

Олена Кривенко-Камінська

### СИБЛІНГ-ПОЗИЦІЯ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ЧИННИК У ФОРМУВАННІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

*У статті висвітлено поняття “сиблінг” та “сиблінг-позиція”, їхня роль і вплив на подальше життя дітей. Розкрито закономірності вікової різниці та статевій диференціації сібсів. Розглянуто історичні аспекти, наведено дані досліджень попередніх років, а також здійснено спробу з'ясувати взаємозв'язок лідерства та сиблінг-позиція.*

*Ключові слова: сиблінг (сібс), сиблінг-позиція (сиблінгова позиція), лідер, лідерство.*

Постановка проблеми. Сьогодні поняття “лідер” набуло дещо іншого звучання у новому вимірі. То лідерами народжуються чи стають? Чому хтось стає формальним лідером, а хтось ніколи навіть не мріє відчувати на собі всі переваги та недоліки влади? Чому одні діти самовисуваються на роль старости колективу, а інші залишаються неформальними лідерами (“улюбленцями долі”)? Тема впливу сиблінг-позиції на особистість мене, як пренатального психолога, зацікавила давно, а в світлі подій сьогоднішня набула наступного формату.

Філософ *Арістотель* стверджував: “Мовлячи про щось, потрібно визначити поняття”.

Сиблінги або сібси (*англ. siblings, sibs – брат чи сестра*) – термін, який використовується для позначення нащадків одних батьків (рідні брати та сестри).

Сиблінгова позиція – це стратегія поведінки індивіда по відношенню до його брата чи/або сестри.

Формально виділяють такі сиблінг-позиції: старша, молодша, середня, єдина дитина, близнюк [8].

Лідер (*від англ. leader – той, хто веде, перший, що йде попереду*) – це людина, яка готова взяти на себе керівну роль. Лідерство (*англ. leadership- керівництво*) – це вплив на інших людей. Лідерство – це психологічна характеристика поведінки окремих членів групи. Лідер – поняття тимчасове, лідерство – постійне. Лідери змінюються, а лідерство – ні.

*Розвиток лідерських якостей залежить від таких чинників:*

1. Генетика і раннє дитинство (до 3-х років).
2. Освіта.
3. Загальний життєвий досвід.
4. Досвід невдач.
5. Спеціальна професійна підготовка [7].

Якості та риси особистості лідера [5]

ПОЗИТИВНІ	НЕГАТИВНІ
Впевненість у собі	Самовпевненість
Емоційна врівноваженість та стресостійкість	Ціль переходить у самоціль
Креативність	Конфліктність
Ризикованість	Егоїзм
Цілеспрямованість, послідовність	Негативізм
Відповідальність	Скептицизм
Надійність	Обережність
Чесність	Холоднокровність
Вірність	Зацикленість
Незалежність, самостійність	Демонстративність
Справедливість	Невміння визнавати власні помилки
Гнучкість	Висока самооцінка
Товариськість, комунікабельність	Домінантність
Активна життєва позиція	Працеголік
Ініціативність	Жорстокість
Харизматичність	Владність
Компетентність	Нервозність, емоційна лабільність
Самоаналіз та рефлексія	Деспотизм

*Альфред Адлер* (1870 – 1937) – австрійський філософ, психолог, психіатр був першим з учених-психологів, який помітив на основі власних спостережень, що сиблінг-позиція в значній мірі є визначальною в тому, якою стане людина в подальшому житті. *А. Адлер* здебільшого вивчав “старших” дітей, можливо тому, що ніколи не був у позиції першої дитини (*Альфред* був третім з шести дітей). Він вважав, що перша дитина абсолютно щаслива доти, доки її не “посунуть з трону” і не відбудеться “захвату” позиції короля. Якщо “захват” відбувається до 5 років, то первісток це дуже боляче переживає, особливо якщо друга дитина тієї ж статі. Перший з сиблінгів прагне бути ідеальним, і вже починає підсвідомо боротися за батьківську любов. Тому старша дитина – це дзеркало батьків: вихована, відповідальна, лідер. Вона еталон, взірець, проте не сприймає критики. Старші сиблінги мають завищене почуття відповідальності й у них домінує внутрішній локус контролю (*покладаються і звинувачують у всьому виключно себе*).

Зв'язок між сиблінгами формується у період немовлят. Молодші діти більше прив'язані до старших, аніж ті до них. Часто старші стають авторитетом, лідером, ідеалом, на кого рівняються і прагнуть наслідувати молодші. Проте існує два негативних моменти взаємовідносин між ними: конкуренція та детронізація (повалення з трону). На сьогодні проблемами сиблінгів займаються багато вчених. Серед них, зокрема, *Джуді Данн* описує 5 основних напрямів взаємовідносин сиблінгів у сім'ї: конкуренція, прив'язаність, безпека, близькість (спокійні та відкриті стосунки), спільні домисли та фантазії.

Інші психологи вважають: чим менша різниця між дітьми у роках, тим яскравіше відбувається конкуренція. Коли вікова різниця 2-3 роки, то суперництва не уникнути, бо все в дітей спільне: інтереси, цілі, способи маніпуляції, одяг, іграшки, а іноді навіть заняття (батьки ведуть молодшого протоптаною стежкою старшого). Молодший засвоює тенденцію “наступати на п'яти” старшому, а старший – постійно боятися і втікати. Такий сценарій може тривати все життя. Завжди варто шукати в кожному з дітей різні заняття та способи розкриття особистості, бо якби Ви не виховували їх однаково, навіть однополої одноставеві близнюки – різні! При різниці 5 і більше років суперництво можна звести до мінімуму. У такій ситуації старший сиблінг сприймається молодшим як більший авторитет, аніж батьки (він знає мультгероїв, комп'ютерні ігри – те, чим цікавиться молодший).

Вже доведено, що старші діти мають вищий коефіцієнт інтелекту, краще навчаються в школі, досягають кар'єрних результатів набагато більше, аніж інші сиблінги у сім'ї. Проте єдині діти в сім'ї не відзначаються такими результатами, можливо, тому, що їм ніколи не доводилося боротися за любов батьків, і вони не навчали молодших сиблінгів. Цікава закономірність: чим більше дітей у сім'ї, тим нижчий коефіцієнт інтелекту, і тим менша ймовірність, що хтось із них закінчить ВУЗ (не залежно від матеріального стану сім'ї).

Єдині діти більш залежні та більше прагнуть керувати, аніж будь-хто з дітей сімей, де є сибси.

Дослідження показали, що найщасливішими відчувають себе сім'ї, де підрастають двоє сиблінгів-дівчаток. А батьки 4-ох дочок – найнещасніші. Конфлікти між дівчатами-сиблінгами виникають набагато частіше, аніж між різностатевими дітьми та братами-сібсами.

“Старші” сиблінги жіночої статі найчастіше відвідують курси підготовки до пологів. “Старші” діти чоловічої статі шлюб укладають в більш ранньому віці. Більше шлюбів укладають “перші” діти. Найміцніші шлюби між “першою” та “не першою” дитиною. “Перші” сиблінги (як чоловіки так і жінки) досягають кар'єрних вершин [8].

Сиблінгові зв'язки з віком мають тенденцію слабнути, проте зміцнюються в періоди сімейних криз та зі спільною опікою над батьками.

Американські вчені *Кріст Фрейлі* та *Кейт Девіс* довели, що сиблінги переносять на друзів той тип прив'язаності, який був до матері (при умові, що дружба триває більше п'яти років) [1].

Єдина дитина в сім'ї – організатор, лідер, відповідальний, надійний, вмє ставити цілі. Таким дітям потрібні факти, ідеї, деталі. Проте єдині діти мають високі запити, не визнають власних помилок, неслухняні, дуже вразливі [3].

Старша дитина – керівник та лідер і надзвичайно цим пишається [2, с. 92-93]. Такий сібс – лідер поза своєю волею. Старшим дітям доводиться бути “паровозами” для молодших [4, с. 71]. Батьки завжди наділяють старшого тавром геніальності (швидше почав сидіти, ходити, писати та ін.). Всюди він повинен грати головні ролі. Ця дитина важко переносить критику. Старший сібс не вмє програвати. Життєві амбіції у них дуже високі. Старша дитина неймовірно щаслива, коли нею захоплюються. Зазвичай ревнує батьків до молодшої дитини (середньої), а з найменшою – прекрасні стосунки. Старший сиблінг любить керувати, організовувати сімейні вечори, вчити молодших. Всю шкоду, яку робить дитина – лише для того, щоб привернути увагу батьків. Старший сібс часто мислить не за роками мудро та виростає зрілою та відповідальною особистістю [2, с. 92-93]. Такі діти – блискучі керівники та генератори ідей, проте консерватори по натурі.

Середня дитина. Середні діти – кандидати та дипломати. Такі сібси терплячі, цілеспрямовані, комунікабельні. Часто з заниженою самооцінкою [4, с. 71]. Середній дитині найважче. У середнього сібса немає можливості стати першим і він завжди буде “слабшим” за старшого. До думки середнього особливо не прислуховуються, але і уваги йому перепадає найменше, оскільки всі зайняті молодшим. Такій дитині дуже важко знайти своє місце у сім'ї. Середній вчиться також посередньо. Така дитина вибирає позицію спостерігача і по життю буде плисти за течією. Батьки повинні навчити середню дитину любити. Такий сібс вмє домовлятися, знаходити компроміси. Досвіду набирається вдома (повинен знайти підхід до старшого та спільну мову з молодшим). У них немає високих амбіцій, не прагнуть виділитися, не хочуть вчитись лише “на п'ять”. Але цього і не очікують батьки. Проте, це дуже емпатійна людина, здатна зрозуміти проблеми інших.

Наймолодша дитина. Зазвичай, дуже пещена дитина, яка ризикує вирости егоїстом. Вона прекрасний маніпулятор! Не докладає багато зусиль, щоб здобути бажане, але цього і не потрібно, батьки все зроблять за неї. Проте молодший сиблінг прагне будь-що подорослішати, бо йому надрідає бути завжди дитиною. Наймолодший сібс дуже боляче переживає невдачі, проте знає, що близькі завжди приголублять і заспокоять [2, с. 92-95; 4, с. 71]. Старші діти борються за те, що в них “забрали”, а молодші – за те, чого в них ніколи не було, оскільки вони ніколи не були першими та єдиними в сім'ї.

Близнюки. Такі сиблінги вмють працювати в тандемі ще від зачаття. Близнюки вмють підкорятися та керувати. Завжди у парі буде лідер та підлеглий. Їхнє спілкування – це окремий світ. Близнюки зазвичай не мають потреби бути загально визнаними лідерами, оскільки вони лідери у своїй сім'ї [6].

Вікова різниця між сиблінгами також відіграє значну роль:

1 – 1,5 роки – різниця у віці мінімальна, діти дуже близькі. У них усе спільне та однакове. Ростуть та виховуються за принципом близнюків.

1,5 – 3 роки – не надто сприятлива ситуація. Старша дитина ще дуже міцно прив'язана до мами, щоб вільно відпустити її та прийняти молодшого сібса.

3 – 5 років – така різниця найменш травматична для дітей і сприяє доброму розвитку комунікативних здібностей. У цьому випадку дієвим є принцип “одночасного спілкування”.

5 – 7 років – найбільш сприятлива ситуація для уникнення ревнощів між дітьми.

7 років і більше – кожен із сиблінгів виховується так, наче він єдиний у сім'ї. Суперництво зведене до нуля [4, с. 70-72].

Статова диференціація сиблінгів.

Брат і молодша сестра (невелика різниця у віці) – вдалий союз. Дівчинка росте сміливою та впевненою в собі, а хлопчик виконує роль опікуна (відпрацьовує потребу захищати). Якщо різниця суттєва – це здебільшого слабкий зв'язок між сиблінгами.

Сестра і молодший брат. Дівчинка домінує, тому з віком не уникнути конфліктів та суперництва. Якщо різниця у віці більше 10-ти років, тоді дівчинка може надміру огорнути брата опікою, що негативно позначиться на його становленні маскулітності.

Двоє братів при невеликій різниці у віці – це зазвичай найкращі друзі. Якщо характери полярні, то такі діти живуть кожен у своєму світі.

Дві дівчинки – з віком стають найкращими друзями і такі відносини зберігаються впродовж життя [2, с. 84-85].

Як висновок, знаючи такі особливості сиблінгів, батькам варто враховувати їхній вплив при плануванні сім'ї; вихователям та вчителям у навчанні та вихованні в дошкільних закладах і закладах освіти; а згодом враховувати і власне дитині при виборі професії, роботи та громадянської позиції.

Сиблінг-позиція – це те, що сторонні не можуть змінити, проте ми можемо допомогти розкрити кращі сторони кожного з сібсів.



### Відами люди та їхня сиблінг-позиція

*Перші сиблінги* – З. Фройд, Кетрін Мідлтон (герцогиня Кембріджська), принц Вільям, Ю. Тимошенко, П. Шевченко, більше половини американських президентів.

*Другі сиблінги* – принц Гарі, В. Ющенко, Дж. Кеннеді.

*Треті сиблінги* – А. Адлер, принцеса Діана.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алмазова О. В. Особенности образа взрослого сиблинга / Алмазова О. В. – Режим доступу: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n29/828-almazova29.html>. – Назва з екрана. – Дата перегляду: 15 листоп. 2013 р.
2. Все о братиках и сестричках // Ждем малыша (Киев). – 2013. – № 3. – С. 81-95.
3. Какой ребенок вы по счету в семье? : Как это отражается на вашей индивидуальности? – Режим доступу: <http://marischka.ucoz.ru/forum/81-1363-1>. – Назва з екрана. – Дата перегляду: 15 листоп. 2013 р.
4. Лессовая О. По порядку рассчитайсь! / Ольга Лессовая // Мой ребенок (Киев). – 2013. – № 2. – С. 70-72.
5. Лідерство і керівництво : курсова робота. – Режим доступу: <http://ua-referat.com/%D0%9B%D1%96%D0%B4%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE>. – Назва з екрана. – Дата перегляду: 2 листоп. 2013 р.
6. Малых С. Проблемы поведения близнецов — откуда они берутся / Сергей Малых. – Режим доступу: <http://www.psychology.su/2009/08/31/ya-ili-my-kak-rastit-bliznecov/>. – Назва з екрана. – Дата перегляду: 1 листоп. 2013 р.
7. Развитие лидерства. – Режим доступу: <http://hr-ru.com/2010/09/razvitie-liderstva-2/>. – Назва з екрана. – Дата перегляду: 2 листоп. 2013 р.
8. Сиблинговые отношения и их влияние на совершенствование личности : [реферат]. – Режим доступу: <http://www.bibliofond.ru/detail.aspx?id=472643>. – Назва з екрана. – Дата перегляду: 5 листоп. 2013 р.



УДК 316.6 – 591.5

Віта Назарук

#### ЗАКОНОМІРНОСТІ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ ШКОЛЯРІВ

У статті зосереджено увагу на дослідженні існуючих підходів до розуміння понять "позиція особистості", "активна позиція особистості", "екологічна позиція особистості", "активна екологічна позиція особистості"; досліджено основні теоретичні положення щодо процесу формування активної екологічної позиції особистості; розглянуто напрями розв'язання цієї проблеми у філософській та психолого-педагогічній літературі.

**Ключові слова:** позиція особистості, активна позиція особистості, екологічна позиція особистості, активна екологічна позиція особистості.

Постановка та актуальність проблеми. Позиція у філософії – це певне положення, твердження, точка зору. Активно-творча життєва позиція у культурології – це показник світоглядної зрілості та критерій рівня культури людини. Соціальна психологія представляє позицію найбільш цілісною характеристикою, що визначає людську особистість.

Розглядаючи поняття «позиція особистості», психологи: по-перше, пов'язують його зі статусом, об'єктивуючи як соціальну характеристику, що визначає місце людини в суспільстві, колективі, групі; по-друге – визначають позицію як структурний компонент, стійкий внутрішній особистісний утвір

(К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, В. І. Войтко, О. Л. Кононко, В. М. М'ясищев, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн) [1, 3, 7]. Якраз позиція особистості характеризує, як на практиці індивід поєднує слово і діло, контролює наміри та вчинки, вміє оптимально добирати певні форми і варіанти поведінки. Оскільки екологічна позиція визначає характер взаємодії людини і природи, то активна екологічна позиція виступає складовою екологічної культури особистості.

Мета та завдання статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності, структури активної екологічної позиції підлітків, педагогічних умов, що забезпечують ефективність її формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу дослідження становлять положення: психології, про сутність і структуру активної позиції особистості (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, В. І. Войтко, В. М. М'ясищев, Б. Д. Паригін, С. Л. Рубінштейн), про оцінно-орієнтаційну діяльність (Л. І. Анциферова, В. С. Волков, О. М. Коберник); педагогічної психології – про сутність, значення та вікові особливості активної позиції особистості (К. О. Абульханова-Славська, Л. С. Виготський, О. В. Киричук, І. А. Кулагіна, Л. М. Фрідман); положення теорії екологічної освіти (А. М. Захлебний, І. Д. Зверєв, І. Т. Суравегіна); типологія ставлень до природи в системі екологічної освіти (С. Д. Дерябо, В. І. Ясвін), а також основні педагогічні закономірності та принципи виховного процесу (Ю. К. Бабанський, І. Д. Бех, Г. С. Костюк, А. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, І. П. Підласий, В. Ф. Паламарчук). У дослідженні враховані основні положення Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Концепції екологічної освіти в Україні [2, 3, 4, 7].

Виклад основного матеріалу. Узагальнення результатів аналізу психологічної літератури дало можливість визначити позицію особистості як складну, комплексну характеристику, що має сукупність сутнісних ознак; як компонент структури особистості – це динамічно стійкий, внутрішній утвір, ставлення людини до навколишнього світу та самої себе у цьому світі; зовнішньо позиція виявляється у діяльності та реалізується у поведінці людини; внутрішньо позиція виявляється через систему потреб, мотивів, цілей, установок і цінностей людини.

З'ясовано, що між поняттями «діяльність», «активність», «позиція» простежується діалектичний взаємозв'язок: позиція особистості формується і реалізується безпосередньо в процесі діяльності людини, а активність виступає критерієм діяльності і рівня сформованості позиції суб'єкта (В. О. Киричук, А. В. Петровський, Д. Узнадзе) [5]. Потреби виступають рушійною силою діяльності, визначають рівень активності людей. Залежно від того, яка характеристика потреб домінує – просоціальна чи асоціальна, – у кожній життєвій ситуації виявлятиметься особистісна позиція відповідної спрямованості. Тому одним із критеріїв сформованості позиції особистості є спрямованість. З'ясовано, що становлення особистісної позиції відбувається у процесі освоєння відповідного типу відносин у системі «людина-світ», їх осмислення й оцінювання та формування на цій основі ставлення до довкілля та до самої себе в цій реальності. Відповідно, її сформованість залежить від адекватності оцінки особистістю цих відносин [1, с. 6].

Виявлено, показовим щодо сформованості активної екологічної позиції особистості виступає показник стійкості. Він визначається ціннісними орієнтирами особистості, мотивами і потребами, що зумовлюють дії суб'єкта у досягненні певної цілі та вміння організувати себе на ці дії. Стійкість органічно поєднується зі спрямованістю, адекватністю та активністю: спрямованість певної життєвої цілі обумовлює стійкість позиції особистості у її досягненні. Оскільки проблема дослідження стосується підліткового віку, стійкість виявляється опосередковано через спрямованість, адекватність та активність. Таким чином, обґрунтовано критерії сформованості активної екологічної позиції підлітків: спрямованість (еко- чи антропоцентрична), адекватність (відображає співвідношення реального і декларованого у взаємодії з природою), активність (самостійність, ініціативність, добровільність участі у екологічній діяльності).

На основі аналізу літературних джерел з'ясовано, що структуру активної позиції особистості складають когнітивний, мотиваційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний компоненти. Ядром цієї структури є мотиваційно-ціннісний компонент. Аналіз джерел, що стосуються, з одного боку, екологічної освіти та виховання, з іншого, – формування позиції особистості, дозволив сформулювати такі положення:

- активна екологічна позиція є складовою, показником рівня сформованості екологічної культури людини;
- формування активної екологічної позиції особистості ґрунтується на подвійній детермінації (зовнішній та внутрішній);
- вироблення позиції передбачає внутрішні перетворення, в результаті яких процеси поглибленого осмислення і усвідомлення суспільних норм і правил поведінки повинні стати особистісним надбанням школяра;
- ступінь означеного привласнення визначає рівень сформованості позиції особистості;
- критеріями сформованості позиції особистості є активність, спрямованість та адекватність.

Під сформованістю активної екологічної позиції розумітимемо певний рівень усвідомлення екологічної інформації, виявлення ціннісного ставлення до довкілля, оволодіння уміннями конструктивної взаємодії з природою та їх використання в різних оцінювально-поведінкових діях. Критеріями сформованості активної екологічної позиції виступають смислові характеристики ставлення особистості до природи:

1. Активність – виступає у дослідженні визначальним критерієм, оскільки саме вона вказує на здатність особистості об'єктивувати та змінювати своє ставлення до природи, впливати на інших людей згідно з екоцентричними поглядами. В результаті теоретичного обґрунтування досліджуваної характеристики з'ясовано, що основним виявом екологічної позиції є відповідна поведінка та природоохоронна діяльність особистості.

Найсуттєвішим показником сформованості екологічної позиції можна вважати той рівень, що передбачає творчу діяльність особистості. З цією умовою пов'язані вміння ставити певні цілі та здатність досягати їх, для чого людина виконує певні дії. Будь-яка діяльність вимагає активності суб'єкта. Крім того, творчий характер активності передбачає соціальну і моральну відповідальність особистості перед суспільством за вчинені дії. Активність визначає рівень соціальної та моральної відповідальності, обумовлює ціннісне ставлення людини до природи та усвідомлення свого місця у ній.

Отже, активність вказує на рівень розвитку відповідальності, самостійності, ініціативності у досягненні певних екологічних цілей, характеризує здатність учнів приймати рішення і, передбачивши наслідки, реалізувати їх у взаємодії з природою, визначає здатність підлітків до самовизначення у виборі альтернатив змісту спілкування з довкіллям.

2. Спрямованість. Від спрямованості залежить, якими будуть поведінка та дії людини у взаємодії з природою. Позиція екоцентричної спрямованості передбачає відповідальне, дбайливе, бережне ставлення до природи. Знищення довкілля, руйнація природних ресурсів, ставлення до природного середовища як до чинника, що забезпечує тільки матеріальне благополуччя характеризує особистісну позицію антропоцентричного спрямування. В основі особистого вибору і вияву спрямованості ставлення до природи виступають екологічні цінності та їхньої значущість для конкретного школяра.

Отже, показник спрямованості характеризує мотивацію взаємодії з природою і вказує на характер цієї взаємодії: конструктивно-творчий чи руйнівний.

3. Адекватність. Цей критерій сформованості активної екологічної позиції школярів характеризує виявлення ціннісного ставлення до природи і визначається співвідношенням реального і декларативного у ставленні до природи. Адекватність тісно пов'язана зі спрямованістю і активністю: співвідношення, що визначає наявність внутрішніх екологічних цінностей і їх зовнішній вияв залежить від спрямованості дій суб'єкта у взаємодії з природою. Мінімальні розбіжності реального і декларативного у ставленні до природи засвідчують високий рівень сформованості активної екологічної позиції особистості.

За означеними критеріями обґрунтовано рівні та показники сформованості активної екологічної позиції підлітків: антропоцентричний, ситуативно-активний природовідповідний, активний природовідповідний. Ці критерії і показники є базовими для визначення груп підлітків за рівнем сформованості активної екологічної позиції:

- Група з антропоцентричним рівнем сформованості активної екологічної позиції. Це – підлітки, що майже не замислюються над проблемами взаємодії людини і природи. Інтереси власного добробуту, матеріального статусу для них – понад усе. Цим вони керуються у своїй поведінці і діяльності. До цієї групи належать також школярі, які з певних причин відкрито не виявляють своєї агресивності чи байдужості до природи. Останні мають ознаки здатності до аналізу та оцінки у ставленні до природи, проте не виявляють екологічної ініціативи і не є добровільними учасниками природоохоронних справ, навіть коли до цього заохочує вихователь. Отже, до зазначеної групи належать учні безініціативні, що виявляють пасивне, байдуже ставлення до вирішення екологічних проблем, часто не можуть пояснити свій вибір дії, вчинок у певній ситуації.

- Група учнів із ситуативно-активним природовідповідним рівнем сформованості активної екологічної позиції. Підлітки, активна екологічна позиція яких сформована певною мірою: не завжди реально оцінюють певну екологічну ситуацію, подію, явище тощо; частково вмють спостерігати, аналізувати та прогнозувати вчинки щодо природи, не у всіх випадках мотивують їх екоцентричними поглядами, іноді пояснюють вчинки людей у природі, невідповідні моральним нормам, як вимушену необхідність.

- Група активного природовідповідного рівня сформованості активної екологічної позиції. Ці учні мають: стійкі погляди екоцентричного спрямування у ставленні людини до природи, що зумовлюють осудження різних актів, дій чи рішень споживацького характеру у ставленні до природи; готовність протистояти їм, здійснюючи активну екологічну діяльність; їх дії та вчинки у повсякденному житті відповідають екологічним нормам.

Констатуючи етап дослідження показав, що біля 60% учнів підліткового віку виявили ситуативно-активний природовідповідний рівень сформованості досліджуваного утворення: не виявлено респондентів активного природовідповідного рівня сформованості активної екологічної позиції особистості. Майже 40% школярів виявили антропоцентричний рівень сформованості зазначеної характеристики.

На основі аналізу емпіричних даних, що характеризують сформованість екологічної позиції підлітків за обґрунтованими критеріями спрямованості, адекватності, активності визначено такі тенденції: від 5 до 9 класу посилюється антропоцентрична спрямованість екологічної позиції; динаміка значень показників адекватності та активності по класах частково відображає суперечливість ставлення до природи, обумовлену посиленням мотивів користі у старшому підлітковому віці. Однак важливе

значення у поясненні причин такого стану мають протиріччя методики екологічної освіти і виховання школярів. Дослідження відповідної практики роботи шкіл засвідчили її переважну спрямованість на ознайомлення школярів з основами екології. Формування в учнів моральних переконань стосовно ставлення до природи, практичній природоохоронній діяльності приділяється значно менше уваги. Більшість форм і методів екологічної освіти і виховання передбачають надання готової інформації, а не самостійне прийняття учнями рішень, творче їх втілення. 78% педагогів і 76% батьків підтверджують необхідність формування активної екологічної позиції в учнів-підлітків.

Нами розроблено орієнтовну тематику колективних творчих справ екологічного змісту для учнів 5-9-х класів з урахуванням видів екологічної діяльності, спрямованих на вироблення умінь та навичок спостереження та аналізу («Спостереження за метеорологічними змінами у природі», «Дослідження екологічного стану класної кімнати» тощо), адекватної оцінки (акція «Чистий підручник», творча робота «Якби я був міністром екології ...»), контролю та вибору особистісної екологічної позиції (диспут «Одяг з натурального хутра. За і проти», бесіда-розповідь «Тварини у місті»).

Завдяки практичній діяльності школярі набували можливості для вияву власних особистісних якостей, інтелектуальних і практичних умінь стосовно взаємодії з природою. Екологічні справи сприяли засвоєнню екологічних норм і правил поведінки, стимулювали прагнення дотримуватися їх повсякденно. Учні вчилися аналізувати і об'єктивно оцінювати екологічну подію, ситуацію, вчинок тощо, приймати екологічно доцільні рішення та прогнозувати їх наслідки. Тим самим відбувалось формування адекватної оцінки учнів у ставленні до природи, що якісно змінювало рівень сформованості їх активної екологічної позиції.

Висновки. Отже, у статті теоретично обґрунтовано та експериментально доведено актуальність формування активної екологічної позиції підлітків, що обумовлено теперішнім екологічним станом, низьким рівнем екологічної культури суспільства, перевагою антропоцентричного підходу у взаємодії з природою та недостатнім висвітленням проблеми у науково-педагогічній літературі.

Визначено сутність понять «позиція особистості», «активна екологічна позиція особистості» у філософії, культурології, соціології, психології, педагогіці. Встановлено, що еквівалентом екологічної культури особистості є усвідомлене позитивне та об'єктивне ставлення людини до навколишнього середовища. Ціннісне ставлення людини до природи уособлює внутрішнє особистісне утворення – екологічна позиція. Процес вироблення активної екологічної позиції тривалий, неперервний і багатосторонній, пов'язаний із формуванням таких структурних компонентів: когнітивного, мотиваційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного. Інтенсивне формування активної екологічної позиції особистості відбувається у підлітковому віці, оскільки саме в цей період відбувається переосмислення цінностей, установок, переконань, зокрема, і екологічних, що визначає зміну особистісної значущості ставлень до оточуючого світу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Виговська Т. В. Релігійні аспекти у процесі формування екологічної свідомості особистості / Т. В. Виговська // Екологічний вісник. – 2009. – № 2. – С. 23-25.
2. Дем'янюк О. Й. Екологічна освіта як складова природоохоронних знань суспільства / О. Й. Дем'янюк // Екологічний вісник. – 2008. – № 1. – С. 20-21.
3. Колесник М. О. Форми, засоби та методи екологічного виховання учнів / М. О. Колесник // Екологічний вісник. – 2006. – № 3. – С. 15-19.
4. Лазебна О. М. Формування екологічної культури особистості: до постановки проблеми / О. М. Лазебна / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти» / Укл.: П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко, О. П. Симоненко. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – Ч. 2. – С. 209-211.
5. Лазебна О. М. Технології виховання активної екологічної позиції школярів / О. М. Лазебна / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 30-31 жовтня, 2003р. – Хмельницький. – С. 190-193.
6. Плясковський Б. В. Діалектика розвитку екологічної свідомості / Б. В. Плясковський // Філософські проблеми сучасного природознавства. Екологія, культура і соціальна практика. – Вип. 77. – К., 1991. – С. 71-78.
7. Романинець Ю. Л. Формування екологічної свідомості у школярів / Ю. Л. Романинець, О. С. Лещенко // Екологічна газета. – 2009. – 27 листопада. (№ 22). – С. 6.



УДК 37.041

Алла Прус

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті розглянуто понятійний апарат досліджуваного феномену. Подано порівняльну характеристику понять «чинник», «фактор», та здійснено теоретичне обґрунтування чинників самореалізації майбутніх соціальних педагогів в процесі професійної підготовки. Визначено перспективи наукового дослідження.

*Ключові слова:* чинники самореалізації, фактор, самореалізація, соціальний педагог, класифікація чинників самореалізації.

В умовах економічної та політичної кризи, культурних, соціальних, освітніх та інших суспільних змін особливу увагу привертає проблема становлення фахівця, можливостей його розвитку і, у зв'язку з цим, зростає інтерес до проблеми професійної самореалізації майбутнього соціального педагога. Сьогодні, коли суспільство потребує не просто фахівця-виконавця, а творчу й ініціативну особистість з високим рівнем самосвідомості і самодисципліни, самоорганізації та саморегуляції питання професійного розвитку та чинників, що впливають на самореалізацію особистості соціального педагога, стає особливо актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання самореалізації є актуальним у дослідженнях сучасних українських науковців. Так, В. Зарицька, вивчаючи формування у старшокласників здатності до самореалізації, визначає її як «процес і результат застосування особистістю у повсякденному житті та праці набутих компетенцій, удосконалення і розвиток їх включенням особистості до творчої діяльності й отримання від останньої не тільки користі для себе та інших, а й для внутрішнього задоволення». Дослідниця доводить, що повнота самореалізації залежить від рівня життєвої компетентності особистості [4, с. 13]. Вивчаючи проблему психологічної самореалізації молодшого школяра, Г. Гандзілевська дала наступне визначення самореалізації: «процес самопізнання, заснований на рефлексії, спонукальною силою якого є вибір цілей і шляхів реалізації своєї сутності, самовизначення та прагнення до самопрезентації, що передбачає оцінку на рівні переживання внутрішньої свободи, гармонії і задоволення від досягнення поставленої мети» [2, с. 17]. А. Лісниченко, зацікавившись проблемою підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації, стверджує, що «самореалізація є усвідомленим, цілеспрямованим, активним самотворенням та самовиявленням особистості, що веде до саморозвитку». Самореалізація розглядається нею як природна тенденція, психологічна потреба, як неодмінна мета особистісної активності й як результат діяльності людини в об'єктивному чи суб'єктивному світі [7, с. 15]. Ж. Воронцова, розглядаючи самореалізацію особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності, визначає «самореалізацію особистості» як свідомий процес найбільш повного розкриття і зростання потенційних та спонукально-мотиваційних сутнісних сил людини, що призводить до самоствердження власного «Я». Вчена говорить, що самореалізація особистості складається з самоактуалізації (усвідомленого визначення індивідом мети життєдіяльності), самопізнання (самопостереження, самоаналіз, самооцінка і самоконтроль), саморозвитку як самостійного накопичення теоретично-практичного досвіду (самоосвіта) та формування нових особистісних якостей (самовиховання) [2, с. 12]. Т. Вівчарик, провівши дослідження психологічних механізмів самореалізації жінки, стверджує, що самореалізація особистості, яка є результатом взаємодії суб'єктивного, особистісного творчого начала і культурних умов, що її потребують, може вважатись завершеною, коли опредметнена творча діяльність поєднується з індивідуальними внутрішніми спрямуваннями особистості або індивідуалізаційним процесом [1, с. 17].

Разом з тим, дослідження питання самореалізації майбутнього соціального педагога не набуло цілісного наукового дослідження. Метою статті є категорійний аналіз поняття «чинник» у контексті вивчення проблеми самореалізації майбутніх соціальних педагогів, визначення та обґрунтування чинників самореалізації студентів у межах психолого-педагогічного підходу.

Відповідно до мети статті можна виділити основні завдання:

1. Опрацювати педагогічну та психологічну літературу для здійснення категоріального аналізу поняття «чинник».

2. Визначити та проаналізувати чинники самореалізації студентів у процесі професійної підготовки.

Логіко-систематичний аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що будь-який науковий об'єкт потребує вивчення певного комплексу категорій і понять, що зумовлюють її теоретичну розробку, обґрунтування та впровадження в практичну діяльність. У педагогічній науці немає єдиного тлумачення поняття «чинник». Досить часто зустрічається синонімічний до нього термін «фактор». Проаналізувавши наукові праці Ю. Бабанського, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, К. Недялкової, Л. Онучак, В. Панчук, Н. Сидорчук та інших, можна виділити їхні спільні та відмінні категорійні ознаки. Так, С. Ожегов у «Словаре русского языка» (1973) тлумачить чинник як «момент, существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе, явлении». Дещо ширшим можна вважати визначення, подане у «Психологічному словнику» за редакцією В. Войтка (1982): «умова, рушійна сила, причина якогось явища, процесу» [8]. Аналогічно означається цей термін у Словнику

української мови (том X, 1979) – «чинник – умова, рушійна сила будь-якого процесу, явища». Слід зазначити, що в «Педагогічному словнику», виданому Академією педагогічних наук СРСР (1986) та в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка (1997) не подається тлумачення поняття «чинник», хоча воно широко використовується, як у науковій, так і в практичній педагогічній діяльності. Це можна пояснити тим, що визначену дефініцію вживають як базову, аксіоматичну для опису й інших понять, процесів, явищ, а тому для її інтерпретації у педагогіці доцільно скористатися існуючими загальнонауковими тлумаченнями, адаптувавши їх до педагогічних процесів і явищ. У працях багатьох вчених простежується неоднозначність поняття «чинник». Так, А. Ісаченко звертає увагу на те, що чинник і фактор – це не одне і те ж саме [5]. Але, продовжуючи далі свою думку, ці поняття він синоніміє. Ця розмитість трактувань, очевидно, визначається тією обставиною, що чинники, як першопричини, з'являються одночасно і як фактори, і як власне чинники, залежно від наукового рівня їхнього аналізу.

Що стосується поняття «фактор», то за В. Панчук – це основна внутрішня та зовнішня причина, що зумовлює певне явище. Н. Кузьміна називає його об'єктивною причиною, яка обумовлює певне явище та основною рушійною силою, що призводить до тих чи інших результатів [5]. На думку О. Дубасенюк, фактор так само, як чинник, визначає природу і побудову шуканого об'єкта дослідження, можливі причини відмінностей на рівнях об'єкта дослідження [6]. Н. Сидорчук поглиблює досліджуване поняття та визначає його як основну внутрішню та зовнішню причину, що зумовлює підвищення рівня якості явища і підлягає корекції або регуляції у межах певного процесу [6]. Отже, чинник як педагогічну категорію співвідносять з поняттям «фактор». У «Словнику української мови» (том XI, 1979) досліджуваний феномен окреслюється як умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис. Оскільки терміни «фактор» і «чинник» мають спільні категорійні ознаки, будемо у нашому дослідженні вживати їх у синонімічному значенні.

Ми вважаємо, що самореалізація – це багатоаспектне поняття, яке включає самоактуалізацію, самопізнання, саморозвиток, самовиховання та має три рівні становлення: психологічний, педагогічний та соціальний. Основними рушійними силами процесу самореалізації є чинники, які призводять до ефективних результатів (рис. 1).

На нашу думку, особистісне та професійне зростання майбутнього соціального педагога визначається тим, якою мірою він включає себе у процес самостійної навчально-пізнавальної діяльності упродовж життя. На самореалізацію людини у процесі професійної підготовки впливають внутрішні чинники – властивості особистості, які, на думку В. А. Козакова, включають атрибути, риси та якості [5], та зовнішні чинники – умови зовнішнього середовища. Оскільки внутрішні чинники можна розділити на психічні та соціально-психологічні, у нашому дослідженні ми будемо поділяти їх на три групи:

- 1 – зовнішні (психолого-педагогічні);
- 2 – внутрішні (психічні);
- 3 – внутрішні соціально-психологічні.

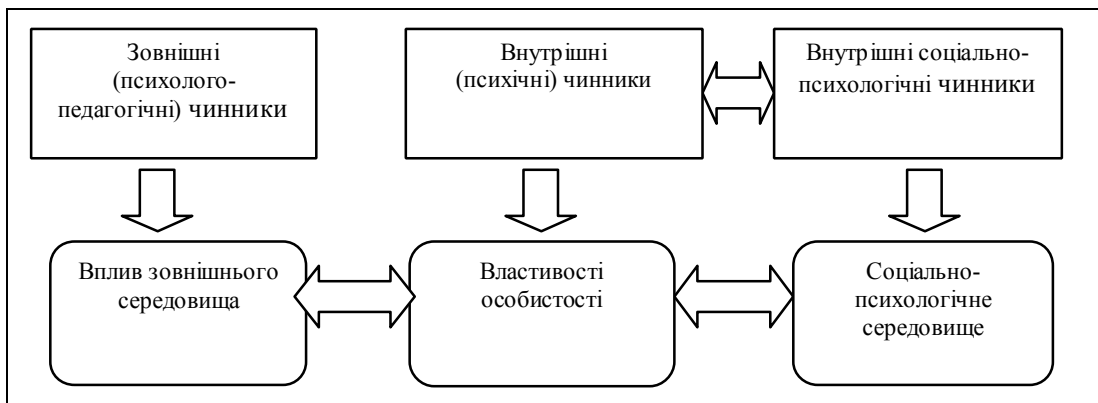


Рис. 1. Психолого-педагогічні чинники самореалізації майбутнього соціального педагога

Вчені вважають, що якби названі групи чинників розмістити у ієрархії, то, на нашу думку, саме третя група зайняла б найвищий рівень, оскільки включає ті з якостей особистості, що формуються у соціальному середовищі та залежать від сприйняття та засвоєння людиною моральних, етичних, соціальних норм і цінностей. Вирішальне значення для такого сприйняття має досвід особистості, який визначає якісно-кількісні параметри світогляду, а отже, і вибору життєвих цілей, формування спрямованості та здатності до самоуправління особистості. Погоджуючись з В. Козаковим та враховуючи формулювання особливостей управління поведінкою суб'єкта діяльності на основі поєднання різних підходів до структури особистості та структури свідомості [4, с. 180], ми ставимо досвід в залежність від:

1) свідомо набутих у процесі соціального і предметного навчання знань, умінь, навичок, де навчання предметне передбачає спільну діяльність суб'єктів, що спрямовується на засвоєння предметних знань і формування навичок і умінь, а соціальне навчання (виховання) – також спільна діяльність суб'єктів, але

спрямована на засвоєння загальнолюдських цінностей і правил життєдіяльності, в результаті чого мають спостерігатися заплановані зміни у поведінці тих, хто вчиться;

2) процесів відображення дійсності на підсвідомому рівні, зокрема засвоєння соціальних норм, правил, цінностей на рівні індивідуальної підсвідомості;

3) відображення етнонаціональних особливостей на рівні суспільної (колективної) підсвідомості. Звички як елемент досвіду особистості, а також такі структурні елементи спрямованості, як установки, ваблення, а також традиції та інше, що стосується необхідності поповнювати знання, управляти своєю пізнавальною діяльністю, ставити перед собою цілі, можуть репрезентувати ментальність етносоціального середовища як генетично зумовлену систему елементів духовного життя і світосприйняття.

Таким чином, можна зробити висновки:

1. Виходячи з загальної мети та завдань нашої статті, чинниками самореалізації майбутніх соціальних педагогів можемо виокремити основні внутрішні та зовнішні категорійні ознаки, які зумовлюють розвиток професійної та особистісної самореалізації.

2. Самореалізація майбутніх соціальних педагогів залежить від зовнішніх, внутрішніх (психічних) і соціально-психологічних чинників.

3. Серед основних соціально-психологічних чинників, які визначають міру участі майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки, набуття нею нових знань, виділяємо соціальний досвід, життєві цілі, світогляд і спрямованість особистості майбутнього соціального педагога, а результативність та ефективність цього процесу залежить від самоуправління, що є процесуальною складовою самореалізації студента-бакалавра у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності впродовж усього життя.

4. Ми передбачаємо, що досвід як один із чинників, що впливає на самореалізацію особистості, є залежним від: свідомо набутих у процесі соціального і предметного навчання знань, умінь, навичок; процесів відображення дійсності, засвоєння соціальних норм, правил, цінностей на рівні індивідуальної підсвідомості; ментальності етносоціального середовища, яку репрезентують звички, ваблення, установки, традиції, як генетично зумовленої системи елементів духовного життя та світосприйняття, ставлення до необхідності поповнювати знання, управляти своєю пізнавальною діяльністю, ставити перед собою цілі.

Проведене наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми самореалізації майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки. Перспективними напрямками для подальшого дослідження є:

- здійснення дослідно-експериментальної перевірки процесу самореалізації студентів-бакалаврів під час їх підготовки до майбутньої соціально-педагогічної роботи;
- створення психолого-педагогічної моделі самореалізації студентів-бакалаврів у вищому педагогічному навчальному закладі в процесі їхньої професійної підготовки;
- розробка та апробація спецкурсу становлення самореалізації майбутніх соціальних педагогів;
- розробка методичних порад студентським громадським організаціям з питань заохочення майбутніх соціальних педагогів до самостійної роботи з метою розвитку їхньої особистісної самореалізації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вівчарик Т. П. Психологічні механізми самореалізації жінки (на прикладі жіночої молоді, включеної у творчу професійну діяльність) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук спец : 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Т. П. Вівчарик. – К., 2000. – 20 с.
2. Воронцова Ж. В. Самореалізація особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Ж. В. Воронова. – Харків, 2008. – 21 с.
3. Гандзілевська Г. Б. Психологічна самореалізація молодшого школяра засобами мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Г. Б. Гандзілевська. – К., 2008. – 20 с.
4. Зарицька В. В. Формування у старшокласників здатності до самореалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. В. Зарицька. – Х., 2006. – 20 с.
5. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах : монографія / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. – К. : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – 140 с.
6. Корыстелева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Корыстелева. – СПб. : Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
7. Лісниченко А. П. Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика педагогічної освіти» / А. П. Лісниченко. – Вінниця, 2011. – 20 с.
8. Психологічний словник / [За ред. В. І. Войтка]. – К., 1982. – 218 с.



УДК: 378.013+370.15+152.145

Дмитро Синенький

**СПРИЙМАННЯ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ У ПСИХОЛОГІЇ, ФІЛОСОФІЇ, ЕСТЕТИЦІ**

*У даній статті розглянуто основні якості художнього образу, означені проблеми зі з'ясування визначення цього поняття. Визначено предмет вивчення художнього образу. Розглянуто процеси, що передують створенню художнього образу.*

*Ключові слова: сприймання, художній образ, уява, мислення.*

Постановка та актуальність проблеми. Організація людської діяльності неможлива без участі психічних процесів, у тому числі й сприймання художніх образів. У процесі роботи, спілкування, навчання та інших видів діяльності людина стикається з необхідністю сприймати й оцінювати навколишній світ.

За допомогою сприйняття людина отримує систематизовані знання про навколишній світ і про себе. Сприйняття художніх образів зовнішнього світу і внутрішнього середовища відбувається протягом усього життя людини, а значить, є виключно важливим для людського існування. Вивчення та пояснення сприйняття художніх образів необхідне для розуміння механізмів взаємодії людини з фізичним світом і, отже, усунення можливих негативних наслідків цієї взаємодії та організації комфортних умов для формування художніх образів у процесі навчання. Цим і пояснюється актуальність дослідження психології сприймання художніх образів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування перцептивного образу є одним із найбільш досліджених питань у психології. Зокрема його досліджував такий учений як Берклі, який виявляв вплив пам'яті на зорове сприймання та Дж. Хохберг, який проводив досліди, де об'єкти, що сприймаються за допомогою спеціального мисленнєвого розподілу знаходять «відчуття». Л. Венгер, Л. Виготський, А. Запорожець, А. Леонтьєв стверджували, що побудова чуттєвого образу здійснюється за допомогою органів відчуття; людина ніби відслідковує контур, виявляє фактуру, пізнає об'єм та тонує об'єкт сприймання. В даному випадку весь процес сприймання перетворюється на процес пізнання об'єкта у всіх його взаємозв'язках. У цьому зв'язку зауважимо, що повнота такого сприймання неодмінно пов'язана з активністю людини, що направляється на вирішення тих чи інших завдань.

Розглядаючи визначення сприймання, у психології його вважають як відображення в свідомості людини предметів чи явищ при їх безпосередньому впливі на органи відчуттів (І. Бажалова, Л. Деккер, І. Рок, В. Барабаншиков, С. Максименко, В. Зінченко). У сприйманні предмета, що становить собою своєрідний синтез його якостей, відбувається реакція на комплексний подразник, рефлекс на відношення між його якостями. В результаті сприймання виникають суб'єктивні образи предметів – уявлення [3, с. 23].

Згідно з когнітивною концепцією динаміка сприймання розглядається в контексті реальної життєдіяльності індивіда, його активної взаємодії з середовищем, тобто немає згадки про абстрактність чуттєвого сприймання, а головним є науковий розвиток. Ця концепція описує психологічний механізм перцептивної динаміки, проте саме сприймання обмежується рамками пізнавальної сфери. Визначення суб'єкта і його діяльності виносяться за зовнішні рамки та позбавляються його внутрішнього зв'язку, пов'язаного з процесами сприймання. Так чи інакше, всі дослідження спираються на уявлення про сприймання в загальній формі – взаємодія індивіда з середовищем. Враховуючи три напрямки: суб'єкт сприймання, його об'єкт і спосіб, за допомогою якого вони взаємодіють між собою, – І. Ітельсон вважає, що суб'єкт і об'єкт сприймання єдиний, що і виступає перцептивною системою. Вона не виникає спонтанно і залежить від установок, цілей і завдань суб'єкта сприймання.

Оригінальним підходом до проблеми сприймання відзначились роботи А. Миракяна та його співробітників. У цьому підході реалізується ідея необхідності дослідження не результатів сприймання (образи), не самого процесу сприймання, а умов, що створюють можливість психічного відображення. В. Зінченко загострює увагу на несумісності продуктів «зору» та «духовного бачення». Зазначимо, що традиційна психологія займалася лише першим аспектом, нас у цій роботі цікавить поєднання впливу індивідуальних особливостей суб'єкта на характер образу, що сприймається, а також динаміка цього сприймання протягом періоду навчання студентів перших-четвертих курсів образотворчих спеціальностей, у синтезі «фізичного» і «духовного» сприймання. Тому сприймання часто називають перцептивною системою людини.

Дослідження психофізіологів показують, що сприймання є дуже складним процесом, що вимагає значної аналітико-синтетичної роботи. Тобто одержувана нами інформація про об'єкти і явища навколишнього світу жодною мірою не є результатом простого роздратування органів чуття і доведення до кори мозку збудження від периферичних сприймаючих органів. У процесі сприймання завжди включені рухові компоненти. Тому сприймання краще всього визначати як сприймаючу (перцептивну) діяльність суб'єкта. Результатом цієї діяльності є цілісне уявлення про предмет, з яким ми



зустрічаємося в реальному житті. Аналогічні моменти підкреслює В. Зінченко, розмірковуючи про перспективи дослідження сприймання в контексті вивчення особистості в цілому: «Сприйманню властивий не закінчений, виважений у всіх деталях образ об'єкта, а фрагментарний, і не зовсім повний. Матеріально зафіксоване віддзеркалення такого способу бачення можна знайти в творах імпресіоністів, що акцентують увагу на окремих фрагментах, враженнях» [2, с. 18].

Мета. Розглянути основні якості художнього образу та означити проблеми із з'ясування визначення названого поняття. Основне завдання – з'ясувати питання визначення художнього образу в естетиці, філософії, психології; означити структуру і зміст поняття художній образ.

Виклад основного матеріалу. Специфічна особливість художнього сприйняття полягає в особливому відношенні механізмів, що його здійснюють. Сприйнятий художній образ має суб'єктивно-об'єктивну природу. Він об'єктивний у тому сенсі, що все необхідне для розуміння вже зроблено автором, вмонтовано в полотно, скульптуру тощо. Існує «об'єктивність» тексту літературного твору, музичної культури, пластичних форм, живописного твору. Об'єктивність художнього образу не виключає, а передбачає активність сприймаючого, дає можливість трактувати по-своєму створене художником. Оптимальним варіантом сприйняття художнього образу, очевидно, слід вважати діалектичне співвідношення індивідуальності та її життєвого і мистецького досвіду сприймання. При такому поєднанні естетична інформація складається в цілісний образ сприйняття, що придбає для суб'єкта певну цінність і сенс. Художнє сприйняття «бінокулярно-двохпланове». Ця бінокулярність полягає в особливому співвідношенні механізмів сприймання, завдяки якому «реципієнт» має можливість ізолювати немимучу реакцію на реальний життєвий матеріал, який ліг в основу твору, від реакції на його функціональну роль у творі мистецтва. Перший план налаштовує сприймати твір як своєрідну дійсність. І чим сильніше виражена ця установка, тим яскравіше емоційна чутливість, тим активніше його співпереживання і співучасть у тій життєвій колізії, яку показав автор, тим очевидніше його «перенесення» у світ, показаний художником. Повноцінну дію другого плану, очевидно, пов'язану насамперед з рівнем естетичної грамотності «реципієнт» сприймає, з запасом теоретико-мистецтвознавчих знань і уявлень про мистецтво як особливу форму художнього бачення світу.

Кожний художник, спостерігаючи, вивчаючи, втілює в слова, фарби, мармур побачене, відчуте, продумане. Так у загальних рисах народжується витвір мистецтва. Щойно ми відмітили різницю явищ, об'єднаних поняттям «мистецтво». Але попри всю свою несхожість вони мають дещо спільне – художній образ. Для розв'язання проблеми із з'ясування визначення поняття художнього образу вважаємо за необхідне розкрити частину понять, які так чи інакше пов'язані з художнім образом, доповнюючи його. Зокрема зазначимо важливість загального і конкретного в образі, емоцій, суб'єктивності. А також актуальність символу, та види символів у художньому образі, визначення та виокремлення типового факту тощо.

В мистецтві поняття «образ» розглядають у двох аспектах. В першому – як означення образу конкретного героя, наприклад, боярина Морозова Сурикова, «Протодиякон» Рєпіна тощо; як означення прийому чи засобу художньої виразності (метафора, гіпербола, порівняння). В другому – образ як цілісна форма відображення реального світу, як художня модель цього світу, що втілюється в певному художньому творі. Поєднання загального і конкретного у їх взаємодії є невід'ємною якістю художнього образу. І на відміну від науки, яка, скажімо, конкретизує та деталізує дійсність, мистецтво прагне до цілісного відображення і пізнання світу в багатстві та красі його деталей і якостей. Якщо в наукових поняттях фіксується загальне, закономірне в його абстраговано-конкретному вигляді, то художній образ розкриває типове через конкретне, особливе, індивідуальне. Наприклад, у фотографії аматорський знімок не представляє собою достатньо повної та переконливої картини певного типового явища, в ньому в кращому, випадку є риси типового, але немає цілісного типажу. Проте у художній фотографії й у виборі натури, в організації композиції, в умінні розподілити світло і тінь, висвітлити головні риси в образі героя завжди відчуватиметься іскра художньої творчості, авторська активність митця. Поняття «образ» включає у себе досить широку характеристику, що відображує увесь спектр людського сприймання. На нашу думку, поняття образ має такий самий загальний зміст, як і поняття «віддзеркалення результату», а поняття «суб'єктивного образу» виступає як поняття психічного відображення. Суб'єктивність людини – це індивідуальне бачення, притаманне конкретній людині. Суб'єктивність художника визначає розвинуту неповторну сприймаючу світ індивідуальність. Творчість художника є заглибленням у власне я, актуалізація його світогляду і життєвого досвіду.

Зауважимо, що в художньому образі зосереджено відображення найважливіших особливостей мистецтва, де художній образ виступає основою, першоджерелом мистецтва. Розглядаючи підходи, за допомогою яких можна розглянути художній образ як предмет вивчення, вважаємо за необхідне назвати два підходи, визначені А. Мігуновим: «Перший підхід – це виокремлення в такому вивченні власне естетичних і художніх проблем, таких як особливості художнього відображення, типізація і узагальнення, умовність художнього образу. Другий підхід пов'язаний зі зверненням до різних аспектів філософського аналізу із залученням матеріалу психології, семіотики і інших наукових дисциплін, що само по собі виводить вивчення образу за межі художньої специфіки» [3, с. 31].

Аналізуючи вищезазначені підходи, що виявляють предмет вивчення художнього образу, зауважимо, що розподіл предмету вивчення художнього образу на дві частини можна розглядати з точки зору філософії й естетики, оскільки художній образ від початку його створення (у мистецькому

творі) і до моменту сприймання вбирає в себе комплексне відображення світогляду, певного суспільства у всіх його проявах. Тобто процес від створення і до сприймання мобілізує художній образ і залучає в себе всі основні чинники, що сприяють цілісному сприйманню певного твору. Зокрема це суспільно-історичний досвід, географічне місцезнаходження суб'єкта сприймання, психологічні особливості, естетичний смак, спеціальність та інші особливості. Розділяючи в даному випадку підходи щодо вивчення художнього образу на частини, ми уникаємо комплексного висвітлення художнього образу як предмета сприймання. Розглядаючи визначення художнього образу, вважаємо за необхідне окреслити визначення цього поняття. Оскільки однозначного трактування художнього образу не існує, розглянемо декілька визначень. «Художній образ – один з найважливіших термінів естетики та мистецтвознавства, який використовується для позначення зв'язку між дійсністю і мистецтвом та найбільш концентровано виражає специфіку мистецтва в цілому; специфічна, властива мистецтву форма відображення дійсності, що виявляє загальне через конкретне, індивідуальне, що виникає у творчому процесі митця і втілюється в матеріальній формі» [4, с. 32]. «Художній образ — загальна категорія художньої творчості, форма трактування і освоєння світу з позиції певного естетичного ідеалу шляхом створення об'єктів, що естетично впливають» [5, с. 44]. «Художній образ – форма відображення (відтворення) об'єктивної дійсності в мистецтві з позиції певного естетичного ідеалу» [4, с. 35]. Так, А. Радугін дає таке визначення художнього образу – «художній образ – це конкретно чуттєве і в той же час узагальнене відображення життя, пронизане емоційно-естетичною оцінкою автора» [5, с. 41]. При цьому зауважує, що ХО також виступає і певною формою мислення в мистецтві «Художній образ – це форма мислення в мистецтві» [5, с. 37]. Інші автори визначають художній образ з іншої точки зору, зокрема Ю. Борєв трактує художній образ як форму мислення в мистецтві, іншомовну, метафоричну думку, що розкриває одне явище через інше. У художньому образі узагальнюються різноманітні сторони явищ діяльності за принципом «загальне в єдиному». Однак на відміну від наукових образів та понять, котрі узагальнюють явища навколишнього світу в абстрактних знаках та символах (цифри, формули, закони), у художньому образі загальні властивості та якості окремих явищ виражаються через особисте, неповторне, суб'єктивне сприймання та переживання митця. Тому художній образ завжди конкретний, суб'єктивний, унікальний та емоційний (упереджений)» [4, с. 26].

Вважаємо, що при аналізі художнього образу важливим цілісний розгляд різних його аспектів. Таким чином, розподіл вимагав би розгляду образу виключно як категорії пізнання на зразок абстрактного поняття або пов'язав би образ мистецтва тільки з емоційністю, умовністю, метафоричною багатозначністю, тобто з такою художньою діяльністю, яка б відрізнялась від раціональних форм пізнання. У відображенні для виділення в образі пізнавального чи ціннісного підходу зазначимо, що різність і протиставлення цих типів художніх образів не є результатом видової та жанрової різниці, коли в естетичній і особливо теорії мистецтвознавства розрізняють образи видів мистецтв. Це протиставлення ставить під сумнів загально визнане в художньому образі, нівелює той факт, що при дослідженні проблем специфіки відображення дійсності в мистецтві (в порівнянні з іншими видами мистецтва), природи мистецтва, взаємодії науки і мистецтва естетика розглядає художній образ як цілісний феномен. Цю цілісність визначають дві важливі пізнавальні якості: реалістичність і чуттєва конкретність, а також умовність і парадоксальність – атрибути творчого мислення художника.

Джерелом створення багатьох символічних понять безпосередньо виступає народне мистецтво. Певні поняття втілюють у свідомості мільйонів людей ті чи інші природні, соціальні явища тощо. Наприклад, традиційне зображення смерті у вигляді скелета з косою. Цей образ не тільки дивовижно виразний в пластиці, але і з глибоким філософським змістом; або оливкова гілка як символ миру. Вона для південно-європейських народів населення Греції, Італії – це дійсно праця, життя радість, і значить – мир.

Висновки. У статті ми розглянули деякі основні якості художнього образу та переконалися в тому, що кожен образ будучи неповторним, унікальним має у собі в тій чи іншій пропорції постійні структурні компоненти. Художній образ, заключає в собі діалектику загального і конкретного, раціонального і емоційного, суб'єктивного й об'єктивного, зображувального й виразного. Міра і характер важких взаємозв'язків цих і інших компонентів обумовлюється особистістю автора, жанром і видом мистецтва, епохою, соціальним середовищем, культурним досвідом народу, національною традицією. Проте, попри все, художній образ – це завжди образ дійсності, її естетичне узагальнення та модель.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Базыма Б. А. Психология цвета: теория и практика / Б. А. Базыма. – СПб. : Речь, 2005. – 203 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : «Искусство», 1986. – 573 с.
3. Мигунов А. С. Художественный образ. Эстетический анализ (материалы к спецкурсу) / А. С. Мигунов. – М. : «Издательство Московского университета», 1980. – 96 с.
4. Пасічний А. М. Енциклопедичний, ілюстрований тлумачний словник-довідник / А. М. Пасічний. – Одеса, 2005. – 508 с.
5. Радугин А. Г. Эстетика учебное пособие / А. Г. Радугин – М. : «Центр», 2000. – 240 с.



УДК 372.3

Наталія Андріюк

## ПРОБЛЕМА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

*У статті висвітлюється проблема екологічного виховання дошкільників в умовах сьогодення. Зокрема, визначено суть поняття «екологічне виховання», його мету та завдання. Також увагу зосереджено на засобах ознайомлення дітей дошкільного віку з природним довкіллям.*

*Ключові слова: екологічне виховання, екологічна культура, природне довкілля, екологічна казка.*

Постановка та актуальність проблеми. Актуальність проблеми екологічного виховання дітей дошкільного віку обумовлена реаліями сьогодення. Сьогодні багато дослідників займається проблемою екологічного виховання дошкільників, адже любов до природи треба виховувати ще з раннього дитинства. Як зазначено у Базовому компоненті дошкільної освіти, не менш важливою є проблема формування у дітей інтересу до природного довкілля, оскільки байдужість може нести не менш згубний вплив на природу, яка нас оточує. У зв'язку з цим, названа проблема є актуальною в наш час.

Нині проблема екологічного виховання дітей дошкільного віку є одним із важливих завдань, що стоять перед системою освіти. Оскільки природа – це невичерпне джерело всебічного розвитку дитини, ефективний засіб формування її світогляду, виховання почуттів. Природа є важливим засобом навчання, виховання і розвитку дитини. Пізнання природи дітьми раннього віку – це насичене радісними враженнями сприйняття різноманітних, яскравих об'єктів і явищ світу тварин, рослин, неживої природи, практичне експериментування з нею.

Перед педагогами стоїть завдання – виховати підростаюче покоління у традиції гармонійного співіснування з природою, раціонального використання та відтворення її багатств, у психологічній готовності оберігати природні цінності. Виконання цих завдань вимагає цілеспрямованої та наполегливої роботи. Тому ця проблема заслуговує на детальніше вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Усі визначні мислителі та педагоги минулого надавали великого значення природі як засобу виховання дітей. Адже саме спілкуючись з природою, діти найглибше пізнають довкілля. Тут перш за все необхідно звернути увагу на психолого-педагогічні погляди Я. А. Коменського, Й. Г. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо та К. Д. Ушинського. На сьогодні ця проблема досить активно розробляється філософами (А. М. Галєєва, А. В. Гіусов, М. Л. Курок, В. С. Липицький, Г. В. Платонов, Н. Ф. Тарасенко та інші), а також спеціалістами з педагогіки (С. Н. Глазичев, А. Н. Захлебний, І. Д. Зверев, Є. С. Сластенін).

До визначення сутності «природного виховання» дітей дошкільного віку вдалися Н. М. Горопаха, В. І. Грицева, Н. В. Мошко, З. П. Плохій [6] та інші. Ми погоджуємося з висновком дослідників І. С. Глазичева, А. Н. Некоса, Ю. Д. Шуйського про те, що жоден із напрямів виховання не інтегрується з іншими у такій кількості як природне.

Мета статті: з'ясувати важливість та особливості процесу екологічного виховання дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Екологічна криза, що виникла через непродумане господарювання людини, змушує змінити своє ставлення до довкілля. Цій меті покликана служити система екологічного виховання, яка є окремим напрямом педагогічної теорії та практики.

Екологічне виховання – систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток у людини культури, взаємодії з природою.

Завдання екологічного виховання полягає в нагромадженні, систематизації, використанні екологічних знань, вихованні любові до природи, бажання берегти і приумножувати її, у формуванні вміння і навичок діяльності в природі. Зміст його полягає в усвідомленні того, що світ природи є середовищем існування людини, тому вона має бути зацікавлена в збереженні його цілісності, чистоти, гармонії. Екологічне виховання неможливе без уміння осмислювати екологічні явища, робити висновки щодо стану природи, виробляти способи розумної взаємодії з нею. Ці уміння діти набувають на заняттях та в повсякденній діяльності. Водночас естетична краса природи сприяє формуванню почуттів обов'язку і відповідальності за її збереження, спонукає до природоохоронної діяльності, запобігання нанесенню збитків природі [2].

Метою екологічного виховання є формування в особистості екологічної свідомості та мислення. Передумова для цього – екологічні знання, наслідок – екологічний світогляд. Екологічну свідомість як моральну категорію потрібно виховувати у дітей з раннього дитинства.

На основі екологічного мислення і свідомості формується екологічна культура, яка передбачає глибокі знання про навколишнє середовище (природне і соціальне), екологічний стиль мислення і відповідальне ставлення до природи, вміння вирішувати екологічні проблеми, безпосередню участь у природоохоронній діяльності.