

*Міністерство освіти і науки України*

Ніжинський  
державний університет  
імені Миколи Гоголя

# Наукові записки

Психолого-педагогічні  
науки

№ 3



Ніжин – 2014

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ**  
**Ніжинського державного університету**  
**імені Миколи Гоголя**

**Редакційна колегія:**

**Головний редактор:** Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Заступник головного редактора:** Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Відповідальний секретар:** Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Члени редколегії:** Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Бурда Михайло Іванович,** доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України;

**Конончук Антоніна Іванівна,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Криловець Микола Григорович,** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Лукашова Ніна Іванівна,** доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Максименко Сергій Дмитрович,** доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

**Папуча Микола Васильович,** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Пихтіна Ніна Порфирівна,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Плахотник Ольга Василівна,** доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

**Пуховська Людмила Прокопівна,** доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

**Тезікова Світлана Володимирівна,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Чепельєва Наталія Василівна,** доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;

**Щотка Оксана Петрівна,** кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Лист МОН молодьспорту України від 12.03.2013 р. № 1/II-5231).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.  
Протокол № 2 від 30.10.2014 р.

**Наукові записки.** Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – № 3. – 273 с.

**Адреса видавництва:** вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,  
Україна, 16600.  
Тел.: (04631) 7-19-72  
E-mail: vidavn\_ndu@mail.ru, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – **Н. О. Приходько**  
Літературний редактор – **О. М. Лісовець**  
Коректор – **А. М. Конівненко**  
Літературний редактор англійських текстів – **Н. В. Коваленко**

|                           |                      |                |
|---------------------------|----------------------|----------------|
| Підписано до друку        | Формат 60x84/8       | Папір офсетний |
| Гарнітура Computer Modern | Обл.-вид. арк. 24,0  | Тираж 100 пр.  |
| Замовлення №              | Ум. друк. арк. 31,85 |                |

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2014  
© НДУ ім. М. Гоголя, 2014

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ**  
**Ніжинського державного університету**  
**імені Миколи Гоголя**

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

**Психолого-педагогічні науки, № 3, 2014 рік**

**ЗМІСТ**

**МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

|  |    |
|--|----|
| <i>Алексєєнко Т. Ф.</i> Концептуальні засади соціально-педагогічної парадигми виховання.....   | 7  |
| <i>Антонян-Шевчук Б. Л.</i> Державна молодіжна та сімейна політика України як умова становлення та розвитку студентської сім'ї.....                              | 12 |
| <i>Білик О. М.</i> Центр міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів як складова освітньо-культурного середовища їх соціалізації..... | 18 |
| <i>Букій Т. В.</i> Особливості реалізації виховної функції багатодітною сім'єю.....  | 26 |
| <i>Волощук І. П.</i> Формування професійної компетентності студентів ВНЗ: компетентнісний підхід.....  | 34 |
| <i>Єжова О. О.</i> Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу ..   | 39 |
| <i>Клос Л. Є., Фаласеніді Т. М.</i> Особливості психолого-педагогічної характеристики молодшого школяра – передумова диференціації педагогічної підтримки.....   | 44 |
| <i>Конончук А. І.</i> Неповна батьківська сім'я як об'єкт соціально-педагогічної роботи.....   | 50 |
| <i>Лоза Т. В.</i> Сучасний стан підготовки вихованців дитячих будинків сімейного типу до самостійного життя.....   | 57 |
| <i>Онищенко Н. П.</i> Соціально-педагогічне забезпечення виховного процесу у ВНЗ.....  | 63 |
| <i>Петрочко Ж. В.</i> Найкращі інтереси дитини: сутність і шляхи забезпечення.....   | 70 |
| <i>Рейпольська О. Д.</i> Особливості виховання ціннісного самоставлення у старших дошкільників та їх уявлень про самих себе.....                                 | 75 |
| <i>Тюльпа Т. М.</i> Історичні передумови становлення соціалізаційного процесу доісторичного та стародавнього часів.....  | 80 |

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ**

|  |    |
|--|----|
| <i>Багрій В. Н.</i> Соціальне проектування як педагогічна технологія проектної культури студентів.....                             | 96 |
| <i>Белан В. Ю.</i> Виховання соціальної ініціативності підлітків у Всеукраїнському дитячому громадському русі "Школа безпеки"..... | 91 |

**ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА**

|   |     |
|---|-----|
| <i>Максимовська Н. О.</i> Анімаційний підхід до соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю у позанавчальний час..... | 96  |
| <i>Рень Л. В.</i> Культура справочинства у підготовці майбутніх соціальних педагогів.....   | 101 |
| <i>Ясточкіна І. А.</i> Підвищення емоційної компетентності студентів методами психічної саморегуляції.....                          | 105 |

**ІV БУГАЙКІВСЬКІ ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ**

|  |     |
|--|-----|
| <i>Балаховська Ю. М.</i> Дидактичні аспекти творчості Т. Г. Шевченка у методичній спадщині О. Р. Мазуркевича.....                  | 110 |
| <i>Баранник Н. О.</i> Удосконалення граматики-стилістичних умінь студентів у процесі вивчення курсу "Сучасна українська мова"..... | 113 |
| <i>Бондаренко Ю. І.</i> Тематичний шлях вивчення життєпису митця та робота з біографічними фактами на уроках літератури.....       | 116 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Бриль М. В.</b> Програмно-цільовий підхід до формування духовних цінностей сільської молоді .....  | 121 |
| <b>Бутурлим Т. І.</b> Формування позитивного мислення старшокласників у процесі вивчення української літератури: ґендерний аспект .....                                       | 125 |
| <b>Воробець С. В.</b> Типи перекладацьких помилок студентів в умовах близькоспорідненого перекладу .....  | 131 |
| <b>Галушко М. В.</b> Окремі аспекти управління розвитком творчих здібностей майбутніх словесників .....   | 135 |
| <b>Галушко О. В.</b> Формування образного мислення школярів засобами художньої літератури у науковій спадщині Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків .....                                    | 140 |
| <b>Гальонка О. А.</b> Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко про розвиток мовлення учнів у процесі вивчення української літератури .....  | 144 |
| <b>Голуб Н. М., Проценко Л. І.</b> Проблема духовного розвитку особистості в педагогічній діяльності та методичній спадщині Т. Ф. Бугайко .....                               | 148 |
| <b>Гордієнко О. А.</b> Розвивальна спрямованість уроків вивчення будови слова в початкових класах .....   | 151 |
| <b>Градовський А. В.</b> Компаративний підхід у системі шкільного курсу словесності .....   | 156 |
| <b>Греб М. М.</b> Принципи формування лексичної компетентності майбутніх учителів початкової школи .....  | 161 |
| <b>Грона Н. В.</b> Педагогічні ідеї Т. Ф. та Ф. Ф. Бугайків у курсі викладання методики навчання української мови .....   | 168 |
| <b>Забарний О. В.</b> Формування в школярів умінь здійснювати психологічну характеристику персонажів художніх творів .....  | 172 |
| <b>Каліш В. А.</b> Формування лексико-семантичної компетенції майбутніх учителів-словесників на когнітивно-комунікативній основі .....  | 175 |
| <b>Климова К. Я.</b> Робота з текстом на заняттях з української мови у площині розвитку креативної мовної особистості майбутнього вчителя .....                               | 178 |
| <b>Левченко Т. М.</b> Уроки словесності в зальноосвітній школі на матеріалах творів Тараса Шевченка .....   | 182 |
| <b>Лілік О. О., Сазонова О. В.</b> Методика педагогічного супроводу написання кваліфікаційних робіт студентами-філологами .....   | 187 |
| <b>Матюшкіна Т. П.</b> Ідеї Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайка щодо вивчення української літератури у взаємозв'язку з суміжними й спорідненими дисциплінами) .....                  | 193 |
| <b>Мельничук Т. Ф.</b> Інтеграція культури й освіти – запорука успіху у формуванні творчої особистості .....  | 199 |
| <b>Мищенко О. В.</b> Удосконалення читацьких умінь старшокласників у контексті вивчення позасюжетних елементів прозового твору .....  | 203 |
| <b>Молочко С. Р.</b> Вивчення ліричних творів у взаємозв'язку з музичним мистецтвом у світлі ідей Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків .....  | 208 |
| <b>Нежива Л. Л.</b> Проблема вивчення літературних напрямів у вітчизняній методичній думці .....  | 212 |
| <b>Остапенко Л. М.</b> Біблійний контекст вивчення зарубіжної літератури ХХ ст. у школі (від Ф. Кафки до П. Зюскінда). Частина I .....  | 217 |
| <b>Пилипенко О. В.</b> Інформаційно-комунікаційні технології як засіб інтеграції знань учнів на уроках української літератури (з досвіду роботи вчителя) .....                | 220 |
| <b>Пустохіна В. І.</b> Культурологічний контекст вивчення української літератури як складової художньої культури .....  | 224 |
| <b>Хропата С. І.</b> Комунікативно спрямоване вивчення синтаксису складного речення української мови студентами педагогічних вишів: особливості реалізації .....              | 227 |
| <b>Цінько С. В., Кузьменко Л. О.</b> Остання й вічна шана Кобзареві .....   | 231 |
| <b>Яценко Т. О.</b> Наукова творчість П. К. Волинського, Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайка в контексті розвитку методики навчання української літератури 40–50-Х рр. ХХ ст. .... | 235 |

#### ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

|   |     |
|---|-----|
| <b>Бейгер Г.</b> Проблема евтаназії дітей у Європі .....  | 241 |
| <b>Бслоліпцева О. В.</b> Досвід упровадження змістово-технологічного забезпечення підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах. .... | 252 |
| <b>Повалій Л. В.</b> Робота школи з підвищення рівнів сформованості гуманних взаємин батьків з дітьми підліткового віку .....   | 258 |
| <b>Махоткіна Л. Б.</b> Обґрунтування критеріальної бази дослідження соціальності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування .....   | 264 |

---

**CONTENTS**


---

**METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS**


---

|  |    |
|--|----|
| <b>Alekseenko T. F.</b> Conceptual Foundations of Socio-Pedagogical Paradigm of Education.....   | 7  |
| <b>Antonyan-Shevchuk B. L.</b> The State Youth and Family Policy of Ukraine as a Condition of Formation and Development of the Student Family.....   | 12 |
| <b>Bilyk O. M.</b> The Center for Intercultural Communication and Social Integration of International students as a Constituent in the Socio-Cultural Environment of Their Socialization ..... | 18 |
| <b>Bukiy T. V.</b> Peculiarities of the Educational Function of a Large Family.....  | 26 |
| <b>Voloschuk I. P.</b> Formation of Professional Competence in Students at Higher Educational Institutions: The Competency-Based Approach.....   | 34 |
| <b>Yezhova O. A.</b> The Essence of Organizational and Pedagogical Conditions of the Pedagogical Process.....  | 39 |
| <b>Klos L. Y., Falaseniidi T. M.</b> Specific Features of Psycho-Pedagogical Characteristics of Junior Schoolchildren – Precondition of Pedagogical Support Differentiation .....              | 44 |
| <b>Kononchuk A. I.</b> Incomplete Paternal Family as an Object of Socio-Pedagogical Work .....   | 50 |
| <b>Loza T. V.</b> Modern State of Preparation of Foster Children in Family-Type Children's Homes for Independent Living.....   | 57 |
| <b>Onischenko N. P.</b> Socio-Pedagogical Support of the Educational Process in Higher Educational Institutions .....  | 63 |
| <b>Petrochko Zh. V.</b> The Best Interests of the Child: Their Essence and Ways of Provision.....  | 70 |
| <b>Reypol's'ka O. D.</b> Peculiarities of Fostering Appreciative Self-Attitudes in Senior Preschool-Age Children and Their Self-Images.....  | 75 |
| <b>Tyul'pa T. M.</b> Historical Preconditions of the Formation of Socialization Process in Prehistoric and Ancient Times .....   | 80 |

**METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING**


---

|  |    |
|--|----|
| <b>Bahriy V. N.</b> Social Projects as a Pedagogical Technology of Students' Project Culture.....  | 86 |
| <b>Belan V. Y.</b> The Education of Social Initiative of Teenagers in the All-Ukrainian Children's Public Movement "School of Safety"..... | 91 |

**PROFESSIONAL PEDAGOGY**


---

|   |     |
|---|-----|
| <b>Maksymovs'ka N. O.</b> Animation-Based Approach to Socio-Pedagogical Work with Student Youth beyond Class Hours..... | 96  |
| <b>Ren' L. V.</b> The Culture of Record Keeping in Future Social Educator Preparation ...                               | 101 |
| <b>Yastochkina I. A.</b> Increasing Emotional Competence of Students by means of Mental Self-Regulation .....           | 105 |

**IV BUHAYKIVSKI READING**


---

|  |     |
|--|-----|
| <b>Balahovs'ka Y. M.</b> Didactics Aspects of T. G. Shevchenko's Works in the Methodological Heritage of O. R. Mazurkevych.....                      | 110 |
| <b>Barannyk N. O.</b> Developing Students' Stylistic Grammar Skills in the Process of Studying a Course of "The Modern Ukrainian Language" .....     | 113 |
| <b>Bondarenko Y. I.</b> A Thematic Way of Studying a Writer's Biography and Work with Biographical Facts in Literature Classes .....                 | 116 |
| <b>Bryl' M. V.</b> Program-and-Target Approach to the Formation of Cultural Values in Rural Youth.....   | 121 |
| <b>Buturlym T. I.</b> Formation of Senior Schoolchildren's Positive Thinking in the Process of Learning the Ukrainian Literature: Gender Aspect..... | 125 |
| <b>Vorobets' S. V.</b> Types of Students' Mistakes in Translation into a Closely-Related Language .....  | 131 |
| <b>Galushko M. V.</b> Some Aspects of Directing the Development of Creative Abilities in Future Language and Literature Teachers .....               | 135 |
| <b>Galushko O. V.</b> Formation of Representational Thought by means of Fiction in the Scientific Heritage of T. F. and F. F. Buhayko .....          | 140 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Gal'onka O. A. T. F. Buhayko and F. F. Buhayko on Speech Development in the Process of Studying the Ukrainian Literature.....</b>   | 144 |
| <b>Golub N. M., Protsenko L. I. The Problem of Spiritual Growth in the Pedagogical Work and Methodological Heritage of T. F. Buhayko.....</b>  | 148 |
| <b>Gordienko O. A. Developmental Orientation of Morphology Lessons in Primary School.....</b>  | 151 |
| <b>Gradovs'kyi A. V. Comparative Approach in the System of Literature Studies at School.....</b>   | 156 |
| <b>Hreb M. M. Principles of Lexical Competence Formation in Future Primary School Teachers.....</b>  | 161 |
| <b>Hrona N. V. Pedagogical Ideas of T. F. and F. F. Buhayko in the Course of Methods of Teaching the Ukrainian Language .....</b>  | 168 |
| <b>Zabarnyi O. V. Building Schoolchildren's Skills of Giving Psychological Characteristics to Persons Portrayed in Literary Works.....</b>   | 172 |
| <b>Kalish V. A. Building the Lexical-Semantic Competence in Future Teachers of Language and Literature on the Basis of Cognitive-Communicative Approach .....</b>  | 175 |
| <b>Klymova K. Y. Working with a Text in Ukrainian Lessons in the Context of Developing the Creative Speech Personality of a Future Teacher .....</b>   | 178 |
| <b>Levchenko T. M. Language and Literature Lessons in Comprehensive School on the Basis of Taras Shevchenko's Works.....</b>   | 182 |
| <b>Lilik O. O., Sazonova O. V. Methods of Pedagogical Support of Philology Students' Qualification Works.....</b>  | 187 |
| <b>Matyushkina T. P. Ideas of T. F. and F. F. Buhayko on Studying the Ukrainian Literature in Interconnection with Affiliated and Related Disciplines .....</b>  | 193 |
| <b>Mel'nychuk T. F. Integration of Culture and Education as a Guarantee of Success in the Formation of a Creative Personality.....</b>   | 199 |
| <b>Mishchenko O. V. Improving Reading Skills of High School Students in the Context of Studying Out-of-Plot Elements in Prose Works .....</b>  | 203 |
| <b>Molochko S. R. Studying Lyrical Works in Interconnection with Music in the Light of T. F. and F. F. Buhayko's Ideas.....</b>  | 208 |
| <b>Nezhyva L. L. The Problem of Studying Literary Directions in the Domestic Methodological Thought .....</b>  | 212 |
| <b>Ostapenko L. M. The Biblical Context of Studying Foreign Literature of the XX Century in Secondary School (from F. Kafka to P. Süsskind). Part I.....</b>   | 217 |
| <b>Pylypenko O. V. Information and Communication Technology as a means of Student Knowledge Integration in Ukrainian Literature Lessons (from the Teacher's Experience).....</b>                         | 220 |
| <b>Pustokhina V. I. The Culturological Context of Studying the Ukrainian Literature as a Part of Artistic Culture .....</b>  | 224 |
| <b>Hropata S. I. The Communicative Study of the Ukrainian Complex Sentence by Students of Pedagogical Higher School: Realization Peculiarities.....</b>  | 227 |
| <b>Tsin'ko S. V., Kuz'menko L. O. The Last and Eternal Honors to the Kobza Player .....</b>  | 231 |
| <b>Yatsenko T. O. Scientific Work of P. K. Volyns'kyi, T. F. Buhayko and F. F. Buhayko in the Context of Methods of Teaching the Ukrainian Literature as They Developed in the 1940s and 1950s .....</b> | 235 |

#### HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

|   |     |
|---|-----|
| <b>Bejger H. The Problem of Child Euthanasia in Europe.....</b>   | 241 |
| <b>Bieloliptseva O. V. On the Experience of Introducing Substantial-Technological Support into Preparation of Social Educators for Work with Families in Difficult Life Situations.....</b> | 252 |
| <b>Povaliy L. V. The Work of School toward Higher Levels in Formation of Humane Relationships of Parents with Their Adolescent Children .....</b>   | 258 |
| <b>Mahotkina L. Substantiation of the criterial basis of research into sociality of orphans deprived of parental care .....</b>   | 264 |

---

## МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

---

УДК 37.013:42;002.8:30

### КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ ВИХОВАННЯ

**Алексєєнко Т. Ф.**

*У статті запропоновано нову методологію концептуалізації знання у галузі виховання; сформульовано дефініцію, здійснено її онтологічне осмислення; обґрунтовано сутність і зміст соціально-педагогічної парадигми виховання; визначено та розкрито основні механізми її імплементації у соціально-педагогічну практику.*

*Ключові слова: соціально-педагогічна парадигма виховання, соціально-педагогічні механізми реалізації, методологія.*

*В статье предложено новую методологию концептуализации знания в сфере воспитания; сформулировано дефиницию, осуществлено ее методологическое осмысление; обосновано сущность и содержание социально-педагогической парадигмы воспитания; определено и раскрыто основные механизмы ее имплементации в социально-педагогическую практику.*

*Ключевые слова: социально-педагогическая парадигма воспитания, социально-педагогические механизмы реализации, методология.*

*The paper proposes a new methodology for conceptualizing knowledge in the field of education; a definition is formulated, its ontological understanding is provided; the essence and content of the socio-pedagogical paradigm of education is substantiated; the main mechanisms of its implementation in the socio-pedagogical practice are identified and described.*

*Key words: socio-pedagogical paradigm of education, socio-pedagogical mechanisms of implementation, methodology.*

---

Перед сучасним суспільством стоять складні і багатоаспектні виховні проблеми. Їх детермінованість різними процесами, багато з яких є новими чи недостатньо вивченими, навіть в чомусь неочікуваними, практично унеможлиблює спрощений підхід до розуміння і здійснення виховання, тобто його замкнення в межах одного соціального інституту. Внаслідок різних глобалізаційних, революційних чи реформаторських перетворень, якими насичене наше життя в останні десятиріччя, інших викликів соціокультурної ситуації, ускладнились практично всі соціальні явища, в тому числі зміст і умови виховання. Це знаходить своє віддзеркалення у загальній соціокультурній ситуації країни, становищі вразливих категорій дітей і сімей, в різних векторах соціального розвитку дітей і молоді та моделях їхньої поведінки. Великі виховні можливості самого життя, в яке включена дитина, її найближче оточення, в якому ще переважає стихійний компонент, означає, що потрібно враховувати не тільки цілеспрямований педагогічний вплив на особистість, але й усю багатогранність соціальних впливів.

А це значить, що адаптивна методологія, вироблена у 1960–1970 роки минулого століття радянською педагогікою, в основу якої покладалося звужене розуміння виховання як таке, що базується виключно на “формувальній” та “навчальній” міфологемах, не відповідає стану і потребам сучасності. Відтак постає гостра потреба виробити такі концептуальні підходи, які могли б стати засадами розвитку нової, соціально-педагогічної парадигми виховання.

Це складне наукове завдання фундаментального характеру, оскільки передбачає вироблення якісно нової методології. Воно не може бути вирішеним швидко, але є перспективним, оскільки значною мірою зближує науку і практику у розв'язанні складних соціально-педагогічних проблем, які ставить реальне життя, а отже, матиме цілком вимірюваний соціальний ефект, якого так очікують від сучасної педагогіки.

У такому науковому пошуку на перше місце виходить проблема онтології, тобто визначення базових понять та відношень між ними, їх концептуалізація навколо провідної ідеї як стратегічної мети [1]. Концептуально провідна ідея соціально-педагогічної парадигми виховання вже відображена у сутності й призначенні соціальної педагогіки та сутності категорії “соціально-педагогічна парадигма”. Коротко зупинимось на цій тезі.

Соціальна педагогіка – це галузь педагогіки, яка вийшла за межі її традиційних уявлень і вивчає особистість у середовищі та у конкретній соціальній ситуації (тобто об'єктивно, у сукупності цілеспрямованих і стихійних впливів), досліджує ті взаємозв'язки та умови їх оптимізації, які між особистістю та середовищем виникають. На відміну від класичної педагогіки у центрі її уваги не тільки діти, а й сім'ї, інші дорослі, значущі ровесники, які є агентами соціалізації, тобто впливають на соціальний розвиток особистості. В ній немає середньої дитини, середньої сім'ї, середнього громадянина і тому подібне, а є конкретні індивіди чи особистості, конкретні цільові групи, в першу чергу ті, що знаходяться у ситуації соціального ризику, їхні актуальні потреби і можливості. Тому вона розвивається як адресно зорієнтована. Сферою застосування соціальної педагогіки є не тільки школи, а й спеціалізовані центри і служби, створені для соціально вразливих категорій дітей, молоді та сімей, а також різні громади, зокрема: територіальні, учнівські, батьківські, релігійні тощо, а також дитячі об'єднання [7].

Відповідно до таких уявлень щодо сутності і змісту соціальної педагогіки, сфер її застосування нині здійснюється підготовка майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ України. Проте консерватизм педагогіки як класичної науки по відношенню до нового знання, що розвивається в її надрах, ще й досі інколи виявляється у запереченні її специфіки та в автоматичному перенесенні уявлення про те, що соціальна педагогіка, як і педагогіка, – це наука про дитину, про виховання у школі. Але це суперечить сутності галузі знання, світовим тенденціям її розвитку і стримує розвиток теорії соціальної педагогіки в Україні. З огляду на це варто наголосити, що соціальна педагогіка у класифікаторі галузей знання в Україні визначена як окремий напрям і має свій окремий шифр. Отже, специфіка офіційно визнана. І дискусії з цього питання бажано припинити.

Парадигма ж традиційно розглядається як поняття методології науки. Парадигмальний підхід забезпечує формування нових механізмів для пояснення практики на рівні і теорії, і методології. Отже, на понятійному рівні категорія “соціально-педагогічна парадигма” задає межі наукового пошуку на певному світоглядному фундаменті, а саме з позиції специфіки соціальної педагогіки, про яку вже було сказано вище.

З наукової позиції основою для виокремлення соціально-педагогічної парадигми стало вивчення методологічних зв'язків соціальної педагогіки з іншими науками і науковими дисциплінами в рамках її методологічних основ. На основі узагальнення та осмислення вже напрацьованого у теорії і практиці соціальної педагогіки можна зробити висновок, що методологічно соціально-педагогічна парадигма виховання повинна розвиватися на системному, комплексному, оптимізаційному і культурологічному загальнонаукових підходах, які в межах даної парадигми набувають соціально-педагогічного змісту:

– *системний* дозволяє визначити сукупність елементів соціально-педагогічної діяльності, пізнати, вивчити, дослідити об'єкт на конкретному рівні цілісного аналізу; обґрунтувати сукупність соціально-педагогічних умов формування цілісного виховного середовища;

– *комплексний* сприяє забезпеченню цілісного підходу в оптимізації умов соціалізації особистості;



– *оптимізаційний* виявляється у варіативності пізнання і перетворення соціально-педагогічної практики, виборі кращого, найбільш оптимального до конкретних умов і завдань розвитку особистості і її середовища;

– *культурологічний* слугує виокремленню соціальних і культурних цінностей, що покладаються в основу всіх оптимізаційних соціально-педагогічних перетворень у різних типах виховних середовищ та процесу інтеріоризації цінностей особистістю.

Такий аналіз дає підстави стверджувати, що сутність соціально-педагогічної парадигми виховання полягає у визнанні єдності трьох соціально-педагогічних процесів, які відбуваються у різних типах соціальних середовищ під впливом спеціально організованої діяльності. До таких процесів відносяться:

1) процеси оптимізації соціального розвитку особистості (позитивна соціалізація);

2) процеси включення людини у соціум (інтеграція);

3) процеси педагогічного перетворення соціуму (педагогізація середовища).

Отже, дана парадигма виховання враховує особистісні та середовищні фактори виховання, в тому числі їх поліфакторність та полісуб'єктність.

Змістово соціально-педагогічна парадигма виховання передбачає об'єднання в собі 2-х концептуальних і дуже продуктивних ідей, які паралельно розроблялися в теорії соціальної педагогіки у 20–30-ті рр. ХХ ст., а саме:

1) запропоновану П. Наторпом, який розглядав соціальну педагогіку як напрям інтеграції виховних сил суспільства з метою підвищення культурного рівня народу; а в її змісті пропонував розглядати передумови, методи і засоби виховання людини у суспільстві, для суспільства і через суспільство [5; 6];

2) запропоновану Г. Нолем і Г. Боймером, які зводили соціальну педагогіку до соціальної допомоги обездоленим дітям, їх опіки, профілактики правопорушень неповнолітніми [8].

*Перша*, на мій погляд, ще отримає своє визнання у перспективі. А на сьогодні в Україні, вважаю, вона вже представлена у педагогічній спадщині В. Сухомлинського і О. Захаренка, які у територіальних громадах с. Павлиш Кіровоградської області та с. Сахнівки Черкаської області створили, можливо, в чомусь інтуїтивно, але дуже прогнозовано, цілісні виховні середовища дитини як соціально-педагогічні конструкти.

*Друга* – достатньо успішно упроваджується у ході реформування інтернатних закладів, влаштування у сім'ї дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, а також у різних інших соціально-педагогічних технологіях, в тому числі проектних технологіях профілактики сирітства і девіантної поведінки. Вона вже підтверджує свою високу ефективність у соціально-педагогічній практиці.

Однак сучасні реалії потребують розширення первинних концептуальних ідей щодо розвитку соціально-педагогічної парадигми виховання і щодо механізмів їх імплементації. Таке розширення можливе, насамперед, в об'єднанні ідей названих теорій, а також шляхом визначення нових ідей. Базовими ідеями щодо механізмів розвитку сучасного виховання в рамках такої парадигми можуть бути наступні: соціально-педагогічної солідарності, соціально-педагогічного партнерства, міжсекторальної взаємодії, проектування соціально-педагогічного середовища. Коротко розглянемо, в чому розкривається їх соціально-педагогічний зміст.

*Соціально-педагогічна солідарність* передбачає згуртування, солідарну єдність суспільства навколо соціально значущої мети шляхом інтеграції виховних сил суспільства у побудові цілісного виховного простору та вибудовування стратегії і тактики педагогічно доцільної взаємодії громадянського суспільства та владних структур у розв'язанні актуальних соціальних-педагогічних проблем і завдань на основі співпадання особистісних, суспільних і державних інтересів у вихованні підростаючих поколінь. Відсутність солідарності у соціально-педагогічній діяльності призводить до домінування відомчих інтересів, дублювання функцій у різних інституціях та установах, отримання викривленої статистики а отже, розпорошення матеріальних і людських ресурсів, неузгодженості (інколи протирічності) дій, що здатне не тільки скомпроментувати будь-яку конструктивну ідею, а й створити ризики для її втілення.

*Соціально-педагогічне партнерство* розкривається як оптимізація сумісної діяльності на основі діалогової взаємодії і узгодженої співпраці між різними соціальними інститутами у соціальному захисті, супроводі, соціально-педагогічній підтримці вразливих категорій сімей та дітей, інших цільових груп. Адже вирішення всього комплексу проблем тих, хто знаходиться в зоні соціального ризику, неможливе без об'єднання зусиль на міжвідомчій основі державних органів влади, спеціальних відомств, громадських організацій та комерційних структур. Розрізнені та епізодичні зусилля малоєфективні.

*Міжсекторальна* взаємодія розкривається як регулярні спільні заходи організацій громадянського суспільства і владних структур у побудові загальнонаціональної системи виховання, реагуванні на глобалізаційні виклики, подоланні складних соціально-педагогічних явищ; як спільне здійснення соціально важливих програм; підтримка кращих соціально-педагогічних ініціатив; як участь громадськості у формуванні та реалізації державної сімейної та молодіжної політики.

*Проектування соціально-педагогічного середовища* передбачає використання у практиці виховання форм і соціально-педагогічних технологій, що сприяють: профілактиці негативних соціальних явищ (наприклад, наркоманії, девіантної поведінки, поширенню ВІЛ/СНІДу, злочинності та ін.), утвердженню здорового способу життя; підтримці особистісного розвитку; оптимізації взаємодії групи і особистості; формуванню толерантності, патріотизму, інших базових соціальних цінностей, соціально значущих якостей; створенню сприятливого для життя і діяльності довкілля; розгортання добродійності (тобто волонтерства) тощо.

Зауважимо, що названі механізми ще недостатньо опрацьовані, поширені й упроваджені, хоча і набувають у суспільстві та науково-педагогічній сфері все більшого визнання. Основні положення розвитку соціально-педагогічної парадигми виховання, їх наукове обґрунтування чітко прослідковуються й у доробку лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України. Особливе місце у ньому належить розробці та обґрунтуванню соціально-педагогічних технологій, інноваційних за своїм характером і змістом, зокрема пов'язаних з: розвитком нових типів сімейних середовищ і влаштуванням в них дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; підготовкою кандидатів у прийомні батьки і батьки-вихователі; соціального супроводу прийомних сімей, Дитячих будинків сімейного типу і сімейно орієнтованих будинків; формуванням базових соціальних цінностей та соціально значущих якостей особистості; включення дітей у соціально-ціннісну проектну діяльність; ресоціалізації неповнолітніх засуджених у місцях позбавлення волі та інше. За нашої участі та під нашим науковим керівництвом вдалося здійснити дисертаційні дослідження з надзвичайно актуальних і складних соціально-педагогічних проблем, тісно пов'язаних з вихованням, наприклад, щодо: профілактики торгівлі дітьми та їх експлуатації в найгірших видах праці; профілактики безпритульності; профілактики ВІЛ / СНІДу у неповнолітніх засуджених; розвитку інтегрованих соціальних служб для вразливих категорій сімей і дітей; розвитку "Центрів матері і дитини"; соціально-педагогічної роботи у територіальній громаді; соціального захисту прав дитини засобами соціальної реклами; профілактики комп'ютерної адикції; підтримки просоціальної ініціативи молоді; виховного потенціалу національної скаутської організації "Пласт"; інтеграції інвалідів у відкритий соціальний простір; побудови інклюзивного освітнього простору; формування соціальної компетентності, відповідальності, соціально-моральної позиції особистості, навичок життєвого самовизначення; полікультурного виховання в "Артеку"; здорового способу життя; розвитку волонтерського руху у студентському середовищі та багато інших.

Стратегічно ми рухаємося до реалізації такого важливого завдання функціонування науки, як зближення та узгодженості в діяльності з освітнім комплексом і практиками, з громадськими організаціями, які працюють в інтересах дітей, до співпраці з батьківською громадськістю. Як приклад діяльності щодо активізації батьківської та педагогічної громадськості можна назвати започаткований відкритий конкурс під назвою "Разом! Партнерство школи і сім'ї", співорганізаторами якого є Інститут проблем виховання НАПН України і безпосередньо лабораторія соціальної педагогіки, що входить до його структури.

Основна ідея такого конкурсу – виявити кращий досвід та інновації партнерської взаємодії школи, сім'ї, інших інституцій та громад у поліпшенні умов виховання підростаючої особистості, утвердженні сімейних і суспільних цінностей, розвитку духовності.

Нові параметри парадигми виховання неминуче задаються трансформацією соціальних ідеалів і цінностей, які відображаються у різних моделях соціальної поведінки, конструюванні персональної системи цінностей та ідентифікаційних структурах особистості. Отже, формування нової парадигми виховання є закономірною відповіддю на змінену соціально-культурну ситуацію.

Надзвичайно важливим є те, що соціально-педагогічна парадигма виховання вибудовується навколо соціально значущих цілей і цінностей та тих концептуальних ідей, можливих механізмів їх реалізації, що стратегічно працюватимуть на цілісний підхід у подоланні негативних соціальних явищ, активізацію громади у цьому процесі, пошук та впровадження інновацій, що передбачають так необхідний позитивний соціальний ефект.

### Література

1. Алексєєнко Т. Ф. Роль концептуалізації у розвитку соціально-педагогічного знання / Т. Ф. Алексєєнко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – Луганськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2013. – Вип. 4. – С. 66–72.
2. Алексєєнко Т. Ф. Концептуальні засади соціально-педагогічної парадигми виховання / Т. Ф. Алексєєнко // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Соціально-педагогічна парадигма виховання: сутність та шляхи реалізації”. – Ніжин, 2014. – С. 12–13.
3. История социальной педагогики : учеб. пособие / под ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 544 с.
4. Лифинцев Д. В. Исторические аспекты дискуссии о предмете и содержании понятия “социальная педагогика” в Западной Европе / Д. В. Лифинцев // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Е. А. Левановой. – Калининград : Изд-во КГУ, 2001. – Вып. 11. – С. 43–47.
5. Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности / П. Наторп. – СПб., 1911. – 360 с.
6. Наторп П. Культура народа и культура личности / П. Наторп // Шесть лекций П. Наторпа / пер. с нем. М. М. Рубинштейна. – СПб., 1912. – 189 с.
7. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. – Вінниця : Планер, 2009. – 542 с.
8. Müller-Freienfels R. Psychologie der deutschen Menschen und seiner Kultur / R. Müller-Freienfels. – München : C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung Oskar Beck, 1922. – 228 S.

УДК 37.013.42:316.356.2-057.87

## **ДЕРЖАВНА МОЛОДІЖНА ТА СІМЕЙНА ПОЛІТИКА УКРАЇНИ ЯК УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ СІМ'Ї**

**Антонян-Шевчук Б. Л.**

*У статті здійснено аналіз державної молодіжної та державної сімейної політики. Окреслено перспективи доповнення тексту Концепції державної сімейної політики України та покращення заходів її реалізації. Описано актуальність розробки та реалізації заходів молодіжної сімейної політики, спрямованої на надання підтримки у становленні і розвитку молодих сімей. З'ясовано місце студентської сім'ї як окремого об'єкта політики держави.*

*Ключові слова: державна молодіжна політика, державна сімейна політика, сім'я, молодь, студентство, молода сім'я, студентська сім'я.*

*В статье осуществлен анализ государственной молодежной и государственной семейной политики. Определены перспективы дополнения текста Концепции государственной семейной политики Украины и улучшения мер ее реализации. Описана актуальность разработки и реализации мероприятий молодежной семейной политики, направленной на оказание поддержки в становлении и развитии молодых семей. Установлено место студенческой семьи как отдельного объекта политики государства.*

*Ключевые слова: государственная молодежная политика, государственная семейная политика, семья, молодежь, студенчество, молодая семья, студенческая семья.*

*The article presents analysis of the state youth policy and the state family policy. The prospects of additions to the text of the Concept of the State Family Policy of Ukraine and improvements in its implementation are outlined. The author describes the pressing importance of the development and implementation of the youth family policies aimed at providing support to the formation and development of young families. The place of the student family as a separate object of the state policy is determined.*

*Key words: the state youth policy, state family policy, family, youth, students, young family, student family.*

---

Зміни сімейних зразків поведінки є стійкою тенденцією, яка присутня в українському суспільстві на сучасному етапі. Такі процеси трансформації особливо актуальними є для молодих сімей, які переживають період власного становлення. У зв'язку з цим молоді сім'ї потребують особливої підтримки з боку держави. На сьогодні в Україні окремо діють молодіжна та сімейна політика. Однак дедалі актуальнішим стає питання розробки та реалізації заходів молодіжної сімейної політики, які передбачатимуть надання підтримки у становленні і розвитку молодих сімей як окремої категорії. Окреме місце серед молодих сімей посідає студентська сім'я.

До вивчення проблем шлюбу, сім'ї та сімейних відносин зверталися класики зарубіжної педагогіки та психології, що відображено у працях Я. Коменського, А. Макаренка, Дж. Локка, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського та ін. Дослідженню проблем студентського подружжя присвячені праці В. Афанасьєва, С. Булова, Б. Говако, С. Краснокутської. Питання молодіжної та сімейної політики висвітлено у працях М. Головатого, Г. Клімантової, В. Криворученка.

Метою статті є аналіз молодіжної та сімейної політики держави стосовно студентської сім'ї.

Протириччя між сучасними орієнтирами та традиційними цінностями українського суспільства щодо сімейно-шлюбних відносин найяскравіше виражені в молодіжній віковій групі. Це викликає послаблення внутрішньосімейних та посилення позашлюбних зв'язків, збільшення кількості дітей, що народжені поза шлюбом, та зростання кількості неповних сімей [5, с. 4, 7].

На сьогодні в Україні чоловіки вперше беруть шлюб в середньому у віці 26 років, жінки – у 23,5 роки. Значна кількість молодих пар не поспішають узаконювати свої відносини, тому збільшується число консенсуальних шлюбів (так званих “цивільних”). Одним із наслідків цього є те, що в період з 2007 до 2009 років кожна п'ята дитина народилася у незареєстрованому шлюбі [11, с. 11].

Тому суспільство та держава зацікавлені в тому, щоб в основу сім'ї були покладені міцні взаємовідносини. Інструментом діяльності держави виступає її політика. Терміну “політика” відповідає велика кількість неоднозначних визначень, що частково пов'язано із різноманітністю видів та проявів цієї діяльності. С. Ничипоренко у дисертаційному дослідженні “Молодіжна сімейна політика в Україні: формування та шляхи реалізації”, аналізуючи та узагальнюючи наукові підходи, наводить таке тлумачення терміну “політика” – “це організаційна, регулятивна і контролююча сфера суспільної діяльності, що має всеосяжний характер, орієнтована на досягнення мети та обумовлена такими властивостями, як здатність впливати на всю структуру суспільства, на події і стосунки, які в ньому відбуваються, охоплювати різноманітні сфери суспільного життя та направлена на захоплення, утримання та використання влади” [5, с. 18].

Розглянемо детальніше політику держави стосовно молоді, сім'ї та студентства.

*Молодіжна політика.* У Декларації України “Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні” від 15 грудня 1992 р. № 2859-XII державна молодіжна політика визначається пріоритетним напрямом діяльності держави. Згідно із визначенням державної молодіжної політики, яке наводиться у Декларації, дана діяльність держави у відносинах із особистістю, молоддю та молодіжним рухом повинна мати системний характер.

Головною метою державної молодіжної політики проголошується створення необхідних умов та гарантій для життєвого самовизначення, всебічного розвитку молоді та реалізації її творчого потенціалу у власних інтересах та інтересах держави. Одним із головних завдань державної молодіжної політики виступає надання кожній молодій людині соціальних послуг із навчання, виховання, фізичного і духовного розвитку та професійної підготовки. Для реалізації цього завдання державою обрано поліпшення наявних умов та створення гарантій для здобуття молоддю освіти, забезпечення зайнятості, правового захисту як необхідні напрями діяльності [1].

Тривалий час актуальним питанням було визначення вікових меж молоді. Основою для встановлення таких меж мають бути не лише фізіологічні, але і психологічні та соціально-економічні фактори. У Законі України “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” зазначено, що молоддю є громадяни України у віці від 14 до 35 років [9].

Механізмом реалізації державної молодіжної політики виступає проведення у Верховній Раді України щорічних слухань про становище молоді та підготовка доповіді з цього питання Верховній Раді та Президенту України. Ще одним дієвим механізмом реалізації державної молодіжної політики в Україні є створення соціальних служб для молоді.

*Сімейна політика.* Поняття “сімейна політика” почали активно використовувати в 1980-х роках, проте до сьогодні даний термін не має єдиного трактування. Державна сімейна політика виступає невід'ємною складовою програми діяльності Уряду та має у своїй основі Конституцію України, Концепцію державної сімейної політики, Сімейний кодекс України, Державну цільову соціальну програму підтримки сім'ї до 2016 року та інші нормативно-правові акти.

Пріоритетними завданнями державної сімейної політики виступають забезпечення правового та соціального захисту сім'ї, формування в молоді відповідального ставлення до репродуктивного здоров'я та планування сім'ї, формування психолого-педагогічної культури, популяризація відповідального батьківства, материнства, здорового способу життя, забезпечення сприятливих умов для виховання, навчання, фізичного, морально-етичного та духовного розвитку дітей [3].

Проте С. В. Толстоухова зауважує, що сама Концепція державної сімейної політики потребує вдосконалення, оскільки у її тексті відсутні визначення таких важливих понять, як “державна сімейна політика”, “категорії сімей” та “студент-

ська сім'я". Це, в свою чергу, позначається на виборі правових механізмів реалізації державної сімейної політики, оскільки у нормативно-правових актах присутнє різне тлумачення змістового наповнення цих термінів [11, с. 12].

У травні 2013 року Постановою Кабінету Міністрів України було затверджено Державну цільову програму підтримки сім'ї до 2016 року, яка спрямована на реалізацію завдань Концепції державної сімейної політики. Метою Програми є збереження традиційних сімейних цінностей, посилення мотивації до реєстрації шлюбів, свідомого народження і виховання дітей, а також підвищення соціального захисту сімей, які опинились у складних життєвих обставинах.

У тексті Програми наводяться можливі два варіанти або шляхи розв'язання проблемних ситуацій, що виникають у сімей. Перший варіант передбачає здійснення заходів щодо матеріальної підтримки соціально незахищених верств населення та надання соціальних послуг сім'ям, які опинились у складних життєвих обставинах, з приводу насильства у сім'ї. Згідно із другим шляхом, увага акцентується на засадах стимулювання саморозвитку та самозабезпечення сім'ї, наданні адресної соціальної допомоги, поєднанні зусиль та активізації діяльності центральних і місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування та громадських об'єднань. До кожного із варіантів розв'язання проблем наведені переваги та недоліки, проте оптимальним вважається другий варіант [2].

Варто зауважити, що заходи з реалізації Програми не завжди відповідають поставленим завданням, деякі з них мають декларативний характер, а їх результати важко виміряти чи оцінити.

Аналізуючи заходи стосовно сімей, здійснені в рамках державних та регіональних програм, А. О. Мішин, директор Державного інституту сімейної та молодіжної політики, робить висновок про те, що держава розглядає сім'ю як "велику проблему", а допомога, передбачена нормативно-правовими актами, є патерналістською, що формує пасивну споживацьку поведінку членів сімей, переобтяжує державу та не дозволяє досягати поставлених цілей сімейної політики. В цей же час у сімейній політиці країн Європейського Союзу грошові виплати та допомоги протиставляються більш збалансованій гендерній політиці, створенню послуг у догляді за дітьми та інтеграції жінок у сферу зайнятості. При цьому основним принципом діяльності у сфері сімейної політики є принцип невтручання держави у приватне життя громадян і, як наслідок, максимальної автономності сім'ї [4, с. 19, 20].

*Молодіжна сімейна політика в Україні.* Чинне конституційне, спеціальне молодіжне та сімейне, а також галузеве (житлове, трудове, адміністративне) законодавство України виступає основою нормативно-правового забезпечення, що стосується молодих сімей. На сьогодні в Україні відсутня політика, яка була би спрямована саме на молоду сім'ю (в тому числі студентську).

Об'єктом такої державної молодіжної сімейної політики є молода сім'я. Суб'єктами є органи державної влади, місцевого самоврядування, громадські організації та об'єднання, політичні партії, релігійні конфесії, профспілки та самі члени молодої сім'ї. Державна молодіжна сімейна політика передбачає надання соціальної підтримки, сприяння у вирішенні різноманітних проблем молодих сімей, поліпшенні їх матеріально-економічного становища, можливості виконання соціальних функцій.

*Політика держави стосовно студентської сім'ї.* З метою підвищення соціально-економічного захисту студентської сім'ї та реалізації правових засад державної молодіжної політики в Україні в серпні 2000 р. було прийнято Указ Президента України "Про соціально-економічну підтримку становлення та розвитку студентської сім'ї" та у березні 2001 року – Розпорядження Кабінету Міністрів України "Про заходи щодо підтримки становлення та розвитку студентської сім'ї".

Указом Президента Кабінету Міністрів України доручалося затвердження заходів, які передбачали б поліпшення матеріально-побутових умов студентських сімей, забезпечення пільгового обслуговування дітей із студентських сімей у дошкільних закладах, вирішення питання про створення благодійного фонду підтримки студентської сім'ї, надання допомоги у працевлаштуванні студентам, які мають сім'ї, та передбачення у Державному бюджеті України коштів для фінансування цих заходів.

На місцеві органи виконавчої влади було покладено завдання забезпечення підтримки становлення та розвитку студентської сім'ї шляхом щорічного виділення коштів із місцевих бюджетів, а також тих, що надходять від міжнародних фінансових організацій; вжиття заходів щодо поліпшення житлових умов студентських сімей, які проживають у гуртожитках, створення молодіжних житлових комплексів; забезпечення підтримки ініційованих молоддю молодіжних програм щодо становлення та розвитку студентської сім'ї; створення необхідних передумов для самозайнятості молодих сімей, забезпечення свого добробуту за рахунок власних зусиль; сприяння працевлаштуванню молодих сімей, позачерговому наданню житла молодим спеціалістам, які одержали направлення на роботу [8].

У Розпорядженні Кабінету Міністрів України від 14 березня 2001 р. № 92-р передбачені наступні заходи для підтримки становлення та розвитку студентських сімей: забезпечення виплати стипендії студентам з числа студентських сімей з дітьми, які не мають академічної заборгованості; сприяння у першочерговому працевлаштуванні в межах одного населеного пункту подружжя випускників вищих навчальних закладів; формування регіональних банків даних щодо тимчасових робочих місць з метою вторинної зайнятості студентських сімей у вільний від навчання час; забезпечення першочергового надання студентським сім'ям окремих кімнат у гуртожитках; сприяння позачерговому прийому до дошкільних навчальних закладів дітей із студентських сімей незалежно від місця проживання, створенню умов для перебування таких дітей в дошкільному закладі за режимом, який найбільше влаштовує студентську сім'ю; сприяння відпочинку та оздоровленню студентських сімей з дітьми і дітей із студентських сімей на базі оздоровчо-спортивних студентських таборів; надання центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді необхідної інформаційної, психологічної, соціально-педагогічної, соціально-правової допомоги студентським сім'ям; сприяння громадським організаціям, у тому числі благодійним фондам, діяльність яких спрямована на підтримку і розвиток студентської сім'ї; наявність у державній статистичній звітності інформації щодо студентських сімей; забезпечення висвітлення у засобах масової інформації проблем студентських сімей та здійснення заходів, спрямованих на підвищення їх соціально-економічного захисту, а також поширення передового досвіду розв'язання цих проблем [7].

Проаналізувавши чинне молодіжне та сімейне законодавство, можна виокремити місце студентської сім'ї як об'єкта політики держави (схема 1).



Схема 1. Місце студентської сім'ї як окремого об'єкта політики держави

В Україні майже відсутня на державному рівні систематична робота з молоддю щодо створення, планування та функціонування сім'ї. Молода сім'я потребує законодавчого надання їй соціального статусу об'єкта державної молодіжної сімейної політики. Завдяки заходам реалізації молодіжної сімейної політики як окремого напрямку діяльності держави можливе ефективніше вирішення проблем молодих сімей, що в свою чергу сприятиме покращенню демографічної ситуації, зниженню кількості розлучень та зменшенню кількості неповних сімей.

Висновки:

- На сьогодні в Україні як окремі інструменти держави діють молодіжна та сімейна політика. Проте відсутня політика, спрямована на надання підтримки у становленні і розвитку молодих сімей як окремої категорії.

- Концепція державної сімейної політики потребує доповнення, а термін “студентська сім'я” – закріплення у нормативних актах.

- Система надання допомоги сім'ям потребує перегляду та покращення, оскільки певні заходи мають патерналістський характер, що формує споживацьку поведінку та не заохочує членів сімей до активної участі у вирішенні власних проблем.

- Молода (студентська) сім'я потребує законодавчого надання їй соціального статусу об'єкта державної молодіжної сімейної політики.

Перспективними напрямками подальших досліджень є аналіз діяльності студентської соціальної служби ВНЗ та профспілкової організації щодо студентських сімей.

### Література

1. Декларація України “Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні” від 15 грудня 1992 р. № 2859-XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2859-12>. – Назва з екрана.
2. Державна цільова соціальна програма підтримки сім'ї до 2016 року / затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 15 травня 2013 р. № 341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/341-2013-%d0%bf>. – Назва з екрана.
3. Концепція державної сімейної політики / схвалена Постановою Верховної Ради України від 17 вересня 1999 року № 1063-XIV [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1063-14>. – Назва з екрана.
4. Мішин А. О. Державна сімейна політика як цілісна науково-практична система / А. О. Мішин // Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту. – 2010. – № 1–2. – С. 17–22.
5. Молодіжна сімейна політика в Україні / С. В. Ничипоренко. – Умань : Видавець “Сочінський”, 2011. – 217 с.
6. Ничипоренко С. В. Молодіжна сімейна політика в Україні: формування та шляхи реалізації : автореф. дис. ... канд. екон. наук / Ничипоренко С. В. ; НАН України. Ін-т демографії та соц. дослідж. – К., 2008. – 20 с.
7. Про заходи щодо підтримки становлення та розвитку студентської сім'ї / Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 березня 2001 року № 92-р (із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 1757 від 25.12.2004) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/92-2001-%d1%80>. – Назва з екрана.
8. Про соціально-економічну підтримку становлення та розвитку студентської сім'ї : Указ Президента України № 958/2000 від 4 серпня 2000 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/958/2000>. – Назва з екрана.
9. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні : Закон України: офіц. текст: за станом на 4 лютого 1994 року. – К. : Парламентське вид-во, 1994. – 64 с. – ISBN 3928–XII.
10. Скоромна О. П. Державна молодіжна політика щодо підтримки студентської молоді та студентської сім'ї / О. П. Скоромна // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 2. – С. 4–13.



11. Толстоухова С. В. Концептуальні засади державної сімейної політики в Україні / С. В. Толстоухова // Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту. – 2010. – № 1–2. – С. 10–16.

12. Чеботарьова О. В. Соціальна політика держави як чинник впливу на створення та існування щасливої родини / О. В. Чеботарьова // Соціальна педагогіка: теорія та практика : наук. журнал. – Луганськ, 2011. – № 2. – С. 101–105.

УДК 378.013.42.091.212-054.6

## **ЦЕНТР МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА ЇХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

**Білик О. М.**

*У статті розглянуто Центр міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів як складову соціокультурного компонента освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу. Визначено основні напрями, соціально-педагогічні умови діяльності центру та вплив на процес соціалізації іноземних студентів.*

*Ключові слова: соціалізація, іноземні студенти, освітньо-культурне середовище вищого навчального закладу.*

*В статье рассматривается Центр межкультурной коммуникации и социальной интеграции иностранных студентов как составляющая социокультурного компонента образовательно-культурной среды высшего учебного заведения. Определены основные направления, социально-педагогические условия деятельности центра и влияние на процесс социализации иностранных студентов*

*Ключевые слова: социализация, иностранные студенты, образовательно-культурная среда высшего учебного заведения.*

*The article deals with the Center for Intercultural Communication and Social Integration of International students as a constituent of the socio-cultural component of the educational and cultural environment at the institution of higher education. The basic directions, socio-pedagogical conditions of the Centre's activities and the impact on the socialization process of international students are determined.*

*Key words: socialization, international students, educational and cultural environment of a higher education institution.*

---

**Постановка проблеми.** Зростання експортного потенціалу української вищої освіти та пов'язані з цим процеси інтеграції в міжнародний освітній простір актуалізують пошуки шляхів удосконалення професійної підготовки іноземних студентів в українських вишах та підвищення її якості.

Навчальна діяльність іноземних студентів, їх професійне становлення залежать від успішної соціалізації в умовах нового для них освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу України. Для ефективності цього процесу потрібна перебудова роботи вищого навчального закладу, спрямована на створення сприятливих умов для соціального виховання, соціального розвитку та становлення особистості іноземного студента. У цьому процесі значну роль відіграє середовище, у якому відбувається фахова підготовка іноземних студентів. Саме від правильної організації освітньо-культурного середовища вищих навчальних закладів з урахуванням специфіки навчання іноземних студентів залежить ефективність навчально-виховного процесу та якість професійної підготовки іноземних громадян, а також процес їхньої соціалізації.

**Аналіз досліджень з проблеми.** Процес соціалізації молоді став предметом особливого вивчення з початку ХХ ст. у працях Г. Тарда, Ф. Г. Гіддінгса, Г. Лебона, Т. Парсонса, Е. Дюркгейма, Ч. Кулі та ін. На сучасному етапі соціалізацію з соціально-педагогічної точки зору досліджують Б. Бім-Бад, О. Безпалько, В. Бочарова, О. Газман, І. Зверєва, Н. Заверико, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, А. Мудрик, С. Омельченко, А. Рижанова, І. Рогальська, С. Савченко, С. Харченко та ін. Соціалізацію студентської молоді серед соціальних педагогів вивчають Б. Ананьєв, Ж. Баб'як, Ю. Богинська, Л. Дябел, Ю. Загородній, І. Курліщук, Н. Міщенко, Г. Овчаренко, С. Савченко, Н. Самохіна, О. Севастьянова, О. Туріна, С. Фурдуй, Н. Шабаєва, Л. Шеїна, В. Штифурак та ін. Різні аспекти

соціалізації іноземних студентів розглядають К. Буракова, Дін Сінь, Н. Грищенко, Д. Порох, О. Резван, Сін Чжефу, В. Стрельцова, Ху Жунсі, Т. Язвінська та ін.

Поняття “середовище” й “освітнє середовище” є об’єктом дослідження в багатьох наукових джерелах: теоретичні засади розвитку педагогічного середовища розглядалися в працях М. Іорданського, В. Шульгіна, С. Шацького; виховний потенціал соціального середовища досліджували Ю. Мануйлов, А. Мудрик, Н. Новикова, Л. Селіванова, В. Ясвін; взаємодію особистості й соціального середовища вивчали О. Асмолов, І. Кон; психологічний аспект середовища людини розкрили у своїх працях Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Рубінштейн; соціокультурні аспекти освітнього середовища вивчали С. Бондарева, І. Відт, Я. Довгополова, Л. Коган, Н. Крилова, Л. Круглова, Л. Михайлова, В. Стрельцова, О. Туріна, Т. Тюльпа, Ху Жунсі; різні аспекти освітнього середовища вищого навчального закладу досліджені в працях А. Бондаревської, Л. Бельковець, А. Веряєва, А. Мазуренка, Т. Менг, В. Слободчикова; дослідження інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу здійснено в розвідках А. Абросімова, Є. Зайцевої, Т. Єременко, К. Кречетнікова та ін.

Проте роль компонентів освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу в соціалізації іноземних студентів досліджено ще недостатньо.

**Мета статті** – висвітлення напрямів діяльності Центру міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів як складової соціокультурного компонента освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу та з’ясування його ролі в соціалізації іноземних студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Як вказує В. Шейко, “культура – це розвиток духовно-практичних можливостей і потенцій людини, їх втілення в індивідуальному розвитку людей. Через залучення людини до світу культури, змістом якої є сама людина в усьому багатстві її можливостей, потреб і форм існування, реалізується як самовизначення особистості, так і її розвиток” [9, с. 19]. Тобто важливим аспектом успішної соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу є усвідомлення ними соціально-культурних особливостей українського народу та оволодіння базовими елементами української культури.

З позицій соціальної педагогіки соціалізація визначається як “процес входу людини в суспільство разом із його соціальними зв’язками та інтеграцією в різні типи соціальних спільнот, унаслідок чого відбувається становлення соціального індивіда” [5, с. 237].

Вивчення особливостей соціалізації студентської молоді, зокрема іноземних студентів, аналіз специфіки та структури освітньо-культурного середовища, в якому перебувають іноземні студенти, узагальнення практичного досвіду соціалізації іноземних студентів у вищих навчальних закладах та власного багаторічного досвіду роботи на посаді декана факультету по роботі з іноземними студентами та завідувача Центру міжнародної освіти і співробітництва у вищому навчальному закладі культурно-мистецького спрямування дозволили дійти висновку про те, що процес соціалізації іноземних громадян в умовах освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу України варто розглядати як такий, що складається з трьох етапів: соціальної адаптації, яка відбувається на підготовчому факультеті або на першому курсі за відсутності потреби мовної підготовки, соціальної інтеграції, яка охоплює навчання на базових факультетах, та соціальної індивідуалізації, яка, як правило, реалізується на завершальному етапі навчання (навчання в магістратурі) або в системі післядипломної освіти іноземців (навчання в аспірантурі, стажування), якщо вищу освіту вони здобули в Україні.

Засвоїти основи нового способу життя й нові культурні зразки іноземні студенти можуть достатньо успішно в умовах спеціально організованого розвивального освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу.

Соціальна педагогіка розглядає освітнє середовище як один з основних факторів соціального виховання молоді. В. Стрельцова та Ху Жунсі аналізують освітнє середовище вищого навчального закладу як середовище, в якому відбувається соціальна адаптація студентів, і визначають його як культурно-

освітнє. В. Стрельцова розуміє його як “сукупність створених педагогами різноманітних умов (матеріальних, організаційно-управлінських, психолого-педагогічних, інформаційних, комунікативних, моральних, інноваційних та ін.), які впливають на процес культурного розвитку й саморозвитку студентів і викладачів у просторі освітнього закладу” [6, с. 46]. Ху Жунсі, аналізуючи культурно-освітнє середовище в аспекті адаптації китайських студентів, визначає його як “сукупність умов, які забезпечують набуття та актуалізацію іноземними студентами базових елементів інокультури, навичок міжкультурної взаємодії, що сприяє їх успішному професійно-особистісному становленню та розвитку в новому соціальному оточенні” [8, с. 57]. Т. Тюльпа розглядає соціокультурне середовище ВНЗ як “простір спільної життєдіяльності студентів, викладачів, співробітників університету, що забезпечує вибір цінностей, освоєння культури, життєвих смислів, способів культурної самореалізації, розкриття індивідуальних ресурсів особистості, структура якого детермінована особливостями освітньої установи” [7, с. 47].

Для ефективності процесу соціалізації іноземних студентів необхідно забезпечити максимально сприятливі умови для становлення, самодетермінації та саморозвитку їх особистості. Тобто необхідно створювати ефективне освітньо-культурне середовище, яке може забезпечити належні умови для творчого розвитку іноземного студента, реалізації його особистісного потенціалу з урахуванням специфіки особистісних характеристик.

На нашу думку, потреби іноземних студентів, особливості організації навчально-виховного процесу стосовно саме цієї категорії студентської молоді, а також узагальнення теоретичного досвіду щодо вивчення освітнього середовища в сучасній педагогічній науці дають підстави виділити в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу такі компоненти: організаційно-технологічний компонент, який охоплює і навчальну, і соціально-побутову сферу організації освітньо-культурного середовища; навчально-професійний компонент; соціально-виховний компонент; соціокультурний компонент, пов'язаний із входженням іноземного студента в нову для нього культуру, із формуванням його соціокультурної компетенції, із соціальною адаптацією та інтеграцією в іншокультурне середовище. Соціокультурний компонент відображає специфіку освітньо-культурного середовища саме для іноземних студентів і впливає на організацію інших компонентів означеного середовища та на соціалізацію у ВНЗ іноземних студентів.

Як зазначає А. Рижанова, “процес соціального розвитку студентства має бути організованим, цілеспрямованим через соціальне виховання, соціально-педагогічні програми якого необхідно створювати з урахуванням реалій формування глобальної культури людства з одночасним збереженням унікальності кожного етносу” [4, с. 209]. Організація освітньо-культурного середовища з урахуванням особливостей та потреб іноземних студентів сприяє формуванню навичок міжкультурної взаємодії, особистісному та професійному розвитку, створює належні умови для взаємодії та взаємопроникнення культур, забезпечує комфортний психологічний стан іноземних студентів для оптимального входження в нове середовище. Відбувається організація ситуацій соціальної та культурної творчості, соціальної взаємодії в процесі виконання спільних соціокультурних проектів, розширення кола спілкування через залучення представників різних факультетів, інших навчальних закладів.

Усе викладене вище спонукало приділити особливу увагу організації соціокультурного компонента освітньо-культурного середовища, складовою якого, на наш погляд, може виступати створений при Студентській раді Харківської державної академії культури (ХДАК) Центр міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів, який має на меті формування стійкого соціокультурного підґрунтя соціального розвитку особистості іноземних студентів, їхнього професійного становлення, що сприяє підвищенню якості фахової підготовки іноземних студентів та доповнює їхню навчально-професійну підготовку. У структурі кожного навчального закладу, який здійснює підготовку іноземних громадян, є підрозділ, що безпосередньо відповідає за цей напрям роботи. У ХДАК також є Центр міжнародної освіти та співробітництва, який має

на меті організацію освітніх послуг іноземним громадянам, тобто займається професійною підготовкою іноземних студентів та організацією їх перебування в Україні. Створений при Студентській раді ХДАК Центр міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів, працюючи в постійній взаємодії з Центром міжнародної освіти та співробітництва, спрямовує свою роботу, перш за все, на організацію соціокультурної діяльності іноземних студентів, їх співпрацю з представниками українського соціуму в позанавчальний час.

Аналіз наукової літератури із зазначеного питання свідчить, що в сучасних педагогічних дослідженнях розглядалися можливості створення структур, подібних до Центру міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів у Харківській державній академії культури. Так, науковцями Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна запропоновано проект створення лінгвосоціокультурного адаптаційного центру для іноземних громадян, у діяльності якого пропонується виділити три напрями: лінгвокомунікативна адаптація; лінгвосоціальна адаптація; лінгвокультурна адаптація. Лінгвокомунікативна адаптація має на меті мовне забезпечення лінгвосоціальної та лінгвокультурної адаптації. Лінгвосоціальна адаптація забезпечує навчання тактик мовленнєвої поведінки для організації процесу входження іноземних студентів у сферу суспільних, групових та міжособистісних стосунків і адаптації до українського соціуму. Лінгвокультурна адаптація передбачає навчання тактик мовленнєвої поведінки, які забезпечують подолання крос-культурних розбіжностей у вербальному та невербальному спілкуванні, формування толерантності до національно-культурних стереотипів України. Також планується робота з підготовки соціальних педагогів для здійснення соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів на початковому етапі їх перебування у вищих навчальних закладах України та з інформативної підтримки іноземних студентів, які потребують допомоги в процесі адаптації [3, с. 56–58].

У розробці програми та створенні Центру міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів у Харківській державній академії культури ми спиралися на запропоновані науковцями ХНУ імені В. Н. Каразіна положення та ідеї щодо напрямів діяльності та організації роботи. Але слід зауважити, що мета та напрями діяльності створеного у ХДАК Центру дещо відрізняється від лінгвосоціокультурного адаптаційного центру, який пропонують створити в ХНУ імені В. Н. Каразіна, перш за все, тим, що Центр ХДАК створено при органах студентського самоврядування, тому передбачено активне залучення до його роботи українських студентів різних напрямів та спеціальностей академії. Шляхом реалізації спільних проектів українські та іноземні студенти вступають у міжкультурну комунікацію, відбувається на практиці діалог культур.

Як зазначає у своєму дисертаційному дослідженні Ху Жунсі, для реалізації міжкультурного спілкування всіх учасників процесу адаптації спільними зусиллями викладачів та співробітників Інституту Конфуцію, Земляцтва китайських студентів у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка було створено клуб "Світ китайської культури". Передбачалося, що робота клубу буде спрямована на ознайомлення всіх бажаючих із самобутністю китайської культури, але "вже у перші місяці роботи клуб став своєрідним осередком спілкування для всіх китайських студентів, що створювало підґрунтя для забезпечення міжкультурного спілкування всіх учасників процесу адаптації китайських студентів до культурно-освітнього середовища університету" [8, с. 157]. В організації роботи Центру міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів Харківської державної академії культури ми спиралися на представлені Ху Жунсі напрями адаптаційної діяльності.

Т. Язвінська у своєму дисертаційному дослідженні, присвяченому проблемі соціокультурної підтримки іноземних студентів у процесі адаптації до освітньої системи, розглядає діяльність Міжнародного центру культурного співробітництва Владивостоцького державного університету економіки і сервісу стосовно реалізації змістового компонента моделі соціокультурної підтримки іноземних студентів [10, с. 109]. Під час організації Центру міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів ми враховували визначені

Т. Язвінською напрями діяльності Міжнародного центру культурного співробітництва [10, с. 225].

Для організації діяльності Центру міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів Харківської державної академії культури нами також використовувався досвід, представлений у дослідженнях Р. Зінурової (навчально-освітня програма “Діалог культур”) [2, с. 316], Я. Довгополової (навчально-тренінговий курс “Основи формування толерантних відносин у полікультурному середовищі”) [1, с. 124], В. Стрельцової (тренінг адаптації студентів до умов культурно-освітнього середовища університету) [6, с. 169].

На підставі аналізу педагогічних досліджень та з урахуванням досвіду практичної діяльності нами визначено, що робота Центру міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів спрямована на розв’язання таких соціально-педагогічних завдань: формування освітньо-культурного середовища як середовища самореалізації іноземних студентів; надання підтримки іноземним студентам з метою подолання “культурного шоку”, їх успішної соціальної адаптації, соціальної інтеграції та соціальної індивідуалізації; створення педагогічних умов для творчої соціальної та культурної співпраці.

Відповідно до соціально-педагогічних завдань розроблена програма діяльності Центру міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів, яка розглядається нами як складова загальної програми соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу та реалізується за такими напрямками:

1. Створення складових соціокультурного та соціально-виховного компонентів освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу відповідно до соціалізаційних потреб іноземних студентів, з урахуванням їх етнопсихологічних та соціокультурних особливостей. При цьому освітньо-культурне середовище розглядається як інтегративний фактор особистісного становлення іноземного студента у вищому навчальному закладі в природних соціокультурних умовах українського суспільства.

2. Проведення просвітницької діяльності (спільно з працівниками Центру міжнародної освіти та співробітництва ХДАК), яка сприяє соціальній адаптації та інтеграції іноземних студентів в освітньо-культурне середовище вищого навчального закладу: бесід щодо порядку перебування іноземних громадян на території України, правил реєстрації документів іноземців, оформлення посвідок на тимчасове проживання, реєстрації за місцем проживання; бесід щодо правил проживання в гуртожитку; дотримання норм гігієни та здорового способу життя; ознайомлення з освітніми стандартами України та освітніми вимогами вищого навчального закладу тощо. Ця діяльність спрямована на взаємодію із представниками різних служб, з якими іноземні студенти матимуть справу під час свого перебування та навчання у ВНЗ, на включення іноземних студентів до соціальної взаємодії в різних сферах життя, збагачення життєвого досвіду, засвоєння соціальної інформації, формування навичок мовленнєвого спілкування.

3. Організація діяльності щодо ознайомлення іноземних студентів із соціокультурним середовищем, у якому вони перебувають: проведення екскурсій вищим навчальним закладом (корпуси, бібліотека, їдальня, аудиторії, актові зали, спортивні зали, студія звукозапису тощо); ознайомлення з інфраструктурою міста (торгові центри, банки, аптеки, лікарні, бібліотеки, театри, музеї, виставкові зали, парки, місця відпочинку, заклади харчування, кіно-концертні зали); представлення гуртожитків та інфраструктури навколо них. Така діяльність спрямована на адаптацію іноземних студентів до нових соціокультурних умов, на формування навичок взаємодії із різними соціальними інститутами, на поступове освоєння соціального простору, в якому іноземному студентові доведеться прожити декілька років, отримуючи професійну освіту.

4. Організація співпраці іноземних та українських студентів у реалізації соціокультурних проектів та проведенні заходів, спрямованих на міжкультурний діалог, взаємодію. У ході такої співпраці відбувається формування груп взаємодії, до яких входять іноземні та українські студенти, відбувається творча взаємодія, складаються міжособистісні стосунки, відбувається пристосування до

професійної та активної соціокультурної діяльності в умовах нового освітньо-культурного середовища.

5. Проведення заходів, спрямованих на залучення іноземних студентів до українських національно-культурних традицій засобами позанавчальної діяльності, на соціальну інтеграцію в освітньо-культурне середовище вищого навчального закладу: вечорів, днів української культури, тренінгів, бесід, круглих столів, майстер-класів, екскурсій, циклу заходів, присвячених національним традиціям, особливостям культури регіонів України.

6. Проведення іноземними студентами заходів, спрямованих на ознайомлення з культурою, традиціями, звичаями, мовою, освітніми системами, літературною, театральною спадщиною, кінематографом їхньої країни. У процесі проведення таких заходів формуються ціннісні настанови на взаємодію та міжкультурний діалог у ході їх підготовки, організації та реалізації, на розвиток комунікативних умінь, створюється атмосфера доброзичливості, творчої взаємодії, відбувається формування толерантності, впевненості в собі, подолання міжкультурних комунікативних бар'єрів, чому сприяє спільне планування та прийняття рішень, взаємоповага і взаєморозуміння між українськими та іноземними студентами. Залучення іноземних студентів до активного громадського життя, студентського самоврядування, активної соціальної практики, реалізація ними власних проектів, на нашу думку, сприяє їх соціальній індивідуалізації.

7. Організація роботи щодо формування інформаційної грамотності та інформаційної культури іноземних студентів: участь у підготовці та проведенні спецкурсів, різноманітних заходів, спрямованих на розвиток інформаційних знань, умінь та навичок в умовах нового освітньо-культурного та інформаційного середовища.

8. Залучення іноземних студентів до участі у спортивних заходах: спартакіада ХДАК, спортивні змагання за межами академії, участь у них спільно з українськими студентами, що сприяє формуванню здорового способу життя, розширенню життєвих ресурсів, простору соціальної адаптації та соціальної інтеграції.

До розробки програми та реалізації напрямів діяльності Центру міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів залучаються представники органів студентського самоврядування, заступники деканів, які відповідають за виховну роботу, куратори, викладачі, працівники бібліотеки академії, коменданти гуртожитків, медичні працівники, українські та іноземні студенти всіх освітніх напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у ХДАК. Участь у роботі центру для студентів може розглядатися як своєрідний майданчик для практичної реалізації здобутих в освітньому процесі знань, умінь та навичок, оскільки вона безпосередньо пов'язана зі сферою їх майбутньої професійної діяльності – організацією соціокультурного середовища розвитку особистості

Проекти, представлені в програмі центру, спрямовані на інтенсифікацію навчально-професійної підготовки, на виявлення та розвиток творчих здібностей, на реалізацію особистісного потенціалу, формування особистісно-професійних якостей. Серед уже реалізованих в межах діяльності Центру міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів соціокультурних проектів заходи, пов'язані з традиціями та звичаями українського народу та народів, які представляють іноземні студенти: літературно-мистецькі вечори: "Знайомтеся – Україна", "Пісенні традиції Слобожанщини", "Духовні орієнтири української літератури", "Хореографічні мотиви України"; театралізовані виховні заходи: "Українські вечорниці", "Свято Миколая", "Українське Різдво", "Масляна", "Великдень в Україні"; спортивна гра "Козацькі забави" тощо; проведення майстер-класів: "Таємниці української кухні", "Українська писанка", "Лялька-мотанка", "Дивосвіт української вишивки", "Опішнянська кераміка" тощо; вечори-презентації: "Кухні народів світу", "Діалог на кухні", "Загадковий світ Китаю", "Незнайома Туреччина", "Традиції країн арабського світу"; організація факультативних занять із вивчення китайської, турецької, арабської, азербайджанської мов за участю іноземних та українських студентів, співробітників та викладачів ХДАК; перегляд та обговорення циклу фільмів етнографічного змісту; організація

та проведення заходів, що містять відомості про культуру українського народу, про цінності української культури, про стереотипи поведінки в українському суспільстві: лекції-презентації: “Українська народна архітектура”, “Рослинні і тваринні символи укра-їнців”, “Українська вишивка”, “Звичаї та обряди українців”, “Обереги українців”, “Художники України”; лекції-бесіди: “Українська оселя”, “Українське традиційне вбрання”, “Таємниці писанки”, “Лялька-мотанка в українській культурі”, “Культура народів України”; круглі столи: “Художні традиції Слобожанщини”, “Музеї України”, “Міста України”, “Українська етнографічна візуалістика”, “Система вищої освіти України”; тренінги: “Мовленнєвий етикет українців”, “Традиції та обряди календарного циклу”; організація екскурсій, відвідування музеїв, театрів, виставок, концертів, культурних заходів, ярмарок, які проводяться в місті та області (етнографічні фестивалі “Печенізьке поле”, “Весілля в Малинівці”, фестиваль пісенно-обрядового фольклору “Сьогодні Купала, а завтра Івана”, “Великий Слобожанський ярмарок”, “День міста” тощо). Важливим напрямом діяльності центру є ознайомлення іноземних студентів зі структурою, традиціями Харківської державної академії культури, яке розпочинається із перегляду презентаційного фільму “Харківська державна академія культури” (англійською, китайською або російською мовою). Потім проводяться екскурсії по факультетах та структурних підрозділах. Окремо передбачається програма ознайомлення з бібліотекою та робота щодо формування інформаційної культури іноземних студентів. Під час проведення заходів відбувається неформальне спілкування іноземних студентів з представниками українського соціуму, що сприяє соціалізації іноземних студентів.

Діяльність центру дозволяє організувати максимальне включення іноземних студентів до широкого соціокультурного контексту, залучати їх до реалізації міжкультурної комунікації в різних формах та ситуаціях соціальної взаємодії, що має позитивний вплив на розвиток соціального інтелекту, навичок толерантності, міжособистісних та міжкультурних взаємин, комунікативної компетенції, тобто сприяє соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ВНЗ.

**Висновки.** Отже, Центр міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів Харківської державної академії культури є складовою соціокультурного компонента освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу, що дозволяє здійснювати постійну міжкультурну взаємодію шляхом включення через діяльність центру в його структуру різноманітних соціокультурних проектів, залучення до їх реалізації усіх учасників цієї взаємодії, тобто створюються можливості для координації діяльності усіх структур освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу стосовно організації навчально-виховного процесу професійної підготовки іноземних громадян з урахуванням їх етнічних, соціокультурних та особистісних характеристик. Діяльність Центру міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів є складовою розробки та реалізації загальної програми соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу, оскільки ця діяльність спрямована на забезпечення успішної соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу, а також на зміни в самому освітньо-культурному середовищі за рахунок створення нових соціально-педагогічних проектів, проведення різноманітних адаптаційних та інтеграційних заходів за участю викладачів, співробітників академії, українських студентів, представників студентської ради, з активним залученням до соціокультурної діяльності іноземних студентів, що сприяє їх успішному входженню в соціум, соціальній адаптації до умов українського суспільства та соціальній інтеграції в український соціум.

**Перспективи подальших досліджень.** Перспективні напрями наших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні значення діяльності Центру міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів в реалізації програми соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.



### Література

1. Довгополова Я. В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Довгополова Я. В. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – 206 с.
2. Зинурова Р. И. Этническая социализация молодежи в условиях современного российского общества : дисс. ... д-ра социол. наук : спец. 22.00.04 "Социальная структура, социальные институты и процессы" / Зинурова Р. И. – М. : Российский государственный социальный университет, 2005. – 383 с.
3. Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации : колл. монография / науч. ред. Е. Ю. Кошелева. – Томск : РАУШ МБХ, 2011. – 204 с.
4. Рижанова А. О. Соціалізація студентської молоді в умовах інформаційного суспільства / А. О. Рижанова // Вісник Харківської державної академії культури. – 2009. – Вип. 27. – С. 202–210.
5. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. І. Д. Зверєвої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
6. Стрельцова В. Ю. Соціальна адаптація студентів інституту культури і мистецтв до умов відкритого культурно-освітнього середовища : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / В. Ю. Стрельцова. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2009. – 201 с.
7. Тюльпа Т. М. Соціокультурне середовище вищого педагогічного навчального закладу як умова успішної соціалізації студентської молоді / Т. М. Тюльпа // Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки". – 2012. – № 3. – С. 45–48.
8. Ху Жунсі. Педагогічні умови адаптації китайських студентів до культурно-освітнього середовища вищих навчальних закладів України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Жунсі Ху. – Луганськ : ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2014. – 230 с.
9. Шейко В. М. Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації (друга половина XIX – початок XXI ст.) : монографія / В. М. Шейко, Ю. П. Богуцький. – К. : Генеза, 2005. – 592 с.
10. Язвинская Т. Н. Социокультурная поддержка иностранных студентов в процессе адаптации к российскому образованию : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Язвинская Т. Н. – Чита : ГОУ ВПО "Читинский государственный университет", 2009. – 234 с.

УДК 314.372.43+373.66

## ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ ФУНКЦІЇ БАГАТОДІТНОЮ СІМ'ЄЮ

**Букій Т. В.**

*У статті аналізується роль багатодітної сім'ї у формуванні та розвитку особистості дітей. Конкретизуються суть і завдання сімейного виховання у багатодітних родинах на прикладі порівняльної таблиці основних параметрів виховання дітей в одnodітних та багатодітних сім'ях. Виокремлено основні проблеми багатодітних сімей та напрями соціально-педагогічної роботи з ними для успішного виконання їх виховної функції.*

*Ключові слова: багатодітна сім'я, психологічний клімат сім'ї, виховна функція сім'ї, педагогічні можливості, проблеми багатодітних сімей.*

*В статье анализируется роль многодетной семьи в формировании и развитии личности детей. Конкретизируются сущность и задачи семейного воспитания в многодетных семьях на примере сравнительной таблицы основных параметров воспитания детей в одnodетных и многодетных семьях. Выделены основные проблемы многодетных семей и направления социально-педагогической работы с ними для успешного выполнения их воспитательной функции.*

*Ключевые слова: многодетная семья, психологический климат семьи, воспитательная функция семьи, педагогические возможности, проблемы многодетных семей.*

*The article analyzes the role of a large family in the formation and development of the child's personality. It specifies the essence and objectives of family upbringing in large families exemplified by a comparison table of the main parameters of education of children in one-child and large families. The main problems of large families and areas of socio-pedagogical work with them for successful realization of their educational function are determined.*

*Key words: large family, psychological climate of the family, educational function of the family, educational opportunities, problems of large families.*

**Постановка проблеми.** Невід'ємним елементом соціальної структури суспільства, сполучною ланкою між ним і людиною, що забезпечує неперервність спадковості між поколіннями, є сім'я. Формування і розвиток особистості починається від самого моменту її народження. Тому роль сім'ї, яка водночас є і першим вихователем дитини, і середовищем передачі їй духовного багатства, культурних традицій, практичних умінь і навичок, має непересічне значення. Сім'я багато в чому передбачає те, якою стане людина в майбутньому, які моральні якості вона понесе у світ, яким буде її здоров'я та ін. Завдяки батькам дитина засвоює норми людських взаємин, загальнолюдські цінності. При цьому провідними чинниками виступають психологічний клімат сім'ї, спосіб внутрішньосімейного життя та його стиль, тобто йдеться про систему цінностей сім'ї, моральні ідеали, потреби, сімейні традиції [4, с. 61–67]. Здорова, міцна, дружна, матеріально і морально благополучна сім'я – найвища цінність. Вона дає дитині і дорослому почуття любові, захищеності, турботи, надійності, прив'язаності, забезпечує зв'язок поколінь. Разом з тим у результаті бідності і малозабезпеченості мільйонів сімей послаблюється і їх виховний та моральний потенціал, знижується відповідальність батьків за виховання дітей [1].

Аналізуючи соціологічні дослідження морально-психологічних установок сучасної молоді стосовно шлюбно-сімейних відносин, ми можемо відзначити пріоритет сімейного способу життя. Проте збільшення відбувалося переважно за рахунок зростання кількості малодітних та бездітних сімей (близько 60 % сімей – одnodітні). Зазначений факт є дуже небезпечною тенденцією, оскільки орієнтація на одну дитину не дає змоги відтворити природну школу виховання через взаємодію старших дітей з молодшими. Серед молодих сімей поширюється модель

однодітної сім'ї, що створює передумови для можливих негативних наслідків у пізнавальному, соціальному, емоційному розвитку дітей. Бажання стати батьком, матір'ю відходить на задній план, а народження однієї дитини стає даниною для одруження. Відбувається конфлікт цінностей, конкуренція пріоритетів, де цінність сім'ї і дітей девальвується.

Держава і суспільство надзвичайно зацікавлені у зміні існуючої негативної (демографічної, репродуктивної, соціальної) ситуації. Тому на перший план виходить вивчення проблем сімей, у яких відбувається духовне, фізичне, суспільне, національне, етнічне відтворення населення. У цьому контексті багатодітна сім'я є джерелом розбудови української держави, яка своїм існуванням або появою реалізує репродуктивну функцію, що, крім біологічного значення, отримує ще й соціальне.

Найбільш уразливими в сучасних соціально-економічних умовах залишаються багатодітні сім'ї, де чітко прослідковується взаємозв'язок зниження рівня матеріальної забезпеченості зі збільшенням кількості дітей у сім'ї [3].

Коло проблем, які мають багатодітні сім'ї, не обмежується лише скрутним матеріальним становищем. Багатодітна сім'я має також безліч інших проблем, а саме: погані житлово-побутові умови; проблема взаємовідносин дітей у сім'ї; проблеми зі здоров'ям як матері, так і дітей; емоційно напружені стосунки у сім'ї; проблеми дітей у сфері освіти, профорієнтації та професійного становлення; проблеми з вихованням дітей; індивідуальні проблеми дітей; проблема проведення змістовного дозвілля всією сім'єю; проблеми, пов'язані з низькою педагогічною культурою батьків, ведення ними аморального способу життя; бродяжництво дітей з метою здобуття засобів для прожиття тощо [10, с. 102; 13, с. 173].

З метою посилення соціального захисту, поліпшення умов життя та державної підтримки, створення більш сприятливих умов для виховання та розвитку дітей із багатодітних родин у 1999 та 2000 роках було видано два спеціальні укази Президента України, які, з деякими змінами, діють і сьогодні: 1) "Про заходи щодо поліпшення становища багатодітних сімей" № 1460 від 12 листопада 1999 року; 2) "Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту багатодітних і неповних сімей" № 1396 від 30 грудня 2000 року [12, с. 78]. В основу заходів покладено положення Конституції України, Конвенції ООН про права дитини, Декларації про загальні засади державної політики України стосовно сім'ї та жінок, Концепції державної сімейної політики, а також Указу Президента України від 27 квітня 1999 року № 456 "Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян" та інші нормативно-правові акти. Мета заходів полягає в забезпеченні сприятливих умов для найповнішої реалізації багатодітною сім'єю своїх функцій, підвищення її соціального статусу, а також утвердження сім'ї як основи суспільства [2].

Таким чином, спираючись на дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних педагогів, психологів, соціологів, можна припустити, що благополучні багатодітні родини є більш внутрішньо стабільні. Багатодітна сім'я забезпечує розвиток особистісних якостей членів родини, сприяє їх духовному взаємозбагаченню, здійснює емоційну стабілізацію індивідів, їх психологічну терапію, емоційну підтримку, психологічний захист тощо.

Згідно зі статистичними даними, в Україні налічується більше 16 млн сімей, із них лише 5,7 % є багатодітними, проте в них проживає близько 17 % всього населення. Це дає нам підставу зробити висновок, що багатодітна сім'я перешкоджає розвитку демографічної кризи, а можливо, і кризовим національно-етнічним процесам. Крім того, багатодітна сім'я має надзвичайно великий досвід у реалізації виховної функції. У такій сім'ї діти мають найкращі природні умови для проходження соціалізації особистості. Через сім'ю взагалі, а через багатодітну сім'ю зокрема найкраще проходить система передачі соціальної інформації, яка дозволяє дитині оволодівати нею з максимальною швидкістю, зацікавленістю, повнотою. Можна стверджувати, що в багатодітних сім'ях закріплений позитивний досвід спілкування з братами, сестрами, батьками, відповідно, є позитивний досвід любові, спілкування, поваги, розподілу загальної радості та загальної напруги [6, с. 81–85].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Внутрішньосімейна взаємодія, різноманітні проблеми та позитивні характеристики сімей, зокрема, багатодітних сімей, були і залишаються предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних педагогів, психологів, соціологів тощо. Так, дослідженням сім'ї, її складу, структури, характеру взаємовідносин займалися І. Д. Зверева, Т. Ф. Алексєєнко, Е. Берн, Дж. Боулбі, Т. В. Буленко, А. Я. Варга, В. О. Васютинський, Е. Г. Ейдемільер, Т. В. Івончик, С. В. Ковальов, О. І. Пенькова, Т. М. Титаренко, В. В. Юстицькис, В. С. Заслуженюк, В. А. Семиченко, Г. Т. Хоментаскас, А. С. Співаковська, Т. О. Кулікова, І. М. Трубавіна та ін.

Вперше на зв'язок кількості дітей у сім'ї з якістю їх виховання звернув увагу А. С. Макаренко. Він був глибоко переконаний, що для успішного виховання дитини сім'я повинна бути перш за все колективом, тому радив навіть тоді, коли сім'я зазнає деяких матеріальних труднощів, не обмежуватися однією дитиною. Тільки в сім'ї, де є кілька дітей, батьківське піклування та виховання може мати нормальний розвивальний характер, наголошував він [7, с. 7–18].

Згідно з Законом України "Про охорону дитинства" багатодітна сім'я – це сім'я, в якій подружжя (чоловік та жінка) перебуває у зареєстрованому шлюбі, разом проживає та виховує трьох і більше дітей, у тому числі кожного з подружжя, або один батько (одна мати), який (яка) проживає разом з трьома і більше дітьми та самостійно їх виховує. До складу багатодітної сім'ї включаються також діти, які навчаються за денною формою навчання у загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладах – до закінчення навчальних закладів, але не довше, ніж до досягнення ними 23 років.

Багатодітна сім'я виступає сприятливим середовищем для розвитку дітей, для самовдосконалення особистості батьків, для підготовки кожної дитини до майбутнього самостійного сімейного життя. Це своєрідна школа колективізму, що забезпечує реальну можливість постійного спілкування між людьми різної статі та різного віку.

Проте слід зазначити, що багатодітні сім'ї потребують зміцнення виховної функції родини, адже успіх виховання дітей залежить від виховного потенціалу сім'ї, який у свою чергу тісно пов'язаний з матеріально-побутовими умовами, структурою сім'ї, взаємостосунками, які складаються між усіма членами родини, рівнем педагогічної культури батьків тощо.

Діти у багатодітній сім'ї звикають піклуватися один про одного, надавати взаємну допомогу, поступатися у разі потреби своїми інтересами, розділяти радість та горе. У процесі повсякденного спілкування зі старшими братами та сестрами молодші діти швидше розвиваються, переймаючи їх життєвий досвід. Відчуття однакової батьківської турботи про всіх дітей будує здорову атмосферу в сім'ї, сприяє вірному вихованню. Все це може здійснитися за умови гарного прикладу суспільного та особистого життя батьків, організації для дітей правильного режиму дня, їх навчальної та побутової праці, спільного відпочинку тощо [8, с. 82].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Узагальнюючи досвід багатьох дослідників, ми можемо зазначити, що суть виховної функції багатодітної родини полягає у передачі дітям дорослими членами сім'ї соціального досвіду. Це цілеспрямований систематичний вплив батьків на своїх дітей з метою підготовки їх до життя й прищеплення різнобічних особистісних інтегративних якостей. Своєрідність і необхідність сімейного виховання полягає в тому, що воно більш емоційне за своїм характером, ніж будь-яке інше, оскільки його провідником є батьківська любов до дітей і почуття прихильності, довіри дітей до батьків.

Таким чином, **метою даної статті** є аналіз реалізації виховної функції багатодітними сім'ями, висвітлення й обґрунтування основних проблем цих сімей та соціально-педагогічних напрямків роботи з ними.

Правильне сімейне виховання розвиває здібності, здорові інтереси та потреби дитини, формує позитивний світогляд, відповідальне ставлення до праці, сприяє прищепленню гуманних моральних якостей, розумінню необхідності дотримуватися правових і моральних норм життя, поведінки, що сприяє розвитку фізичної досконалості дітей, зміцненню їхнього психічного здоров'я, виробленню навичок санітарно-гігієнічної культури. Ця функція є однією з найважливіших. Її

мета – передати підростаючим поколінням у процесі входження в систему суспільних відносин соціального досвіду, знань, орієнтацій, норм і ролей, умінь і навичок, необхідних для повноцінної життєдіяльності, тобто сприяти соціалізації дітей. Успіх виховання залежить від виховного потенціалу сім'ї, який у свою чергу залежить від її матеріальних і побутових умов, чисельності та структури сім'ї, взаємостосунків, які складаються між усіма членами родини, особистого прикладу батьків, їх педагогічної культури тощо.

Не менш важливо виокремити основні завдання сімейного виховання, до яких дослідники відносять:

- ✓ виховання фізичної й морально здорової особистості, забезпечення усіх необхідних для цього умов;
- ✓ створення у сім'ї атмосфери емоційної захищеності, тепла, любові, взаєморозуміння, чуйності, доброзичливості, належних умов для розвитку почуттів;
- ✓ засвоєння дитиною базових моральних цінностей та ідеалів, культурних традицій, етичних норм взаємин між людьми;
- ✓ забезпечення духовної єдності поколінь, збереження родинних традицій, сімейних реліквій, вивчення родоводу, прилучення дітей до рідної мови, національних традицій, звичаїв, обрядів, виховання в них національної свідомості та самосвідомості;
- ✓ виховання у дітей поваги до законів, прав і свобод людини, громадянської та соціальної відповідальності;
- ✓ залучення дітей до світу знань, виховання поваги до науки, школи, вчителів;
- ✓ включення в суспільну побутову та господарську діяльність, розвиток творчої працелюбності особистості;
- ✓ формування естетичних смаків і почуттів, уміння розрізняти прекрасне і потворне в мистецтві та житті;
- ✓ статеve виховання дітей, розвиток моральної чистоти, почуттів дружби, кохання, поваги до жінки, підготовка до подружнього життя;
- ✓ розвиток внутрішньої свободи, здатності до об'єктивної самооцінки і саморегуляції поведінки;
- ✓ розвиток почуття власної гідності та відповідальності за свої вчинки.

Соціальна ситуація, у якій перебуває сучасна багатодітна сім'я, призводить до того, що, виховуючи дітей, батьки стикаються з цілою низкою проблем. Зважаючи на те, що суспільством ставиться завдання посилити можливості сімейного виховання, школа та соціальні служби мають допомагати сім'ї у створенні нормальних психолого-педагогічних та емоційно-моральних умов для повноцінного виховання дітей, розвитку їхніх пізнавальних інтересів, фізичного удосконалення, нормального спілкування з батьками та іншими членами сім'ї, у набутті батьками умінь, необхідних для вирішення складних проблем сімейного виховання.

Внаслідок зростання кількості розлучень, нестабільності та деформації шлюбу соціальної допомоги потребують багатодітні сім'ї, які не в змозі забезпечувати належний рівень сімейного виховання і в яких створюються передумови для негативного напрямку у формуванні особистості дитини. Це так звані багатодітні сім'ї у складних життєвих обставинах, де батьки зловживають спиртним, ведуть аморальний спосіб життя; неповні багатодітні родини; сім'ї, де між батьками, батьками й дітьми мають місце постійні конфлікти; сім'ї з низьким морально-культурним рівнем батьків; зовні благополучні багатодітні сім'ї, тобто сім'ї, де за нормальних економічно-побутових умов і наявності обох батьків складаються несприятливі умови для виховання дітей внаслідок педагогічної неосвіченості та низької педагогічної культури батьків, причому педагогічні помилки батьків мають стабільний характер. Тому постає завдання про підготовку батьків до якісного виконання батьківських обов'язків.

Дослідна робота дозволила нам визначити наступні фактори негативного впливу соціально-економічних процесів на можливості реалізації виховної функції сучасної багатодітної сім'ї: обмеження матеріальних умов для повноцінного функціонування сім'ї; погіршення загального стану здоров'я населення; звуження

кола і змісту сімейного спілкування; деформація сімейних цінностей і зміни ієрархії цінностей суспільства; переоцінка досвіду родинного виховання дітей; загострення міжпоколінних стосунків; підвищення рівня агресії і зростання культу сили у суспільстві; поширення шкідливих звичок і асоціальних форм поведінки; низький рівень педагогічної культури батьків.

Для того щоб краще представити особливості реалізації вихованої функції багатодітною сім'єю, ми склали порівняльну таблицю параметрів виховання дітей в одnodітних та багатодітних сім'ях (табл. 1).

Таблиця 1

**Порівняльна таблиця основних параметрів виховання дітей в одnodітних та багатодітних сім'ях**

| Одnodітна сім'я   | Багатодітна сім'я   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Дитина має тісніші емоційні зв'язки з дорослими членами сім'ї, має більше матеріальних благ та турботи від батьків.</li> <li>• Дорослі завжди помічають, коли у дитини щось не виходить, і поспішають їй на допомогу.</li> <li>• Єдина дитина знає, що дорослі допоможуть їй зробити певну справу.</li> <li>• Через те, що дитина розраховує на допомогу інших, у неї розвивається несаможиттєвість та залежність від батьків, а згодом – і від інших людей.</li> <li>• Надмірна опіка призводить до уповільнення психічного розвитку дитини, виникнення егоїстичних рис, усамітнення.</li> <li>• Дитина може зловживати опікою.</li> <li>• У єдиної дитини формується спотворена самооцінка.</li> <li>• Єдині діти часто не володіють способами спілкування з іншими дітьми, що веде до погіршення взаємодії в колективі в майбутньому.</li> <li>• Єдині діти більш зрілі душевно, вміліші у відносинах з дорослими, мають багатий кругозір.</li> <li>• Батьки уважніше ставляться до внутрішнього світу дитини.</li> <li>• Одnodітна сім'я частіше розпадається.</li> <li>• Дитина мало знає про шляхи та способи виходу із конфліктних подій у ситуації взаємодії.</li> <li>• Дитина гірше орієнтується у тих ситуаціях, коли необхідно допомогти іншій людині; у неї погано розвинуті навички суспільної поведінки.</li> <li>• Одnodітні сім'ї мають краще матеріальне забезпечення</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Діти більше спілкуються одне з одним, а батьківської уваги не вистачає на усіх дітей одразу.</li> <li>• Дорослі розраховують на те, що молодшій дитині допоможуть старші діти.</li> <li>• У великій сім'ї дитина прагне все зробити сама, не відставати від інших.</li> <li>• Дорослі розраховують на те, що молодшій дитині допоможуть старші.</li> <li>• У великій родині дитина прагне зробити все сама, щоб не відставати від інших.</li> <li>• У багатодітній сім'ї діти, граючись, багато чого навчаються один в одного.</li> <li>• Надмірна увага батьків до одного із дітей може викликати в інших вороже ставлення і до батьків, і до тієї дитини, агресивність.</li> <li>• Дітям не вистачає уваги з боку батьків.</li> <li>• Діти майже в усіх випадках мають нормальний рівень самооцінки.</li> <li>• У багатодітній сім'ї діти мають великий досвід спілкування з іншими дітьми і тому їм легше встановлювати контакти з людьми та налагоджувати взаємодію.</li> <li>• Діти легше пристосовуються до соціуму, менше страждають від страхів, зацикленості на собі.</li> <li>• Батькам не вистачає часу звертати увагу на всі внутрішні проблеми окремої дитини.</li> <li>• Багатодітна сім'я більш стабільна.</li> <li>• Між дітьми часто виникають суперечки та конфлікти, які вони згодом вирішують самі або з допомогою батьків.</li> <li>• У дітей формуються почуття взаємодопомоги, співробітництва, взаємонавчання.</li> <li>• Багатодітні сім'ї належать до сімей "групи ризику" (перебувають у складних життєвих обставинах)</li> </ul> |

Важливою характеристикою, яка впливає на реалізацію багатодітною сім'єю виховної функції, є психологічний клімат сім'ї. Це стійкий емоційний настрій, результат особливостей і якості взаємостосунків членів сім'ї. Психологічний клімат сім'ї може змінюватись і залежати від самих членів сім'ї. Він може

бути сприятливим, несприятливим (конфлікти, сварки, знервованість), суперечливим (чи то повна злагода, чи то сварки).

Ми можемо зазначити наступні ознаки сприятливого сімейного мікроклімату: згуртованість членів сім'ї, доброзичливість, почуття захищеності, терпимість, взаємна повага, взаємодопомога, чуйність, співчуття, прагнення допомагати один одному, співпереживання, відповідальність за сім'ю та кожного її члена. Велике значення для психологічного клімату сім'ї має внутрішньосімейне спілкування. Сімейний мікроклімат, на який впливають стійкий позитивний емоційний настрій, взаєморозуміння, доброзичливість, позначається на настрої членів сім'ї, загальному стилі їхнього життя. У такій сім'ї наявне бажання разом проводити вільний час, вихідні дні, відпустку. Вона відкрита як для внутрішньосімейного (між подружжям, подружжям і дітьми, подружжям і батьками), так і для позасімейного (з друзями, сусідами, знайомими) спілкування, створює душевний комфорт, рятує від нервових перевантажень.

Знервованість, відсутність матеріальних благ, постійна роздратованість, грубість, сварки, піклування лише про власний комфорт, відсутність милосердя у членів сім'ї призводять до негативного емоційно-психологічного мікроклімату. Такі життєві умови у подружжя, а також у дітей зумовлюють депресивні стани, емоційне перенапруження, дефіцит позитивних емоцій, стресові ситуації, негативний виховний вплив на дітей тощо.

Для того щоб соціальні педагоги і соціальні працівники могли надавати більш ґрунтовну допомогу багатодітній сім'ї, необхідно визначити, до якого типу вона належить. І. Д. Зверєва та Г.М. Лактіонова розрізняють наступні види багатодітних сімей:

1. Сім'ї, в яких батьки люблять своїх дітей і свідомо хотіли їх мати. У цих сім'ях дитина – одна з основних життєвих цінностей, і батьки роблять усе від них залежне, щоб їх дітям жилося краще.

2. Сім'ї, у яких батьки свідомо не прагнули мати багато дітей. Третя та наступна дитина могли з'явитися у них головним чином через відсутність планування сім'ї (випадкова багатодітність). Такі сім'ї можуть сформуватися, наприклад, у результаті народження двійні чи трійні, через боязнь перервати вагітність, лікарську заборону на аборт за станом здоров'я матері, відмови від абортів та засобів контрацепції через релігійні переконання.

3. Сім'ї, утворені в результаті об'єднання двох неповних сімей (у кожній із яких уже були діти), або сім'ї, які утворилися в результаті другого чи наступного шлюбів матері чи батька, в яких народилися нові спільні діти.

4. Сім'ї, в яких народження великої кількості дітей можна вважати проявом неблагополуччя. Діти тут часто є засобом для отримання різного роду пільг та благ. Крім того, у більшості випадків у таких сім'ях сама поява дітей на світ є наслідком невідповідних статевоїх відносин у стані алкогольного чи наркотичного сп'яніння [12, с. 172–175; 9, с. 68–77].

Як зазначає вітчизняна дослідниця О. В. Морозова, багатодітна сім'я може створити не лише дітей-колективістів, але і дітей педагогічно занедбаних, з асоціальною чи антисоціальною поведінкою, підвищеною конфліктністю, агресивністю тощо. Це відбувається у таких випадках: коли батьки ведуть аморальний спосіб життя; якщо батьки мають низький рівень педагогічної культури; коли вони приділяють мало уваги дітям, їх вихованню, а весь час зайняті здобуванням засобів для існування; якщо виховання дітей не організоване і має безліч помилок; коли сім'я конфліктна чи неблагополучна і справляє десоціалізуючий вплив на дітей; коли батьки жорстоко поведуться зі старшими дітьми, а ті, в свою чергу, з молодшими. Усе це приводить до виникнення у дітей різних психологічних відхилень, акцентуацій характеру, деспотизму, відхилень у поведінці, різноманітних девіацій і т. д. [5, с. 139–142].

У зв'язку з цим слід констатувати, що багатодітна сім'я є об'єктом професійної діяльності соціального педагога. Доцільно також зазначити основні напрями соціально-педагогічної роботи із багатодітними сім'ями, які здійснює соціальний педагог. Ми систематизували і представили їх у наступній схемі (рис. 1).



Рис. 1. Основні напрями соціально-педагогічної роботи з багатодітними сім'ями

Тобто соціально-педагогічна робота із багатодітними сім'ями включає в себе систему взаємодії соціальних органів держави і суспільства та сім'ї, спрямованої на поліпшення матеріально-побутових умов життєдіяльності сім'ї, розширення її можливостей у здійсненні прав і свобод, визначених міжнародними та державними документами, забезпечення повноцінного фізичного, морального й духовного розвитку усіх її членів, залучення до трудового, суспільно-творчого процесу.



**Висновки.** Таким чином, успішність виконання багатодітною сім'єю виховної функції значною мірою залежить від виховних можливостей родини. Це комплекс різних умов та засобів, до яких слід віднести: матеріальні та побутові умови, чисельність і структуру родини; моральний і емоційно-психологічний клімат сім'ї; рівень розвитку сімейного колективу та характер відносин між його членами; трудову атмосферу сім'ї, життєвий досвід та культурно-освітній рівень дорослих членів сім'ї; наявність вільного часу та характер організації сімейного дозвілля; особистий приклад батьків; можливість використання ЗМІ та культури; систему та характер внутрішньосімейного спілкування сім'ї з навколишнім середовищем; рівень педагогічної культури дорослих членів сім'ї; сімейні традиції; особливості професійного досвіду батьків. Все це є системою як внутрішніх можливостей сім'ї, обумовлених її структурою, емоційно-вольовими відносинами батьків і дітей, так і зовнішніх, пов'язаних взаємодією родини із соціумом.

Соціальному педагогу необхідно знати як позитивні виховні можливості, так і потенційні ризики виховання дітей у сучасній багатодітній родині. Це допоможе йому на професійному рівні визначати шляхи надання допомоги багатодітним сім'ям у розв'язанні та попередженні цілої низки соціально-педагогічних проблем.

### Література

1. Дармодехин С. Семья и общество / С. Дармодехин // Социальная педагогика. – 2004. – № 9–12. – С. 20.
2. Заходи щодо поліпшення становища багатодітних сімей. Затверджено Указом Президента України від 12 липня 1999 року, № 1460/99 // Законодавство України про сім'ю : збірник нормативних актів. – К. : Юрінком Інтер, 2002. – 384 с.
3. Концепція Державної програми підтримки сім'ї на 2006–2010 роки // Відомості Верховної Ради України. – 2006. – № 30. – С. 140.
4. Кравченко Т. В. "Життєві сценарії" сім'ї та їхній вплив на соціальний розвиток особистості / Т. В. Кравченко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – Ст. 61–67.
5. Морозова О. В. Педагогика семьи : учеб. пособие / О. В. Морозова. – Омск, 2000. – 210 с.
6. Проблеми реалізації духовного потенціалу молоді. – Рівне : РДГУ, 2002. – Вип. 2. – 132 с.
7. Родинні взаємини і проблеми виховання дітей / С. Карпінець, Б. Кіндратюк, Л. Ковальчук та ін. – Івано-Франківськ, 1995. – 48 с.
8. Родинно-сімейна енциклопедія / за заг. ред. Ф. С. Арвата. – К. : Богдана, 1996. – 436 с.
9. Саленко Н. Дом с большой буквы: Как повысить статус многодетной семьи? / Н. Саленко // Социальная педагогика. – 2004. – № 3. – С. 68–77.
10. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської та ін. – К., 2000. – 260 с.
11. Хоментаскас Г. Т. Семья глазами ребенка / Г. Т. Хоментаскас. – М. : Педагогика, 1989. – 160 с.
12. Чоловіки за багатодітність (За матеріалами Комітету у справах багатодітних сімей) // Дзеркало тижня. – 2005. – № 2 (530), 22–28 січня.

УДК 399.34

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД**

**Волощук І. П.**

*У статті розглядаються різні точки зору та наукові позиції вчених щодо проблеми формування професійної компетентності студентів ВНЗ з точки зору методології компетентнісного підходу. Представлено та узагальнено зміст основних понять термінологічного апарату компетентнісного підходу та шляхи формування професійної компетентності студентів як результат їхньої професійної підготовки.*

*Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, кваліфікація випускника, професійна підготовка.*

*В статье рассматриваются разные точки зрения и научные позиции ученых по проблематике формирования профессиональной компетентности студентов вузов с точки зрения методологии компетентностного подхода. Представлено и обобщено содержание основных понятий терминологического аппарата компетентностного подхода, а также пути формирования профессиональной компетентности студентов как результат их профессиональной подготовки.*

*Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, квалификация выпускника, профессиональная подготовка.*

*The article is a consideration of various points of view and scientific positions on the problem of professional competence formation in students at higher educational institutions from the vantage point of the competency-based approach. It presents and generalizes the content of the main notions in the terminological apparatus of the competency-based approach and ways of professional competence formation in students as a result of their professional preparation.*

*Key words: competence-based approach, competence, competency, qualification of a graduate, professional preparation.*

**Постановка проблеми.** Перехід сучасної освіти, зорієнтованої на результат, – це спроба трансформувати традиційну систему навчання в систему, яка задовольняє сучасні потреби ринку праці, шляхом підготовки компетентних фахівців. Така підготовка передбачає чітке усвідомлення суб'єктами навчально-виховного процесу вишу, які компетентності потрібно сформувати у студентів, щоб дати їм можливість ефективно використовувати свої знання та вміння на практиці на конкретному робочому місці.

Зазначимо, що процес навчання професійним дисциплінам у вишах базується на закономірностях компетентнісного підходу (Competence-based approach), який передбачає сформованість у студентів конкретних компетентностей у процесі вивчення дисциплін (кредитних модулів) курсу. Крім того, студент має сам обирати, які компетентності він бажає у собі сформувати для майбутньої професійної діяльності, тобто виникає інструмент для усвідомленого формування індивідуальних цілей навчання. Звідси випливає, що методологічним орієнтиром такого цільового навчання є так само компетентнісний підхід, сутність якого полягає у формуванні компетентностей, які забезпечують фахівцю успішну професійну діяльність. Спираючись на систему європейської вищої освіти [5], результати навчання розуміються як:

- те, що випускник має знати, розуміти та здатен продемонструвати;
- відносяться до певного модуля чи всієї програми в цілому;
- ті, які можна виміряти в кредитах, де вказуються години, необхідні для їх вивчення;
- виражені в компетентностях;
- ті, які відносяться до дескрипторів рівнів та систем кваліфікацій.

Інтегруючись у європейський простір, освітня парадигма України передбачає зосередитись на положенні про те, що основними результатами діяльності ВНЗ має стати не система знань, умінь та навичок сама по собі, а сформованість сукупності (реєстрі) ключових компетентностей спеціаліста в певній професійній сфері, причому сукупність компетентностей спеціаліста певної галузі визначається державними класифікаторами професій. Реєстр компетентностей може бути використаний як при проектуванні навчальних програм, що дасть змогу студентам усвідомлено та індивідуально вибирати навчальні програми, так і для побудови і реалізації програм і процедур сертифікації спеціаліста. Звідси виникає **необхідність** розглядати професійну підготовку студентів вишу з позицій компетентнісного підходу, який нами вважається способом досягнення нової якості освіти.

**Метою даної статті** є розкрити поняття компетентностей, їх типології та структури, виокремити професійну компетентність фахівця будь-якої галузі та сутність компетентнісного підходу у професійній підготовці студентів вишів. Щоб краще зрозуміти формування професійних компетентностей, доцільно проаналізувати сутність компетентнісного підходу в педагогічній теорії та практиці. Внесок у розробку компетентнісного підходу в підготовці спеціалістів внесли О. Акулова, В. Адольф, А. Маркова, які зазначили, що компетентнісний підхід, на відміну від традиційного, розглядається не як кількість засвоєної інформації, а як здатність особистості діяти в різних, в тому числі нестандартних ситуаціях. З позиції акмеології О. Бодальов, Н. Кузьміна, А. Деркач зазначають, що в основі компетентнісного підходу закладена культура самовизначення (формування здатності та готовності самовизначатись, самореалізуватись та саморозвиватись у певній професійній діяльності). Вчені зазначають, що, професійно розвиваючись, фахівець буде створювати інновації в своїй професії (нові методи, приййоми та технології). Зокрема, він буде здатний нести відповідальність за прийняте рішення, визначати цілі, виходячи зі сформованості у нього професійних ціннісних орієнтацій [3, с. 54].

Зазначимо, що натепер термінологічний апарат компетентнісного підходу ще формується, проте він передбачає формування ключових та предметних компетентностей. За держстандартом компетентність визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, яка складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці. За проектом Tuning Європейської комісії [5] компетентність – це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, особистісних якостей, що описують результати навчання за навчальною програмою.

Компетентності покладено в основу кваліфікації випускника. До ключових відносяться вміння вчитись, спілкуватись різними мовами, математична та базова компетенція в галузі природознавства та техніки, інформаційно-комунікативна, соціальна, загальнокультурна, до предметних (галузевих) – комунікативна, літературна, мистецтвознавча, естетична, наукова, проектно-технологічна, інформаційно-комунікативна, історична тощо.

В процесі вивчення компетентностей Є. Милерян визначив послідовні етапи їх формування. На його думку, спочатку навички засвоюються як ізольовані, автоматизовані дії, далі згруповуються в цілісні конструкції (систему навичок), а навички узагальнюються до рівня так званих компетентностей. При цьому компетентностями він називав специфічні здібності особистості, необхідні для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, предметні знання та навички, способи мислення, а також усвідомлення відповідальності за свої вчинки [2, с. 95]. Що стосується професійної компетентності, то А. Маркова (1993, 1996) розглядає її з позицій психології праці і вважає разом з Н. Гришановою, В. Ісаєвою, Ю. Татур та іншими вченими як сукупність якостей особистості, які забезпечують її ефективну професійну діяльність, а “компетенція” розуміється як коло питань, в яких спеціаліст має бути компетентним.

Г. М. Коджаспирова визначає професійну компетентність як оперування спеціалістом необхідними знаннями, вміннями та навичками, які становлять основу формування професійної діяльності, комунікабельності та особистісних якостей спеціаліста – носія певних професійних цінностей, ідеалів, свідомості.

Таким чином, цілком доречно розкривати сутність компетентності двома способами:

– шляхом відповідних компетентностей, в цьому разі ми їх структурно-змістово представляємо як сукупність знань, умінь, навичок та досвіду (нами розглядається як професійна компетентність);

– через описання, за А. Хуторським, сукупності взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для виконання певних ситуацій та процесів і які є необхідними інструментами для продуктивної діяльності.

Отже, натепер є багато визначень, які розкривають сутність понять “компетентність” та “професійна компетентність”. Одні вчені характеризують компетентність з точки зору того, на що здатний компетентний фахівець (тобто з позиції результату формування компетентності), інші описують її структуру в двох видах:

1) психологічному – як сукупність когнітивно-інтелектуальних (знань, вмінь та навичок, характеристик мислення) та діяльнісно-поведінкових (досвід поведінки, діяльності та спілкування) компонентів; такі структурні компоненти дозволяють визначити показники та критерії сформованості компетентності [1, с. 37];

2) функціонально-змістовому – як сукупність компетентностей, які описані в класифікаціях професій та в кваліфікаційних рівнях підготовки студентів вишу. Таким чином, можна зазначити, що професійна компетентність близька за значенням з поняттям “професіоналізм”.

За своєю типологією Д. Хаймс та Дж. Равен виділяють такі компетентності, як “комунікативна компетентність” і “соціальна компетентність”. Всього приблизно 37 видів компетентностей, які групуються на:

I. Загальні компетентності. До них відносяться:

1. Інструментальні компетентності, які включають когнітивні здібності, здібності розуміти та імплантувати ідеї; методологічні здібності, екологічні здібності (розуміти і управляти навколишнім середовищем), вибудовувати стратегії навчання, прийняття рішень і вирішення проблем, технологічні вміння, комп'ютерні навички тощо.

2. Міжособистісні компетентності, тобто індивідуальні здатності, пов'язані з умінням проявляти почуття та ставлення, критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, що пов'язані з процесами соціальної взаємодії та кооперації, вмінням працювати в колективі тощо.

3. Системні компетентності, тобто узгодження розуміння, ставлення і знань, які дозволяють розуміти, яким чином частини цілого співставляються один з одним, та оцінити місце кожного з компонентів в системі, здатність планувати з метою удосконалення системи і конструювання нових систем.

II. Спеціальні (професійні) компетентності. Поділяються на:

1. Загальнопрофесійні, компетентності, що слугують основою для відповідних спеціальних компетентностей.

2. Спеціально-професійні – сукупність компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності.

Визначимо закономірності формування компетентностей студентів вишів різних кваліфікаційних ступенів за європейським проектом.

В рамках проекту TUNING були сформульовані результати навчання для різних рівнів підготовки студентів вишу (загальні дескриптори кваліфікацій вищої освіти) [5].

Бакалавр повинен:

- демонструвати знання основ та історії своєї дисципліни;
- ясно та логічно оперувати набутими базовими знаннями;
- давати оцінку новим фактам та інтерпретаціям у контексті набутих знань;
- розуміти загальні структури своєї дисципліни та міждисциплінарні зв'язки з нею;
- розуміти та вміти реалізувати методи критичного аналізу та розвитку теорій;
- точно реалізовувати методики та технології, які відносяться до дисципліни;

- діагностувати якість досліджень, які відносяться до дисципліни.

Магістр повинен:

- мати високий рівень знань у спеціалізованій галузі конкретної дисципліни. На практиці це означає ознайомлення з новітніми теоріями, інтерпретаціями, технологіями та методами;
- вміти практично осмислювати й інтерпретувати новітні явища в теорії та інтерпретувати результати на високому рівні;
- бути в змозі зробити певний оригінальний внесок в канони дисципліни, наприклад, підготувати дисертацію;
- демонструвати оригінальність та творчість у тому, що стосується дисципліни;
- мати сформованість професійних компетентностей.

У досвіді європейського методичного проекту TUNING була зроблена спроба встановити відповідність системи професійних компетентностей (загальних та спеціальних) рівням підготовки студентів, типам курсів та системам одиниць (кредитів) ECTS.

Так, навчальні курси розподіляються за наступними рівнями:

1. Курс базового (Basic) рівня (введення в предмет).
2. Курс проміжного (Intermediate) рівня (призначений для поглибленого базового знання).
3. Курс продвинутого (Advanced) рівня.
4. Спеціалізований курс (Specialised).

Курси розподіляються за такими принципами:

1. Основний (Core) курс (частина основної програми).
2. Споріднений (Related) курс (який підтримує основну програму).
3. Непрофілюючий (Minor) курс (необов'язковий).

Виходячи з цієї кваліфікації, було розроблено моделі розподілу навантаження за типами курсів, рівнями та модулями в одиницях (кредитах) ECTS.

В межах напрямів було розроблено п'ять типів навчальних модулів:

*Основні модулі*, тобто групи предметів, які складають ядро відповідної науки (наприклад, для бізнесу та менеджменту це – бізнес функції, бізнесове середовище тощо).

*Підтримуючі* модулі, наприклад, для бізнесу та менеджменту – це математика, статистика та інформаційні технології).

*Організаційні та комунікативні* модулі, наприклад, управління часом, робота в групах, риторика, іноземні мови.

*Спеціалізовані* модулі, тобто необов'язкові, проте які поглиблюють компетенції в обраній галузі, факультативні.

*Перехідні* модулі, наприклад, проекти, дисертації, бізнес-ігри, стажування, модулі, які є перехідними між теорією та практикою.

Основні та спеціалізовані модулі при цьому розглядаються як блоки, спрямовані на набуття, розширення та поглиблення знань; підтримуючі – як розвивальні методологічні компетенції; організаційні та комунікативні – як такі, що спрямовують на самонавчання та самоорганізацію; а перехідні – як такі, що забезпечують практичну складову. Ключовим завданням для створень навчальних і робочих планів різних рівнів підготовки студентів вишу, а також при розробці навчальних програм дисциплін (кредитних модулів) є визначення ключових компетентностей, які необхідно сформувати у студентів в процесі викладання курсів для їх успішної професійної діяльності.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що компетентності не можна розглядати поза межами будь-якої діяльності, тому знання, вміння та навички, важливі якості та риси особистості, які вона реалізує в процесі професійної діяльності, що є значущими для даної діяльності, є змістово-структурними складовими компетентностей. Якщо компетенції як об'єктивні явища залежать від рівня суспільних процесів, від розвитку суспільства в цілому, то компетентності як суб'єктивні явища – від ціннісних орієнтацій особистості, які актуалізують у певній ситуації її конкретні здібності на тому чи іншому етапі діяльності. Звідси випливає висновок, що компетентності можуть характеризуватись різними рівнями як сформованості, так і прояву.

До різних рівнів сформованості та прояву компетентностей у студентів вишу можна віднести:

- ступінь опанування та реалізація компетенцій у конкретному виді діяльності;
- суб'єктивний чинник (залежність опанування компетенціями та їх реалізація в певному виді діяльності від притаманних конкретній особистості природних даних);
- причинно-наслідковий зв'язок між сформованістю структурних компонентів компетентності.

Узагальнюючи, зазначимо, що компетентність зумовлює наявність у особистості внутрішньої мотивації до якісного виконання своєї професійної діяльності, професійних цінностей та ставлення до своєї професії як до цінності. Компетентний спеціаліст має бути здатним виходити за межі предмета своєї професії і володіти творчим потенціалом для саморозвитку.

А під професійною компетентністю ми розуміємо різноманітність знань, вмінь та навичок, особистісних та професійно важливих якостей особистості – носія певних професійних цінностей, ідеалів, свідомості, які забезпечують йому успішну професійну діяльність.

З іншого боку, компетенція – характеристика вимог до особистості, які дозволяють йому стати компетентним у певній професійній діяльності [4, с. 92]. Крім того, щоб випускник міг швидко адаптуватись на робочому місці та ефективно застосовувати свої знання, вміння та навички в умовах конкретного підприємства, в сучасних соціально-економічних умовах, доцільно впроваджувати в навчальний процес вишів закономірності компетентнісного підходу, а саме:

- узгоджений взаємозв'язок навчальних програм із ключовими професійними компетентностями, сформованість яких є результатом вивчення даних програм дисциплін.
- узгодженість вишу та підприємства щодо термінів підготовки спеціалістів відповідних рівнів компетентностей;
- зв'язок між змістовою частиною лабораторних та практичних занять дисциплін та професійною діяльністю спеціалістів на конкретному підприємстві.

Таким чином, успішною професійною підготовкою майбутнього випускника вишу вважається сформованість у нього професійних компетентностей (специфічних знань, вузькоспеціальних вмінь, навичок та здібностей, способів мислення, необхідних для ефективного виконання конкретних дій у певній фаховій галузі, а також розуміння відповідальності за свої вчинки). **Подальшого дослідження** потребує укладання реєстру професійних компетентностей студентів вишів за всіма напрямками підготовки та кодами спеціальностей та їх узгодженість з навчальними планами дисциплін та кредитних модулів, а також з потребами підприємств-роботодавців.

### Література

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : Академия, 2001. – 342 с.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 7–16.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – М. : Высшая школа, 2004. – № 6. – С. 45–63.
4. Митина Л. М. Психология профессионального развития / Л. М. Митина. – М.: Прогресс, 1998. – 267 с.
5. Tuning, Educational Structures in Europe [Електронний ресурс] // Learning outcomes. Competences. Methodology. – 2001–2009. – Режим доступу: [www.Relintdeusto/TuningProject](http://www.Relintdeusto/TuningProject). – Назва з екрана.

УДК 375.5.015.31:316.42

**СУТНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ****Єжова О. О.**

*У статті наведено теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов навчально-виховного процесу. Результати аналізу поняття “організаційно-педагогічні умови” дозволяють прийти до висновку, що це сукупність взаємопов’язаних обставин, які забезпечуються на управлінському рівні для досягнення запланованої мети й стосуються управління педагогами та їх професійною діяльністю, а також учнями та їх діяльністю. Організаційно-педагогічні умови можуть стосуватися ресурсів, науково-методичного забезпечення та моніторингу здійснюваного педагогічного процесу.*

*Ключові слова:* педагогічні умови, організаційно-педагогічні умови, загальноосвітній навчальний заклад, учні, педагоги.

*В статье приведено теоретическое обоснование организационно-педагогических условий учебно-воспитательного процесса. Результаты анализа понятия “организационно-педагогические условия” позволяют прийти к выводу, что это совокупность взаимосвязанных обстоятельств, обеспечивающихся на управленческом уровне для достижения намеченной цели и касающиеся управления педагогами и их профессиональной деятельностью, а также учащимися и их деятельностью. Организационно-педагогические условия могут касаться ресурсов, научно-методического обеспечения и мониторинга осуществляемого педагогического процесса.*

*Ключевые слова:* педагогические условия, организационно-педагогические условия, общеобразовательное учебное заведение, ученики, педагоги.

*The article gives theoretical substantiation to the organizational and pedagogical conditions of the teaching and educational process. Analysis of the notion of “organizational and pedagogical conditions” allows to conclude that it is a conjunction of interrelated circumstances ensured at the administrative level for the achievement of the set targets and pertaining to the management of teachers and their professional activities, as well as students and their activities. Organizational and pedagogical conditions may concern resources, scientific methodological support and monitoring of the implemented pedagogical process.*

*Key words:* pedagogical conditions, organizational and pedagogical conditions, general education institution, students, teachers.

**Постановка проблеми.** У сучасних педагогічних дослідженнях з теорії та методики виховання предметом часто виступають педагогічні умови, забезпечення яких, на думку дослідника, сприятиме позитивному впливові на розвиток і формування вихованців. У деяких наукових роботах автори розглядають організаційно-педагогічні умови досліджуваного процесу або явища. Не завжди таке виокремлення організаційно-педагогічних умов доцільне, і не завжди до їх переліку входять дійсно організаційно-педагогічні умови. Отже, постає необхідність теоретичного обґрунтування і уточнення понять “педагогічні умови” та “організаційно-педагогічні умови”.

**Мета статті** полягає в розкритті сутності поняття “організаційно-педагогічні умови” для досліджень у сфері освіти.

**Аналіз актуальних досліджень.** Розпочнемо аналіз з поняття “умови”. Насамперед, треба визначитися із взаємовідношеннями понять “фактор” і “умова”. Фактор ми розглядаємо як об’єктивно існуючу подію, явище, факт, зв’язок, що визначає зміни, розвиток або стійкість існування цілого. У філософії умови розуміють як те, від чого залежить щось інше (у нашому контексті можна говорити про залежність фактора); суттєвий компонент комплексу об’єктів [16, с. 707]. По суті, умова – це необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [15]. Для нас важливо, що

“сукупність конкретних умов утворює середовище перебігу того чи іншого процесу, явища, від якого залежить дія законів природи і суспільства” [16, с. 707]. Якщо процес розглядати як фактор, то умови – це обставини, які достатні і необхідні для реалізації можливостей, що закладені у тому чи іншому процесі (факторі).

Важливим є те, що умови можна забезпечувати, добирати, поєднувати. Аналогічну думку зустрічаємо у В. Андрєєва, який стверджує, що педагогічні умови є результатом “цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (приймів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей” [1, с. 124].

Отже, намагаючись досягти результату, можна сукупністю умов впливати на перебіг процесу, сприяти його дієвості.

**Виклад основного матеріалу.** У педагогіці фактором виступає педагогічний процес (навчально-виховний) – “цілеспрямована, свідомо організована динамічна взаємодія вихователів і вихованців, у процесі якої вирішуються суспільно необхідні завдання освіти й гармонійного виховання” [7, с. 253], – тому створені для нього умови будуть педагогічні. За С. Гончаренком, педагогічний процес має такі компоненти: мета, завдання, зміст, методи, засоби й форми взаємодії педагогів і вихованців, результат [7, с. 253]. Отже, **педагогічні умови** можуть стосуватися одного, декількох або усіх згаданих компонентів і є **необхідними обставинами, які сприяють та уможливають досягнення очікуваного результату внаслідок здійснення педагогічного процесу.**

Необхідно зазначити, що кожен компонент педагогічної системи має свою специфіку, яка обов’язково зумовлює добір педагогічних умов. Особливо важливою для цього є мета педагогічного процесу. Наприклад, метою Національної стратегії розвитку освіти на наступне десятиріччя є:

- підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина;
- забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання упродовж життя [12].

Відповідно до мети перед загальною середньою освітою поставлені основні завдання, серед яких:

- побудова ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу, підготовка молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності;
- забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, створення сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу;
- створення здоров’язберезувального освітнього середовища;
- удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів системи освіти; підвищення їх управлінської культури [12].

Реалізація кожного завдання можлива у тому разі, коли будуть забезпечені відповідні педагогічні умови. Такими умовами досягнення завдання щодо побудови ефективної системи національного виховання виступають:

- 1) розроблення та реалізація Концепції національного виховання;
- 2) забезпечення відповідності змісту і якості виховання актуальним проблемам та перспективам розвитку особистості, суспільства, держави;
- 3) взаємодія сім’ї, освітніх установ, органів управління освітою, дитячих і молодіжних громадських організацій, широких верств суспільства, місцевої громади, бізнесових структур, релігійних конфесій у вихованні і соціалізації дітей та молоді;
- 4) розроблення цілісної системи виявлення та психолого-педагогічного супроводу обдарованої молоді, забезпечення умов для її розвитку, соціалізації та подальшого професійного зростання;



5) розроблення програми превентивного виховання дітей і молоді в системі освіти; формування ефективної та дієвої системи профілактики правопорушень, дитячої бездоглядності та безпритульності;

6) формування здорового способу життя як складової виховання, збереження і зміцнення здоров'я дітей та молоді, забезпечення їх збалансованого харчування, диспансеризації;

7) створення системи психолого-педагогічної та медико-соціальної підтримки і реабілітації сім'ї тощо [12].

Навіть цей неповний перелік педагогічних умов свідчить про те, що вони спрямовані на організацію та перебіг педагогічного процесу, у ході якого планується застосовувати різні обставини, норми і правила, вимоги тощо. Так, при забезпеченні перших трьох умов більша увага приділяється організаційній частині, для четвертої-п'ятої – психологічним особистісним особливостям, для шостої-сьомої – психологічним, медичним і соціальним.

Отже, педагогічні умови – це надзвичайно різнопланові обставини, які досліджують психологи, лікарі, соціальні педагоги і робітники, управлінці тощо. У педагогічній літературі зустрічаються праці, в яких автори намагаються класифікувати педагогічні умови. Для нашого дослідження логічним виступає поділ педагогічних умов відповідно до предмета їх впливу на суб'єктів та компонентів виховного процесу: організаційно-педагогічні; психолого-педагогічні; медико-педагогічні; соціально-педагогічні.

Під психолого-педагогічними умовами розуміємо обставини, спрямовані на формування і розвиток особистісних якостей, утворень; під медико-педагогічними – на збереження здоров'я вихованців; під соціально-педагогічними – на соціальну адаптацію особистості.

У зв'язку з тим, що предметом нашого розгляду є організаційно-педагогічні умови, зупинимось більш детально саме на їх аналізі. Запропоновані іншими авторами визначення організаційно-педагогічних умов мають спільні та специфічні риси. Спільним у визначенні поняття “організаційно-педагогічні умови” можна вважати те, що більшість авторів дотримується позиції щодо тлумачення умов як обставин педагогічного процесу, необхідних для досягнення його мети. При подальшому аналізі цього поняття у наукових роботах слід зазначити, що зустрічаються значні розбіжності, пов'язані з широким колом досліджуваних освітніх проблем.

Так, Є. Сінкіна розглядає організаційно-педагогічні умови як сукупність факторів, необхідних для формування вмінь і навичок, якостей [14]; Є. Козирева – як сукупність можливостей, що забезпечують ефективне виконання поставлених завдань [11]; І. Гладкая – як обставини, що забезпечують суб'єктно-активну позицію особистості у навчально-виховному процесі [6]; С. Павлов – як обставини взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу [13]; А. Галєєва – як обставини взаємодії організаційних форм та педагогічного забезпечення [4]; Н. Двудічанська – як взаємозв'язок змісту, навчально-методичного забезпечення та інноваційного середовища [8]; В. Беліков – як сукупність можливостей змісту, форм і методів педагогічного процесу [2]; Г. Демідова – як обставини реалізації управлінської функції [9] тощо. Отже, аналіз тлумачення різними авторами поняття “організаційно-педагогічні умови” дозволяє вважати слушною думку О. Галкіної, що усі ці визначення можна згрупувати на чотири напрями. Отже, як зазначає О. Галкіна [5], організаційно-педагогічні умови науковці розглядають як:

- фактор ефективності внутрішнього освітнього середовища, який відіграє роль активного початку соціального буття організації;
- організаційні ресурси та заходи (розклад занять, режим життєдіяльності навчального закладу, тривалість робочого тижня, наповнюваність класів тощо);
- сукупність взаємопов'язаних обставин, що забезпечують цілеспрямоване управління освітнім процесом (включаючи його фінансове, кадрове, матеріально-технічне та інформаційне забезпечення);
- обставини навчально-виховного процесу, які забезпечують досягнення поставленої навчально-виховної мети.

Щоб визначитися із тлумаченням поняття “організаційно-педагогічні умови”, у контексті нашого дослідження розглянемо термін “організаційні”.

Термін “організаційні” походить від поняття “організація”, яке у філософській енциклопедії визначається як: 1) внутрішня упорядкованість, узгодженість взаємодії частин цілого; 2) сукупність процесів чи дій, що приводять до утворення і вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого; 3) об'єднання людей, які спільно реалізують певну програму або мету [16, с. 463]. В Енциклопедії освіти додається ще одне тлумачення організації як технологічної функції управління [10, с. 613]. Звернувшись до філософського трактування поняття “управління”, відзначаємо, що це функція організованої системи, яка забезпечує збереження її певної структури, підтримує режим діяльності, реалізацію програми, мети діяльності [16, с. 704].

Отже, “організаційно-педагогічні умови” мають передбачати такі обставини, що сприяють упорядкованості, узгодженості взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, які спільно реалізують певну програму або мету. Тому, безперечно, організаційно-педагогічні умови стосуються технологічної функції управління педагогічним процесом.

Ієрархічна побудова системи освіти дозволяє стверджувати про управління освітньою організацією на трьох рівнях: інституціональному, управлінському та технічному. Як слушно зазначає О. Галкіна, інституціональний рівень передбачає забезпечення організаційних умов для взаємодії освітньої установи із соціумом, відповідності педагогічного процесу реаліям, збереження цілісності установи; управлінський – забезпечення організаційно-педагогічних умов для реалізації професійної діяльності педагогів і діяльності учнів, спрямованої на досягнення певної мети; технічний – забезпечення педагогічних умов щодо здійснення діяльності учнів. Отже, організаційно-педагогічні умови стосуються компонентів навчально-виховного процесу на управлінському рівні і є “сукупністю взаємопов'язаних інформаційних комплексів, які необхідно створювати суб'єкту – керівнику на управлінському рівні для забезпечення управління педагогами та їх професійною діяльністю, а також учнями та їх діяльністю щодо досягнення запланованих педагогічних цілей” [5].

Цілком погоджуючись із таким визначенням організаційно-педагогічних умов, слід зазначити, що обставини (або, як говорить О. Галкіна, “інформаційні комплекси”), які визначаються дослідником для досягнення поставленої мети, можуть стосуватися ресурсів, науково-методичного забезпечення та моніторингу здійснюваного педагогічного процесу.

У нашому дослідженні таким педагогічним процесом є формування просоціальної поведінки учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Отже, результат її формування залежить від сукупності певних умов, які є приводом для певних дій, спонують, мотивом, що зумовлюють певні вчинки [3, с. 1140]. Це підкреслює причинно-наслідковий зв'язок між організаційно-педагогічними умовами і результатом формування просоціальної поведінки учнів у загальноосвітніх навчальних закладах.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, під організаційно-педагогічними умовами розуміємо сукупність взаємопов'язаних обставин, які забезпечуються на управлінському рівні для досягнення запланованої мети й стосуються управління педагогами та їх професійною діяльністю, а також учнями та їх діяльністю. Організаційно-педагогічні умови можуть стосуватися ресурсів, науково-методичного забезпечення та моніторингу здійснюваного педагогічного процесу. У подальшій роботі планується визначити та дослідити конкретні організаційно-педагогічні умови формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів, що стосуються управління педагогами та їх діяльністю; учнями та їх діяльністю.

#### Література

1. Андреев В. И. Педагогика / Валентин Иванович Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
2. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект : монография / В. А. Беликов. – М. : Владос, 2004. – 357 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : Перун, 2003. – 1440 с.
4. Галєєва А. П. Організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Галєєва Антоніна Петрівна. – Дрогобич, 2009. – 22 с.
5. Галкина О. В. Роль и место понятия “организационно-педагогические условия” в терминологическом аппарате педагогической науки [Електронний ресурс] : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Галкина Ольга Владимировна. – Самара, 2009. – 19 с. – Режим доступу:  
<http://www.dissercat.com/content/rol-i-mesto-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-v-terminologicheskom-apparate#ixzz349LHX8B7>. – Назва з екрана.
6. Гладкая И. В. Организационно-педагогические условия становления профессиональной компетентности студента [Електронний ресурс] / И. В. Галкина. – Режим доступу:  
<http://cyberleninka.ru/article/n/>. – Назва з екрана.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
8. Двучичанская Н. Н. Организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности обучающихся в системе непрерывного естественнонаучного образования [Електронний ресурс] / Н. Н. Двучичанская // Наука и образование. – 2011. – № 3. – Режим доступу:  
<http://technomag.edu.ru/doc/170201.html>. – Назва з екрана.
9. Демидова Г. А. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования [Електронний ресурс] / Г. А. Демидова. – Режим доступу:  
<http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/4625-2012-11-08-18-55-57>. – Назва з екрана.
10. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
11. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е. И. Козырева // Методология и методика естественных наук. – Омск : ОмГПУ, 1999. – Вып. 4. – С. 24.
12. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу:  
<http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>. – Назва з екрана.
13. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика” / Павлов Сергей Николаевич. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
14. Синкина Е. А. Организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов технического вуза [Електронний ресурс] / Е. А. Синкина. – Режим доступу:  
[http://www.vestnik.pstu.ru/engine/get\\_file.php?](http://www.vestnik.pstu.ru/engine/get_file.php?). – Назва з екрана.
15. Український тлумачний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
[http://ukrainian\\_explanatory.academic.ru/184788](http://ukrainian_explanatory.academic.ru/184788). – Назва з екрана.
16. Философский энциклопедический словарь / глав. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев и др. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

УДК 376.2

**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА – ПЕРЕДУМОВА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ**

**Клос Л. Є., Фаласеніді Т. М.**

*У статті обґрунтовано важливість урахування психолого-педагогічних характеристик молодших школярів у навчально-виховному процесі. Розглянуто особливості психологічного розвитку школярів. Виділено типи основної діяльності та компоненти навчальної діяльності школярів молодшого віку. Продемонстровано вплив особистісних характеристик школяра на вибір учителем форми і типу педагогічної підтримки в навчальному середовищі.*

*Ключові слова: педагогічна підтримка, психолого-педагогічна характеристика, навчально-виховний процес.*

*Обосновывается важность учета психолого-педагогической характеристики младших школьников в учебном процессе. Рассмотрены особенности психологического развития школьников. Выделены типы основной деятельности и компоненты учебной деятельности учащихся младшего возраста. Продемонстрировано влияние личностной характеристики школьника на выбор учителем формы и вида педагогической поддержки в образовательной среде.*

*Ключевые слова: педагогическая поддержка, психолого-педагогическая характеристика, образовательный процесс, младший школьник.*

*The article substantiates the importance of taking into account psycho-pedagogical characteristics of junior schoolchildren in the teaching and educational process. Peculiarities of psychological development of schoolchildren are considered. Types of the main activity and components of educational activities of junior schoolchildren are determined. The impact of personal characteristics of a schoolchild on the teacher's choice of forms and types of pedagogical support in the educational environment is demonstrated.*

*Key words: pedagogical support, psycho-pedagogical characteristic, educational process, junior schoolchildren.*

**Постановка й обґрунтування актуальності проблеми.** Сучасна система освіти повинна гарантувати створення умов для гармонійного, належного, максимально сприятливого психічного та соціального розвитку школярів і засвоєння ними необхідної навчальної інформації, закладати основу подальшого саморозвитку й самовизначення учнів. Усі етапи навчання – початковий, середній і старший – однаково важливі й однаково відповідальні у процесі навчання й виховання учня в школі. На кожному з цих етапів має бути створено відповідне організаційно-педагогічне середовище, що забезпечує якість навчально-виховного процесу загалом. Нові орієнтації й цінності сучасної освіти обумовлюють необхідність розуміти учня як індивідуальну дійсність і як індивідуальну можливість. Глибоке знання індивідуальних особливостей учня необхідне для вирішення двох завдань, взаємопов'язаних між собою: 1) індивідуалізації – підтримки і розвитку окремого, особливого, своєрідного як потенціалу особистості; 2) соціалізації – адаптації у соціальному середовищі і самореалізації особистості в ньому.

Педагогічна інтерпретація індивідуальних психолого-педагогічних особливостей школярів зумовлює певну організацію навчально-виховного процесу, добір об'єктів та завдань. Так, зокрема, вважає російська дослідниця Р. Кайшева: "... коли беретесь керувати першим розвитком понять у юних вихованців, ви ... вирішуєте долю цілого покоління", "... у сучасних умовах молодший шкільний вік виявляється вирішальним, що визначає весь подальший розвиток особистості дитини" [4]. Не менш авторитетна вітчизняна автор, академік О. Я. Савченко зазначає, що вивчення особистості молодшого школяра є передумовою успішної організації його навчальної діяльності. До найважливіших

ресурсів такого навчання і подальшого формування вмінь навчатися належать рекомендації з дидактики учіння, з педагогічної діагностики і практичної психології, що набувають у початковій школі поширення [12, с. 10]. Однак зміст навчання по-різному засвоюється учнями і впливає на їхній розвиток залежно від методів навчання. Тому саме навчальна діяльність повинна перебувати під пильною увагою науковців, педагогів, батьків. Аналізуючи педагогічне кредо К. Д. Ушинського, проф. Л. А. Степашко зазначила: “Основне завдання виховання К. Д. Ушинський бачив у наданні допомоги людині реалізувати свої природні сили і здібності, регулювати свій організм, свідомість і поведінку, здійснювати своє призначення, слідувати моральним принципам у будь-яких життєвих обставинах” [13]. Ось чому так важливо знати індивідуальні особливості молодшого школяра, його потреби у навчально-виховному процесі та, враховуючи це, забезпечувати його належною педагогічною підтримкою і допомогою вчителів та батьків. **Мета статті** – розкрити зміст і значення особливостей психолого-педагогічної характеристики учнів молодших класів як основної передумови надання педагогічної підтримки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ідея педагогічної підтримки ґрунтується на засадах гуманістичного, особистісно зорієнтованого підходів. У цьому контексті людина є унікальною особистістю, яка прагне максимально реалізувати свої потенційні можливості (Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревська, В. Сухомлинський, І. Якіманська ін.). У педагогіці деякі питання педагогічної підтримки саморозвитку людини вивчали В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, О. М. Острогорський, М. І. Пирогов, К. Д. Ушинський та ін.

Ідеї підтримки особистісного й індивідуального розвитку представлені у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних психологів та педагогів. Р. Бернс і А. Бодальов розглядають психологічну підтримку розвитку особистості дитини через створення доброзичливого психологічного клімату. А. Г. Асмолов розуміє підтримку дитини як сприяння в її розвитку; А. В. Мудрик – як допомогу у соціальному вихованні (у процесі соціалізації) [7]. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що питання психології молодшого школяра досліджували у своїх працях багато вчених, зокрема, Б. Ананьєв, В. Давидов, Д. Ельконін Л. Занков [3]. Із захопленням писали про молодших школярів видатні вчені-педагоги Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський [1; 14] та ін.

**Виклад основного матеріалу.** На думку акад. В. Г. Кременя, “слід максимально наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, здібностей та особливостей. Цей принцип має бути визначальним при проведенні будь-яких змін в освіті. Бо саме він дозволить досягти найвищої якості освіти і, що надзвичайно важливо, не всупереч природі кожної дитини, а завдяки її пізнанню й розвитку” [5]. Головною умовою інноваційних змін у системі загальної середньої освіти є впровадження компетентнісного та особистісно зорієнтованого підходів до навчання, виховання і розвитку школярів. Одним з основних принципів навчання є індивідуальний підхід до дитини, який передбачає глибоке вивчення особистості дитини, у тому числі особливостей її психічного розвитку. Підсумком цієї копіткої праці є психолого-педагогічна характеристика школяра, що відображає розуміння педагогом особливостей його індивідуального розвитку, особистісних характеристик, особливостей пізнавальної, емоційної та вольової сфери. Ґрунтовно, адекватно представлена характеристика дає можливість педагогу визначити правильний підхід, спланувати педагогічну роботу з метою продуктивного процесу навчання та взаємодії.

Саме тому надзвичайно важливим є дослідження особливостей психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, оскільки саме від вчителя залежатиме, яким чином він надаватиме педагогічну підтримку, щоб вмотивувати дитину та не забрати у неї бажання навчатися. Концепцією загальної середньої освіти визначено головні ознаки особистісно зорієнтованого навчання: багатоваріантність методик, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності і гідності дитячої особистості, максимальне врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, диференціація навчання. Під впливом навчання у молодших школярів відбувається розвиток теоретичного мислення, освоєння таких психічних процесів, як аналіз,

порівняння об'єктів, узагальнення істотних ознак і відкидання неістотних. Окрім того, систематичне навчання сприяє розвитку довільності психічних процесів, плануванню, самоконтролю, самооцінці власних дій [12, с. 4, 19].

Специфіку навчання молодших школярів не можна розглядати окремо від характеристики вікових особливостей, зазначає В. А. Петровський, оскільки "... кожен вік є якісно особливим етапом психічного розвитку і характеризується безліччю змін, що становлять у сукупності своєрідність структури особистості дитини на даному етапі її розвитку. При цьому важливо, що основні лінії інтелектуального, особистісного розвитку, розвитку діяльності по-різному реалізуються на кожному з вікових етапів" [8]. На етапі початкової школи неприпустимий педагогічний "брак", тому що без міцних початкових знань подальша якісна освіта виглядає дуже сумнівно.

Л. С. Виготський виділяв такі типи основної діяльності для кожного віку: немовлята – безпосередньо-емоційне спілкування; раннє дитинство – маніпулятивна діяльність; дошкільнята – ігрова діяльність; молодші школярі – навчальна діяльність; підлітки – соціально визначальна та соціально схвалена діяльність; старшокласники – навчально-професійна діяльність [2].

Індивідуальні риси молодших школярів, обставини життя обов'язково позначаються на якості їхніх навчальних досягнень. Тому не лишень вікові, а й типологічні особливості своїх вихованців повинен добре знати педагог [12, с. 20]. Зміст, форми, методи навчання і виховання повинні обиратися відповідно до вікових, індивідуальних та особистісних особливостей дитини.

Опираючись на дослідження Л. С. Виготського, Ф. Старко вважає, що навчання створює "зону найближчого розвитку", пробуджує в дитині внутрішні процеси розвитку, які спочатку проявляються під час взаємовідносин з оточенням, у співпраці з товаришами, а пізніше стають здобутком самої дитини. При цьому слід пам'ятати про дві взаємопов'язані зони розвитку – актуального та найближчого, з яких зона найближчого розвитку як критерій розумового розвитку дитини і показник індивідуальних відмінностей дітей сприяє прогресові у навчанні. Усе, що перебуває в цій зоні, вдосконалюється та переходить на рівень актуального розвитку. А це дитина може зробити вже сама в наступній віковій фазі [11, с. 3]. У дітей з однаковим інтелектуальним розвитком можуть бути різні потенційні можливості. Оцінюючи розвиток конкретної дитини, важливо враховувати не тільки її інтелектуальний рівень, але і "наступний день" – зону найближчого розвитку. Навчання, слушно вважав Л. С. Виготський, веде за собою розвиток. Але водночас навчання не може бути "відірваним" від розвитку дитини. Штучне "забігання наперед" без урахування можливостей дитини може призвести до "зубріння" і не матиме розвивального ефекту. С. Л. Рубінштейн, уточнюючи позицію Л. С. Виготського, вказував на єдність розвитку і навчання. Навчання повинно відповідати можливостям дитини на певному рівні її розвитку. Реалізація цих можливостей у процесі навчання породжує нові можливості наступного, більш високого рівня. Розвиток, виховання і навчання тісно взаємопов'язані і виступають як ланки єдиного процесу. "Дитина не розвивається і виховується, а розвивається, виховуючись і навчаючись" (С. Л. Рубінштейн) [9]. Це положення збігається з положенням про розвиток дитини в процесі її діяльності.

У структурі навчальної діяльності традиційно виділяють такі компоненти (за Д. Б. Ельконіним, В. В. Давидовим):

- мета і головний результат, які в узагальненому вигляді полягають у засвоєнні основ наук, що виступають змістом навчальної діяльності (поняття, закони, загальні способи розв'язання задач);
- потреби, що ґрунтуються на необхідності отримання теоретичних знань;
- мотиви, що передбачають прагнення до засвоєння способів відтворення теоретичних знань;
- навчальні ситуації (задачі), під час розв'язання яких школяр оволодіває загальним способом розв'язання цілого класу часткових задач певного типу (письмо під диктовку, розв'язання арифметичних задач, виробу з паперу);
- навчальні дії та операції, що складаються з навчально-пізнавальних дій, а також дій контролю й оцінки й спрямовані на розв'язання навчальної задачі [3].

Результатом навчальної діяльності є психічні новоутворення: довільність психічних процесів, рефлексія (особистісна, інтелектуальна), внутрішній план дій (планування подумки, вміння аналізувати). Визначальними чинниками в організації навчання вважаються: цінність інформації для дитини; установка як особлива система очікування; формулювання мети навчальної діяльності; емоційна забарвленість як навчального матеріалу, так і завдань до нього.

У професійній діяльності педагога практичне спрямування має не вивчення психіки дитини, а орієнтація на підвищення ефективності навчання й виховання дітей. Проте знання особливостей кожної дитини необхідні педагогу для забезпечення індивідуального підходу у роботі з нею. При цьому досвід свідчить, що педагоги не поспішають поповнювати наукові знання з психології, а використовують наявні знання для визначення психолого-педагогічних характеристик своїх вихованців, простежують їх прояв у кожній конкретній дитини. Ось чому важливими є знання педагога з психології та розвитку дитини відповідно до віку. Це допоможе у розумінні причин певних проявів поведінки дітей, визначенні їх схильностей, створенні умов для їх розвитку та визначенні допомоги й підтримки, необхідної школяру у певній ситуації.

Розглянемо дещо детальніше психічний розвиток дитини на етапі початкової школи. *Мова*: збільшується словниковий запас до 7 тис. слів. Дитина проявляє власну активну позицію щодо мови. Під час навчання дитина легко опановує звуковий аналіз слів, прислухається до звучання слова. Потреба в спілкуванні молодших школярів визначає розвиток мовлення. Контекстна мова – показник рівня розвитку дитини. У письмовій мові розрізняють правильну орфографію (правильне написання слів), граматику (побудова речень, утворення морфологічних форм) і норми пунктуації (розстановка знаків пунктуації). *Мислення*: в молодшому шкільному віці стає домінуючою функцією, що завершується в дошкільному віці переходом від наочно-образного до словесно-логічного мислення. До кінця молодшого шкільного віку проявляються індивідуальні відмінності в мисленні (теоретики, мислителі, художники). У процесі навчання формуються наукові поняття (основи теоретичного мислення). *Пам'ять*: розвивається в двох напрямках – довільності і свідомості. У навчальній діяльності розвиваються всі види пам'яті: довготривала, короткотривала та оперативна. Розвиток пам'яті пов'язаний з необхідністю заучувати навчальний матеріал. Активно формується мимовільне запам'ятовування. *Увага*: діти здатні концентрувати увагу, але в них ще переважає мимовільна увага. Довільність пізнавальних процесів виникає на піку вольового зусилля (дитина спеціально організовує себе під впливом вимог). Увага активізується, але ще не стабільно. Утримання уваги можливо завдяки вольовим зусиллям і високій мотивації. *Сприйняття*: характеризується мимовільністю, хоча елементи довільного сприйняття зустрічаються вже і в дошкільному віці. Сприйняття відрізняється слабкою диференціацією (діти плутають предмети, їх властивості). У молодшому шкільному віці зростає орієнтація на сенсорні еталони: форма, колір, час. *Уява*: у своєму розвитку проходить дві стадії: перша – репродуктивна, друга – продуктивна. У першому класі уява спирається на конкретні предмети, але з віком на перше місце виступає слово, що дає простір фантазії [6]. *Самооцінка*: в молодшому шкільному віці формується переважно під впливом оцінок вчителя. Особливого значення діти надають своїм інтелектуальним можливостям і тому, як вони оцінюються іншими. Від ставлення батьків і вчителів до дитини, від їхньої підтримки і залежить ставлення дитини до себе. У відмінників та успішних учнів складається завищена самооцінка. У школярів, які мають труднощі у навчанні, з різних причин отримують низькі оцінки, впевненість у собі, у своїх можливостях знижується. У них виникає компенсаторна мотивація. Діти починають утверджуватися в іншій сфері – в заняттях спортом, музикою. Р. Кайшева подає наступні психолого-педагогічні особливості розвитку молодших учнів.

1. Сприйняття – чутливі до сприйняття усього яскравого, готові до сприйняття нових вражень із досить швидкою адаптацією до усього нового.

2. Уява – розвиток творчої уяви, вміння знаходити заміні предмети.

3. Увага – розвинена механічна, наочно-образна, рухова, емоційна пам'ять, домінує мимовільне запам'ятовування.

4. Мислення – конкретність та опора на наочні образи та приклади.

5. Воля – спроможність до включення у спільну діяльність; супідрядність мотивів [4, с. 136–137].

В. О. Сухомлинський стверджував, що “будь-яка програма з будь-якого предмета – певний рівень, коло знань, але не жива дитина. До цього рівня, до цього кола знань різні діти йдуть по-різному. Треба вміти визначити, яким шляхом, з якими уповільненнями й труднощами дитина може підійти до рівня, передбаченого програмою, як конкретно реалізувати програму в розумовій праці кожного учня” [14].

Педагогічна підтримка у загальноосвітній школі має на меті визначити тип труднощів у навчальній сфері та соціальній поведінці школяра; визначити засоби їхнього подолання, узгодити участь усіх учасників навчально-виховного процесу (вчитель, батьки, школяр). Зміст та форми педагогічної підтримки визначаються природою труднощів, з якими зустрічається школяр під час навчальної діяльності та спілкування. Саме тут важливі знання педагога про різні форми викладання та їхня відповідність до психолого-педагогічних особливостей школяра. Перед тим, як надавати дитині педагогічну підтримку, вчитель повинен вивчити індивідуально-особистісні риси школяра та укласти психолого-педагогічну характеристику на нього.

У початковій школі тактики і види педагогічної підтримки можна зобразити в такій ієрархії: турбота – захист – допомога – взаємодія – сприяння. Молодший школяр особливо потребує педагогічної підтримки з боку вчителя, батьків. Саме тому можемо виокремити основну ідею педагогічної підтримки школяра: проблема – захист – самостійність. “Проблема” відображає негативний стан школяра в той конкретний момент, коли наявна розбіжність реального та очікуваного результатів діяльності. “Захист” передбачає допомогу у вирішенні проблеми з дотриманням інтересів і прав дитини. “Самостійність” – здатність дитини вирішувати свої проблеми без сторонньої допомоги, але за підтримки – “страхування” педагога, який допомагає оволодіти способом виявлення і вирішення “проблеми” [4, с. 88].

**Висновки.** Розглянуто значення психолого-педагогічної характеристики із урахуванням вікових особливостей, розвитку психічних процесів, притаманних віку молодшого школяра, як важливої передумови надання педагогічної підтримки. Психолого-педагогічна характеристика як дієвий інструмент педагогічного впливу акцентує увагу на ролі учителя не лише як координатора діяльності учня, але як умілого організатора і натхненника навчально-пізнавальної діяльності школяра. Важливим засобом сприяння розвитку особистості школяра є педагогічна підтримка – професійна інноваційна сфера діяльності педагога, спрямована на допомогу учневі розвинути його індивідуальні можливості, здібності, розкрити внутрішній потенціал та самостійно долати труднощі з урахуванням власних психолого-педагогічних особливостей. Чи не найбільш доцільною є педагогічна підтримка молодших школярів у навчальному процесі, вона сприяє ефективному засвоєнню програмного матеріалу, успішному особистісному розвитку дитини. Отож, професійний обов’язок кожного вчителя – бачити насамперед особистість дитини, якнайточніше розпізнати її пізнавальні здібності, ставлення до навчання, щоб його індивідуалізувати.

Перспектива подальшого дослідження полягає у вивченні специфіки психолого-педагогічних характеристик молодших школярів із особливими освітніми потребами, зокрема із гіперактивним розладом, і врахування цього у навчально-виховному процесі.

#### Література

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. – М. : АПН РСФСР, 1984. – 385 с.
3. Дуткевич Т. Дитяча психологія : навч. посіб. / Т. Дуткевич. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.



4. Кайшева Р. Учебная книга нового типа как средство деятельной педагогической поддержки школьника в образовании / Р. Кайшева ; науч. ред. Н. И. Пушина. – Ижевск : Удмуртский университет, 2012. – 380 с.
5. Кремень В. Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні / В. Г. Кремень // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. – Харків, 2002. – С. 9–23.
6. Кураев Г. Возрастная психология / Г. Кураев, Е. Пожарская. – Ростов-на-Дону, 2002. – 140 с.
7. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – 2-е изд., исправ. и доп. – М. : Издательский центр “Академия”, 2006. – 304 с.
8. Петровский В. А. Личностно развивающее взаимодействие / В. А. Петровский, В. К. Клиненко, И. Б. Котова. – Ростов-н/Д. : Изд-во РГПУ, 1993. – 88 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб.-педагог. пособие / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во Мин-ва просв. РСФСР, 1946. – 704 с.
10. Савченко О. Вивчення особистості молодшого школяра як передумова успішної організації його навчальної діяльності / О. Савченко // Початкова шк. – 2012. – № 3 – С. 1–6.
11. Старко Ф. Людинознавчий підхід до навчання (інформаційно-освітній аспект) / Ф. Старко // Збірник наукових праць : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції науковців, аспірантів та студентів “Актуальні проблеми соціальної педагогіки, початкової та дошкільної освіти” (15 травня 2013 р.) / за ред. П. М. Гусака та Н. І. Корпач. – Луцьк : ПП Іванюк, 2013. – С. 410–419.
12. Степанець Н. Забезпечення безперервності початкової освіти в умовах упровадження нових стандартів та особистісно зорієнтованого навчання / Н. Степанець. – Миколаїв : Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2013. – 56 с.
13. Степашко Л. А. Философия и история образования : учеб. пособие : в 2 ч. / Л. А. Степашко. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 1998. – 83 с.
14. Сухомлинський В. Вибрані твори : у 5 т. / В. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976.  
Т. 2. – 1976. – 718 с.

УДК 37.013.42

## НЕПОВНА БАТЬКІВСЬКА СІМ'Я ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ

Конончук А. І.

*У статті розглядаються різні підходи до трактування сутності інституту неповної батьківської сім'ї, причини утворення неповних батьківських сімей та визначається зміст і технології діяльності соціальних служб щодо надання допомоги цій категорії сімей.*

*Ключові слова:* неповна сім'я, неповна батьківська сім'я, соціальний супровід, соціально-педагогічна допомога неповній батьківській сім'ї.

*В статье рассматриваются разные подходы к определению сущности института неполной отцовской семьи, причины создания неполных отцовских семей, представлено содержание и технологии деятельности социальных служб по социально-педагогической помощи этой категории семей.*

*Ключевые слова:* неполная семья, неполная отцовская семья, социальное сопровождение, социально-педагогическая помощь неполной отцовской семье.

*This article discusses different approaches to determining the essence of the institution of incomplete paternal family, the reasons of incomplete paternal families, the content and technology of social services' activities in providing assistance to this category of families.*

*Key words:* single-parent family, incomplete paternal family, social support, socio-pedagogical assistance to incomplete paternal family.

**Постановка проблеми.** Сьогодні в Україні загострюються важливі проблеми, що нерідко ведуть до занепаду й деградації суспільства. Серед таких соціальних проблем найактуальнішими є кризові явища в сім'ї, які спричиняють появу сімей з порушеною структурою – опікунських, сімей з прийомними дітьми і особливо – неповних. Єдиної державної статистики щодо кількості неповних сімей в Україні немає, однак можна зазначити, що спостерігається тенденція до збільшення частки неповних сімей. Так, за даними перепису населення у 2001 році в Україні, їх кількість становила 2,3 млн; переважна більшість таких сімей (76,3 %) складаються з матері з дітьми (2 млн сімей). За 1989–2001 рр. їх кількість збільшилася на 21 % [6]. За іншими підрахунками, кількість дітей до повнолітнього віку, які проживають в умовах різних типів неповних сімей, сягнула за п'ятдесятивідсотковий рубіж (від усієї кількості дітей у країні). За даними Державної служби статистики, в 2012 році в Україні було зареєстровано 278 тисяч шлюбів і більше 168 тисяч розлучень. Отже, 6 із 10 шлюбів розпадається. За кількістю розлучень Україна з середнім показником 4 розлучення на одну тисячу наявного населення посідає третє місце в Європі після Росії та Білорусії. За роки незалежності України цей коефіцієнт коливається від 3,2 до 4,2 розлучень на тисячу населення [2]. Також звертає увагу на себе збільшення сімей, які складаються з чоловіків-батьків та дітей, і становить 1–2 % від загальної кількості неповних сімей. Розпад шлюбу негативно впливає на життя всіх членів родини. Однак найбільшу небезпеку він становить для сім'ї, у якій є неповнолітні діти. У разі розірвання шлюбу відбувається руйнування того природного осередку розвитку дитини, яким є повна сім'я з матір'ю та батьком. Здебільшого сім'ї, які розпадаються, мають спільних дітей, і щороку тисячі дітей переживають розлучення батьків. У 2007 році таких сімей було 123,8 тис., у 2008 р. – 113,4 тис., у 2009 р. – 96,9 тис. [8, с. 14]. Таким чином, можна стверджувати, що проблема неповної сім'ї в сучасних умовах набула загальнонаціональних масштабів.

Кількість батьків-одинаків, які виховують дітей самотужки, на сьогоднішній день визначити важко, але однозначно їх менше, ніж матерів-одиначок. До

відповідних соціальних служб батьки-одинаки звертаються дуже рідко, а деякі навіть не знають, що вони взагалі існують. Тому в даний час як ніколи важливо виявити проблеми неповної батьківської сім'ї, продумати шляхи їх вирішення, визначити основні напрями та специфіку роботи з неповними батьківськими сім'ями.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наукові дослідження неповної сім'ї (Т. Алексєєнко, М. Докторович, І. Зверева, Б. Ковбас, В. Костів, В. Постовий, І. Трубавіна, В. Целуйко, Л.Шнейдер та ін.), а також праць класиків вітчизняної педагогіки (А. Макаренко, В. Сухомлинський, М. Стельмахович) свідчать, що їх автори відносять неповну сім'ю до потенційно несприятливого фактора соціалізації особистості дитини. Проблеми соціально-педагогічної роботи з неповними сім'ями присвячені наукові пошуки Т. Алексєєнко, О. Безпалько, І. Зверєвої, А. Капської, І. Пєши та ін. Формування культури і готовності до материнства досліджували І. Братусь, Н. Максимовська, Г. Філіпова; феномен батьківства та виконання ролі батька вивчали Ю. Борисенко, І. Кон, В. Гончаров; формуванню усвідомленого батьківства присвячені дослідження Т. Веретенко, В. Кравця, В. Кікінеджи, Г. Лактіонової та ін. Разом з тим аналіз наукової літератури показав, що залишаються недостатньо розробленими питання соціально-педагогічної допомоги неповним сім'ям, які складаються з батька та дитини (дітей). У зв'язку з актуальністю визначеної проблеми **метою нашої статті** є визначення та обґрунтування змісту і технологій надання соціально-педагогічної допомоги неповній батьківській сім'ї.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Неповні батьківські сім'ї стикаються з багатьма проблемами. Соціальні проблеми таких неповних сімей пов'язані, насамперед, з малозабезпеченістю, що зумовлена наявністю лише одного трудового заробітку в сім'ї. Необхідно зазначити, що, якщо проблеми малозабезпеченості піддаються відносному вирішенню, то більш складними й такими, що не мають однозначного рішення, є виховні та соціально-психологічні проблеми, які існують у внутрішньоособистісній сфері та міжособистісних стосунках членів неповних сімей, насамперед, дітей. До них можна віднести наступні: образа, пригнобленість, почуття власної неповноцінності, що можуть залишитися в дітей після розлучення батьків; почуття провини перед дітьми, через що виникає гіперопіка стосовно них; труднощі в правильній статево-рольовій ідентифікації та орієнтації дітей тощо.

Безсумнівно, неповні сім'ї, які складаються з батька та дитини (дітей), потребують соціально-педагогічної допомоги і відносяться до категорії сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах. Однією з технологій соціально-педагогічної діяльності з такими сім'ями є соціальний супровід. Перелік складних життєвих обставин визначено Порядком здійснення соціального супроводу центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді сімей та осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах, затвердженим Наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 25 квітня 2008 року № 1795. Відповідно до цього наказу до сімей, які відносяться до таких, що опинилися в складних життєвих обставинах, належать одинокі матері чи батьки (у тому числі неповнолітні), яким потрібна підтримка [5].

Соціальний супровід сім'ї (за І. Зверєвою, О. Безпалько) – це вид соціальної роботи, спрямованої на забезпечення оптимальних умов життєдіяльності сімей, дітей і молоді, шляхом надання необхідних соціальних послуг, допомоги та здійснення відповідних заходів. Його здійснює соціальний працівник (соціальний педагог), діяльність якого спрямована на підтримку сім'ї в різних видах її життєдіяльності, формуванні здатності сім'ї самотужки долати свої труднощі, надання допомоги сім'ям з метою вирішення різних проблем [7, с. 23]. У ході соціального супроводу, який здійснюється в межах Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, надається соціальна допомога, соціальна підтримка сімей, що передбачає надання комплексу соціальних послуг та використання різних форм, методів соціальної роботи, спрямованість та комбінування яких визначається потребами і ресурсами кожної конкретної родини. В межах соціального супроводу здійснюється соціально-педагогічний супровід, до якого залучається соціальний педагог загальноосвітнього

навчального закладу або дошкільного навчального закладу, який відвідують діти з даної сім'ї. Соціально-педагогічний супровід сімей (за І. Трубавіною) – це довготривала, різнобічна допомога різним типам неблагополучних сімей, яка спрямована на створення умов для ліквідації причин неблагополуччя (чи можливості їх компенсації), форсування формування здатності сім'ї самотужки розв'язувати свої проблеми, долати труднощі, виконувати функції, реалізовувати свій соціальний і виховний потенціал, права в суспільстві, корекцію і покращення внутрішньосімейних стосунків сім'ї із мікро- і макросередовищем. Соціально-педагогічний супровід за своєю специфікою має комплексний характер. Він полягає в тому, що містить у собі низку взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих видів діяльності фахівця, які забезпечують: правовий захист; педагогічну підтримку; психологічний супровід індивідуального розвитку; соціальне виховання; навчання навичок соціальної компетентності та усвідомленого батьківства [9, с. 15].

Тому буде логічним вважати, що завдання соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у роботі з неповною батьківською сім'єю – надання конкретної індивідуальної допомоги сім'ї, яка складається з батька та дитини, з метою раціональної організації внутрішньосімейного та позасімейного спілкування, життєдіяльності та відпочинку, спілкування сім'ї з навколишнім середовищем, навчання раціонального розв'язання та подолання складних сімейних конфліктів, виховання дітей, а також профілактична робота щодо запобігання насильства в сім'ї, мінімізація алкогольної залежності та ін.

Одним із важливих принципів роботи з даною категорією сімей є принцип самозабезпечення сім'ї, тобто надання їй соціально-педагогічної допомоги з метою пошуку і стимуляції її внутрішніх резервів, які допоможуть сім'ї вирішити власні проблеми [4, с. 122].

У процесі соціального супроводу, відповідно до потреб і ресурсів, кожній сім'ї або окремим її членам спеціалісти центрів соціальних служб надають різнопланові соціальні послуги:

1. *Соціально-побутові послуги* – забезпечення продуктами харчування, м'яким і твердим інвентарем, гарячим харчуванням, транспортними послугами, засобами малої механізації, здійснення соціально-побутового патронажу, виклик лікаря, придбання й доставка медикаментів тощо.

2. *Соціально-економічні послуги* – задоволення матеріальних інтересів і потреб неповних батьківських сімей, що реалізуються у формі надання натуральної чи грошової допомоги, а також допомоги у вигляді одноразових компенсацій.

3. *Соціально-психологічні послуги* передбачають надання консультацій з питань психічного здоров'я та поліпшення взаємин з навколишнім соціальним середовищем, застосування психодіагностики, спрямованої на вивчення соціально-психологічних характеристик особистості, з метою її психологічної корекції або психологічної реабілітації, надання методичних порад.

4. *Соціально-медичні послуги* забезпечують консультації щодо запобігання появі та розвиткові можливих органічних розладів в особи, збереження, підтримка й охорона її здоров'я, здійснення профілактичних, лікувально-оздоровчих заходів.

5. *Юридичні послуги* передбачають надання консультацій з питань чинного законодавства, здійснення захисту прав та інтересів осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, сприяння, за потреби, застосуванню державного примусу і реалізації юридичної відповідальності осіб, що вдаються до протиправних дій стосовно певної особи (оформлення правових документів, адвокатська допомога, захист прав та інтересів особи тощо).

6. *Послуги з працевлаштування* – це допомога у наданні інформації у пошуках роботи, сприяння у працевлаштуванні та здійснення соціального супроводу працевлаштованої особи (у нашому випадку батька або інших членів сім'ї).

7. *Послуги з професійної реабілітації осіб з обмеженими фізичними можливостями* – комплекс медичних, психологічних, інформаційних заходів, спрямованих на створення сприятливих умов для реалізації права на професійну орієнтацію та підготовку, освіту, зайнятість.

8. *Інформаційні послуги* передбачають надання інформації, необхідної для вирішення складної життєвої ситуації (довідкові послуги); впровадження нових тенденцій розповсюдження просвітницьких та культурно-освітніх знань (просвітницькі послуги); поширення об'єктивної інформації про споживчі властивості та види соціальних послуг, формування певних уявлень і ставлення суспільства до соціальних проблем (рекламно-інформаційні послуги).

9. *Соціально-педагогічні послуги*, у контексті нашого дослідження, ми виділяємо як такі, що складають зміст соціально-педагогічного супроводу даної категорії сімей. Соціально-педагогічні послуги спрямовані на виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів і потреб членів неповної батьківської сім'ї, організацію індивідуального навчального, виховного та корекційного процесів, дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної та художньої діяльності тощо, а також залучення до роботи різноманітних закладів, громадських організацій, зацікавлених осіб, створення групи взаємної підтримки для створення сприятливої соціальної ситуації соціалізації дітей та підвищення педагогічної культури батька [4, с. 133]. Надаючи соціально-педагогічні послуги сім'ї, можна домогтися таких прогнозованих результатів: підвищення самооцінки дітей; позбавлення дітей від постійного перебування в негативній обстановці в сім'ї шляхом організації активного змістовного дозвілля; формування навичок позитивної поведінки; допомога дітям у покращенні успішності в навчанні.

Разом з тим слід пам'ятати, що соціально-педагогічні послуги надаються у комплексі з іншими видами послуг (соціально-побутовими, соціально-психологічними, соціально-економічними, соціально-медичними, юридичними та ін.). Робота з дітьми із сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах, може бути індивідуальною і груповою. Так, діти беруть участь у сімейних конференціях, нарадах, консультаціях тощо. З метою організації змістовного дозвілля, підтримки талантів молоді, набуття позитивного досвіду організації дозвілля соціальні служби направляють дітей у гуртки та секції за інтересами за місцем проживання дітей [4, с. 134].

У контексті нашого дослідження ми спробували з'ясувати, яка робота проводиться Центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді м. Ніжина і району з неповними батьківськими сім'ями. Для цього під час бесіди зі спеціалістами районного та міського Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді ми поставили їм низку питань, а саме:

1. Яка загальна кількість неповних сімей є у місті / районі, з них – неповних батьківських?
2. Чи надається соціальна допомога спеціалістами Центру неповним сім'ям? Якщо так, то яка?
3. Яка соціально-педагогічна допомога надається неповним батьківським сім'ям?
4. Що потрібно, на Вашу думку, враховувати спеціалісту під час роботи з неповною батьківською сім'єю?

Під час співбесіди зі спеціалістами було встановлено, що облік неповних сімей у м. Ніжині та районі не ведеться, а отже, загальну кількість таких сімей встановити неможливо. На думку спеціалістів, при роботі з такою категорією сімей слід враховувати особливості, пов'язані як з причиною утворення неповної сім'ї, так і з соціальною ситуацією її життєдіяльності. Спеціальна робота з неповними батьківськими сім'ями не проводиться, але більшою мірою надається допомога психолога, якщо причиною неповноти є смерть дружини.

У результаті співбесіди зі спеціалістом Ніжинського районного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді було встановлено, що під соціальним супроводом у районі знаходяться 2 неповні батьківські сім'ї. Цілеспрямована соціальна робота проводиться з неповною сім'єю, якщо вона опинилася в складних життєвих обставинах, й соціальні послуги надаються через індивідуальний підхід, враховуючи всі особливості сім'ї. Наприклад, в Ніжинському районі проживає неповна сім'я, яка складається з батька та трьох дітей (хлопчика та двох дівчат). Причиною появи цієї сім'ї є смерть дружини, матері дітей. Для чоловіка це була психологічна травма й питання стояло про подальшу долю дітей. Був залучений психолог, який допоміг чоловіку пережити кризу втрати.

Чоловік ніде не працює та вживає алкогольні напої, але діти охайно вдягнені й нагодовані, у їх вихованні активну участь беруть дідусь та бабуся. На даний момент спеціалістом проводиться робота з мінімізації вживання алкогольних напоїв, підвищення виховного потенціалу сім'ї, оформлення документів на отримання соціальної допомоги та послуги з працевлаштування.

Інша неповна батьківська сім'я, де чоловік втратив дружину через хворобу, також проживає в Ніжинському районі. Сім'я складається з батька та двох дівчат, 18 та 16 років. Чоловік добре доглядає за дітьми, не вживає алкогольних напоїв, веде домашнє господарство (готує їжу та навчає дівчат куховарити). Головною проблемою сім'ї є малозабезпеченість, тому спеціаліст надає соціально-економічні послуги та консультації з питань виховання дівчат.

У результаті співбесіди зі спеціалістом Ніжинського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді було виявлено, що в місті Ніжині 12 неповних батьківських сімей, з них 3 сім'ї знаходяться під соціальним супроводом. Основними причинами, внаслідок яких чоловіки стали батьками-одиначками є смерть дружини, перебування дружини в місцях позбавлення волі, жінка пропала безвісти або, не перебуваючи в шлюбі, покинула дітей на чоловіка. Основними завданнями спеціаліста у роботі з цими сім'ями є надання соціальних послуг, в межах яких здійснюється консультативно-інформаційна робота з дитиною та батьком; соціально-педагогічний супровід дітей з неповних сімей, починаючи з дитячого садка (із залученням волонтерських сил); діагностична робота; корекційно-реабілітаційна робота; профілактична діяльність; консультаційно-правова; посередницька – зв'язок з різними соціальними державними та приватними фондами з метою виплати соціальних трансфертів та отримання адресної допомоги; соціальна – вивчення соціально-побутових умов з метою організації допомоги силами школи та батьківської ради школи (пільги на шкільне харчування, передача одягу, взуття та інших необхідних побутових речей, які для даної сім'ї є нагальною потребою).

Більш повну та якісну соціально-педагогічну допомогу неповним батьківським сім'ям надає спеціалізована служба соціальної підтримки сім'ї. Основною метою діяльності цієї служби є здійснення соціальної підтримки сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах, та впровадження соціальних стандартів у повному обсязі. Служба виявляє та обліковує сім'ї, які опинилися в складних життєвих обставинах, здійснює соціальний супровід, надає консультації з питань виховання дітей, догляду за дитиною, виступає посередником між дитиною, членами її сім'ї й адміністрацією школи, центральними та місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, органами опіки і піклування, сприяє пошуку житла, оформленню державної допомоги, пенсій, пільг, наданню гуманітарної допомоги з різних джерел, не заборонених чинним законодавством, переадресовує до центрів зайнятості для подальшого працевлаштування, залучає фахівців-психологів до співпраці для проведення психологічної діагностики, психологічного консультування, психологічної корекції, проводить навчання для кандидатів у прийомні батьки, батьки-вихователі та опікуни, сприяє у влаштуванні дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування в прийомні сім'ї, до дитячого будинку сімейного типу.

У сучасних умовах інститут неповної батьківської сім'ї знаходиться в розвитку і трансформації. Про це свідчить поява неповних батьківських прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу. Так, наприклад, 27-річний Олег Смаль із села Мрин Носівського району Чернігівської області взяв на виховання із Прилуцького дитячого будинку двох дітей: хлопчика (7 років) та дівчинку (6 років). У дівчинки затримка психічного розвитку й Олегу доводиться возити дівчинку в м. Ніжин до логопеда. Чоловік піклується про дітей, не має шкідливих звичок, якщо виникають якісь питання з приводу виховання дітей, він звертається до Центру соціальних служб для сім'ї дітей та молоді.

У 2013 році в Херсонській області створено Дитячий будинок сімейного типу чоловіком, який взяв на виховання 6 дітей (хлопчиків). На даний момент цей дитячий будинок сімейного типу перебуває під соціальним супроводом фахівців Херсонського районного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. У ході соціального супроводу даної прийомної сім'ї та дитячого будинку сімейного

типу спеціалісти та фахівці Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді забезпечують:

- надання психологічних послуг: консультування батька та дітей з соціально-психологічних проблем, психодіагностика та психологічна адаптація дітей в сім'ї, психологічна корекція поведінки дітей, надання методичних порад батьку;
- надання соціально-педагогічних послуг: консультування з проблем реалізації прав дітей, сім'ї у суспільстві, розв'язання педагогічних проблем сім'ї, питань виховання та розвитку дітей; просвітницька робота з всебічного і гармонійного розвитку дитини, особливостей розвитку сім'ї і сімейних стосунків; організація соціально-позитивної діяльності дітей; координація роботи з різними установами та фахівцями; пропагування здорового способу життя та збереження репродуктивного здоров'я; представлення інтересів вихованців дитячого будинку сімейного типу та дітей із прийомної сім'ї в інших установах та закладах;
- надання соціально-медичних послуг: інформування батьків та дітей про вплив та наслідки вживання тютюну, алкогольних виробів, токсичних та наркотичних речовин, способи ураження венеричними хворобами, засоби контрацепції, способи інфікування ВІЛ та засоби його уникнення, можливості медичного обстеження та лікування; сприяння в організації медичного обстеження, госпіталізації у лікувальні установи;
- надання соціально-економічних послуг: сприяння пошуку донорів для надання гуманітарної допомоги сім'ї;
- надання юридичних послуг: консультування батьків та дітей з юридичних питань, захист прав та інтересів дітей, допомога в оформленні документів;
- надання інформаційних послуг: надання батькам і дітям інформації про графіки роботи закладів соціального спрямування, освіти, охорони здоров'я, центрів зайнятості, органів виконавчої влади та місцевого самоврядування [9, с. 57].

Вважаємо, що однією з умов запобігання утворенню неповних батьківських сімей через причину – розлучення є формування у молоді, і перш за все, у представників чоловічої статі, навичок усвідомленого батьківства. У зв'язку з цим ми розробили програму соціально-педагогічного тренінгу на тему “Формування навичок усвідомленого батьківства” та провели його зі студентами-хлопцями факультету психології та соціальної роботи (17 осіб, I–IV курс) НДУ імені М. Гоголя. Показником ефективності проведеного тренінгу стали результати підсумкових анкет, з яких можна зробити висновок (всі 100 % учасників констатували), що тренінг був корисним, пізнавальним, матеріали та завдання, подані в тренінгу, були зрозумілими та цікавими, очікування учасників справдились. Всі учасники висловили бажання дізнатись більше з даної проблеми і готові співпрацювати далі.

Про необхідність надання соціально-педагогічної допомоги неповним батьківським сім'ям говорить і той факт, що в Україні у 2007 році було створено Громадську організацію “Об'єднання батьків-одинаків України”. Діяльність організації спрямована на всебічну підтримку неповних сімей, виконуючи функції соціальної служби та реабілітаційного центру. Мета ГО “Об'єднання батьків-одинаків України” – об'єднати всі неповні сім'ї в Україні, створити філіали організації в усіх обласних та районних центрах для того, щоб батьки з неповних сімей мали підтримку у вирішенні нагальних проблем своїх родин [1].

Виходячи з проблем неповної сім'ї, дуже важливо налагодити співпрацю даної громадської організації з закладами, що надають соціальні послуги неповним батьківським сім'ям, через створення осередків у містах для більш ефективного та цілеспрямованого надання соціально-педагогічної допомоги. В Україні за ініціативою МГО “Міжнародний центр батьківства” від імені представників громадських та релігійних організацій учасників Першого всеукраїнського форуму Всеукраїнський громадський комітет з підтримки сім'ї та відповідального батьківства 18 вересня 2009 оголосив третю неділю вересня всеукраїнським Днем Батька в Україні.

Також соціальну допомогу неповним сім'ям, в тому числі й батьківським, надають Центри матері й дитини. Метою діяльності центрів є проведення соціальної роботи, спрямованої на профілактику соціального сирітства, з особами,

що тимчасово проживають у центрі. Але з досвіду роботи можна констатувати, що за допомогою до центру звертаються і батьки-одиначки. Так, в Чернігівському центрі матері й дитини “Батьки й дитина разом” проживав батько-одинак Андрій Цукорник із села Мохнатий на Чернігівщині. Він три місяці жив з дочкою, п’ятимісячною Катериною в Чернігівському обласному соціальному центрі матері й дитини. Андрію були надані консультації з питань догляду за дітьми раннього віку, їх розвитку і виховання, проведені індивідуальні та групові корекційні заходи, надана психологічна допомога, кваліфіковані консультації (психологічна, педагогічна, медична, правова) та передано документи до Центру соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді за місцем подальшого проживання Андрія для здійснення соціального супроводу [3].

**Висновки.** Таким чином, соціально-педагогічна допомога батькам-одиначкам у вихованні дітей на сьогодні в Україні здійснюється різними соціальними службами шляхом надання комплексу соціальних послуг та здійснення соціального супроводу. Вивчивши досвід діяльності закладів соціального обслуговування щодо надання соціально-педагогічної допомоги неповній батьківській сім’ї, ми можемо констатувати, що на сьогодні в Україні у своїй роботі вони надають соціальну допомогу даній категорії сімей, хоча особливо їх не виділяють. Надання соціально-педагогічної допомоги батькам-одиначкам у вихованні дітей здійснюється Центрами соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді, Центрами матері та дитини, громадськими організаціями, освітніми установам у взаємодії з фахівцями інших установ та організацій, шляхом надання окремих видів послуг та здійснення соціального супроводу (як технології соціально-педагогічної діяльності з сім’єю, що опинилася у складних життєвих обставинах). Реалії сьогодення доводять, що інститут неповної батьківської сім’ї знаходяться в розвитку. Про це свідчить поява прийомних батьківських сімей та дитячих будинків сімейного типу. У ході соціального супроводу неповної батьківської сім’ї, прийомної сім’ї та дитячого будинку сімейного типу при наданні соціальних послуг також слід враховувати гендерні особливості чоловічого батьківства та розв’язання життєвих проблем і пов’язані з цим методи та форми співпраці фахівців з батьками-чоловіками. У цьому ми вбачаємо подальші шляхи вивчення досліджуваної проблеми.

### Література

1. ГО “Об’єднання батьків-одиначків України” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mytato.com.ua/>. – Назва з екрана.
2. Державна служба статистики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>. – Назва з екрана.
3. Забіян М. Дев’ятнадцятирічний Андрій Цукорник з дочкою живе у Центрі матері і дитини. Їх мама втекла [Електронний ресурс] / М. Забіян. – Режим доступу: [http://www.gorod.cn.ua/ru/news\\_39717.html](http://www.gorod.cn.ua/ru/news_39717.html). – Назва з екрана.
4. Капська А. Й. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей / А. Й. Капська, І. В. Пеша. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 231 с.
5. Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводу центрами соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді сімей та осіб, які опинились у складних життєвих обставинах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0471-08>. – Назва з екрана.
6. Сім’я в умовах становлення незалежної України (1991–2003 роки) : державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2003 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukr-socium.org.ua/Arhiv/Stati/2-3.2005/143-160.pdf>. – Назва з екрана.
7. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / заг. ред. І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. – К. : Науковий світ, 2003. – 223 с.
8. Становище сімей в Україні (за підсумками 2000–2009 років) : щорічна державна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище сімей та стан реалізації державної сімейної політики / Міністерство України у справах сім’ї, молоді та спорту, Державний інститут розвитку сім’ї та молоді. – К., 2010. – 227 с.
9. Трубавіна І. М. Соціальний супровід неблагополучної сім’ї : наук.-метод. матеріали / І. М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2003. – 86 с.



УДК 37.013.41-058.862

## СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ

Лоза Т. В.

*Досвід виховання дітей-сиріт в умовах дитячого будинку сімейного типу сприяв приверненню уваги до питання підготовки таких вихованців до самостійного життя. Особливості даного процесу було діагностовано методом опитування батьків-вихователів та спеціалістів із соціального супроводу. Аналіз отриманих результатів дозволив виявити низку проблемних аспектів та першопричин низької готовності дітей-сиріт до самостійного життя. Таким чином, представлені результати можуть слугувати базовим інформаційним масивом для розробки форм та методів такої соціально-педагогічної підтримки вихованців, що забезпечить підвищення ефективності їх підготовки до самостійного життя.*

*Ключові слова:* дитина-сирота, дитячий будинок сімейного типу, підготовка до самостійного життя, батьки-вихователі, соціальний супровід.

*Опыт воспитания детей-сирот в условиях детского дома семейного типа способствовал привлечению внимания к вопросу подготовки таких воспитанников к самостоятельной жизни. Особенности данного процесса были диагностированы методом опроса родителей-воспитателей и специалистов по социальному сопровождению. Анализ полученных результатов позволил выявить ряд проблемных аспектов и низкой готовности детей-сирот к самостоятельной жизни. Таким образом, представленные результаты могут служить базовым информационным массивом для разработки форм и методов такой социально-педагогической поддержки воспитанников, которая обеспечит повышение эффективности их подготовки к самостоятельной жизни.*

*Ключевые слова:* ребенок-сирота, детский дом семейного типа, подготовка к самостоятельной жизни, родители-воспитатели, социальное сопровождение.

*The experience of bringing up children in conditions of family-type children's homes was conducive to drawing attention to the question of preparing foster children for independent living. Peculiarities of this process were determined through a survey of foster parents and social support specialists. The analysis of obtained data shows a range of problematic aspects and primal causes of low preparedness for independent living in orphans. Thus, these results can serve as baseline information for the development of forms and methods of such social and educational support that will improve the effectiveness of their preparation for independent living.*

*Key words:* orphan, family-type home, preparation for independent living, foster parents, social support.

Розвиток педагогічної теорії та соціальні зміни у суспільстві зумовили потребу розробки основ соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт для забезпечення їх всебічної підготовки до самостійного життя. З цією метою в умовах сучасної соціально-педагогічної практики потребує уваги виховання дітей-сиріт в умовах дитячих будинків сімейного типу (далі – ДБСТ).

Розробки науковців з означеної тематики на практиці знайшли вираження у методиці соціального супроводу ДБСТ. Цьому передувала ґрунтовна розробка технології соціально-педагогічної підтримки ДБСТ, що включає організацію інформаційної кампанії, попередньої роботи з кандидатами у батьки-вихователі, юридичне оформлення ДБСТ, а також методику соціального супроводу та тренінгову програму для батьків-вихователів.

Упровадження на практиці такої діяльності привело до розвитку вітчизняної наукової концепції соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт для забезпечення їх розвитку в умовах ДБСТ. Слід зазначити, що основні завдання

такої підтримки в умовах ДБСТ визначаються дослідниками відповідно до напрямів життєдіяльності цього інституту і включають: зміцнення й захист фізичного й психічного здоров'я дітей шляхом створення доцільного особистісно орієнтованого режиму дня і змістовної розробки всіх його аспектів; забезпечення наступності між сферами соціального становлення дитини; створення оптимальних умов для розширення соціальних контактів дитини. Зазначені напрями є змістовними орієнтирами організаційно-методичної моделі формування життєвих планів вихованців ДБСТ, що включає також комплекс процесів задоволення їх професійно-пізнавальних і духовних потреб, розвиток загальних і професійних здібностей. Такий ракурс наукового пошуку простежується у роботах Г. Бевз, Т. Бессонової, І. Зверєвої, А. Капської, Н. Комарової, Г. Лактіонової, І. Пеші, І. Трубавіної, С. Харченко та І. Ченбай.

Проте питання підготовки вихованців ДБСТ до самостійного життя зостається недостатньо вивченим. Тому для детального розуміння суті, значення та особливостей даного процесу нами здійснено його емпіричне дослідження, результати якого презентовані у нашій статті.

Важливо зауважити, що підготовка вихованців ДБСТ до самостійного життя передбачає їх соціально-педагогічну підтримку для “забезпечення якнайповнішої адаптації до соціального середовища, максимальної нейтралізації набутого негативного досвіду, компенсації вад фізичного і психологічного розвитку, набутих за умов асоціального оточення” [5, с. 8].

Відповідно до тематики нашого наукового пошуку важливим є визначення І. Трубавіною основних компонентів виховної системи ДБСТ, до яких автор відносить: індивідуально-груповий, ціннісно-орієнтаційний, функціонально-діяльнісний, просторово-часовий та діагностично-аналітичний. Ці компоненти визначають зміст соціально-педагогічної підтримки ДБСТ, а отже, повинні слугувати змістовним орієнтиром при підготовці вихованця ДБСТ до самостійного життя. Вагомим у даному контексті є наведений перелік труднощів дитини-сироти, що проявляються у ході її соціально-педагогічної підтримки: неготовність ділити любов та турботу прийомних батьків з рідними дітьми, до реалізації прав та виконання домашніх обов'язків; образи біологічних батьків, що призводять до неадекватної оцінки батьків-вихователів, роздвоєності у дитини [7, с. 55].

Отже, підготовка дітей-сиріт до самостійного життєзабезпечення потребує орієнтації всієї виховної системи ДБСТ на “ефективне використання наявних ресурсів для оптимальної та швидкої адаптації сім'ї і дитини-вихованця; надання допомоги батькам, щоб у подальшому вони могли вирішувати проблеми шляхом мобілізації власних ресурсів; забезпечення партнерських стосунків між сім'єю, соціальною службою, іншими державними та громадськими установами для комплексної реалізації прав дитини-вихованця” [2, с. 89].

Для нівелювання вказаних проблем потрібно зосередити увагу на особистісному розвитку вихованців, що пов'язаний з ліквідацією наслідків соціально-психологічної деривації. Обов'язковою умовою надання такої підтримки є адресність, спрямованість на вирішення індивідуальних проблем конкретної дитини засобами вивчення її особистості та оточення, пошуку адекватних засобів взаємодії і допомоги дитині самостійно вирішити свою проблему [8, с. 21]. При цьому засоби підтримки сприяють гармонізації відносин сироти, групи та середовища на основі задоволення потреби у соціокультурній адаптації, самореалізації і розвитку самостійності дитини.

Окрім цього, завданнями батьків-вихователів при взаємодії з вихованцями для подальшого становлення останніх є: формування об'єктивної самооцінки, подолання проявів асоціальної поведінки, сприйняття нових соціальних норм, формування почуття єдності з родиною та причетності до загальних справ, подолання невпевненості і страхів дитини [4, с. 105], виховання внутрішньої свободи на основі вільної і здорової правосвідомості, професійного, життєвого і соціального самовизначення [1, с. 14].

З огляду на такий широкий спектр питань, які потребують уваги при здійсненні підготовки вихованців ДБСТ до самостійного життя, варто наголосити, на тому, що “позитивне самовизначення, вибір життєвого шляху, вирішення питання про місце проживання, навчання чи роботу, вибір соціальної моделі для

наслідування, проходження підліткової кризи та кризи випуску залежить, по-перше, від якості відносин дитини-сироти та батьків-вихователів, а по-друге, від якості контакту зі службою супроводу” [6, с. 79]. Саме тому на фінішному етапі виховання важливо обговорити і прийняти почуття дитини, підвести підсумки прожитого разом часу та виділити позитивні моменти, визначити подальші перспективи для взаємодії [3, с. 38].

Таким чином, робота з ДБСТ щодо підготовки вихованців до самостійного життя потребує спланованості дій соціального педагога та батьків-вихователів, оскільки вихід неадаптованої дитини у соціум за умови наявності наслідків попередньої депривованості призводить до подальших негативних тенденцій.

Зважаючи на це, у рамках проведення нашого дослідження було опитано 258 батьків-вихователів ДБСТ, що виховують дітей-вихованців старшого підліткового віку та проживають у Дніпропетровській області, а також 104 спеціалісти Центрів соціальних служб для сім'ї дітей та молоді (далі – ЦСССДМ), що здійснюють соціальний супровід ДБСТ у Дніпропетровській області. У ході проведення анкетування були використані авторські діагностичні методики, за інструкцією яких респондентам дозволялося обирати одночасно кілька варіантів відповідей на одне питання, тому сумарна кількість набраних відсотків за кожним з питань може перевищувати 100 %.

Так, батьки-вихователі ДБСТ засвідчили наявність таких проблемних аспектів при підготовці вихованців до самостійного життя, як наявність у них: проблем у школі через педагогічну занедбаність та відсутність мотивації до навчання (72,4 % опитаних); шкідливих звичок (71,8 % опитаних); результатів впливу попереднього асоціального життя на розвиток особистості та прийняття соціальних норм (68,1 % опитаних); проблем, пов'язаних із сексуальним розвитком (54,2 % опитаних); упередженого ставлення оточення до членів ДБСТ (53,2 % опитаних); труднощів у батьків-вихователів при виборі виду допомоги дитині у зв'язку з її травматичним минулим (71,2 % опитаних) та при пошуку методів реагування на негативні вчинки вихованців (48,6 % опитаних). Окрім цього, батьки-вихователі відзначили наявність таких труднощів при підготовці вихованців до самостійного життя, як: специфічність психологічної допомоги, якої потребують вихованці на даному етапі (75,3 % опитаних), та недостатня розробленість форм і методів соціальної підтримки з психолого-педагогічних, юридичних, медичних аспектів (71,9 % опитаних).

Відповіді батьків-вихователів на питання “Які форми роботи спеціаліста з соціального супроводу були б найактуальнішими для вашої сім'ї при підготовці дитини-вихованця до самостійного життя?” розподілилися так:

- а) проведення тренінгу для батьків-вихователів з підготовки вихованця до самостійного життя та його соціальної інтеграції – 66,4 %;
- б) робота з дитиною-вихованцем щодо профорієнтації – 51,9 %;
- в) надання пам'яток вихованцю щодо установ, які зможуть допомогти після виходу з ДБСТ – 69,2 %;
- г) бесіди з дитиною-вихованцем щодо планування майбутнього – 23,1 %;
- г) розробка більш детального плану соціального супроводу для формування самостійності дитини-вихованця – 48,8 %;
- д) організація роботи груп взаємодопомоги, де можна отримати поради від інших батьків-вихователів, ділитися досвідом між собою – 39,5 %.

Підтвердженням зацікавленості батьків-вихователів у оптимізації процесу підготовки старших підлітків до самостійного життя в умовах ДБСТ виступила наявність відповідей на попереднє питання у графі “інший варіант”, де вони пропонували розробку тренінгових вправ для дітей-вихованців та сприяння залученню вихованців до участі у розвивальних гуртках та масових заходах.

Відповіді батьків-вихователів щодо збільшення потреб у послугах на етапі підготовки дитини-вихованця до самостійного життя свідчать про зростання актуальності таких послуг, як: консультування з питань законодавства (36,1 % опитаних); діагностика та корекція комунікативних навичок дитини, статевої ідентичності, цілісності образу “Я”, розуміння гендерних ролей (61,6 % опитаних); поліпшення взаємин дитини з соціальним середовищем (46,5 % опитаних); здійснення роботи з профорієнтації дітей-вихованців (74,8 % опитаних); надання

інформації батькам-вихователям щодо ефективних методів виховання дітей (61,3 % опитаних); навчання дитини щодо формування власного бюджету, ефективного планування витрат (53,3 % опитаних); надання дитині-вихованцю знань щодо здорового способу життя, першої медичної допомоги (34,2 % опитаних); надання інформації про ресурси громади та допомоги в їх використанні на користь дитини (76,4 % опитаних).

Додатково батьки-вихователі відзначили необхідним в умовах ДБСТ:

- надання старшим підліткам інформації щодо формування поняття усвідомленого батьківства, збереження здоров'я при статевих відносинах, розвитку правової культури, побутових навичок, умінь планувати сімейний бюджет;

- надання психологічної допомоги для формування конструктивних відносин дитини з оточенням, самоідентифікації, формування позитивної самооцінки, розуміння гендерних ролей та суті романтичних відносин, прийняття дитиною свого минулого та себе у ньому;

- надання методичної допомоги при формуванні старшим підлітком життєвої мети та поточних планів, здійсненні професійного самовизначення.

На питання “Які послуги, на вашу думку, будуть затребуваними вихованцями після виходу з ДБСТ?” значну кількість відсотків набрали інформаційні послуги – 52,1 % та посередницькі послуги – 46,3 %, що підсилює вагомість надання підтримки такого спрямування в умовах ДБСТ.

Серед власних потреб батьки-вихователі відзначили важливість профілактики власного емоційного вигорання (48,4 % опитаних), обміну досвідом (28,3 % опитаних) та підвищення кваліфікації (14,6 % опитаних). Важливо відмітити, що батьки-вихователі демонструють бажання отримати інформацію щодо шляхів налагодження контактів дитини з біологічними родичами (37,9 % опитаних); юридичних аспектів виховання та соціального забезпечення дитини (15,3 % опитаних); впливу занедбаня, насильства та негативного ставлення на розвиток дитини (28,3 % опитаних); методів запобігання ревнощам та заздощам між прийомними та біологічними дітьми (34 % опитаних); особливостей підготовки себе та вихованця до різних сценаріїв його виходу із сім'ї (52,1 % опитаних).

Не менш важливим є і той факт, що батьки-вихователі засвідчили готовність до отримання знань про нові методи, програми, форми роботи (76,3 % опитаних), а також умінь щодо: зміцнення стосунків дитини з її біологічною родиною (18,2 % опитаних), підтримки довготривалих стосунків у житті дитини (46,4 % опитаних), співпраці у команді зі спеціалістами та іншими батьками-вихователями (49,3 % опитаних), уміння розв'язувати конфліктні ситуації різного роду (37,9 % опитаних).

За результатами опитування батьків-вихователів ми можемо відзначити, що отриманий матеріал є базою для вдосконалення існуючої системи соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт в умовах ДБСТ. Проведення аналогічної роботи зі спеціалістами ЦСССДМ, що здійснюють соціальний супровід ДБСТ, дало наступні результати.

Спеціалісти ЦСССДМ, що здійснюють соціальний супровід ДБСТ, відзначають, що у їх практиці часто зустрічаються наступні проблемні аспекти: негативний вплив відносин дитини з біологічними родичами (43,5 % опитаних); наявність у старших підлітків проблем у школі через педагогічну занедбаність та відсутність мотивації до навчання (49,4 % опитаних), а також наявність шкідливих звичок (62,3 % опитаних); наявність впливу попереднього асоціального життя на розвиток дитини та прийняття нею соціальних норм (71,2 % опитаних); наявність проблем, пов'язаних із сексуальним розвитком (54,2 % опитаних); наявність упередженого ставлення оточення до членів ДБСТ (56,4 % опитаних); наявність труднощів у батьків-вихователів під час пошуку методів реагування на негативні вчинки вихованців (51,9 % опитаних); виснаженість та перевантаженість батьків-вихователів (45,7 % опитаних); наслідки “родинних сценаріїв”, що існували у ДБСТ до прийняття дитини-вихованця (53,6 %). Також спеціалісти ЦСССДМ у вигляді відкритих відповідей відзначили наявність у старших підлітків проблем зі здоров'ям, що ускладнюють їх підготовку до самостійного життя. Окрім цього, спеціалісти із соціального супроводу відзначили наявність таких труднощів при підготовці вихованців до самостійного життя, як: недостатня

обізнаність спеціалістів щодо об'єму і специфіки потреб вихованців на цьому етапі (56,2 % опитаних), специфічність психологічної допомоги, що затребувана членами ДБСТ на даному етапі (68,5 % опитаних), та недостатня налагодженість взаємодії ЦСССДМ з іншими державними закладами, установами місцевого самоврядування, благодійними організаціями (65,8 % опитаних).

Аналогічно результатам опитування батьків-вихователів, відповіді спеціалістів ЦСССДМ на питання "Які форми роботи спеціаліста з соціального супроводу є найактуальнішими для ДБСТ з підготовки дитини-вихованця до самостійного життя?" розподілилися наступним чином:

а) проведення тренінгу для батьків-вихователів з підготовки вихованця до самостійного життя та його соціальної інтеграції – 53,7 %;

б) робота з дитиною-вихованцем щодо профорієнтації – 71,3 %;

в) надання пам'яток вихованцю щодо установ, які зможуть допомогти після виходу з ДБСТ – 68,9 %;

г) бесіди з дитиною-вихованцем щодо планування майбутнього – 46,1 %;

г) розробка більш детального плану соціального супроводу для формування самостійності дитини-вихованця – 19,6 %.

Відповіді спеціалістів з соціального супроводу щодо збільшення потреб у послугах на етапі підготовки дитини-вихованця до самостійного життя свідчать про зростання актуальності таких послуг, як: консультування з питань законодавства (39,3 % опитаних); допомога в освоєнні правової культури (46,2 % опитаних); діагностика та корекція комунікативних навичок дитини, статевої ідентичності, цілісності образу "Я", розуміння гендерних ролей (78,6 % опитаних); поліпшення взаємин дитини з соціальним середовищем (35,7 % опитаних); здійснення роботи з профорієнтації дітей-вихованців (75,8 % опитаних); надання інформації батькам-вихователям щодо ефективних методів виховання дітей (61,3 % опитаних); навчання дитини щодо формування власного бюджету, ефективного планування витрат (53,3 % опитаних); допомога у реалізації права на житло дитини-вихованця (61,1 % опитаних); надання дитині-вихованцю знань щодо здорового способу життя, першої медичної допомоги (40,6 % опитаних); надання інформації про ресурси громади та допомоги в їх використанні на користь дитини (78,3 % опитаних).

У подальших відповідях спеціалісти ЦСССДМ відзначили необхідним в умовах ДБСТ:

– надання старшим підліткам інформації щодо формування поняття усвідомленого батьківства, подолання споживацького підходу вихованця у відносинах з оточенням, розуміння гендерних ролей та суті романтичних відносин, розвитку правової культури, умінь адекватно реагувати у конфліктних ситуаціях та планувати сімейний бюджет;

– надання психологічної допомоги для формування конструктивних відносин дитини з оточенням, самоідентифікації, формування позитивної самооцінки, визначення життєвої мети та прийняття свого минулого;

– надання методичної допомоги для здійснення старшим підлітком професійного самовизначення, усвідомлення власних потреб та їх задоволення адекватним шляхом.

На питання "Які послуги, на вашу думку, будуть затребуваними вихованцями після виходу з ДБСТ?" значну кількість відсотків набрали такі послуги: інформаційні – 52,1 %, соціально-психологічні – 42,6 %, соціально-правові – 49,4 % та посередницькі – 46,3 %.

Враховуючи те, що спеціалісти ЦСССДМ не тільки підтвердили наявність проблемних аспектів при здійсненні підготовки вихованців ДБСТ до самостійного життя, а й розширили масив попередньо отриманої нами інформації про специфіку підготовки в умовах ДБСТ, ми пропонуємо звернути увагу на наступні пропозиції спеціалістів ЦСССДМ.

Відповідаючи на питання "Як Ви вважаєте, для вирішення яких питань щодо підготовки вихованців ДБСТ до самостійного життя необхідна розробка методичних рекомендацій для соціальних працівників і батьків-вихователів?", спеціалісти з соціального супроводу визнали доцільними рекомендації щодо надання дитині психологічної допомоги (67,4 % опитаних), щодо юридичних

аспектів у питаннях виховання та соціального забезпечення дитини (46,5 % опитаних) та щодо впливу занедбань, насильства, негативного ставлення на розвиток дитини (66,8 % опитаних). Також спеціалісти ЦСССДМ назвали необхідним задоволення потреб батьків-вихователів щодо обміну досвідом з колегами (52,1 % опитаних), профілактики їх емоційного вигорання (56,3 % опитаних), покращення їх взаємодії із школами, службами у справах дітей тощо (48,8 % опитаних).

Серед опрацьованих нами відповідей на відкрите питання “Надайте, будь ласка, поради та рекомендації щодо поліпшення процесу підготовки вихованців ДБСТ до самостійного життя, вирішення їх питань на цьому етапі та у процесі подальшої соціалізації” варто звернути увагу на такі коментарі: “потрібна розробка методички з даної тематики”, “необхідно більш детально розглядати дане питання у ході підвищення кваліфікації батьків-вихователів”, “потрібно удосконалити план соціального супроводу вихованців з урахуванням цього аспекту”, “потрібне додаткове навчання спеціалістів щодо роботи з юними людьми перед їх виходом у самостійне життя”, “батьки-вихователі потребують більшого об’єму послуг, оскільки не можуть охопити всі виховні питання”, “важливою є робота з підлітками щодо роз’яснення їх прав та обов’язків”, “потрібно здійснювати профілактику правопорушень (крадіжки дітей-вихованців)”, “необхідно більше залучати дітей до вирішення побутових питань та спільної праці”, “основне – це поліпшення взаємин дитини з соціальним середовищем”, “потрібен акцент на збереження стосунків з батьками-вихователями після виходу дитини з ДБСТ”, “потрібно побороти стереотип дітей-вихованців “мені всі винні”, “для своєчасного вирішення проблеми потрібні додаткові детальні методичні рекомендації та тренінгові програми і для батьків-вихователів, і для спеціалістів”, “варто більше уваги приділяти самостійному задоволенню вихованцем своїх потреб”.

Загалом, отримані під час діагностики дані дають усі підстави стверджувати, що сьогодні підготовка вихованців до самостійного життя в умовах ДБСТ не дає очікуваних результатів. Таким чином, на основі отримання вичерпної інформації з означеного питання необхідна розробка форм та методів соціально-педагогічної підтримки вихованців ДБСТ, що дозволять підвищити їх готовність до сімейного життя за рахунок використання ресурсів ДБСТ та соціальних служб.

### Література

1. Захарова Ж. А. Социально-педагогическое сопровождение воспитания приемного ребенка в замещающей семье / Ж. А. Захарова. – Кострома : Авантитул, 2009. – 265 с.
2. Комарова Н. М. Посібник для прийомних батьків та батьків-вихователів / Н. М. Комарова. – К. : Держсоцслужба, 2006. – 104 с.
3. Методические рекомендации по подготовке и сопровождению замещающих семей / под ред. Л. В. Смыкало. – СПб. : Санкт-Петербургская общественная организация “Врачи детям”, 2010. – 202 с.
4. Методичні рекомендації щодо сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (у запитаннях та відповідях). – К. : Держсоцслужба, 2005. – 116 с.
5. Пеша І. В. Соціальне становлення дітей в дитячих будинках сімейного типу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Пеша І. В. – К., 2000. – 20 с.
6. Терновская М. Ф. Педагогические основы адаптации детей – социальных сирот в системе патронатного воспитания : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Терновская Мария Феликсовна. – М., 2004. – С. 79.
7. Трубавіна І. М. Консультування сім’ї . наук.-метод. матеріали / І. М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2003. Ч. 1. – 2003. – 88 с.
8. Хуако А. А. Организационно-педагогические условия социально-педагогической поддержки детей – социальных сирот : дисс. ... канд. пед. наук / А. А. Хуако. – Майкоп, 2006. – 181 с.

УДК 37.013.378.4

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ****Онищенко Н. П.**

*У статті розкриваються сутність та особливості соціально-педагогічного забезпечення виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах; висвітлюються протиріччя у системі реалізації виховного потенціалу у ВНЗ та чинники, що впливають на процес удосконалення соціально-виховної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.*

*Ключові слова:* соціально-виховна робота у вищих навчальних закладах, професійна підготовка майбутніх учителів, педагогіка партнерства, студентське самоврядування, виховна робота кафедри педагогіки.

*В статье раскрываются сущность и особенности социально-педагогического обеспечения воспитательного процесса в высших педагогических учебных заведениях; освещаются противоречия в системе реализации воспитательного потенциала в вузах и факторы, влияющие на процесс совершенствования социально-воспитательной работы в процессе профессиональной подготовки будущих учителей.*

*Ключевые слова:* социально-воспитательная работа в высших учебных заведениях, профессиональная подготовка будущих учителей, педагогика партнерства, студенческое самоуправление, воспитательная работа кафедры педагогика.

*The article describes the nature and characteristics of the socio-pedagogical support of the educational process in higher educational institutions; highlights the contradictions in the system of implementation of educational potential in universities and factors affecting the process of improving the socio-educational work in the professional training of future teachers.*

*Key words:* social and educational work in higher education, professional training of future teachers, pedagogy of partnership, student self-government, educational work of the department of pedagogy.

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні реформи, які проводяться в Україні, прийняття Закону України “Про вищу освіту” торкнулися і вищої школи, зокрема перспектив розвитку, змісту навчання і виховання та соціального становлення особистості студента. Соціально-виховна робота у ВНЗ потребує формування та впровадження нової концепції, яка має стати основою підготовки студентської молоді до самостійної, активної та творчої життєдіяльності в нових соціальних та культурних умовах, формуванням особистості свідомого громадянина України. Зміст та форми виховання, соціального становлення студентської молоді є одними із найбільш складних і актуальних завдань сучасного суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психолого-педагогічній літературі є чимало досліджень, в яких розглядаються різні аспекти соціально-виховного процесу. Зокрема, у працях І. Беха, Л. Буєвої, Я. Гнутеля, А. Капської, В. Лісовського, Т. Петрової були визначені основні аспекти соціального становлення, динаміки різних сфер життєдіяльності студентської молоді, її проблем в умовах суспільних реформ, ціннісних орієнтацій і поведінкових установок. Досить помітний внесок був зроблений науковцями у галузі соціології виховання. Серед численної кількості авторських досліджень варто виокремити праці Г. Беккера, М. Головатого, І. Кона, А. Харчева, К. Штарке та ін. Серед сучасних досліджень проблем виховання в Україні можна виділити декілька напрямів: соціологічні проблеми освіти та виховання у вищій школі (О. Якуба, В. Астахова, В. Андрущенко); проблеми студентства як соціальної групи (М. Головатий, Л. Сокурняська); дослідження ролі виховання у процесах соціалізації (М. Лукашевич); розвитку особистості в умовах безперервної освіти (І. Зязюн). Водночас

простежується наявність досить гострої суперечності між необхідністю створення педагогічних умов розвитку і соціального становлення особистості студента у вищій школі в нових суспільних умовах та недостатньою готовністю викладача до організації та проведення такої роботи.

**Мета написання статті** – розкрити сутність та особливості соціально-педагогічного забезпечення виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах на прикладі здійснення соціально-виховної роботи у ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідність удосконалення соціально-виховної роботи у ВНЗ, пошук нових її форм пов’язані з кризою духовності, що виникла внаслідок економічної нестабільності, соціальної незахищеності молоді, відсутності дієвих законів, нормативних актів з питань правових відносин молоді і суспільства. В організації соціально-виховної роботи зі студентами необхідно враховувати, що вищий заклад освіти є соціальним інститутом суспільства з притаманними йому специфічними ознаками (підпорядкованість суспільним потребам, скерованість на виконання соціального замовлення суспільства, керуваність на державному та локальному рівнях, наявність певних характеристик, які сприяють єдності, наступності і послідовності виховних впливів навчального процесу та позааудиторної виховної роботи). Соціально-виховна діяльність передбачає не лише створення певних педагогічних умов для соціалізації студента, а й діагностику та розвиток соціальної спрямованості особистості, а також актуалізацію професійної готовності педагогів до здійснення означеної діяльності, у структурі якої діагностика виконує надзвичайно важливу педагогічну функцію.

Соціальна робота в Україні зі студентською молоддю забезпечується Міністерством освіти і науки, місцевими органами влади, міцною базою законодавчих актів держави; диференційованим підходом до різних категорій молоді та пов’язаних з цим проблем; студентським самоврядуванням на основі міцної бази нормативних документів та високим рівнем активності молоді в організації життєвого простору кожного студента, групи студентів та усієї соціально-виховної роботи у ВНЗ. Соціально-педагогічна робота зі студентською молоддю має свої особливості: адаптація студента до умов функціонування вищого навчального закладу (особливо це стосується першокурсника); корекція (захист) відносин між викладацьким складом та молоддю, яка навчається; попередження можливих фізичних, психічних і соціокультурних зіткнень окремого індивіда і груп ризику; розвиток студента як неповторної особистості, формування якості творчого професіонала через процес навчання, виховання, соціалізації. Тому соціально-педагогічна робота у вищих навчальних закладах має адресний характер і повинна враховувати: сфери життєдіяльності студента; актуальні й найтипівіші соціальні та психологічні проблеми молоді; вік, стать, соціальний статус кожного студента; рівень соціальної активності студента та його ставлення до майбутньої професії. Метою соціально-виховної роботи є створення сприятливих умов для фізичного, соціального, духовно-морального, інтелектуального розвитку людини, попередження негативних явищ, надання їй комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги в саморозвитку і самореалізації в процесі соціалізації [4].

Зазначимо, що тільки у системній взаємодії в межах освітнього простору соціальні суб’єкти можуть самореалізуватися як особистості. При аналізі системи соціально-виховної роботи у ВНЗ необхідно виходити з розуміння системи як певної впорядкованої сукупності елементів, взаємопов’язаних між собою принципами, що, у свою чергу, утворюють систему та забезпечують єдність дій у процесі реалізації головної мети та завдань виховання. Лише за умов безперервної освіти стратегічною метою системи виховання у сучасному ВНЗ є підготовка професійно й культурно орієнтованої особистості, яка відрізняється здатністю до професійної, інтелектуальної та соціальної творчості, усвідомленням необхідності навчання та самовдосконалення протягом усього життя. Основними завданнями системи вищівського виховання в умовах безперервної освіти є: створення відповідного культурно-освітнього середовища; формування кадрового потенціалу, створення та вдосконалення системи виховання



вихователів; розробка теоретичних засад та практичних заходів, що забезпечують наступність усіх суб'єктів навчально-виховного процесу в досягненні цілей сучасної системи освіти.

Управління виховним і культурно-освітнім процесом у вищих навчальних закладах передбачає: визначення організаційної структури управління вихованням студентів та функціональних обов'язків безпосередніх учасників і підрозділів управління; наукове обґрунтування системи управління соціально-виховним процесом у новій моделі вищої освіти на початку XXI ст.; вдосконалення традиційної структури служби управління на всіх рівнях від академічної групи до ректора ВНЗ; організацію і надання систематичної допомоги студентським деканатам і радам студентського самоврядування, наставникам академічних груп в організації позааудиторної роботи з боку ректорату, деканатів факультетів, відділів ВНЗ; організацію здорового способу життя студентів та навчання їх валеологічної культури в системі роботи клубів, гуртків; забезпечення системно-цільового підходу до планування організаційно-виховної роботи серед студентів; науково-методичну роботу організаторів виховного процесу з проблем позааудиторної діяльності, які б відповідали інтересам і нахилам студентів; проведення заходів щодо організації відпочинку, дозвілля й попередження правопорушень серед студентської молоді; забезпечення національної спрямованості виховного процесу, тісного зв'язку з ідеалами, традиціями й іншими соціально значущими надбаннями української і світової культури; розвиток ініціативи і самодіяльності студентів, залучення їх до активної участі в громадському житті з опорою на діяльність студентських громадських організацій тощо [1].

Дослідження, проведені у ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди", демонструють, що соціально-виховне середовище університету відрізняється сполученням професійно орієнтованих і особистісно розвивальних складових. Важливу роль у конструюванні соціокультурного виховного середовища відіграє комунікативна взаємодія між основними суб'єктами освітнього процесу в університеті. Сприйняття виховання як комунікативної взаємодії висуває певні вимоги до всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, змінює ідеальний образ викладача, уявлення про форми й методи його взаємодії зі студентами, їх базові характеристики. Основним соціально-виховним механізмом, у якому найбільш повно виявляються зазначені тенденції, є педагогіка партнерства як процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студента, що характеризується несуперечливим уявленням про цілі, форми й методи цієї взаємодії. Але за результатами соціологічного дослідження виявлено, що на сьогоднішній день як у студентів, так і у викладачів не сформовані потреби у такій взаємодії. Домінуючими напрямками, за якими студенти готові сьогодні взаємодіяти з викладачами, є навчальна і наукова робота, найменше студенти схильні спілкуватися з викладачами з питань позааудиторної роботи, їх особистісних проблем та соціально-виховної роботи, що значно знижує потенціал комунікативної взаємодії.

Зазначимо, що, незважаючи на багатомірні можливості педагогіки партнерства, існують значні практичні проблеми, пов'язані з її впровадженням, які обумовлені як загальними тенденціями розвитку суспільства, так і тими кроками, що були зроблені в системі вищої освіти України в цілому й окремих ВНЗ зокрема. Насамперед, це проблеми, пов'язані з відсутністю концепції соціально-виховної роботи; проблеми, пов'язані з опорним навчанням, домінантою якого є власна відповідальність студентів за результати своєї праці; проблеми організації спільної творчої роботи студентів та викладачів, а також проблеми партнерських відносин, комунікативної взаємодії між викладачами.

У ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" соціально-виховна робота кафедри педагогіки та в цілому ВНЗ здійснюється відповідно до Концепції розвитку університету на 2010–2015 рр., Концепції національного виховання в університеті тощо. В умовах відродження держави вища школа виступає могутнім фактором виховання майбутніх громадян держави, громадян-патріотів, громадян-творців. Досягненню цієї мети підпорядковується вся соціально-виховна робота на кафедрі педагогіки. Постановка проблеми в такому ракурсі вимагає нових критеріїв виховної роботи.

Головним у цьому відношенні стає кінцевий результат у підготовці майбутнього педагога, його професіоналізм, гуманізм, толерантність, відповідальність, здатність до самовдосконалення, творче ставлення до справи тощо. За роки навчання в університеті та у процесі взаємодії з кафедрою педагогіки студенти мають можливість прилучатися до скарбів вітчизняної та світової культури, набутти практичні навички організаторської та виховної роботи в колективі, оволодіти загальнолюдськими моральними цінностями, соціальним та гуманістичним мисленням тощо. На кафедрі велика увага надається урізноманітненню методів виховання, оптимальному їх поєднанню. Серед багатьох використовуваних методів впливу на почуття, свідомість, поведінку особливе значення надається методам самовиховання, самоосвіти, самооцінки, самовдосконалення тощо, оскільки забезпечити кардинальні перетворення суспільства, прогрес його розвитку може лише творчо мисляча, ініціативна, вільна, самостійна, громадсько-активна особистість.

У практиці виховної роботи кафедри педагогіки використовується дуже багато різноманітних форм організації соціального виховання студентів, зокрема: бесіди, екскурсії, вікторини, диспути, культпоходи, "бої студентів", турніри з шахів та шашок, концерти, зустрічі з цікавою людиною. Найбільше студентам імпонують конкурси профмайстерності, трудовий десант, конференції, ігри (КВК, "Щасливий випадок", "Що? Де? Коли?"). Комплексні форми соціального виховання студентської молоді застосовуються за сприяння та підтримки деканату педагогічного факультету та факультету педагогіки і психології, студентського активу, зокрема: День відкритих дверей, День професії, тиждень музики, факультету; спортивні збори, студентське самоврядування тощо.

Розглянемо більш детально студентське самоврядування, в якому через розподіл ролей молодь виступає як соціальний спадкоємець та соціальний творець суспільства, тобто активний суб'єкт перспективних перетворень держави. Самоврядування учнівської і студентської молоді має багату та цікаву світову історію. Перші сплески активності учнів відносять на кінець середньовіччя. Під час селянських воєн XVI ст. з'являються самоврядні школи під керівництвом німецького педагога-практика Валентина Тронцендорфа (Фрідланд). Самоврядування увійшло в навчальний процес як елемент гри (взаємозв'язки складалися з учнями в школі за моделлю "Римської республіки", де було розподілено ролі консула, претора, цензора, сенатора, трибуна). Далі самоврядування використовували як додатковий педагогічний метод навчання учнів.

У XVIII ст. знайшла розповсюдження у педагогічній практиці модель "шкільної республіки" швейцарського педагога Мартіна Плати. Основним напрямком цієї роботи було виховання доброчинності, почуття власної гідності та справедливості. Ідеї учнівського та студентського самоврядування почали реалізовуватися в Росії через проекти "гімназійні господарства" та "середньонавчальна реформа". У кінці Першої світової війни було вже декілька самоврядних колоній, наприклад, суспільство "Сетлемент" (1903), дитяча літня трудова колонія під керівництвом С. Шацького. Цій формі соціалізації молоді у суспільстві, на жаль, не судилося втілитися у життя: тоталітарно-командна система, яка народжувалась у 30-ті роки, відторгла всі спроби демократизації суспільних інститутів. Учкоми переродилися у "донощиків"; у роботі студентських рад мали перевагу дисциплінарні стягнення, "розглядання справ"; дисциплінарні суди, на яких було розподілено ролі суддів, прокурорів, адвокатів, свідків, які виносили вирок. До другої половини 60-х років поняття "самоврядування" не використовувалося не лише на практиці, а й у педагогічній теорії [2, с. 880].

Поступово самоврядування почало діяти з управлінської діяльності студентів у гуртожитку та у рекомендаціях студентських груп щодо нагороди, заохочення студентів. Другий етап самоврядування пов'язаний із переходом до співпраці викладачів та студентів, яка підтримувалася діалогом між суб'єктом та об'єктом навчання, вільним відвідуванням лекцій, виділенням часу та керуванням викладачами самостійною роботою студентів. Третій етап сучасного самоврядування пов'язаний з організаційно-управлінською діяльністю студентів, коли вони почали брати участь у радах ВНЗ, виборах керівників, у роботі студентських будівельних загонів. Сьогодні використовуються різноманітні форми

самоврядування: проведення єдиного дня самоврядування (“День дублера”), КВК (між студентами, студентами та викладачами), дні факультету, вибори президента, ради студентів, студентський деканат, відмова від кураторів, профком, штаб профілактики, старостат, рада гуртожитку, студентська наукова робота, студентський виробничий кооператив, студентські групи на бригадному підряді (госпрозрахунок), участь студентів у роботі Ради інституту, у розподілі стипендії, організації культурного відпочинку, неформальних молодіжних організацій. Ці способи організації діяльності в першу чергу покликані стимулювати інтерес студентів до навчання, трудової, суспільно-політичної діяльності; виховувати суспільно значущі інтелектуальні, вольові, моральні якості у молоді; створювати умови та механізми самоперевірки, самореалізації особистості; допомагати проявляти соціальну творчість молоді.

У контексті нашого дослідження розглянемо основні суб'єкти соціальної служби ВНЗ. Складний процес соціального становлення особистості студента має бути спроектований і реалізований у відповідній моделі життєдіяльності цієї особистості. На думку багатьох вчених (В. Баженова, І. Бестужева-Лади, В. Бітінаса, Б. Бриліна, М. Головатого, М. Ільчикова, В. Литвиновича та ін.), цей процес мають організовувати і реалізовувати як окремі фахівці (соціальні педагоги, психологи), так і окремі структури та інфраструктури (соціальна служба, ВНЗ, позанавчальні виховні інститути, неформальні об'єднання з позитивною установкою, студентське самоврядування, громадські організації тощо), які виконують багатогранні функції. У центрі уваги соціального педагога як фахівця соціальної служби повинна бути соціалізація особистості, її інтеграція в суспільство як альтернатива відособленості, “випадання” із нормованих соціальних стосунків (В. Бочарова, В. Лісовський, Ф. Маков, З. Моркунас, Є. Старовойтенко). До основних функцій його діяльності належать: діагностична, прогностична, посередницька, корекційно-реабілітаційна, охоронно-захисна, попереджувально-практична, евристична. Сьогодні простежується прагнення організаторів і кураторів реалізувати низку близьких для всіх напрямів і програм: залучення молодого покоління до виконання активної ролі в суспільстві, забезпечення його інформацією, підтримкою; формування почуття відповідальності, розвиток ініціативи і творчості в різних аспектах життя; залучення молоді та підлітків до вирішення важливих саме для них проблем; сприяння розвитку у молодого покоління розуміння ближньої людини, її цінностей та різних культурних традицій і досвіду; надання молоді, особливо тим, хто має певні порушення стану здоров'я, можливостей включатися в різні сфери життєдіяльності.

Виокремлюючи студентські роки як специфічний період життя людини, слід звернути увагу на те, що студентство як соціальна група має свої спільні інтереси, традиції, світогляд, цілком певні спеціальні якості. Студентство характеризується особливим способом життя, умовами навчальної праці і побуту та своєрідною роллю у розвитку суспільних відносин. Студентська молодь за своєю сутністю є найменш консервативним і найбільш прогресивним прошарком населення, тобто студентство стає своєрідним барометром суспільних відносин у державі, що дає змогу йому бути потенційним лідером у привнесенні в життєдіяльність суспільства нових демократичних ідей. Саме студенти перші вийшли на Майдан Незалежності у вересні 2013 року, вимагаючи позитивних змін у країні; саме безжальний розгін мирних студентів призвів до початку Революції гідності в Україні; саме студенти взяли активну участь у звільненні України від хворого “легітимного” президента та його корумпованого злочинного оточення; саме студенти в перших лавах пішли захищати нашу Україну від російських загарбників на сході України та виявляють активну громадянську позицію постійно за місцем проживання та навчання. Відтак, чинниками студентського самоврядування, що сприяють соціалізації молоді у студентському середовищі, є: студентське самоврядування без меж, партнерство заради демократизації відносин, соціальний супровід студентської молоді. Крім того, основним підґрунтям соціалізаційних процесів мають бути три напрями руху студентського самоврядування: рух до саморозвитку, самовиховання і самоуправління.

Тому значна увага на кафедрі педагогіки ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” надається сту-

дентському самоврядуванню, визначенню його ролі й місця, форм роботи у цілісному процесі підготовки майбутнього педагога з урахуванням запитів та інтересів самих студентів. Воно покликане виховувати лідерів, формувати молоду генерацію, національну еліту, здатну до життєдіяльності в суверенній демократичній державі. Основне завдання студентського самоврядування – розвиток національної свідомості та залучення студентства до реалізації національних ідей. Студентські організації реалізують свої права насамперед у сфері діяльності самих студентів, зокрема: навчання, підвищенні ефективності його якості та самоосвіти, науково-дослідній і культурно-освітній роботі, організації дозвілля, суспільно корисній праці, самоврядуванні у студентській академічній групі та гуртожитках, утвердженні в студентському середовищі здорового духовного та культурного способу життя тощо.

Особлива роль у соціально-виховній роботі зі студентами під час їх навчання належить дисциплінам психолого-педагогічного циклу як одному з найбільш активних і дієвих виховних чинників. Зокрема, викладачами кафедри педагогіки для студентів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів викладаються курси “Педагогіка”, “Методика виховної роботи”, “Методика соціально-виховної роботи”, “Методика виховної роботи у дитячих колективах”, “Організація інноваційної діяльності в закладах освіти”, “Соціальна педагогіка з методикою соціально-виховної роботи”, “Превентивна педагогіка” та ін. Передбачений навчальним планом обсяг навчального часу достатній для того, щоб ознайомити студентів із широким спектром напрацьованих наукою і практикою сучасних соціально-виховних технологій; забезпечити усвідомлення ними перспективних тенденцій розвитку соціально-виховної роботи; навчити приймати найбільш ефективні рішення в майбутній виховній діяльності. Зазначимо, що дисциплінам “Соціальна педагогіка з методикою соціально-виховної роботи”, “Методика соціально-виховної роботи” відводиться важлива роль у формуванні особистості майбутнього соціального педагога, оскільки їхня головна мета – сформувати у студентів наукові поняття про теорію і методику соціально-виховної роботи з різними категоріями дітей, підлітків та молоді; допомогти студентам в оволодінні основними теоретичними знаннями та практичними вміннями щодо розвитку, навчання, виховання і перевиховання особистості в різних соціальних інститутах та навчити їх застосовувати ці знання і вміння в майбутній соціально-педагогічній роботі. Система соціально-виховної роботи кафедри педагогіки ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” спрямована на формування професійних якостей майбутнього педагога як людини, особистості; проведення професійно-орієнтаційної, інформаційно-просвітницької, культурно-виховної роботи серед студентів, розвиток їх творчих та інтелектуальних здібностей, залучення до різноманітної діяльності за інтересами, участі в культурно-освітній, спортивно-оздоровчій та інших видах діяльності; сприяння роботі рад студентського самоврядування факультетів, гуртожитків; навчального закладу в цілому; безпосередня участь у реалізації заходів, що проводяться ректоратом, в інститутах, на факультетах, у гуртожитках; організація роботи кураторів академічних груп студентів (участь у навчально-виховних і громадських, культурно-освітніх і культурно-виховних заходах у групі; робота з активом академічної групи, індивідуальна виховна робота зі студентами групи; студентами, які проживають у гуртожитках, тощо).

**Висновки.** Отже, соціально-педагогічне забезпечення виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах сьогодні здійснюється на достатньому рівні, але потребує постійної уваги та реформування, зокрема, важливими напрямками удосконалення соціально-виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах є: забезпечення соціально-педагогічного сприяння особистісно-професійному становленню майбутніх фахівців у процесі виховної роботи в умовах ВНЗ з перспективою подальшого кар’єрного зростання; сприяння адекватній соціально-рольовій ідентифікації в умовах студентської групи з урахуванням гендерних відмінностей; утвердження здорової життєдіяльності студентів як дієвої альтернативи поширенню деструктивних тенденцій у молодіжному середовищі та інтегрованому показнику ефективної виховної роботи у процесі соціалізації.

### **Література**

1. Виховна робота у вищому навчальному закладі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. І. Соловей, В. С. Демчук. – К. : Ленвіт, 2003. – 257 с.
2. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Інноваційні методи виховання : навч.-метод. посіб. / упоряд.: В. Ю. Іова, Л. В. Красномовець. – Кам'янець-Подільський, 2006. – 174 с.
4. Манчуленко Л. В. Методика соціально-виховної роботи у сучасних умовах: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. В. Манчуленко. – Чернівці : ЧНУ, 2012. – 239 с.
5. Штифурак В. Є. Соціально-педагогічні основи організації виховної роботи зі студентською молоддю : монографія / В. Є. Штифурак. – Вінниця : Діло, 2007. – 568 с.

УДК 37.013.42(075.8):34:037

## НАЙКРАЩІ ІНТЕРЕСИ ДИТИНИ: СУТНІСТЬ І ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

**Петрочко Ж. В.**

*У статті розкрито сутність найкращих інтересів дитини. Охарактеризовано основні положення щодо їх забезпечення у контексті міжнародних підходів. Проаналізовано принципи найкращого забезпечення інтересів дитини (необхідність, відповідність). Висвітлено ключові технологічні шляхи забезпечення найкращих інтересів дитини: оцінка потреб дитини та її сім'ї, міжвідомче партнерство.*

*Ключові слова: найкращі інтереси дитини, оцінка потреб дитини та її сім'ї, партнерство.*

*В статье раскрыта сущность наилучших интересов ребенка. Охарактеризованы основные положения относительно обеспечения наилучших интересов ребенка в контексты международных подходов. Проанализированы принципы наилучшего обеспечения интересов ребенка (необходимости, соответствия). Освещены технологические пути обеспечения наилучших интересов ребенка: оценка потребностей ребенка и его семьи, межведомственное партнерство.*

*Ключевые слова: наилучшие интересы ребенка, оценка потребностей ребенка и его семьи, партнерство.*

*The article reveals the essence of the best interests of the child. The basic provisions for their support in the context of international approaches are characterized. The principles of the best provision for the child's interests (necessity, proportionality) are analyzed. Key technological ways of providing for the best interests of the child are highlighted: assessment of the needs of the child and their family, interagency partnerships.*

*Key words: best interests of the child, assessment of the needs of the child and their family, partnership.*

---

У Підсумковому документі Спеціальної сесії ООН в інтересах дітей (2002 р.), що називається "Світ, сприятливий для дітей", підкреслено: "Завдання дорослих – створити світ, у якому вони захочуть жити і творити майбутнє". У зв'язку з цим особливої актуальності в усьому світі набуває принцип якнайкращого забезпечення інтересів дитини чи якнайкращих інтересів дитини.

Витоки цього принципу лежать у правовій концепції забезпечення благополуччя дитини, розробленій ще на початку ХХ ст. Тобто поняття "інтереси дитини" розглядалося як таке, що широко пояснює благополуччя дитини.

1959 р. Генеральна Асамблея ООН проголосила Декларацію прав дитини, у якій з-поміж десяти принципів визначалося: "Дитині повинен бути забезпечений спеціальний захист і надані можливості та сприятливі умови, які дозволили б їй розвиватися фізично, розумово, морально, духовно та у соціальному відношенні ... в умовах свободи та гідності; ... з цією метою ... головним міркуванням має бути якнайкраще забезпечення інтересів дитини" (принцип 2). За таких обставин зазначена декларація стала першим міжнародно-правовим документом, який проголосив і ствердив принцип якнайкращого забезпечення інтересів дитини. Цей принцип також знайшов відображення у низці статей Конвенції ООН про права дитини (9, 18, 20, 21, 37 та 40). Загалом у Конвенції поняття "найкращі інтереси дитини" згадується дев'ять разів.

Враховуючи те, що Україна визначилася з європейським вектором розвитку, працівникам соціальної сфери не можна оминати увагою Постанову Ради Європи щодо прав дітей та розвитку соціальних послуг, дружніх до дітей та сімей (2010 р.). У цьому документі наголошується, що уряди країн при розвитку послуг для дітей та сімей на сучасному етапі насамперед повинні дотримуватися фундаментальних принципів, а це врахування найкращих інтересів дитини, забезпечення права дитини на участь і права дитини на захист.

Проблема прав дитини досліджена українськими науковцями в різних аспектах: основи соціально-правового захисту дітей і молоді та підготовка до цього майбутніх соціальних педагогів / соціальних працівників (Н. І. Агаркова, О. Л. Караман, Л. В. Кальченко, І. М. Ковчина, Я. В. Кічук); історія розвитку прав дітей (Ю. В. Василькова, Л. С. Волинець); соціально-педагогічне забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах (Ж. В. Петрочко) тощо. Водночас, незважаючи на довгу історію розвитку принципу якнайкращого забезпечення інтересів дитини, а також спроби його наукового осмислення, він є достатньо новим та маловивченим.

Згідно із актуальністю означеної проблеми **мета** статті: розкрити сутність якнайкращого забезпечення інтересів дитини та схарактеризувати шляхи його реалізації в сучасних умовах розвитку України.

Концепт прав дитини лежить у сутнісному полі поняття прав людини. Однак науковий пошук дозволив по-іншому розглянути права дитини, а саме не лише як можливості мати й розпоряджатися матеріальними, культурними та соціальними благами, користуватися основними свободами у встановлених законом межах, що забезпечує дитині повноцінне функціонування, а як гарантовані державою можливості задоволення потреб, що дають змогу дитині розвиватися відповідно до віку та індивідуальних задатків. Тому, з погляду соціальної педагогіки, основа забезпечення прав дитини – насамперед виявлення її потреб, аналіз і врахування інтересів підростаючої особистості [3].

*Забезпечення найкращих інтересів дитини* – задоволення індивідуальних потреб дитини відповідно до її віку, статі, стану здоров'я, особливостей розвитку, життєвого досвіду, родинної, культурної та етнічної належності з урахуванням думки дитини.

Враховуючи ключове положення Конвенції ООН про права дитини, що дитині для її гармонійного розвитку необхідно зростати в сімейному оточенні в атмосфері щастя, любові і розуміння, виокремлюють два основні положення забезпечення найкращих інтересів дитини: 1) збереження цілісності родини та утримання від вилучення дитини з сім'ї; 2) забезпечення доцільної опіки над дитиною, що сприятиме її гармонійному розвитку (якщо дитина все ж вилучена з родини).

Відповідно до зазначеного у Керівних принципах ООН щодо альтернативного догляду за дітьми (2010 р.) уточнено: всі зусилля повинні бути насамперед спрямовані на те, щоб дитина виховувалася в рідній сім'ї – держава повинна забезпечити для сімей доступ до усіх необхідних послуг, які б підтримували їх у виконанні батьківських обов'язків (стаття 3); особлива увага повинна приділятися вразливим сім'ям з дітьми; обрана форма альтернативного догляду повинна переглядатися регулярно, базуючись на потребах дитини для розвитку (стаття 5). Відтак, Керівні принципи встановлюють, що ключовими елементами системи прийняття рішень в найкращих інтересах дітей у складних життєвих обставинах є принцип *необхідності* та принцип *відповідності*.

Принцип необхідності передбачає, що перш ніж буде прийнято рішення щодо вилучення дитини, слід провести ретельну оцінку її потреб із залученням усіх зацікавлених сторін та самої дитини. Принцип відповідності забезпечує вивчення і врахування індивідуальних потреб дитини при її влаштуванні у відповідну форму альтернативної опіки.

Отже, оцінка потреб дитини та її сім'ї – найважливіший технологічний інструмент і разом з тим ключовий шлях забезпечення найкращих інтересів дитини.

Оцінка потреб дитини та її сім'ї – процес збору, узагальнення та аналізу інформації щодо розвитку дитини, батьківського потенціалу, факторів сім'ї та середовища, підготовки висновків та рекомендацій для прийняття рішень в найкращих інтересах дитини щодо надання їй відповідних соціальних послуг. Основна концептуальна ідея оцінки потреб дитини та її сім'ї така: лише у разі цілком задоволення потреб дитини, високого батьківського потенціалу, сприятливого впливу факторів сім'ї та середовища дитина захищена й забезпечена усім необхідним для гармонійного розвитку [1; 2].

На сьогодні пройдено складний шлях упровадження в Україні оцінки потреб дитини та її сім'ї:

2006 р. – перші кроки розроблення технології оцінки потреб, презентація на науково-практичній конференції за підсумками реалізації Представництвом БО “Кожній дитині” в Україні проекту ЄС “Розвиток інтегрованих соціальних послуг для вразливих сімей та дітей”;

2009 р. – внесення поняття “оцінка потреб” до Закону України “Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю”; прийняття наказу Держсоцслужби від 21.09.2009 р. № 54 “Про апробацію проекту оцінки потреб дитини та її сім'ї та проекту оцінки потреб і ресурсів сім'ї”;

2010 р. – підготовка і видання навчального посібника у 2-х частинах “Оцінка потреб дитини та її сім'ї: від теорії до практики”, надання Міністерством освіти і науки України рекомендації посібнику щодо впровадження у ВНЗ (лист № 1/11-7011 від 29.07.2010 р.);

2012 р. – визначення наказом Міністерства соціальної політики України від 05.09.2013 р. № 557, що однією із функцій фахівця із соціальної роботи є проведення “оцінки потреб дитини, сім'ї та молодшої особи, обстеження матеріально-побутових умов за згодою сім'ї”;

2013 р. – реалізація консорціумом неурядових організацій на замовлення Міністерства соціальної політики України проекту Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні “Розвиток єдиного національного інструментарію та алгоритму оцінки потреб дитини та її сім'ї”;

2014 р. – прийняття наказу Міністерства соціальної політики України від 09.07.2014 р. № 450 “Про затвердження форм обліку соціальних послуг сім'ям (особам), які перебувають у складних життєвих обставинах”, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 04.09.2014 р. за № 1076/25853. Наказом завершено форми документування початкової і комплексної оцінки потреб дитини та її сім'ї.

Отже, нині офіційно схвалено не лише сутність оцінки потреб, але й форми документування такої оцінки, й практики соціальної сфери зобов'язані використовувати ці форми у практичній роботі.

В умовах, коли зруйновано систему підвищення класифікації соціальних працівників, певна відповідальність щодо підготовки до використання інноваційних технологій соціальної роботи лягає на виші. Однак постає питання: чи в усіх ВНЗ, де готують майбутніх соціальних педагогів чи соціальних працівників, викладають цей спецкурс чи принаймні модуль? Чи готові викладачі донести студентам специфіку оцінки потреб і методiku використання її форм? У зв'язку з цим нагальною проблемою сьогодення є забезпечення вишів оновленими навчальними посібниками з проблеми оцінки потреб й організація відповідного навчання викладачів.

Потреба загострення уваги на якісному впровадженню оцінки потреб дитини та її сім'ї детермінована й тим, що правильна й побальна інтерпретація результатів оцінки дозволить змінити традиційний підхід до соціальної, соціально-педагогічної роботи: від роботи з категорією клієнта до роботи з його потребами, конкретним випадком. У такому разі пропонується вирізняти соціальний випадок за його складністю: простий соціальний випадок, випадок середньої складності, складний випадок.

Зазначені чотири типи соціального випадку визначають за результатами початкової оцінки потреб клієнта за такими критеріями:

1. Ключова ознака складних життєвих обставин.
2. Характер впливу проблеми на життя та здоров'я дитини (дорослої особи), стан задоволення її потреб.
3. Стан батьків, осіб, що їх замінюють, та їхній потенціал щодо задоволення потреб дитини.
4. Вплив факторів сім'ї та середовища на задоволення потреб дитини, клієнта.
5. Тривалість існування проблеми.
6. Усвідомлення проблеми, готовність до співпраці з надавачами послуг.



Простий соціальний випадок передбачає надання базових соціальних послуг, складний і випадок середньої складності – комплексних, в т. ч. здійснення соціального супроводу.

Диференціація випадку чи справи отримувача соціальних послуг допоможе у процесі стандартизації таких послуг, визначенні переліку й обсягу соціальних послуг, терміну та послідовності їх надання, ролі та місії фахівця соціальної роботи / соціального працівника, дитини, її батьків, молодшої людини, їх найближчого оточення.

Нині особливої актуальності набуває інший аспект проблеми – спільність дій різних фахівців соціальної сфери, які тією чи іншою мірою здійснюють оцінку потреб дитини та її сім'ї, вивчають стан дитини, обстежують її житлово-побутові умови. Відтак украї необхідно забезпечити наступність в оцінці, узгодити діагностичні процедури, індикатори, форми документування, щоб уникнути надмірного і невиправданого втручання у сім'ю, дублювання дій.

Це можливо за умови перегляду процедури і форм оцінки (діагностування, вивчення стану дитини), що здійснюється соціальними педагогами загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладів. Саме їхня оцінка має стати першим етапом процесу оцінки потреб отримувачів соціальних послуг, оскільки її мета – раннє виявлення в дитини ознак складних життєвих обставин й інформування про такі сім'ї з дітьми відповідних інституцій – служби у справах дітей чи центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Отже, здійснювати оцінку працівникам ЗНЗ і ДНЗ доцільно за формами, подібними до форм, затверджених Мінсоцполітики чи принаймні узгодженими з ними. Інакше дублювання функцій, неефективності дій і неузгодженості позицій уникнути не вдасться.

Разом з тим міжвідомчого й міждисциплінарного партнерства потрібно вчитися: під час опанування тих чи інших дисциплін у вишах чи вже на робочому місці. У цьому плані варто проаналізувати кращий зарубіжний досвід. Так, у Великій Британії обов'язковим початковим етапом роботи в будь-якій організації, що діє в інтересах дітей, є проходження міжвідомчого тренінгу, який за положенням законодавства цієї країни забезпечує "ефективність процесу прийняття рішень, що ґрунтується на обміні інформацією, ґрунтовній оцінці, критичному аналізі та професійному судженні про те, яким чином можна задовольнити потреби дитини".

Відповідно до чинного законодавства Великої Британії стосовно дітей, міжвідомчий тренінг повинен проводитися з різними групами фахівців із громадських, державних та незалежних організацій: тими, хто працює безпосередньо з дітьми, які потребують допомоги (наприклад, терапевти, клінічний та загальний медичний персонал, працівники центрів сім'ї, вчителі, співробітники відділу загальної освіти, соціальні працівники (включаючи постійний та денний персонал) та прийомні батьки; тими, хто працює у службах для дорослих, які мають відношення до дитячого добробуту (наприклад, персонал психіатричних установ та закладів роботи з інвалідами, працівники служби умовного покарання неповнолітніх злочинців); тими, хто наглядає за персоналом та волонтерами у вищезазначених групах; тими, хто несе стратегічну та управлінську відповідальність за призначення на посади та надання допомоги дітям та сім'ям (в т. ч. директори шкіл); всіма тими, хто контактує або надає допомогу дітям (наприклад, денні вихователі, поліцейські, співробітники відділів житлових питань, відділів дозвілля та служби у справах молоді).

Таким чином, урахування найкращих інтересів дитини є актуальним ключовим принципом соціальної й соціально-педагогічної роботи в Україні. Його впровадження з урахуванням зарубіжного досвіду й міжнародних стандартів забезпечує оптимальні умови для гармонійного розвитку дитини, оскільки центрує увагу державних і неурядових організацій на якісному здійсненні оцінки потреб отримувача соціальних послуг та тісній партнерській взаємодії усіх суб'єктів надання послуг на рівні громади.

У контексті досліджуваної проблеми перспективним вважаємо вивчення інших шляхів забезпечення найкращих інтересів дитини, й зокрема механізмів широкого впровадження в практику соціальної й соціально-педагогічної роботи в Україні політехнології ведення випадку.

### Література

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звереві. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
2. Оцінка потреб дитини та її сім'ї: від теорії до практики : навч. посіб. : у 2 ч. / І. Д. Зверева, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський та ін. – К. : Задруга, 2011. Ч. 1. – 2011. – 224 с.
3. Петрочко Ж. В. Сутність та особливості соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах / Ж. В. Петрочко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 2. – С. 20–27.

УДК 372

## ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО САМОСТАВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА ЇХ УЯВЛЕНЬ ПРО САМИХ СЕБЕ

Рейпольська О. Д.

*Статтю присвячено актуальній на сучасному етапі проблемі – виховання ціннісного самоставлення в дітей старшого дошкільного віку. Розкрито особливості ціннісного самоставлення як наукового феномену, механізми його становлення та виховання в дітей старшого дошкільного віку.*

*Ключові слова:* виховання, самоставлення, ціннісне самоставлення, уявлення про самих себе.

*Статья посвящена актуальной на современном этапе проблеме – воспитанию ценностного отношения к себе детей старшего дошкольного возраста. Раскрыты особенности ценностного отношения к себе как научного феномена, механизмы его становления и воспитания у детей старшего дошкольного возраста.*

*Ключевые слова:* воспитание, отношение к себе, ценностное отношение к себе, представления о самих себе.

*The article is devoted to the present-day problem of instilling appreciative attitudes toward self in children of senior preschool age. It reveals peculiarities of the appreciative self-attitude as a scientific phenomenon, mechanisms of its formation and education in children of senior preschool age.*

*Key words:* education, attitude toward self, appreciative self-attitude, self-image.

Зміни у соціальній, політичній, економічній сферах, які характеризують сучасне українське суспільство, спонукають до перегляду напрямів розвитку освіти. У нормативно-правових документах, які регламентують діяльність дошкільних навчальних закладів, а саме у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, Законах України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, Національній доктрині розвитку освіти наголошено на необхідності орієнтації освітнього процесу на особистість, формування в неї свідомого, ціннісного ставлення до навколишньої дійсності і самої себе.

Орієнтація педагогічного процесу на особистість підвищує значення аналізу існуючих і створення нових освітніх підходів, зокрема, оптимізації змісту виховання, спрямованого на формування у дошкільників ціннісного ставлення до себе. Наукові дослідження, що розкривають теоретико-психологічну проблему ставлень особистості (Б. Ананьєв, І. Бех, О. Леонтьєв, В. Мясичев, Ю. Приходько, В. Столін та ін.), та відповідні пошуки у педагогіці (О. Степанов, М. Фіцула, І. Харламов та ін.) характеризують це утворення як систему зв'язків людини із значущими для неї сторонами дійсності, що реалізується в поведінці, закріплюється у способі життя, стає складовою свідомості й самосвідомості особистості, характеристикою самоцінності.

Ціннісне ставлення до себе у психолого-педагогічній літературі розглядається як важлива компонента самосвідомості, що засвідчує зрілість особистості. Воно має відповідні компоненти, форми та показники прояву (І. Бех, О. Кононко, В. Мясичев, В. Сластенін, В. Столін, В. Сухомлинський, Л. Рувинський та ін.).

Аналіз наукових джерел дає підстави для твердження про важливість виховання ціннісного ставлення до себе у розвитку дитини дошкільного віку за допомогою різноманітних засобів педагогічного впливу (І. Бех, О. Кононко, М. Корепанова, І. Мезеря, В. Непомняща, С. Тищенко, С. Світлична та ін.).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що ставлення до себе є структурною одиницею “Я”-концепції поряд з образом “Я” та поведінковою реакцією суб'єкта.

Узагальнене ставлення до власної особистості виступає підсумковим виміром Я-концепції. Відзначається взаємозв'язок емоційно-ціннісного та оцінно-

го компонентів глобального ставлення до себе, а також взаємозв'язок ставлення до себе з основними сферами життєдіяльності особистості. Особливе значення у функціонуванні узагальненої самооцінки надається рівню розвитку когнітивного компонента.

У руслі концепції про особистісний зміст "Я" В. В. Століна самоставлення описується як специфічна активність суб'єкта на адресу свого "Я", що складається в певних внутрішніх діях. Більше загальним аспектом будови ставлення до себе, його макроструктурою є емоційні компоненти: самоповага, аутосимпатія, близькість-самоінтерес.

Лінія ставлення до себе є визначальною в системі ставлення суб'єкта до світу, що задає значеннєві орієнтири життєдіяльності людини. Самоставлення, що виступає на позитивному полюсі у вигляді гордості, почуття власного достоїнства, а на негативному – у вигляді свідомості власної малоцінності, значною мірою обумовлює остаточний результат особистісного розвитку.

Старший дошкільник висловлює своє ставлення як до себе у цілому, так і до окремих якостей своєї особистості через самооцінку, яка характеризується об'єктивністю, адекватністю, забезпечує внутрішню узгодженість особистості та відносну стійкість поведінки. Оцінювання дорослих залишається для старшого дошкільника авторитетним, хоча все більше критерієм самооцінки стає власний досвід та конкретні результати індивідуальної діяльності дитини: ігрової, образотворчої, навчальної тощо.

Самооцінка дитини старшого дошкільного віку відносно діяльності й особистісних проявів неоднозначна. При оцінюванні власних дій, умінь і навичок самооцінка дитини характеризується більшою конкретністю. При порівнянні дитиною своєї роботи з роботами ровесників самооцінка здебільшого буває необ'єктивною.

Поряд із цим оцінювання особистісних якостей, проявів характеризується узагальненістю й розмитістю. Самооцінка свого статусу у колективі однолітків у старших дошкільників, як правило, є неадекватною: діти, які об'єктивно перебувають у незадовільному становищі у групі, схильні до переоцінки свого статусу, а ті, що мають високий статус, – навпаки, мають тенденцію до його недооцінювання. Переважною більшістю самооцінка старших дошкільників є дещо завищеною, виступаючи захисним механізмом підтримки позитивного ставлення до себе, впевненості в собі, дає змогу дошкільникові сміливо братися за нову справу, ризикувати, вірити в успіх, вільно оволодівати новими сферами дійсності.

Для розвитку ціннісного ставлення до себе старшого дошкільника важливого значення набуває саморегуляція поведінки, що обумовлена таким новоутворенням в особистісній сфері, як-от: підпорядкування мотивів – відомі психологи В. Котирло та В. Крутецький відзначали виникнення в цьому віці диференціації мотивів "хочу" і "треба". Стійкість ієрархії мотивів ще ситуативна й потребує контролю з боку дорослого; розвиток моральної свідомості – узагальнене сприйняття правил, незалежно від людини, яка вимагає їх виконання, й ставлення до неї; перенесення правил в аналогічні із засвоєними ситуації; перетворення узагальнених правил на норми поведінки; збільшення досвіду поведінки; поява й набуття стійкості нових почуттів; освоєння дитиною часового простору, який призводить до формування полімотивованості, дії дитини визначаються теперішнім, минулим й майбутнім проявами.

Коли мова йде про формування ціннісного самоставлення, маємо на увазі роботу у двох напрямках. Перший напрямок, самоставлення – стале утворення, яке виникає на основі самосприйняття, самооцінки та оцінок значущого оточення (О. Кононко).

*Говорячи про самоставлення, слід пам'ятати, що воно завжди має якусь оцінку (позитивну чи негативну). Пріоритетним напрямом у роботі педагогів дошкільного навчального закладу має бути формування у дітей самоставлення, що одночасно є позитивним, рефлексивним і критичним. Таке ставлення особистості до себе ми називаємо ціннісним.*

У ціннісному самоставленні як особистісному інтегралі мають гармонійно поєднуватися позитивне самоприйняття дитиною своєї статевої належності, доступна віку міра орієнтації у своєму душевному світі та гуманна поведінка.

Окрім того, ціннісне самоставлення об'єктивується у Я-концепцію як цілісна установка, що є регулятором поведінки, умотивовує адекватну поведінку, здійснення власних виборів, прийняття самостійних рішень, забезпечує здатність відповідати за їх наслідки перед іншими.

Слід зазначити, що ціннісне самоставлення дошкільників своєю модифікацією зумовлює характер статево-рольової поведінки, взаємин із дорослими та однолітками і результативність діяльності.

Другий напрямок педагогічної роботи – формування та розвиток самосвідомості.

Самосвідомість – здатність сприймати себе з боку, розуміти своє значення для інших; усвідомлення й оцінка свого ставлення до світу, себе як особистості, своїх вчинків, дій, думок, почуттів, бажань, інтересів (О. Кононко).

З цим складником структури особистості пов'язане усвідомлення дитиною свого місця у житті і своєї причетності до світу. Саме у період дошкільного дитинства виникає усвідомлення власних можливостей, закладаються основи самооцінки, Я-образу, елементарної Я-концепції. Дитина дошкільного віку в змозі оцінити власні позитивні і негативні особистісні якості, своє місце в системі суспільних відносин.

Дослідження вікових особливостей старших дошкільників дозволяють актуалізувати проблему необхідності цілеспрямованого формування позитивного ставлення до себе дітей даного віку.

В основу розробки системи ефективного формування у дітей дошкільного віку ціннісного самоставлення покладено ідею цілісного підходу в організації їхньої життєдіяльності в дошкільному навчальному закладі, оновлення змісту, форм та методів навчально-виховної діяльності, створенню розвивального середовища сприятиме використання авторської технології виховання в ранньому онтогенезі соціально схвалених, прийнятних, конструктивних форм ціннісного самоставлення як життєвої опори.

Реалізація методики спрямовується на збагачення уявлень дошкільників про власні чесноти і вади; виховання в них самоповаги, здатності довіряти власним можливостям; формування уміння поводитися самостійно, діяти конструктивно, відстоювати власну гідність у своїх діях та вчинках, обґрунтовувати власну думку, орієнтуватися на базові моральні цінності.

Важливим напрямом педагогічної роботи є забезпечення доступного дошкільникам балансу Я-фізичного, Я-духовного та Я-соціального, оптимізація моделі взаємодії у системах “дорослий – дитина” та “дитина – дитина”; створення для цього відповідного теоретико-методологічного та програмно-методичного забезпечення.

Схарактеризуємо особливості організації роботи за цими трьома напрямками.

Так, працюючи за напрямком *Я-фізичне*, звертали увагу на формування ціннісного самоставлення як представника певної статі. Так, багатогранність проблеми гендерних особливостей формування самоставлення дітей старшого дошкільного віку дає підстави стверджувати, що даний напрямок є важливою ланкою роботи ДНЗ. Саме тому, спираючись на розроблену нами схему дослідження, було проаналізовано гендерні особливості самоставлення дітей старшого дошкільного віку.

На основі отриманих даних дійшли висновків, що: гендерні уявлення хлопчиків і дівчаток старшого дошкільного віку формуються як результат їхньої безпосередньої взаємодії з найближчим соціальним оточенням (сім'я, однолітки своєї та протилежної статі, вихователі та інші дорослі особи) та опосередкованого впливу соціальних норм і стереотипів через ЗМІ, твори мистецтва (мультими, казки, оповідки та ін.) тощо; у старшому дошкільному віці мають місце помірно виражені відмінності в гендерних уявленнях хлопчиків і дівчаток. У свідомості хлопчиків закорінено уявлення про необхідність маскуліності чоловіків і фемінінності жінок. У дівчаток сформовано гендерний стереотип високої маскуліності чоловіків, а оцінюючи жінок, дівчатка приписують їм андрогінні або маскуліні риси. Отже, у сучасному соціумі гендерні стереотипи дівчаток старшого дошкільного віку змістилися в бік визнання маскуліних та андрогінних рис

жінок; андрогінність дітей старшого дошкільного віку сприяє формуванню позитивного самоствавлення, підвищуючи, зокрема, соціально-психологічну компетентність та комунікативну гнучкість. Натомість високий ступінь маскулітності спричиняє негативне самоствавлення, дезадаптує поведінку молодого людини в міжособистісній сфері.

Другий напрям роботи з формування ціннісного самоствавлення передбачає роботу за напрямком Я-духовне.

На думку І. Беха, духовний розвиток визначається рівнем розвитку духовної самосвідомості особистості і полягає в: усвідомленні, розумінні та прийнятті своєї духовної сутності; становленні розуміння себе, самопізнання, самоактуалізації та самореалізації власного духовного потенціалу шляхом розвитку волі.

Тож духовна самосвідомість – здатність особистості усвідомлювати свої психічні властивості, власне себе як діяча в певних морально-етичних ситуаціях, соціальних умовах, які дозволяють проявляти (виражати) знання / вміння / ставлення до самої себе, інших людей, своє місце у житті.

Численними дослідженнями (І. Бех, С. Ставицька, Т. Титаренко та ін.) доведено, що розвиток духовної самосвідомості спирається на такі новоутворення, як: дитячий світогляд (ідеали, переконання, цінності); особистісну ідентичність; “Я-концепцію” особистості.

Даний напрям роботи є вкрай важливим у зв'язку з тим, що саме у дошкільному віці зміст самосвідомості активно збагачується і закладаються засади задля подальшого духовного розвитку.

Наступний, третій, напрям роботи формування ціннісного самоствавлення – Я-соціальне.

При цьому нашу увагу було спрямовано на дитині як соціальній істоті, яка характеризується постійною орієнтацією на дорослий світ, потребою прилучення до соціуму, взаємодії з ним. Соціальний розвиток, що утворює контекст онтогенезу, об'єктивно спрямовує його й визначає загальний зміст, який Д. Фельдштейн розглядає як взаємозв'язок соціалізації та індивідуалізації, що відбувається в процесі діяльності. Такої ж думки дотримується і О. Кононко, яка визначає соціалізацію на ранніх етапах онтогенезу як набуття дошкільником соціального досвіду, що здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього, перетворення живої й неживої природи, власного “Я”.

У результаті соціального розвитку засвоюється певний обсяг соціальної інформації, система ціннісних орієнтацій, формується досвід соціальної діяльності у формуванні навичок, здатність до спілкування з оточенням. Це процес освоєння й реалізації зростаючою людиною соціального змісту (і в цьому значенні вона певною мірою протистоїть процесу індивідуалізації); соціалізація також розглядається як реальний зміст дорослішання дитини, у якому відбувається становлення значущої для індивідуальності суб'єкта активної творчої соціальної дії.

Дитина поступово входить у реальність людського буття, яку утворюють простори предметного світу, образно-знакових систем, природи та соціальний простір безпосередніх стосунків людей. Взаємодія дитини із “зовнішнім” світом відбувається через діяльність, оволодіння способами та засобами дій, відбитих у сукупному людському досвіді, культурі. Засвоєння дитиною соціального досвіду, що трансформується із зовнішнього у внутрішній план психічної діяльності, визначає її розвиток як суб'єкта предметної діяльності.

Дошкільний вік є початковим етапом формування суб'єкта діяльності, спілкування й пізнання (Р. Буре, В. Кузьменко, С. Кулачківська, Г. Люблінська, Т. Піроженко та ін.). Значення періоду від народження до вступу до школи полягає в набутті вихідних людських знань і умінь, психічних якостей і властивостей, необхідних людині для життя в суспільстві.

У цей період відбувається інтенсивний розвиток особистості дитини, її волі, становлення моральних уявлень та форм суспільної поведінки, формування ієрархії мотивів та потреб, загальна й диференційована самооцінка, елементи вольової регуляції поведінки. Усе це створює передумови для переходу до шкільного життя.

За даними досліджень, період переходу дитини від дошкільного до шкільного життя характеризується як особливо складний у плані його емоційно-особистісного розвитку.

Особливого значення й гостроти набуває проблема “емоційного світосприймання та світовідчуття” дитини. Вона розглядається ученими в контексті концепцій, що розкривають сутність людського буття (Б. Ананьєв, А. Асмолов, В. Мясіщев), у зв'язку з дослідженням переживань як внутрішнього механізму свідомості й самосвідомості дитини (О. Запорожець, О. Кононко, В. Лебединський, О. Нікольська), у руслі концепції смислової детермінації психічних процесів (В. Зінченко, О. Леонтьєв). Через взаємодію зі світом дитина реалізує внутрішній механізм переживань, відчуває свою співпричетність до світу як до цілісної системи.

Специфіка процесу соціалізації дітей пояснюється сенситивністю, підвищеною чутливістю дитини до змісту власної Я-концепції, що робить її вразливою до зовнішніх впливів. Отже, вчені вбачають істотний ресурс психічного розвитку дитини у створенні захисного оточення (В. Абраменкова, Х. Алієва, С. Литвиненко, М. Осоріна).

Розширюючи й установлюючи соціальні зв'язки, шести-семирічна дитина освоює власний психологічний простір і можливість життя в ньому. Дитина починає усвідомлювати та переживати свою індивідуальність, унікальність, відмінність від інших, прагне утвердження себе серед ровесників та дорослих.

Самопізнання особистості відбувається через порівняння себе з іншими, самооцінку. Науковці підкреслюють величезне значення формування й забезпечення емоційно-позитивного ставлення до себе, що лежить в основі структури самосвідомості кожної нормально розвиненої дитини, та підкреслюють необхідність педагогічної підтримки позитивної самореалізації та коригування соціально засуджуваних і небезпечних її напрямів (О. Кононко, П. Кошелева, В. Кудрявцев).

Отже, соціальний розвиток дитини постає як взаємозв'язок соціалізації, тобто оволодіння соціокультурним досвідом, його засвоєння й відтворення, та індивідуалізації – набуття самостійності, відносної автономності.

Якщо при входженні дитини в соціум або спільноти різного порядку й рівня розвитку встановлюється рівновага між процесами соціалізації та індивідуалізації, з одного боку, дитина засвоює цінності й норми соціуму, а з іншого – має індивідуальний внесок у спільній життєдіяльності, то відбувається її інтеграція в соціум.

Таким чином, організуючи цілеспрямовану роботу з формування ціннісного самоставлення, необхідно пам'ятати, що вона має будуватися системно і у комплексі (єдність та взаємозв'язок Я-фізичного, Я-духовного, Я-соціального). Лише за таких умов можна досягти позитивних зрушень у цьому складному процесі – формуванні дитячої свідомості.

### Література

1. Бех І. Д. Категорія становлення в контексті розвитку образу “Я” особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3 (16). – С. 9–22.
2. Богуш А. М. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін. ; за заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ, 2000. – 320 с.
3. Кононко О. Л. Самосвідомість у житті дошкільника / О. Л. Кононко // Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти. – Рівне, 2004. – С. 6–10.
4. Костюк Г. С. Навчально виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; под ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. шк., 1989. – 243 с.
5. Пантїлеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система : спецкурс / С. Р. Пантїлеев. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.
6. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку : навч.-метод. посіб. / Т. О. Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 136 с.
7. Світлична С. П. Поняття ціннісного ставлення до себе у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях / С. П. Світлична // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський, 2007. – Вип. 1, т. 1. – С. 17–26.

УДК 37.015

## ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ ДОІСТОРИЧНОГО ТА СТАРОДАВНЬОГО ЧАСІВ

Тюльпа Т. М.

*Статтю присвячено вивченню актуальної проблеми історичної обумовленості здійснення соціалізаційного процесу доісторичного та стародавнього часів; здійснено аналіз історичної ретроспективи соціалізації як педагогічної категорії, виявлені її соціокультурні характеристики як науково-педагогічної категорії; обґрунтовано застосування певних концепцій для аналізу специфіки соціалізації на відповідних етапах розвитку суспільства.*

*Ключові слова:* соціалізація особистості, історична ретроспектива, соціалізаційні процеси доісторичного та стародавнього часів.

*Статья посвящена изучению актуальной проблемы исторической обусловленности реализации процесса социализации личности доисторического и древнего времен; осуществлен анализ исторической ретроспективы социализации как педагогической категории, выявлены ее социокультурные характеристики как научно-педагогической категории; обосновано применение определенных концепций для анализа специфики социализации на соответствующих этапах развития общества.*

*Ключевые слова:* социализация личности, историческая ретроспектива, социализационные процессы доисторического и древнего времен.

*The article is a study of the contemporary problem of historical conditionality of the socialization process in prehistoric and ancient times. It presents analysis of historical retrospection of socialization as a pedagogical category, shows its socio-cultural characteristics as a scientific pedagogical category, and substantiates the use of certain concepts for the analysis of specific features of socialization at the corresponding stages of society's development.*

*Key words:* personality socialization, historical retrospective, socialization processes in prehistoric and ancient times.

Економічні та соціальні перетворення, що відбуваються в усіх сферах життя нашого суспільства, актуалізували завдання вивчення механізму соціалізації дітей на різних вікових етапах та аналізу впливу мінливих соціальних умов на соціалізацію особистості. В осмисленні й подальшій розробці питання соціалізації особистості важливу роль відіграє вивчення та критичний аналіз стану означеної проблеми в минулому, що дасть можливість виявити її продуктивність в історичній ретроспективі, обґрунтувати застосовність певних концепцій для аналізу специфіки соціалізації на різних вікових етапах і активно використовувати цінні ідеї попередніх поколінь.

Вивчення феномена "соціалізація" засвідчує, що воно є багатоаспектним поліфункціональним терміном. До його аналізу звертаються різні вчені: філософи (В. Асмолов, Л. Беляєва, М. Каган, В. Москаленко та ін.), соціологи (В. Єхало, І. Кон, Я. Щепанський та ін.), психологи (Н. Андрєєва, В. Куєва, О. Леонтєва, С. Міхаелі, та ін.) та педагоги (Л. Гордін, І. Зверєва, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, Л. Міщик, А. Мудрик, М. Шимановський та ін.). Історико-педагогічні дослідження з проблеми соціалізації особистості стали предметом концептуального аналізу Т. Антонюк, С. Букреєвої, С. Лобанової, Р. Новгородського, Л. Штефан. Проте історико-педагогічні дослідження соціалізаційних процесів досліджуваного періоду обмежені й у цілому мають фрагментарний характер. Тому метою статті є вивчення проблеми історичної обумовленості здійснення соціалізаційного процесу доісторичного та стародавнього часів; аналіз історичної ретроспективи соціалізації як педагогічної категорії.

Історико-генезисний аналіз соціалізації особистості базується на виділенні процесу засвоєння і добровільного прийняття індивідами традиційних цінностей, базових архетипів, ідеологем (цивілізаційної, геополітичної, історичної, націо-



нальної, соціальної, культурної та духовної) ідентичності соціуму і норм культури, властивих суспільству, та дають змогу ефективно виконувати громадські і державні ролі та функції. Тим самим забезпечується збереження самого суспільства, держави як локальної цивілізації на основі механізму трансляції зазначених ідеалів і цінностей від покоління до покоління.

Становлення соціалізаційних процесів розпочалося ще в первісний період розвитку суспільства. У традиційному суспільстві практично не існувало спеціалізованих інститутів соціалізації. Людина не робила нічого такого, що б не робили його предки. Повторення дій до найдрібніших деталей – така схема її поведінки. У цьому був свій сенс і певна далекоглядна мета.

У такій спільній праці прискорювався розвиток, підвищувався рівень засвоєння соціального досвіду дітей і підлітків, спільна діяльність яких з дорослими здійснювалася, очевидно, в різноманітних видах праці. Раннє включення дітей у трудову діяльність, обумовлене життєвими потребами, мало і соціалізаційне значення: у процесі спільної праці з дорослими діти не тільки опановували практичними вміннями, а й засвоювали норми спілкування, долучалися до традицій поведінки старших. Люди первісної епохи неусвідомлено використовували окремі дидактичні прийоми під час передачі соціального досвіду. Молода особа наслідувала від своїх предків трудові звички і здібності, які були засвоєні від попередніх поколінь, протягом багатьох років з'ясовувала корисність робіт, а згодом починала смутно відчувати свій зв'язок з культурою та соціальним досвідом минулого. Це виробляло у неї здатність добровільно і вільно виконувати суспільно необхідні роботи. Накопичення досвіду і правил створювало можливість прогресу в розвитку культури і суспільних відносин. Безумовно, що виникнення виховання як педагогічного феномена було історично пов'язано з появою системи соціального наслідування. Якщо біологічне успадкування забезпечує відтворення одного покоління людей за другим через генетичні структури, то соціальна сутність формується у кожній людині за допомогою засвоєння ними в ході суспільно-практичної діяльності досвіду історії. Це визначається як соціальне наслідування, архаїчна (традиційна) культура, у межах якої формувалися основні принципи життєдіяльності традиційної людини.

Соціальне успадкування здійснюється за принципами більш значних процесів, ніж навчання і виховання, від яких воно повністю залежить, а саме: інкультурації та соціалізації, що забезпечують перетворення індивіда на культурну суспільну істоту, на людину в широкому розумінні цього слова. Інші фахівці вважають, що у примітивних суспільствах мова йде швидше не стільки про соціалізаційні процеси, скільки про інкультурацію, під час якої культурні цінності та практичні знання, суспільний досвід, а також міфи, легенди, перекази передавалися від одного покоління до іншого.

Проте аналіз історико-педагогічних матеріалів дає можливість стверджувати, що за тих часів не існувало диференціації окремих соціально-виховних впливів морального, трудового, тим паче інтелектуального спрямування. Основним завданням соціалізаційних процесів було передача нащадкам певної сукупності знань, розроблених предками. Інституція, яку можна назвати прообразом соціалізації молодого покоління, з самого початку була націлена на досягнення людської мудрості, життєвого досвіду. Так, діти малійського племені мандінго вечорами збиралися навколо старих досвідчених людей, які розповідали їм перекази і міфи, у бразильських тупінамба функцію вчителів виконували старійшини. При цьому слухали їх як діти вождів, так і звичайні молоді люди [3, с. 478].

Виникнення нових суспільних структур призвело до того, що поряд з новими способами соціалізації молодого покоління зберігалися і старі форми соціального впливу. У найдавніших державах, що прийшли на зміну архаїчним спілкам племен, виховання і навчання здійснювалося переважно в сім'ї. У перехідну від общинно-родового до рабовласницького ладу епоху в стародавніх цивілізаціях Сходу зберігалися і видозмінювалися колишні традиції передачі соціального досвіду. Педагогічні прерогативи патріархальної сім'ї були закріплені вже в таких літературних пам'ятках Стародавнього Сходу, як Закони вавилонського царя Хаммурапі (1750 до н. е.), Книга Притч іудейського царя Соломона

(поч. I тис. до н. е.), Індійська Бхагавадгита (сер. I тис. до н. е.) та ін. Так, у "Притчах" ми читаємо: "Слухайте, діти, настанови батька і прислухайтеся, щоб навчитися розуму". Основна педагогічна ідея "Притч" – покликання батька бути наставником, шанування батьків: "Мудрий син тішить батька, а безумний нехтує матір'ю своєю". Беззаперечний і абсолютний авторитет батька, наставника був освячений багатотисячними традиціями. Прихильник таких традицій, автор "Повчання гераклеопольського царя" (XIII ст. до н. е.) писав: "Завжди слідуй батькам і предкам своїм".

Однотимчасно зі зміцненням громадських державних структур для спеціальної підготовки чиновників, жерців, воїнів поступово почав складатися і новий соціальний інститут – школа. Виникнувши як певний підсумок суспільного розвитку, вона набувала відносної незалежності і стала виконувати роль стимулятора прогресу. Так, школа писемності, закріплюючи результати передачі досвіду поколінь, у свою чергу, давала можливість суспільству рухатися вперед без значних втрат накопиченого в минулому. Вивчення історичних передумов соціалізації дало змогу говорити про соціокультурне спрямування означеного процесу. Хранителями соціокультурного досвіду у Стародавньому Єгипті можна вважати жерців. Вони виконували в суспільстві різні функції: відповідали за формування ідеології, розвиток духовної сфери, здійснення ритуалів і дотримання релігійного етикету, окрім цього, часто здійснювали культурні та художні функції. Жерці становили інтелектуальну еліту суспільства і володіли таємним знанням, яке передавали лише обраним. Особливо стежили за морально-культурним виглядом майбутніх спеціалістів. Високе покликання і професія, які вони повинні отримати в майбутньому, зобов'язують юнаків вести гідний спосіб життя. Було недостатньо вміти грати на флейті, співучо говорити під псалтир або співати під акомпанемент музичних інструментів. Треба ще вміти змусити себе не робити того, що тобі найбільше подобається. Окрім певної сукупності знань, учням давалися настанови щодо особистісних якостей. Ось що говориться в одному з папірусів, де вчитель наставляє недбайливого учня: не проводив дня бездіяльно, інакше горе твоєму тілу. Питай поради в того, хто знає більше за тебе. Мені кажуть, що ти закидаєш учення, ти віддаєшся задоволенням, ти бродиш з вулиці на вулицю, де пахне пивом. А пиво спокушає душу. Ти схожий на молельню без бога, на будинок без хліба.

Моральні цінності в Давньому Єгипті здійснювалося переважно через засвоєння моралізаторських повчань на кшталт: "Краще вдаватися до людинолюбства, ніж на золото в скрині", "Краще їсти сухий хліб і радіти серцем, ніж бути багатим, але пізнати печаль" [2, с. 422].

Видатним можна вважати досвід засвоєння соціального життя, норм, правил в Індії – єдиній країні у світі, де культурна і релігійна традиції не переривалися з найдавніших часів. Гурукула є чи не найбільш дивною формою соціальної організації школи, подарованої світу Індії. Освіта включала в себе розвиток філософсько-релігійного світогляду, етичне виховання, навчання духовних практик і набуття навичок майбутньої професії. У всіх гурукулах навчали правил поведінки і спілкування. Головною постаттю у цьому процесі були гуру – це духовний наставник і вчитель, який веде свого послідовника або учня по духовному шляху, спрямовуючи його до кінцевої мети – цілковитої самореалізації. Святі наставники говорили про ідеї добра, ідеали справедливості. Вони навчали того, як зберігати принципи, як вести добродійне життя, вчили моралі і моральності, а на перше місце висувалися ідеали служіння людям і діяльність заради процвітання світу. Слово "гуру" увійшло майже у всі мови світу.

В основі соціалізації дітей в Китаї лежала багатотисячова філософія. У китайському світосприйнятті людина поєднує в собі дві сутності – біологічну і соціальну. З одного боку, людина – це "тіло", наділене здатністю давати потомство. З іншого боку – це частина соціуму, а тому вона розглядається крізь призму типізованих норм поведінки – "ритуалу". Інакше кажучи, його буття визначається соціальним статусом. Соціальна сутність людини характеризується такою категорією, як "особа". "Образ", що втілював сукупність прагнень людини в межах суспільства, а також її обов'язок перед народом, був тією суто особистісною якістю, якою наділяло суспільство конкретну людину. "Образ" визначався

соціальною поведінкою. Вчення Конфуція (551–479 років до н. е.) служило етичною основою всякого соціального впливу протягом століть. Конфуціанські правила лояльності і послуху старшим пропонували учням свято виконувати поради Вчителя, а наступникам – оберегати досвід попередніх поколінь. Послідовниками Конфуція протягом чотирьох століть був складений трактат “Книга обрядів” (V–IV ст. до н. е.). У книзі викладено систему принципів, методів і прийомів передачі соціокультурного досвіду, які стимулюють прагнення до самореалізації: “Шляхетний чоловік наставляє, але не тягне за собою, спонукає, але не змушує, відкриває шлях, але не доводить до кінця. Конфуціанство додало до свідомості народів Далекого Сходу непорушні моральні норми, за силою впливу на масову свідомість рівні десяти біблійним заповідям. Усе, що бачиш, усе, що чуєш, мовчки приймай до серця. Не відчувай пересичення від старанного навчання, невпинно навчай інших [9].

Варто зазначити, що соціалізаційні впливи на особистість у державах Стародавнього Сходу розвивалися в логіці еволюції конкретно-історичних культурних, моральних, ідеологічних цінностей. Людина формувалася в межах жорстких соціальних регулятивів, обов'язків і особистої залежності. Ідея людської індивідуальності була недостатньо розвинена. Особистість ніби розчинялася в сім'ї, касті, соціальній стратегії. Звідси й уповання на жорсткі форми і методи виховання.

Особливо цінним з погляду передачі життєвого досвіду була визначна роль дорослого. Відомий дослідник соціокультурних засад виховання Стародавнього Риму М. Сергієнко стверджував, що із семирічного віку хлопчики переходили під опіку батька, який був головним керівником засвоєння морального, етичного, культурного, практичного досвіду. Автор посилається на історичні джерела Плутарха, який в біографії Катона Старшого залишив ґрунтовну пам'ятку про навчання у римських сім'ях: батько учив сина читати і писати, їздити верхи, метати дротик, битися у повному військовому спорядженні тощо. Батько загартовував хлопчика, привчав його до фізичного навантаження, вчив перемагати біль, мужньо витримувати спеку і холод. Він був для сина і учителем, і законодавцем, і наставником у фізичних вправах. Батько ознайомлював його з різними сферами сільського господарства – від характеристик ґрунту до правил раціонального господарювання [8, с.153]. Дослідник періоду Античності П. Монро наголошував на тому, що римляни підкреслювали наслідувальну здатність душі й отримували виховні результати, пропонуючи юнаку взірець для наслідування [6, с. 156]. Це стосувалося як практичного, так і морального досвіду. Виховання в цей період відзначалося моральною суворістю. “Мені більше подобаються ті, що червоніють, ніж ті, що бліднуть”, – казали римляни. З метою передачі тільки позитивного досвіду в присутності дітей не дозволялося ні говорити, ні робити нічого непристойного.

Історія залишила унікальний соціальний досвід, викладений у повчанні Катона Старшого (234–149 до н. е.), який власноручно написав для сина загальнодоступну історію Риму, що являла собою суміш історії та суспільствознавства. А коли син підріс, виклав йому практичну життєву мудрість, здобуту власним досвідом, у “Повчанні синові” (*Præcepta adfidiū*). Це твір, пронизаний моралістичними сентенціями, який містив значний соціокультурний досвід і вважається першою римської енциклопедією. Повчання синові послужило хорошим посібником для багатьох поколінь. Воно проповідувало здоровий спосіб життя і високі моральні підвалини. Катон виступав поборником давньої римської чесноти і отримав назву останнього з римлян. Славу доброго чоловіка і батька він вважав вищою за почесні хорошого сенатора. Будинок свій він тримав у строгості і вважав: хто б'є свою дружину і дітей, той ображає найдорожчі святині, які тільки можуть існувати для людей. Такий же соціально-педагогічний характер мав і його твір “Про звичаї”, що містив традиційні погляди на процес освоєння знань і навичок, способів поведінки, необхідних людині, щоб стати членом суспільства, правильно діяти і взаємодіяти зі своїм соціальним оточенням. Але найбільше Катон Старший вчив сина власним прикладом. Великого значення надавали засвоєнню патріотичних цінностей. Молоді пропонувалися зразки для

наслідування не лише міфологічних героїв, як це було у Греції, а справжніх, які жили колись і живуть тепер, заслуговуючи своєю поведінкою на повагу [5, с. 114].

О. Джуринський, А. Духавнева, Л. Столяренко, Г. Корнетов, А. Рижанова, А. Піскунов та ін. у своїх дослідженнях наголошують на великому значенні опанування молодим поколінням традицій суспільного і громадського життя з метою формування моральних цінностей та норм поведінки кожного члена цього соціуму, які характеризувалися почуттям свободи, високим рівнем самосвідомості, патріотизмом.

Дехто з учених, аналізуючи проблеми становлення особистості в епоху античності, наголошують на тому, що саме в цей період людство стикнулося з проблемою формування самостійної поведінки на основі індивідуального світобачення та особливої самосвідомості. Так, у творах Есхіла, Софокла, Еврипіда та інших відомих давньогрецьких драматургів ми спостерігаємо за героями, що опиняються у “проблемній” ситуації і вимушені приймати самостійні рішення, при цьому виявляючи особистісні якості. Саме в цей час становлення особистості відбувалося в межах вирішення протиріччя, закладеного у самій сутності процесу соціалізації – з одного боку, необхідність діяти відповідно до існуючих традицій, з іншого – вимушеність прийняття самостійних, на той час навіть прогресивних рішень, що порушують традиції. В. М. Розін наголошує на тому, що самостійна поведінка – це культурний тип поведінки людини, який спрямовується індивідуальними особливостями і погоджується з рівнем розвитку культури, передбачає не тільки соціальну практику, але й практику самостійної особистісної діяльності [7, с. 155–158]. Отже, саме процес засвоєння соціокультурного досвіду є причиною і результатом становлення особистості.

У зв'язку з тим що перші наукові педагогічні знання зароджуються в надрах філософських вчень і концепцій, філософія як наука про найбільш загальні закономірності розвитку природи, суспільства і пізнання (мислення) не може пройти повз питання підготовки молодих поколінь до самостійної діяльності. Тому філософське знання є важливим джерелом формування та розвитку соціально-педагогічних теорій, систем і концепцій: воно визначає їх методологічний фундамент.

Становлення соціуму, його розвиток супроводжувалися формуванням соціальних якостей, соціальності людини в цілому, їх закріпленням культурою та розробкою соціальних механізмів поширення. І тому не останню роль трансляції і трансформації соціальності людини відіграло соціальне виховання. Проблема суспільного виховання у тісному зв'язку з антропологією і розумінням основ соціального життя була однією з найважливіших у багатьох філософських системах.

Мабуть, найбільш повно концепція соціального виховання вперше знайшла відображення у творчості видатного філософа Стародавньої Греції Платона. Виходячи зі своїх загальнофілософських поглядів, мислитель не тільки обґрунтовує можливість і необхідність соціального виховання, але й визначає ті його форми, які повинні були б, на його думку, забезпечити гармонійне соціальне життя. У платонівській ідеальній державі, де все соціальне життя було строго регламентовано, соціальне виховання дітей і юнаків служило підготовкою до такого впорядкованого життя. Вплив інших чинників соціалізації, в тому числі і сімейного виховання, як “стихійних”, що виходять за межі строго організованої соціально-педагогічної системи, Платон припускав максимально обмежити. Тут виховання передбачало вивчення в першу чергу наук і мистецтв, що дисциплінують розум. Платон наголошував на перевазі вищого, ідеального світу, притулку душі, над світом земним, тілесним і недосконалим, багато в чому пояснювало і перевагу, яку він віддавав музичному вихованню над гімнастичним. Просвітлити душу важливіше, ніж натренувати тіло, вважав філософ.

Концепція тотального соціального виховання, запропонована автором “Держави”, була критично перероблена і значно доповнена Арістотелем. Вона стала більш наближеною до реального життя. Заслуга Арістотеля полягає в тому, що він пропонував упорядкувати цей вид соціально-педагогічного впливу, взяти його під суворий і постійний державний контроль, створити установи, головною функцією яких поряд з навчанням стало б і суспільне виховання.

“Отримати змолоду правильне керівництво на шляху до доброчесності важко, якщо не бути вихованим відповідними законами; адже жити розсудливо і витримано більшості не приносить задоволення, і особливого молодим. Саме тому виховання та заняття повинні бути встановлені за законом, оскільки близько знайоми не буде завдавати страждань” [1, с. 288–289]. Арістотель вважав освіту найважливішою соціальною функцією і предметом турботи законодавців, і турбота про це виховання повинна бути загальною, а не приватною справою. Воно повинно відповідати існуючому державному ладу і формувати у кожного громадянина властивості, які б найбільшою мірою забезпечували державну стабільність. Виховувати, на його думку, треба було не стільки громадян утопічної ідеальної держави, скільки просто освічених і гармонійно розвинених людей, яким належить жити в реальному суспільстві.

Підсумовуючи результати здійсненого дослідження соціалізаційних процесів доісторичного та стародавнього часів, слід наголосити, що їх формування й еволюція відбувалися відповідно до історичних етапів розвитку суспільства під впливом змін середовища життєдіяльності, і є взаємопов'язаними, взаємообумовленими й значущими для процесу формування особистості.

Отже, в осмисленні й подальшій розробці питання соціалізації особистості важливу роль відіграє вивчення та критичний аналіз стану означеної проблеми в минулому, що дасть змогу виявити її продуктивність в історичній ретроспективі, обґрунтувати застосованість певних концепцій для аналізу специфіки соціалізації на різних вікових етапах і активно використовувати цінні ідеї попередніх поколінь.

#### Література

1. Арістотель. Політика / Арістотель // Арістотель. Сочинення : в 4 т. / пер. с древнегреч. – М. : Мысль, 1976–1984.  
Т. 4. – 1983. – С. 628.
2. Бругш Г. Все о Египте / Г. Бругш. – М. : Ассоциация Духовного Единения “Золотой Век”, 2000. – 627 с.
3. Добренъков В. И. Фундаментальная социология : в 15 т. / В. И. Добренъков, А. И. Кравченко. – М. : ИНФРА-М, 2005.  
Т. 8 : Социализация и образование. – 2005. – 1040 с.
4. Лобанова С. І. Соціокультурні детермінанти формування моделей виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Лобанова С. І. ; Вінницький ДПУ ім. Коцюбинського. – Вінниця, 2011. – 221 с.
5. Монро П. История педагогики : в 2 ч. / П. Монро ; под ред. Н. Д. Виноградова. – М. : Гос. изд-во, 1923.  
Ч. 1 : Древность и Средние века. – 1923. – 286 с.
6. Розин В. М. Семиотические исследования / В. М. Розин. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Университетская книга, 2001. – 256 с.
7. Сергеенко М. Е. Жизнь Древнего Рима / М. Е. Сергеенко. – СПб. : Издательско-торговый дом “Летний сад” ; Журнал “Нева”, 2000. – 368 с.
8. Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания / сост. А. А. Фролов, Ю. Х. Трушина. – М. : Народное образование, НИИ школьных технологий, 2007.  
Т. 1 . Зарубежная история. – 2007. – 304 с.

---

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

---

УДК 37.04

**СОЦІАЛЬНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ  
ПРОЕКТНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ**

**Багрій В. Н.**

*Розглядається соціальне проектування як педагогічна технологія проектної культури студентів. Можливість, що відкривається для студентів, які розробили реалістичний проект, спрямований на вирішення соціально значущої проблеми, реалізувати його на практиці в системі виховної діяльності університету, стимулює інтерес студентів до перенесення умінь в реальну проектну діяльність.*

***Ключові слова:** соціальне проектування, педагогічна технологія, проектна культура студентів.*

*Рассматривается социальное проектирование как педагогическая технология проектной культуры студентов. Для студентов предоставляются возможности реализовать проект на практике в системе воспитательной деятельности университета и стимулирует интерес студентов к переносу умений в реальную проектную деятельность.*

***Ключевые слова:** социальное проектирование, педагогическая технология, проектная культура студентов.*

*The article looks at social projects as a pedagogical technology of students' project culture. Possibilities to realize projects in the system of educational work at university that are offered to students who have developed realistic projects directed at solving socially significant problems stimulate students' interest in transferring their skills into real project activities.*

***Key words:** social projects, educational technology, project culture of students.*

---

**Постановка проблеми.** Перспективи оновлення освіти роблять нагальним завданням підготовку професіонала, здатного до проектування власної діяльності в різних соціокультурних ситуаціях, готового знаходити шляхи розв'язання актуальних проблем незалежно від окремих обставин, виробляти особливу стратегію професійного мислення, поведінки й діяльності.

Професійно важливі якості фахівця та способи їх формування розглядались в багатьох педагогічних, психологічних, соціальних дослідженнях. Існуючі у суспільстві соціальні проблеми впливають на організацію діяльності соціальних сфер, вирішення яких потребує інноваційних дій, заснованих на суспільних науках.

У виробленні організаційних моделей вирішення соціальних проблем та координації механізмів, їх реалізації важливу роль у соціальній сфері відіграють технології прогностичних досліджень і соціального проектування.

Проектна культура (designed culture) виникла як відображення соціальних, інформаційних процесів навколишнього середовища, усупільнення та інтеграція накопичених досягнень науки, техніки і мистецтва, їх взаємопроникнення та доповнення, що створює нову – проектну картину світу.

**Мета і завдання дослідження.** Проектна культура фахівця передбачає гармонійний розвиток як проектних знань, умінь та навичок роботи в професійній сфері, так і професійно важливих якостей, які характеризують особистісні якості людини незалежно від фаху. Які фактори відображують професійно важливі

якості та як можна сформувати їх в процесі підготовки спеціаліста – проблема, що потребує свого розв'язання.

**Стан дослідження.** Виокремлення проектування у самостійний вид діяльності пов'язано з організаційними ідеями. На перших етапах свого становлення проектування було похідним від наукового і технічного проектування, що дозволило виокремити його у самостійний вид діяльності.

Сьогодні дослідження проблем соціального проектування є актуальними серед педагогів, соціологів та психологів. Науково обґрунтовуються проблеми розвитку технології соціального проектування, особливу увагу приділяючи питанням соціального проектування молодіжної політики (М. Головатий [2], Є. Бородін [1], М. Перепелиця [5], Ю. Тарабукіна [7]).

Культура проектування сьогодні входить у багато галузей загальноосвітньої практики у вигляді проектних методик навчання. Вітчизняні та закордонні вчені (Дж. Дьюї, У. Х. Кілпатрик, С. Т. Швацький й ін.) розглядали питання щодо організації навчання за методом проектів; використання методу проектів (В. В. Гузєєв, Є. С. Полат, Г. К. Селевкін та ін.).

На даний час динамічно розвивається соціокультурна ситуація в суспільстві, яка спричинила переосмислення еволюції освітніх процесів з позиції інтеграції освіти і культури. Сучасний процес підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців заснований на гуманістичному, культурологічному, особистісно орієнтованому та комунікативно-діяльнісному підходах. В освітньому процесі вищої школи, серед використовуваних методів, що забезпечують системну інтеграцію фундаментальних знань та практичної діяльності, особливе місце відводиться проектуванню. Проектний метод в освіті дозволяє вирішити проблеми зацікавленості студентів у самостійному утворенні, навчання навичок проектування своєї діяльності та формування рефлексивної позиції.

Формування проектної культури як частини базової культури особистості, що акумулює в собі когнітивні, мотиваційно-ціннісні, емоційні і рефлексивні особливості суб'єктів проектування, відповідає педагогічним завданням формування загальнокультурних компетенцій. Актуальність розробки технологій моделювання систем і процесів інноваційного змісту підготовки фахівців визначається інтенсивністю виникнення соціальних інновацій. Важливим завданням інноваційного навчання є пошук шляхів розвитку освітнього процесу на основі інтеграції техносоціальних, природничо-наукових та еколого-соціальних чинників.

Ми висуваємо припущення, що соціальне проектування сприяє формуванню дослідницьких, комунікативних та управлінських навичок, а також когнітивних, мотиваційно-ціннісних, емоційних і особистісних особливостей суб'єктів соціального проектування. Розуміння сенсу та освоєння технології соціального проектування мають певний вплив на особистісний розвиток, підвищують рівень соціальної адаптації, актуалізуючи і прискорюючи даний процес. Тезаурусний підхід до соціального проектування забезпечує, в свою чергу, формування ціннісних орієнтацій особистості, посилює мотивацію до досягнення реального успіху діяльності. Таким чином, проектна діяльність явно співвідноситься із завданнями підготовки сучасного фахівця.

**Виклад основних положень.** Формування та розвиток професійних і загальнокультурних компетенцій сучасних фахівців, до яких ми відносимо і проектну культуру, вимагає дотримання необхідних організаційно-педагогічних умов організації соціально-педагогічного простору.

Розділяючи думку І. Дичківської, слід зазначити, що педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного процесу, об'єднує в собі зміст, форми і засоби навчання та виховання [3].

Однією з найбільш поширених є проектна технологія або метод проектів. Проект передбачає розробку теми, ідеї, детальне планування; спрямований на розвиток активного самостійного мислення студента, вміння знаходити і вирішувати проблеми, залучаючи для цієї діяльності знання з різних галузей, уміти прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів їх вирішення. Особливо цінним у цій технології є те, що всі теоретичні знання, які отримує студент у процесі підготовки проекту, він одразу реалізовує на практиці. Отже, проект стає і шляхом пізнання, і засобом організації педагогічного процесу.

Сказане свідчить про необхідність розробки моделі організації соціального проектування в соціально-педагогічному просторі вишу.

Модель являє собою взаємопов'язану сукупність цільового, структурно-змістового, організаційно-процесуального та діагностичного компонентів самостійної проектної діяльності студентів, а також їх участі в роботі молодіжних об'єднань, у проектній діяльності соціальних партнерів в особі організацій, зацікавлених у вирішенні соціально значущих проблем.

Для моделювання процесу формування проектної культури особистості студентів важливе розуміння того, що сучасне студентство характеризується як ініціатор нововведень. Студентство є ініціатором нетрадиційних та прогресивних підходів до реформування тих чи інших соціальних процесів та інститутів, а також критиком накопиченого історичного досвіду попередніх поколінь. Соціальний проект завжди відображає відбиток ціннісних орієнтацій авторів, де спрямованість процесів освіти і виховання у ВНЗ на підвищення дієвості світоглядної підготовки сучасних студентів, яка в соціально значущій проектній діяльності знаходить свою завершеність, перетворюючи надбання знання на особисті переконання є важливим показником.

Об'єктами соціального проектування студентів стають політична, соціально-економічна сфери, та особливе місце відводиться проектам, спрямованим на реалізацію молодіжної політики. Цілями проектування служать очікувані і бажані зміни в соціальній структурі суспільства, в соціальній організації та соціальному управлінні [6].

Змістовий компонент моделі включає в себе виконання завдання формування проектної культури, виявлення показників, що характеризують якісні зміни особистості в процесі участі у проектній діяльності, виявлення педагогічних умов, що сприяють ефективності даного процесу.

Проектна культура визначена в нашому дослідженні як єдність знань, здібностей до проектування, цінностей, цілей, управлінських та організаційних відносин, прояви соціальної активності та творчої проектної діяльності, спрямованої на вирішення соціально значущих проблем. Мета формування проектної культури особистості студентів конкретизується нами в постановці і розв'язанні наступних педагогічних завдань:

- свідоме засвоєння знань про соціальне проектування та соціальні інноваційні процеси, що відбуваються в країні, концепції інноваційного соціального розвитку, теорії управління, менеджменту проектів, соціальних програм;
- розвиток здатності до соціального проектування як якості, властивої кожній особистості, що припускає її успішне функціонування в соціумі;
- формування особистого ціннісного ставлення до проектування, позитивного і зацікавленого ставлення до вирішення соціальних проблем, прояв соціальної активності та відповідальності;
- цілепокладання – визначення ієрархії цілей проектної діяльності;
- розвиток суспільних відносин, насамперед управлінських, організаційних, в яких матеріалізуються знання, норми, зразки;
- мотивація творчої діяльності у сфері управління соціальним розвитком регіону, що має творчий характер, що дозволяє формувати як саму особистість, так і її культуру, норми поведінки, мотиви до інноваційної діяльності; становлення поваги в суспільстві до суспільних інститутів, держави, законів;
- розробка та впровадження проектних технологій, що оптимізують сам процес соціального проектування і об'єднують в одне ціле спеціальні знання про соціальне проектування, відносини, творчу діяльність і роботу громадських інститутів.

У змісті проектної діяльності важливе місце належить аналізу інноваційних соціальних процесів, висунуванню нових ідей, установок, пошуку відповідних методів розв'язання інноваційних завдань сучасності. Таким чином, соціально-технологічні знання, вміння та навички, що формуються в процесі соціального проектування, стають найважливішими елементами проектної культури фахівця сучасного типу, яка характеризується не тільки правовим, адміністративно-командним, інформаційно-аналітичним типами регулювання, а й включенням соціальної мотивації до розв'язання значущих для суспільства завдань.



Основою педагогічної технології є ідеологічна, інструментальна та соціальна складові. Ідеологічна складова розкривається в принципах, на які опирається дана технологія: діагностичність цілепокладання; функціональна повнота; науковість знань; функціональний взаємозв'язок змісту, форм і методів; об'єктивна оцінка кінцевого результату; використання культурологічного підходу; наступність і завершеність самовизначення в проектній діяльності; варіативність використовуваних засобів і методів; перспективність. Також розроблена технологія характеризується ознакою латентності, оскільки є явне протиріччя між змістом задачі та наявним у студентів досвідом, тобто проектна задача має проблемний зміст.

Інструментальна складова педагогічної технології соціального проектування, що відображає систему, в якій вона реалізується, виражається в застосуванні інноваційних методів і форм навчання студентів проектної діяльності. Підставою для їх відбору та застосування була спрямованість на формування стійкого ціннісно осмисленого ставлення студентів до проектної діяльності [4, с. 135].

До інструментів, що застосовуються у реалізації технології, ми відносимо також дидактичні вимоги, відповідні державним освітнім стандартам в частині формування загальнокультурних компетенцій, що забезпечують системність і структурно-функціональну взаємопов'язаність навчальних блоків, цілісність і безперервність навчального циклу, використання в навчанні методів наукового пізнання і моделювання, проблемність навчання.

І, нарешті, соціальна складова містить професійні вимоги до педагогів і управлінців, змісту цілей і цінностей їх педагогічної діяльності, що виявляються в прагненні до творчої самореалізації в професійній діяльності. При застосуванні педагогічної технології соціального проектування важливо практично забезпечувати діалоговий принцип у творчих взаємодіях педагога та студентів, студентів у навчальній групі, студентів та громадськості (адміністрації університету, зацікавлених представників органів влади, бізнесу, молодіжних громадських об'єднань). Комунікативне спілкування в даному випадку виконує завдання закріплення проектної спрямованості, формування комунікативних і розвитку творчих якостей особистості.

Таким чином, запропонована нами педагогічна технологія соціального проектування відтворює і транслює певні прийоми, методи, техніки, застосування яких дозволяє отримувати стабільні позитивні результати. У той же час специфічною рисою технологій такого типу є широка творча варіативність.

Мета педагогічної технології соціального проектування – формування і розвиток проектної культури особистості студентів. Очікувані результати освоєння даної технології:

- розуміння студентами необхідності освоєння технології соціального проектування, формування власної суб'єктно-особистісної позиції щодо проектування;
- набуття навичок формулювання концептуально обгрунтованою проектної ідеї, визначення смислів і цілей проектування;
- освоєння етапів проектного циклу;
- рефлексивний аналіз власне проектної діяльності.

Основними етапами розроблюваної технології є планування, підготовчий етап, проведення, аналіз. Всі стадії роботи над проектом послідовно співвідносяться з діями, які студенти повинні засвоїти на кожному з етапів. Інакше кажучи, зміст етапів взаємопов'язаний із функціональним змістом компонентів у структурі проектної культури особистості студента.

Так, на етапі планування розв'язуються завдання, пов'язані з визначенням форм організації навчального процесу, спрямованості його на мету формування проектної культури, вибору механізмів управління педагогічним процесом і стилю взаємодії його суб'єктів – студентів і викладача.

Зміст підготовчого етапу відображає цілі формування мотиваційно-ціннісного компонента в структурі проектної культури, а саме створення необхідних умов, що формують мотивацію до проектної діяльності, потреби в освоєнні теоретичних знань і практичних навичок для її успішного здійснення. Тут

важливе місце належить актуалізації позитивних зразків поведінки: розбір успішних проектів, розуміння студентами значущості проектної діяльності як для суспільства, так і для власного розвитку.

Вибір системи методів продиктований метою, принципами і змістом освітнього процесу, умовами, в яких відбувається його перебіг, можливостями та особливостями його учасників. Перерахуємо деякі з них: вивчення сутності та змісту соціального проектування в ході спеціалізованих курсів, освоєння його методології в організаційно-діяльнісних іграх, тематичних дискусіях в режимі “круглого столу”, “мозкового штурму”, використання техніки рефлексивного мислення, зіставлення цілей і завдань проекту з розвитком соціального інноваційного середовища регіону та потребами соціуму, самодіагностики, порівняння свого проекту з найбільш успішними проектами інших проектних команд. Також до складу технології включені технологічні практикуми для засвоєння даного теоретичного матеріалу, які засновані на методах деструктивної співвіднесеної оцінки, колективного обговорення думок і генерації ідей. Даний практикум спрямований на освоєння практики опису свого проекту в засвоєній методології, формування експертного судження про інші проекти, рефлексію стосовно власної діяльності з ініціації проекту, вибудовування комунікацій між членами однієї проектної групи і між самими групами в ході захисту ідей. Як показало наше дослідження, позитивний вплив на формування проектної культури особистості надають зустрічі та відкриті публічні лекції представників органів влади та бізнесу, зацікавлених у реалізації соціальних проектів, майстер-класи професіоналів у галузі соціального проектування.

Заключний етап аналізу пов'язаний з формуванням рефлексивного компонента і спрямований на розв'язання завдань оцінки сформованості заданих структурою проектної культури компонентів на основі діагностичних процедур. При цьому сформованість проектної культури оцінюється і як процес, тобто досліджується динаміка сходження особистості до проектної культури на основі піднесення потреб, і як результат, втілений в реальному соціальному проекті. Таким чином, діагностика ефективності запропонованої технології дозволяє оцінювати поведінку і діяльність студентів у процесі соціального проектування.

**Висновки.** Отже, відзначимо, що можливість, яка відкривається для студентів, що розробили реалістичний проект, спрямований на вирішення соціально значущої проблеми реалізувати його на практиці в системі виховної діяльності університету, стимулює інтерес студентів до перенесення умінь, отриманих у грі, в реальну проектну діяльність. Включення в виховний процес вищу конкурсів соціальних проектів, методичний та організаційний супровід участі студентів у подібних обласних, регіональних та всеукраїнських конкурсах значно підвищують ефективність застосування розробленої технології.

### Література

1. Бородін Є. І. Історія формування державної молодіжної політики в Україні (1991–2004 рр.): монографія / Є. І. Бородін. – Дніпропетровськ : Герда, 2006. – 472 с.
2. Головатий М. Ф. Молодіжна політика в Україні: проблеми оновлення / М. Ф. Головатий. – К. : Наукова думка, 1993. – 237 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – С. 68.
4. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр “Академия”, 2005. – 288 с.
5. Перепелиця М. П. Державна молодіжна політика в Україні (регіональний аспект) / М. П. Перепелиця. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, Український центр політичного менеджменту, 2001. – 242 с.
6. Сидоренко В. К. Проектна методика як основа реалізації особистісно-орієнтованого навчання / В. К. Сидоренко // Молодь і ринок. – 2004. – № 1. – С. 19–24.
7. Тарабукін Ю. О. Соціологія молоді : курс лекцій / Ю. О. Тарабукін. – К. : Фітосоціоцентр, 2001. – 376 с.

УДК 37.035:316.621:061.2-053.6

## **ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ВСЕУКРАЇНСЬКОМУ ДИТЯЧОМУ ГРОМАДСЬКОМУ РУСІ “ШКОЛА БЕЗПЕКИ”**

**Белан В. Ю.**

*У статті представлено досвід діяльності Всеукраїнської дитячої громадської організації (далі – ВДГР) “Школа безпеки”, розкрито її виховний потенціал, мету та основні завдання; охарактеризовано виховні можливості у процесі формування соціальної ініціативності підлітків.*

*Ключові слова: соціальна ініціативність, дитячий рух, дитячі об'єднання, підлітки.*

*В статье представлен опыт деятельности Всеукраинской детской общественной организации (ВДОД) “Школа безопасности”, раскрыт её воспитательный потенциал, цель и основные задания; охарактеризованы воспитательные возможности в процессе формирования социальной инициативности подростков.*

*Ключевые слова: социальная инициативность, детское движение, детские объединения, подростки.*

*The article presents the experience of the All-Ukrainian children's public organization UCPM “School of safety”, discloses its educational potential, purpose, and basic tasks; educational opportunities in the formation of social initiative of teenagers are defined.*

*Key words: social initiative, children's movement, children's associations, teenagers.*

Становлення людини як особистості відбувається протягом всього життя. Втім особливої актуальності цей процес набуває саме у підлітковому віці. Важливим аспектом у формуванні та становленні підлітка як активної особистості виступає соціальна ініціативність, адже ця якість сприяє формуванню у підлітків соціальної мобільності, здатності у разі потреби швидко приймати рішення та нести відповідальність за результати своєї діяльності.

Актуальність вивчення феномену соціальної ініціативності пов'язана з нагальною потребою держави у вихованні самостійних, відповідальних та свідомих громадян України. Результати дослідження української вченої І. С. Булах вказують на те, що саме здатність особистості до виявлення та реалізації соціальної ініціативності виступає вагомим критерієм її особистісного зростання [1].

Виховання соціальної ініціативності у широкому сенсі сприяє активній, творчій діяльності дітей та молоді не лише сьогодні, але й на перспективу їхнього подальшого життя, гармонізує інтереси особистості в її співтворчості з іншими на благо людей, суспільства та держави [4].

Одним із соціальних інститутів, які сприяють формуванню та розвитку соціальної ініціативності у підлітків, є дитячі громадські об'єднання. Різні аспекти діяльності дитячих громадських об'єднань та організацій здійснено у наукових дослідженнях вітчизняних і зарубіжних дослідників: Ю. Жданович, О. Касьянкової, Р. Литвак, О. Лісовця, Р. Охрімчук, Ж. Петрочко, Ю. Поліщука, Л. Романовської, Т. Ромм, О. Сорочинської, Н. Чиренко та ін.

Як зазначає Р. Литвак, дитяче громадське об'єднання – це особливе формування дітей і дорослих, об'єднаних на добровільній основі для реалізації індивідуальних та соціальних потреб, що сприяють соціалізації дитини [2].

**Метою статті** є висвітлення виховного потенціалу Всеукраїнської дитячої громадської організації ВДГР “Школа безпеки” в реалізації соціальної ініціативності підлітків.

Діяльність дитячих громадських організацій у період сьогодення є особливо актуальною, оскільки головними особливостями дитячих громадських об'єднань є

їхня безумовна орієнтація на потреби дитини, включення у систему позитивних відносин з іншими дітьми та дорослими, можливість спілкування з однолітками та дорослими, соціально й особистісно значущий зміст колективної діяльності, можливість самостійно та демократично вирішувати проблеми своєї організації та об'єднання [4].

ВДГР “Школа безпеки” була створена за підтримки МНС України у 1999 році. Метою її діяльності є сприяння консолідації зусиль суспільства у вирішенні проблем безпеки та виживання дітей України в умовах дії шкідливих і небезпечних факторів природного, техногенного, соціально-економічного, криміногенного, медико-біологічного та військового характеру; задоволення та захист законних соціальних, економічних, творчих, національно-культурних, інших спільних інтересів своїх членів. ВДГР “Школа безпеки” є одним зі співзасновників Міжнародної асоціації молодіжних громадських організацій пожежних-рятувальників “ЮНСПАС”.

Діяльність дитячого об'єднання є надзвичайно важливою та актуальною. Адже невміння діяти в екстремальних ситуаціях та надати елементарну допомогу, недостатність практичних знань шкільного курсу з основ безпеки життєдіяльності призводять до того, що кожного дня в нашій країні гине більше трьох дітей і підлітків віком до 14 років та зростає кількість дітей, які стають інвалідами (згідно з офіційною статистикою). За даними Держкомстату, лише за 2012 рік понад 31 тисяча українців загинула внаслідок ДТП, пожеж, аварій, харчових та хімічних отруєнь, нещасних випадків на воді, аварій, травмувань у побуті тощо. З них – 785 дітей віком до 14 років. Саме тому надання достатніх знань з основ безпеки життєдіяльності та навчання дорослими підлітків того, як можна запобігти будь-яким негативним ситуаціям, а також як діяти під час них – є вкрай важливим для будь-якого підлітка.

За підтримки дитячої громадської організації на базі загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів створено гуртки “Школа безпеки”, “Юний рятувальник” та інші. На сьогодні їх діє вже понад 7 тисяч. Їх метою є надання основних знань з безпеки життєдіяльності. У програмі навчання представлено різні форми та методи: бесіди, тренінги, рольові ігри, ігри-змагання, аналіз життєвих та проблемних ситуацій; творчі форми роботи, такі як театралізовані дійства, створення аматорських вистав з проблеми безпеки, конкурси агітбригад, вікторини тощо.

Зокрема, цикл бесід “Знати, вміти, діяти у надзвичайних ситуаціях”, “Вчимося діяти у надзвичайних ситуаціях”, “Допоможи собі сам”, рольова гра “Хай дитина знає кожна – жартувати з вогнем не можна!”, головною метою яких є закріплення основних правил пожежної безпеки. Формуванню в підлітків свідомого ставлення до власних вчинків, свого здоров'я та здоров'я інших людей як найвищої цінності спрямовано тренінгові заняття “Твоє життя – твій вибір” та “Навчання юних рятувальників основ та правил надання першої медичної допомоги”.

Здатності протистояти соціальному тиску, вихованню дисциплінованості та організованості, становленню впевненої особистісної позиції присвячені заняття “Як не потрапити на “гачок”, “Допоможи собі сам”, “Життєві ситуації” та ін.

Особлива увага надається екологічному вихованню школярів. Зокрема, проводяться навчально-тренувальні ігри “Екологічні розвідники”, “Захист дітей від шкідливого впливу навколишнього середовища”, готуються творчі виступи агітбригад “Червона книга: обережно – в об'єктиві людина!” та “Стихійне лихо природного характеру”.

Важлива увага приділяється військово-патріотичному вихованню дітей та молоді, популяризації професії рятувальника. З метою допризовної підготовки та рятувальної справи розроблено та реалізовано програму “Юний рятувальник-захисник”. З кожним роком кількість бажаючих взяти участь у заходах ВДГР “Школа безпеки” зростає, а професія рятувальника стає дедалі популярнішою. Адже з лав організації виходять змужнілі, загартовані, психологічно, теоретично та практично підготовлені молоді люди, які в будь-який момент можуть прийти на допомогу. Яскравим підтвердженням цього є приклади, коли учасники Руху

кваліфікованими діями врятували життя людей. І таких прикладів – понад тридцять [3; 5].

Щорічно до участі у заходах за програмою “Школа безпеки” залучається понад 100 тисяч юнаків та дівчат. Серед дієвих заходів Руху є проведення Всеукраїнського конкурсу дитячої та юнацької творчості “Безпека в житті – життя у безпеці”, зимового навчально-тренувального збору, Всеукраїнського змагання “Школа безпеки” та його районних, обласних етапів. З 2006 року збір-змагання має статус міжнародного, в якому брали участь команди з Азербайджану, Білорусі, Казахстану, Литви, Польщі, Словаччини та Угорщини.

Важливим є те, що програми, які реалізовує ВДГР “Школа безпеки”, спонукають до здорового та безпечного способу життя, відволікають дітей та молодь від вулиці, шкідливих звичок, протидіють вживанню алкоголю та наркотиків, поширенню ВІЛ / СНІДу, а також спрямовані на професійну орієнтацію молоді. І, безумовно, тут діти знаходять нових друзів, відпочивають і оздоровлюються.

Лідери та інструктори ВДГР “Школи безпеки” не тільки самі навчаються, але й намагаються передати уміння і навчити правил безпечної поведінки дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Виявом соціальної ініціативності дитячої організації є випуск просвітницьких матеріалів з метою безпечної життєдіяльності для дітей та учнівської молоді. Так, з метою підвищення рівня компетентності дітей, необхідного для особистої безпеки, нормальної життєдіяльності, комфортного відчуття серед навколишнього середовища в спільноті однолітків та дорослих у співпраці з ГК “Фокстрот” було розроблено серію просвітницьких мультфільмів “Фокс і Трот поспішають на допомогу” (“Поводження з електроприладами”, “Поведінка в супермаркеті”, “Безпека на воді” та “Пожежна безпека”). За результатами Всеукраїнського творчого конкурсу “Безпека в житті – життя у безпеці”, що ініціювала ВДГР “Школа безпеки”, було випущено пізнавальний збірник казок для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку “Казкові рятівники”. Оригінальні дитячі роботи юних казкарів і художників – членів ВДГР “Школа безпеки” у ігровій формі ознайомлюють дітей молодшого дошкільного віку з правилами безпечної поведінки дітей у повсякденному житті і побуті.

ВДГР “Школа безпеки” є соціальним партнером лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України і сьогодні активно залучається до розробки нової теми НДР “Формування соціальної ініціативності підлітків у дитячих об'єднаннях”. З метою з'ясування ставлення підлітків до соціальної ініціативності та інших якостей, що сприяють її розвитку, було проведено опитування серед підлітків – членів Київського міського осередку ВДГР “Школа безпеки” та дорослих лідерів. Так, серед основних були названі: креативність (81,5 %), відповідальність (70,4 %), рішучість (63%) та наполегливість (59,25 %). Втім поряд з вищеназваними якостями, більшість (81,5 %) погоджується з думкою, що на прояв ініціативності підлітка впливають й інші його якості, такі як самостійність, уважність, оптимізм тощо.

Оскільки одне з основних завдань ВДГР “Школа безпеки” полягає у наданні само та взаємодопомоги у будь-якій екстремальній ситуації, для нас було важливим з'ясувати, наскільки ефективно підлітки можуть проявити себе в організації будь-якої суспільної справи. Так, майже третина підлітків – учасників ВДГР “Школа безпеки” (29,6 %) мають досвід активної діяльності та виступали ініціаторами різноманітних справ. Натомість майже така ж кількість підлітків (29,4 %) позиціонують себе в першу чергу як відповідальних виконавців. 14,8 % підлітків вважають, що займають лідерські позиції у колі однолітків. 3,7 % опитаних обрали для себе роль “мозкового центру” та організаторів діяльності.

Було з'ясовано, що 62,3 % брали на себе організацію суспільної справи, бо вважають, що виявлення власної соціальної ініціативності та реалізація конкретної справи надає їм можливість стати більш впевненими у собі.

Серед причин, через які підлітки намагаються уникати організації та участі у суспільно корисних справах, вони називають “небажання виділятися серед інших” та “небажання брати на себе відповідальність” (25 % опитаних). Такі відповіді можуть бути пов'язані з невпевненістю у власних силах та відсутністю відповідного досвіду суспільно корисної діяльності.

Позитивним є те, що більшість підлітків в процесі участі у житті дитячого об'єднання отримують досвід активної діяльності та прояву ініціативи, разом з тим більшість (66,7 %) переконані, що нести відповідальність за прояв та результат виявленої соціальної ініціативи має колектив. Це може бути пов'язано як з бажанням уникнути особистої відповідальності, так і з усвідомленням себе як частини колективу.

Для кожної людини, а особливо в підлітковому віці, є важливою та необхідною підтримка оточення – в першу чергу близьких і рідних людей. Тож для нас було важливим з'ясувати, наскільки батьки підтримують підлітків, зокрема щодо їхньої участі у різноманітних заходах ВДГР “Школа безпеки”. Так, було з'ясовано, що переважна більшість підлітків (85, 2 %) відповіли, що завжди їх підтримують, натомість 14,8 % опитаних вказало, що не завжди. До того ж 77,7 % опитаних впевнені, що заходи ВДГР “Школи безпеки” містять програми та плани діяльності, які вирішують соціальні проблеми. До таких належать: проведення різноманітних соціальних проектів, ініціатив, конкурсів, бесід, ігор, тренінгів, у яких основною метою є надання підліткам усіх необхідних знань, умінь та навичок, аби вміти протидіяти будь-яким надзвичайним ситуаціям і соціальному тиску; проведення різноманітних зборів-змагань з метою зробити підлітка безпосереднім учасником вирішення будь-яких соціальних проблем.

Найпереконливішим у даному опитуванні стало те, що абсолютно всі підлітки дали ствердну відповідь, що участь у діяльності дитячої організації сприяє розвитку їхньої соціальної ініціативності. Щодо ключового поняття дослідження більшість опитаних підлітків вважають, що соціальна ініціативність характеризує людину, яка має бажання висловлювати та реалізувати власні ініціативні ідеї, проявляти себе, має здібності організатора і відповідальна за власні вчинки.

Результати опитування дорослих лідерів (керівників) ВДГР “Школа безпеки” засвідчили, що переважна більшість визначають соціальну ініціативність як необхідність брати на себе відповідальність за виконання будь-яких завдань за власним бажанням. Щодо факторів, що стримують розвиток соціальної ініціативності підлітків, дорослими лідерами виокремлюються незацікавленість держави у вихованні соціальної ініціативності підлітків (57,9 %), відсутність у дітей необхідних знань та досвіду такої діяльності та небажання нести відповідальність за прояв ініціативи (31,58 %), а також стримування ініціативи дітей з боку дорослих (26,3 %). Серед актуальних проблем дитячих громадських об'єднань, які потребують вирішення, більшістю дорослих лідерів визначено відсутність співпраці та допомоги з іншими державними установами (63,15 %), взаємини дітей між собою та дорослими (21 %) і відсутність програм діяльності та методичного забезпечення (15,8 %). В основному дорослі лідери переконані, що провідним завданням, яке ставить перед собою організація, є розвиток особистості (78,9 %) та соціалізація дитини (57,9 %). Ефективність діяльності дитячої громадської організації дорослі лідери пов'язують насамперед з державною підтримкою (78,95 %) та рівнем поінформованості суспільства про діяльність дитячих громадських організацій і об'єднань (68,4 %).

Аналіз результатів організаційно-пошукового етапу дослідження покладено у розроблення методики формульовального експерименту наукової теми НДР лабораторії. Основні ідеї формульовального експерименту будуть спрямовані на експериментальну перевірку педагогічних умов, що сприятимуть розвитку соціальної ініціативності підлітків та апробації змістово-технологічного забезпечення даного процесу.

Отже, дитячі громадські об'єднання справедливо можна вважати ефективно діючим соціальним інститутом соціалізації, соціальної ініціативності та виховання, а також основою для розвитку та становлення підростаючої особистості.

### Література

1. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія / І. С. Булах. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
2. Литвак Р. А. Педагогические основы деятельности детских общественных объединений в современных условиях : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук :

спец.13.00.06 “Теория и методика управления образованием” / Литвак Р. А. – Екатеринбург, 1997. – 45 с.

3. Негрієнко А. О. Дитячій безпеці – “Школа безпеки”. Навчання дітей і підлітків основ безпечної життєдіяльності : метод. посібник / О. О. Негрієнко. – К. : ПП “Санспарель”, 2012. – 250 с.

4. Окушко Т. К. Формування соціальної ініціативності підлітків у дитячому громадському об’єднанні / Т. К. Окушко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – Вип. 17, кн. 2. – С. 44–53.

5. Окушко Т. К. Особливості формування світоглядної позиції особистості в умовах дитячого об’єднання : монографія / Т. К. Окушко, О. В. Безпалько, Ж. В. Петрочко та ін. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 260 с.

УДК 378.013.42

**Анімаційний підхід до соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю у позанавчальний час**

**Максимовська Н. О.**

*У статті розглядається концепція анімаційної соціально-педагогічної діяльності у позанавчальному просторі закладу вищої освіти. Досліджуються можливості запровадження механізмів регулювання набуття соціальності студентської молоді під час участі у соціально позитивній діяльності активного одухотворяючого характеру, що дозволяє розвивати ціннісно-смыслову самоорганізацію цієї соціальної групи з метою позитивних соціальних перетворень, профілактики соціальних відхилень.*

*Ключові слова:* анімація, анімаційний підхід, соціально-педагогічна діяльність, студентська молодь, позанавчальний час.

*В статье рассматривается концепция анимационной социально-педагогической деятельности во внеучебном пространстве учреждения высшего образования. Исследуются возможности внедрения механизмов регулирования социальности студенческой молодежи во время участия в социально-позитивной деятельности активного одухотворяющего характера, что позволяет развивать ценностно-смысловую самоорганизацию этой социальной группы с целью позитивных социальных преобразований, профилактики социальных отклонений.*

*Ключевые слова:* анимация, анимационный подход, социально-педагогическая деятельность, студенческая молодежь, внеучебное время.

*The article looks at the concept of animation-based socio-pedagogical activities beyond the educational space of a higher education institution. The author investigates opportunities for the introduction of mechanisms regulating students' acquisition of sociality through their participation in socially positive activities of a spiritualizing character, which allows for the development of value-and-sense self-organization of this social group aimed at positive social change and social deviation prevention.*

*Key words:* animation, animation-based approach, socio-pedagogical work, student youth, time after class hours.

Студентська молодь є одним з провідних соціальних суб'єктів інформаційного суспільства, яке дедалі розбудовується в Україні. Це зумовлено провідним видом діяльності, оскільки не тільки доступ до професійних знань, але й ціннісне усвідомлення їх застосування зумовлюють подальшу участь студентства у розбудові різних складових соціального простору. Визначення особливостей позитивного соціального розвитку сучасної студентської молоді в інформаційному суспільстві, специфіки позанавчальної діяльності цієї групи потребує активізації досліджень щодо запровадження соціально-педагогічної діяльності (далі – СПД) як механізму регулювання соціального виховання у виховному просторі закладу вищої освіти та новітніх підходів до її організації. Оскільки провідним принципом анімаційної ідеї є активна участь соціальних суб'єктів у її реалізації та розвиток досліджень анімації співпадає з початком всебічного вивчення суспільних процесів нової якості, актуалізується аналіз регулювання соціального розвитку студентства через власну участь та активне ціннісно-



сміслові самовиявлення у позанавчальний час через розгалуження ідеї анімації у ВНЗ.

В процесі дослідження наукової літератури різного спрямування було виявлено, що в сучасній гуманітарній науці активно досліджується явище анімації, яке має за мету вдосконалення соціальної життєдіяльності, стосується сфери дозвілля й уможливорює пряму участь соціальних суб'єктів у суспільних перетвореннях. Анімаційна ідея, на думку вчених (А. Андреєва, Л. Волик, Т. Дедуріна, В. Іщук, Т. Лесіна, М. Моїсеєва, М. Нікітський, М. Петрова, О. Ремізова, Л. Сайкіна, С. Сергієнко, Л. Тарасов, Є. Хриков, О. Чернишенко, І. Шульга, М. Ярошенко), завжди існувала в духовній культурі людства. Це підкреслює, що з первісних джерел людського існування були засоби й методи одухотворення людини, стимулювання її до здійснення певних дій, переходу в інший якісний стан життєдіяльності, коли від активності залежить сутність та якість буття. Переважна більшість дослідників анімації (Є. Мамбеков, Л. Тарасов, І. Шульга, Н. Ярошенко) обстоюють думку, що вона активізувалася саме як об'єктивна відповідь на глобальні та бездуховні виклики людству: "В контексті Викликів людству в XXI ст. анімація може стати однією з тих Відповідей, котра врятує його від катастрофи, втримає на межі загибелі" [5, с. 22]. Відтак ця позиція співпадає із завданням дослідження соціального становлення студентів у позанавчальному просторі в інформаційному суспільстві.

Отже, метою публікації є обґрунтування анімаційної соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю як новітнього підходу до інтенсифікації позитивного соціального розвитку цієї групи у час, вільний від навчання, набуття соціально позитивних ціннісних орієнтацій на основі соціальної суб'єктності.

Поняття "анімація" має латинське походження (anima – вітер, повітря, душа). У наукових гуманітарних дослідженнях використовують поняття "анімація" (соціальна, соціокультурна, педагогічна). Загалом поняття "анімація" розглядаємо у сукупності провідних характеристик, оскільки воно є похідним для розгалуження анімаційного напрямку в теорії та практиці різних наукових дисциплін. Наприклад, Л. Тарасов пропонує "не використовувати термін "анімація" для позначення власне явища, а розуміти його як базове поняття родового терміна, етимологія якого розкриває найважливішу сутнісну характеристику явища" [5, с. 30]. Підтримуючи цю позицію, зауважимо, що, маючи за мету обґрунтувати анімаційний підхід до СПД, необхідно виокремити ті характерні ознаки, які сприятимуть її вдосконаленню.

У дослідженнях, що пов'язані із застосуванням анімаційного підходу, доволі часто використовується поняття "анімаційна діяльність" (Л. Волик, М. Петрова, Л. Тарасов). Наприклад, Л. Тарасов визначає її як "процес глибинної або смисложиттєвої взаємодії людини з навколишнім світом, під час якої відбувається задоволення і зростання її духовних потреб" [5, с.30]. На нашу думку, таке визначення потребує конкретизації, але, водночас, вчений розширює межі соціально позитивної діяльності через анімацію до рівня реалізації ініціатив у соціальному просторі, що покладатиметься в основу СПД зі студентською молоддю, оскільки результатом виявлення соціально позитивної суб'єктної позиції на основі саморегулювання є розвиток умотивованої ініціативності.

Обстоюючи думку, що анімація – це об'єктивне явище, яке актуалізувалося в сучасних соціально-культурних умовах в контексті різних наукових галузей, акцентуємо на її цілісності та універсальності. На нашу думку, якщо сутність анімації полягає в мотивуванні соціальної суб'єктності, характеризує якість соціальної взаємодії, то серед напрямів соціально-педагогічної діяльності – створення умов для розвитку соціальності, адаптація, профілактика, корекція, реабілітація та інші – немає такого, який би не потребував вияву власної активності соціального суб'єкта. Відтак, анімація може характеризувати високий рівень соціальної суб'єктності під час, наприклад, підвищення адаптаційного потенціалу, або високий рівень соціальної взаємодії надає нових якісних характеристик реабілітаційному процесу. Отже, радше анімація – це нова якість діяльності, якісна характеристика СПД.

Отже, з розвитком цього підходу анімація, яка має витоки зі сфери дозвілля, претендує на методологічний підхід до регулювання процесу

соціального виховання через науково обґрунтовану СПД, яка є механізмом гармонізації соціального розвитку соціальних суб'єктів в умовах інформаційного соціуму, тобто становлення їх соціальності.

Провідними позиціями, які актуалізують анімаційний підхід та роблять його реальністю, є: демократизація та вияв громадянської активності через пряму участь соціальних суб'єктів у суспільних процесах, через різні сфери соціуму; провідні ознаки (високий ступінь суб'єктності, невимушеність, творча самореалізація, ціннісна вмотивованість); поширення та поглиблення розуміння анімації в сучасних умовах (різні елементи соціального середовища, різновікові категорії населення, вдосконалення механізмів залучення соціальних суб'єктів до активної життєдіяльності).

Анімаційний підхід до СПД – це регулювання соціально-виховних впливів різних сфер у сучасному інформаційному суспільстві, що ґрунтується на розумінні сутності анімації та її провідних ознак, які спрямовуються на мету СПД. Витоки анімаційного підходу містяться у самому походженні явища анімації: вільне утворення асоціацій за інтересами сприяло розвитку самоактивності, вказувало на демократизацію сфери застосування й можливість вільного обрання діяльності. Посилення соціально-виховного значення джерел анімації відбулося завдяки обґрунтуванню її як фактора попередження маніпулювання та виявлення громадянської відповідальності [3; 4; 5].

Анімаційний підхід до СПД є доцільним з огляду на відповідні способи регулювання, які полягають у пріоритетності демократичних активізуючих самоуправлінських аспектів, відсутності тиску, водночас з організованою діяльністю, що спрямовує й не перешкоджає вільному виявленню просоціальних прагнень соціальних суб'єктів. Анімація має особливі характеристики (сприяння налагодженню взаємодії, одухотворювальний, консолідувальний характер, вияв мотивованої соціальної суб'єктності, визволення духовного потенціалу, активний характер, стимулювання ініціативи та активності), які, поєднуючись із завданнями соціального виховання, регламентують здійснення соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю у позанавчальний час.

Анімаційний підхід транспонується із загальними особливостями соціально-педагогічної діяльності (людина протягом життя, різні сфери соціальної дійсності, випереджальний характер, сприяння створенню соціально-виховного механізму, що зумовлює соціальний саморозвиток). Він еволюціонував через посилення соціально-виховного значення, не суперечить, а поглиблює сутність СПД через посилення суб'єктної позиції та інтенсивної соціальної взаємодії, характеризує якісний рівень дій, акцентує на їх активному характері, сприяє прямій участі соціальних суб'єктів у процесі соціального виховання, розгалуженні СПД шляхом залучення різних установ соціокультурної сфери (туристичні об'єкти, паркове середовище, музеї, бібліотеки, торговельні центри тощо), сприяє використанню традиційних (гра, мистецтво, народні традиції), сучасних (медіа, громадська діяльність), новітніх (Інтернет) засобів соціального виховання в постіндустріальному соціумі, а також активізації різновікових соціальних суб'єктів, груп, суспільства в цілому.

Анімаційна СПД характеризує якість соціальної взаємодії та ступінь суб'єктності її учасників, що в умовах інформаційного суспільства дозволяє людині займати позицію активного діяча, вийти на рівень соціальної творчості у соціально-культурному просторі. Анімація – інструмент забезпечення соціальної творчості як прояву найвищого рівня соціальності (соціальної культури) через пряму участь у соціальній взаємодії та вияв соціальної суб'єктності. Отже, анімаційний підхід надає спеціальних ознак СПД (посилення суб'єктної позиції, інтенсифікація соціальної взаємодії, ініціація перетворень), що посилюють її соціально-виховні можливості у вільний час, співвідноситься зі структурними елементами СПД (метою, змістом, принципами) та утворює її інноваційне спрямування. Тому надалі будемо аналізувати власне анімаційну соціально-педагогічну діяльність, маючи на увазі, що такий конструкт має витoki з анімаційного підходу до СПД.

У широкому розумінні анімаційна соціально-педагогічна діяльність – процес активізації та надихання соціальних суб'єктів у процесі здобуття соціальності

на соціальні перетворення (локальні, регіональні), на соціальну творчість (різного рівня та інтенсивності), на вдосконалення соціокультурних умов існування соціальних суб'єктів (власними можливостями або із залученням різноманітних ресурсів), що ґрунтується на активній просоціальній суб'єктній позиції та інтенсивній соціальній взаємодії. У вузькому смислі анімаційна СПД у сфері дозвілля – процес активізації соціально значущих дій з метою розвитку соціальної творчості як якісного рівня соціальності, створення умов для вільного вибору культурних уподобань, одухотворення соціальних суб'єктів у процесі задоволення духовних і соціальних потреб.

Основною вимогою реалізації анімаційного підходу до СПД у ВНЗ є дотримання провідних принципів: пряма участь соціальних суб'єктів, активна позиція учасників, емоційно-творча спрямованість, повага до кожної особистості, емпатія та прийняття, вивільнення для творчості, позитивний ентузіазм, спрямованість на вдосконалення соціального простору різних рівнів та інші, які під час реалізації в позанавчальному просторі транспонуються з якісними характеристиками діяльності студентів у вільний від навчання час (добровільність, самоцінність, інтерес, поєднання в одне ціле розвитку, рекреації, розваг).

Під час запровадження анімаційної СПД у позанавчальний час інтегруються: специфіка позанавчальної діяльності (особистісний підхід, діалогічне спілкування, можливість вільного вибору діяльності на основі власних уподобань, цінність самої цієї діяльності, несувора регламентація (демократизація, самоуправління)), мета та завдання СПД – регулювання соціальності соціальних суб'єктів в умовах інформаційного соціуму, посилення позитивних соціально-виховних впливів виховного простору, характеристики та засоби анімації (пряма участь, творча спрямованість, гармонійна взаємодія, активний консолідуючий характер, виявлення та вивільнення прихованого потенціалу, мотивування до ініціативи).

Провідною загальною метою її організації є пробудження, одухотворення та активізація (як наслідок – самоактивізація) суто людських сутнісних духовних і соціальних потенцій студентської молоді, результатом котрого є натхнення на продуктивне соціальне життя, соціальну творчість, гармонізацію соціальних відносин.

Конкретною метою здійснення анімаційної СПД у позанавчальному просторі є активізація процесу соціальної творчості в умовах інформаційного суспільства через мотивування просоціальної діяльності соціальних суб'єктів. Зміст – створення механізмів для ефективного регулювання соціального розвитку соціальних суб'єктів, реалізація обставин, за яких посилюється соціально-виховне спрямування впливів соціального середовища, нівелюється негативне.

АСПД зі студентською молоддю у сфері дозвілля – процес активізації соціально позитивної позанавчальної діяльності студентів через інтенсифікацію соціальної взаємодії у соціально-виховному середовищі закладу вищої освіти та у відкритому соціально-культурному просторі інформаційного суспільства на основі ціннісно-сміслової самоорганізації та просоціального мотивування представників цієї соціальної групи з метою розвитку їх соціальної творчості як вищого прояву соціальної культури.

Завдання анімаційної СПД у позанавчальний час:

1. Вивчення рівня соціальної суб'єктності та соціально-творчого спрямування студентства і груп у позанавчальній діяльності та відкритому соціальному просторі.

2. Організація процесу активної участі у позанавчальній діяльності з першого курсу з метою активної адаптації та засвоєння традицій ВНЗ.

3. Створення умов співробітництва студентів у позанавчальній діяльності на основі участі у студентському самоврядуванні, виявленні громадянської активності та розгалуженні соціальної життєдіяльності студентської молоді на основі суб'єктної позиції.

4. Безпосередня участь студентів у розробці та втіленні нових методів профілактики соціальних відхилень у позанавчальній діяльності та відкритому просторі.

5. Виявлення ініціатив студентів з метою подолання соціальних відхилень у межах ВНЗ та у широкому соціальному просторі через активізацію діяльності закладів соціокультурної сфери.

6. Створення умов для розвитку критичного ставлення до соціальної дійсності та знаходження шляхів вирішення суперечностей у студентському середовищі у вільний від навчання час.

7. Сприяння консолідації зусиль щодо втілення ідей соціального перетворення у відкритому соціальному просторі інформаційного соціуму.

Змістом АСПД зі студентською молоддю є: активізація суб'єктної позиції для виявлення соціальної ініціативи; формування духовного стрижня, який є основою соціальності та підґрунтям соціальної творчості; об'єднання зусиль та консолідація соціальних суб'єктів під час позанавчальної діяльності; розгалуження одухотвореного виховного середовища; розвиток громадянської активності в соціальному, зокрема позанавчальному середовищі; налагодження ефективної комунікації на різних рівнях соціального простору; налагодження міжгрупових та міжнаціональних гармонійних взаємин засобами анімації; поліпшення міжпоколінних стосунків; соціально-педагогічна підтримка людей з особливими потребами; підвищення адаптаційного потенціалу соціальних суб'єктів різного віку в нових умовах середовища; ефективна соціальна інтеграція у середовище; профілактика соціальних відхилень різних верств населення; корекція та реабілітація соціальних проблем; підвищення соціально-педагогічного потенціалу освітніх, громадських, культурних, дозвіллевих, туристичних закладів та організацій.

Анімаційний підхід до СПД зі студентською молоддю необхідний для: створення проблемного соціально-виховного простору ВНЗ й гарантованої участі студентів у соціально позитивних процесах; посилення ініціативності водночас із відповідальністю; для створення власного інформаційного простору та критичного аналізу існуючого; популяризації соціально позитивної інформації та перетворення на цій основі сфери дозвілля; емоційного сприйняття та інтелектуального усвідомлення дійсності; розкриття власних можливостей та їх доцільної реалізації у процесі СПД у позанавчальній діяльності; для висунення ініціатив та доведення до результату; для підтримання високої якості соціальної життєдіяльності студентства у позанавчальний час та суб'єктивізації просоціальної життєдіяльності; для висунення й реалізації соціально позитивних ініціатив у відкритому соціальному просторі інформаційного суспільства.

Таким чином, в сучасних соціально-культурних умовах соціально-педагогічна діяльність зі студентською молоддю вимагає новітніх підходів, оскільки студентство є провідним соціальним суб'єктом нової доби і від його соціального розвитку залежить розвиток глобальної культури людства. Провідним підходом є анімаційний, оскільки за походженням, розвитком, розгалуженням, специфікою дозволяє створювати підґрунтя для посилення соціальної суб'єктності студентів, уможливує участь у процесах активної соціальної взаємодії у позанавчальному просторі. Перспективою подальших досліджень є розробка та реалізація соціально-педагогічних програм відповідно до розробленої концепції анімаційної СПД.

### Література

1. Волик Л. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх педагогів до анімаційної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Волик Л. В. ; Луганськ. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2011. – 42 с.

2. Лесіна Т. М. Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Лесіна Т. М. – Х., 2009. – 253 с.

3. Мамбеков Е. Б. Организация досуга во Франции: анимационная модель : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Мамбеков Е. Б. – СПб., 1992. – 18 с.

4. Петрова М. С. Анимационная деятельность как средство социального воспитания студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Петрова М. С. – Кострома, 2007. – 20 с.

5. Тарасов Л. В. Социокультурная анимация в XXI веке: концепция развития социально-поддерживающих гражданских инициатив в России : монография / Л. В. Тарасов. – М. : Русаки, 2012. – 223 с.

УДК 37.013.42-051

**КУЛЬТУРА СПРАВОЧИНСТВА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ****Рень Л. В.**

*Автор розкриває сутність культури справочинства соціального педагога, що є інтегративним феноменом і поєднує знання вимог до загального діловодства, уміння та навички документування технологій вирішення проблем клієнтів, ведення професійних записів, усного та писемного офіційно-ділового мовлення. У статті окреслено значення та завдання справочинства у соціальній сфері, представлено короткий зміст навчальної дисципліни “Діловодство в установах соціальної сфери”, що сприяє становленню культури справочинства у майбутніх соціальних педагогів.*

*Ключові слова:* професіоналізм, справочинство, культура, документ.

*Автор раскрывает сущность культуры делопроизводства социального педагога, которая является собой интегративный феномен и объединяет знания требований к общему делопроизводству, умения и навыки документирования технологий решения проблем клиентов, ведения профессиональных записей, устной и письменной официально-деловой речи. В статье определено значение и задания делопроизводства в социальной сфере, представлено краткое содержание учебной дисциплины “Делопроизводство в учреждениях социальной сферы”, которая способствует становлению культуры делопроизводства у будущих социальных педагогов.*

*Ключевые слова:* профессионализм, делопроизводство, культура, документ.

*The author reveals the essence of the culture of record keeping in social work, which is an integrative phenomenon and combines knowledge of general records management, skills of record keeping technologies in solving the client's problems, keeping professional records, oral and written official business language. The article defines the role and purposes of record keeping in the social sphere and presents a summary of the academic discipline “Records Management in Institutions of the Social Sphere” that promotes the formation of record keeping culture in future social educators.*

*Key words:* professionalism, record keeping, culture, document.

**Постановка проблеми.** Суперечливі політичні, економічні процеси, що нині відбуваються в Україні, детермінують соціальні негаразди, складні життєві обставини, які часто супроводжують життя населення. У такій ситуації діяльність соціального педагога, його високий професіоналізм набувають надзвичайного значення. Слід мати на увазі, що об'єктом діяльності соціального педагога виступає не лише людина з різноманітним її соціальними ролями та соціальними відносинами, а й наявна система соціально-педагогічної роботи з різними групами клієнтів. Тому фахівець соціально-педагогічної роботи повинен набути необхідну підготовку до різноекторної професійної діяльності ще у процесі навчання у виші. Він повинен знати впровадження технологій різного спрямування, уміти обрати ту, що допоможе ефективно розв'язати проблему, аналізувати результативність власної діяльності.

Аналізуючи різні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності, дослідники звертали увагу на необхідність формування у студентів професійно-етичної (А. Капська), деонтологічної (С. Хлестова), комунікативної (Т. Качалова) культури та ін. Водночас динамічні зміни у суспільному житті вимагають їх урахування у підготовці фахівців даного спрямування, що актуалізує подальше вивчення різних складових професіоналізму. **Метою статті** є виявлення сутності та значення культури справочинства у діяльності соціального педагога, подання можливих засобів для її формування у майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Опанування знаннями, формування умінь і навичок для реалізації соціально-педагогічних завдань є стратегічною метою у підготовці фахівців, які будуть здійснювати дану роботу як професіонали. Т. Ве-

ретенко [3, с. 76] розглядає професіоналізм як форму самовизначення індивіда у трудовій діяльності, що вирізняється індивідуальним стилем і позбавленням почуття несвободи у праці. Вважаємо, що справжнього професіонала характеризує здатність досягати значних якісних та кількісних результатів при мінімальних затратах фізичних та розумових сил на основі використання раціональних прийомів. Задля досягнення такого рівня, на нашу думку, необхідно звернутися до формування компетентності, що є інтегрованою характеристикою, яка об'єднує знання, уміння й навички, цінності, досвід людини, готовність і здатність реалізовувати коло повноважень, що визначають її відповідальність у виконанні певних завдань [3, с. 76].

Дослідження, присвячені підготовці соціальних педагогів, фахівців соціальної сфери, засвідчують глибокий науковий інтерес до компетентнісного підходу, під яким мають на увазі спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових) компетентностей особистості майбутнього соціального педагога. Результатом даного процесу буде формування загальної компетентності, що є сукупністю ключових компетенцій, інтегрованою характеристикою особистості фахівця. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання і містить відповідні знання, уміння, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості.

Серед низки ключових компетентностей наш науково-методичний інтерес привертає управлінсько-організаторська (менеджерська), яка полягає в організації та здійсненні навчання, виховання і розвитку. Дану компетентність формують теоретичні знання та практичні уміння фахівця, що ґрунтуються на наукових підходах до організації діяльності різних державних структур, освітніх установ, громадських організацій тощо; теорії, методиці та технології роботи, знанні основ управління, етики та психології, культури мовлення і спілкування. Одним із складників управлінсько-організаторської компетентності, на нашу думку, є знання, уміння і навички зі справочинства у соціальній сфері, формування відповідної культури у майбутніх фахівців.

Як відомо, сукупність процесів, що забезпечують документування управлінської інформації та організацію роботи зі службовими документами, називається *справочинством (діловодством)*. Основними елементами справочинства є писані документи та документоведення, тобто створення документів та робота з ними.

Справочинство щодо взаємодії з клієнтом є однією із форм організації діяльності соціального педагога, спосіб аналізу стану клієнта та його проблем, процесу обслуговування у цілому. Ведення документів сприяє виникненню нових думок та ідей, удосконаленню діяльності, що реалізується щодо клієнта або від його імені. Р. Овчарова [1, с. 104] зазначає, що документування відіграє важливу роль у педагогічній рефлексії професійної діяльності, а отже, і сприяє підвищенню професіоналізму соціального педагога. Це зумовлене тим, що у процесі письмової фіксації соціальний педагог наче по-новому аналізує і переживає стан клієнта, моменти безпосередньої взаємодії з ним, у нього з'являються нові думки, що дозволяють удосконалювати підходи, коригувати методи, зміцнюється критичний стиль мислення. Окрім того, документування сприяє діагностиці соціальної ситуації клієнта, плануванню подальшої діяльності спеціаліста, наочно демонструє алгоритм дій фахівця, забезпечує моніторинг виконання соціально-педагогічних завдань, може виступати засобом у представництві інтересів осіб, які звернулися по допомогу. Загалом справочинство у соціальній сфері вирішує низку завдань, серед яких:

1. Накопичення достовірної інформації про клієнта, його проблеми, способи та методи роботи з ними.
2. Фіксація процесу надання допомоги, що спрямована на підвищення її ефективності.
3. Зміцнення міждисциплінарної співпраці, координації зусиль різних спеціалістів, інституцій.
4. Передача інформації про стан проблеми клієнта на усі рівні управління і виконання.
5. Узагальнення методів, норм, способів впливу з використанням схем, графіків, таблиць, комп'ютерних програм.

6. Систематизація інформації про форми та види допомоги.

7. Типізація категорій клієнтів та умов їх обслуговування для банків даних та інформаційних служб [1, с. 106].

Разом з тим, як показує практика, справочинство є однією з найменш популярних сфер діяльності соціальних педагогів, що викликано об'єктивними (необхідність заповнення великої кількості документів, які часто дублюють один одного) та суб'єктивними (брак знань, умінь і навичок роботи з документами) причинами. Документування соціальної роботи є складником управління або менеджменту соціальної роботи, а отже, невід'ємною частиною процесу та результату управління взаємодією соціальної служби з людиною або втручання соціальної служби в соціальну проблему мікросередовища. Слід погодитись із К. Шендеровським [4, с. 191–192], який, визначаючи роль справочинства, зауважив, що внутрішній супротив, негативізм до соціальної роботи настає там, де документування:

- стверджується, сприймається як репресивна вимога щодо звітності;
- не формує аргументованої відповіді (для користування третіми сторонами) щодо процесів, результатів роботи спеціалістів з нужденними людьми, однієї організації з іншою організацією, організації з клієнтами, учасниками соціальної комунікації;
- не стимулює або не створює можливості для організації праці спеціалістів соціальної роботи, перш за все, у подоланні великої групи помилок, пов'язаних з тим, що значна частина соціальних проблем сьогодні є відомою лише у видимих ознаках;
- не створює коректних умов для супервізії соціальної ситуації або оцінки роботи соціальної служби за визначеною програмою діяльності;
- засобом маніпулювання спеціалістами з боку керівника організації і навпаки.

Окреслене акцентує увагу на необхідності становлення культури справочинства майбутніх фахівців соціальних педагогів, що у цілому детермінуватиме культуру справочинства конкретної установи соціальної сфери і, зокрема, її компоненти – регуляторну, технологічну, організаційну, культуру застосування нових інформаційних технологій (за Ю. Палехою [2]).

Ми визначаємо *культуру справочинства соціальних педагогів* як інтегративний феномен, складниками якого є знання вимог до загального діловодства, уміння та навички документування технологій вирішення проблем клієнтів, ведення професійних записів, усного та писемного офіційно-ділового мовлення.

У процесі фахової підготовки соціальних педагогів освітньо-кваліфікаційних рівнів “спеціаліст” та “магістр” у Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т. Г. Шевченка студенти опановують дисципліну “Діловодство в установах соціальної сфери”. Предметом її вивчення є організаційні та методичні основи процесу документоведення, складання, оформлення документації, що використовується в установах соціальної сфери. Метою викладання даного курсу є формування у студентів теоретичних знань про діловодство як діяльність з питань документування та організації роботи з документами, практичних умінь і навичок, необхідних для роботи з документами в установах соціальної сфери. Відповідно до мети визначено такі завдання дисципліни: ознайомлення із властивостями та ознаками документів, їх класифікаціями; надання інформації про особливості організації загального та спеціального діловодства, документообігу, архівації документів; підготовка до самостійної роботи з документами, розвиток умінь і навичок написання, складання та оформлення документів різних типів.

Дисципліна “Діловодство в установах соціальної сфери” складається із двох змістових модулів та відповідних тем для вивчення:

*1. Основні положення та правила загального діловодства*

1. Діловодство у соціальній сфері як специфічна галузь знань.
2. Документ – основне поняття діловодства.
3. Номенклатура справ.
4. Текст як головний реквізит документа.
5. Документація щодо особового складу організації.

6. Особливості довідково-інформаційних та господарсько-договірних документів.

7. Обліково-фінансові, організаційні та розпорядчі документи.

*II. Спеціальне діловодство у закладах соціальної сфери*

1. Комп'ютеризація діловодних процесів в установах соціальної сфери.

2. Діловодство соціального педагога загальноосвітнього закладу та соціального працівника ЦСССДМ.

3. Робота з клієнтами та ведення особових справ у службах у справах дітей, притулках для дітей, центрах соціально-психологічної реабілітації дітей.

4. Діловодство в громадській організації (на прикладі громадської організації на місцевому рівні) та у клініці, дружній до молоді.

5. Ділове спілкування соціального педагога.

Програмою навчальної дисципліни передбачені лекційні та лабораторні заняття. На лабораторних студенти вчать складати різні види документів (заява, характеристика, резюме, оголошення, протокол, службовий лист, пояснювальна записка, розписка, наказ, план роботи соціального педагога ЗНЗ та ін.) з урахуванням вимог до розташування реквізитів, аналізують реальні документи, що використовуються у соціальній практиці. Також студенти вправляються у використанні мовних засобів офіційно-ділового стилю у текстах документів як головних їх реквізитах. При цьому обґрунтовується важливість достовірності, об'єктивності змісту, нейтральності тону, повнота інформації і водночас стислість у викладі думок. Зокрема, у студентів відпрацьовуються навички ділового листування шляхом написання кожним із них листа до клієнта (за заздалегідь визначеною ситуацією) з подальшим обговоренням та аналізом його змісту.

Особливий інтерес у студентів викликає вивчення діловодства громадської організації. Заняття проходить за активної участі керівника певної громадської організації міста Чернігова в університеті або власне у самій організації. Студенти мають можливість ознайомитися з документами, необхідними для створення громадської організації, попрактикуватися у написанні проєктів соціального спрямування, порівняти діловодство громадської організації та державної установи.

Самостійна робота з дисципліни зосереджена на повторенні студентами деяких тем та відпрацюванні навичок усного та писемного ділового мовлення, що стосуються найбільш поширених помилок. Так, важливими темами для повторення є такі: "Вживання слів іншомовного походження в офіційно-діловому стилі", "Вживання відмінкових форм іменників II відміни (родовий відмінок)", "Утворення іменників жіночого роду – назв осіб за професією", "Особливості відмінювання та вживання числівників. Зв'язок кількісних числівників з іменниками", "Особливості вживання прийменників та труднощі перекладу сталих словосполучень з російської мови на українську".

**Висновки.** Отже, культура справочинства є необхідним складником професіоналізму соціальних педагогів. Її становлення відбувається у контексті формування управлінсько-організаторської компетентності майбутніх соціальних педагогів і передбачає наявність у студентів знань з діловодства, розвитку вмінь і навичок роботи з документами, усного та писемного офіційно-ділового мовлення. Розробка та впровадження нових соціально-педагогічних технологій потребують постійного перегляду наявних вимог до справочинства у соціальній сфері, його удосконалення, що ми вбачаємо перспективами **подальших досліджень** даного спрямування.

### Література

1. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ "Сфера", 2005. – 480 с.
2. Палеха Ю. І. Культура діловодства в сучасних установах України: становлення, технологія, організація, керування : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. істор. наук : спец. 07.0010 "Документознавство, архівознавство" / Палеха Ю. І. – К., 2005. – 20 с.
3. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, Т. Г. Веретенко ; за ред. О. В. Безпалько. – К. : Академвидав, 2013. – 312 с.
4. Шендеровський К. Менеджмент у соціальній роботі / К. Шендеровський. – К. : Главник, 2007. – 208 с. – (Серія "Бібліотечка соціального працівника").



УДК 37.047:159.942

## ПІДВИЩЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕТОДАМИ ПСИХІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

**Ясточкіна І. А.**

*У статті розкрито поняття “емоційна компетентність”, “психічна саморегуляція”, розглянуто складові емоційної компетентності, проаналізовано основні методи психічної саморегуляції: аутогенне тренування, нервово-м'язова релаксація, дихальні техніки, візуалізація, способи, пов'язані із впливом слова.*

*Ключові слова: компетентність, емоційна компетентність, емоційні стани, саморегуляція, методи саморегуляції.*

*В статье раскрыты понятия “эмоциональная компетентность”, “психическая саморегуляция”, рассмотрены составляющие эмоциональной компетентности, проанализированы основные методы психической саморегуляции: аутогенная тренировка, нервно-мышечная релаксация, дыхательные техники, визуализация, способы, связанные с влиянием слова.*

*Ключевые слова: компетентность, эмоциональная компетентность, эмоциональные состояния, саморегуляция, методы саморегуляции.*

*The article defines the notions of “emotional competency” and “mental self-regulation”, examines constituents of emotional competency, presents analysis of the main methods of mental self-regulation: autogenic training, neuromuscular relaxation, breathing techniques, visualization, verbal techniques.*

*Key words: competence, emotional competence, emotional states, self-regulation, methods of self-regulation.*

Сучасні тенденції розвитку науки, виробництва ставлять перед вищою освітою пріоритетне завдання – формування конкурентоспроможного фахівця, не лише професійно кваліфікованого, але й компетентного. Таким чином, проблема компетентності протягом останніх десятиріч лишається однією з актуальних психолого-педагогічних проблем, що охоплює особистісний і професійний розвиток фахівця.

Одним із вирішальних чинників професійної компетентності майбутніх фахівців є формування емоційної компетентності в процесі підготовки. Адже вона дозволяє забезпечити ефективну міжособистісну взаємодію у професійній діяльності, є показником психологічного здоров'я та соціального становлення.

Доведено, що високий рівень емоційної компетентності є передумовою успіху в професіях, пов'язаних з інтенсивною взаємодією з іншими людьми [2].

Перші публікації присвячені проблемі емоційної компетентності, з'явилися у представника змішаної моделі емоційного інтелекту Д. Гоулмана. На його думку, емоційна компетентність має дві основні складові: особиста компетентність (у керуванні собою), куди, у свою чергу, входять розуміння себе, саморегуляція і мотивація, і соціальна компетентність (у становленні взаємин), яка охоплює емпатію та соціальні навички.

1. Розуміння себе – це знання власних станів, переваг, ресурсів та інтуїції; емоційне розуміння себе (розуміння власних емоцій та їхніх наслідків); адекватна самооцінка (знання власних сил і меж); упевненість у собі (правильна оцінка своїх достоїнств і здібностей).

2. Саморегуляція (керування власними внутрішніми станами, імпульсами, ресурсами): самоконтроль (контроль над руйнівними емоціями, імпульсами); надійність (прихильність нормам честі та чесності); сумлінність (відповідальність за свої дії); пристосовність (гнучкість за необхідності змін); відкритість до нового (готовність працювати з новою інформацією та новими підходами).

3. Мотивація (емоційні тенденції, які полегшують досягнення цілей): мотив досягнення (прагнення до поліпшення, до вдосконалення); обов'язковість (при-

хильність, відданість цілям групи або організації); ініціатива (готовність використовувати всі можливості); оптимізм (завзятість у досягненні мети, незважаючи на перешкоди і невдачі).

4. Емпатія (сприйнятливості до почуттів, потреб і турбот інших): розуміння інших (сприйнятливості до почуттів і поглядів інших, активний інтерес до їх турбот); сприяння розвитку інших (сприйнятливості до потреб інших людей у розвитку і підтримка їхніх здібностей); політична чутливість (розуміння відносин влади та емоційних переваг у групі).

5. Соціальні навички (уміння викликати бажані реакції в інших): переконання (володіння ефективними тактиками переконання); комунікація (відкрите сприйняття та переконливий зворотний зв'язок); розв'язання конфліктів (обговорення та нівелювання розбіжностей у думках); лідерство (управління індивідами і групами); каталізація змін (ініціювання або управління змінами); налагодження зв'язків (формування ділових взаємин); співпраця й кооперація (спільна, сумісна робота заради спільної мети); здатність працювати в команді (забезпечення групової взаємодії в досягненні спільної мети) [2; 3].

Згідно з визначенням Д. Гоулмана, емоційна компетентність – це здатність усвідомлювати і визнавати власні почуття, а також почуття інших для самомотивації, для управління власними емоціями і в стосунках з іншими. Таким чином, актуалізована емоційна компетентність включає в себе самоусвідомлення, емоційне самопізнання власної особистості, пізнання та розуміння емоційних проявів інших людей.

Р. Бак розглядає поняття “емоційна компетентність” як здібності діяти згідно з внутрішнім середовищем власних почуттів і бажань. Дослідник висуває положення, що “все, що реальне, є емоційним, а раціональною є лише наступна лінгвістична обробка емоційно оціненої реальності”. Емоційна компетентність має тісний зв'язок як з когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками [9].

К. Саарні поняття “емоційна компетентність” розглядається як єдність трьох аспектів: “Я”-ідентичності, характеру та історії розвитку. Сукупність здібностей чи вмінь, як стверджує К. Саарні, вміщує у собі таке:

- усвідомлення власних емоційних станів;
- здатність розрізняти емоції інших;
- здатність використовувати емоції і форми вираження, прийняті в даній культурі (чи субкультурі), а на більш зрілих стадіях засвоювати культурні сценарії і зв'язувати емоції із соціальними ролями;
- здатність емпатійного включення в переживання інших;
- здатність усвідомлювати те, що внутрішній емоційний стан не обов'язково відповідає зовнішньому вираженню як у самого індивіда, так і в інших, а на більш зрілих стадіях – здатність розуміти, як вираження власних емоцій впливає на інших, і враховувати це у власній поведінці;
- здатність справлятися зі своїми негативними переживаннями, використовуючи стратегії саморегуляції, які мінімізують інтенсивність або тривалість таких переживань (знімають “тяжкість переживання”);
- усвідомлення того, що структура або характер взаємовідносин великою мірою визначається тим, яким чином емоції виражаються у взаємовідносинах: безпосереднію, емоційною взаємністю або симетрією у взаємовідносинах;
- здатність бути емоційно адекватним, тобто розуміти власні емоції, якими б унікальними або культурно детермінованими вони не були, і відповідати власним уявленням про власний емоційний баланс.

К. Саарні дотримується тієї точки зору, що рівень емоційного інтелекту багато в чому детермінований спадковими факторами, а емоційна компетентність формується впливом сім'ї, ровесників, школи, ЗМІ.

І. Андрєєва визначає емоційну компетентність, як сукупність знань, вмінь і навичок, що дозволяють приймати адекватні рішення і діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої і внутрішньої емоційної інформації [1].

І. Матійків, досліджуючи емоційну компетентність фахівця сфери “людина – людина”, зауважує, що вона полягає у його усвідомленій готовності до

реалізації емоційних компетенцій, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності та вирішення соціальних завдань [6].

Емоційна компетентність виступає інтегральною значущою властивістю справжнього професіонала, її можна і необхідно успішно розвивати з метою створення гармонійної Я-концепції фахівця. Як вже зазначалося, однією із складових емоційної компетентності виступає саморегуляція, тобто комплекс заходів, який спрямовано на керування власними внутрішніми станами, імпульсами, ресурсами, куди відноситься: самоконтроль, надійність, сумлінність, пристосованість, відкритість до нового [3]. Психічна саморегуляція – це управління своїм психоемоційним станом, що досягається шляхом впливу людини на саму себе за допомогою слів, уявних образів, керування м'язовим тонусом і подихом [8].

Саморегуляція негативних емоційних станів у широкому розумінні здійснюється двома шляхами: попередженням їхнього виникнення і зниженням вже сформованих станів. При цьому може бути використаний широкий арсенал методів саморегуляції. До основних методів психічної саморегуляції на довільному й усвідомлюваному рівнях дослідники відносять: аутогенне тренування, нервово-м'язову релаксацію, фізичні вправи, дихальні техніки, використання позитивних образів (візуалізація), а також способи, пов'язані із впливом слова, його програмуючою і регулюючою роллю тощо [4].

Аутогенне тренування запропоноване в 30-ті рр. ХХ сторіччя австрійським лікарем І. Шульцем. Воно побудоване на послідовному самонавіюванні відчуття тепла в кінцівках, потім відчуття тепла в ділянці сонячного сплетіння, відчуття тепла в ділянці серця, і, нарешті, відчуття приємного прохолодного чола. Усі ці локальні феномени сприяють розслабленню, зняттю нервової напруги, оптимізують відновлення працездатності [5].

Аутотренінг – метод, що поєднує елементи саморегуляції й самонавіювання. Полягає у самостійному без сторонньої допомоги, використанні вивчених або заздалегідь підготовлених навіювань у стані глибокого розслаблення (так званого аутогенного занурення) з метою створення необхідного психічного стану. Аутотренінг допомагає людині управляти своїми емоціями, відновлювати сили, зберігати і підвищувати працездатність, знімати надмірну психічну напругу. Звичайне заняття аутотренінгом триває 20–30 хвилин. Займатися аутотренінгом рекомендується 2–3 рази на день. Особливо ефективні тренування вранці, відразу після пробудження, й увечері перед сном. У цей час кора головного мозку трохи загальмована, що створює кращі умови для самонавіювання [4].

Психічна саморегуляція включає вироблення навичок керування увагою, регуляції ритму дихання й м'язового тонусу, оперування уявними образами й словесними формулами, що дозволяє здійснювати цілеспрямоване програмування свого стану й поведінки. Це досягається за допомогою навчання людини входженню в особливий стан "аутогенного занурення" різного ступеня. Спочатку формується стан релаксації (зменшення напруги, розслаблення), якому властиве відчуття тепла, важкості у всьому тілі, відволікання від зовнішніх подразників, переживання стану спокою, відпочинку, внутрішньої безтурботності, усунення тривоги, занепокоєння й нормалізація вегетативних дисфункцій. На основі релаксації досягаються більш глибокі стадії "аутогенного занурення", що супроводжуються відчуттям легкості, невагомості тіла, мобілізації внутрішньої волі. Це створює передумови для формування станів з високою активністю, працездатністю й діяльнісною зміною свідомості із цілеспрямованим вольовим програмуванням свого функціонального стану й поведінки. Застосування спеціально розроблених методик психічної саморегуляції дозволяє зменшити тривогу, тривожність, дратівливість, конфліктність.

Між психічними станами і напругою м'язів існує тісний зв'язок. Як ознайомлення студентів з дієвим способом зменшення надмірної напруги пропонується використати метод "прогресивної релаксації" (м'язового розслаблення), розроблений у 30-х роках минулого століття Едмундом Якобсоном (Джекобсоном). Займаючись реєстрацією об'єктивних ознак емоцій, він помітив, що емоційне збудження супроводжується м'язовою напругою. З'ясувалося, що певному типу емоційного реагування відповідає напруга певної групи м'язів. Так, пригнічений

настрій супроводжується напругою дихальної мускулатури, а тривожні стани і страх викликають напругу м'язів губ, язика, глотки, гортані і потиличних м'язів.

На думку автора, наші психічні проблеми й наше тіло взаємопов'язані: тривога й занепокоєння викликають м'язову напругу, а напруга м'язів, у свою чергу, підсилює негативні емоції. Звідси відповідно до теорії Джемса-Ланге, для нейтралізації емоційної напруженості пропонується розслаблювати м'язи. Техніка довільного розслаблення м'язів при афективних станах сприяє зняттю емоційної напруженості, а також попереджає виникнення цих станів. Е. Якобсон запропонував використати, на перший погляд, парадоксальний шлях – спочатку максимально напружити м'яз й лише потім спробувати скинути напругу. Виявилося, що, використовуючи “принцип контрасту”, можна більш чітко сприймати ступінь розслаблення м'язів, а потім і свідомо керувати цим станом [4].

Нормалізація дихання – дієвий спосіб оптимізації емоційних станів. Адже подих – єдина вегетативна функція, що підкоряється контролю свідомості, співвідношення вдиху й видиху впливає на настрій людини. Нервові імпульси з дихальних центрів мозку поширюються на його кору й змінюють її тонус. Тип дихання, при якому вдих робиться швидко й енергійно, а видих – повільно, після затримки дихання, викликає зниження тону центральної нервової системи, нормалізацію кров'яного тиску, зняття емоційної напруги. Повільний вдих і різкий видих тонізують нервову систему, підвищують рівень її функціонування. Спокійне, рівне і глибоке дихання сприяє зниженню напруженості [8]. Сенса дихальних вправ полягає у свідомому контролі за ритмом, частотою, глибиною дихання. Різні типи ритмічного дихання включають затримки дихання різної тривалості і варіювання вдиху і видиху.

Крім того, на думку фахівців, позіхання дозволяє майже миттєво збагатити кров киснем і позбутися від надлишку вуглекислоти. М'язи шиї, обличчя, рота, які напружуються в процесі позіхання, прискорюють приплив крові до головного мозку. Позіхання поліпшує кровопостачання легенів, підвищує тонус організму, створює імпульс позитивних емоцій. Краще позіхати з одночасним потягуванням усього тіла [4].

Візуалізація – це створення внутрішніх образів у свідомості людини, тобто активізація уяви за допомогою слухових, зорових, смакових, нюхових, дотикових відчуттів, а також їх комбінацій. Візуалізація допомагає людині активізувати її емоційну пам'ять, відтворити ті відчуття, які вона відчувала колись. Відтворюючи у свідомості образи зовнішнього світу, можна швидко відволіктися від напруженої ситуації, відновити емоційну рівновагу.

Сутність візуалізації (роботи з позитивними образами) полягає в тому, щоб позбутися зайвої напруги шляхом фіксації уваги не на негативних емоціях, а на позитивних переживаннях. При цьому варто думати не про проблеми, а про напрямки їхнього подолання. Підсвідомість людини слабко реагує на словесні формули й набагато чутливіша до образів, що створюються у свідомості. Тому потрібно вчитися створювати переконливі, яскраві образи. Для одних людей краще підходять зорові образи, для інших – слухові, для третіх – тілесні, але найкраще стимулюють і надихають комбіновані образи, у яких беруть участь усі модальності [5; 8].

Ефективними методами саморегуляції, які часто використовуються в комплексі з іншими, є методи, пов'язані із впливом слова, зокрема, самонавіювання, самопереконання, самонаказ, самосхвалення (самозаохочення).

Самонавіювання здійснюється шляхом багаторазового повторення слів або визначених словесних формулювань. Формулювання самонавіювань будуються у вигляді простих і коротких тверджень, з позитивною спрямованістю (без частки “не”) [4]. Самопереконання – це своєрідна раціональна психотерапія. Воно здійснюється у розмовах із самим собою або з ким-небудь іншим. Самонаказ – це коротке, уривчасте розпорядження, зроблене самому собі. Наприклад, “Розмовляти спокійно!”, “Мовчати, мовчати!” “Не піддаватися на провокацію!” Це допомагає стримувати емоції, поводитися гідно.

Люди часто не одержують позитивної оцінки своєї поведінки з боку інших. Тому важливо заохочувати себе самим, використовуючи самосхвалення. У разі

навіть незначних успіхів доцільно хвалити себе, подумки говорячи: “Молодець!”, “Розумник!”, “Здорово вийшло!”

Вібрація звуком впливає на всі органи, особливо на серцево-судинну систему, підсилює захисні адаптаційні реакції організму. У звукорухових вправах використовується звук у сполученні зі співом з метою вібраційного впливу на певні органи. Вважається, що звук “й” вібує глотку і гортань, звук “и” викликає вібрацію головного мозку, “а” та “о” – ділянку грудей, “е” і “у” – легенів, серця, печінки, шлунка [4].

У результаті психічної саморегуляції можуть виникати три основні ефекти: заспокоєння (усунення емоційної напруженості); відновлення (ослаблення проявів втоми); ефект активізації (підвищення психофізіологічної реактивності).

Застосовувані комбінації методів саморегуляції можуть бути індивідуальними, своєрідними. Таким чином, своєчасна саморегуляція запобігає накопиченню надлишкових явищ перенапруження, сприяє відновленню сил, нормалізує емоційний фон, посилює мобілізацію ресурсів організму. Комплексне використання розглянутих методів, на нашу думку, удосконалив систему саморегуляції студентів, розвиватиме емоційну компетентність майбутніх фахівців, що, зрештою, сприятиме їхньому професійному становленню й особистісному вдосконаленню.

### Література

1. Андреева И. Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов / И. Н. Андреева // *Материалы Международной научно-практической конференции “Психология образования сегодня: Теория и практика”* / под ред. С. И. Коптевой, А. П. Лобанова, Н. В. Дроздовой. – Мн., 2003. – С. 166–168.
2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки ; пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
3. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості : навч. посіб. / Т. С. Кириленко. – К. : Либідь, 2007. – 256 с.
4. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
5. Марищук В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. – СПб. : Издательский дом “Сентябрь”, 2001. – 325 с.
6. Матійків І. В. Розвиток емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу “людина – людина”: психологічний аспект / І. В. Матійків // *Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та комп’ютерних технологій в Україні : зб. тез за матеріалами VIII науково-технічної конференції науково-педагогічних працівників (26–31 березня 2012 р.)* / навчально-науковий інститут підприємництва та перспективних технологій Національного університету “Львівська політехніка”. – Львів : Видавничий відділ навчально-наукового інституту підприємництва та перспективних технологій Національного університету “Львівська політехніка”, 2012. – С. 240–243.
7. Федорчук В. М. Емоційна компетентність психолога / В. М. Федорчук // *Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2012. – Вип. 17. – С. 623–630.*
8. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2008. – 256 с.
9. Buck R. Motivation emotion and cognition : A developmental-interactionist view / R. Buck, K. T. Strongman (ed.) // *International review of students on emotion. – Chichester : Wiley, 1991. V. 1. – P. 101–142.*

---

IV БУГАЙКІВСЬКІ ЧИТАННЯ

---

УДК 37.016:821.161.2.09(092)

**ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ТВОРЧОСТІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА У МЕТОДИЧНІЙ СПАДЩИНІ О. Р. МАЗУРКЕВИЧА**

**Балаховська Ю. М.**

*Стаття присвячена проблемі критичного аналізу методичної спадщини О. Р. Мазуркевича – визначного вченого-педагога, першого академіка в галузі методики викладання літератури другої половини ХХ століття. Автор розглядає найгрунтовніші науково-методичні ідеї вченого, які вплинули на подальший розвиток методології та методики викладання літератури в середній загальноосвітній школі. У статті проаналізовано внесок науковця у дослідження творчості Т. Г. Шевченка, зокрема його думок про освіту і виховання, які й донині займають важливе місце в теорії і практиці методики викладання літератури.*

*Ключові слова: спадщина, методика навчання, літературна освіта, методична ідея, історія методики, учитель, педагогічні ідеї, метод, прийом, підручник, виховання.*

*Статья посвящена проблеме критического анализа методического наследия А. Р. Мазуркевича – известного ученого-педагога, первого академика в отрасли методики преподавания литературы второй половины ХХ века. Автор рассматривает наиболее значительные научно-методические идеи ученого, которые повлияли на дальнейшее развитие методологии и методики преподавания литературы в средней общеобразовательной школе. В статье проанализирован вклад ученого в исследование творчества Т. Г. Шевченко, в частности его мыслей о воспитании и образовании, которые и до сегодняшнего дня занимают важное место в теории и практике методики преподавания литературы.*

*Ключевые слова: наследие, методика обучения, литературное образование, методическая идея, история методики, учитель, педагогические идеи метод, прием, учебник, воспитание.*

*This article is about the problem of critical analysis of methodological heritage of Oleksandr Mazurkevych – outstanding scientist and teacher, the first academic in methodology of teaching literature in the XX century. The author investigates the scientist's most important scientific and methodological ideas which influenced the subsequent development of methodology and methods of teaching literature in general education school. The article analyzes the scientist's contribution to the research on T. G. Shevchenko's works, in particular, his ideas about upbringing and education that have played an important role in the theory and practice of teaching literature at school.*

*Key words: heritage, teaching methods, philological education, methodological idea, history of methodology, teacher, pedagogical ideas, method, technique, textbook, upbringing.*

---

Кожна епоха соціального і духовного розвитку суспільства ставить свої вимоги до викладання літератури у школі. Перебудова системи освіти, яка відбувається в умовах переоцінки суспільних цінностей, відродження традицій національної школи стимулює до пошуку нових резервів педагогічного впливу. За цих умов поширюється інтерес до вивчення педагогічних надбань минулого.

Сьогодні потрібен всебічний аналіз творчого досвіду минулих десятиліть. Усе цінне, здобуте наполегливою працею багатьох поколінь учителів, творчо осмислене педагогічною наукою, усе, що витримало перевірку часом, повинне стати надбанням сучасної літературної освіти. Отже, аналіз методичної спадщини визначних педагогів і методистів надзвичайно важливий для подальшого розвитку теорії і практики викладання літератури в школі.

Значний інтерес із цього погляду являє теоретична та методична спадщина визначного педагога й методиста другої половини ХХ століття, першого і єдиного академіка в галузі методики викладання літератури в школі Олександра Романовича Мазуркевича (1913–1995), автора книг з історії педагогіки, історії, теорії та методики літератури, літературознавства.

Учений брав участь у створенні підручників, методичних посібників для вчителів літератури, багато уваги приділяв підготовці кваліфікованих науково-педагогічних кадрів. Як головний науковий співробітник Інституту педагогіки АПН України О. Р. Мазуркевич здійснював наукове керівництво дослідженням проблем літературної освіти та історії української літератури і шкільної словесності. Основний період діяльності науковця припадає на непростий час ідеологічного тиску, коли вияви національної культури потрібно було кваліфікувати як прояв буржуазного націоналізму й послідовно викорінювати їх. Тому необхідно було пристосовуватися і знаходити можливості для збереження, розвитку й утвердження рідної мови і літератури [6, с. 502–504].

Наукова спадщина вченого досліджується вперше. Надруковані поодинокі статті, у яких висвітлювалися окремі аспекти творчої діяльності вченого, не давали повної картини про його педагогічні й методичні пошуки, яким подеколи надавалася не зовсім об'єктивна оцінка. Водночас вивчення творчої спадщини О. Р. Мазуркевича надає можливість глибше осмислити історію розвитку методичної думки протягом майже півстоліття (50–90-ті рр. ХХ ст.).

**Мета статті** – визначити й охарактеризувати внесок О. Р. Мазуркевича у дослідження творчості Т. Г. Шевченка.

Варто підкреслити, що саме О. Р. Мазуркевич науково обґрунтував суспільну роль методики літератури як науки, дав огляд становлення і розвитку методичної думки в минулому столітті, обґрунтував важливий виховний вплив літератури на молоде покоління і важливу роль учителя літератури. Чимало праць науковця присвячені дослідженню творчості й педагогічних поглядів представників українського красного письменства: Т. Шевченка, І. Франка, П. Грабовського, Лесі Українки, П. Тичини, Остапа Вишні, М. Стельмаха та багатьох інших.

У багатьох статтях та у книзі “Нариси з історії методики української літератури” О. Р. Мазуркевич аналізує внесок Т. Шевченка у становлення та розвиток української школи, зокрема словесності та методики її викладання. Дослідивши становлення методики української літератури як науки у другій половині ХІХ століття, науковець встановив, що найбільша заслуга у створенні перших українських шкільних підручників належить Т. Шевченку. Важливим явищем у боротьбі за навчання в школах України рідною мовою та вивчення української словесності називає дослідник Шевченків “Букварь южнорусский”, виданий на початку 1861 року [3, с. 81].

Книга була укладена так, що за нею міг вільно навчатися кожен селянин. О. Мазуркевич підкреслює, що “Букварь” містить зрозумілий текст, пересипаний народними прислів'ями. “Від кожної сторінки віє духом протесту проти рабства і гноблення. У ньому він проводить ідею єдності” [1, с. 77]. Учений відзначає, що Т. Шевченко намагався розповсюдити свій “Букварь” серед широких мас кріпосного селянства, маючи при цьому дві мети: дати селянам доступний і зрозумілий їм буквар та зібрати засоби для відкриття недільних шкіл. Крім того, у тому ж 1861 році Шевченко намітив великий план укладання нових підручників для недільних шкіл. Істинні причини роботи поета над букварем, думок про укладання підручників із арифметики, історії, географії та інших дисциплін О. Мазуркевич вбачає у новому розквіті творчості геніального Кобзаря, у його прагненні до широкої практичної діяльності на благо народних мас.

Погляди Т. Шевченка на народну освіту і виховання не можна відділяти від усієї його творчості, котра була на той час величезним джерелом освіти і вихо-

вання та не втратила свого значення до сьогодні. О. Мазуркевич проаналізував деякі із творів Кобзаря, зокрема повісті “Наймичка”, “Близнюки”, “Капітанша”, “Прогулянка із задоволенням і не без моралі”, “Варнак”, “Художник” та інші. Науковець прийшов до висновку, що Т. Шевченко глибоко цікавився найважливішою проблемою педагогіки – проблемою обов’язків батьків. Поет відводить величезну роль у вихованні дітей сім’ї, матері. На його думку, багато поміщиків не займалися вихованням своїх нащадків.

Також О. Мазуркевич відзначив, що Т. Шевченко вважав виховання молодого покоління, повсякденну роботу педагога справою високого ступеня благородною і серйозною. Він підкреслював величезну роль учителя у вихованні підростаючого покоління і вважав, що “до педагогічної діяльності повинні допускатися лише люди, здатні з честю її виконувати” [4, с. 186].

Досліджуючи творчість великого Кобзаря, О. Мазуркевич виявив обізнаність поета з найвищими досягненнями педагогічної науки. Учений встановив, що Т. Шевченко вважав обов’язковим введення у життя школи передових методів навчання, вітав кожну спробу такого впровадження. Науковець наголошує, що поет схвально висловлювався щодо розумного педагогічного експерименту (у повістях “Близнюки”, “Музикант”), закликав педагогів бути уважними до дітей, всебічно вивчати їх, вдумливо спостерігати за їхнім розвитком. Аналізуючи Шевченкові вимоги до особистості вчителя, О. Мазуркевич виокремив такі педагогічні ідеї, як велике значення педагогічного такту, вміння педагога стежити за всім новим, що збагачує психіку учня внаслідок виховного впливу на нього тих дидактичних прийомів, що застосовує вчитель; вимога тонкої спостережливості, гнучкості, майстерності учителя.

Однією з актуальних педагогічних вимог Т. Шевченка науковець називає прагнення до всебічного розвитку особистості, збудження інтересу дітей до предмета, який вивчається, розвитку в них емоцій, захоплення цим предметом у поєднанні з прагненням до пізнання.

Варто зазначити, що педагогічні погляди Т. Шевченка були близькими О. Мазуркевичу. У своїх працях він неодноразово писав про важливу роль учителя літератури. Він зазначав, що глибинна сила літератури діятиме на повну потужність лише тоді, коли вчитель сам знає і любить мистецтво слова, зацікавить своїм предметом усіх учнів, виплекає у них любов до художніх творів, розбудить життєву потребу читати й навчить самостійно осмислювати літературний твір. На думку дослідника, у кожному творі, який вивчається в школі, треба знайти важливе й цікаве для учня, що допоможе йому розібратися в реальних для нього проблемах, краще зрозуміти минуле, глибше досягнути дійсність через її художнє відображення, мистецьке пізнання.

Отже, праці О. Р. Мазуркевича повинні стати невичерпним джерелом педагогічних ідей, творчого пошуку для сучасних науковців, учителів-словесників на шляху удосконалення педагогічної майстерності в шкільній літературній освіті.

### Література

1. Мазуркевич А. Р. Мысли Т. Г. Шевченко о воспитании и просвещении / А. Р. Мазуркевич // Советская педагогика. – 1952. – № 4. – С. 68–79.
2. Мазуркевич О. Р. Навколо творчої спадщини Т. Г. Шевченка / О. Р. Мазуркевич // Шевченко в школі : посібник для вчителів. – К. : Радянська школа, 1963. – 286 с. – С. 249–284.
3. Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики української літератури / О. Р. Мазуркевич. – К. : Радянська школа, 1961. – 375 с.
4. Мазуркевич О. Р. Шевченко, наука і школа / О. Р. Мазуркевич // Література в школі. Наукові записки. – К. : Радянська школа, 1963. – Т. XXIV. – Вип. V. – 219 с. – С. 169–214.
5. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
6. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. : навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005.  
Кн. 2. – 2005. – 552 с.



УДК 371.32:821.161.2

## УДОСКОНАЛЕННЯ ГРАМАТИКО-СТИЛІСТИЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ “СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА МОВА”

Баранник Н. О.

*У статті розкрито сутність поняття “граматико-стилістичні вміння”, висвітлено їх класифікацію, визначено форми і методи роботи щодо їх удосконалення у процесі вивчення курсу сучасної української мови.*

*Ключові слова:* сучасна українська мова, стилістичні вміння, граматико-стилістичні вміння, принципи, методи навчання.

*В статье раскрыта сущность понятия “грамматико-стилистические умения”, отражена их классификация, определены формы и методы работы по их усовершенствованию в процессе изучения курса современного украинского языка.*

*Ключевые слова:* современный украинский язык, стилистические умения, грамматико-стилистические умения, принципы, методы обучения.

*The article reveals the essence of the concept of “stylistic grammar skills”, elucidates their classification, defines forms and methods of their development in the process of studying a course of the modern Ukrainian language.*

*Key words:* the modern Ukrainian language, stylistic skills, grammar and stylistic skills, principles, methods of teaching.

**Постановка проблеми.** У центрі навчання української мови на всіх етапах є мовна особистість, невід’ємна ознака якої – висока мовленнєва культура, що передбачає вміння активно використовувати як знаряддя спілкування сучасну літературну мову з усіма багатствами виражальних засобів, із притаманними їй нормами [3]. Тому курс сучасної української літературної мови як одна з провідних дисциплін лінгвістичного циклу у фаховій підготовці вчителя-філолога спрямований на глибоке усвідомлення майбутніми словесниками взаємозв’язків і взаємовідношень між одиницями різних мовних рівнів, закономірностей їх творення і функціонування.

Проблема розвитку мовно-мовленнєвих, а отже, й граматико-стилістичних умінь студентів набуває особливого значення в методичній науці й імперує до створення відповідної системи розвитку мовлення, удосконалення способів і засобів навчання у світлі функціонально-стилістичного підходу. Функціонально-стилістичний підхід до вивчення граматики української мови посилює практичну спрямованість навчання, сприяє усвідомленому використанню мовних одиниць у висловлюваннях різних стилів, типів і жанрів мовлення й разом з тим формуванню умінь сприймати і продукувати текст.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науково-методичній літературі означена проблема порушувалася в працях як зарубіжних (Є. Пассов, С. Іконников, В. Капінос, Т. Ладиженська, С. Молодцова, Л. Федоренко, Т. Чижова, Н. Шведова), так і вітчизняних учених-методистів (М. Пентиліук, П. Дудик, В. Мельничайко, С. Караман, А. Коваль, П. Кордун, Л. Мацько, О. Пономарів, М. Вашуленко, В. Бадер, Л. Паламар, Г. Шелехова, А. Нікітіна, О. Попова, Л. Сугейко та ін.).

**Постановка завдання.** Метою нашої статті є характеристика поняття “граматико-стилістичні вміння” та визначення найважливіших підходів до їх удосконалення у процесі вивчення курсу “Сучасна українська мова”.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Актуальність нашої публікації в тому, що на сьогодні у науково-методичній літературі достатньо описано сутність і види стилістичних умінь, проте бракує чіткої й точної дефініції поняття “граматико-стилістичні вміння”, їх класифікації та шляхів удосконалення. Так, Л. Кузнецова визначає стилістичні вміння як “здатність мотивованого застосування знань про стилістичні закономірності в оформленні мовлення в різних

умовах його функціонування, сформована на основі відпрацьованих фонетико-інтонаційних, лексичних і граматичних навичок” [2, с. 12]. Специфіка стилістичних умінь виявляється в необхідності усвідомлено здійснювати відбір стилістичних засобів з урахуванням ситуації мовлення, яка постійно змінюється, ніколи не повторюючись.

Підґрунтям ефективного розвитку стилістичних умінь студентів, як відомо, є глибокі й міцні знання основних лінгвостилістичних категорій, на яких і ґрунтуються різні класифікації стилістичних умінь, запропоновані провідними вченими-методистами й учителями-практиками. Так, С. Іконников з позицій функціонально-стилістичного підходу до вивчення мови виділяє такі вміння: розрізняти стилі мовлення; визначати стильові ознаки тексту; добирати мовні засоби відповідно до мети та умов спілкування; здійснювати стилістичний експеримент з метою виявлення доцільності чи оптимальності використовуваних засобів; з'ясувати стилістичні недоліки в навчальних текстах; будувати висловлювання різних стилів мовлення тощо [1, с. 13–16]. Дві групи стилістичних умінь виокремлює Т. Чижова: 1) вміння, що формуються паралельно з вивченням лексики, словотвору і граматики; 2) вміння, що розвиваються на спеціальних заняттях розвитку зв'язного контекстного мовлення [4, с. 50]. Прихильниками означеної класифікації є сучасні лінгводидакти (О. Біляєв, В. Мельничайко, М. Пентиліук, Т. Передрій, С. Караман, В. Капінос, Л. Новосьолова), які також поділяють стилістичні вміння на дві групи: пов'язані з засвоєнням стилістично забарвлених мовних засобів та спрямовані на оволодіння стилістично диференційованим зв'язним мовленням. Кожна група складається з певного кола умінь, які формуються з урахуванням рецептивного і продуктивного характеру навчальної діяльності.

Узявши за основу визначення і класифікацію стилістичних умінь провідних методистів (М. Пентиліук, В. Мельничайко, В. Капінос, Л. Новосьолова, Т. Чижова, Т. Ладиженська та ін.), уточнюємо поняття граматико-стилістичні вміння як такі інтелектуальні дії, в основу яких покладено аналіз умов і шляхів вибору тих чи інших граматичних засобів залежно від призначення й цілей комунікації. Головним критерієм відбору граматичних засобів (нейтральних, загальноживаних і стилістично забарвлених) є відповідність їх певній ситуації спілкування. Основним шляхом формування в студентів граматико-стилістичних умінь є обґрунтоване, зіставлене з комунікативною сферою вживання морфологічних і синтаксичних засобів.

До професійно значущих відносимо, зокрема, такі граматико-стилістичні вміння: виявляти й оцінювати в текстах різних стилів стилістично нейтральні та стилістично марковані граматичні засоби; визначати стилістичні ознаки морфологічних і синтаксичних одиниць у текстах різних стилів, співвідносити їх із мовленнєвою ситуацією; зіставляти вибір граматичного засобу зі сферою і метою висловлювання (спілкування); оцінювати стилістичний потенціал частин мови та синтаксичних конструкцій; доцільно добирати відповідні граматичні засоби під час конструювання текстів наукового, офіційно-ділового, публіцистичного, художнього і розмовно-побутового стилів та їх перекладу з російської мови на українську; добирати граматичні синоніми, визначати семантику й емоційно-експресивне забарвлення висловлювання; здійснювати граматико-стилістичний аналіз готового тексту; продукувати тексти різних стилів мовлення; удосконалювати стиль написаного.

Систематична й цілеспрямована робота щодо вдосконалення граматико-стилістичних умінь студентів у процесі вивчення курсу сучасної української мови здійснюється з урахуванням таких основних положень: вивчення граматичної теорії здійснюється в структурно-семантичному та функціонально-стилістичному аспектах; розвиток граматико-стилістичних умінь у студентів ґрунтується на матеріалі текстів різних стилів через зіставлення й порівняння граматичних засобів та з'ясування їх стилістичної ролі; самостійна робота є головним резервом глибокого й міцного засвоєння лінгвістичного матеріалу та одним із найдієвіших чинників розвитку граматико-стилістичних умінь у майбутніх учителів; обов'язкове врахування психологічної структури мовленнєвої діяльності; додержання загальнодидактичних та специфічних принципів навчання.

Основними умовами формування й розвитку визначених умінь є опертя на лінгвістичні знання структурно-семантичних ознак граматичних одиниць, використання їх у межах функціональних стилів; оволодіння граматико-стилістичними і внутрішньостильовими нормами, що різняться між собою різноманітними відтінками експресивності та складом мовних засобів; усвідомлення функціональної природи мовних стилів, їх зв'язку з різними ситуаціями спілкування й видами діяльності.

Робота над удосконаленням зазначених умінь здійснюється з урахуванням як загальнодидактичних (науковість, свідомість, системність, доступність), так і лінгвістичних принципів (цілісного вивчення мови й мовлення, поєднання системи стилістичної роботи з вивченням граматики, урахування функціонально-стилістичної диференціації, текстоцентричного підходу до вивчення мовних явищ).

Досить ефективними в процесі навчальної діяльності є методи навчання стилістичних ресурсів та стилістично диференційованого мовлення, зокрема: аналітико-синтетичний метод; метод спостереження над функціями лінгвістичного знака в системі мови й мовлення, що сприяє виробленню вмінь розпізнавати певну категорію з-поміж інших (специфічними його прийомами є виділення текстової функції аналізованого мовного засобу, встановлення способів взаємозв'язку різнорівневих мовних явищ, об'єднаних комунікативною метою, у процесі комплексного аналізу тексту; метод стилістичного експерименту, який полягає в доборі й підставленні стилістичних мовних одиниць у певний контекст із метою експериментального вияву їх семантико-стилістичних і текстотворчих функцій; метод стилістичного аналізу слів, форм і конструкцій, який передбачає виявлення стилістичних засобів і специфічних рис того чи того стилю, порівняння емоційно забарвлених мовних одиниць зі стилістично нейтральними, характеристику граматичних засобів текстів різних стилів; стилістичне конструювання, складовими елементами якого є побудова словосполучень, речень і стилістично диференційованих зв'язних текстів; метод удосконалення написаного, спрямований на розпізнавання стилістичних огріхів у мовленні та їх виправлення. Найбільш доцільними методичними прийомами, що сприяють посиленню стилістичної грамотності майбутніх учителів, є прийоми порівняння, зіставлення, синонімічна заміна морфологічних і синтаксичних одиниць, стилістичний експеримент, прийом моделювання, саморедагування та ін.

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що поєднання системно-описового, функціонально-стилістичного й комунікативно-діяльнісного підходів до вивчення мови, систематична робота над розвитком граматико-стилістичних умінь студентів із використанням найефективніших прийомів і методів роботи сприятиме вихованню мовної особистості, яка знає мову, володіє багатством її виражальних засобів, вільно продукує мовлення в різних життєвих ситуаціях.

### Література

1. Иконников С. Н. *Стилистика в курсе русского языка (VII–VIII классы) : пособие для учителей / Сергей Николаевич Иконников.* – М. : Просвещение, 1979. – 224 с.
2. Кузнецова Л. М. *Умение и навык / Людмила Михайловна Кузнецова // Методика развития речи учащихся на функционально-стилистической основе : межвуз. сб. науч. трудов.* – М. : Наука, 1989. Т. 250. – 1989. – С. 3–15.
3. Пентиліук М. І. Виховуємо чуття мови (дещо про засоби милозвучності) / Марія Іванівна Пентиліук // *Українська мова і література в школі : наук.-метод. журнал.* – К. : Інститут педагогіки АПН України, 2004. – № 2. – С. 5–8.
4. Чижова Т. И. *Основы методики обучения стилистике в средней школе : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 "Рус. яз. и лит."* / Тамара Ивановна Чижова. – М. : Просвещение, 1987. – 176 с.

УДК 82.0(075.8)

## ТЕМАТИЧНИЙ ШЛЯХ ВИВЧЕННЯ ЖИТТЄПИСУ МИТЦЯ ТА РОБОТА З БІОГРАФІЧНИМИ ФАКТАМИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

**Бондаренко Ю. І.**

*Автор статті стверджує, що вивчення біографії письменника треба переорієнтувати із хронологічного шляху, який домінує в сучасній школі, на тематичний. На його думку, основним видом діяльності під час опрацювання життєпису має бути робота, яка включає в себе не тільки відбір фактів, але й осмислення людської своєрідності митця з їх допомогою.*

*Ключові слова: неординарність письменника, хронологічний шлях вивчення біографії письменника, тематичний шлях, факт, фактографічна таблиця.*

*Автор статьи утверждает, что изучение биографии писателя нужно переориентировать из хронологического пути, который доминирует в современной школе, на тематический. По его мнению, основным видом деятельности с жизнеописанием должна быть работа, включающая в себя не только отбор фактов, но и осмысление человеческого своеобразия художника с их помощью.*

*Ключевые слова: неординарность писателя, хронологический путь изучения биографии писателя, тематический путь, факт, фактографическая таблица.*

*It is maintained in the article that studying a writer's biography must be reoriented from the chronological way which is dominant in secondary school to the thematic. The author states that the main activity while studying an author's biography must be a form of work which encompasses not only selection of facts, but also their use for understanding the writer's unique personality.*

*Key words: exceptionality of a writer, chronological way of studying biography, thematic way, fact, factographic table.*

У сучасній школі домінує хронологічний шлях вивчення біографії письменника. Він має свої позитивну та негативну сторони. Перша полягає в тому, що школярі одержують завершену систему знань про життєвий і творчий шлях письменника, усвідомлюють часові рамки та основні етапи розвитку художнього таланту митця. Проте особливість полягає в тому, що більшість хронологічних дат (хоча й не всі) мають низький емоційний заряд і рідко викликають справжній інтерес учнів. Якщо випускника школи попросити відтворити хоча б одну біографічну хронологію (хронологічну таблицю), то в кращому разі може бути названо декілька ключових дат із життя найбільш відомих митців – наприклад, народження і смерть Т. Шевченка.

Тому вважаємо, що, не відкидаючи принципу хронологізму, усе ж треба звернути увагу на тематичне вивчення життєпису. Сутність цього шляху полягає в тому, що до розгляду на уроці в першу чергу обираються важливі для життя митця теми, які допомагають розкрити його людське і творче обличчя. Його позитивна сторона – націленість на виявлення найбільш яскравих сторін, які дозволяють унаочнити неординарність художника, збагнути основні грані його внутрішнього світу. Такі твердження суголосні з роздумами О. Демчука, який каже, що учням “треба пропонувати не реєстр великої кількості подій, а ... літературно-творчий портрет письменника” [2, с. 5], який, на наш погляд, не можна створити без уважного опрацювання ключових біографічних тем. Тільки так вивчення біографії виконає свою основну функцію, яка полягає в тому, щоб “максимально наблизити учнів до розуміння особистості письменника” [1, с. 110].

Отже, учитель свідомо має зменшувати кількість дат, які прозвучать на уроці, зводити їх до оптимального мінімуму, натомість насичувати біографічний матеріал промовистими фактами, які увиразнюють постать художника. Готуючи заняття відповідного змісту, словесник ретельно відбирає вагому інформацію,

включає її в обговорення, намагаючись зробити разом із учнями висновки про духовне обличчя митця.

Застосування тематичного шляху спрямовано на формування в учнів спеціальних властивостей. По-перше, школярі мають розуміти, що життєдіяльність письменника можна тематизувати, виділяючи в ній основні сфери і напрямки її розгортання. Вони повинні знати:

- провідні теми, властиві для життя конкретного митця;
- їх фактичний зміст;
- уміти:
  - розкривати ці теми у власних повідомленнях про письменника,
  - аргументувати свої судження;
  - доводити правильність сказаного біографічними фактами.

Тематичний шлях розгляду біографії доцільно використовувати в контексті з вивченням літературних творів, які були створені як наслідок прояву певної психологічної властивості митця або життєвих обставин, у яких він перебував.

Однак у нього є й недолік: школярі можуть не бачити часових рамок біографії. Щоб його подолати, на початку роботи коротко даємо уявлення про хронологію основних подій, а далі переходимо до розгляду обраних тем. Скажімо, в одинадцятому класі біографія Василя Стуса може розглядатися таким чином:

#### **I. Доля В. Стуса**

1. Хронологія основних дат та подій в житті поета.
2. Загальна характеристика творчого доробку митця (поетичні збірки, інші види літературної творчості, посмертні видання творів В. Стуса, жанрово-тематичні групи його поезій, вшанування пам'яті художника).
3. Багатогранність духовних проявів поета (оголошення основних напрямків опрацювання життєвого та творчого шляху).

#### **II. Життя В. Стуса як вчинок мужності**

1. Дитинство поета: від тяжких випробувань – до сили характеру.
2. Внутрішнє змужніння юного Василя від контакту з літературою та іншими видами мистецтва.
3. Особисте кредо поета – “не плисти за обставинами”.
4. “Я нібито залізний, бо інакше мені не можна” (“трагічний стоїцизм” письменника в тюрмі).
5. Доля письменника – “бути горлом обурення і протесту” (роздуми поета про місію митця в тоталітарному суспільстві).
6. Читання та аналіз поезій “Як добре те, що смерті не боюсь я”, “Господи, гніву пречистого”, “Аби лиш подолати гнів” та ін.

#### **III. Життя В. Стуса як вияв патріотизму**

1. Роль матері в пробудженні патріотичних почуттів поета.
2. “Моторошно чути без краю свого, без народу, яких мусиш творити зі свого зболілого серця” (патріотизм В. Стуса в умовах денационалізації України).
3. Оцінка поетом суспільної ролі українських політв'язнів.
4. Читання та аналіз віршів “Ярій, душе. Ярій, а не ридай”, “Яка нестерпна рідна чужина”, “Як тихо на землі! Як тихо!”, “Верни до мене, пам'яте моя”, “Зрадлива, зваджена, Вітчизна в серці дзвонить”, “На схід, на схід”.

#### **IV. Життя В. Стуса як виборювання справедливості**

1. Боротьба письменника за демократизацію в країні.
2. Несприйняття поетом беззаконня.
3. Читання та обговорення поезій “Не можу я без посмішки Івана”, “На однакові квадрати”, “Вже цілий місяць обживаю хату” та ін.

#### **V. Життя В. Стуса як втілення любові**

1. “Як чує себе мама, тато” (В. Стус у ставленні до батьків).
2. “Я ще приб'юся до тебе” (листи поета з ув'язнення до дружини).
3. “Думаю про Дмитра” (В. Стус і син).
4. Читання та обговорення поезій “Душа ласкава, наче озеро”, “Ти тут. Ти тут. Вся біла, як свіча”, “Вона і я поділені навпіл” та ін.

#### **VI. Життя В. Стуса як порив до високого та пошук досконалості**

1. Погляди поета на поняття долі.

2. “Головний мотив” творчості – “людська душа перед вічністю високого неба” (осмислення митцем духовного начала в художній творчості).
3. “Людина – твориться, самонароджується” (самоформування поета).
4. “Енциклопедизм” В. Стуса.
5. Вимогливість поета до літературної творчості.
6. Читання та обговорення поезій “За читанням Ясунарі Кавабати”, “Уже моє життя в інвентарі”, “Мені зоря сіяла нині вранці”, “Крізь сотні сумнівів я йду до тебе” та ін.

#### **VII. Життя В. Стуса як прагнення добра і краси**

1. “Жити так, аби голуби сідали на плечі” (кредо добра в житті митця).
2. Природа в листах і щоденнику поета.
3. Поезію “треба чути, відчувати серцем”.
4. Читання та обговорення віршів “Здається, чую: лопають каштани”, “Пливуть видіння, пагорбами куті”, “Посоловів од співу сад” та ін.

Окремими моментами в даному разі є принципи тематизації біографії. На наш погляд, ними може бути або психологічний, коли на перший план поставлено внутрішні прояви митця і їх вираження в поглядах, поведінці, стосунках з іншими людьми, епістолярній та мемуарній спадщині (проілюстровано на прикладі біографії В. Стуса; патріотизм, любов, прагнення добра, справедливості – тематичні засади), або зовнішнього прояву (“Т. Шевченко – художник”, “Боротьба Лесі Українки з хворобою”, “Стосунки О. Довженка і Й. Сталіна” тощо), у якому необхідно побачити внутрішній світ митця.

Змістовими центрами навчального матеріалу в межах кожної теми є біографічні факти, якими можна назвати і окремі епізоди із життя письменника, і штрихи його психологічного портрету, і цілі сфери діяльності. Принцип фактуальності називає Г. Токмань. Вона пише, що “узагальнення мають ґрунтуватися на достовірних фактах біографії письменника” [5, с. 181]. А крім того, “із великої кількості фактів вибирається типове, те, що визначає характер, думки, вчинки, стиль роботи і життя” [3, с. 19]. Для окремої теми таких даних може назбируватися певна кількість, що в сумі дозволяє зробити відповідні висновки про художника слова. Це дає підстави сформувати систему основних знань та умінь. Школярі повинні:

- знати біографічні факти, які увиразнюють духовний світ письменника, їх причини та наслідки, життєві обставини, які з ними пов’язані;
- уміти відбирати біографічний фактаж, необхідний для здійснення оцінки письменника, коментувати його, робити відповідні висновки про психологічну сутність митця, його місце в історії, включати у власні тематичні повідомлення.

Як відомо, головним джерелом інформації про письменника для учнів є шкільні підручники. Оцінюючи біографічні довідки, уміщені в них, можна зробити висновок: автори можуть насичувати навчальні матеріали другорядними деталями, що, на жаль, розпорошує увагу школярів, не завжди дає їм можливість сконцентруватися на головних внутрішніх виявах митця. Це спонукає змінювати ситуацію: необхідно так вибудовувати біографічні матеріали, щоб у них були максимально проявлені психологічні якості письменників. А для цього важливо ретельно підбирати факти, оцінюючи їх з погляду духовно-психологічної виразності та інформативності.

У зв’язку з цим доцільно практикувати такі види роботи, які дозволяють включати школярів у ціннісний відбір даних із біографії одного письменника, окреслювати їх значущість в осмисленні постаті художника слова. Читаючи біографічні довідки, учні визначають ті моменти, у яких митця презентовано найбільш яскраво, обговорюють їх.

Наприклад, у процесі вивчення життєпису В. Симоненка, школярі можуть поставити в центр уваги такі біографічні факти:

1. Народився в селі Біївці на Полтавщині в сільській родині. Гордився тим, що належить до селянського роду. Особливо шанував діда Федора, якому присвятив декілька поетичних творів.
2. Навчався на факультеті журналістики Київського державного університету.

3. Належав до когорти шістдесятників, був активним членом Клубу творчої молоді.

4. За свою опозиційність до радянської влади перебував під наглядом КДБ.

5. Улітку 1962 року його заарештували і жорстоко побили в міліції.

6. Помер від раку нирок у 1963 році.

Після сприйняття цих даних школярі самостійно визначають значущість кожного факту для осмислення внутрішнього світу молодого поета, зупиняють свою увагу на тих, які приваблюють увагу, дають їм власні оцінки.

Проте необхідно відзначити: наведений зі шкільного підручника спосіб подачі навчального матеріалу виконано емоційно нейтрально, достатньо “сухо”, а тому не може бути зразком для викладу біографії. Авторам підручників та вчителям-словесникам слід подбати про те, щоб кожен біографічний факт набував образної випуклості, викликав інтерес своєю небуденністю.

Треба заперечити негативну тенденцію: у шкільних підручниках значущі біографічні факти часто подано у вигляді загального згадування, і вони не мають того психологічного впливу на школярів, який мав би бути. На уроці літератури важливо говорити не тільки про те, що відбувалося з митцем, але і як відбувалося. Тому потрібне ретельне виявлення особливостей подій, суспільних чи культурних процесів, у яких письменник брав участь, розкриття змісту різноманітних письмових свідчень про нього в листах, спогадах, щоденниках. Необхідно також описувати характер його стосунків із іншими людьми, психологічні стани, погляди на життєві явища, проблеми. Тільки так перед школярами постане образ живої людини.

Отже, якщо факт є особливо цінним для характеристики письменника, з ним треба ретельно працювати. Це відбувається з допомогою детальної розповіді, використання різноманітних джерел, які можуть його увиразнити. Наприклад, мало сказати, що В. Симоненко був у особливо теплих стосунках із дідом. Буде доречним проілюструвати цю теплоту з допомогою присвячених образу діда віршів. Біографічний факт можна увиразнювати і з допомогою фотографій, документальних або ж художніх кінострічок, епістолярних чи мемуарних джерел.

Треба погодитися і з тим, що в життєписах багатьох митців є факти максимальної виразності (проте їх не завжди багато), а є такі, що не мають особливого значення для розуміння духовно-психологічного виміру митця. Тому вчителю треба селекціонувати біографічні дані, виділяти найбільш важливе й акцентувати на уроці саме те, що дає змогу школярам максимально глибоко досягнути феномен письменника як неординарної людини. В іншому ж разі домінування другорядної, маловиразної і малозначущої інформації може суттєво деформувати уявлення школярів про митця, “заглушити” яскравість його образу.

Тому, даючи навчальні настанови школярам перед опрацюванням біографічних довідок із підручників, словесник повинен озвучувати завдання виокремлювати та оцінювати біографічні факти, аналізувати, які сфери життєдіяльності митця вони ілюструють, зіставляти між собою з погляду духовно-психологічної виразності. Особливо значущими слід вважати факти, у яких “проявлено” внутрішню іпостась письменника в його зв'язках із суспільною, культурною, морально-етичною сферами. Якщо школярі здійснюють усвідомлений відбір таких даних, значить вони розуміють, що біографічний факт – головне джерело інформації про письменника, що саме він тільки й дає змогу по-справжньому оцінити обличчя людини-творця.

У зв'язку зі сказаним пропонуємо на уроках літератури складати не хронологічні, а фактографічні таблиці біографії письменника. На відміну від першої, складання другої потребує переакцентування уваги учнів із дати, яка завжди емоційно нейтральна, на біографічний факт, який володіє значно вищим ступенем виразності.

Наводимо зразок фактографічної таблиці на матеріалі біографії Миколи Хвильового (за підручником з української літератури для 11 класу за ред. Р. Мовчан) [4, с. 57–60].

| Факти  | Дати                   |
|--|------------------------|
| День народження Миколи Фітільова (Хвильового)  | 19 грудня<br>1893 року |
| Місце народження – с. Тростянець Охтирського повіту на Харківщині  |                        |
| Батьки – вчителі   |                        |
| Батько прилучив до читання російських і зарубіжних класиків, бабуся – до українського слова та фольклору   |                        |
| Юний Хвильовий – босяк і чорнороб  |                        |
| Дорогами Першої світової війни   |                        |
| Червоноармієць, комуніст, організатор повстанських загонів   |                        |
| У вирі літературного життя. Засновник “Гарту”, студії “Урбіно”, ВАПЛІТЕ, “Пролітфронт”, керівник журналів “Червоний шлях”, “Вапліте”, “Літературний ярмарок”, “Пролітфронт”  | 20-ті рр.              |
| Започаткував літературну дискусію, під час якої закликав українських митців позбавлятися провінційності (“просвітництва”) та графоманства. Його гасла – орієнтація “на психологічну Європу”, “геть від Москви”, за “азіатський ренесанс”   | 1925-28 рр.            |
| Гостра критика з боку В. Сталіна на адресу Миколи Хвильового   |                        |
| Самогубство письменника – протест проти репресій   | 13 травня<br>1933 року |
| Посмертна записка Миколи Хвильового: “Арешт Ялового – це розстріл цілої Генерації... За що? За те, що ми були найщирішими комуністами? Нічого не розумію. За Генерацію Хвильового відповідаю перш за все я, Микола Хвильовий. Отже, як говорить Семенко... ясно. Сьогодні прекрасний сонячний день. Як я люблю життя – ви й не уявляєте. Сьогодні 13. Пам’ятаєте, як я був закоханий у це число? Страшенно боляче” |                        |

У більшості із частин наведеної таблиці означені факти, кожен із яких заслуговує на окрему невелику розповідь. Таким чином школярі тематизують життєпис, учаться бачити його основні складові. Робота з фактами переростає в тематичну, стає базою для осягнення основних життєвих моментів, які є свідченням людської сутності митця.

Узагальнюючи сказане, треба підкреслити два моменти. По-перше, головним способом поглиблення процесу вивчення біографічних матеріалів, на наш погляд, є переорієнтація вчителя та учнів із хронологічного підходу на тематичний. По-друге, тільки детальна робота з фактами може сформувати цілісні уявлення школярів про духовний феномен письменника.

### Література

1. Волошина Н. Й. Розкриття біографії письменника в єдності з його творчістю / Н. Й. Волошина // Наукові основи методики літератури / за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 106–113.
2. Демчук О. Життєпис письменника (конспекти нестандартних уроків) / О. Демчук. – К. : Педагогічна преса, 2002.
3. Дробот В. Н. Изучение биографии писателя в школе / В. Н. Дробот. – К. : Рад. шк., 1988. – 192 с.
4. Микола Хвильовий // Мовчан Р. В. Українська література : підруч. для 11 кл. загальноосвітн. навч. закл. (рівень стандарту, академічний рівень) / Р. В. Мовчан, О. М. Авраменко, В. І. Пахаренко ; наук. ред. Р. В. Мовчан. – К. : Грамота, 2011. – 352 с.
5. Токмань Г. Методика навчання української літератури в середній школі / Г. Токмань. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2012. – 312 с.



УДК 37.017

**ПРОГРАМНО-ЦІЛЬОВИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СІЛЬСЬКОЇ МОЛОДІ****Бриль М. В.**

*У статті висвітлено основні елементи програмно-цільового підходу до формування системи цінностей сільської молоді, які базуються на концептуальних засадах духовного життя суспільства, ефективній діяльності суб'єктів влади, гармонійній співпраці державних органів, громадських організацій та наукових інституцій.*

*Ключові слова: програмно-цільовий підхід, стратегічний розвиток, сільська молодь, духовні цінності, державна політика, державна цільова програма, культура, мораль, світогляд.*

*В статье освещены основные элементы программно-целевого подхода к формированию системы ценностей сельской молодежи, которые базируются на концептуальных основах духовной жизни общества, эффективной деятельности субъектов государственной власти, гармонизации сотрудничества между органами власти, местного самоуправления, общественными организациями, а также научными учреждениями.*

*Ключевые слова: программно-целевой подход, стратегическое развитие, сельская молодежь, духовные ценности, государственная политика, государственная целевая программа, культура, мораль, мировоззрение.*

*The article elucidates the main elements of the program-and-target approach to the formation of the system of values in rural youth based on the conceptual foundations of the society's spiritual life, effective work of state authorities, public organizations and scientific institutions.*

*Key words: program-and-target approach, strategic development, rural youth, spiritual values, state policy, state target program, culture, moral principles, worldview.*

Програмно-цільовий підхід є важливим інструментом здійснення державної політики формування духовних цінностей сільської молоді. Функціональне призначення такого управління визначене в ст. 119 Конституції України. У ній, зокрема, зазначається, що місцеві адміністрації на відповідній території забезпечують виконання державних і регіональних програм соціально-економічного та культурного розвитку, охорони довкілля, а в місцях компактного проживання корінних народів і національних меншин – також програм їхнього національно-культурного розвитку, підготовки та виконання відповідних обласних і регіональних бюджетів [3, с. 34].

Програмно-цільовий метод належить до найбільш сучасних способів управління. Його використання посилює спрямованість державного управління, забезпечує комплексність і безперервність соціально-економічних процесів у досягненні поставленої мети суспільного розвитку, є сукупністю певних елементів.

Програмно-цільовий метод – це сукупність дій, які спрямовані на узгодження цілей і завдань різних рівнів управління, а також часових періодів різної тривалості. Він дає можливість розглядати вирішення проблем як цілеспрямований процес, що передбачає: 1) поділ проблеми на складові частини; 2) виявлення узгодженості цих частин та їх взаємозв'язок; 3) установлення пріоритетів; 4) виділення провідної ланки в сукупності завдань; 5) визначення умов для їх комплексного вирішення.

Спрямованість у майбутнє, цільова орієнтація, динамічність і зворотний зв'язок – найважливіші характеристики такого управління. Вони органічно пов'язані з комплексним і системним підходом до формування системи цінностей сільської молоді.

Духовність особистості завжди була в центрі уваги філософів, психологів, педагогів, тому що саме її рівень складає загальну картину. Від цього значною мірою залежить основний вектор соціокультурного, економічного та політичного розвитку держави.

Духовна спрямованість особистості втілює інтереси, цінності, орієнтації та світогляд; наявність віри, надії, переконань, ідеалів та інших моральних правил поведінки та діяльності; волю, чуттєвість і світопереживання.

Аналіз поняття “духовність” свідчить про те, що найсуттєвішою його ознакою є внутрішньо багатий світ людини.

Духовна культура розглядається як інтегративна якість особистості, що відбиває наявність розвитку в неї сукупності культур (інтелектуальної, моральної, художньої, естетичної, екологічної, економічної, політичної, правової, фізичної, міжетнічних відносин, почуттів, праці); високого рівня рефлексивної свідомості, гуманістичного світогляду, соціокультурної поведінки.

Формування духовних цінностей сільської молоді передбачає переосмислення буття, визнання оцінки людини, духовно-морального сенсу її життя. Тому розвиток внутрішнього потенціалу сільської молоді стає одним із найбільш актуальних питань сьогодення.

У процесі здійснення державно-управлінського впливу на розвиток сільської молоді запропоновано систематизувати духовні цінності за такими групами: абсолютні, вічні; основні національні; громадянські; сімейного життя; особистого життя; екологічні. Такий підхід дає змогу більш чітко вибудовувати ієрархію цілей управління, у тому числі й державного, у сфері формування духовних цінностей сільської молоді.

Процес формування й розвитку сільської молоді розглядається як поєднання індивідуального та суспільного, що створює передумови для комплексного підходу до об'єктивного наукового дослідження проблем здійснення державного управлінського впливу в цій сфері. Він є саморегульованим, визначається взаємовідносинами та суперечностями між індивідами та соціальними об'єднаннями, які становлять структуру суспільства. Саморегуляція в цій галузі відбувається в органічному поєднанні зі свідомим, цілеспрямованим управлінням із метою відтворення, збагачення та розвитку духовно-ціннісної системи соціуму. В умовах суперечливого розвитку сучасного українського села свідоме та цілеспрямоване регулювання вартісних процесів з урахуванням об'єктивних законів суспільного розвитку набуває найбільшого значення.

Аналіз літератури показав, що в управлінській науковій думці відсутнє комплексне дослідження проблем державного управління процесом розвитку сільської молоді. Учені переважно обмежуються розкриттям лише окремих аспектів. Тому пропонуються такі етапи подальшої розвідки:

- аналіз об'єктивних чинників упровадження програмно-цільового державно-управлінського впливу на духовно-ціннісні процеси розвитку українського села, зокрема, кризових явищ гуманітарної сфери, з'ясування особливостей державної політики щодо розвитку вартісних основ українського суспільства, викладених у законодавчих актах, програмних документах, статистичних звітах;

- розробка моделі державного управління, в основі якої є програмно-цільовий метод формування та розвитку духовних цінностей українського села. Це передбачає обґрунтування концептуальних засад державного управління в цій сфері; визначення основних суб'єктів державної політики й напрямів їхньої діяльності; окреслення структури взаємодії в умовах сучасного державотворення; обґрунтування основних пріоритетів;

- прийняття й упровадження науково обґрунтованої стратегічної програми духовно-культурного розвитку, метою якої має стати забезпечення системності, комплексності та узгодженості дій органів виконавчої влади та місцевого самоврядування щодо реалізації державної політики у формуванні та розвитку цінностей сільської молоді.

Трансформаційні процеси, які спостерігаються в українському суспільстві в останні роки, передбачають пошук нових підходів до вибору засобів та методів державного управління духовним розвитком нації. Складність цього виду впливу полягає, насамперед, у тому, що в ціннісній системі нації закладено весь істо-

ричний досвід українського народу, традиції та світоглядні уявлення, особливості соціальних відносин. Тому запорукою ефективного державного управління є, передусім, науковий підхід до визначення взаємозв'язку, взаємовпливу держави та історично сформованих духовно-ціннісних орієнтацій її громадян.

Аналіз наукової літератури дає можливість побудувати теоретичну модель, основною засадою якої є визнання державою пріоритетності розвитку духовної сфери сільських жителів, оскільки випереджальний поступ цієї складової створює об'єктивні передумови для просування вперед. Основними виступають загальні принципи державного управління та специфічні принципи розвитку духовної сфери суспільства.

Головним завданням держави на цьому шляху є створення та забезпечення оптимальних умов для повної духовно-ціннісної самореалізації сільської молоді. Принциповим буде врахування співвідношення національної специфіки системи цінностей суспільства й загальних закономірностей духовного поступу, поєднання національних та загальноцивілізаційних шляхів їх розвитку. Державно-управлінський вплив у цій сфері має бути спрямований не на уніфікацію ціннісної системи суспільства, а на забезпечення гармонійної взаємодії усіх органів влади, громадських організацій та наукових інституцій із метою формування консолідованого духовного простору нації.

Державне управління є складовою гуманітарної політики, суб'єктами якої є людина, держава, місцеве самоврядування, суспільство в цілому, політичні партії, соціальні групи, громадські організації, наукові інституції. Збільшення кількості суб'єктів такої політики, різноманітність способів, форм їхньої діяльності з упорядкуванням процесів, що відбуваються в гуманітарній сфері, є важливим чинником духовного збагачення суспільства.

Запорукою ефективною діяльності управлінської системи є відхід від адміністративних методів та всебічна співпраця з місцевим самоврядуванням, громадськістю й науковими закладами. Роль органів державної влади полягає в подоланні негативних тенденцій духовно-ціннісного розвитку молоді; правовій, матеріальній та фінансовій підтримці соціальних інститутів, які здійснюють значний вплив на духовне життя мешканців села; координації, узгодженості й конструктивності у взаємодії суб'єктів управління.

Одним із елементів ефективності вказаної системи є створення необхідних умов для забезпечення доступних та якісних публічних послуг населенню, зокрема сільському.

Як визначено в затвердженій Розпорядженням Кабінету Міністрів України Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади, "... існуюча в Україні система місцевого самоврядування на сьогодні не задовольняє потреб суспільства. Функціонування такої системи в більшості територіальних громад не забезпечує створення та підтримки сприятливого життєвого середовища, необхідного для всебічного розвитку людини, її самореалізації, захисту її прав, надання населенню якісних і доступних адміністративних, соціальних та інших послуг, які надаються органами місцевого самоврядування, виконавчими органами, створеними ними установами та організаціями, далі – публічних послуг, що надаються на відповідних територіях" [4, с. 2].

У контексті даної Концепції передбачено вирішення зазначених вище проблемних аспектів та формування ефективних місцевих органів, які забезпечуватимуть надання якісних і доступних публічних послуг, створюватимуть сприятливу духовну атмосферу.

Духовно-ціннісна система українського народу формувалася протягом усього історичного розвитку й увібрала в себе надбання як язичницької, так і християнської культур. Саме в дохристиянський період унаслідок впливу землеробського способу життя сформувалися такі ціннісні пріоритети, як любов до землі, природи, праці, шанобливе ставлення до жінки. Такий економічний устрій зумовив формування у свідомості прагнення до малих суспільних утворень, перевагу власних інтересів над груповими, що дало поштовх для формування демократичних поглядів на природу влади та зумовило негативне ставлення до будь-яких проявів авторитаризму.

Прийняття християнства внесло корективи в розвиток ціннісної системи українського народу. Орієнтація у вартісних нормах змінюється з любові до природи на людинолюбність, людяність, альтруїстичність, що стало характерною особливістю, що вирізняла національну духовність протягом усього часу її існування.

Із втратою державності основними стрижнями духовного життя українського народу, зокрема села, стає збереження мови як основної цінності, традицій та звичаїв, що з часом трансформуються в боротьбу за національну незалежність.

У радянський період була спроба кардинально змінити традиційну систему вартостей українського народу шляхом знищення її ядра – передусім християнської моралі та насадження комуністичної ідеології. Така політика влади минула безслідно й практично призвела до ціннісного розколу, який ми переживаємо сьогодні.

Аналіз основних складових гуманітарної сфери з позицій духовно-ціннісного розвитку виявив кризові явища та суперечності. Їх причини – це наслідки тоталітарного минулого, що призвели до фіксації у свідомості радянських ідеологічних штампів, які суперечать національній системі духовних вартостей та гальмують суспільний розвиток. На початку становлення української державності була відсутня чітка стратегія духовного розвитку села; робилися спроби механічного відтворення традиційних ціннісних зразків без урахування загальносвітових глобалізаційних процесів та прагматизму в державній політиці; дотримувалися “залишкового” принципу в підході до розвитку сільської молоді протягом усього процесу державотворення. Фінансування гуманітарної сфери було недостатнім, що спричинило невідворотні втрати в матеріально-технічній базі духовної культури.

Це призвело до поглиблення ціннісної кризи, основними ознаками якої є існування розриву як за географічною ознакою, так і за віковою; порушення механізму духовної ретрансляції; негативних тенденцій у вихованні молодого покоління; зростання впливу зразків, орієнтованих на задоволення матеріальних потреб та почуттів; складної мовної ситуації; розколу православних церков тощо.

Тому програмно-цільовий підхід до формування та розвитку духовних цінностей сільської молоді має базуватися на таких концептуальних засадах:

- духовне життя суспільства – складна саморегульована система;
- ефективна діяльність суб'єктів державного управління можлива за умови комплексного та системного підходу до виконання поставлених завдань і врахування усіх суб'єктивних та об'єктивних факторів духовного життя;
- основна мета державної політики – створення належних умов для гармонійної та активної взаємодії органів влади, місцевого самоврядування, громадських організацій, наукових закладів із метою формування об'єднаного духовного простору української нації;
- державна політика щодо формування та розвитку духовних цінностей сільської молоді враховує позитивні здобутки міжнародного досвіду.

### Література

1. Берданова О. Стратегічне планування місцевого розвитку : практичний посібник / О. Берданова, В. Вакуленко. – К. : ТОВ “Софія-А”, 2012. – 88 с.
2. Іордакі Н. А. Національне і загальнолюдське в становленні духовності особистості / Н. А. Іордакі // Науковий вісник. Серія “Філософія” / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : ОВС, 2002. – Вип. 12. – 100 с.
3. Конституція України. – К. : Центр учбової літератури, 2014. – 56 с.
4. Офіційний сайт Кабінету Міністрів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
[http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=247164339](http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=247164339). – Назва з екрана.
5. Про державні цільові програми : Закон України від 18.03.2004 р. № 1621/IV // ВВР України. – 2004. – № 25. – 352 с.

УДК 373.5.016:821.161.2]:316.346.2

## **ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ҐЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ**

**Бутурлим Т. І.**

*У статті розкрито сутність позитивного мислення та його взаємозв'язок з українською літературою. Наведено приклади застосування позитивних афірмацій у контексті ґендерного виховання старшокласників засобами художнього мистецтва слова. Доведено ефективність використання інтерактивних методів і форм навчання в процесі формування позитивного мислення учнів.*

*Ключові слова: позитивне мислення, українська література, ґендерне виховання старшокласників.*

*В статье раскрыта сущность положительного мышления и его взаимосвязь с украинской литературой. Приведены примеры использования положительных аффирмаций в контексте гендерного воспитания старшеклассников средствами художественного искусства слова. Доказано эффективность использования интерактивных методов и форм обучения в процессе формирования положительного мышления учеников.*

*Ключевые слова: положительное мышление, украинская литература, гендерное воспитание старшеклассников.*

*The article reveals the essence of positive thinking and its correlation with the Ukrainian literature. Examples of application of positive affirmations in the process of gender education of senior schoolchildren by means of art of the word are given. The article proves effectiveness of interactive methods and forms of teaching in the process of formation of senior students' positive thinking.*

*Key words: positive thinking, Ukrainian Literature, gender education of senior schoolchildren.*

---

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** У сучасній складній соціально-політичній ситуації українська нація перебуває в пригніченому загальноемоційному стані. Тому виникає потреба пошуку особистісних ресурсів для підвищення життєстійкості, оптимізації, здатності моделювати власне майбутнє.

**Аналіз останніх досліджень.** Уміння перетворювати негативне мислення на позитивне допомагає конструктивно сприймати життєвий досвід та будувати ефективну екзистенційну модель буття. У працях зарубіжних (Н. Піла, Д. Карнегі, Л. Хей, Н. Хіла, С. Вантрелла, М. Нейла, Д. Шварца та ін.) та вітчизняних (В. Бобрицької, В. Калошина, Л. Киричук, С. Ткачук та ін.) дослідників стверджується, що саме це є запорукою життєвого успіху, здоров'я та фінансового благополуччя.

**Позитивне мислення** є різновидом мислення, що виступає як конструктивний спосіб інтерпретації життєвого досвіду, спрямований на розв'язання проблем внутрішнього характеру. Головна ідея позитивного мислення – прийняття реальної проблемної ситуації та спроба змінити її сприйняття шляхом перегляду способу інтерпретації. І. Карпова в дисертаційному дослідженні вказала *ознаки* позитивного мислення (упевненість, увага до позитивних моментів, орієнтація на майбутнє) та його *метафоричні моделі* (рух, боротьба, подолання перешкод, лікування) [2].

**Формулювання цілей статті.** Мета даної статті – проаналізувати шляхи формування позитивного мислення старшокласників у процесі ґендерного виховання засобами української літератури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Здатність до позитивного мислення формується разом із розвитком "Я-концепції", життєвого сценарію та

ціннісно-сисловою сферою особистості. Важливо думати й говорити оптимістично, у спілкуванні з іншими спиратися на позитивні якості співрозмовника, не принижувати інших, не виявляти зверхності, у всьому поганому намагатися бачити позитив. Коли думка постійно повторюється, вона перетворюється на переконання, яке, у свою чергу, впливає на процес сприйняття рішень.

Позитивне мислення – це спосіб інтерпретації життєвого досвіду, спрямований на розв'язання проблем внутрішнього характеру. Людина, яка мислить позитивно, – задоволена собою, упевнена, насолоджується життям, здатна подолати стрес, приймати ефективні рішення, що забезпечує високий результат, має багато друзів. Її антипод сприймає світ у сірих і чорних фарбах, перебуває в постійній депресії, конфлікті із собою та соціумом, перебільшує власні проблеми, життєві труднощі, програмує себе на дисгармонійне майбутнє.

Налаштовувати себе на успіх потрібно за допомогою позитивних **афірмацій** (коротких слів, думок, тверджень, емоцій позитивного змісту). Наприклад: “Я люблю й поважаю себе такою (-им), якою (-им) я є”, “Я все можу!”, “У мене сьогодні продуктивний день!”, “Я з великим задоволенням виконую домашнє завдання!” тощо.

Одним із засобів формування упевненої в собі, оптимістичної, відкритої, дружелюбної, цілеспрямованої, орієнтованої на досягнення успіху особистості є **педагогіка успіху**, яка допоможе кожному учневі та кожній учениці усвідомити власну унікальність, повірити у свої можливості, максимально розкрити внутрішній потенціал. Теоретико-прикладні аспекти педагогіки успіху були осмислені в працях Я. Коменського, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Дістерверга, Г. Сковороди, К. Ушинського, Л. Толстого, Я. Корчака, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Л. Гавришак, К. Дрозденко, Г. Коберник, О. Копилової, В. Марківа, Л. Пасечнікової, О. Петріщенко, Л. Прокіпець, Л. Скрипченко, Л. Ткачук, О. Хижняк, В. Ямницького тощо.

*Завданням учителя* є створення умов для повноцінного індивідуального розвитку учнів; формування в них віри в себе.

Формуванню успішного учня та успішної учениці сприяє *віра у їхні можливості* (“У тебе неодмінно вийде”, “Саме ти й міг би зробити таку справу”, “Я впевнений, ти це добре зробиш”), *похвала за навчальні й особистісні успіхи, наголошення на позитивних сторонах особистості* (“Молодець!”, “Ти справишся з цим завданням!”, “Навіть якщо не вийде – нічого страшного”), *розвиток потреби уникати негативних узагальнень, тверджень* (“Мене ніхто не любить”, “У мене нічого не вийде”, “Я нікому не довіряю”, “Я не можу”), *оцінювання відповідей смайликами чи кольоровими картками зі стимулюючими написами* (“Мені варто вдосконалити свої знання”, “Я – молодець!”, “Я – геній!”).

Українська програмова література XIX–XXI ст., незважаючи на депресивно-песимістичний характер сюжету та психологію художніх персонажів, може бути засобом виховання позитивного мислення учнів за умови добору ефективних методів, форм і прийомів навчання, виховання.

Научіння учнів формулювати позитивний погляд на світ має пронизувати всі етапи заняття, аналітичні завдання – починатися настановчим **словом учителя**, закінчуватися – **рефлексією**. Наприклад: “Спрямуємо підтекст проаналізованих на занятті віршів О. Ірванця на власне “Я”. Із допомогою афірмацій ви спробуєте більш оптимістично подивитися на складну життєву ситуацію, представлену в поетичних творах”. Зразком переосмислення проаналізованого фарсу-фантазмагорії Неди Нежданой “Угода з ангелом” наприкінці заняття може бути така позитивна афірмація, озвучена вчителем: “Я скидаю цю маску-захист” і крокую вперед із гордо піднятою головою. Я відмовляюся від нав'язаних суспільством ролей. Вірю, що природність, щирість допоможе мені подолати всі життєві труднощі, досягти своєї омріяної цілі й бути щасливим (-ою), як Ден і Ліка зараз”.

Активізують увагу учнів, їхнє прагнення мислити більш позитивно завдання **проблемно-пошукового характеру**. Так, важливо вчити старшокласників *помічати в тексті характер мислення персонажів, формувати вміння трансформувати деструктивні думки на конструктивні*. Наприклад, на уроці літератури рідного краю учням пропонується знайти в драмі Олександра Забарного

“Грішниця” приклади негативного мислення Тараса й Лукерії, що зумовило їхнє розлучення (I мікрогрупа – 1846 р., II – 1859 р., III – 1860 р., IV – 1914 р.), і трансформувати такі вислови на позитивні твердження (наприклад: *“Наймичкою я народилася – наймичкою і помру!”* → *“Я працюю в панів, я маю одяг, житло, їжу, можливість навчатися, учитися гарним манерам, і обов’язково буду щасливою!!!”*)

Використання **інтерактивних методів і форм** не лише підвищує інтерес учнів до вивчення української літератури, а й сприяє усвідомленню важливості подолання негативного мислення, актуалізує потребу в самовдосконаленні. Наведемо приклади авторських і модифікованих психолого-педагогічних вправ.

**“Пізнай себе”**. Учитель прикріплює до дошки різні аркуші з позитивними афірмаціями, сформульованими старшокласниками на попередньому занятті в процесі інтерпретації художнього тексту. Учні обирають той, що відповідає їхнім ґендерним цінностям (у разі наявності іншого варіанта – записують його на дошку); позначають та аргументують свій вибір, прикріпивши червоне сердечко до певної афірмації.

**“Маски”**. Досить часто в процесі вивчення української літератури старшокласники зустрічаються з персонажами, які перебувають у дисгармонійних взаєминах зі світом і собою. Тому, щоб запобігти наслідуванню учнями такої неефективної моделі поведінки й мислення, потрібно показати, що в тій чи іншій ситуації, вигаданій автором, але наближеній до реального життя, може бути кільканадцять виходів із ситуації, що сприятиме особистісному росту, а не деградації. Наприклад, аналізуючи проблему ґендерного насильства в повісті О. Кобилянської “Земля”, зокрема аналізуючи психологічне насильство Рахіри по відношенню до Сави, учням можна запропонувати невербально передати внутрішній стан жертви насильства та агресора, обравши один із варіантів кольорових масок із певним виразом обличчя, потім аналогічно означити власне самопочуття в типових життєвих обставинах. Після такої рефлексії учні мають надати персонажам рекомендації щодо побудови щасливої сім’ї на засадах рівності прав і обов’язків, любові, взаєморозуміння, взаємоповаги. Далі вчитель пропонує обрати ще одну кольорову маску, зміст якої виражав би бажані гармонійні взаємини Сави й Рахіри та відтворював омріяний образ власної майбутньої сім’ї. Бажано, щоб учні визначили, що потрібно зробити для трансформації загальноемоційного стану художніх персонажів та власного самопочуття.

**“Сміхотерапія”**. Учитель ознайомлює учнів із сутністю сміхотерапії як одного із прийомів створення позитивного настрою особистості. Учням пропонується скласти анекдот на ґендерну тематику із використанням персонажів вивчених художніх творів. Наприклад: *“Зустрілися Мавка й Лукаш. Лукаш і говорить: “Ти знаєш, останнім часом мені здається, що дерева мають людські голови, озеро переповнене русалками, а потерчата та злидні навіть уві сні роблять усе можливе, аби умертвити мене. Так страшно, що й досі тремчу”*. Мавка заспокоїла коханого: *“Не бійся! То серце й душа мої витають за тобою, щоб ні на мить не розлучитися! Але наступного разу я візьму електромобіль і буду їздити за тобою у сні і наяву!”*

**“Крок назустріч”**. Двоє учнів в образі художніх персонажів із високим рівнем ґендерної культури стають обличчям один до одного на відстані п’ятьох метрів. На кожен крок по черзі роблять комплімент щодо вміння побудувати гармонійні взаємини з особою протилежної статі.

**“Два серця”**. На основі прочитаних художніх творів учні мають скласти 6–10 визначень поняття “ґендерна гармонія” у формі серця, зазначивши автора, назву тексту, персонажів; маркером одного кольору з’єднати ті визначення, які суголосні з реальними взаєминами учнів з особою протилежної статі, іншим кольором позначити бажаний характер ґендерних взаємин. У результаті вийде два різнокольорові сердечка, які можуть співпадати чи не співпадати (у разі останнього варіанта старшокласники проєктують можливі шляхи самовдосконалення, використовуючи позитивні афірмації).

**“Психологічна допомога”**. Один із учнів грає роль жертви насильства, наприклад, Регіни (“Перехресні стежки” І. Франка), і сідає на стілець спиною до інших. Учні виступають у ролі практичних психологів, котрі намагаються

сформувати життєві цінності, новий погляд на ситуацію, розв'язати ґендерний конфлікт, подолати суїцидальні думки. Наприклад: *“Регіно, чому ти дозволила своєму чоловіку Валеріану тривалий час знущатися з тебе, адже він не був щирим, не поважав тебе, не піклувався про тебе, зате позбавив права голосу, обмежив свободу, емоційно принижував, штовхав, бив, замикав у кімнаті, постійно підозрював у зраді? – “Я сама винна, адже через те, що тривалий час стримувала свою агресію й душевний біль, здійснила правопорушення – убила того, хто перетворив моє життя на суцільне пекло. Якби я відразу поставила крапку, уперше зазнавши насильства з боку Валеріана, давно уже розпочала б нове життя й не померла б так трагічно”.*

**“Я зможу!”** Старшокласникам пропонується вибрати ситуації з ознаками негативного мислення художніх персонажів, що доводилося їм переживати в реальному житті. Потім вони мають трансформувати негативні афірмації на позитивні, скориставшись афоризмами головної героїні роману Елеонор Портер “Поліанна” (“Якби ви знали, яка я рада, що живу на цьому світі такого ранку!”), “Відколи я потрапила в аварію, я стільки разів чула від вас “люба”, “Якби я цього лиха не пізнала, то не знала б, яке це щастя – мати здорові ноги!” тощо). Наприклад: *“Я скидаю цю “маску-захист” і крокую вперед із гордо піднятою головою. Відмовляюся від нав’язаних суспільством ролей. Вірю, що природність, щирість, доброзичливість, відкритість, що характерно Поліанні, допоможуть і мені подолати всі життєві труднощі, досягти омріяної цілі й бути щасливим (-ою), як Ден і Ліка (“Угода з ангелом” Неди Нежданой) зараз”.*

**“Терновий шлях до мрії”.** Шістьом мікрогрупам учитель роздає ватман, де в нижньому лівому кутку прикріплений образ старшокласника чи старшокласниці, у правому верхньому – 6 кіл для візуалізації мрій учасників мікрогрупи. Кожен учень має намальовати свою мрію у сфері ґендерних взаємин та знайти точки взаємозв’язку змістової складової асоціативних малюнків. Між образом “Я” та мрією намальовані сходи, поряд із якими прикріплені фото художніх персонажів (виконавців їхніх ролей у театральній п’єсі чи художньому фільмі), що здійснювали психологічне, фізичне, фінансове чи економічне насильство до особи протилежної статі. Останні символізують життєві перешкоди на шляху до реалізації мрії. Кожна з мікрогруп має продумати можливі конструктивні варіанти протистояння негативного впливу трьох запропонованих персонажів: I – Марусі (“Кайдашева сім’я” І. Нечуя-Левицького), Чіпки (“Хіба ревуть воли, як ясла повні?” Панаса Мирного та Івана Білика), Зиґмунта (“Сойчине крило” І. Франка), II – Валеріана (“Перехресні стежки” І. Франка), Михайла (“Украдене щастя” І. Франка), Мемета (“На камені” М. Коцюбинського), III – Палагни (“Тіні забутих предків” М. Коцюбинського), Рахіри (“Земля” О. Кобилянської), Лукаша (“Лісова пісня” Лесі Українки), IV – Степана (“Бояриня” Лесі Українки), Пальми (“Україна в огні” О. Довженка), батька Сашка (“Зачарована Десна” О. Довженка), V – Грицька (“Маруся Чурай” Л. Костенко), бригадира (“Собор” Олесья Гончара), Ольшанського (“Свіччине весілля” І. Кочерги). Відповідь учнів має містити позитивні афірмації. Наприклад: *“Ми віримо в те, що наша мрія здійсниться! Ми знаємо, що її візуалізація допоможе наблизитися до ґендерного ідеалу! Ми стійкі перед силами зла! Таким, як Маруся (“Кайдашева сім’я” І. Нечуя-Левицького), не дозволимо втручатися в сімейні справи, територіально дистанціюємося від людини, яка хоче перекласти всі хатні обов’язки на невісток. У нашому житті немає місця для тих, хто зловживає спиртним, порушує закон, руйнує сімейні цінності, незважаючи на прагнення оточуючих допомогти, а якщо партнер ґендерної комунікації все ж духовно зламається, як Чіпка (“Хіба ревуть воли, як ясла повні?” Панаса Мирного та Івана Білика), то вчасно надамо психологічну допомогу, сприятимемо вивільненню негативної енергії. Несвобода, насильство ведуть до ґендерної дисгармонії, тому Зиґмунт (“Сойчине крило” І. Франка) не є для нас взірцем, сприймається як такий, що не дозволить мрії здійснитися. Ми впевнені: якщо сприймати життєві перешкоди як черговий дощ осінньої пори року, то вони легко самоліквідуються”.*

**“Формула успіху”.** Після ознайомлення учнів зі списком найбільш успішних чоловіків і жінок світу України 2014 р. (наприклад: Ринат Ахметов, Віктор Пінчук, Геннадій Боголюбов (за версією журналу Forbes), Оксана



Середюк, Людмила Севрюк, Ольга Богомолець (за версією Delo.ua) потрібно скласти рейтинг персонажів прочитаних художніх творів, які змогли вирішити конфлікти, досягли взаєморозуміння з особою протилежної статі. Потім старшокласники мають визначити власну сходинку на цій “піраміді”. Орієнтуючись на інформацію про найбільш успішних людей, потрібно скласти формулу успіху як засіб підвищення рівня власної ґендерної культури. Наприклад: *“Я ... (ім'я учня / учениці)!!! Знаю, що маю потужний потенціал для створення гармонійної сім'ї! Я зроблю все можливе, аби зберегти щирість і взаємність почуттів, створити атмосферу сімейного затишку для кожного члена моєї родини (чоловіка / дружини, свекра / свекрухи, тестя / теці, сина / дочки)! Я не дозволю стороннім принижувати свою гідність, розлучити мене з чоловіком / жінкою, як це певною мірою трапилось з Мелашкою (“Кайдашева сім'я” І. Нечуя-Левицького). Я вірю, що поміркованість допоможе мені уникнути “любовних трикутників”, а в разі появи “третього” (-вої) скористаюсь життєвою мудрістю Михайла (“Три зозулі з поклоном” Гр. Тютюнника)! Упевнена, що вміння гармонізувати чоловічі й жіночі якості допоможуть мені стати такою щасливою, як Наталка (“Тигролови” Івана Багряного)”*.

**“Я успішна особистість!”** Учням пропонується втілитися в образ художніх персонажів, які піднялися на високу точку особистісного розвитку, досягли ґендерної гармонії. Під медитативну музику вони мають відчутти їхній загальноемоційний стан, ставлення один до одного, увібрати позитивний заряд енергії, щастя. Потім старшокласники спрямовують емоції та відчуття гармонійних персонажів на власне “Я”, склавши позитивну афірмацію. Наприклад: *“Я успішна особистість! Я щаслива (-ий), кохаю, насолоджуюсь життям, маю поряд людей, із якими відчуваю максимальний душевний комфорт. Я вільна (-ий), незалежна (-ий). Мої права й потреби поважає коханий (-а)! Увібравши в себе високодуховність і креативність Івана й Марічки (“Тіні забутих предків” М. Коцюбинського), ґендерну гнучкість Софії й Михайла (“Три зозулі з поклоном” Гр. Тютюнника), здатність синтезувати сімейні й професійні ролі Івана, Віри (“Собор” Олесья Гончара), я можу з упевненістю сказати: “Я обов'язково досягну вершини самоактуалізації!”*

Формуванню позитивного мислення учнів сприяє використання на уроці **творчих завдань**. Наприклад, старшокласникам пропонується проаналізувати підтекст вірша О. Ірванця “Любі друзі! Милі подруги!” та відповідно до основної його ідеї **скласти чотиривірш**, що міститиме позитивні афірмації. Наприклад: *“Життя минає, і те, що зроблено, – не змінити. Доля в розпачі через людську гріховність, цілковиту моральну й фізичну деградацію. Тому потрібно негайно змінити свій життєвий сценарій, бо другого шансу ніхто не дасть (підтекст)”* → *“Я хочу жити по-новому, Життя дає нам доля раз. Все зле залишиться в старому – Іду назустріч Сонцю. Клас!!!” (вірш).*

Ще одним варіантом формування позитивного мислення є **арттерапія**. Так, після вивчення певного художнього твору, у якому зображені гармонійні ґендерні взаємини, учням пропонується виразити узагальнюючі висновки у формі асоціативного малюнка “Всьому початок є любов...” У процесі коментування асоціативного малюнка старшокласники мають зазначити, що саме хотіли б запозичити для побудови майбутньої сім'ї від гармонійних персонажів.

**“Танцюють всі”**. Завдання для двох мікрогруп розглядається як синтез руханки й узагальнення психоемоційних станів художніх персонажів повісті М. Коцюбинського “Тіні забутих предків”. Члени першої команди по черзі показують емоційний стан Івана (кохання, страждання, туга за коханою, відчай, абсурдність життя) чи Марічки (кохання, туга за коханим, вічний спокій), Палагни (ревності, агресія, ненависть) чи Юри (пристрасть, агресія, ненависть) з допомогою танцювальних рухів, який виражає одного з головних героїв творів Михайла Коцюбинського, після чого решта учнів повторюють їх. Представники іншої команди відповідають танцювальними рухами, зміст яких виражає бажаний загальноемоційний стан певного персонажа, такий, у якому почувалися б комфортно самі. Таким чином, шляхом танцотерапії старшокласники усвідомлюють руйнівний характер негативного емоційного стану персонажів, програмують своє мислення на конструктивні вчинки, думки, почуття.

На етапі підведення підсумків заняття досить ефективним є прийом **“Мікрофон”**, що спонукає старшокласників до формулювання узагальнення. Наприклад: *“Щоб полюбити себе й навколишній світ, потрібно бути такими, як Марічка й Іван (“Тіні забутих предків” М. Коцюбинського), а саме...; як Анна й Михайло (“Земля” О. Кобилянської), а саме...; “Щоб бути щасливим (-ою), як Лаврін і Мелашка, Мотря й Карпо на початку твору, мені потрібно..., а також урахувати їхні подальші помилки...”*

Для того щоб учні продовжили переосмислювати власні думки, почуття, дії **вдома**, доцільно, окрім навчальних завдань, давати **завдання виховного характеру**. Наприклад: *“Напишіть власне висловлювання на тему “Позитивна реальність народжує реальні проекти” (С. Нехаєв) (за новелою І. Франка “Сойчине крило)”*”.

**Висновки.** Отже, формування позитивного мислення засобами української літератури спонукає старшокласників переосмислити своє життя, більш оптимістично подивитися на труднощі, повірити у свої можливості, визначитися з цілями й завданнями індивідуального буття. Синтез української літератури й психології в контексті ґендерного виховання дасть можливість учням усвідомити рівень власної ґендерної культури, сформувані конструктивні ґендерні цінності (рівність між чоловіком та жінкою, толерантність, справедливість, співробітництво), розвинути вміння будувати ефективні взаємини з особою протилежної статі.

### Література

1. Бутурлим Т. І. Формування ґендерної культури старшокласників у процесі вивчення української літератури : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Бутурлим Т. І. ; Інститут проблем виховання НАПН України. – К., 2014. – 400 с.

2. Карпова И. А. Лингвокультурологический концепт “позитивное мышление” в работах американских социальных психологов : автореф. дисс. на соиск. ученой степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 “Германские языки” / Карпова И. А. ; Московский пед. гос. ун-т. – М., 2011. – 24 с.

3. Пасечнікова Л. П. Формування в старшокласників орієнтації на досягнення життєвого успіху : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Пасечнікова Л. П. ; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – Луганськ, 2009. – 20 с.

4. Хей Л. Как исцелить свою жизнь [Електронний ресурс] / Л. Хей. – Режим доступу:

[http://royallib.ru/book/hey\\_luiza/kak\\_istselit\\_svoyu\\_gizn.html](http://royallib.ru/book/hey_luiza/kak_istselit_svoyu_gizn.html). – Назва з екрана.

УДК 378+811+004

## ТИПИ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ПОМИЛОК СТУДЕНТІВ В УМОВАХ БЛИЗЬКОСПОРІДНЕНОГО ПЕРЕКЛАДУ

**Воробець С. В.**

*У статті проаналізовано сучасні класифікації перекладацьких помилок; запропоновано тлумачення терміна “професійно орієнтований переклад” у контексті фахової підготовки студентів філологічних факультетів; на підставі наявних класифікацій перекладацьких помилок і шляхом експериментального аналізу розроблено типологію перекладацьких помилок, які виникають при близькоспорідненому перекладі.*

*Ключові слова:* професійно орієнтований переклад, типологія перекладацьких помилок, білінгвальна компетенція.

*В статье проанализированы современные классификации переводческих ошибок; предложено толкование термина “профессионально ориентированный перевод” в контексте профессиональной подготовки студентов филологических факультетов; на основании существующих классификаций переводческих ошибок и путём экспериментального исследования разработана типология переводческих ошибок, которые возникают при близкородственном переводе.*

*Ключевые слова:* профессионально ориентированный перевод, типология переводческих проблем, билингвальная компетенция.

*The modern classification of translator’s mistakes is analyzed in this article. An interpretation of “professionally oriented translation” is offered in the context of professional training of students at Philological Departments. On the basis of existent classifications of translator’s mistakes and through experimental analysis a typology of translator’s mistakes occurring in translation into a closely-related language has been worked out.*

*Key words:* professionally oriented translation, typology of translator’s mistakes, bilingual competence.

Традиційну практику лінгвістичної підготовки студентів-філологів у вишах України здебільшого націлено на ознайомлення з основними поняттями та закономірностями розвитку літературних норм сучасної української мови безвідносно до їх взаємозв'язку з російською мовою. Очевидно, такий стан речей можна пояснити тим, що протягом тривалого часу вважалося, що російська мова, будучи близькоспорідненою з українською, не потребує окремої фахової підготовки. У студента-білінгва внаслідок того, що він навіперемінно використовує в повсякденній мовленнєвій практиці обидві мови, формується ілюзорне уявлення про те, що під час перекладу російсько-українських текстів особливих ускладнень не виникатиме. Саме через намагання студентів передати значення окремих слів або граматичних форм цей процес переважно зводиться до знаходження міжмовних відповідників, що призводить до істотних перекладацьких помилок і неточностей. Утім, на нашу думку, переклад є особливим видом навчально-мовленнєвої діяльності, специфічним процесом міжмовної й міжкультурної комунікації, який має свої унікальні закономірності, а отже, потребує чітко визначеної технології навчання.

Водночас попри освітні вимоги сьогодення щодо необхідності формування відповідних перекладацьких умінь і навичок у майбутніх словесників, незважаючи на значні досягнення загальної теорії і практики перекладу (Л. С. Бархударов, В. Г. Гак, Ю. О. Жлуктенко, Р. П. Зорівчак, Г. П. Іжакевич, В. М. Комісаров, Я. І. Рецкер), прикладних і методичних аспектів перекладознавства (Л. В. Бублейник, Н. І. Волошанівська, О. І. Кретова, Ю. М. Тельпуховська, В. В. Шляхова), аналітичний огляд методичного забезпечення виявив, що реальні можливості навчання близькоспорідненого перекладу з урахуванням потреб навчально-професійної діяльності майбутніх філологів надалі залишаються не

реалізованими. У вітчизняній лінгводидактиці до сьогодні залишається дискусійним питання щодо того, чи варто вдаватися до порівнянь одиниць української та російської мов. Ми погоджуємося з висновками тих учених, які обстоюють ідеї контрастивного вивчення й навчання мов (Л. В. Бублейник, О. М. Горошкіна, В. Ф. Загороднова, В. М. Манакін, Г. В. Онкович, Л. М. Паламар, М. І. Пентиліюк).

**Метою запропонованої статті** є створення типології перекладацьких помилок, яких припускаються студенти-філологи під час письмового перекладу професійно значущих текстів.

Як відомо, переклад професійно значущих текстів – фахова діяльність окремої категорії спеціалістів, які здобувають вищу освіту за спеціальністю “перекладач”. Однак у контексті підготовки майбутніх філологів таке тлумачення перекладу дещо ускладнюється тим, що словесники за характером своєї діяльності повинні опрацьовувати тексти різного жанрово-стильового призначення – від офіційно-ділових, газетно-публіцистичних до наукових чи художніх текстів, оскільки випускники можуть працювати не лише в освітніх закладах, а й, скажімо, спецкореспондентами газет, літературними редакторами, коректорами, фахівцями з реклами і зв'язків із громадськістю тощо. З огляду на це пропонуємо таке тлумачення досліджуваного феномена: *професійно орієнтований близькоспріднений переклад* – це особливий вид мовленнєвої діяльності білінгва, скерований на перетворення текстів вихідної мови на адекватні за формою і змістом та експресивно-стилістичним забарвленням тексти мови цільової, що пов'язані з різними сферами фахової діяльності майбутнього словесника. На нашу думку, таке визначення дозволяє охопити ті випадки, в яких цільовою мовою виступає російська, крім того, знімає обмеження щодо жанрово-стильової належності навчальних текстів.

Відповідно до завдань орієнтувально-пошукового етапу експерименту, яким було охоплено першокурсників філологічних факультетів (п'ятирічного і скороченого терміну навчання), задля уточнення типології перекладацьких помилок студентів було проведено контрольний зріз, що мав на меті виявити рівень розвитку перекладацьких умінь опитуваних. Джерельним матеріалом послуговували уривок зі збірки казок Д. Н. Маміна-Сибіряка “Отрезанный ломоть” (художній стиль), стаття “Кризис в системе образования” (газетно-публіцистичний стиль), уривок із навчального посібника С. Г. Тер-Мінасової “Язык и межкультурная коммуникация” (науково-популярний стиль). Результати перевірки виконаних письмових перекладів засвідчили стійку несформованість умінь відшукати рівноцінні перекладами в цільовій мові або ж застосовувати адекватні засоби компенсації, враховуючи особливості норм сполучуваності, системних відношень у кожній із мов, які перекладаються. Так, високий рівень перекладацької майстерності (перекладено до 75 % тексту-оригіналу) продемонстрували лише 12 % студентів, середній рівень (перекладено до 50 % вихідного тексту) засвідчили 25,5 %, тоді як більшість (перекладено менше 50 %) опитуваних виявила низький рівень – 53 % відповідей. Слід окремо відзначити, що нашу увагу привертало не стільки граматичні помилки, які зазвичай не призводять до суттєвого спотворення автентичного тексту, скільки лексичні (помилки, пов'язані з неправильним використанням основного або контекстуального значення слова, порушення норм сполучуваності), а також стилістичні (використання слова, конструкції або стилістичних засобів, які не відповідають за своїми мовно-функціональними властивостями тому жанрово-стилістичному різновиду тексту, до якого належить переклад). Також, як відомо, саме на лексику припадає особливе стилістичне навантаження тексту, тому часто не мовні, а соціокультурні розбіжності викликають найбільші утруднення у ході перекладу. Словникова відповідність двох лексем (мови оригіналу й перекладу) часто не спрацьовує навіть і під час близькоспрідненого перекладу, оскільки кожна з них насичена своїм (історичним, оцінним, національно маркованим) конотативним змістом. Отже, на підставі аналізу даних орієнтувально-пошукового зрізу було розроблено типологію перекладацьких помилок:

### **1. Помилки, спричинені інтерферентним впливом російської мови**

У процесі перекладу трапляється калькування з російської: спорних – “спірних” (замість “суперечливих”), глави Правительства – “глави” Уряду

(замість “голови Уряду”), призивом – “призивом” (замість “закликом”), слідуючі проблеми – “слідуючі проблеми” (замість “такі проблеми”), таким образом – “слідуючим чином” (таким чином), совпадать – “співпадати” (замість “збігатися”) тощо. Особливо яскраво простежуємо тяжіння до механічного відшукуювання міжмовних відповідників під час перекладу часто вживаних у науковому стилі усталених висловів: и тому подобное – “і тому подібне”, в течение следующих периодов – “на протязі слідуючих періодів”, речь идет... – “мова йде”, так как... – “так як”, изучаемые правила – “вивчаємі, вивчаючі правила”, по мнению ученого – “по думці, по пропозиції вченого” тощо.

## **2. Помилки, що викликані нерозумінням мікро- та макроконтексту в ході перекладу полісемічних слів**

Передусім це стосується як перекладу окремих лексичних одиниць, так і екстралінгвального контексту. Наприклад, більшість студентів уривок тексту художнього стилю “Во время своего пути я шаг за шагом передумывал все свое раннее детство, начиная с того времени, когда отец по вечерам носил меня по комнате на руках и что-нибудь рассказывал...” переклали так: “Під час свого шляху я крок за кроком передумував все своє раннє дитинство, починаючи з того часу, коли батько вечорами носив мене по кімнаті на руках і що-небудь розказував”.

## **3. Помилки, спричинені тим, що під час перекладу надається перевага предметно-логічному еквіваленту без урахування його конотації.**

Досить часто студенти послуговуються лексемою, незважаючи на семантичний обсяг її значення. Зазначимо, що, за нашим припущенням, найчастіше таких помилок опитувані мали б припускати в ході перекладу текстів художнього стилю, однак такі ж труднощі виникають у них і з текстами наукового стилю. Проілюструємо це на прикладі аналізу такого тексту: “Очевидно, что основную культурную нагрузку несет лексика: слова и словосочетания. Из них складывается языковая картина мира, определяющая восприятие мира носителями данного языка. Особенно наглядно и ярко этот аспект представлен устойчивыми выражениями, фразеологизмами, идиомами, пословицами, поговорками – то есть тем слоем языка, в котором непосредственно сосредоточена народная мудрость или, вернее, результаты культурного опыта народа” [3, с. 147]. Аналізуючи роботи студентів, ми помітили що, коли потрібно вдаватися до перекладом, які функціонують у науковому дискурсі, студенти найчастіше послуговуються її найпоширенішим варіантом – домінантою синонімічного ряду. Так, “очевидно”, перекладається як “скоріш за все”, “вочевидь”, “нагрузка” – “вага”, “тягар”, “носитель языка” – “представник мови”, “редких случаях” – “рідкісних випадках”, “вынятковых случаях” тощо.

## **4. Помилки перекладу, які пов’язані з невмінням застосовувати прийоми лексичних трансформацій.**

До цього типу зараховуємо помилки, викликані занадто буквализованим, вільним підходом до перекладу російськомовних текстів. Намагаючись відшукати формальний еквівалент лексем, нерідко студенти забувають про те, що навіть “еквівалентні” слова різняться за семантикою, функціональним використанням, лексичними конотаціями, а також можливостями контекстуальної сполучуваності. Окрім того, як зазначає С. Г. Тер-Мінасова, “навіть у тих поодиноких випадках, коли власне мовні елементи збігаються, не варто забувати про ПОЗАМОВНІ відмінності, тобто про те, що різняться як самі предмети і явища, так і уявлення про них” [3, с. 64]. Незважаючи на близьку спорідненість мов перекладу, інколи лише звернення до прийомів лексичних трансформацій дозволяє зберегти змістову адекватність. Зокрема, до лексичних трансформацій належать: диференціація значення, конкретизація значення, генералізація значення, розвиток змісту, антонімічний переклад, цілісне перетворення, компенсація втрат під час перекладу тощо [2].

## **5. Помилки, викликані неправильним перекладом національно маркованої лексики й етнофразеології.**

Так, у більшості студентів виникли труднощі навіть під час перекладу заголовка твору Д. Н. Маміна-Сибіряка “Отрезанный ломоть” (дехто взагалі залишив назву без перекладу). Зустрівши вислів у тексті “Все равно, брат, ты –

*отрезанный ломоть, как тебя ни верти*", 70 % студентів переклали його так: *"Все одно, брате, ти – відрізаний, як не крути"*, 15 % вдалися до лексичної трансформації, невиправданої у цьому випадку: *"Все одно, брате, ти для нас назавжди втрачений, як не крути"*. Як бачимо, опитувані, орієнтуючись на зовнішню схожість, найчастіше вдаються до механічного перенесення ідіоматичної конструкції.

**6. Помилки, викликані недостатнім словниковим запасом питомої української лексики.**

Опитувані студенти досить часто зловживали запозиченими словами, які доречні лише тоді, коли в мові немає питомого українського відповідника з потрібним відтінком лексичного значення або стилістичного забарвлення. Так, у перекладах домінують лексеми типу *"пресинг"* (власне український варіант – *"тиск"*, *"натиск"*); *"прайс-лист"* (*"цінник"*); *"генерація"* (*"покоління"*); *"дайджест"* (*"оглядовий збірник"*); *"тост"* (*"єрінка"*), *"фотографія"* (*"світлина"*) тощо.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що міждисциплінарність теорії перекладу та її застосування в практиці підготовки майбутніх словесників характеризується тим, що професійно орієнтований переклад виступає не лише власне лінгвістичним, а й складним лінгвокогнітивним феноменом. Адже, перекладаючи з однієї мови на іншу, білінгв використовує як власне знання мов, так і демонструє різноманітні знання позамовної дійсності. Навчальний переклад може прислужитися для усвідомлення, корекції й автоматизації вмінь білінгва щодо девербалізації, трансформації і перемикування з однієї мови на іншу. Власне, саме це суттєво відрізняє переклад від інших способів передавання змісту, викладеного іншою мовою (переказ, реферування, анотація тощо). У перспективі плануємо розробити систему критеріїв і шкалу оцінювання якості професійно орієнтованого близькоспорідненого перекладу, що впливатимуть із запропонованої типології перекладацьких помилок і ґрунтуватимуться на основі спотворення тексту-оригіналу під час його перекладу на цільову мову.

**Література**

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.
2. Рецкер Я. И. Что такое лексическая трансформация? / Я. И. Рецкер // Тетради переводчика. – М. : Международные отношения, 1980. – № 17. – С. 72–84.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.

УДК 378.1:373

**ОКРЕМІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СЛОВЕСНИКІВ****Галушко М. В.**

*У статті робиться спроба проаналізувати окремі аспекти управління розвитком творчих здібностей майбутніх словесників. Зазначається, що творчий компонент управління розвитком професійної компетентності майбутніх словесників пов'язаний із самою природою викладацької діяльності і має особливе значення під час навчання студентів.*

*Ключові слова: управління освітою, методика викладання літератури, творчість, словесник, професійне зростання.*

*В статье делается попытка проанализировать отдельные аспекты управления развитием творческих способностей будущих словесников. Отмечается, что творческий компонент управления развитием профессиональной компетентности будущих словесников связан с самой природой преподавательской деятельности и имеет особое значение при обучении студентов.*

*Ключевые слова: управление образованием, методика преподавания литературы, творчество, словесник, профессиональный рост.*

*The article is an attempt to analyze some aspects of directing the development of creative abilities in future language and literature teachers. The author points out that the creative component in managing the development of professional competence in future language and literature teachers is connected with the very nature of teaching itself and plays a special role in teaching students.*

*Key words: education management, methods of teaching literature, creativity, language and literature teachers, professional growth.*

**Постановка проблеми** зумовлена необхідністю окреслити окремі аспекти управління розвитком творчих здібностей майбутніх словесників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теорія й методологія управління в галузі вищої освіти окреслена в працях В. Безпалько, Ю. Васильєва, Ю. Конаржевського, В. Маслова, Т. Шамової та ін.

Психологічні закономірності формування творчої діяльності школярів досліджували Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Моляко, В. Рибалка та ін.

Особливості розвитку творчих здібностей учня перебували в полі зору дидактів: Т. Бугайко, Ф. Бугайка, В. Буряка, Н. Волошиної, О. Корсакової, В. Лозової та ін.

**Мета статті** полягає у визначенні організаційних і методичних засад управління розвитком творчих здібностей майбутніх словесників.

**Актуальність статті** пов'язана з необхідністю окреслити окремі аспекти управління розвитком творчих здібностей майбутніх словесників у ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** В Україні проблема забезпечення якості освіти у ВНЗ стоїть дуже гостро. Це пояснюється відсутністю чітких параметрів організації освітнього процесу в різних типах закладів, єдиного підходу до визначення узагальнених критеріїв та механізмів оцінки якості освіти, орієнтацією на застарілі принципи управління персоналом, навчально-виховним процесом, творчим потенціалом студентів та іншими аспектами професійної підготовки.

Сьогодні реформування управління освіти вимагає методологічного обґрунтування, визначення його цілей і завдань, змісту, методів і технологій конкретизації освітніх вимог (так званих показників якості освіти), що висуваються до управління освітніми системами різного рівня функціонування.

У розрізі окреслених завдань, що поставлені перед системою освіти й особисто викладачем-словесником, який займається професійною підготовкою

майбутніх учителів літератури, на чільному місці виступає як мета й критерій оцінки сформованості професійних якостей питання управління розвитком творчих здібностей майбутніх словесників.

Креативність в освіті набуває особливої ваги й актуальності в сучасному світі і стає предметом для аналізу як методистів, так і управлінців-практиків. Так, на думку С. Ніколаєнка, ніколи ще проблема якості освіти в Україні не мала такого важливого ідеологічного, соціального, економічного і технічного значення, як нині, що визначається низкою об'єктивних чинників:

– рівень сформованості професійних якостей – гарант розвитку країни в межах глобальної економічної конкурентоспроможності;

– специфіка управління в освіті полягає в тому, що управління діяльністю людини, яка є об'єктом педагогічного впливу, здійснюється через її психічну діяльність, внаслідок чого навчання несе певний елемент невизначеності, доповнюється творчим рішенням;

– творче розв'язання навчального завдання є показником високого рівня оволодіння студентом навчальним матеріалом і перенесення навичок та умінь у нову навчальну ситуацію;

– якість професійної підготовки фахівців – невід'ємна вимога до вітчизняної вищої освіти, якщо вона прагне інтегруватися у європейський освітній простір.

Ефективність розвитку творчої навчальної діяльності майбутніх словесників у процесі вивчення літератури значно зростає за умови, якщо:

– вивчено й реалізовано психолого-педагогічні умови оптимального творчого самозростання майбутніх учителів літератури;

– розроблено й впроваджено методичну систему розвитку творчих здібностей майбутніх словесників, в основі якої – сучасні методи й прийоми навчання, що спонукають студентів до самостійної пізнавальної, а в подальшому й творчо-перетворювальної діяльності;

– закладено основи й продовжує формуватися потреба студентів вивчати літературу, прагнення успішно самореалізуватися у творчому аспекті викладацької діяльності.

При розгляді методів навчальної взаємодії творчий компонент діяльності студентів є найбільш перспективним. Головною проблемою при впровадженні процедури управління розвитком творчих здібностей в освіті є персонал, оскільки процедури вимагають зміни корпоративної культури ВНЗ. У першу чергу це стосується культури й кваліфікації викладача, що керує професійною підготовкою майбутніх словесників. Від цього залежить процес удосконалення технологій і контролю формування професійних навичок і вмінь. У свідомість викладача має прийти розуміння того, що збільшення творчого компонента у навчанні веде до високого рівня і ділової досконалості.

Враховуючи, що залучення студентів до світу прекрасного буде ефективним лише за умови належної організації цього процесу, передбачається створення педагогічних ситуацій, завдяки яким ще не використані резерви людської психіки (відсутність яких майже неможливо компенсувати в зрілому віці) можуть розвинути до фундаменту повноцінного естетичного становлення молоді людини.

Ці ситуації створюються, безперечно, і під час навчання в школі: на уроках читання, музики, образотворчого мистецтва, ритміки, позакласної роботи тощо. Шляхом вмілої організації самостійного читання, ігор студентів, діяльності театру, проведення конкурсів, забезпечення належної роботи гуртків, секцій, проведення конкурсів, диспутів, обговорення (рецензування переглянутих кінофільмів, спектаклів), екскурсій у музеї, візитів до театру, картинних галерей, організація зустрічей з улюбленими діячами культури тощо відбувається формування художньої культури й розкриття творчого потенціалу майбутніх учителів літератури під час вивчення фахових предметів у ВНЗ.

При програмно-цільовому управлінні в освіті, зазначає П. Яременко, слід розрізняти цілі освітньої системи й цілі самих програм. Цілі освітньої системи сьогодні пов'язуються з якісно новим рівнем освіченості й розвитку випускників, з високим рівнем їхньої професійної компетентності й конкурентоздатності в



умовах ринкового середовища. При цьому слід пам'ятати, що ціль освітньої системи повинна бути вмотивованою, реалістичною, підконтрольною, повною та мати чітко визначені терміни досягнення.

Формування творчих здібностей майбутніх словесників успішно здійснюється за умови активної участі студентів на заняттях гуманітарного циклу, у діяльності факультативів, у проведенні тематичних вечорів, екскурсій, читацьких конференцій, спеціальних занять у музеях тощо. Усе це сприяє їхній більш широкій орієнтації в світі художньої культури, дає можливість їм бачити світовий культурний простір, заглиблюватись у різні типи культур і вивчати їх.

Першою умовою формування творчих здібностей майбутніх словесників є організація цілеспрямованого емоційно-почуттєвого контакту студентів з різними проявами естетичного в навколишньому світі, тобто організація естетичного споглядання.

Включення студентів у процес естетичного споглядання має розв'язувати такі завдання:

- загострити їхню емоційну сприйнятливність до різних проявів естетичного як у житті, так і в мистецтві;
- збагатити їхнє уявлення чуттєво-образною інформацією;
- сформувати навички естетичної оцінки різноманітних проявів прекрасного (потворного);
- пробудити інтуїцію, витонченість сприймання мистецтва слова;
- сформувати навички студента до емпатійного входження у світ мистецтва.

Творчість як продовження вивчення творів мистецтва для майбутніх словесників – це не лише естетичний, почуттєвий і творчий досвід, а також і спрямоване споглядання, у якому щось подано оригінально й повинно бути сприйнято так, як воно подано. Тому надзвичайно важливо фіксувати увагу студентів на таких істотних ознаках естетичного, як різноманітність, гармонія, цілісність, оригінальність, виразність тощо. Цей найпростіший вид самозаглиблення розрахований на виклик у студентів належного емоційного відгуку на події та явища, що є об'єктом їх спостережень; вдосконалення процесу естетичного споглядання, який, у свою чергу, активізує, збагачує власний досвід майбутніх словесників, збуджує творчу уяву та стимулює духовне становлення.

Друга педагогічна умова формування творчих здібностей майбутніх учителів літератури – організація естетичного споглядання може стати духовним актом, за допомогою якого молода людина має збагнути ідею явища чи речі, або твору через їхнє сприйняття. Духовним актом, який навчить студента бачити в усьому часто приховану привабливість речей, явищ, творів мистецтва, їх утаєну неповторну красу. Один з найзначніших філософів ХХ ст. М. Хайдеггер взагалі вважав, що Кант ототожнював термін “естетика” не зі звичним значенням вчення про прекрасне, а пов'язаним із “старим значенням слова, тобто спогляданням”.

Але актом активного ставлення людини до світу, рівноправною частиною взаємодії людини й мистецтва стають почуття. Тому третьою педагогічною умовою, завдяки якій студенти зможуть “звести” отримані раніше фрагменти споглядання в нові психічні комплекси зі зміною їхньої смислової значущості й масштабу, є створення ситуацій естетичного переживання. Ця умова має розв'язувати такі завдання:

- сформувати навички співпереживання героям художніх творів;
- розвинути здатність відгукуватись на естетичні прояви реального світу;
- практикувати “вихід” естетичних переживань від мистецтва до повсякденного життя.

Найважливішою передумовою успіху тут виступає формування усвідомленого сприйняття молоддю кращих зразків високохудожніх творів.

Процеси у ВНЗ можна поділити на основні та допоміжні, серед яких слід окреслити ті, що безпосередньо стосуються управління творчими здібностями майбутніх учителів літератури. Це зокрема:

- визначення процесів, необхідних для системи управління творчими здібностями майбутніх учителів літератури, їх послідовність та взаємодія цих процесів;

- розробка критеріїв та методів, необхідних для забезпечення результативності функціонування цих процесів та управління ними;
- забезпечити наявність ресурсів та інформації, необхідних для підтримання функціонування і моніторингу цих процесів;
- здійснювати моніторинг, вимірювання та аналіз цих процесів;
- вживати заходи, необхідні для досягнення запланованих результатів (підвищення творчої активності студентів, створення умов для креативності й забезпечення майбутніх учителів літератури необхідними прикладами під час професійної підготовки) та постійного поліпшення цих процесів.

Заходи щодо підвищення ефективності управління в освіті та методичний фактаж з проблеми управління творчими здібностями майбутніх учителів літератури ще ніколи не були одночасно у полі зору дослідника і методиста. Хоча у сучасних умовах вживалися неодноразово, але вони, як правило, запізнілі й не допомагають уникнути вад у професійній підготовці словесників.

Ефективним засобом розв'язання назрілих проблем, на нашу думку, є поєднання управлінських стратегій у побудові навчального процесу з методичними напрацюваннями з порушеної проблеми.

Слушною вважаємо позицію О. Назарова: “Управління якістю освіти передбачає реалізацію управлінської діяльності за такими напрямками:

- підпорядкування дій усіх суб'єктів освітнього процесу єдиній меті;
- визначення характеру й стилю взаємодії керівників і виконавців, усіх суб'єктів освітнього процесу;
- діагностику професійної компетентності та професійно значущих якостей майбутніх словесників та професійно-педагогічних працівників у єдиному смислово-мовному ключі;
- установка прямих і зворотніх, зовнішніх і внутрішніх зв'язків між різними видами, формами, структурними елементами системи управління розвитком творчих здібностей майбутніх словесників;
- системну організацію управлінських дій всіх структурних компонентів внутрішньовишівського управління на основі творчого підходу та сучасних інформаційних технологій”.

Справді, шлях до професійної досконалості починається з прикладу тих, хто викладає у навчальному закладі й володіє відповідними здібностями. Ми вважаємо, що серед розглянутих підходів до управління розвитком творчих здібностей майбутніх словесників у ВНЗ найбільш прийнятними є особистісно орієнтований та системно-діяльнісний підходи.

Розробка проблем управління в освіті вимагає методології системного підходу. Цей підхід у таких своїх основних формах, як аналітична й синтетична, широко використовується в дослідженнях різних соціальних явищ і процесів.

Характерними рисами втілення на практиці проблемного та особистісно орієнтовного управління є:

- перехід до цілеспрямованого якісно нового стану освітньої системи;
- поєднання всіх етапів управлінського процесу в єдине ціле та їхню координацію з метою підтримання динамічної рівноваги з зовнішнім середовищем;
- здатність своєчасно виявляти й передбачати можливі проблеми та творчо вирішувати їх;
- творчий характер навчальної діяльності студентів;
- спільне творче вироблення альтернативних варіантів їхнього розв'язання;
- чітке усвідомлення потреб особистості студента та органічне впорядкування фахових вимог до його професійного зростання;
- розробка програм як планових й організаційних засобів відбору найважливіших проблем освітньої системи та забезпечення якнайшвидшого їхнього вирішення, що є однією з цілей програми.

Застосування процесного підходу передбачає серед іншого: нову систему управління, завдяки якій змінюється система розподілу відповідальності й повноважень та здійснюється вирішення конкретних управлінських завдань; регулярний аналіз адекватності та ефективності процесу управління розвитком творчих здібностей майбутніх словесників і пошук можливостей для його удосконалення;

усвідомлення кожним учасником професійної підготовки себе не тільки членом підрозділу, але й учасником процесу; забезпечення спрямованості системи управління на досягнення загальної й конкретної мети (підвищення творчої активності студентів, створення умов для креативності й забезпечення майбутніх учителів літератури необхідним прикладом і професійним досвідом під час фахової підготовки); діяльність викладача спрямована на розробку, підтримку та удосконалення системи управління розвитком творчих здібностей майбутніх учителів літератури.

При цьому система управління розвитком творчих здібностей майбутніх словесників може мати формальну та неформальну основу. Перша визначає комплекс обов'язкових регламентів і нормативів, друга – соціально-психологічне ставлення персоналу до проблем креативності, атмосферу творчості та ініціативи.

З позицій системного підходу інтеграція, стабілізація й розвиток тих чи інших явищ, процесів і структур, що функціонують у педагогічній сфері, можливі тільки за умови їх організації в єдину систему, компоненти якої взаємодоповнюють один одного, що призводить до появи нових інтегративних якостей та забезпечення високого результату функціонування всієї системи.

Так, перший компонент системи управління розвитком творчих здібностей майбутніх словесників – цілепокладання, тобто визначення цілей і завдань, які забезпечують ефективний розвиток і саморозвиток системи.

Другий – організація й координація діяльності всіх ланок системи.

Третій компонент системи управління – це забезпечення викладачем управління творчої діяльності майбутніх словесників. Тут особливого значення набуває зв'язок управлінської діяльності з методичною наукою, оскільки вона є практичним застосуванням нових наукових ідей і концепцій.

Четвертий компонент системи управління – створення викладачем умов для творчості, ефективних педагогічних пошуків, інноваційного руху словесників.

П'ятий компонент системи – діагностика результатів управління, аналіз та оцінка рівня сформованості творчих здібностей майбутніх учителів літератури.

Найкращим чином, на нашу думку, відповідають цілям і завданням управління розвитком творчих здібностей майбутніх учителів літератури проектно-орієнтовані структури. Це – така структура, яка дозволяє інтегрувати у єдине ціле управління відразу декількома проектами одночасно.

Кожний окремий проект реалізується завдяки спланованій і чітко організованій діяльності напівавтономної групи студентів, яку можна назвати динамічно стійкою проектною групою. Мета створення такої проектною групи полягає в реалізації певного продукту діяльності, наприклад, академічної студентської групи університету.

Слід підкреслити, що систему управління розвитком творчих здібностей майбутніх словесників не можна ввести одночасно. Вона формується послідовно, поетапно, відповідно до програми її становлення та розвитку. Що, у свою чергу, залежить від методології й організації управління, які характеризують цілі та методи їхнього досягнення, функції, повноваження та відповідальність за якість освіти.

**Висновки.** Отже, управління розвитком творчих здібностей майбутніх словесників включає управлінський та методичний компоненти професійної підготовки студентів.

Ефективність розглянутої системи пов'язана з забезпеченням умов творчої діяльності майбутніх учителів літератури, втіленням принципів управління творчим компонентом навчальної діяльності, застосуванням системного та процесного підходів, проектно-орієнтованих моделей тощо.

### Література

1. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Волошиної.– К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
2. Шамова Т. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. Шамова, П. Третьяков, Н. Капустин ; под ред. Т. Шамовой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

УДК 371.31

**ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ  
ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ  
Т. Ф. І Ф. Ф. БУГАЙКІВ**

**Галушко О. В.**

*У статті робиться спроба проаналізувати особливості формування образного мислення школярів засобами художньої літератури в науковій спадщині Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків. Зазначено, що створення педагогічних умов для творчої діяльності допомагає розвивати образне мислення та розкривати творчий потенціал учня, формувати уяву та культивувати потребу у співпереживанні героям твору та творчому самовираженню.*

*Ключові слова: методика вивчення літератури, Бугайки, образне мислення, засіб, роль, учень.*

*В статье делается попытка проанализировать особенности формирования образного мышления школьников средствами художественной литературы в научном наследии Т. Ф. и Ф. Ф. Бугайко. Указано, что создание педагогических условий для творческой деятельности помогает развивать образное мышление и раскрывать творческий потенциал ученика, формировать воображение и культивировать потребность в творческом самовыражении и сопереживании героям произведения.*

*Ключевые слова: методика изучения литературы, Бугайко, образное мышление, средство, роль, ученик.*

*The article is an attempt to analyze specific features of representational thought formation in schoolchildren by means of imaginative literature in the scientific heritage of T. F. and F. F. Buhayko. The author points out, that the creation of pedagogical conditions for creative work helps to develop representational thought and unlock the pupil's creative potential, to form the imagination and cultivate the need for empathy with literary characters and creative self-expression.*

*Key words: methods of studying literature, Buhayko, representational thought, means, role, pupil.*

---

**Постановка проблеми** зумовлена необхідністю визначити особливості формування образного мислення школярів засобами художньої літератури в науковій спадщині Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Формування образного мислення як процесу, спрямованого на глибоке розуміння художнього образу у творі, знаходимо в дослідженнях філософів А. Андрєєва, Б. Асмуса, Ю. Афанасьєва, В. Волкова, Г. Гачева В. Селіванова та ін. Проблемами психології художнього сприймання й образного мислення займалися Л. Виготський, Г. Ермаш, Г. Костюк, О. Леонтєв, В. Роменець, Л. Рубінштейн та ін. Окремі аспекти формування образного мислення школярів засобами художньої літератури було запропоновано в наукових розвідках Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків, Н. Батюк, Н. Волошиної та ін.

**Мета статті** полягає у дослідженні аспекту формування образного мислення школярів засобами літератури у науковій спадщині Т. Ф. та Ф. Ф. Бугайків.

**Актуальність дослідження** полягає в соціально-педагогічному значенні формування творчої молоді як основи національного багатства.

**Виклад основного матеріалу.** З опорою на дослідження відомих психологів і дидактів з проблем розвитку літературно-творчих здібностей обдарованої особистості, з'ясовано, що вони охоплюють здатність індивіда повноцінно естетично сприймати і розуміти різні художні системи, зокрема мистецтво слова; точність образного бачення з допомогою розвинених уяви і фантазії; схильність до накопичення знань у галузі літературознавства та мовознавства; розвинену самокритику; внутрішню мотивацію щодо спрямованості на досягнення успішних результатів; потребу у враженнях.

Процес формування образного мислення школярів – це свідоме спрямування образної розумової діяльності індивіда на якісні зміни, пов'язані зі створенням успішного продукту.

Особлива актуальність дослідження полягає в соціальній потребі формування творчої молоді як основи національного багатства.

Установлено, що обдарованість, особливо літературна, вимагає постійного включення особистості у творчий процес з метою активізації і вдосконалення її духовних сил.

Формування образного мислення можливе за умови вдосконалення змісту навчально-виховного процесу, використання таких форм, методів та засобів навчання творчо сприймати художнє слово, які стимулювали б якісні зміни в процесі мислення.

Одними з тих, хто в українській методичній науці першими досліджували питання розвитку образного мислення, були методисти Ф. Ф. та Т. Ф. Бугайки. Ними у методиці було закладено основи роботи вчителя-словесника у школі, яка зорієнтована на формування і розвиток не лише логічного, а й образного мислення школярів.

Їхня авторська система літературної освіти школярів передбачає два етапи. Так, у середніх класах уроки літератури певною мірою підготовчі. Їхня мета – розпочати формування образного мислення та прищепити школярам любов до художніх творів. Учням середніх класів ще складно самотужки проаналізувати особливості художнього світу письменника, стилю, своєрідність творчої манери письменника. Поступово процес естетичного осмислення твору учнями стає одним із головних завдань шкільного предмета вивчення літератури, також формуються уміння аналізувати особливості індивідуального стилю письменника, підтекст твору, громадянську та естетичну позицію.

У старших класах на фоні вивчення монографічних тем з предмета формування образного мислення тісно пов'язане з творчою діяльністю.

Методисти Ф. Ф. та Т. Ф. Бугайки зауважували, що літературні персонажі сприймаються читачем як живі люди, і тому важливо, щоб учні сприйняли персонаж образно, емоційно та естетично, зацікавилися умінням письменника втілити широке узагальнення в яскравому, конкретному образі.

Вчені-методисти серед іншого виокремлюють такі характеристики творчого мислення:

- швидкість думки – кількість ідей, що виникають за одиницю часу;
- гнучкість думки – здатність переключатися з однієї ідеї на іншу;
- оригінальність – здатність виробляти ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів;
- допитливість – чутливість до проблем у навколишньому світі;
- фантастичність – цілковита відірваність відповіді від реальності за наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією;
- здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу;
- здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі, тощо.

Дослідження природи образного мислення в контексті літературно-творчого процесу дає змогу стверджувати, що досліджуваний об'єкт реалізується за умови свідомої спрямованості людини на творчий мисленнєвий процес, якому передують збагачення раціонального та чуттєвого досвіду учня. На думку сучасних педагогів, ефективність розвитку образного мислення залежить від навчання і виховання кожного учня, а також від попереднього досвіду його мисленнєвої діяльності. Розвиток досліджуваного об'єкта йде паралельно з розвитком мовлення.

Вивчення процесу формування образного мислення учнів засобами літератури як системи передбачає визначення основних етапів і факторів, які безпосередньо впливають на цей процес. У дослідженні було виділено три етапи:

I етап (підготовчий) – сприймання і розуміння художніх образів, створених митцем.

II етап (інкубаційний) – оволодіння необхідними знаннями і вміннями власного бачення художнього світу.

III етап (продуктивний, або власне творчий) – етап виявлення, на якому рівні літературного досвіду перебуває учень, досліджуючи його власну літературну діяльність.

Формування образного мислення учнів засобами художньої літератури передбачає також освоєння механізмів творення його новизни, оригінальності через ознайомлення із механізми письменницької діяльності, вивчення індивідуального стилю митця.

Вивчаючи літературу як мистецтва слова, необхідно розвивати у школярів комплекс здібностей всебічного сприйняття художніх творів, талант читача, глядача, слухача, талант співучасника у творчій діяльності. Завдання вчителя літератури – навчити дітей самостійно думати, розмірковувати про все, що відбувається навколо, і вміти говорити про це, ділитися своїми набутими знаннями.

Важливу роль у формуванні образного мислення вчителі приділяють читацькому сприйманню, проблемним та ігровим ситуаціям. Встановлено, що завдяки створенню проблемних ситуацій спостерігається активізація творчої думки учнів. В основі літературної творчості лежить гра уяви та фантазії, тому використання гри в процесі формування образного мислення сприяє накопиченню творчого досвіду учнів. Особлива роль у процесі формування образного мислення відводиться учителеві, оскільки він, маючи власний досвід та творчі ідеї, може давати певні настанови, від яких залежить хід думок учнів.

Важливим компонентом навчально-виховного процесу у школі під час формування образного мислення є організована методична система роботи вчителя літератури відповідно до певних структурних елементів: на уроках розвитку образного мислення та зв'язного мовлення, у роботі літературно-творчих студій, під час проведення вечорів, читань тощо. Така структура допоможе забезпечити засвоєння учнями механізмів розуміння художнього образу як мистецького явища, вироблення практичних навичок учнів у створенні власних оригінальних образів.

У процесі формування образного мислення необхідними є індивідуальний підхід та розгалужена система індивідуальних завдань з урахуванням особливостей учнів.

Розвиток творчого мислення потребує системи методів, прийомів, видів діяльності учнів, що відповідають природі літератури як виду мистецтва.

Специфіка художньої літератури як виду мистецтва визначає методи і прийоми викладання шкільного курсу літератури. Тому методи викладання літератури тісно пов'язані з методами аналізу художнього твору: евристичним, дослідницьким та репродуктивним.

На уроці літератури у старших класах з метою формування образного мислення вчителю рекомендується застосовувати такі прийоми:

– літературно-творчі (самостійне створення текстів у різних жанрах художньої літератури) – вірш, казка, байка, твір-есе, подорожні нотатки, історичний коментар, кіносценарій;

– творчо-продуктивні – щоденник, лист, письмове словесне змалювання, домислювання подальшої долі персонажів;

– завдання, що розвивають творчий інтелект, – відгук, рецензія, зіставлення творів різних епох, евристична бесіда, складання анотації до твору, “діалог з критиком”;

– завдання, що розвивають творчого читача, – виразне читання, творчі перекази, художнє малювання;

– завдання на розвиток уяви і фантазії – творчий переказ, “живі фантазії”, “реконструкція”.

Залежно від проблеми, яка вирішується, словеснику необхідно володіти такими якостями: терпінням, доброзичливістю, делікатністю, індивідуальним підходом тощо.

**Висновки.** Учені стверджують, що реалізація творчих здібностей особистості безпосередньо пов'язана зі сприйманням та творенням мистецтва слова, яке, будучи засобом збереження і передачі раціонального та емоційного досвіду людства, вимагає від індивіда високого рівня сформованості образного

мислення. Учні середніх класів ще не готові самостійно аналізувати твори літератури, тому на цьому етапі починається формування образного мислення. У старшій школі під час вивчення монографічних тем формування образного мислення тісно пов'язане з творчою діяльністю.

#### **Література**

1. Богосвятська А. І. Формування системного і творчого мислення на уроках літератури / А. І. Богосвятська // Зарубіжна література в школах України. – 2014. – № 9. – С. 18–23.
2. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі : курс методики / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – 2-ге вид., доп. й перероб. – К. : Рад. шк., 1962. – 392 с.
3. Коваленко В. М. Формування образного мислення в обдарованих учнів основної та старшої школи засобами художньої літератури : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (українська література)” / Коваленко В. М. – К., 2004. – 20 с.

УДК 37.016+811.161.2

**Т. Ф. БУГАЙКО ТА Ф. Ф. БУГАЙКО ПРО РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ УЧНІВ  
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

**Гальонка О. А.**

*У статті розкриваються погляди видатних українських педагогів Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко на проблему розвитку мовлення учнів у процесі вивчення української літератури в школі, висвітлюються питання використання їх теоретичної спадщини словесниками Чернігівщини.*

*Ключові слова: література, розвиток зв'язного мовлення, система творчих робіт, тематика, види робіт.*

*В статье рассматриваются взгляды выдающихся украинских педагогов Т. Ф. Бугайко и Ф. Ф. Бугайко на проблему развития речи учащихся в процессе изучения украинской литературы в школе, вопросы использования их теоретического наследия словесниками Черниговщины.*

*Ключевые слова: литература, развитие связной речи, система творческих работ, тематика, виды работ.*

*The article reveals views of the prominent Ukrainian pedagogues T. F. Buhayko and F. F. Buhayko on the problem of students' language development in the process of studying the Ukrainian literature at school and elucidates issues of the use of their theoretical heritage by philologists of Chernihiv Region.*

*Key words: literature, development of a coherent speech, system of creative works, themes, kinds of work.*

---

Розвиток зв'язного мовлення учнів у процесі вивчення української літератури проводиться в певній системі і реалізується під час виконання різноманітних усних і письмових завдань: відповіді на запитання, читання й аналіз художніх текстів, написання творчих робіт, підготовка презентацій.

Проблеми розвитку мовлення учнів здавна в колі зацікавлень вітчизняних методистів ХІХ – першої половини ХХ ст. Слід згадати праці О. Д. Алферова, В. П. Острогорського, М. О. Рибникової, М. В. Колокольцева, М. М. Соколова, В. В. Голубкова, в яких досить детально розглядаються питання підготовки і написання письмових робіт, їх тематика, жанр.

Так, О. Д. Алферов у своїй праці “Родной язык в средней школе” висловлює інтересні думки теоретичного й практичного характеру з питань письмових робіт учнів, наголошуючи на тому, що варто враховувати індивідуальні особливості учнів, пропонуючи теми творів відповідно до різних нахилів учнів, розвивати їх особистість.

Видатний вітчизняний педагог М. О. Рибникова підкреслювала, що “твір сам по собі один із найбільш активних, результативних методів роботи” [5, с. 474].

Ураховуючи досвід викладання словесності в навчальних закладах у ХІХ – першій половині ХХ ст., можна констатувати, що методисти розробили систему творчих робіт учнів, акцентуючи увагу на питаннях виховної ролі, тематиці, що визначалась суспільними обставинами.

М. О. Рибникова наголошувала на важливості правильного вибору вчителями тематики письмових робіт, пропонуючи теми, близькі й зрозумілі учням: їх життєві враження, література й інші види мистецтва. “Література і навколо неї театр, кіно, музика, музей. Ось ті матеріали, які повинні стимулювати письмову роботу” [5, с. 475].

Методист зауважувала, що непродумана тематика творчих робіт навряд чи принесе користь учням. “Сумнівно, чи будуть корисними твори, в яких учні намагаються продовжити розвиток сюжетів творів Гоголя, Грибоєдова, Чехова, Тургенєва. Цей “остроумный”, за своїм задумом, метод не виправдав себе” [5, с. 479].



На думку М. О. Рибникової, доцільними є теми творів, в яких характеризуються вчинки літературних героїв, їх психологія, виділяються й аналізуються важливі епізоди з твору, дається їх характеристика у зв'язку з епохою, середовищем, ідейний задум автора, постановка суспільних політичних питань, відповіді на них.

У методиці викладання української літератури в першій половині і 60-х рр. ХХ століття найбільш глибоко й повно питання розвитку мовлення учнів розробляли Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко, що знайшло своє вираження в роботі “Українська література в середній школі. Курс методики”.

Учені наголошували, що “багатство тематики й різноманітність форм письмових робіт у старших класах дають широкі можливості виховного впливу: в письмових творах з найбільшою глибиною розкривається внутрішній світ наших учнів; правильно поставлені, вони є надійним засобом збагачення емоцій молоді...” [2, с. 285–286].

Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко зосереджуються на питаннях виховного значення творчих робіт, етапах їх написання, тематиці. У статті ми зупинимося на системі письмових робіт з української літератури у творчій спадщині видатних методистів.

Педагоги, пропонуючи систему письмових робіт для учнів старших класів, зауважують, що вони “повинні не лише сумлінно викласти матеріал твору, а й узагальнити його, зробити висновки про ідейний зміст аналізованого образу, про його типовість, про художні засоби його творення” [2, с. 288].

Важливими є види письмових робіт, які розробляють Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко у названій праці.

Для учнів 9 класів вони вважають доцільними перекази літературного твору в поєднанні із розкриттям його ідейно-тематичної суті й з'ясування функцій художніх засобів, характеристика літературних героїв, порівняльна характеристика літературних персонажів.

Десятикласники виконують складніші теми: психологічна характеристика літературних персонажів в їх динаміці, порівняльні й групові характеристики літературних героїв одного твору, різних творів, розгляд окремих питань творчої майстерності митця (“Пейзажі у романі Панаса Мирного “Хіба ревуть воли, як ясла повні?”), аналіз ідейних позицій письменника (“Погляди Лесі Українки на поета і поезію”), літературно-публіцистичні твори.

Для учнів 11 класу теми ускладнюються. “Види письмових робіт у цьому класі: порівняльні й групові характеристики; аналіз окремих творів і творчого шляху письменника, характеристика його ідейних позицій, дослідження тематики кількох творів, міркування літературно-публіцистичного характеру тощо” [2, с. 287].

Важливою є робота з підготовки до написання твору. Методисти радять звертати увагу на такі питання:

- тренувальні вправи (твори);
- вибір теми;
- відповіді на запитання з метою усвідомлення змісту;
- бесіда за темою твору;
- записування окремих влучних висловів, цитат;
- складання плану письмової роботи.

Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко орієнтують словесників на дотримання учнями відповідних вимог до написання творів, а саме: змістовність і відповідність темі, повнота її розкриття, логічність і послідовність у викладі матеріалу, дотримання пропорційності частин творчої роботи, мовно-стилістичне оформлення твору.

Методисти звертають увагу на важливість правильно складеного плану. “Твір потребує продумування; тему необхідно розчленовувати, встановлювати її складові елементи і намітити їх послідовність, конкретно визначити зміст кожної підтеми” [2, с. 299].

Особливого значення Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко надають творам, у яких порівнюються літературні герої. “Педагогічне призначення таких письмових робіт – виховання в учнів уміння зіставляти окремі образи і виявляти в них спільне, прислухатися до окремих реплік, помічати дрібні рисочки, часом тільки

злегка помічені автором, і з цих спостережень вибирати найістотніше, найбільш важливе” [2, с. 291].

Слушним є зауваження педагогів, про важливість творів на літературні теми: “Виконання письмових робіт на літературні теми сприяє глибокому засвоєнню знань з літератури, бо змушує учнів уважніше вчитуватися в текст твору, продумувати свої враження, зіставляти їх, виводити певні висновки. Ніщо так не допомагає усвідомленню й запам’ятовуванню якогось факту чи явища, як необхідність висловлювати про нього свою думку і висловлювати ясно, дохідливо, з належним мотивуванням” [2, с. 271].

Крім літературних тем, методисти пропонують: публіцистичного характеру, за особистими життєвими враженнями учнів, за творами суміжних мистецтв.

Робота з розвитку мовлення учнів у процесі вивчення української літератури продовжується на позакласних заняттях.

Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко радять це здійснювати через різноманітні форми позакласної роботи: читання художніх творів і написання на них рецензій, складання заміток для газет, анотацій, доповідей, рефератів.

Варто прислухатися до думки вчених: “Шкільна практика знає багато видів робіт, кожен з них допоможе розв’язанню якогось конкретного педагогічного завдання. Успіх досягається, коли застосовуються різноманітні роботи і коли вони розміщені по класах у належній послідовності, починаючи від легших до складних. Так забезпечується педагогічний вплив на різні сторони психіки учня, досягається належна послідовність у збагаченні літературних знань учнів, у зміцненні необхідних навичок” [2, с. 272].

Словесники Чернігівщини творчо застосовують педагогічну спадщину Т.Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко у своїй практичній діяльності. Слід звернутися до досвіду заслужених учителів України Т. Г. Кобернюк, Г. В. Зацариної, О. І. Гребницької, учителів-методистів Н. Д. Черенкової, В. О. Павленко, Т. Г. Фесенко, С. А. Дьомкіної, В. І. Ступак, котрі привчають учнів осмислювати тему твору, повністю її розкривати, добирати відповідний матеріал, логічно його викладати, правильно мовно оформлювати, виховують справжніх патріотів рідної землі.

“Ранньою весною, – пише учень Т. Г. Кобернюк, – коли на полях розтане сніг і збіжить струмками до долин і ярів, коли в повітрі запахне весняним вітром, коли земля почне дихати своїм могутнім споконвічним диханням, коли сонце ще тільки мигає зеленими і жовтими блискавками над горизонтом, а над землею тремтить синій туман, виходжу в поле. Воно зустрічає мене неосяжною чорнотою свіжозораної землі. Під першими променями вмітого весною сонця вилискують масні скиби ріллі, і від цього райдужного блиску серце сильніше гонить по тілу кров, вільніше дихають груди. Беру в руки грудочку землі і вдихаю її духмяний запах, що шугає в голову радісним хмелем. В мене на долоні частинка джерела людського щастя. І від того, що я тримаю в руках щастя, мені хочеться співати на все поле, на весь світ, хочеться цілувати цю рідну землю і разом з тим хочеться... плакати: я прийшов, щоб востаннє поговорити з тобою і надивитись на тебе, як на вірного друга мого босоногого дитинства. І тому, мабуть, мені нелегко розставатися з полем, як нелегко розпрощатися з дитинством. Я з цього поля рівною стежиною піду в життя. Ці слова сказані не для красивого звучання, ні. В них звучить терпка і солоня правда. І якщо їх до глибини розуміти, то кожен мій ровесник відчує те, що відчуваю зараз я, стоячи на грані моїх особистих двох життєвих епох. Одна з них – це моє дитинство, а друга – самостійне життя. І мені ніби вчувається, що моя рідна земля бажає мені щасливої дороги, своїм урочистим мовчанням дає останні поради, останні настанови. Земле моя рідна, як же мені не любити тебе, коли ти в роки мого золотого дитинства була моїм вірним другом, а тепер, коли я стою на порозі свого самостійного життя, ти стала моєю матір’ю! На прикладі свого життя я доведу тобі, що я вірний твій син, що святу любов свою до тебе я пронесу крізь бурі життєвих негод. Будь спокійна за мене, земле, адже я

Між людьми буду жить, молодий і крилатий,  
Підніматись в роботі, неначе в боях,  
Буду ниву я жать і солдатом стояти  
Біля серця твого, Батьківщино моя”.

### Література

1. Алфёров А. Д. Родной язык в средней школе / А. Д. Алфёров. – М., 1916.
2. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі. Курс методики / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К., 1962.
3. Голубков В. В. Методика преподавания литературы / В. В. Голубков. – М., 1955.
4. Колокольцев Н. В. Развитие устной и письменной речи на уроках литературного чтения / Н. В. Колокольцев. – М., 1958.
5. Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности / В. П. Острогорский. – СПб., 1913.
6. Рыбникова М. А. Избранные труды / М. А. Рыбникова. – М., 1958.
7. Соколов Н. М. Устное и письменное слово / Н. М. Соколов.

УДК 811.161.2:378 (Т.Ф.Бугайко)

## ПРОБЛЕМА ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА МЕТОДИЧНІЙ СПАДЩИНІ Т. Ф. БУГАЙКО

Голуб Н. М., Проценко Л. І.

*У статті представлено погляди видатного методиста Т. Ф. Бугайко на проблему духовного розвитку особистості, з'ясовано основні підходи; проаналізовано педагогічну діяльність та наукову спадщину вченого.*

*Ключові слова: проблема духовного розвитку, духовність, чуттєва сфера, гуманізація особистості, естетичний ідеал школяра.*

*В статье представлены взгляды известного методиста Т. Ф. Бугайко на проблему духовного развития личности, обозначены основные подходы; проанализирована педагогическая деятельность и научное наследие.*

*Ключевые слова: проблема духовного развития, духовность, чувственная сфера, гуманизация личности, эстетический идеал школьника.*

*The article presents the views of the famous methodologist T. F. Buhayko on the problem of spiritual development, determines the main approaches, gives analysis of the pedagogical work and scientific heritage of the scientist.*

*Key words: problem of spiritual development, spirituality, feelings, humanization of a person, aesthetic ideal of a schoolchild.*

---

В умовах реформування освіти в Україні виокремлюється утвердження нової системи духовних вартостей, серед яких найвища – особистість. Пріоритетним є розвиток творчої, інтелектуально багаті людини, яка здатна сприймати красу природи, мистецтва, збагачувати внутрішній світ.

У філософії та психології склалися різні підходи до розуміння духовності. Погляд на духовний розвиток був пов'язаний із формами суспільної свідомості. Сьогодні це поняття переважно асоціюється з релігійністю, моральними цінностями, творчою спрямованістю, піднесеністю [4].

Духовна культура особистості, на думку Н. В. Караульної, базується на ідеї цілісності сучасного світу, єдності природного, соціального й духовного середовища проживання, історико-культурних традиціях тощо [4].

Людина, яка живе в гармонії із собою та світом, має сформовані цінності: життєві установки, що становлять її ідеал; багатий внутрішній світ [2].

Складові духовного світу розглядали В. П. Андрущенко, В. І. Шинкарук, В. А. Малахов, І. Ф. Надольний, Ю. В. Осічнюк, О. І. Яценко та ін.

Як методичну проблему це питання порушували Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки, В. О. Сухомлинський, Л. В. Скуратівський та ін. Умовами формування вони вважали дбайливе ставлення до національної культури, збереження досвіду минулих поколінь; доводили, що без знання минулого – суспільство не має майбутнього.

Аналізуючи стан нашого соціуму, варто сказати, що він переживає кризу, спричинену передусім втратою моральних вартостей, орієнтацією на споживацтво. Тому піднята проблема, на нашу думку, є актуальною.

**Мета статті** – з'ясувати погляди видатного методиста Т. Ф. Бугайко на проблему духовного розвитку особистості, проаналізувати її педагогічну діяльність та наукову спадщину.

Т. Ф. Бугайко – провідний вітчизняний методист, у творчому доробку якої близько 300 наукових праць. Проблеми, підняті в них, не втратили актуальності й на сьогодні. Методична спадщина Т. Ф. Бугайко була об'єктом дослідження таких науковців: Є. А. Пасічника, В. П. Стеценка, А. О. Вітченка, Л. І. Драчук, А. І. Кирпач, Н. В. Романишиної, В. Є. Храбрової, Т. О. Яценко та ін.

Т. Ф. Бугайко (Т. Ф. Галатте) закінчила з золотою медаллю гімназію; працювала в Щорсі та Ромнах, навчаючись у цей час у двох інститутах (спочатку в Полтавському соціального виховання, а потім у Ніжинському педагогічному).

Характеризуючи її педагогічну діяльність, відзначаємо глибокі фахові знання, організаторські вміння, володіння педтехнікою; про її вчительську майстерність свідчать високі результати успішності учнів (рис. 1, 2). Вона виконувала роль наставника молодих колег, ділилася досвідом на конференціях району. Велику увагу надавала позакласній роботі (зокрема, вела літературний гурток), вважаючи її важливим засобом формування духовних вартостей.

Учительська робота Т. Ф. Бугайко почалася в містах Щорс та Ромни. Спогади колег, вихованців, рідних, архівні матеріали відзначають новаторський характер її діяльності. Паралельно методист займалася громадською роботою, про що свідчать документи (рис. 1, 2).

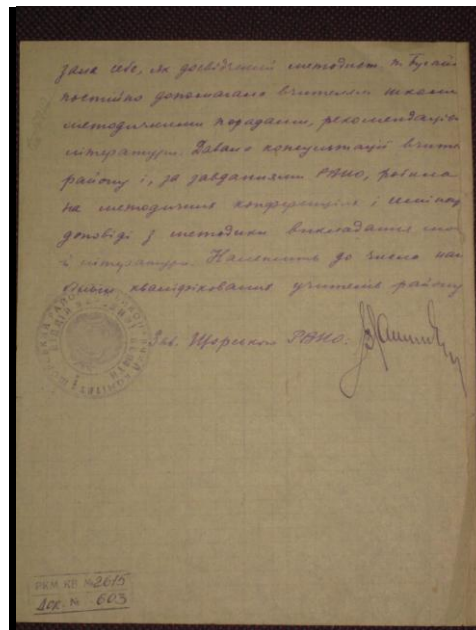
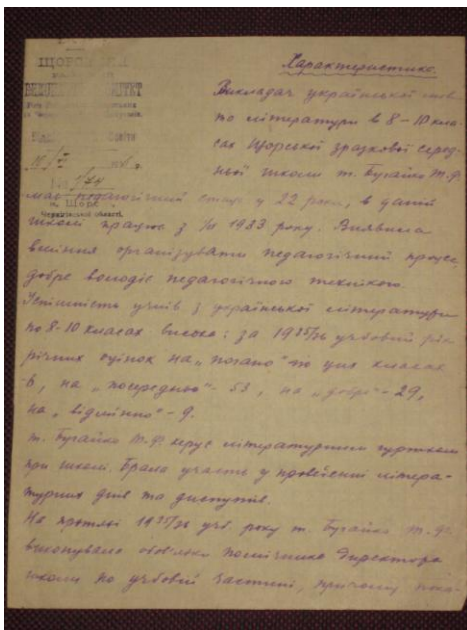


Рис. 1, 2. Характеристика вчителя Т. Ф. Бугайко

Пройшовши тернистий шлях від простої "навчательки" (як зазначено в характеристиці, виданій гімназією м. Ромни) до доктора педагогічних наук, першої жінки професора, заслуженого вчителя України, Т. Ф. Бугайко постійно дбала про гуманістичний зміст своєї методичної системи, формування високого морального й естетичного ідеалу школяра.

У спогадах колег, аспірантів, студентів наголошується на тому, що як викладач Т. Ф. Бугайко відкидала авторитарну педагогіку; заохочувала вихованців до самостійності мислення, формулювання власної думки, висунення пропозицій; постійно проводила експериментальну роботу. Як учитель-практик, давала показові уроки в школі навіть у 70-річному віці (на той час вона була визнаним ученим) [5].

На практичних заняттях Т. Ф. Бугайко сприяла формуванню творчих здібностей студентів: спонукала відступати від конспекту, використовувала прийоми зіставлення декількох методичних підходів і створення власного варіанта тощо. За спогадами Є. А. Пасічника, під час підготовки доповіді, статті вона проводила експериментальну роботу в школі. Так, за дорученням НАПН, вона апробувала семінарську форму занять в освітньому закладі. Результатом стала блискуча доповідь, яку високо оцінили науковці [5].

Як свідчать праці, проблема духовного розвитку особистості була провідною в її методичній діяльності. Науковець використовувала різні види мистецтва в процесі аналізу художнього твору. Наприклад, під час вивчення оповідання О. Довженка "Мати" на етапі мотивації навчальної діяльності залучалася пісня

“Степом, степом...” (сл. М. Негоди, муз. А. Пашкевича) [5]. Учні висловлювали враження від музичного твору, що готує до ідейно-художнього аналізу тексту.

На думку методиста, доречно зіставляти виражальні засоби в літературному та музичному творі. Така робота формує духовний світ учня, збагачує емоційну сферу, виховує почуття прекрасного; сприяє переосмисленню художнього слова, глибокому проникненню в його сутність; генерує власну думку тощо.

Естетичний ідеал школяра, як уважає Т. Ф. Бугайко, потрібно будувати на основі законів краси, тому почуттям надається особлива роль. Використання засобів музики, її емоційного впливу посилює інтерес до вивчення літератури.

Велику увагу методист надавала роботі пам'яті, стверджуючи, що вчитель повинен декламувати програмові твори (як прозові, так і поетичні); зазначала, що “думки, почуття, пам'ять читачів – це те середовище, у якому живе твір мистецтва, і без цього середовища він існувати не може” [1, с. 44].

Висловлювала думку, що вивчення школярами творів напам'ять зведене до мінімуму. “Література – це мистецтво слова, а урок – це й спектакль. На ньому учень повинен отримати естетичну насолоду”, – говорила Т. Ф. Бугайко [5, с. 53].

Завданнями літературної освіти Т. Ф. Бугайко вважала: виховання учня, розширення його інтелектуальних обріїв; збагачення емоційної сфери; розвиток образного мислення; чуттєвого сприймання тощо.

Головною ідеєю її праць, на думку В. Стеценка, є формування високого морального й естетичного ідеалу школяра [5]. Тільки вихована людина може будувати життя на основі законів краси. Без такої освіти неможлива гуманізація особистості й суспільства, яка передбачає ґрунтовну переоцінку вартостей, перенесення акценту на формування дитячої душі. О. Вишневський говорив, що любов педагога до дітей є виявом його власного гуманізму, бо добрі та людські стосунки засвоюються дитиною як норма життя [3].

За спогадами А. Сафонові, Т. Ф. Бугайко була саме таким педагогом. Вона шанобливо ставилася до колег, аспірантів, учнів. У кожному знаходила щось цікаве, вагоме, “чого інколи співбесідник і сам не знав. І він ніби підростав внутрішньо, переоцінював свої можливості” [5, с. 50].

Отже, основними підходами до формування духовної особистості (за Т. Ф. Бугайко) є:

- усвідомлення мети навчального процесу, особливої ролі літератури, уміння словесника знаходити найдоцільніші форми й методи;
- виховання культури почуттів і переживань, збагачення емоційної сфери учнів;
- розширення інтелектуальних обріїв школярів, розвиток логічного мислення, уміння бачити творчий задум письменника;
- проникнення в силу й красу слова; виховання естетичних смаків;
- формування високого морального ідеалу, гуманізація особистості тощо.

### Література

1. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К., 1973. – 176 с.
2. Винницький О. Церква і духовне буття / О. Винницький / Духовні скарби українського народу в житті молоді. – Тернопіль : МП “Чумацький шлях”, 1994. – С. 62–64.
3. Вишневський О. Сучасне українське виховання : педагогічні нариси / О. Вишневський. – Львів : Львівський обласний науково-методичний інститут освіти і Львівське обласне товариство імені Г. Ващенка, 1996. – 238 с.
4. Караульна Н. В. Духовність як чинник самовизначення людини : автореф. дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.03 / Караульна Н. В. ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2000. – 18 с.
5. Людина. Педагог. Учений (Круглий стіл. Розмову веде д-р пед. наук, проф. Євген Пасічник) : до 100-річчя з дня народж. Т. Ф. Бугайко – першого ред. журн. “Дивослово” // Дивослово. – 1998. – № 6. – С. 50–54.

УДК 4У(07)

## РОЗВИВАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ УРОКІВ ВИВЧЕННЯ БУДОВИ СЛОВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Гордієнко О. А.

*У статті розглянуто актуальні проблеми вивчення морфемної будови слова на уроках рідної мови в початкових класах в аспекті розвивального навчання. Розкрито актуальність висвітлення означених проблем, проаналізовано їх місце в сучасних лінгвометодичних дослідженнях. З метою надання методичної допомоги студентам описано спеціальні вправи, які реалізують розвивальну спрямованість уроків вивчення словотвору.*

*Ключові слова:* словотвір, морфемна структура слова, словотвірна основа, похідна основа, морфемно-аналітичні уміння, розвиток мовлення учнів, збагачення словника учнів, мовленнєвий підхід до вивчення словотвору.

*В статье рассматриваются актуальные проблемы изучения морфемного строения слова на уроках родного языка в начальных классах в аспекте его развивающих возможностей для учеников. Решение названных проблем является достаточно актуальным для формирования профессиональных умений студентов – будущих учителей начальной школы в преподавании родного языка. Раскрыта актуальность освещения отмеченных проблем, проанализировано их место в современных лингвометодических исследованиях. С целью предоставления методической помощи студентам описаны специальные упражнения, которые реализуют развивающую направленность уроков изучения словообразования.*

*Ключевые слова:* словообразование, морфемная структура слова, словообразовательная основа, производная основа, морфемно-аналитические умения, развитие речи учащихся, обогащение словаря учащихся, речевой подход к изучению словообразования.

*The article looks at the actual problems of studying the morphemic composition of a word in the native language lessons at primary school in the aspect of developmental education. It reveals the importance of elucidating these problems and analyzes their place in the contemporary linguistic research. With the aim of providing methodological support to students special exercises that realize the developmental orientation of lessons in word formation are described.*

*Key words:* word formation, morphemic structure of a word, word-forming foundation, derivative, skills of morphemic analysis, speech development, enrichment of vocabulary, speech-based approach to studying word formation.

Одне з важливих місць у сучасних програмах з української мови для 1–4-х класів відводиться вивченню морфемної структури слова та елементів словотвору. Засвоєння цього матеріалу сприяє збагаченню дітей певною сумою знань про мову, осмисленню ними закономірностей правопису, а також розвитку логічного мислення й мовлення молодших школярів. Засвоюючи теоретичні відомості, учні набувають на їх основі морфемно-аналітичні, конструктивні уміння і навички вживання споріднених слів у мовленнєвій практиці. Вивчення розділу “Будова слова” позитивно впливає на учнівське мовлення, тому що дає можливість зрозуміти функціональну роль кожної морфеми, усвідомити шляхи поповнення лексичного фонду рідної мови. Оволодіння умінням здійснювати морфемний аналіз слова закладає основи для формування повноцінних навичок правильного письма, адже вивчення будови слова необхідне для засвоєння найважливіших чергувань української мови: [o], [e] з [i], [r], [k], [x] із [ж], [ч], [ш] та [з’], [ц’], [с’], правопису слів із ненаголошеними голосними й сумнівними приголосними (*нігті, легкий, молотьба*), а також префіксів, уживання апострофа після префіксів тощо. Вивчення словотвору розкриває й широкі можливості для систематичного збагачення, уточнення словника учнів, тому що розкрити лексичне значення слова можна, пояснивши, як воно утворилося [6, с. 231].

Постійний інтерес науковців, методистів та вчителів-практиків до словотвору як лінгвістичної галузі, проблем його вивчення, а також розвивальних можливостей уроків мови в початкових класах свідчить про важливість окреслених питань у теоретичному та практичному аспектах.

Кожна методична теорія відображає певну лінгвістичну концепцію, спирається на глибоке розуміння мовних законів. Аналіз лінгвістичної літератури (Н. Клименко, І. Ковалик, В. Горпинич, М. Плющ та ін.) дає підстави вважати словотвір мовознавчою галуззю, яка вивчає словотвірну і морфемну структури слів, закони творення лексичних одиниць. Найтісніше словотвір пов'язаний із лексикологією, адже словотвір виступає основним джерелом поповнення словникового складу мови [4, с. 54–68]. І це обумовлює мовленнєвий підхід до вивчення словотвору.

Окремі аспекти вивчення морфемної будови слова досліджувались ученими Т. Біленькою, М. Вашуленком, Т. Горбунцовою, В. Горпиничем, С. Дорошенко, П. Тофанчуком, К. Ушинським та ін. Провідні сучасні методисти (В. Добромислов, М. Баранов, М. Львов, Н. Воскресенська, Т. Потоцька, О. Мельничайко та ін.) підкреслюють, що розвиток мовлення учнів полягає не лише в кількісному збагаченні їхнього словника, а й у глибокому усвідомленні значень кожного слова, чому сприяє засвоєння основних понять словотвору.

Сучасна шкільна лінгводидактика виходить із теорії мовленнєвої діяльності, концептуальні положення якої розроблені видатними вченими Л. Віготським, М. Жинкіним, О. Леонтьєвим, О. Лурією. Їхні ідеї практично були реалізовані в працях Н. Іполітової, В. Капинос, Т. Ладиженської, М. Львова. Важливим для нашого дослідження виявилось визначення М. Вашуленком мовленнєвої особистості: “Мовленнєва особистість – це людина, яку розглядаємо з точки зору її готовності виконувати мовленнєві дії... Мовленнєва особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, а й тим, як вона може її використовувати” [2, с. 11]. Напрацювання В. Серикова, А. Хуторського, І. Якиманської, українських учителів і вчених (В. Білашова, Ю. Васєкова, О. Корсакова, С. Подмазіна, Г. Сподарика, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін.) доводять, що саме особистісно зорієнтований підхід як модель навчання і виховання надає кожному учневі можливість реалізувати себе в пізнавальній та інших видах діяльності [1, с. 165]. Особистісно зорієнтоване навчання сприяє кращому усвідомленню і засвоєнню навчального матеріалу, дає змогу задіяти не тільки свідомість людини, але й почуття, емоції, вольові якості [5, с. 53]. У процесі дослідження ми брали до уваги також висновки психологів про вікові особливості учнів початкових класів, які вивчали Л. Віготський, В. Крутецький, Н. Лейтес, Н. Левітов та інші.

Незважаючи на численність наукових праць, присвячених досліджуваній проблемі, існують питання, які потребують розв'язання. Так, окремі аспекти розвитку учнів під час вивчення морфемної будови слова ще недостатньо висвітлено, про що свідчить і шкільна практика, яка наслідує методичну теорію і є певною мірою відображенням ступеня розв'язання тих чи інших проблем у методиці. Практика свідчить, що в системі педагогічної роботи молодих учителів розвивальний аспект не завжди посідає належне місце і може перетворюватись на нецікаве і часто незрозуміле для дітей заучування мовних категорій. Розв'язання окреслених проблем забезпечить реалізацію основної мети вивчення рідної мови: розвивати мислення і мовлення учнів, сприяти усвідомленню ними словотвірної системи, виховувати любов до української мови та прищеплювати інтерес до пізнання її законів.

Отже, актуальність і доцільність дослідження зумовлена потребами подальшого поліпшення викладання української мови в початковій школі.

**Мета статті** – надати методичну допомогу молодим учителям початкової школи та студентам-практикантам; розглянути проблеми розвивальної спрямованості уроків вивчення морфемної будови слова в 3–4 класах. Досягнення поставленої мети передбачали розв'язання таких завдань: здійснити теоретичний аналіз досліджуваної проблеми й узагальнити теоретичні засади розвивальної спрямованості уроків вивчення словотвору в початкових класах, запропонувати науково обґрунтовані рекомендації щодо розвивального спрямування вивчення словотвору.

Практика свідчить, що вивчення теми “Будова слова” викликає в учнів певні складнощі, пов'язані з їхнім обмеженим досвідом. Зокрема, вчителі-прак-



тики називають такі типові помилки учнів початкових класів під час вивчення будови слова: 1) аналізуючи слова, враховують лише зовнішнє їх оформлення (збіг окремих звуків) і не замислюються над значенням слів (*вода* і *водити*); 2) враховуючи семантику слова, його значення, забувають про зовнішнє (звукове) оформлення однокореневих слів, а тому помилково вважають однокореневими, скажімо, слова *парк* і *сад* (місце, де ростуть дерева); 3) не враховують того, що в коренях слів можливе чергування звуків (*сніг* – *сніжок*); 4) не розрізняють однокореневих слів і форм одного й того самого слова (*білий*, *білиту* і *білий*, *білого*); 5) “склеюють” корінь із префіксом (наприклад, якщо для виділення кореня в слові *заспів* доберуть споріднені слова *заспівати*, *заспієувати*, то у них виникає бажання помилково прийняти за корінь *заспів-*, при доборі ж інших слів: *співати*, *спів*, *співак* – корінь буде виділено правильно); 6) “склеюють” корінь із суфіксом (наприклад, аналізуючи слово *робітник*, учні можуть дібрати споріднені слова *робота*, *заробіток*, *робітничий* і визначити корінь *робот* – *робіт*, добір же слів *зароблений*, *робити*, *роботящий* переконує учнів у тому, що *-ом-*, *-ім-* – суфікси, а не частини кореня); 7) “склеюють” між собою суфікси (наприклад, визначають у слові *слоненятко* суфікс *-енянк-* або *-янк-*, насправді ж тут три суфікси – *-ен-*, *-ят-*, *-к-*); 8) “склеюють” суфікс і закінчення (наприклад, у слові *казка* визначають як суфікс *-ка*).

Для попередження і виправлення помилок учнів варто рекомендувати у практичній роботі додержуватись таких етапів, які відрізняються за змістом, завданнями, методичними прийомами і дидактичним матеріалом: пропедевтичний (підготовчий); основний; закріплення й поглиблення знань. Звичайно, поділ цей дещо умовний, адже, скажімо, закріплення знань має відбуватися постійно.

**Продедевтичний етап** розпочинається ще в 1 класі під час навчання грамоти. Саме в цей час, ознайомлюючи учнів зі словом як лексичною одиницею мови, звертаємо увагу дітей на значущі частини слова, на споріднені слова, засоби словотворення (звичайно, без уживання термінів і повідомлення теоретичних відомостей). Так, складаючи за малюнком букваря речення зі словом *мама*, діти спостерігають, як воно змінюється. На цьому ж уроці доцільно практично ознайомити учнів із деякими словотвірними засобами, пропонуючи звернутися до *мами* пестливо, висловити свої почуття (*мамуся*, *мамочка*, *мамонька*). Учитель також готує дітей до розуміння семантичного і структурного взаємозв'язку між спільнокореневими словами. Наприклад: *море* і *моряк*, *морський*; *годувати* і *годівниця*. Систематичне виконання першокласниками найпростіших завдань на творення слів допомагають активізувати нові для них слова. Наприклад, можна активізувати слова з суфіксами, які позначають особу: *Хто їздить на мотоциклі? (Мотоцикліст). А на велосипеді? (Велосипедист). Хто працює на крані? (Кранівник). А на бульдозері? (Бульдозерист). А на екскаваторі? (Екскаваторник). Хто грає на баяні? (Баяніст). А на скрипці? (Скрипаль). А на гітарі? (Гітарист)* [3, с. 25].

Організуючи цілеспрямовані спостереження за спільнокореневими словами, учитель на цьому етапі не повідомляє теоретичних відомостей, але звертає увагу дітей, скажімо, на те, що слово *ліс* називає місцевість, засаджену різними деревами, *лісок* – невеличкий ліс, *лісовий* – такий, що росте чи живе в лісі, а *лісник* – той, хто доглядає ліс. Це дає змогу привчити дітей до глибшого проникнення в лексичне значення слова, а згодом значною мірою полегшує усвідомлення морфемної будови слів, аналіз функцій морфем і сфери вживання похідних слів.

**Основний етап** ознайомлення зі смисловими частинами слова розпочинається в 2 класі і продовжується в 3 класі. Тут відбувається ознайомлення з особливостями споріднених слів, специфікою та роллю кожної морфемі, формуються вміння користуватися спільнокореневими словами під час продукування власних висловлювань, удосконалюються орфографічні вміння. У цей час учні повинні дізнатися про те, що існують слова, які мають спільну за значенням частину (корінь); усвідомити роль таких частин слова, як префікс та суфікс (вони використовуються для творення нових слів), уміти конструювати похідні слова за допомогою певних словотвірних засобів та доречно вживати такі слова у своєму мовленні. Крім того, класовод має навчити дітей розрізняти однокореневі слова

(*школа, школяр*) і форми одного й того ж слова (*школа – школи – школі*). Слід показати, що найістотнішу ознаку кореня становить смисл, а не однакове звучання частин різних слів. Необхідно протиставляти однокореневі слова і синоніми, а також однокореневі слова і слова з коренями-омонімами. Формування поняття про корінь слова та однокореневі слова охоплює і спостереження за словами, в яких у коренях слів відбувається чергування голосних чи приголосних звуків.

Під час засвоєння поняття “корінь слова” доречними будуть такі завдання: 1) порівняйте слова: *гриб, грибок, грибний*, поміркуйте, що між ними спільного, а чим вони відрізняються одне від одного; 2) згрупуйте слова за однією з можливих ознак, поясніть, як ви згрупували слова: *сад, парк, лісник, садівник, ліс*; 3) випишіть із поданого ряду ті слова, які мають однакову частину: *гора, горить, горе*. Чи можна їх назвати однокореневими? 4) доведіть, що деякі слова, хоч і мають однаковий звуковий склад, проте не є однокореневими: *вода, водити, підводний, водій*; 4) випишіть спочатку близькі за значенням слова, а потім однокореневі: *хоробрий, хоробрість, сміливий, сміливість*; 5) скільки груп однокореневих слів записано: *річ, річниця, рік, ріка, річковий, річний, роковини*? Доведіть свою думку; 6) випишіть споріднені слова до слів *сіль* і *сільський* (*засолювач, село, селянин, посолити*); 7) доберіть якомога більше однокореневих слів до слова *сніг* (можна провести у вигляді гри-змагання, у якій переможцем стає той, хто називає останнє слово) та ін.

**Заключний етап**, або етап закріплення й удосконалення знань, припадає на 4 клас. Саме тут у зв'язку з вивченням частин мови поглиблюється знання про морфемний склад слова, формуються навички правопису відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів. В учнів формуються вміння “конструювати” з морфем слова різних частин мови, визначати семантику найпоширеніших словотвірних засобів, тлумачити похідні слова, доречно вживати в мовленні лексичні одиниці з похідною основою. Цій меті підпорядковуються, зокрема, такі типи вправ.

**I. На спостереження за роллю морфем** у слові: 1) розберіть подані слова за будовою, поясніть, яка частина другого слова змінила його значення (*дуб, дубок; літати, перелітати*); 2) порівняйте слова *вчитель, вчителька*; поясніть, як утворилося друге слово; 3) поясніть, від якої частини мови утворилося друге слово, якою частиною мови воно є, як утворилося (*ліс, лісовий; синій, синька*) і под.

**II. На заміну морфем** у слові: 1) у поданих словах замініть суфікс **-ик** суфіксом **-иц**, (*котик, хвостик, вовчик*). Яке значення мають утворені вами слова? 2) у словах *вийти, роз'єднати* замініть префікс іншим, щоб вийшло слово з протилежним значенням.

**III. На добір** слів: 1) доберіть слова за поданими схемами; 2) доберіть до слова *білизна* однокореневі слова, які б належали до різних частин мови, поясніть, як вони утворилися; 3) у слові *книжка* знайдіть суфікс, доберіть ще кілька слів із цим самим суфіксом, поясніть значення утворених слів; 4) у слові *перебігти* визначте префікс, доберіть ще кілька слів із цим самим префіксом, поясніть значення утворених слів.

**IV. На утворення** слів: 1) утворіть від поданих іменників прикметники (*вчитель, трактор, рука*); 2) утворіть від поданих іменників прикметники (*слива, яблуко, машина*); 3) утворіть від поданих дієслів іменники за зразком *читати – читання* (*малювати..., лежати...*); 4) утворіть дієслова, ставлячи замість крапок дібрані префікси [7].

На всіх етапах передбачається систематична робота над лексичним значенням слів, доречністю їх використання в усному і писемному мовленні.

Під час наукового дослідження проблеми розвивальної спрямованості вивчення будови слова теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено спеціальну систему роботи на уроках української мови. Для наукового обґрунтування методики проведено педагогічний експеримент. Методологічною основою розробки програми формувального експерименту стали досягнення мовознавства, педагогіки, психології, методики викладання української мови в початкових класах. Установлено, що запропонована методика сприяє формуванню вмінь учнів усвідомлювати істотні ознаки кожної морфеми в слові, зв'язку між морфемною будовою слова і його лексичним значенням. Учні

експериментальних класів, де велася робота за пропонованою методикою, мають значно вищий рівень сформованості зазначених умінь. Це свідчить про ефективність розробленої методики, психолого-педагогічного забезпечення і організації експерименту. Аналіз результатів дозволив зробити висновок про ефективність експериментального навчання. Запропонована методика допомагає реалізовувати розвивальну спрямованість уроків рідної мови, пропедевтично готує до вивчення української мови в середній та старшій ланках школи.

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів проблеми. Потребують окремого з'ясування розробка цілісної програми розвивального навчання під час роботи над іншими розділами мовознавства, розробка відповідної системи роботи в позакласній роботі тощо.

### Література

1. Варзацька Л. О. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів : навч.-метод. посіб. для вчителів, студентів, методистів / Л. О. Варзацька. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2001. – 203 с.
2. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 11–14.
3. Гордієнко О. А. Словникова робота на уроках української мови в початковій школі / О. А. Гордієнко, Т. О. Шевчук // Педагогічна Житомирщина. – 2008. – № 1. – С. 22–25.
4. Горпинич В. О. Будова слова і словотвір / В. О. Горпинич. – К. : Вища школа, 1977. – С. 54–68.
5. Ладоня І. О. Українська мова : навч. посіб. / І. О. Ладоня. – К. : Вища школа, 1993. – 143 с.
6. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
7. <http://gendocs.ru/v35957//page=11>.

УДК 821.1612(07)

## КОМПАРАТИВНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ СЛОВЕСНОСТІ

**Градовський А. В.**

*У статті проаналізовано окремі аспекти компаративного вивчення шкільного курсу української та світової літератур, сформульовано принципи та встановлено їх зв'язки із загальнодидактичними підходами. Обґрунтовано систему компаративного вивчення літератур, яка включає різноманітні методи, засоби і форми навчальної діяльності в середній школі.*

*Ключові слова:* українська література, компаративний підхід, методика, метод, прийом.

*В статье проанализированы отдельные аспекты компаративного изучения школьного курса украинской и мировой литератур, сформулированы принципы и установлены их связи с общедидактическими подходами. Обоснована система компаративного изучения литератур, которая включает различные методы, средства и формы учебной деятельности в средней школе.*

*Ключевые слова:* украинская литература, компаративный подход, методика, метод, прием.

*The author analyzes some aspects of comparative study of the Ukrainian and World Literature at school, defines the principles and their relationships with general methodological approaches, substantiates the system of comparative study of literature that encompasses various methods, ways and forms of educational work at secondary school.*

*Key words:* Ukrainian Literature, comparative approach, methodology, method, technique.

---

Цілісне сприймання світового літературного процесу як художньої єдності можливе лише за умови адекватної рецепції явищ вітчизняної й зарубіжної літератур. Це зобов'язує викладачів обох літератур ставити перед учнями однакові вимоги щодо проведення спостережень над художніми текстами з метою показати художню трансформацію фабули; визначити етапи розгортання сюжету, пояснити їх роль у розкритті персонажів; встановити характер конфлікту як енергоносія всієї художньої системи твору; відстежити композиційну своєрідність твору, продемонструвати в ньому місце несюжетних елементів і, зрештою, виявити структуротвірну доміанту як той єдиний фактор, який поєднує (структурує) елементи тексту в цілісність.

В основу порівняльного вивчення курсу української та зарубіжної літератур, на наш погляд, необхідно покласти філософські, загальнономистецькі, методичні, дидактичні та суто компаративістські принципи.

Фундаментальні принципи компаративного дослідження можна згрупувати навколо основних питань, які відносяться до загальної теорії порівняльного вивчення літератур:

- які одиниці літературного процесу потрібно зіставляти для того, щоб дослідження було спрямоване на розв'язання кінцевого завдання – встановлення загальних і часткових закономірностей світового літературного розвитку, які проявляються (синхронно й діахронно) у безмежній різноманітності національних форм й індивідуальних творчих рішень і складаються в системній єдності світового літературного процесу в певні типологічні ряди;

- у яких історичних параметрах зіставлення науково виправдане – чи лише в межах певної історико-літературної епохи, чи воно можливе як зіставлення процесів, що відносяться до різних стадій художнього розвитку;

- як розуміти сутність самого феномена типологічної спільності (подібності, спорідненості, близькості) літературних процесів (маємо на увазі, що

навіть за наявності між ними генетичного й культурно-історичного зв'язку вони не виступають фактором, який визначає на даному етапі їх типологічну спорідненість);

- об'єктивні критерії віднесення порівняльних процесів чи явищ до типологічно спільних і відмінних.

Говорячи про фундаментальні принципи порівняльного методу, варто нагадати міркування М. Храпченка про те, що лише за однорідності основних принципів типологічних досліджень можна досягти порівняльних результатів.

Дослідник піддав сумніву прийнятті багатьма літературознавцями групування письменників за спільністю світогляду й за тим, як пов'язані в літературному творі характери та обставини та як співвідносяться в них соціальні й психологічні характери героїв і т. ін. Одним із серйозних аргументів автора проти таких принципів відбору матеріалу для порівняльного аналізу є вузькість сфери можливої дії кожного із них.

Під час порівняльного вивчення літератури словесник повинен працювати над формуванням в учнів таких умінь:

- установити факт генетичної спорідненості;
- уміти характеризувати (описувати) подібні або близькі явища;
- порівнювати літературно-мистецькі твори на різних рівнях структури (фоніка, лексика, граматики, синтаксис, фабула, сюжет, простір, час, семантика);
- з'ясувати специфіку, національні особливості художніх творів;
- відстежувати спільне в кількох творах і тим самим вибудовувати історико-типологічний ряд.

Найефективнішими, на наш погляд, можуть бути такі методи аналізу:

- контекстуальний історико-літературний аналіз;
- структурно-семантичний аналіз;
- літературознавчий коментар;
- текстологічний аналіз;
- літературно-краснознавчий аналіз;
- лінгвістичний аспект аналізу кольорової символіки тощо.

У системі уроків компаративного вивчення літератур варто виокремити: літературно-історичне дослідження, літературний портрет, літературно-психологічне дослідження, філософський діалог, літературний етюд, текстологічне дослідження, літературно-музична композиція, літературний театр, літературознавчий практикум з елементами бесіди, урок запитань і відповідей, діалог персонажів.

Відповідно до закономірностей мисленнєвої діяльності учнів увесь матеріал варто групувати та структурувати з урахуванням обраних методів педагогічного стимулювання, а потім подавати у вигляді завдань, зокрема таких:

- встановлення причинно-наслідкових зв'язків об'єктів вивчення: дослідження системи між літературними зразками вітчизняними та зарубіжними;
- з'ясування загальних закономірностей розвитку літературного процесу, на їх основі синхроністичних точок дотику;
- усвідомлення структури об'єкта вивчення, виявлення зв'язків між її елементами, вивчення парадигми української та зарубіжної літератур;
- виявлення специфіки об'єкта вивчення та систем.

Компонуючи таким чином навчальний матеріал, учитель має можливість не лише плідно використовувати наявний арсенал педагогічних стимулів, але й охопити всі ранги навчального матеріалу, які виділені сучасною дидактикою й визначають матеріал, що регламентує процеси перетворення.

Слід зауважити, що компаративне освоєння певних тем може здійснюватися не тільки на уроках, а й у процесі проведення позакласних заходів (літературних вечорів, засідань гуртків, факультативів та ін.).

Як показує практика, головна мета тут полягає не в нагромадженні знань, фактів, а у виробленні здатності учнів самостійно мислити, розуміти твір мистецтва, правильно його оцінювати.

Для поліпшення літературної освіти, зокрема компаративного вивчення, для обґрунтованого визначення його обсягу необхідно передусім розробити наукові критерії відбору матеріалу.

Поділяємо переконання деяких відомих представників педагогічної науки в тому, що вдосконалення принципів і критеріїв відбору матеріалу, яке визначає зміст навчальної дисципліни, є одним з першорядних завдань. Втім на сучасному етапі це завдання – чи не найслабша ланка методики літератури й дидактики в цілому.

Головним критерієм відбору художніх творів для компаративного вивчення в середній школі цілком умотивовано вважається принцип високої художньої вартості творів та їхня актуальність. Однак скарбниця видатних творів вітчизняної й світової літератури надто велика, а тому реально не може бути охоплена шкільними програмами.

Можна стверджувати, що саме тут починається головна складність, оскільки поряд із включеними в програму найзначнішими творами є ще багато значущого матеріалу, що вимагає свого місця в духовному світі учнів. Тому усталені загальні орієнтації на найсуттєвіші явища світової та вітчизняної класики вимагають свого подальшого серйозного уточнення та вдосконалення.

Успіх шкільного викладання ідей літературної компаративістики залежить від задоволення певних вимог. Провідною, наскрізною й визначальною є вимога добору таких літературних явищ, які надаються до історико-типологічного зіставлення, тобто репрезентують типологічно співвідносні явища різних літератур.

Із фонду найвеличніших цінностей мистецтва слова, на нашу думку, необхідно відібрати найхарактерніші явища тих чи інших історико-літературних періодів, напрямів, течій і стилів.

Типологічні сходження між літературами відбивають паралелізм літературних процесів у народів, які перебувають на однакових щаблях суспільного розвитку, а літературні впливи, у свою чергу, обумовлюються й стимулюються типологічними сходженнями. Тому від типологічних сходжень у термінологічному їх розумінні варто відрізнити сходження, які умовно можна називати подібностями чи аналогіями. Такі, наприклад, аналогії, викликані універсальними архетипами образного мислення (подібність метафоричного фонду, топосів, так звані “вічні теми”, жанрові утворення тощо).

Дидактична модель організації уроків компаративного вивчення української літератури може бути такою:

I етап: добір художніх творів:

- висока художня якість твору;
- доступність твору учням;
- жанрова різноманітність;
- актуальність проблематики.

II етап: перспективи планування:

- тематика;
- типи;
- види;
- цілі.

III етап: характер діяльності на уроках:

- учителя – спрямовальна, корегувальна, контрольна, оцінна,
- учня – навчально-дослідна, творча, ігрова, комунікативна,
- проблемно-пошукова.

IV етап: комплекс методів та прийомів роботи:

- метод творчого читання;
- евристичний;
- дослідницький;
- репродуктивний.

V етап: пізнавальний:

- комунікативний;
- виховний;
- розвивальний;
- творчий.

Типи уроків: 1) інформативні (вступні); 2) підготовка учнів до самостійного читання та сприймання творів; 3) поглибленого аналітичного вивчення творів; 4) узагальнення.

Здійснення компаративного вивчення української та зарубіжної літератури має розглядатися як система, яка включає ефективні методи, прийоми, види, форми навчальної діяльності.

Мета системи – визначення найефективніших методів і форм навчальної діяльності, що сприятимуть формуванню в школярів поняття про світову літературу як діалектичну єдність, осмисленню ними міжлітературних контактів української та зарубіжної літератур.

Система забезпечувала інформаційний рівень навчання, зокрема:

– компаративні поняття (переклад, переспів, запозичення, наслідування, ремінісценції та інші);

– художні твори (зарубіжної літератури на українську тематику, українського письменства, генетично або типологічно споріднені з інонаціональними творами);

– факти взаємодії літератур.

Методологічну основу досліджень питань компаративного вивчення української літератури становлять підходи:

– діяльнісний (вимагає використання специфічних прийомів інтерпретації творів у процесі компаративного вивчення літератур);

– антропологічний (полягає в осмисленні психологічної нарації крізь призму реалій розвитку особистості);

– емпіричний (передбачає розгляд технології аналізу твору учнями на базі набутого власного досвіду в процесі компаративного підходу до вивчення художніх зразків);

– системно-структурний (полягає у використанні системного підходу до компаративного вивчення літератури, виявлення категоріальних, теоретичних та практичних компонентів, зв'язків та взаємозв'язків між українською та зарубіжною літературами);

– аналітико-прогностичний (полягає в оцінці ефективності компаративного підходу до вивчення української та зарубіжної літератур).

Виникає необхідність створення моделі, яка була б підґрунтям для оновлення методики вивчення української та зарубіжної літератур. Проектування такої моделі має забезпечити комплексне вирішення проблем компаративного вивчення української літератури, зокрема: оновлення мети, змісту, структури, технології та організації. Оптимальне поєднання цих параметрів передбачає емпіричний, системно-структурний, ситуативно-процесуальний та аналітико-прогностичний підхід до його здійснення.

Модель компаративного вивчення літератур включає такі компоненти:

– концептуальний – методологічні положення щодо процесу компаративного вивчення літератур;

– структурно-змістовий – моделювання структури компаративного вивчення літератури;

– технологічний – обґрунтування методики порівняльної інтерпретації літературних явищ;

– організаційно-дидактичний – змістове й методичне наповнення уроків компаративного вивчення української літератури.

Виокремимо тенденції, які впливають на процес оновлення:

– зміна основної парадигми освіти, зокрема, педагогічної, яка виявляється у визнанні формування гуманістичного типу особистості;

– інтеграція педагогічної освіти в систему міжнародного освітянського й наукового співробітництва;

– гуманізація та демократизація педагогічної освіти;

– відродження традицій вітчизняної освіти, духовної культури та національної системи виховання;

– інформатизація освіти, яка враховує специфіку навчання, ресурсні можливості освітніх предметів.

Етапи навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі компаративного вивчення літератури:

– адаптивно-мотиваційний (формування адаптивної діяльності та внутрішньої мотивації учнів);

- пізнавально-операційний (осмислення, оцінювання й корекція набутих знань);
- діяльнісно-продуктивний (оволодіння досвідом порівняльної інтерпретації творів, формування та корекція умінь);
- контрольнo-коригуючий (здійснення контролю за рівнем засвоєних знань).

Отже, компаративний підхід у системі шкільного курсу словесності не лише висвітлює особливості відбору навчального матеріалу та пропонує окремі принципи інтерпретації художнього тексту. Це – підґрунтя для оновлення методики вивчення української та зарубіжної літератур і водночас необхідний для словесника методичний та дидактичний інструментарій для успішної організації навчального процесу.



УДК 378:371.134:372.4

## ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Греб М. М.

*У статті розглянуто генезу категорії “принципи навчання” в науковому полі лінгводидактики вищої школи як методологічні орієнтири для оптимізації контенту фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи відповідно до умов та вимог сучасної університетської освіти.*

*Ключові слова:* принципи навчання, принципи навчання лексикології, принципи формування лексичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

*В статье рассмотрен генезис категории “принципы обучения” в научном поле лингводидактики высшей школы как методологические ориентиры для оптимизации контента профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в соответствии с условиями и требованиями современного университетского образования.*

*Ключевые слова:* принципы обучения, принципы обучения лексикологии, принципы формирования лексической компетентности будущих учителей начальной школы.

*The article deals with the genesis of the category of “education principles” in the scientific context of lingua-didactics of higher education as a methodological guideline for content optimization in professional training of future primary school teachers according to the conditions and requirements of modern university education.*

*Key words:* principles of education, principles of teaching lexicology, principles of lexical competence formation in future primary schools teachers.

Студювання теоретичних підвалин української лінгводидактики в контексті сучасних освітніх реалій та тенденцій уможливило з'ясування пріоритетних напрямів в обґрунтуванні принципів навчання як вихідних положень: *перший*, який спирається на загальнодидактичні принципи, спільні для всіх дисциплін навчального плану освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”, що корелюються насамперед із психологічними основами навчання і зумовлюють активізацію навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів дидактичного процесу через проєктування і реалізацію траєкторії індивідуального зростання фахівця; *другий*, що ґрунтується на власне методичних принципах навчання, притаманних вивченню мовознавчих дисциплін, а також передбачає врахування механізмів формування мовної, мовленнєвої, комунікативної та професійної компетентностей майбутніх фахівців відповідної галузі.

У науковому полі психологічної науки функціонують принципи, виокремлені й обґрунтовані за критеріями, що стосуються розвитку особистості:

- урахування вікових та індивідуальних особливостей учасників взаємодії;
- забезпечення гармонії психічного, духовного, соціального і фізичного розвитку особистості;
- саморозвитку особистості, самостійного засвоєння знань та урахування власного досвіду;
- зорієнтованості на встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин;
- формування мотиваційної сфери особистості;
- урахування специфічних психологічних факторів навчально-професійної групи;
- виявлення ознак активності на рівні окремих психічних процесів особистості (пізнавальних, емоційно-вольових, самосвідомості та ін.);
- рефлексивної регуляції (володіння прийомами управління діяльністю, самоконтролю, саморегуляції та ін.) [14].

У Великому енциклопедичному словнику “*принцип*” розглядається як базове поняття системи, що являє собою узагальнення й поширення відповідного положення на всі явища галузі, з якої цей принцип абстраговано [3, с. 653].

Сучасні філософи та соціологи тлумачать “*принцип*” як першооснову, що означає вихідне положення будь-якої теорії, вчення, ідея, яка керує; основне правило діяльності, розвитку, системності, сприйняття об’єктивної діяльності [17].

В “Енциклопедії освіти” “*принципи навчання*” тлумачаться як основні вихідні вимоги до організації навчального процесу [7, с. 713].

**Мета статті** полягає у студіюванні генези категорії “*принципи навчання*” та її трансформацій у науковому полі лінгводидактики, зумовлених освітніми реаліями та потребами на різних часових відтинках, а також окресленні умов упровадження їх у дидактичний процес майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз спеціальної літератури дозволяє констатувати, що класиками дидактики минулого століття було запропоновано доволі розмаїту сукупність критеріїв, що уможливили групування принципів навчання з урахуванням вимог до розвитку і саморозвитку особистості:

- **за дидактичною метою та завданнями навчального процесу** (спрямованості навчання на реалізацію завдань освіти; виховання і розвитку; міцності знань; систематичності і послідовності навчання; свідомості навчання; розвитку особистості);

- **за джерелом здобуття знань, або врахування змісту підручника** (науковості змісту навчання; доступності і послідовності; активності і свідомості зв’язку навчання з життям; виховного і розвивального навчання);

- **за способами діяльності вчителя та учнів** (доступності навчання; використання наочності; різноманітності форм навчання; активності учнів за керівної ролі вчителя; поєднання різних методів, засобів і форм організації навчання);

- **за результативністю навчання** (міцності знань; дієвості знань; виховного та розвивального навчання; формування знань, умінь, навичок, компетенцій) [10; 8; 16].

Загалом дидактами запропоновано понад 30 класифікацій принципів навчання, що до певної міри утруднювало чітку реалізацію їх у змісті освіти. Саме тому дослідниками (Ю. Бабанський, Є. Голант, В. Занков, В. Зінченко, Г. Ващенко, Б. Єсіпов, І. Лернер, М. Фіцула, Г. Щукіна та ін.) запропоновано поділ принципів навчання на: 1) **традиційні** – загальноприйняті дидактичні і 2) **нетрадиційні** – новітні: демократизації навчання; виховання здорової дитини; оптимізації навчального процесу; нетрадиційної системи навчання; індивідуалізації; диференціації; інтеграції у навчання.

Прагнення науковців класифікувати принципи навчання на компетентнісній, інтегративній, особистісно зорієнтованій основі спричинило появу значної кількості альтернативних програм і підручників, монографічних праць, науково-методичних публікацій, аналіз яких дає змогу стверджувати, що принципи навчання – категорія змінна, тому кількість їх постійно зростає і доповнюється новими [9].

У цьому контексті продуктивною, на нашу думку, є пропозиція О. Савченко виділяти для кожного з рівнів освіти (початкова школа, основна школа, вища школа) обов’язкові основні принципи [14].

У процесі аналізу спеціальних джерел з’ясовано, що в основній школі найбільшого поширення набули 10 провідних загальнодидактичних традиційних принципів навчання та 10 сучасних загальнодидактичних принципів, які функціонують не ізольовано, а в органічному взаємозв’язку, доповнюючи й обумовлюючи один одного.

З-поміж традиційних та сучасних загальнодидактичних принципів спільними є принципи: науковості, наступності, свідомості й активності, доступності, систематичності, послідовності, зв’язку навчання з практикою.

Достатньо різноманітною є сучасна класифікація принципів на рівні початкової та основної загальноосвітньої школи. Провідними принципами у початковій школі визначено такі: усебічного розвитку особистості; індивідуалізації;

диференціації; активності учнів у процесі навчання; наочності; свідомості; систематичності; послідовності; доступності; цілісності впливу навчально-виховного процесу; природовідповідності організації навчання; наступності [12]. У загальноосвітній школі усталілися принципи: науковості і доступності; систематичності; наступності і перспективності; взаємозв'язку навчання й розвитку; мотиваційного забезпечення навчального процесу та співробітництва; індивідуалізації й диференціації навчання; міцності й дієвості результатів навчання [13].

Аналіз спеціальної літератури показує, що сучасні дидакти та лінгводидакти (А. Алексюк, В. Андреев, З. Бакум, Є. Барбіна, Н. Бібік, А. Богуш, В. Бондар, Н. Волкова, О. Глузман, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, К. Климова, М. Князян, А. Кузмінський, В. Козаков, С. Мартиненко, М. Пентилюк, О. Пехота, П. Підкасистий, О. Савченко, С. Сисоєва, М. Фіцула та ін.) класифікують принципи навчання з урахуванням вимог до розвитку і саморозвитку особистості. У результаті наукових пошуків ними було запропоновано визначати й обґрунтовувати принципи відповідно до цілей, які висуваються певними історичними умовами, станом розвитку суспільства й рівнем його культури. На думку більшості дидактів, зміна суспільних умов передбачає необхідність перебудови змісту принципів, які зберігають своє значення стосовно нових умов, і з'являються нові принципи, у яких віддзеркалюються нові вимоги суспільства до організації навчання й системи освіти загалом. Саме наведене положення доводить правильність і правомірність твердження сучасної дидактики про те, що принципи навчання є історично конкретними категоріями, які відображують актуальні й найбільш суттєві потреби суспільства [14; 15; 18].

Сучасні лінгводидакти розглядають принципи навчання як певні рекомендації, які спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес загалом, як способи досягнення педагогічних цілей, з урахуванням закономірностей й умов, у яких здійснюється навчально-виховний процес [12; 13].

Загалом сучасні дослідники обґрунтовують систему дидактичних принципів на основі наукового розуміння суті навчання, урахування нормативних вимог до організації навчально-виховного процесу, інтенсивних глобалізаційних та інтеграційних процесів, що відбуваються в сучасній вітчизняній освіті.

Студювання науково-методичних джерел переконує, що в царині методики навчання української мови у дошкільній, початковій, основній та вищій школах дослідники послуговувалися усталеними в педагогічній науці загальнодидактичними принципами навчання.

В українській дошкільній лінгводидактиці теоретичним підґрунтям для формування змісту комунікативної компетенції дитини виступають: а) *загально-методичні принципи навчання рідної мови*, які виконують нормативну функцію: принципи уваги до матерії мови; розуміння мовних значень; оцінки виразності мовлення; розвитку чуття мови; координації усного й писемного мовлення; прискорення темпів навчання мови; взаємозв'язку сенсорного, розумового й лінгвістичного розвитку дітей; б) *частково-методичні*, які виконують концептуальну функцію (наприклад, у навчанні мови дошкільнят і молодших школярів): принципи комунікативно-діяльнісного підходу; комплексного розвитку мовлення; домінуючої ролі ігрової діяльності; максимальної мовленнєвої активності; варіативності добору змісту, форм і методів навчання; емоційної насиченості процесу навчання; формування елементарного усвідомлення мовних явищ (А. Богуш, Е. Короткова, В. Скалкін).

Спираючись на теоретичні основи педагогіки і психології, методика навчання української мови в початковій школі застосовує такі загальнодидактичні принципи:

1. *Науковості* (тлумачення мовних фактів).
2. *Доступності* (відповідність змісту, форм, способів викладу віковим особливостям дітей).
3. *Наочності* (додаткові дидактичні засоби, зразки правильного мовлення).
4. *Систематичності і послідовності* (таке розташування матеріалу, яке дало б змогу зрозуміти окремі мовні факти і явища в цілісній системі).

5. *Наступності* (“заміна у свідомості учня неповної системи знань повнішою як розвиток у часі системи знань і вмінь учнів”).

6. *Перспективності* (установлення зв'язків між матеріалом, що вивчається, і наступними розділами, накреслення перспективних ліній формування мовних знань і мовленнєвих умінь).

Водночас методика формулює власні, лінгводидактичні принципи.

1. *Уваги* до матерії мови, до розвитку мовленнєвих органів.

2. *Розуміння* мовних значень – лексичних, граматичних, ролі морфем і синтаксичних одиниць.

3. *Оцінка* виразності мовлення передбачає навчання учнів відчувати в мові експресивні засоби – пестливості, доброзичливості; формування умінь сприймати поетичні твори.

4. *Розвитку* чуття мови, спрямованого на формування в учнів:

– усвідомлення правильності свого і чужого мовлення;

– розуміння ролі слова, словосполучення в оформленні і передачі думки;

– умінь виділяти логічний наголос, уповільнювати чи пришвидшувати читання;

– умінь усно й письмово висловлювати свої думки;

– володіння культурою усного і писемного мовлення.

5. *Координації* усного і писемного мовлення, за яким освоєння усного мовлення передуює писемному.

6. *Пришвидшення* темпу навчання. Засвоєння інших шкільних предметів перебуває в залежності від засвоєння мовних знань.

Окреслені принципи враховуються при доборі часткових методів і прийомів навчання української мови [12].

У класичних методиках навчання української мови в середній школі, наприклад, у підручнику “Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах” (підруч. для студентів філологічних факультетів університетів / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. ; за ред. М. Пентилюк) перша група загальнодидактичних принципів розподілена за трьома підгрупами:

1) *принципи, пов'язані з психологічними основами навчання (активності, свідомості й міцності знань);*

2) *принципи, пов'язані з дидактичними основами навчання (науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, доступності, наочності);*

3) *принципи, зумовлені практикою навчання (зв'язок теорії з практикою, зв'язок навчання з життям, навчання – з вихованням) [13].*

Достатньо різноманітною є класифікація принципів навчання у дидактиці вищої школи. Зокрема, дослідниками визначено такі принципи: спрямованості процесу навчання у вищому навчальному закладі на *всесторонній, гармонійний розвиток особистості студента; єдності навчання, освіти й виховання; поєднання індивідуального й колективного; єдності конкретного й абстрактного; науковості; систематичності; зв'язку теорії з практикою; міцності знань; доступності [18]; єдності дослідницької і навчальної діяльності; забезпечення творчої активності й самостійності студентів у навчальному процесі; єдності теоретичної і практичної підготовки; глибокого знання внутрішнього світу студентів; урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів [9]; зорієнтованості вищої школи на розвиток особистості майбутнього спеціаліста; забезпечення неперервності освіти; забезпечення навчального процесу традиційними та електронними засобами навчання; відповідності змісту вищої освіти сучасним та прогнозованим тенденціям розвитку науки і виробництва; відповідності результатів підготовки спеціалістів вимогам конкретної сфери професійної діяльності, забезпечення їхньої конкурентоспроможності [4]; позитивної мотивації; гуманізації та гуманітаризації; народності та етнопедагогіки; культуровідповідності [5].*

Окремими дослідниками (В. Беспалько, В. Лозова, В. Пасинок, С. Сисоєва, М. Фіцула та ін.) обґрунтовано специфічні принципи навчання у вищому навчальному закладі, спрямовані на професіоналізацію навчального процесу: єдності навчальної та наукової діяльності; оптимального співвідношення

теоретичної та практичної підготовки студентів; урахування індивідуальних можливостей студента; забезпечення самостійної роботи студентів; науково-дослідної роботи студентів.

Деякі науковці (О. Глузман, О. Савченко, М. Фіцула та ін.) зазначають, що в навчальному процесі вищої школи необхідно дотримуватись загальнодидактичних принципів навчання, а також специфічних, характерних лише для вищих навчальних закладів [5; 14; 18].

Нова організація навчання сучасної української мови, лексикології зокрема, передбачає реалізацію *специфічних* принципів навчання: взаємозв'язок лексикології у вивченні фонетики, фразеології, словотвору, граматики, орфографії, пунктуації; функціонально-стилістична спрямованість у вивченні мови; зв'язок вивчення лексикології з роботою з розвитку мовлення; взаємозалежність усного і писемного мовлення; вивчення лексикології на текстовій основі [13].

Водночас сучасними лінгводидактами виокремлено власне методичні принципи, які зорієнтовують майбутніх учителів початкової школи на внутрішньо-дисциплінарну інтеграцію знань і вмінь студентів з лексикології й граматики, лексикології і мовленнєвих здібностей, усного й писемного мовлення, мовленнєвої діяльності й культури мовлення. До того ж виділені принципи спрямовані на формування лексичної компетентності студентів:

- *принцип взаємозв'язку розвитку усних і писемних видів мовленнєвої діяльності*, який полягає в доцільному виборі форми спілкування. Цей вибір мовлення залежить насамперед від умов, мети, характеру спілкування, кількості учасників. У навчальному процесі студенти паралельно збагачують словниковий запас та розвивають уміння й навички слухання, говоріння, читання й письма. Це зумовлено тим, що всі види мовленнєвої діяльності характеризуються цілеспрямованістю й складаються з кількох послідовних фаз (орієнтування, планування, реалізації та контролю). Відповідно до цих фаз і здійснюється окрема мовленнєва дія, що залежить від мовленнєвої ситуації, наприклад, необхідності відповісти на запитання, спонукати до дії, написати листа тощо. Кожна мовленнєва дія містить етап підготовки висловлювання (усвідомлення мотивів, мети спілкування, прогнозування результатів), структурування висловлювання (відбір мовних одиниць, розташування їх у певному порядку на основі оперативної мовленнєвої пам'яті), перехід до зовнішнього мовлення (звукове або графічне оформлення висловлювання);

- *принцип зв'язку розвитку мовлення з формуванням лексичної компетенції* зумовлений тим, що мовленнєві уміння й навички залежать від рівня теоретичних знань лексико-семантичної системи, володіння нормами літературної мови. Лексична компетентність у студентів формується відповідно до сформованих мовних умінь і навичок як засобу пізнання, спілкування, самовираження людини. Комунікативна зорієнтованість навчання зумовлює необхідність поєднання різнорівневих та різноаспектних мовних явищ, що функціонують у мовленні комплексно, у тісному взаємозв'язку;

- *принцип зв'язку розвитку мовлення з формуванням стратегічної компетенції* забезпечує реалізацію діяльній (стратегічній) змістової лінії. Лексична компетентність майбутніх учителів початкової школи залежить від розвитку загальнопізнавальних, організаційних, естетичних, творчих умінь, ціннісних орієнтацій, від опанування стратегій, що визначають оптимальність мовленнєвої діяльності, спрямованої на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем;

- *принцип зв'язку розвитку мовлення з формуванням соціокультурної компетенції*, який сприяє забезпеченню єдності змісту і форми спілкування, бо враховує поведінковий його аспект. Формування лексичної компетенції майбутніх учителів початкової школи, зокрема вмінь сприймати й розуміти думки інших та планувати й створювати власні висловлювання, забезпечує навчання лексикології на основі текстів, що сприяють опануванню національних і загальнолюдських культурних та духовних цінностей, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, народами, націями. Дидактичний матеріал у вигляді текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення дозволяє не тільки визначати стилістичні й граматичні функції мовних одиниць, забезпечувати практичну спрямованість засвоєння учнями лінгвістичної теорії, а й розвивати морально-етичні та

естетичні цінності особистості, формувати в студентів лексичну компетенцію в органічній єдності з соціокультурною.

Аналіз спеціальних джерел уможливив з'ясування динаміки еволюційних трансформацій означуваної категорії у контексті розвитку досліджень з аспектною методики.

Так, у навчально-методичному посібнику з методики навчання української мови в початковій школі за редакцією М. Вашуленка виокремлено й охарактеризовано специфічні принципи навчання лексикології, зумовлені особливостями лексичних явищ української мови: *екстралінгвістичний* (реалізується через зіставлення слова і реалії та передбачає використання предметної або ілюстративної наочності); *лексико-граматичний* (реалізується через зіставлення лексичного та граматичного значень слова); *системний* (полягає у постійному зіставленні різних груп слів з опорою на контекст); *функціональний* (передбачає розгляд лексичного значення слова з урахуванням його вживання в різних стилях мовлення); *історичний* (реалізується лише певною мірою на практиці, відповідно до вікових особливостей учнів початкової школи) [12].

Необхідність урахування сучасних специфічних принципів навчання лексикології та формування лексичної компетентності майбутніх учителів початкової школи зумовлюють вимоги до всіх компонентів навчального процесу: цілей і завдань формування змісту, добору форм і методів, стимулювання, планування, аналізу результатів та ефективного впровадження технологій навчання.

Отже, сучасний етап розвитку лінгводидактики вищої школи у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи вимагає значно ширшого трактування принципів навчання. Теоретичне розуміння сутності поняття "принципу" полягає у визнанні за ним ролі методологічного орієнтира, який у дослідницькій діяльності майбутніх фахівців виконує носіологічну функцію й виступає як результат пошукової діяльності, а в прикладній – перетворювальну, є вихідним пунктом діяльності для побудови процесу навчання та методичної системи і водночас вираженням педагогічної концепції, у межах якої відбувається конструювання процесу формування лексичної компетентності загалом.

### Література

1. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / А. М. Алексюк. – 2-ге вид. – К. : Рад. школа, 1981. – 206 с.
2. Бабанский Ю. К. Педагогика : учеб. пособ. / Ю. К. Бабанский. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1988. – 468 с.
3. Большой энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая рос. энцикл. ; СПб. : Норинт, 1998. – 1456 с.
4. Бондар В. І. Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти (на матеріалі дидактики) / В. І. Бондар // Освіта і управління – 1999. – № 1. – Т. 3. – С. 19–40.
5. Глузман О. В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Глузман О. В. – К., 1997. – 404 с.
6. Дороз В. Ф. Методика викладання української мови у вищій школі : навч. посіб. / В. Ф. Дороз. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 176 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Коменский Я. А. Великая дидактика: хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Я. А. Коменский ; сост. и авт. введ. статей А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 324 с.
9. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі : монографія / О. А. Копусь. – Одеса, 2012. – 429 с.
10. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1981. – 234 с.
11. Методика вивчення української мови в школі : посіб. для вчителів / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін. – К. : Рад. школа, 1987. – 246 с.
12. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.

13. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підр. для студентів філол. ф-тів унів-тів / М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. ; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.
14. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. ф-тів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 304 с.
15. Сергеев П. С. Принципы обучения / П. С. Сергеев. – 3-е изд. – Тула : Автограф, 2000. – 220 с.
16. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский – М. : Педагогика, 1988.  
Т 1. – 1988. – 340 с.
17. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
18. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 2-ге вид. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2003. – 136 с.

УДК 371.32:821.161.2

## ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ Т. Ф. ТА Ф. Ф. БУГАЙКІВ У КУРСІ ВИКЛАДАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Грона Н. В.

*У статті окреслено методичні напрями наукової спадщини Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків на предмет відображення в ній методичних підходів до організації уроків літературного читання в початковій школі.*

*Ключові слова: методика навчання української мови, літературне читання, наукова спадщина Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків.*

*В статье обозначены методические направления научного наследия Т. Ф. и Ф. Ф. Бугайко на предмет отражения в нем методических подходов к организации уроков литературного чтения в начальной школе.*

*Ключевые слова: методика обучения украинскому языку, литературное чтение, научное наследие Т. Ф. и Ф. Ф. Бугайко.*

*The article outlines methodological directions in the scientific heritage of T. F. and F. F. Buhayko pertaining to methodological approaches to the organization of literary reading lessons in primary school.*

*Key words: methods of teaching the Ukrainian language, literary reading, scientific heritage of of T. F. and F. F. Buhayko.*

---

**Постановка проблеми.** Важливе місце в професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів займає курс “Методика навчання української мови”. Специфіка цього курсу полягає в тому, що він спирається на суміжні дисципліни (мовознавство, педагогіка, психологія, логіка) і покликаний формувати на цій основі педагогічну майстерність у майбутнього вчителя початкових класів. Студент має оволодіти всіма існуючими методами та прийомами успішного навчання української мови, професійними вміннями й навичками і з літературного читання зокрема.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У змісті початкової освіти читанню належить особлива роль. Курс “Літературне читання” – органічна складова освітньої галузі “Мови і літератури”, він охоплює класне й позакласне читання. Його основною метою є формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовою складовою комунікативної й пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів із дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі [5].

У процесі навчання відбувається становлення дитини-читача, здатної до самостійної читацької, творчої діяльності; здійснюється її мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток; формуються морально-естетичні уявлення й поняття, збагачуються почуття, виховується потреба в систематичному читанні.

Методика організації роботи учнів над текстами творів у початкових класах багатоаспектна. Вона передбачає реалізацію всіх завдань предмета літературного читання з урахуванням мети опрацювання конкретного твору, особливостей його жанру, рівня підготовленості учнів класу, повноти методичного апарату підручника, кількості годин, які відведено на роботу з текстом.

Проблемою аналізу художніх текстів на уроках читання займалися П. М. Якобсон, Л. В. Занков, Л. І. Айдарова, Г. А. Цукерман, Н. Д. Молдавська, О. І. Нікіфорова, О. Почупайло, Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки та ін. Зокрема, Н. Д. Молдавська визначила критерії і дала характеристику вікових рівнів літературного розвитку учнів, показуючи можливості та шляхи вдосконалення методів роботи вчителя. П. М. Якобсон, О. І. Нікіфорова розглядали проблему сприймання художньої літератури, психологічні особливості процесу сприймання, його механізми й умови більш глибокого сприймання літературних текстів.



У науковій спадщині Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків набули ґрунтовного дослідження такі важливі методичні проблеми, як формування особистості кваліфікованого читача, естетичне виховання учнів засобами мистецтва слова, сприймання й осмислення художнього твору як явища мистецтва, розвиток літературно-творчих здібностей школярів. Праці видатних методистів стали вагомим внеском у розроблення методики вивчення літератури в старших класах загальноосвітньої школи.

Подальше вдосконалення шкільної практики навчання читання молодшого школяра має здійснюватись лише на науковій основі, враховувати здобутки видатних вітчизняних і зарубіжних методистів. Саме тому актуальність пропонуваної розвідки вбачаємо у висвітленні теоретичних поглядів Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків на методику навчання української мови в початковій школі та літературного читання зокрема.

**Мета статті** – проаналізувати наукову спадщину Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків на предмет відображення в ній методичних підходів до організації уроків літературного читання в початковій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз методичної спадщини Тетяни і Федора Бугайків засвідчують її актуальність та певну узгодженість із сучасними вимогами. Тетяна і Федір Бугайки виділили методичні аксіоми успішного й ефективного уроку: усвідомлення учнями мети уроку і зв'язку її з попередніми заняттями; відповідність змісту й методів занять підготовці учнів; емоційність уроку, естетичне сприймання учнями літературного твору як явища мистецтва; активність школярів у роботі, виявлення їхньої ініціативи; спрямування домашніх завдань із літератури на розвиток пізнавальних сил і здібностей учнів; органічний зв'язок уроку з позаурочними формами навчання та з громадською активністю [1, с. 26–32].

Визначальну роль у літературному розвитку школярів вони залишали за методом творчого читання, ефективність застосування якого пов'язували з продуманим поєднанням різних прийомів, видів і форм організації читацької діяльності: “У педагогічній практиці вироблено ряд способів виховання в учнів звички читати уважно, зосереджуватися на художніх деталях, уявляти прочитане в колоритних, яскравих образах. Це насамперед так зване “усне малювання”, створення кіносценаріїв і окремих кінокадрів, режисерські коментарі до сцен, епізодів, картин тощо” [2 с. 50]. При цьому учні “оволодівають усним і писемним мовленням, вчать читати виразно, набувають необхідних навичок роботи з друкованим текстом: уміння зробити виписки, скласти план, тези, конспект, написати реферат, використавши одне або декілька джерел” [1, с. 8].

Спираючись на ці постулати в підготовці майбутнього вчителя початкових класів, ми під час викладання курсу методики навчання української мови націлювали студентів на ефективні способи керівництва навчально-виховним процесом на уроці літературного читання (методи, прийоми, засоби та форми навчання) з урахуванням характеру навчального матеріалу та ступеня його засвоєння; організацію аналітико-синтетичної діяльності учнів 1–4 класів; методику застосування проблемно-пізнавальних завдань, формування літературної компетентності молодших школярів; розвиток знань та творчих здібностей засобами гри. З цією метою як активний метод навчання застосовували в ході проведення практичних і семінарських занять з методики навчання української мови розв'язування методичних завдань. Вони передбачали формування у студентів спеціальних умінь за допомогою моделювання конкретних епізодів (ситуацій) професійної діяльності вчителя, які мають характер навчальних завдань. Наприклад, на практичному занятті “Особливості вивчення творів різних жанрів” пропонували такі завдання:

1. Учитель для учнів 4 класу на уроці читання запропонував завдання такого змісту: *Придумай свій заголовок до вірша Л. Костенко “Здивовані квіти” і порівняй його з авторським.* Чи вдало дібрав учитель завдання для роботи над заголовком тексту?

ЗДИВОВАНІ КВІТИ

|                     |                   |
|---------------------|-------------------|
| Сю ніч зорі         | Сю ніч квітка     |
| Чомусь колючі,      | Питала квітку:    |
| Як налякані їжачки. | – Що це робиться, |
| Сю ніч сойка        | Поясни?           |
| Кричала в кручі,    | Тільки вчора      |
| Сю ніч ворон казав: | Було ще влітку,   |
| “Апчи!”             | А сьогодні вже –  |
|                     | Восени!           |

2) Перед первинним читанням оповідання Г. Тютюнника “Ласочка” учитель запропонував учням таке запитання: *Діти, я зараз вам прочитаю оповідання “Ласочка”, а ви уважно слухайте, а потім скажете, хто така Ласочка, за якою ознакою Арсен впізнав Ласочку в дорослій лисиці і чому він назвав її Ласочкою?*

Прокоментувати зміст поставленого запитання. Запропонувати власний варіант запитання.

3) Учитель під час аналізу вірша М. Рильського “Розмова з другом” провів лексико-семантичний та лексико-стилістичний аналіз такого змісту:

*Лексико-семантичний + лексико-стилістичний аналіз:*

– *Які головні образи наявні у вірші? (Образ лісу, живої природи...)*

– *Як автор описує природу? (Немов живу, насичену шумом вітру та співом птахів...)*

– *Які епітети використовує автор у вірші, якими словами звеличує природу? (Нижнім голосом зозулі, пізнім дзвоном солов'їним, крилаті дуби, світлі ріки...)*

– *Порахуйте кількість прикметників у творі, з якою метою вони вжиті?(13, щоб передати і звеличити стан природи, її настрої...)*

– *Знайдіть рядки, у яких передано напружений та серйозний, на вашу думку, настрої (“І до друга я звернувся із промовою такою...”)*

– *Знайдіть рядки, де автор використовує гіперболу, говорячи про природу? (Смутком білої берези, сосен гомоном одвічним, земля весела, веселі дерева...)*

Прокоментувати педагогічні дії вчителя. Запропонувати власний варіант лексико-семантичного та лексико-стилістичного аналізу цього вірша.

З метою розвитку методичного мислення, пізнавальної активності студентів та розвитку методичної творчості, самостійності проводимо аналіз методичного матеріалу в групах. Наприклад:

1. Виконати рівневий лінгвістичний аналіз поетичного тексту (із підручника “Літературне читання” за вибором студента) за планом:

1. *Синтаксична організація тексту*

Типи речень із точки зору мети висловлювання. Їхні функції в тексті. Типи речень із точки зору наявності головних членів (складні й прості речення, повтори або пропуски слів та їхні значення), функції в тексті.

Однорідні члени речення. Їхня роль у тексті.

2. *Морфологічна організація тексту.*

Аналіз частин мови (слова яких частин мови переважають і чому):

а) значення й кількість іменників;

б) дієслова, значення й кількість;

в) дієслівний час;

г) особові займенники в тексті;

г) службові частини мови.

Значення морфологічного рівня в тексті.

3. *Лексико-семантична організація тексту.*

Фразеологія тексту:

а) використання фразеології в готовому вигляді;

б) наявність авторських фразеологізмів; тропи (метафори, метонімії, метафоричні вирази, гіперболи, уособлення, метопи, іронії); використання лексичних повторів (анафора, епіфора); особливі іменники і прикметники кольору, світла. Значення лексичного рівня в тексті.

4. *Фонетична організація тексту: співвідношення голосних і приголосних, основні концепції у сполучуваності та повторюваності звуків, алітерації, асонанси, звукопис. Значення фонетичного рівня в тексті.*

5. *Загальні висновки про структуру тексту.*

*Залежно від класу (вік, рівень підготовки) план аналізу може бути змінений.*

*Завершальним етапом аналізу обов'язково має стати виразне читання, за допомогою якого школяр показує, як він зрозумів твір, чи може голосом, інтонацією передати задум автора, мовний колорит, особливий ритм і мелодику мови твору.*

Лексико-семантичний аналіз тексту в початковій школі проводиться без уживання термінів.

**Висновки.** Отже, майбутній учитель початкової школи повинен ґрунтовно володіти технологією уроку читання, знати особливості роботи над текстами різних жанрів, шляхи здійснення літературної освіти молодшого школяра, способами застосування пошукових та репродуктивних методів, системою організації словесної творчості молодшого школяра.

Методична спадщина Тетяни і Федора Бугайків засвідчують, що методичні принципи і теоретико-практичні підходи щодо структури й ефективності занять є проєкцією на сучасний урок. У подальшому потребує дослідження компетентнісно-діяльнісна парадигма методичних ідей цих науковців.

#### Література

1. Бугайко Т. Ф. Про ефективність уроків літератури / Т.Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко // Література в школі. – 1960. – № 4. – С. 23–32, 26–32.

2. Бугайко Т. Ф. О взаимосвязи в преподавании русской и украинской литературы в школах УССР / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1968. – 54 с.

3. Бугайко Т. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Бугайко, Ф. Бугайко. – К. : Радянська школа, 1973. – 176 с.

4. Грона Н. В. Методика роботи над текстами різних жанрів / Н. В. Грона // Методичні рекомендації для студентів спеціальності 6.010102 “Початкова освіта”. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – 67 с.

5. Програма з літературного читання для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] // Навчальні програми / Навчальні програми для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою. – Режим доступу:

<http://www.mon.gov.ua/images/files/navchalniprogramu/2012/ukr/02litchit.pdf>. – Назва з екрана.

6. Розвиток творчих здібностей на уроках української мови та літератури [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

[http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/31843/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31843/). – Назва з екрана.

УДК 373.5.016:821.161.2

## **ФОРМУВАННЯ В ШКОЛЯРІВ УМІНЬ ЗДІЙСНЮВАТИ ПСИХОЛОГІЧНУ ХАРАКТЕРИСТИКУ ПЕРСОНАЖІВ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ**

**Забарний О. В.**

*У статті з'ясовуються методи формування в школярів умінь здійснювати психологічну характеристику образів-персонажів художнього твору, визначається коло психологічних термінів, обґрунтовується необхідність таких дій для формування особистості школяра.*

*Ключові слова:* образ-персонаж, методи навчання, пошукова діяльність, понятійний апарат, психологічні терміни.

*В статье определяются методы формирования у учащихся умений совершать психологическую характеристику образов-персонажей художественного произведения. Определяется круг психологических терминов, обосновывается необходимость такой методике.*

*Ключевые слова:* образ-персонаж, методы обучения, поисковая деятельность, понятийный аппарат, психологические термины.

*The article determines methods of building schoolchildren's skills of giving psychological characteristics to persons portrayed in an artistic piece, defines a range of psychological terms and substantiates the necessity of such activities for the formation of the schoolchild's personality.*

*Key words:* characters portrayed in an artistic piece, methods of teaching, search activity, conceptual apparatus, psychological terms.

---

Сьогодні, у час гострих соціальних протистоянь, як ніколи важливо формувати в молодого покоління українців почуття національної гідності, самоідентифікації, патріотизму. Важлива роль усвідомленого розуміння особистості та її резервів є першочерговим завданням сучасного уроку. Особливе місце у цьому процесі відводиться урокам української літератури.

Шкільна програма довела, що за умови правильного підходу до роботи над аналізом художнього твору можливе цілковите усвідомлення учнями не лише ідейно-тематичних засад твору, але й глибоке проникнення в авторський задум, розуміння внутрішнього світу його героїв, їхніх життєвих потреб та орієнтирів. Літературний твір стає своєрідним "підручником життя", де на прикладах образів-персонажів художнього твору в учнів формується уявлення про національну культуру нашого народу, його духовний світ, відбувається процес виховання молодшої людини шляхом усвідомленого вибору всього найкращого та цінного, що несе в собі герой.

Питання дослідження психології поведінки літературного героя не нове у методичній науці. Літературознавчий аспект проблеми закладено у працях І. Франка, О. Білецького, Г. Грабовича, О. Костюка, Л. Гінзбура, Л. Виготського та в статтях і книгах дослідників ХХІ століття С. Павличко, Н. Зборовської, О. Забужко. У своїх дослідженнях літературознавці розглядали художній твір і його героя шляхом формування та становлення внутрішнього "Я" письменника. Художні образи-персонажі, створені митцем, ставали предметом дослідження його внутрішнього світу, життєвих орієнтирів. Усвідомлене розуміння авторського бачення світу сприяло науковому вивченню психології творчості особистості.

У методиці викладання української літератури свої дослідження цієї проблеми здійснили О. Мазуркевич, О. Бандура, Б. Степанишин, а також сучасні дослідники-методисти Г. Токмань, З. Шевченко, А. Ситченко, В. Захарова, Н. Соловйова.

Попри все попередньо визначена проблема в методиці викладання літератури лишається актуальною, адже не розроблені форми застосування психологічного понятійного апарату під час здійснення аналізу художнього тексту в цілому й образу-персонажа зокрема; потребують вивчення шляхи підвищення

інтелектуального рівня сучасного уроку й шляхи зростання рівня психологічних знань учнів на уроках літератури; зрештою, шкільній практиці невідомо, як ці знання школярів інтегруються в повсякденне життя. А тому, як кажуть, проблема на часі.

Сьогодні перед освітою постала проблема пошуку нових навчальних технологій, які допомогли б учням зрозуміти себе, самовдосконалитися та реалізуватися в сучасному середовищі. А тому методика літератури нині переосмислює фундаментальні категорії – історизму, соціальності та психологізму. Працюючи над аналізом художнього тексту, вчитель-словесник, як правило, значну частину часу на уроці приділяє першим двом, третя ж через брак часу лишається поза увагою. Категорія психологізму є тією основою, яка формує світоглядні позиції та духовні цінності школяра, допомагає краще пізнати внутрішній світ героя, зрозуміти його поведінку, потреби, мотиви, цілі, характер тощо. Здійснюючи порівняння, школяр самоідентифікує своє внутрішнє “Я”.

Учні, наслідуючи поведінку героя, перебирають на себе прийнятні для них риси характеру. А тому вчитель на уроці літератури, починаючи аналіз образу-персонажа, обов'язково повинен з'ясувати, наскільки правильно й глибоко розуміють учні такі поняття, як “характер”, “персонаж”, “моральні риси”. Ці теоретичні поняття вчасно зорієнтують школяра в розрізненні домінуючих рис і вчинків образу героя. У процесі здобуття знань школярі дорослішають, і у них виникає реальна потреба в самовихованні. Характерною ознакою учнів середнього шкільного віку стає бажання знайти собі ідеал для наслідування. На жаль, ним стає не лише герой літературного твору, а перш за все – герої кінематографу, шоу-бізнесу або ж реально існуючі люди.

Проте, наслідуючи такого героя, школярі удосконалюють свої вміння керувати собою, концентрувати зусилля, витримувати моральні й фізичні навантаження, тобто спрямовувати свої зусилля на отримання бажаних результатів. Цим і повинні скористатися вчителі-словесники, коригуючи ці зусилля, спрямовуючи їх і пов'язуючи з художніми текстами та образами. Щоб успішно виконати дане завдання, учитель повинен сформувати в учнів певне коло вмінь: відшукати структурні компоненти психологічної характеристики героя, практично застосувати набуті знання із їх психологічним умотивуванням. Щоб сформувати ці вміння, вчитель повинен вдаватися до поетапного підходу методів навчання. Так, при застосуванні пояснювально-ілюстративного методу вчитель інформує учнів про наявність психологічного поняття та пояснює його застосування. Під час репродуктивного навчання учні відтворюють раніше подану вчителем інформацію та усвідомлюють необхідність її використання. Такі педагоги мусять вдаватися до проблемного методу навчання, у ході якого учитель розглядає вчинок персонажа і мотивує причини його дій. Учні за зразком аналізують вчинки інших героїв, моделюють проблемні ситуації. Доцільно буде вдаватися під час аналізу художнього тексту та його героїв і до частково-пошукового методу навчання. Учитель має поставити перед учнями проблемне запитання: “Чому герой вчинив так, а не інакше? Умотивуйте свою відповідь”. Учні, виокремлюючи якусь яскраво виражену особливість його психологічної характеристики, дають відповідь, підтверджуючи її цитатами з тексту. Цей етап навчання є особливо важливим під час набуття і закріплення навичок, здійснюється дослідницьким методом навчання. Учні завдяки набутим умінням самостійно дають повну психологічну характеристику герою. Як бачимо, реалізація наведених методів навчання зорієнтована на характер і рівень пізнавальної діяльності учнів. Основні принципи, застосовані в процесі формування вищевказаних умінь, – системність, послідовність і наступність у роботі під час здійснення психологічної характеристики образу-персонажа. Які ж психологічні поняття ми можемо з'ясувати під час здійснення характеристики образу-персонажа? Перш за все, темперамент (активний, пасивний, соціально спрямований, агресивний); дії та вчинки (моральні, аморальні). При цьому учні мають отримати навички давати власну оцінку вчинкам і поведінці дійових осіб. Наступним поняттям може бути “характер” (моральні риси, вольові якості). Учні повинні навчитися характеризувати образ-персонаж на основі його поведінки та вчинків. Розрізняти типи поведінки через розуміння та усвідомлення вчинкової дії персонажа. Наступний

етап – це з'ясування такого поняття, як “потреби” (фізіологічні, матеріальні, соціальні, духовні). Учні, здійснюючи характеристику образу на основі його поведінки та вчинків, повинні розповісти про особливості характеру, через аналіз моральних рис вольових якостей. І, зрештою, вчитель з учнями з'ясовує таке поняття, як “емоції” (настрої, ефекти, стреси, почуття у своїх проявах). На цьому етапі учні мають отримати навички виявляти внутрішні причини поведінки персонажа (мотиви, потреби, цілі, інтереси).

Основною формою роботи має стати урок засвоєння нових знань, або ж урок текстуального вивчення художнього твору. Використання інтерактивних технологій: кооперативного навчання – робота в малих групах; колективно-групового навчання, де застосовуються методи “мозкової атаки”, “відкритого мікрофона”, ситуативного моделювання – рольові ігри, розігрування ситуацій – сприяє кращому розумінню внутрішнього світу героя, усвідомленню найважливіших цінностей моралі та етики, формуванню власної життєвої позиції учня.

Набутий школярем досвід, уміння та навички допоможуть зрозуміти слова Ж. Лакана: “Психоаналітичний досвід відкрив у людині імператив Слова – закон, що формує людину за своїм образом і подобою. Маніпулюючи поетичною функцією мови, він же цей досвід, дає людському бажанню символічне опосередкування” [1, с. 371]. Отже, набуті школярем знання та навички допоможуть йому легко адаптуватися до соціального середовища в подальшому житті.

#### **Література**

1. Зборовська Н. В. Психоаналіз і літературознавство : посібник / Н. В. Зборовська. – К. : Академвидав, 2003. – 392 с.

УДК 378

**ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ НА КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНІЙ ОСНОВІ****Каліш В. А.**

*У статті обґрунтовано доцільність застосування когнітивно-комунікативного підходу до опанування студентами наукової інформації про лексико-семантичну систему мови та окреслено деякі методичні рекомендації.*

*Ключові слова:* когнітивно-комунікативний підхід, мовна картина світу, лексико-семантична система мови, лексико-семантична компетенція.

*В статье обоснована целесообразность применения когнитивно-коммуникативного подхода к овладению студентами научной информацией о лексико-семантической системе языка и предложены некоторые методические рекомендации.*

*Ключевые слова:* когнитивно-коммуникативный подход, языковая картина мира, лексико-семантическая система языка, лексико-семантическая компетенция.

*The article substantiates the expediency of the cognitive-communicative approach to mastering scientific information about the lexical-semantic system of language and outlines some methodological recommendations.*

*Key words:* cognitive-communicative approach, linguistic picture of the world, lexical-semantic system of language, lexical-semantic competence.

**Постановка проблеми.** Провідними напрямками сучасних гуманітарних досліджень є вивчення мови як експоненти когнітивних структур і процесів свідомості [4, с. 382], як засобу відтворення певним етносом довкілля, з одного боку, та як засобу спілкування, обміну інформацією в реальних процесах комунікації, з іншого боку.

Важливість й актуальність нової мовознавчої наукової парадигми зумовлює оновлення змісту лінгвістичних курсів і водночас окреслює нові пріоритети лінгвометодики загальноосвітньої та вищої школи.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Теоретичні засади лінгвометодичних технологій із застосуванням когнітивно-комунікативного підходу становлять наукові здобутки когнітивної та комунікативної лінгвістики (Н. Арутюнова, Ф. Бачевич, М. Болдирев, Г. Почепцов, А. Приходько, Ю. Степанов, І. Стернін, Л. Резников та інші). Важливими для вибудови сучасної лінгвометодології є праці учених, зокрема українських (С. Єрмоленко, Н. Сологуб, Л. Ставицької, В. Жайворонка, О. Тараненка, Л. Лисиченко, О. Селіванової, Л. Шевченко та ін.), присвячені проблемам мовної картини світу у різних її аспектах.

Означений підхід на сьогодні активно реалізується в різних моделях навчання іноземної мови (Л. Ананьєва, Г. Барабанова, І. Бім, Л. Босова, Г. Губіна, О. Колеснікова, В. Яковлева та ін.). Аналіз праць відомих українських лінгводидактів (Н. Бабич, О. Біляєв, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Жайворонко, В. Кононенко, Л. Мацько, М. Пентилюк та ін.) дозволяє констатувати, що проблеми опанування мови та її одиниць на когнітивно-комунікативній основі порушуються в зв'язку із домінуванням у сучасній лінгвометодології компетентнісного підходу, зорієнтованого на формування мовної особистості.

У своїй статті ми обмежимося структуруванням змісту компетенції студентів, пов'язаної з лексико-семантичною системою мови як основного вербального репрезентанта позамовної дійсності та важливого компонента семантичного рівня мовленнєвої діяльності.

**Мета нашої статті** – обґрунтувати доцільність застосування когнітивно-комунікативного підходу до опанування студентами лексико-семантичної системи мови та визначити окремі методичні шляхи її формування у майбутніх учителів-словесників.

Як відомо, когнітивна лінгвістика вивчає мову як засіб одержання, зберігання, обробки, переробки й використання знань, спрямована на дослідження способів концептуалізації й категоризації певною мовою світу дійсності та внутрішнього рефлексивного досвіду [4]. Тому в полі зору дослідників перебувають процеси співвідношення когнітивних механізмів свідомості з природною мовою і її мовленнєвою реалізацією [4]. Комунікативну лінгвістику спрямовано на дослідження закономірностей, складників, чинників комунікативної діяльності, яка здійснюється на базі природної мови [3, с. 234] і, отже, вивчає мовне спілкування, що охоплює такі компоненти, як мовець, адресант, повідомлення, контекст, специфіка контакту та код (засоби) повідомлення [1, с. 162]. Відповідно інтеграція когнітивного й комунікативного підходів у мовній освіті дозволяє розглядати мову та її одиниці в площині мисленнєво-мовленнєвої діяльності.

Лексико-семантична система мови розглядається як один із ярусів мовної структури, що складається зі слів та їх значень [5, с. 282]. Тому застосування когнітивно-комунікативного підходу до опанування студентами цього рівня мови уможливується завдяки чинникам, які вказують на системність лексичних засобів, зокрема: 1) вивідність одних лексичних одиниць з інших; 2) можливість описати семантику всіх лексичних одиниць за допомогою обмеженого числа елементів (компонентний, семний аналіз); 3) системність і впорядкованість об'єктивного світу, що репрезентується передусім лексикою [5; 1].

Відповідно до зазначеного і виходячи з сучасних потреб мовної освіти, домінанта лексико-семантичної компетенції – знання студентів – структурується такими змістовими складовими, як: 1) усвідомлення мовної картини світу, яка складається з мовних одиниць, що виражають концепти, поняття, і мовних способів і засобів вираження зв'язків, які існують у концептуальній картині світу, пов'язаній з усім континуумом знань людини про світ [2, с. 12], та особливостей експлікації цих знань у мові з урахуванням досвіду кожного народу, своєрідності бачення й сприйняття світу тощо; 2) розгляд сутності опорних лексичних одиниць і категорій: слова, лексеми, лексичного значення слова у співвідношенні з поняттям і концептом, структури лексеми та її мовленнєвих реалізацій (семем) і причин розвитку семантичної структури лексеми (пряме й переносне значення, особливо метафори); 3) засвоєння структури лексичного значення як сукупності диференційних та інтегральних, домінантних і недомінантних, обов'язкових і ймовірнісних, граматичних, словотвірних і лексичних (когнітивних і прагматичних) сем у взаємозв'язку зі структурою концепту як ментальної одиниці, що містить низку елементів смислу (фреймів); 4) розуміння особливостей вияву парадигматичних і синтагматичних зв'язків у лексиці, ключових понять лексичної парадигматики, зокрема лексико-семантичного поля і лексико-семантичної групи, а також лексико-семантичних категорій (синонімів, антонімів, гіперо-гіпонімів, партитивів, голонімів, еквонімів тощо) як основних репрезентантів концепту та його складників.

Отже, майбутні філологи мають усвідомити, що у світлі когнітивно-комунікативного підходу до вивчення лексико-семантичної системи мови слово розглядається однією з базових одиниць мовної картини світу (МКС). На думку Л. А. Лисиченко, МКС структурується такими основними рівнями, як психоментальний (превербальний), концептуальний (логіко-лінгвальний, або поняттєвий) і власне лінгвальний, яким відповідають три взаємопов'язані, але відмінні одиниці, зокрема: 1) концепт як ментальне домовне утворення, вербалізоване мовними категоріями, що структурує знання та уявлення людини про певний фрагмент дійсності; 2) поняття як логічне явище і 3) слово як мовна одиниця [2]. Взаємозв'язок слова, поняття й концепту відображає відношення мови з позамовною дійсністю, мисленням, свідомістю, пізнанням, культурою, світоглядом як окремого індивідуума, так і мовного колективу, до якого він належить.

Усвідомлення співвідношення зазначених понять стане підґрунтям для розуміння студентами мови в цілому й лексико-семантичної системи зокрема як репрезентативної форми людської свідомості, пізнання, інтелектуального конструювання світу, розуміння специфіки процесів вербалізації концептуальної картини світу в мові певного етносу.



Засобом реалізації запропонованого підходу до формування лексико-семантичної компетенції є система вправ, яку зорієнтовано на вироблення відповідних умінь і навичок як складових відповідної компетенції. Передусім зазначимо, що в нашій практиці відповідно до сутності когнітивно-комунікативного підходу використовується система аналітичних, репродуктивних, проблемно-ситуативних, конструктивних, продуктивно-творчих, стилістичних, асоціативно-творчих та інших вправ, пропонована студентам для виконання на практичних заняттях і в процесі самостійної роботи. Такі вправи передбачають завдання на з'ясування семної структури слова, визначення типів сем; групування слів за спільними когнітивними чи прагматичними семами; вияв характеру парадигматичних відношень між лексемами, що належать до відповідного лексико-семантичного поля, виокремлення лексико-семантичних груп і категорій, об'єднаних спільною гіперсемою, розрізнення ядерних і периферійних лексем у лексико-семантичних полях, що вербалізують різні концепти; добір і використання семасіологічних категорій відповідно до комунікативних завдань, типу і стилю висловлювання; виокремлення в тексті й групування лексем відповідно до репрезентації когнітивних структур, з'ясування їх функцій у тексті як засобів передачі інформації, її сприйняття, оцінки мовцем; самостійний добір лексем до запропонованої теми й використання їх для продукування власних зв'язних висловлювань тощо. Основними дидактичними засобами реалізації пропонуваного завдань є лінгвістичні словники та тексти різних стилів і жанрів.

Особливої значущості й ефективності у формуванні лексико-семантичної компетенції майбутніх словесників набувають індивідуально-дослідні завдання, які передбачають навчально-пошукову, науково-дослідну та творчу діяльність студентів, зокрема дослідження засобів вербалізації різних концептів (час, простір, життя, смерть, страх, спокута, радість, щастя, кохання, людина, жінка та ін.) у мовній картині світу в цілому (на матеріалі словників) та індивідуальній мовній картині (на основі дослідження мовотворчості українських письменників, фольклорних, конфесійних, публіцистичних, епістолярних текстів тощо).

**Висновки.** Отже, застосування когнітивно-комунікативного підходу до вивчення лексико-семантичної системи забезпечує формування у майбутніх учителів-словесників сучасних, професійно значущих знань, умінь і навичок, розширює їх знання про мовно-виражальні можливості рідної мови у відтворенні позамовної дійсності, стимулює й активізує їх мисленнєву й мовленнєву діяльність.

#### Література

1. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2003. – 463 с.
2. Лисиченко Л. А. Лексико-семантичний вимір мовної картини світу / Л. А. Лисиченко. – Харків : Видавнича група "Основа", 2009. – 191 с.
3. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2006. – 716 с.
4. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля – К., 2008. – 712 с.
5. Українська мова : енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко та ін. – К. : "Укр. енцикл." ім. М. П. Бажана, 2000. – 752 с.

УДК 378: 81'271

**РОБОТА З ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПЛОЩИНІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

**Климова К. Я.**

*Автор пропонує “Пакет завдань з української мови на роботу з текстом” як ефективний засіб розвитку мовної особистості вчителя.*

*Ключові слова: мовна особистість, текст, креативність, компетентність.*

*Автор предлагает “Пакет заданий для работы с текстом” как эффективное средство развития языковой личности учителя.*

*Ключевые слова: языковая личность, текст, креативность, компетентность.*

*The author proposes “A Set of Exercises in the Ukrainian Language for Work with a Text” as an effective means of developing a teacher’s speech personality.*

*Key words: speech personality, text, creativity, competence.*

---

**Постановка проблеми.** З-поміж багатьох характеристик, притаманних мовній особистості, О. Семенов звертає увагу на те, що це людина, яка виражена в мові (текстах) і через мову, добре володіє системою лінгвістичних знань, репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку [1, с. 9]. Сучасний учитель є саме такою мовною особистістю, його професійне становлення відбувається в інформаційному просторі, у процесі безперервної полісуб’єктної взаємодії. Звичайно, педагог зі сформованою дискурсивною компетентністю не тільки має систематизовані знання про текст як одиницю мовної системи найвищого порядку, а й володіє відповідними вміннями і навичками створювати власний дискурс, “занурювати текст у життя” (за Н. Арутюновою). Цей результат креативної діяльності засвідчує, наскільки сформована мовна особистість учителя, а отже – наскільки ефективною була його українськомовна підготовка в університеті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти проблеми формування мовної особистості засобами навчального тексту у школі та ВНЗ висвітлено у працях вітчизняних педагогів-мовознавців (О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, О. Кучерук, Л. Мамчур, Л. Мацько, В. Мельничайко, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Л. Струганець та ін.). Розглядаючи поняття *мовна особистість, комунікативна особистість і мовно-культурна особистість* у тісному взаємозв’язку, Ф. Бацевич наголошує, що мовна особистість добре володіє засобами мовного коду рідної мови, володіє неповторною когнітивною базою, знанням усіх рівнів конкретної ідіотичної мови, культури, гнучкими стратегіями і тактиками спілкування [2, с. 126]. Отже, враховуючи те, що майбутній вчитель є насамперед представником національної культурної еліти українського суспільства, цілком погодимося з думкою О. Кучерук: “Методична система навчання української мови не може бути обґрунтована без уваги до засобів навчання, серед яких ключове місце мають дидактичні тексти, що є носіями культури” [3, с. 293].

Спираючись на сформовані у школі вміння студентів виконувати різні види мовного розбору, викладач вишу засобом роботи з оптимальним дидактичним матеріалом – текстом – розвиває мовну особистість кожного майбутнього вчителя. З цього приводу М. Пентилюк зауважує: “Лінгвістичний аналіз тексту забезпечує комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний підходи до навчання мови” [4, с. 29–33]. Слід наголосити на тому, що робота з текстом у ВНЗ потребує лінгвістичного підґрунтя, закладеного лінгвістикою тексту. Ця наука використовує антропоцентричний підхід, зорієнтований на особистість адресанта і ситуацію спілкування, на гармонізацію творчих можливостей автора і читача. Виділяють низку основних ознак тексту (зокрема навчального): 1) текст

є комунікативною одиницею, що відображає комунікативну мету адресата; 2) текст відтворюється, має граматичну, інтонаційну і смислову завершеність; 3) текст є основним видом дидактичного матеріалу; 4) навчальний текст поповнює знання студентів про систему української мови на всіх мовних рівнях; 5) навчальний текст виконує тренувальну функцію – формування умінь і навичок використання знань студентів з української мови; 6) навчальний текст розвиває основні види мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письмо [5, с. 143–147].

**Мета статті.** Окресливши теоретичні засади роботи студентів з навчальним текстом, закладені у лінгвістичних та лінгвометодичних працях, розповімо у статті про структуру, особливості використання оригінального *“Пакету завдань з української мови на роботу з текстом”*, а також про досвід роботи з текстом на заняттях з української мови у площині розвитку креативної мовної особистості майбутнього вчителя.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Текст є основою комплексного формування усіх складових мовнокомунікативної професійної компетентності. Слід організувати роботу студентів із текстом так, щоб завдання, виконувані на практичних заняттях, поєднувалися із завданнями для самостійного позааудиторного виконання. *“Пакет завдань з української мови на роботу з текстом”* до навчального модуля з української мови, призначений для студентів денної, заочної та дистанційної форм освіти, зразок якого (разом зі зразком виконання завдань студенткою) наведено далі. Зазначимо, що пакет завдань виконується поступово кожним студентом: аудиторна робота (15–20 хвилин практичного заняття) чергується із позааудиторною (викладач консультує студентів, перевіряє самостійно виконані ними завдання у позанавчальний час). Кожне виконання завдання оцінюється за 100-бальною шкалою. Зведена оцінка у графі *“Пакет завдань з української мови на роботу з текстом”* до модуля виставляється перед оцінкою за модульну підсумкову контрольну роботу (ПМКР) й у сукупності з поточними оцінками за модуль становить індивідуальний рейтинг студента.

Структура пакету завдань передбачає застосування комплексу таких *методів* навчання української мови, як: метод вправ (н-д, граматико-правописні диктанти), робота з підручником, електронними джерелами (зокрема гіпертекстом), реферування, дидактична гра, метод ПРЕС, навчальна дискусія, *“Дерево рішень”*, *“Круглий стіл”*, інсценізація твору, метод проектів (дослідницьких, творчих, інформаційних), моделювання комунікативних ситуацій, *“Мікрофон”*, мультимедійна презентація та ін. Викладач, який виконує контрольню-координувальну функцію, застосовує такі *прийоми*, як: постановка проблеми, пояснення, інструктаж, показ зразка виконання пакету завдань, перевірка й оцінювання рівня сформованості знань, умінь і навичок студентів з української мови. *Прийомами навчання* студентів є такі, як: узагальнення, систематизація знань, спостереження, читання тексту, переказ тексту, заучування тексту, формулювання запитань за текстом, самоперевірка тексту диктанту, робота зі словниками, складання пам'ятки (алгоритму з мови), взаєморедагування студентами письмових робіт, складання плану тексту, лінгвістичний аналіз тексту – повний, частковий, дискурсивний аналіз; зіставлення мовних явищ в умовах білінгвізму, впливу регіональних діалектів; алгоритмізація, робота з наочною; створення проблемних ситуацій тощо.

Оптимізують роботу з текстом такі прийоми розвитку критичного мислення студентів, як: ПМЦ Едварда де Боно, прийом сюжетної таблиці, *“Мозковий штурм”*, *“Гронування”*, прийом *“Вільного письма”* (н-д, для написання 5–10-хвилинного есе на основі прочитаного тексту), діаграма Вена, *“Акваріум”*, *“Синтез думок”*, *“Кубування”* та ін.

**Пакет завдань до навчального модуля будується на основі тексту, добір якого потребує від викладача особливої ретельності.** Текст повинен бути пізнавальним, цікавим, прийнятним для диктування, правописно насиченим, чітко структурованим. Доцільно використати художній текст, який є оптимальним для виконання студентами дискурсного, лінгвістичного, виконавського видів аналізу, виразно прочитати твір перед групою. Твір або уривок із твору може мати виховний підтекст,

його тема повинна стимулювати майбутніх учителів до виконання індивідуальних і групових продуктивних, педагогічно спрямованих завдань з української мови. Творча робота студентів із текстами українознавчого спрямування покликана формувати українськомовну особистість майбутнього вчителя на ґрунті національної культури. Наведемо приклад.

#### ПАКЕТ ЗАВДАНЬ НА РОБОТУ З ТЕКСТОМ

• **Граматико-правописний диктант (оповідання “Руденький” В. Нестайка).**

РУДЕНЬКИЙ  
(оповідання)

На дитячому майданчику гралися двоє хлопчиків і дівчинка. Бабуся дала кожному по цукерці.

Чорнявий хлопчик похапливо тицьнув цукерку до рота.

Тим часом дівчинка і руденький хлопчик свої ще тільки розгортали. Враз чорнявий хлопчик вихопив у дівчинки цукерку і дременув у під'їзд.

Дівчинка зойкнула, скривилась і заплакала.

Руденький подивився на дівчинку, тоді на свою цукерку, тоді знову на дівчинку, тицьнув цукерку і швидко пішов геть. Наче боявся, що вона поверне її.

Коли він проходив повз дідуся, який сидів на лавочці і все бачив, дідусь усміхнувся до нього і сказав:

– Ти зробив правильно. Ти хороший хлопчик.

Руденький спинився, почервонів. Потім зітхнув:

– Ні, дідусю, я не зовсім хороший... Мені не хотілося віддавати... Правда!.. І чого поганим бути легко, а хорошим – важко? Мені інколи хочеться бути поганим. Але... але соромно.

Дідусь пильно глянув на нього.

- Ну, тоді я помилився. Пробач, ти не просто хороший хлопчик. Ти справжній молодець! Бо в тебе є совість. А совість, голубе мій, – це в людині головне.

І дідусь ласкаво поплескав його по плечу.

В. Нестайко

• **Самоаналіз** орфографічних і пунктуаційних помилок у тексті диктанту.

• **Лінгвістичний аналіз тексту (виділено мовні одиниці для аналізу):** лексичний, фонетичний, словотвірний, морфологічний, синтаксичний – словосполучення, речення).

• **Виконавський аналіз тексту** художнього стилю за схемою:

**А. Літературно-творчий аналіз** тексту (розповідь про Всеволода Нестайка, про історію написання оповідання “Руденький”, його тему, стиль викладу, призначення, аналізується тип тексту).

**В. Дійовий аналіз тексту:** мета автора, ставлення студента до тексту, виховне значення оповідання.

**С. Словесна цільова дія:** засоби художньої виразності, складання партитури уривка.

• **Творче завдання на основі опрацьованого оповідання:** скласти низку запитань за змістом тексту, які стануть основою для обговорення з учнями у класі.

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок.** Виконання кожним студентом “Пакету завдань на роботу з текстом” не тільки оптимізує процес формування мовної особистості майбутнього вчителя. Це, на наш погляд, раціональний спосіб подолати формальне ставлення деяких викладачів і студентів до індивідуально-самостійної роботи з української мови. У перспективі можна розширити змістові можливості пакету завдань за рахунок використання мультимедійних засобів.

### Література

1. Семенов О. Мовна особистість учителя в художній літературі : навч. посіб. / О. Семенов, Л. Базиль. – К. : Фенікс, 2008. – 224 с.
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
3. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія / О. А. Кучерук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 420 с.
4. Пентиліюк М. Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики / М. Пентиліюк // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів : зб. наук. праць. – Рівне, 2006. – С. 29–33.
5. Мединська Н. Дидактичний матеріал як засіб збагачення граматичного ладу мовлення майбутнього вчителя-словесника / Наталія Мединська // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів : збірник наукових праць. – Рівне, 2006. – С. 143–147.

УДК 371.321

## УРОКИ СЛОВЕСНОСТІ В ЗАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ НА МАТЕРІАЛАХ ТВОРІВ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

**Левченко Т. М.**

*Статтю присвячено актуальній проблемі збагачення мовлення учнів, враховуючи міжпредметні зв'язки. Запропоновано систему завдань і вправ, що сприяють збагаченню учнівського мовлення та розвитку чуття мови на матеріалі творчості Тараса Шевченка.*

*Ключові слова: збагачення мовлення, система завдань і вправ, уроки словесності, міжпредметні зв'язки.*

*Статья посвящена актуальной проблеме обогащения речи учащихся, учитывая межпредметные связи. Предложена система заданий и упражнений, способствующих обогащению ученической речи и развитию чувства речи на материале творчества Тараса Шевченко.*

*Ключевые слова: обогащение речи, система заданий и упражнений, уроки словесности, межпредметные связи.*

*The article is devoted to the actual problem of enrichment of pupils' speech taking into account interdisciplinary connections. It puts forth a system of tasks and exercises conducive to pupils' speech enrichment and development of the linguistic intuition on the basis of Taras Shevchenko's works.*

*Key words: speech enrichment, system of tasks and exercises, language and literature lessons, interdisciplinary connections.*

---

Розбудова національної системи освіти ставить нові вимоги до формування особистості. У державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття") зазначається, що загальна середня освіта має забезпечити продовження всебічного розвитку дитини як цілісної особистості, її здібностей і обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності і культури, формування громадянина України, здатного до свідомого вибору.

У зв'язку з цим перед школою ставиться завдання – забезпечити високий рівень розумового розвитку дитини, який є найважливішим складовим компонентом її всебічного розвитку.

До проблем, продиктованих вимогами часу та потребами шкільної практики й методичної теорії, належить проблема роботи над словом під час вивчення мови та літератури. Хоча мова і література в школі – два окремі предмети, проте у своєму суспільному бутті вони як дві грані одного явища. Спільною точкою перетину цих предметів є насамперед слово.

Вивчення лексичного значення слів буде ефективним, якщо вчитель-словесник розпочне роботу над програмовим матеріалом і, враховуючи міжпредметні зв'язки, що існують між українською мовою і літературою, піде шляхом від ознайомлення зі словами на уроках української літератури до їх вивчення на уроках української мови.

Потреба саме такого шляху зумовлена декількома причинами: по-перше, характером програмового матеріалу з української мови (вивчення лексичного значення слова, поняття про пряме і переносне значення, синоніми, антоніми); по-друге, характером програмового матеріалу з української літератури, адже на матеріалі творів Тараса Шевченка можна засвоїти базові поняття про лексичну систему української мови; по-третє, реалізація саме такого шляху буде ефективною і можливою через те, що українську мову і літературу викладає один учитель, що допоможе реалізувати важливий принцип у навчанні – міжпредметних зв'язків.

Традиційно вважається, що література – найдоступніший із видів мистецтва і, отже, найлегший для сприймання. Тим часом дослідження психологів,

мовознавців, літературознавців, методистів (Л. Виготського, О. Леонтьєва, І. Гальперіна, М. Бахтіна, І. Синиці, Є. Пасічника та ін.) засвідчують, що спілкування з текстом вимагає зусиль душі, певної підготовки, оскільки поетична мова складна, не менш важка для розуміння, ніж музична, і тому вимагає добре розвиненого чуття слова.

Для того щоб пробудити увагу до слова, навчити сприймати його виразну силу, вміло володіти словом, необхідно поєднувати роботу над вивченням закономірностей мови і мислення – як мовою в дії. Інакше кажучи, необхідно забезпечувати взаємозв'язок у викладанні мови та літератури. Уроки мови мають готувати такий ґрунт для сприймання слова, який дає змогу бачити новий його зміст, відчувати його образний смисл безпосередньо в контексті.

У психічному плані показовим є те, що звернення до літературного матеріалу вносить в організацію уроку мови живий естетичний струмінь, створює емоційну основу для засвоєння лінгвістичних знань. А опора на знання мовних закономірностей допомагає глибше усвідомлювати естетичні можливості слова в художньому творі. Але з найвищим виявом мовлення ми зустрічаємося саме в літературі, де слово переливається всіма барвами, набуває здатності виражати естетичну функцію, виступає в такій дії, до якої його може спонукати лише справжній майстер слова, письменник.

Щоб збагатити знання учнів з мови, навчити школярів володіти її багатствами, сприймати глибинну сутність творів літератури, дуалізм у підході слова, шлях тут має бути один – забезпечення міжпредметних зв'язків у викладанні мови та літератури, зв'язків продуманих, науково обґрунтованих, які б давали можливість не лише засвоїти граматичні закономірності мови, а й навчитись яскраво, виразно, переконливо висловлювати в усній та писемній формі свої думки, глибоко сприймати і розуміти мову образів літератури.

Коли ми кажемо, що іменник означає назви предметів і наведемо приклади слів-іменників, а, говорячи про дієслово, ілюструємо думку словами, що означають дію, ми розглядаємо слово, мовби вирване зі словника.

Тому головне завдання – створити систему роботи над словом, яка б дозволяла вчителю направляти, своєчасно корегувати сприйняття художнього тексту, щоб забезпечити правильне і цілісне уявлення про прочитане в пізнанні школярів, показувати функціональне багатство нашої мови.

Використання текстів художньої літератури у процесі вивчення певних граматичних понять, явищ, категорій вносить у процес пізнання ті стимули, які роблять його емоційно насиченим. Літературні тексти дають змогу створювати таку атмосферу уваги до слова, яка збагачує уроки мови, наповнює конкретними прикладами ті закономірності, про які йдеться на заняттях. При цьому зростає словниковий запас учнів, їх стилістична і загальна мовна культура та грамотність.

У Тараса Шевченка є багато творів, у яких поет із захопленням розповідає про природу рідного краю. Письменник довгий час перебуває за межами рідної землі: навчання в Академії мистецтв у Петербурзі, арешт і заслання (Оренбург, Кос-Арал, Новопетровська фортеця) тощо. Та якими б дорогами не водила Доля, завжди в думках поета була Україна, її історія, люди, природа. *“І виріс я на чужині, / І сивію в чужому краї: / То одинокому мені / Здається – кращого немає / Нічого в Бога, як Дніпро / Та наша славная країна...”*

Природа рідного краю була для поета втіленням земного раю. Змалку Тарас Шевченко був закоханий у рідні лєвади та діброви. У його спогадах знаходимо наступні рядки: *“І от стоїть переді мною наша бідна, стара біла хата з потемнілою солом'яною стріхою і чорним димарем, а коло хати на причілку яблуня з червонобокими яблуками, а коло яблуні квітник, улюбленець моєї незабутньої сестри, моєї терплячої, моєї ніжної няньки! А біля воріт стоїть стара розлога верба із засохлою верхівкою, а за вербою стоїть клуня, оточена стіжками жита, пшениці і всякого, різного хліба; а за клунею, схилом, піде вже сад. Та який сад!.. Густий, темний, тихий... а за садом лєвада. А за лєвадою долина, а в долині тихий, ледь дзюркотливий струмок, обставлений вербами й калиною та огорнутий широколистами, темними, зеленими лопухами”*.

Звернемося до текстів Тараса Шевченка.

1. *Чорніє поле, і гаї, і гори.* 2. *Встала земля, чорну землю сонну розбудила, уквітчала її рястом, барвінком укрила.* 3. *По діброві вітер виє, гуляє по полю, край дороги гне тополю до самого долу.* 4. *Вітер з гаєм розмовляє, шелче з осокою.* 5. *Крізь верби сонечко сіяє і тихо гасне.* 6. *Місяць пливе оглядати і небо, і зорі, і землю, і море.*

Як бачимо, насичення дієсловами допомагає глибше розкрити красу природи рідного краю, її велич.

Інший приклад. Яким нецікавим є матеріал з мови про службові слова – сполучники, і як він “оживає” відразу, якщо учні усвідомлюватимуть їх естетичну функцію, яка може змінюватись залежно від художньої мети. Так, естетичну спрямованість службових слів можна добре ілюструвати на прикладах використання підрядних сполучників.

1. *Встала й весна, чорну землю сонну розбудила, уквітчала її рястом, барвінком укрила; і на полі жайворонок, соловейко в гаї землю, убрану весною, вранці зустрічають...* 2. *Ридаю, молю, ридаючи, пошли, подай душі убогій силу, щоб огненно заговорила, щоб слово пламенем взялось, щоб людям серце розтопило.* 3. *Сіяло сонце в небесах, ані хмариночки, та тихо, та люблю, як у раї.* 4. *І я ніби оживав на полі, на волі.*

За допомогою сполучників автор наповнює поняття слова всім багатством людського життя.

Орієнтація під час вивчення мови та літератури дасть змогу, по-перше, показати красу і силу мови, її виражальні властивості, гнучкість та багатство, по-друге, дозволить ефективно засвоїти теоретичні й практичні питання, бо тільки в такий спосіб можна пробудити інтерес до мови, а отже, розраховувати на свідоме й ефективне засвоєння пропонованого для розгляду матеріалу (теоретичного й практичного).

Мова є виявленням не тільки свідомості, але й рефлексорної сфери. Для їх гармонії потрібне визначене формувальне культурне середовище. Як зовнішнє, так і внутрішнє. Звернення до літератури на уроках мови розвиває в учнів пізнавальний інтерес.

Опираючись при вивченні мовного явища на художній текст означає зблизити найближче, що лежить ніби “на поверхні”. Тоді істина сама впливає зі стану речей і буде маленьким відкриттям учнів.

Прочитайте текст. Випишіть виділені слова. Позначте в них корені і префікси.

*Малим хлопцем Тарас Шевченко разом із своїм дідом Іваном пішли пішки до монастиря, що в Чигиринському районі.*

*Йшли вони довго, хоч вийшли з дому ще вранці. Надворі була спека, і по-дорожні притомилися. Сіли, поїли, що Бог послав, захотілося пити. Ось неподалік вони й запримітили маленьке джерельце. Почали розгрібати навколо. Незабаром звідти забила вода. Та ще ж смачна! Напилися, відпочили і пішли далі.*

*А впорядкована ними криничка залишилася й існує до наших днів.*

*І називають її люди Тарасовою (З журналу).*

Слова з дужок, що стоять в однині, поставте у форму множини.

До слів *верба*, *степ* підберіть споріднені слова.

*Тихесенько вітер віє,*

*(Степ), (лан) мріють,*

*Між (яр) над (став)*

*(Верба) зеленіють.*

Слово в художньому творі має ще й ту перевагу, що мовлення особливе, індивідуалізоване. Саме завдяки літературі на уроках слід показати, що слово може змінювати своє лексичне значення залежно від контексту, модифікуючись навіть до свого протилежного поняття. Скажімо, суфікси, які прийнято називати суфіксами зменшувально-пестливого значення. Тому й ілюстрація – рядки із творів Великого Кобзаря.

*Пташечка зраділа і защебетала. Пишається калинонька, явір молодіє. Садок вишневий коло хати. І сонечко серед неба опинилось-стало. Розкажи, як за горою сонечко сідає, як у Дніпра веселочка воду позичає.*



Здійснюючи взаємозв'язки мови та літератури, необхідно широко використовувати на уроках матеріали фольклору, уривки з художніх творів письменників-класиків, надбання сучасної літератури, включаючи і художні твори, ознайомлення з якими передбачено шкільною програмою. В усній народній творчості словесні скарби шліфувалися віками. Фольклорні тексти бажано використовувати у процесі опрацювання багатьох розділів програми з мови. Так, іменника, дієслова: *Як у воду глянув; Не все те золото, що блищить; Неправдою світ пройдеши, та назад не вернешся;* під час вивчення займенників, числівників: *Яка шана, така й дяка; Яка хата, така й правда; Той Іван, та не та шапка; За одного битого двох небитих дають; Не той друг, хто медом маже, а той друг, хто правду скаже, і т. д.*

Діти дуже люблять, коли їм під час пояснення чи закріплення пропонують пригадати народні приказки та прислів'я, які ілюструють виучуване правило. Таке завдання вони сприймають як запрошення до змагання.

Пильна увага до слова у тексті активізує художнє сприймання учнів, допомагає творити психологічні передумови для розуміння індивідуальної манери письма, митців, виховує інтерес і любов до літературного твору. Аналізуючи художні твори, учні виконують низку завдань з метою поглибити розуміння слова. Так, організовуючи вивчення поезій Тараса Шевченка, можна дати учням завдання скласти асоціативне гроно зі словом *природа*.

Асоціативне гроно базується на пошукові асоціацій, що виникають в учнів. (Асоціація – зв'язок думок, уявлень, почуттів, внаслідок якого одне уявлення чи почуття викликає інше.) Скажімо *природа у творах Кобзаря* викликає такі асоціації – краса, світ гармонії, ідилія, джерело натхнення, самодостатність, рай, батьківщина.

Учитель також може запропонувати учням скласти сенкан зі словами *природа* і *Тараса Шевченко*. Сенкан – це п'ятирядковий неримований вірш, який складається з одинадцяти слів. У першому рядку записується одне слово, іменник, який є темою сенкану. У другому записуються два слова, прикметники, які є означеннями теми. У третьому учні записують три слова, які вказують на активність, дієвість слова, пов'язану з темою. У четвертому записується фраза, якою висловлюється розуміння теми. Фраза складається з чотирьох слів. У п'ятому записується одне слово, іменник – синонім (висновок) до теми.

Використовуючи такі завдання, вчитель має можливість узагальнювати та систематизувати матеріал, розвивати асоціативне мислення школярів.

На уроках розвитку зв'язного мовлення важливо виконувати вправи різного типу на основі творів художньої літератури. Наприклад, пояснити стилістичну роль дієслівного повтору у реченні *Минають дні, минають ночі, минає літо*. Якого відтінку надають художньому мовленню прислівники із суфіксами зменшувально-пестливого значення у реченні *Тихесенько вітер віє, степи, лани мріють, між ярами над ставами верби зеленіють*. У приєднаних сполученнях визначте відмінок іменника, поясніть їх змістове значення: *Зеленіють по садочку черешні та вишні. По діброві вітер віє, гуляє по полю*. Визначте, чи відрізняються стилістичним забарвленням синонімічні прийменники *при* і *край* у поетичних рядках Тараса Шевченка. *По діброві вітер віє, гуляє по полю, край дороги гне тополю до самого долу. Сон-трава при долині вночі розцвітає. Три явори посадила сестра при долині. Одним єдине при долині, в степу край дороги, стоїть дерево високе*. Як ви вважаєте, чи можна в наведеному реченні прийменник *крізь* замінити прийменником *через*. Відповідь поясніть. *Крізь верби сонечко сіяє і тихо гасне*. Яку функцію виконує частка *аж* у наведених реченнях? *Червоний місяць аж горить, з-за хмари тихо виступає. Розпелася густа коса аж до пояса. А над самою водою верба похилилась: аж по воді розіслала зелені віти*. Яка роль використання повторюваного єднального сполучника при однорідних членах у реченні *І барвінком, і рUTOЮ, і рястом квітчає весна землю?* Перебудуйте речення так, щоб частини безсполучникового складного речення були окремим простими реченнями. *Настала осінь, шелестить пожовкле листя. Сіло сонце, з-за діброви небо червоніє. Попрощалось ясне сонце з чорною землею, виступає круглий місяць з сестрою зорею*.

Таким чином, поєднання уроків української мови і літератури – уроків словесності – допоможе учням краще оволодіти скарбами художньої літератури, усної народної творчості, культури взагалі, сприятиме збагаченню учнівського мовлення. Вивчення мови на основі аналізу тексту в єдності змісту і форми сприятиме вихованню уваги до слова, пізнанню слова, збагаченню словникового запасу, розвитку чуття мови, уміння бачити відтінки значень слова.

#### **Література**

1. Босак С. Методи особистісно-орієнтованого навчання / С. Босак // УМЛШ. – 2003. – № 8. – С. 37–41.
2. Голуб Н. Технологія сучасного уроку рідної мови / Н. Голуб, Н. Дяченко, В. Остапенко та ін. – Черкаси : Відлуння, 1999. – 324 с.
3. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії / С. О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
4. Пахаренко В. Т. Шевченко. Сторінки нового підручника з української літератури для 9 класу / В. Пахаренко // Українська мова і література. – 2004. – № 2–4. – 71 с.
5. Скоморовська Н. Розвиток критичного мислення учнів під час вивчення творчості Т. Шевченка / Н. Скоморовська // Українська література в загальноосвітній школі. – 2011. – № 2. – С. 5–7.

УДК 37.091.27:37.091.12.011.3-051:8

**МЕТОДИКА ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НАПИСАННЯ  
КВАЛІФІКАЦІЙНИХ РОБІТ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ****Лілік О. О., Сазонова О. В.**

*У статті представлено навчально-методичну систему виконання кваліфікаційних робіт як частину процесу підготовки майбутніх учителів української мови та літератури, побудовану з позицій креативної освітньої парадигми із застосуванням компетентнісного підходу. Описано рівні прогностичних навчальних досягнень студентів. Припускається, що набутий ними науково-навчальний досвід у подальшому покращить якість виконання їхньої професійної методичної діяльності як учителя загальноосвітньої або вищої школи.*

*Ключові слова:* вища школа, підготовка майбутніх учителів української мови та літератури, компетентнісний підхід, кваліфікаційна робота, магістерська робота.

*В статье представлена учебно-методическая система исполнения квалификационных работ как часть процесса подготовки будущих учителей украинского языка и литературы, построенная с позиций креативной образовательной парадигмы с применением компетентностного подхода. Описаны уровни прогностических знаний студентов. Предполагается, что приобретенный ими научно-учебный опыт в дальнейшем улучшит качество выполнения их профессиональной методической деятельности как учителя общеобразовательной или высшей школы.*

*Ключевые слова:* высшая школа, подготовка будущих учителей украинского языка и литературы, компетентностный подход, квалификационная работа, магистерская работа.

*The article presents an instructional methodological system of qualification work preparation as a part of training future Ukrainian Language and Literature teachers on the basis of creative educational paradigm with competency-based approach application. Levels of prognostic student knowledge are described. It is expected that the acquired scientific instructional experience will enhance the quality of their professional methodological activities as teachers of secondary or tertiary education.*

*Key words:* higher school, preparation of future teachers of the Ukrainian language and literature, competency-based approach, qualification work, master's work.

**Постановка проблеми.** Навчальний процес у вищій школі вимагає суворої організації, функціонування, всебічного методологічного обґрунтування, глибокого аналізу умов оптимізації з формування фахівця високої кваліфікації. Сучасна дійсність висуває особливі вимоги до змісту освіти, форм, способів, методів навчання. Гуманістична парадигма освіти актуалізує, у першу чергу, такі аспекти, як творчість, пошук особистісних смислів, гармонізацію педагогічного спілкування, індивідуальний стиль педагога та багато інших, зокрема професійну компетентність педагога. Проблема підготовки професійно компетентних і творчо активних кадрів на сьогодні актуальна, проте не нова. Науковці переконливо доводять, що підготовка творчо активного спеціаліста не є самоціллю. З одного боку, творча активність є компонентом загальної освіченості, а з іншого – професійної готовності випускника вищого навчального закладу [1].

Варто пам'ятати, щоб розвивати особистість, котра матиме мотивацію для подальшої самоосвіти, доцільно звертати увагу на формування її творчого мислення. Особливого значення у підвищенні творчого потенціалу майбутніх учителів української мови та літератури набуває науково-дослідна робота студентів, котра проходить наскрізним вектором через усю теоретичну і практичну підготовку в курсі навчання учителя-філолога.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема організації та керівництва науковою роботою студентів і магістрантів перебуває в центрі уваги науковців-теоретиків і викладачів-практиків. На сьогодні існує велика кількість посібників, методичних рекомендацій, у яких розглядаються як загальні положення здійснення педагогічного супроводу наукової діяльності студентів, магістрантів, аспірантів (Г. Артемчук, Т. Білуха, С. Гончаренко, В. Курило, М. Кочерган, М. Соловей, Є. Спіцин), так і специфіка здійснення дослідницької роботи майбутніми філологами (В. Буда, Н. Деркач, В. Дороз, В. Нагіна, М. Пентиліук, О. Штонь).

Вивчення досліджень, у яких аналізується сучасний стан теорії та практики педагогічної освіти в європейських країнах (М. Богуславський, Л. Пуховська, Н. Ладижець, Н. Лавриченко, Г. Хугхоф, Д. Мак Дональд, І. Шлейфер), дозволяє констатувати, що на етапі формування єдиного європейського континууму актуальними є ідеї професійної підготовки вчителя європейського світобачення.

Дослідники приділяли належну увагу вдосконаленню підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. Попри багатовекторність наукових пошуків, пов'язаних з удосконаленням процесу підготовки фахівців, існує потреба у дослідженні, розробці та впровадженні сучасних методик виконання кваліфікаційних робіт у контексті основних тенденцій розвитку освіти в Україні. Вищесказане пояснюється суперечністю між постійним підвищенням зацікавленості викладачів та студентів до використання інноваційних технологій та недостатньою розробленістю програмного забезпечення. Крім того, у кожному виші складаються свої традиції підготовки і захисту кваліфікаційних робіт, а отже, і вимоги, які набувають відповідного оформлення. Проте на сьогодні в контексті приєднання вітчизняних вишів до Болонської системи постає необхідність уніфікації всіх вимог відповідно до Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS), чітке визначення вимог, які ставляться до кваліфікаційних робіт, їхнього захисту, особливостей здійснення контролю і керівництва.

Актуальність і важливість проблеми дослідження, її соціально-педагогічне значення, недостатня теоретична і методична розробленість зумовили вибір теми наукової розвідки.

**Метою статті** є аналіз структурно-сміслових особливостей процесу підготовки і захисту магістерської роботи студентами-філологами вищих педагогічних навчальних закладів відповідно до реалій сьогодення, розробка методичних рекомендацій щодо педагогічного супроводу наукової діяльності майбутніх учителів української мови і літератури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Підготовка кваліфікаційних робіт – важлива форма самостійної, навчальної та наукової роботи студентів. Згідно з законом “Про вищу освіту” від 01.07.2014 року в межах навчання в виші III–IV рівнів акредитації студент може здобути початковий рівень вищої освіти, що відповідає ступеню молодшого бакалавра; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень. Вони відповідають певним кваліфікаційним рівням Національної рамки кваліфікацій і передбачають здобуття відповідного рівня загальнокультурної і професійно орієнтованої підготовки, окрім того, студенти повинні опанувати загальні засади методології наукової та професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності. Для забезпечення реалізації цих завдань студенти мають успішно виконати відповідну освітню (освітньо-професійну) програму, що передбачає теоретичну, практичну та наукову підготовку.

Теоретична підготовка визначається навчальним типовим (робочим) планом спеціальності, у якому зазначається перелік основних навчальних дисциплін (загальноуніверситетських та професійно-практичних (фахових)), до кожної з яких розроблені навчальна та робоча програми. Практична підготовка передбачає проходження студентами педагогічної (для магістрів асистентської) практики, яка є завершальним етапом формування викладача загальноосвітньої чи вищої школи [4].

Наукова підготовка передбачає організацію самостійної дослідницької діяльності студента-бакалавра чи магістранта, результатом якої є написання

відповідної дипломної роботи. Зупинимося на науково-дослідному модулі в нашому дослідженні. Він складається з таких етапів: збір та опрацювання матеріалів з теми курсового, бакалаврського чи магістерського дослідження; підготовка тез на студентську наукову конференцію, а також підготовка наукової статті до фахового збірника (для бакалаврату та магістратури); консультування студентів із написання наукових доповідей, повідомлень, курсових чи дипломних робіт; аналіз та підготовка відгуку наукового керівника курсової роботи студента (для магістрантів); узагальнення результатів власного наукового дослідження у формі рукопису кваліфікаційної роботи; подання науковому керівнику завершеного тексту курсової, бакалаврської чи магістерської роботи. Складовою програми з підготовки майбутніх учителів-словесників і є виконання кваліфікаційних робіт з філології і методик навчання.

Відповідно до навчального плану підготовки фахівців спеціальності “Українська мова і література”, студенти виконують такі види кваліфікаційних робіт: курсова робота з філології (на III курсі); курсова робота з методик навчання української мови і літератури (на IV курсі); бакалаврська робота (на IV курсі); магістерська робота (на V (VI) курсі за програмою підготовки “магістр”).

З урахуванням загальноприйнятих у системі вищої освіти правил, вимог і норм, що висувуються до написання та оформлення наукових робіт, було впорядковано методичний посібник до підготовки і захисту кваліфікаційної роботи студентів. У виданні узагальнено й систематизовано методичний досвід написання курсових і кваліфікаційних робіт, що міститься в різних методичних рекомендаціях і посібниках. У посібнику сформульовано основні вимоги до виконання дослідження, подано опис процесу підготовки й оформлення рукопису кваліфікаційних робіт та рекомендації щодо запобігання помилок, зразки оформлення структурних елементів робіт й списку літератури; окреслена процедура захисту робіт.

Основні завдання підготовки та захисту кваліфікаційних робіт:

- систематизація та поглиблення теоретичних знань з відповідних навчальних дисциплін;
- вироблення навичок застосування теоретичних знань у процесі розв'язання конкретних практичних завдань;
- оволодіння первинними навичками методики ведення самостійної науково-дослідної роботи; пошуку інформації, читання наукової літератури, критичного відбору та аналізу матеріалу із досліджуваної теми, організації дослідження із використанням стандартних методик і процедур;
- розвиток у кожного студента вмінь поєднувати елементи реферативності й творчого пошуку, що одночасно забезпечує об'єктивний аналіз напрацьованого попередниками матеріалу з досліджуваної проблеми і продукує самостійні спостереження й висновки молодого науковця, тобто уміння вести дослідження;
- засвоєння методів грамотного ведення, оформлення та редагування наукового стилю письма, а також виконання практичної аналітичної роботи: тез, статей, планів-конспектів уроків і позакласних заходів;
- підготовка студента до здійснення подальшої науково-дослідної діяльності;
- формування компетенцій, пов'язаних із професійною діяльністю.

Гармонія змісту й форми кваліфікаційних робіт досягається дотриманням послідовності її виконання, знанням певної системи правил і принципів. У процесі виконання дослідження мають значення не лише навички анотування й реферування наукової інформації, а й формування самостійності наукового мислення, обґрунтованого вибору об'єкта вивчення, знання сучасних методів філологічного дослідження, уміння правильно організувати науковий пошук, оформити отримані результати відповідно до пропонованих вимог і нормативних документів. Стандартизація сьогодні охоплює всі елементи наукового дослідження: мову, композицію, бібліографічний апарат. Тому необхідно знати не тільки особливості письмової наукової мови, основні закономірності функціонального стилю наукової літератури, але й основні стандарти, у яких закріплені вимоги до оформлення наукових робіт.

У сучасній методології прийнято виділяти такі етапи наукового дослідження:

1. Організаційно-підготовчий.
2. Інформаційний.
3. Етап реконструкції.
4. Аналітичний.
5. Наративний.

Структура кваліфікаційної роботи містить такі основні елементи:

1. Титульний аркуш.
2. Зміст.
3. Список скорочень і умовних позначень (за потреби).
3. Вступ.
4. Основну частину (поділену на два чи три розділи).
5. Висновки.
6. Список використаної літератури.
7. Додатки (за потреби).

До додатків можуть входити допоміжні матеріали, необхідні для повноти сприймання роботи: експериментальні матеріали (анкети, питальники); таблиці допоміжних цифрових даних; ілюстрації допоміжного характеру; картки із завданнями; методичні розробки; тести, алгоритми; методичні рекомендації.

У процесі виконання кваліфікаційної роботи студент зобов'язаний:

- відвідувати консультації наукового керівника відповідно до графіка написання роботи;
- регулярно звітувати перед науковим керівником про виконання відповідних етапів роботи;
- вивчити літературу (джерела) з теми, користуючись бібліографічним покажчиком і каталогом, мережею Інтернет;
- викласти сучасний стан досліджуваного питання в огляді літератури;
- знати основні методи збору й аналізу матеріалу з теми;
- зібрати та проаналізувати необхідний матеріал;
- на підставі вивчення літератури та аналізу практичних прикладів зробити локальні висновки і загальний висновок;
- оформити роботу за вимогами університетських стандартів;
- своєчасно подати роботу науковому керівникові для перевірки.

Під час написання кваліфікаційної роботи необхідно пам'ятати, що головною метою будь-якої наукової роботи є пошук істини та нових знань, а не доказ "будь-якою ціною" висунутих гіпотез. Негативний результат – це також результат. Саме він найчастіше свідчить про неупередженість та професійну наукову компетентність автора. Завдання кафедри української мови і літератури, яка керує виконанням кваліфікаційних робіт, – створити методику оволодіння студентами науковим стилем, виділити його особливості: відсутність особових займенників; уникання дієслів, що виражають почуття, емоції; розповідь від третьої особи; стриманість оцінок (особистості, процесів, ситуацій); неприпустимість політизованого підходу.

Для того щоб студент створив свій власний стиль письма і навчився самостійно викладати матеріал, перший науковий керівник повинен ознайомити його з допустимими прийомами компілювання тексту – вибору та побудови речень і абзаців. Досвід керівництва науковою роботою студентів свідчить про те, що більшість з них швидко визначає свій стиль письма, відбирає особливі звороти і терміни та в межах року оволодіває методами самостійного викладу наукового тексту. Але значна частина студентів, які не отримали такої школи, переписує (точніше копіює) чужі тексти аж до дипломних робіт. Багато керівників розглядають сучасний рівень доступності інформації не як велике благо і досягнення, а як лихо, що унеможлиблює перевірку самостійності виконання роботи студентом, оскільки виконання курсових робіт передбачає самостійний підбір літератури, створення тексту, систематизації матеріалу, обґрунтування висновків. Необхідно підкреслити, що постановка завищених вимог перед студентами не тільки нереальна до виконання, але і завдає відчутної шкоди навчанню. Уміле дозування їх для кожного студента – основа успішного

методичного керівництва кваліфікаційними роботами. Навчання у виші – унікальна можливість розвинути свій інтелект і творче мислення. Копіювати чужі тексти і видавати їх за свої – значить нехтувати цією можливістю. Роблячи це, студент обманює самого себе і наукового керівника. Усе це стосується і практики купівлі тексту курсової чи кваліфікаційної роботи. До грубих порушень академічних норм написання кваліфікаційних робіт належать: компіляція, плагіат, фальсифікація.

Залежно від процентного співвідношення оригінальності тексту, студентські роботи оцінюються так: 5 (“відмінно”) – 95 % і більше авторського тексту; 4 (“добре”) – 90–94 %; 3 (“задовільно”) – 85–89 %; 2 (“незадовільно”) – 84 % і менше авторського тексту.

Після остаточного узгодження чернетки з керівником можна оформляти чистовий варіант. Перед тим як друкувати з чернетки кваліфікаційну роботу, її слід старанно ще раз перевірити, уточнити назви розділів, підрозділів, послідовність розміщення матеріалу, звірити посилання, обґрунтованість і чіткість формулювань висновків і рекомендацій. На всіх етапах виконання роботи обов'язковими є консультації з науковим керівником.

Робота повинна виявити, якою мірою майбутні філологи опанували основні розділи науки про сучасну українську літературну мову, оволоділи культурою українського літературного мовлення, як глибоко усвідомили основні процеси і шляхи формування й розвитку української національної мови, її зв'язок з іншими мовами, засвоїли теоретичний матеріал спецкурсів.

Захист кваліфікаційної роботи проводиться перед державною екзаменаційною комісією. Не пізніше як за десять днів до призначеного дня захисту робота подається виконавцем на кафедру у зшитому вигляді.

Кваліфікаційна робота допускається до захисту за умови її належного оформлення та рекомендації наукового керівника. У відгуку наукового керівника відзначаються в узагальненому вигляді позитивні сторони роботи та її недоліки.

Кваліфікаційна робота рекомендується до захисту після засідання кафедри української мови і літератури за допуском завідувача. Комісія заслуховує виконавця роботи. Для виступу виконавцеві надається 7–10 хвилин, що відповідає 2–3 сторінкам машинописного тексту.

Виступ виконавця перед комісією з проведення захисту кваліфікаційних робіт має бути ретельно підготовленим, стислим, змістовним і містити такі компоненти: чітко поставлену проблему; обґрунтування її актуальності; визначення мети й завдань дослідження; окреслення методології та методики його проведення; відомості про структуру роботи; короткий виклад зроблених автором узагальнень, висновків, конкретних рекомендацій.

Рішення про оцінку роботи ухвалюється на закритому засіданні комісії та оголошується в день захисту. Оцінка за роботу заноситься членами комісії в залікову книжку виконавця й заліково-екзаменаційну відомість у день захисту.

В освітньому процесі важливим креативним аспектом ключової компетентності є уміння вчитися, яке пов'язане з розвитком креативності майбутнього спеціаліста, який “не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуаціях, не зупиняється, якщо немає готових рішень, не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення та життя особистості” [3, с. 38].

**Висновки.** Підвищення якості підготовки бакалаврів і магістрів на філологічному факультеті Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, забезпечення безумовної конкурентоспроможності диплома нашого вишу вимагає вдосконалення всіх форм навчального процесу. Важливим напрямом науково-дослідної роботи в межах навчально-виховного процесу є написання і захист кваліфікаційних робіт. Вважаємо, що підвищенню якості виконання кваліфікаційних робіт сприятиме розроблена відповідно до нових вимог система педагогічного супроводу, чітко сформульовані вимоги до бакалаврських і магістерських робіт, усвідомлення студентами власної відповідальності за результати наукового пошуку.

### Література

1. Афанасьев В. В. Формирование творческой активности студентов в процессе решения математических задач : монография / В. В. Афанасьев. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1996. – 168 с.
2. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс] – Режим доступу: [zakon.rada.gov.ua>laws/show/344/2013](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013). – Назва з екрана.



УДК 371.32:821.161.2

## ІДЕЇ Т. Ф. БУГАЙКО, Ф. Ф. БУГАЙКА ЩОДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З СУМІЖНИМИ Й СПОРІДНЕНИМИ ДИСЦИПЛІНАМИ

**Матюшкіна Т. П.**

*У статті досліджено вплив ідей українських учених-методистів Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайка на розвиток сучасної методики викладання літератури, зокрема, реалізації компаративної лінії у навчанні літератури на прикладі аналізу творів Панаса Мирного "Хіба ревуть воли, як ясла повні?" та Владислава Реймонта "Селяни".*

*Ключові слова: літературний процес, міжпредметні зв'язки, спорідненість та національна специфіка творів української та світової літератур, подібність та оригінальність версій образу села в романах Панаса Мирного "Хіба ревуть воли, як ясла повні?" та Владислава Реймонта "Селяни".*

*В статье исследуется влияние украинских ученых-методистов Т. Ф. Бугайко и Ф. Ф. Бугайко на развитие современной методики преподавания литературы, в частности, реализации компаративной линии в изучении литературы на примере анализа произведений Панаса Мирного "Разве ревут волы, когда ясли полны?" и Владислава Реймонта "Крестьяне".*

*Ключевые слова: литературный процесс, межпредметные связи, родственность и национальная специфика произведений украинской и мировой литератур, сходство и оригинальность версий образа села в романах Панаса Мирного "Разве ревут волы, когда ясли полны?" и Владислава Реймонта "Крестьяне".*

*The author explores the influence of the Ukrainian scientists and methodologists T. F. Buhayko and F. F. Buhayko on the development of modern methods of teaching literature, in particular the realization of a comparative line in teaching literature as exemplified by the analysis of Panas Myrnyi's work "Do the Oxen Bellow, When Their Mangers Are Full?" and Vladyslav Reymont's "Peasants".*

*Key words: literary process, interdisciplinary connections, affinity and national specificity of works of the Ukrainian and world literatures, similarities and originality of the versions of the village image in the novels by Myrnyi "Do the Oxen Bellow, When Their Mangers Are Full?" and Vladyslav Reymont's "Peasants".*

Освітня реформа в Україні покликана якісно змінити навчальний процес, переорієнтувати його так, щоб у ході накопичення нових знань учні уміли їх практично застосовувати. На такий підхід спрямовують учителя-практика і новий Державний стандарт (2012 р.), і нові навчальні програми. Програми з літератури (української і світової), побудовані на засадах компаративного принципу, спонукають учителя-словесника до обов'язкового зіставлення творів різних національних літератур для встановлення генетичних сходжень, контактено-типологічних подібностей між ними, які виникають унаслідок тривалого "духовного спілкування різних народів", а також національної специфіки порівнюваних творів.

Сьогодні такий підхід, з одного боку, продиктований намірами України приєднатися до сім'ї європейських народів, з іншого – дослідити, вивчити, ідентифікувати навколишній світ і себе в ньому через спільні культурні, моральні цінності, економічні й політичні інтереси.

До проблеми використання порівняльно-історичного (компаративного) методу під час вивчення української і світової літератур у школі зверталися сучасні українські вчені А. В. Градовський, Ж. В. Клименко, Ю. І. Ковбасенко, Л. Ф. Мірошніченко, Д. С. Наливайко, О. М. Ніколенко та інші, а в далекі шістдесяті роки ідею вивчення української літератури у взаємозв'язку з суміжними й спорідненими дисциплінами пропагували Бугайко Т. Ф. та Ф. Ф. Бугайко. Тоді, вочевидь, ця методична порада стосувалася тільки російської літератури з огляду на тогочасну державну політику.

Так, у вступі до книги “Українська література в середній школі. Курс методики” [4] у розділі “Структура літературної освіти учнів у школах УРСР” зазначено, що “основні тенденції розвитку української літератури (і навіть окремі, часткові проблеми) *можуть бути усвідомлені лише у співвідношенні з відповідними явищами російської літератури ... шкільний курс української літератури, який має дати учням основні знання про український літературний процес, не може бути ними усвідомлений поза зв'язками з російською літературою*” [4, с. 3]. Далі, розвиваючи цю думку в наступному розділі “Спільне у викладанні російської та української літератури”, автори зазначають: “Попередні знання, здобуті на уроках обох літератур, вступають у взаємодію з новими враженнями, роблять новий твір зрозумілішим і ближчим. Образи російської літератури допомагають краще зрозуміти образи літератури української і навпаки. **У процесі зіставлення ці образи** стають глибшими, набувають нового змісту і вимальовуються в свідомості та уявленні учнів у новому світлі ... Це стосується й усвідомлення твору в цілому, розуміння учнями закономірностей літературного процесу, вміння викладати свої думки” [4, с. 7]. У розділі “Предмет і завдання радянської методики викладання літератури” цієї ж книги автори говорять про необхідність здійснювати *міжпредметні зв'язки (“з суміжними й спорідненими дисциплінами”)* під час навчання української літератури [4, с. 13]. Там само на с. 30 процитовано думки Івана Франка щодо організації дитячого читання. Коментуючи їх, автори зазначають: “*До ряду книг І. Франко додає передмови, з'ясовуючи в них джерела своїх творів, розповідаючи про свою роботу над текстом. Ці передмови в популярній формі висвітлювали деякі історико-літературні питання, допомагали молоді розбиратися в читаному, знайомили її з великими письменниками інших народів: з Сервантесом, Гете, Шекспіром*”.

“Роз'яснюючи в оглядових лекціях основні тенденції літературного процесу, особливо підкреслюємо спільність походження, єдність і взаємодіяння в історичному розвитку російського і українського народів, їх мови і культури. Зв'язок історичного розвитку української літератури з російською учні повинні відчувати на кожному етапі роботи. Це має велике значення для правильного усвідомлення *ними всього ходу літературного процесу*” [4, с. 318].

В іншій науковій праці “Майстерність учителя-словесника” Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко зазначили, що “*взаємний вплив і перехреснування в процесі сприймання учнями наших шкіл образів російської і української літератури – безперечні... Усі попередні знання, здобуті при вивченні обох літератур, вступають у взаємодію з новими враженнями; встановлюються складні асоціації логічного і емоційного характеру, в світлі яких яснішим, зрозумілішим і ближчим стає новий твір*” [2, с. 178].

Яскравий приклад щодо творів-донорів подано в праці Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайка “Навчання і виховання засобами літератури”. Науковці відзначали, що “усна народна творчість була тим джерелом, яке живило мову нової української літератури, з якого передові українські письменники черпали **теми, образи, зображальні засоби**. Не випадково формування таланту видатних українських митців слова завжди позначалося і позначається життєдайним впливом народної творчості.

Усі міркування **про спорідненість того чи іншого твору з народною поезією**, про використання в ньому художніх засобів фольклору дійдуть до свідомості учнів лише в тому випадку, коли діти будуть яскраво уявляти, які скарби таїть у собі народнопоетична творчість. Це необхідна умова розуміння ідейно-художнього багатства літератури” [3, с. 104].

І далі – конкретні методичні поради щодо проведення уроків паралельного вивчення теми “Фольклор” української і російської літератур, коли “учитель української літератури, спираючись на уявлення, винесені учнями з цих початкових занять (*які бажано, щоб провів учитель російської літератури, нагадавши дітям зміст відомих казок, про утвердження в казках працьовитості, розуму, доброти і справедливості*), почне з бесіди про зміст казок, про те, що в казках добро торжествує, а зло карається, що в образах казкових героїв прославляються кращі людські якості, в їх боротьбі зі злими силами відби-

*вається прагнення народу до знищення і викорінення всього злого і потворного*” [3, с. 105].

Продукуючи ідею порівняльного вивчення творів української і російської літератури, Бугайки, вочевидь, спиралась на тогочасну літературознавчу базу. Так, відомий український літературознавець О. Білецький зазначав, що *“уявлення про українську літературу можна одержати лише розглядаючи її в міжнародному масштабі, залучаючи для порівняння широкий літературний матеріал, на тлі якого стане зрозумілою її національна специфіка”* [1, с. 18]. Літературознавець В. Жирмунський писав про те, що *“жодна велика національна література не розвивається поза живою і творчою взаємодією з літературами інших народів, і ті, хто думає піднести свою рідну літературу, стверджуючи, немовби вона виросла виключно на місцевому національному ґрунті, тим самим засуджують її навіть не на “блискучу ізоляцію”, а на провінційну вузькість і самообслуговування”* [5, с. 71].

Отже, провідні українські вчені-методисти Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко разом з іншими відомими науковцями-методистами та літературознавцями закладали фундамент шкільної компаративістики, вважаючи порівняльне вивчення перспективним, таким, що сприятиме підвищенню ефективності вивчення літератури в школі.

Отже, спираючись на наукову базу, керуючись директивними документами, використовуючи, зокрема, методичні рекомендації науковця А. Градовського [3], шляхом *“перехресного читання”* учитель разом із учнями встановлюватиме генетично-контактні зв'язки, віднаходитиме типологічні збіги й подібності між творами, розкриватиме специфіку авторських рішень у розкритті *“вічних”* тем, образів, мотивів, *“мандрівних”* сюжетів тощо. Водночас, вдаючись до компаративного вивчення твору, педагог забезпечить розвиток мислення, пам'яті, мовлення учнів шляхом пробудження міжпредметних асоціацій, формуватиме уміння оперувати прийомами аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення.

Досягненню цієї мети якнайкраще сприятиме дослідницька діяльність у рамках *навчального проекту* як технології, яка має широкі дидактичні можливості щодо розвитку в учнів критичного мислення, формування пізнавальних умінь, навичок орієнтуватися в інформаційному просторі [6].

Наведемо приклад використання методу проектів з *теми*: *“Образ села в романах Панаса Мирного “Хіба ревуть воли, як ясла повні?” та Владислава Реймонта “Селяни”*.

*Мета* проекту полягатиме у знаходженні спільного й відмінного між версіями *“вічного”* образу села. Результатом дослідження має бути підтвердження *гіпотези* про наявність спільних ознак та оригінального потрактування зазначеного образу відповідно до творчого задуму кожного з авторів.

Уважне прочитання творів, зіставлення літературних версій образу села, пошук та опрацювання різних літературознавчих джерел, структурування, систематизація й узагальнення знайденої інформації, формулювання власних висновків сприятимуть значному поглибленню знань учнів про твір, рекомендований шкільною програмою для детального вивчення.

Виконуючи завдання, учні знайдуть цікаву інформацію про різні версії образу села у світовій літературі й детально розглянуть твори Панаса Мирного *“Хіба ревуть воли, як ясла повні?”* та Владислава Реймонта *“Селяни”*.

Висновки, зроблені під час аналітичної діяльності, варто зафіксувати в таблиці для унаочнення результатів навчального проекту під час презентації (див. додаток 1).

Подамо орієнтовні матеріали, які можуть бути зібрані під час пошукової роботи під назвою: *Спільне й відмінне у розкритті образу села у романах Панаса Мирного “Хіба ревуть воли, як ясла повні?” та Владислава Реймонта “Селяни”*.

Під час презентації, аби довести наявності типологічних подібностей та водночас показати оригінальність кожної з авторських версій образу села (залежно від художніх позицій письменника та творчого задуму), варто проаналізувати твір за такими критеріями, як: **зображувана доба** (історичне тло); основні складники **образу села** (природа, люди, побут: родинне життя, праця на землі –

традиції, обряди, народна мудрість, моральні цінності, віросповідання, соціальні проблеми); **система образів** (образ сільського бунтаря; образ глитає; образи селян – жінок і чоловіків; представники влади на селі; образ пана як символ соціальної несправедливості); **специфіка будови твору** (“Будинок з прибудовами і надбудовами”: О. Білецький про композицію роману Панаса Мирного “Хіба ревуть воли, як ясла повні?”; життя села в різні пори року показане в “Селянах” Владислава Реймонта); **сюжетні лінії** “Антек – Ягна”; “Мацей Борина – Ягна”; “Ганка – Антек”... ; Остап Хрущ і Мотря; Чіпка – Галя; Максим Гудзь... За цими критеріями можна зробити висновки щодо подібного між творами та визначити оригінальність створеного образу села кожного з авторів (див. додаток 1).

Отже, *мозаїчні портрети сіл*, змальованих українцем Панасом Мирним та поляком Владиславом, багато в чому схожі. Водночас, кожний із авторів добирає відповідні фарби, шукає композиційні рішення, створює образи згідно з творчим задумом у притаманному лише йому стилі. Порівняння двох версій образу села в романах Панаса Мирного “Хіба ревуть воли, як ясла повні?” та Владислава Реймонта “Селяни” сприяє розумінню значущості компаративістики як методу вивчення художнього твору, за допомогою якого під час дослідження встановлюється спільне між творами, в основу яких покладено “вічну тему”, “вічний образ”, “мандрівний сюжет” тощо. Водночас, знаходження відмінностей між творами дає змогу побачити, як відповідно до авторського задуму художні образи трансформуються, набуваючи нових рис, ознак (див. додаток 1). Порізному осмислені, оригінально оброблені, вони продовжують жити в різних національних літературах уже за нових умов і часів, підтверджуючи свій статус “вічних” образів.

Паралельне вивчення творів рідної і польської літератури (Г. Сенкевича, Е. Ожешко, Б. Пруса, М. Конопницької) зайвий раз підкреслює спорідненість літератур, тем, проблем, образів, ментальних рис слов'янських народів, їх історії, культури, підтверджує думку про наш спільний європейський дім, який треба берегти, у якому потрібно жити в мирі й злагоді, проявляючи толерантність один до одного.

Думаємо, що цілком доречним було б уведення в шкільну програму з української літератури роману В. Реймонта “Селяни” для додаткового читання (хоча б окремі розділи), оскільки твір, удостоєний 1924 року Нобелівської премії в галузі літератури, увібрав у себе вічні образи, теми, проблеми, мотиви (села – Ліпці, сільського бунтаря – Антека, любовного трикутника (Антек, Мацей Борина, Ягна), жінки-коханки (Ягна), теми землі як фактора виживання в природних умовах, соціальних проблем унаслідок чергових антинародних державних реформ, кохання і зради (Антек – Ягна), перелюбу як гріхопадіння і покаяння (Антек), батьків і дітей, помсти, морального вибору, хижацтва й визиску (Мацей Борина), морального й фізичного розтління, народу і влади (війт), гніву народного, морального осуду, жорстокості людського самосуду, родинного укладу..., народної етики, мрій і вірувань, обрядів тощо).

Наша розвідка засвідчує, що фундамент сучасної методики викладання словесних дисциплін закладали учені-методисти шістдесятих-сімдесятих років минулого століття, до яких належать Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко, ідеї яких залишаються актуальними. А завданням сучасної методики є збереження традицій минулого та забезпечення комплексного використання традиційної й інноваційної методик навчання словесних дисциплін у сучасній українській школі.

### Література

1. Білецький О. І. Вибрані праці : у 2 т. / О. І. Білецький. – К. : Худож. літ., 1960. Т. 1. – 1960. – 503 с.
2. Бугайко Т. Ф. Майстерність учителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1963. – 187 с.
3. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1973. – 175 с.
4. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі. Курс методики / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. шк., 1962. – 391 с.
5. Вервес Г. Владислав Реймонт / Реймонт В. Селяни : роман / пер. з польськ. – К. : Рад. письменник, 1953. – С. 3–18.

5. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія і методика / А. В. Градовський. – Черкаси : Брама, 2003. – 290 с.
6. Євдокименко В. Ю. Суспільно-політичні погляди Панаса Мирного / В. Ю. Євдокименко. – К., 1955. – 190 с.
7. Жирмунский В. М. Сравнительное литературоведение. Восток и Запад / В. М. Жирмунский. – М. : Наука, 1979. – 492 с.
8. Цыбенко Е. З. Польская литература / Е. З. Цыбенко // История зарубежной литературы конца XIX – начала XX века / под ред. Л. Г. Андреева и Р. М. Самарина. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1968. – 565 с.
9. Косогова О. О. Метод проектів на уроках зарубіжної літератури / О. О. Косогова. – Х. : Ранок, 2008. – 144 с.
10. Мирний Панас. Твори : у 3 т. / Мирний Панас. – К. : Дніпро, 1976. Т. 2. – 1976. – 435 с.
11. Мирний П. Хіба ревуть воли, як ясла повні? / П. Мирний, І. Білик. – К. : Рад. письменник, 1967.
12. Панас Мирний (1849–1920) // Наєнко М. Художня література України / М. Наєнко. – Ч. I : Від міфів до реальності. – К. : Вид. центр “Просвіта”, 2005. – 660 с. – С. 584–612.
13. Панас Мирний (1849–1920) / Історія української літератури : у 2 т. – К., 1955. Т. 1. – С. 382–392.
14. Пивоваров М. П. Панас Мирний. Життя і творчість / М. П. Пивоваров. – К. : Худ. літ., 1952. – 145 с.
15. Реймонт В. Селяни. Роман / В. Реймонт ; пер. з польськ. – К. : Рад. письменник, 1953. – 854 с.
16. Черкаський В. М. Вивчення творчості Панаса Мирного : посіб. для вчителів / В. М. Черкаський. – К. : Рад. школа, 1982. – 192 с.
17. Черкаський В. М. Панас Мирний : біографія / за ред. Л. П. Головняк. – К. : Наукова думка, 1973. – 2-ге вид., доп. і перероб. – 389 с. – К. : Рад. школа, 1962. – 390 с.

Додаток 1

| Роман<br>“Хіба ревуть воли, як ясла повні?” <i>Панаса Мирного</i><br>(1872–1875)  |  | Роман<br>“Селяни”<br><i>Владислава Реймонта</i><br>(1901–1908)   |
|---|--|--|
| Відмінне  | Спільне  | Відмінне   |
| 1   | 2  | 3  |
| <b>Жанр:</b><br>соціально-психологічний роман   | Реалістична проза  | <b>Жанр:</b><br>польський народний епос  |
| <b>Доба</b><br>Життя українського пореформеного села (після реформи 1861 р.; вплив реформи на людські долі, її антинародна суть)  | <b>Доба</b><br>Життя села на історичному зламі   | <b>Доба</b><br>Життя польського села на зламі двох віків (XIX–XX ст.)  |
| <b>Вставні розділи</b><br>Історія села Піски (150 років)<br>Історія панів Польських<br>Історія родини Галі (нареченої, а потім дружини Чіпки) – Мирона Гудзя, його сина Івана, а потім внука Максима – батька Галі (композиція підпорядкована авторському задуму розкрити корені соціальних конфліктів на селі) | <b>Специфіка побудови творів</b><br>“Будинок з прибудовами й надбудовами”<br>(О. Білецький про композицію роману Панаса Мирного “Хіба ревуть воли, як ясла повні?”);<br>В. Реймонт зображує життя села Ліпці у різні пори року. Детально описує кожну окрему подію, яка покладена в основу розділу | <b>Життя села Ліпці в різні пори року</b> (люди, які живуть і працюють на землі, залежні від природних стихій, зміст, спосіб життя, побут, світогляд яких тісно пов’язані з порами року, зі станом навколишньої природи) |

| 1  | 2   | 3  |
|--|---|--|
|  | <b>Образ села</b><br>(природа, люди, побут: родинне життя, праця на землі – традиції, обряди, народна мудрість, моральні цінності, віросповідання, соціальні проблеми)  |  |
| Соціально обумовлена <b>трансформація</b> образу Чіпки Варениченка на пропащу силу   | <b>Система образів:</b> соціальні групи – сільські глитаї (Мацей Борина, мельник, органіст); образи простих селян: жіночі й чоловічі; образ сільського бунтаря (Чіпка, Антек), його трансформація під впливом різних чинників | <b>Народний епос</b> передбачає створення <b>системи образів – представників усіх прошарків мешканців села.</b> Образ Антека <b>трансформується</b> з бунтаря-злидня (з причини сварки в родині через Ягну), невиліковно закоханого в мачуху, у заможного господаря-сім'янина, який зраджує кохану |
| <b>Конкретизовані образи панів</b>   | Соціальний устрій <b>Влада на селі</b><br>Соціальні й побутові <b>конфлікти:</b> сільські бунти проти свавілля та несправедливості панів, представників будь-якої влади (духовної в тому числі)                               | <b>Образ пана безіменний</b> як узагальнений образ-символ поневолення, несправедливості; присутній опосередковано через конфлікт навколо панської власності – панського лісу), панські вчинки – продаж та вирубка громадського лісу  |
| Бунтівні думки стосовно Бога, який, на думку Чіпки, залишає просту людину без підтримки в найтяжчі моменти її життя  | Важлива роль <b>релігії</b> в житті селян   | Життя села Ліпці тісно пов'язане з релігійними святами, храм виступає об'єднавчим духовним центром, хоча і ксьондз, і органіст далекі від святості, проявляють в усьому свою меркантильність   |
| Несправедливе рішення сільської влади відібрати в Чіпки землю спричиняє трагедію персонажа   | Образ <b>землі</b> та її роль у житті селянина  | Наявність землі в сільській родині – запорука благополуччя (Антека, син Домінікової Шимек...)  |
| Панас Мирний не відходить від традиції у зображенні сільської корчми як місця розпусти й розтління селян   | Традиційні <b>образи корчмаря й корчми</b> як символи розпусти, нечесних оборудок, пияцтва, духовного розтління, як вічний антипод храму духовності   | <b>Корчма в селі Ліпці</b> є водночас місцем проведення дозвілля, свят, заручин, весілля тощо, хоча корчмар – типовий образ лихваря, представник визискувачів, шукає в усьому свою вигоду  |
| Мовні характеристики (індивідуалізація мови кожного персонажа)   | <b>Мова твору</b> є характерною ознакою оригінального стилю творчості письменника   | Мовне багатство, деталізація описів  |
| <b>Короткі описи природи</b> , яка виступає тлом для зображуваних подій, підсилює їх емоційне сприйняття. Такі описи слугують динамічному розгортанню сюжету | <b>Образ природи</b> , підпорядкований авторському задуму   | <b>Розлогі описи природи</b> (В. Реймонт – майстер словесних пейзажів), яка впливає на підсвідомість, мотивує до житейських справ, планів, вчинків мешканців села, створює настрої, спонукає до певного способу життя)   |

УДК 327:378.03+008

## ІНТЕГРАЦІЯ КУЛЬТУРИ Й ОСВІТИ – ЗАПОРУКА УСПІХУ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

**Мельничук Т. Ф.**

*У статті розглядається інтеграція культури й освіти як стратегія розвитку суспільства на порозі третього тисячоліття; культура як феномен людства; роль освіти в період глобалізації; умови реалізації творчого потенціалу особистості.*

*Ключові слова: інтеграція, глобалізація, творча особистість, культура, освіта, культурно-просвітницька діяльність, університет.*

*В статье рассматривается интеграция культуры и образования как стратегия развития общества в начале третьего тысячелетия, культура как феномен человечества, роль образования в период глобализации и условия для реализации творческого потенциала личности.*

*Ключевые слова: интеграция, глобализация, творческая личность, культура, образование, культурно-просветительская деятельность, университет.*

*The author considers integration of culture and education as a strategy for society's development at the beginning of the 3rd millennium, culture as a human race phenomenon, the role of education in the period of globalization and conditions for the realization of individual creative potential.*

*Key words: integration, globalization, creative personality, culture, education, cultural and educational activities, university.*

Інтеграція України в європейський простір, розвиток процесів інтернаціоналізації й глобалізації економіки та бізнесу створили умови для того, щоб вища освіта отримала якісно нову характеристику не тільки у сфері передачі й отримання знань, а й упровадженні новітніх інформаційних і наукових технологій для підготовки професіоналів високого рівня, здатних ефективно працювати, швидко адаптуватися в умовах швидкозмінного глобального ринку. Реалізація інтеграційних принципів європейських систем вищої освіти сприяє виявленню шляхів розв'язання важливих проблем в умовах розмаїття систем освіти, що тісно пов'язані зі станом національних економік та культур.

Інтеграція культури й освіти на порозі третього тисячоліття не може бути стихійним процесом, а повинна стати свідомою стратегією розвитку. Науково-технічний і соціальний потенціал України залежить від людського розвитку, і тому пріоритетом для країни є становлення цих галузей як джерела формування "соціального капіталу" – людини. Перед освітою як інституцією культури, що творить особистість, постають сучасні вимоги, створюються нові перспективи. З цим пов'язані спроби сучасних педагогів, соціологів, культурологів, політологів, філософів узагальнити основні тенденції цивілізаційних процесів, які будуть суттєво впливати на майбутнє й визначати історичні виклики.

Інтеграція – поняття актуальне й сучасне, зафіксоване в назвах багатьох урядових установ. Воно звучить у політичних новинах засобів масової інформації. Це процес для людства природний, заснований на прагненні до впорядкованого світу, у якому людина знає, як учинити, функціонувати, почувати себе захищеною. Багато хто з дослідників вважає безпеку ключовою категорією інтеграції. Політики поняття "інтеграція" трактують як єднання, згуртування, об'єднання політичних, економічних, державних і громадських структур у межах регіону, країни, світу.

Центром культури, безумовно, є людина. Вона виступає і як суб'єкт, і у той же час як об'єкт. Як від суб'єкта культури, від неї залежатиме, наскільки буде людям те соціокультурне середовище, яке вона створить. Як об'єкт культури, вона засвоює культурне середовище. Одночасно виникають проблеми, пов'язані з удосконаленням особистості, творчим підходом до їх розв'язання, глибоким

засвоєнням національної спадщини. Закономірною тенденцією стає усвідомлення себе в контексті історичного часу; орієнтація як на своє коріння, так і на майбутнє; соціально-культурні ідеали й можливості їх реалізації.

Пізнання культури є невід'ємним компонентом тих знань, які отримує будь-яка людина в суспільстві. Цією проблемою займалися С. С. Аверинцев, В. Д. Губін, В. В. Иванов, Л. Є. Кертман, М. С. Каган, Ю. М. Лотман, Е. С. Маркар'ян, В. М. Межуєв, Г. О. Нодія, В. Н. Топоров, О. П. Щолокова та ін. Це особлива сфера суспільного життя, у якій найбільш повно реалізується креативна природа людини, і в першу чергу, мистецтво, освіта, наука, але тільки таке пояснення культури значно збіднює її зміст. На нашу думку, найбільш повним є таке визначення, яке розкриває сутність людського буття як втілення творчості й свободи, ставлення до світу, природи, усього живого. Це визначається змістом, у свою чергу, він співвідносить будь-яке явище, будь-який предмет із людиною. Якщо щось позбавлено сенсу, воно, як правило, припиняє існування. Сенс є посередником між світом і людиною, що не завжди усвідомлюється індивідом і не може бути виражений раціонально. Більшою мірою він криється в людському несвідомому, але може стати й загальнозначущим, об'єднуючи багатьох людей. Саме такий симбіоз утворює культуру як засіб творчої самореалізації людини через зміст [4].

Культура постає як світ змісту, який надихає, гуртує людей у співтовариство (націю). Складність культурно-історичного процесу, багатство складових потребують різних підходів до вивчення цього феномену. Це явище стало об'єктом дослідження для фахівців різних галузей – філософії, соціології, педагогіки, психології, мистецтвознавства, історії, політології тощо. У більш вузькому сенсі термін "культура" належить тільки до сфери духовного життя, яке поєднує мистецтво, релігію, науку тощо. Більш повне визначення звучить так: *культура* – це специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, представлений продуктами матеріальної й духовної праці, системою соціальних норм і настанов, духовними цінностями, сукупністю стосунків людей із природою, між собою та ставленням до власної особистості. Це система життєвих орієнтацій суб'єкта. Культура умовно поділяється на підгрупи: побутова, політична, правова, художньо-творча, технічна, виробнича. *Формами* вираження є: наука, технологічна, світоглядно-релігійна, мистецтво.

*Функції* культури: а) людинотворча – засвоюючи досягнення культури, особистість пізнає себе й визначає своє місце в суспільстві й у світі, мету життя; б) інформативна – збагачення суб'єкта попереднім досвідом і надбанням попередніх епох; в) регулятивна – культура створює норми й правила для організації спільного проживання людей; г) аксіологічна – установлення ціннісних пріоритетів; г') гедоністична – спрямування на отримання задоволення, насолоди.

Таким чином, культура – це специфічна форма об'єднання й формування духовної свідомості особи [2].

Одна з ключових умов реалізації освітньої стратегії полягає у взаємозв'язку й узаємозбагаченні культури та освіти, наповненні середовища молоді справжніми цінностями світової національної культури. У зв'язку з реалізацією культурно-гуманістичних функцій освіти необхідна розробка й упровадження нових технологій навчання й виховання, які могли б передавати не тільки зміст знань і формувати необхідні уміння та навички, а й розвивати творчу індивідуальність та інтелектуально-моральні свободи особистості, повагу й довіру до неї, до її гідності та інтересів. Традиційна модель ставить перед собою завдання: збереження національної культури, створення цінностей, необхідних для соціальної інтеграції нації та держави. Сьогодні в ситуації глобалізації освіта та класичний університет перестають бути монопольними структурами. У цих умовах знання перетворюються на ключовий фактор усіх соціальних явищ та процесів.

Глобалізація (англ. globalization) – процес усесвітньої економічної, політичної та культурної інтеграції та уніфікації. Основними її наслідками є міжнародний поділ праці, міграція в масштабах усієї планети капіталу, людських та виробничих ресурсів, стандартизація законодавства, економічних та технічних процесів, а також зближення культур. Це об'єктивний процес, який носить системний характер. У результаті світ стає більш залежним від усіх його суб'єктів. Відбувається



збільшення як кількості спільних проблем для груп держав, так і кількості та типів інтегрованих суб'єктів [7]. Така сучасна форма міжнародних відносин поширюється на всю земну кулю, тому роль загальнолюдської культури підвищується, набуває світового масштабу. Ставлення до екології, природокористування – це складова культурно-освітнього процесу, у якому світова економіка перетворюється на єдиний ринок товарів, послуг, робочої сили, знань і стає інтернаціональною. То чи зможе вища освіта в добу світової глобалізації бути конкурентоспроможною та залишитися провідним центром накопичення та передачі знань в інтересах нації? Пошук відповіді на це складне запитання сьогодення не може не хвилювати науково-педагогічну спільноту.

У такий складний час глобалізації вища школа стає головним соціальним інститутом суспільства. Академік НАНУ В. Кремень вважає глобалізацію вищої освіти “вступом людства на перетині тисячоліть до нового типу цивілізації, опануванням нового способу мислення й різновидом прогресу” [3]. Найбільш пріоритетними галузями у XXI ст., на думку вченого, будуть “наука як сфера, що продукує нові знання, та освіта, як сфера, що олюднює знання” [3]. Тільки країна, яка спроможна в умовах глобалізованого світу примножити свою інтелектуальну власність, зможе претендувати на гідне місце у світовій спільноті, бути конкурентоспроможною.

К. Поппер, автор усесвітньовідомої праці “Відкрите суспільство та його вороги”, зауважував, що “розум, як і наука, розвивається шляхом взаємної критики” [5, с. 245]. Таке мислення формує насамперед творчий підхід до будь-якої діяльності людини, а сама творчість спонукає до демократичних основ спілкування. “Ми, – пише він, – передусім не повинні завдати шкоди. Це слід визнати за основу освітньої діяльності. Дай молодим те, у чому вони відчувають нагальну потребу, щоб стати незалежними від нас і спроможними робити свій вибір” [6, с. 300]. У період свого продуктивного професійного й інтелектуального розвитку молодь, навчаючись в університеті, повинна отримати фахові знання, а головне сформуватися, як зріла, самодостатня особистість. Основною метою виховання студентської молоді є формування патріотично налаштованих громадян України з високими моральними цінностями, знанням історії, культури українського народу тощо.

Для реалізації заданих цілей у НУБіП України для цього є всі можливості. У Законі про вищу освіту порушується питання про створення умов для розвитку особистості, реалізації творчого потенціалу, спортивних і мистецьких талантів шляхом організації творчих колективів, гуртків, клубів. Для виконання цих завдань, поставлених МОН України, в університеті було створено центр культурно-просвітницької діяльності, який об'єднав усі структури, а саме: кафедру культурології, будинки культури відокремлених підрозділів НУБіП України, музеї та бібліотеку університету, гуманітарні та педагогічні кафедри, телецентр, фото-і телестудію, культурно-просвітницькі центри. Такий могутній конгломерат дозволяє координувати роботу. Великі планові заходи щодо проведення фестивалів, семінарів, конкурсів, спортивних змагань дають можливість узгодити культурно-просвітницьку діяльність в університеті та за його межами.

Гастрольні поїздки творчих колективів по Україні й за кордон (Польща, Білорусь, Росія, США) є стимулом для студентів в опануванні мистецьких умінь і навичок тощо. Доходимо висновку, що університет є інтегруючою силою у формуванні ідеології людиноцентризму, розвитку національної освіти тощо.

Студентство не залишається осторонь культурно-просвітницьких течій, часто виступає ініціатором різноманітних заходів. Наприклад, факультет ветеринарної медицини НУБіП України звернувся до викладачів із пропозицією проведення тижня української культури. Ідея була підтримана керівництвом. Вишиванка, що стала візитною картою факультету, державна символіка на виставкових стендах і в аудиторіях нагадували про наше коріння. “Ознакою національного цілого, ознакою нації завжди є її мова...” – писав видатний діяч словацького національно-визвольного руху Л. Штур. Це відбувається в контексті організації наукової роботи студентів. Так, підсумком тижня культури стала конференція, присвячена минулому України, сучасному стану української культури. Національ-

на ідея консолідувала спільноту факультету, надаючи можливість відчутти себе громадянином держави з історичним корінням.

Прикладом патріотизму, самовідданості рідній мові й культурі може слугувати листування Б. Грінченка з Т. Зіньківським, який, живучи в Петербурзі, залишався українцем і займався великою просвітницькою діяльністю. Темою їхніх інтересів було збереження українства в європейському колі народів, демонстрація культури, мови, самобутніх національних традицій.

У НУБіП України створені всі умови для вільного розвитку особистості, її самореалізації, удосконалення художньої майстерності й загальної культури шляхом залучення до різноманітних видів діяльності (науково-дослідної, культурно-просвітницької, громадської, оздоровчо-спортивної тощо). У навчально-виховному процесі, в атмосфері спільного партнерства й взаєморозуміння формується в студента бажання отримати не тільки професійні знання та уміння, а й стати культурно освіченим фахівцем.

Формування ідеології людиноцентризму, виховання творчої особистості в системі національної освіти реалізується шляхом щорічних відвідувань викладачами, студентами визначних культурно-історичних пам'яток, військово-патріотичних та інших надбань українського народу; участі в мистецьких заходах, літературних конкурсах тощо. Це сприяє підняттю рівня академічної культури та патріотичної свідомості, почуття гордості за свій університет та державу. Розуміння освітнього потенціалу культурної інтеграції України дозволяє сформулювати ряд завдань, які можна розглядати як пріоритетні стратегії руху вітчизняної освіти.

Отже, інтеграція культури (мистецтва, літератури, філософії, науки) та освіти виступає запорукою успіху у вихованні творчої, самодостатньої, цілеспрямованої особистості з почуттям людської гідності, гордості за свою націю та державу.

### Література

1. "... Віддати зумієм себе Україні". Листування Трохима Зіньківського з Борисом Грінченком. – К. ; Нью-Йорк, 2004. – С. 520.
2. Гриценко Т. Б. Культурологія : навч. посіб. / Т. Б. Гриценко, С. П. Гриценко, А. Ю. Кондратюк та ін. – К. : Центр навчальної літератури, 2007. – 392 с.
3. Кремень В. Філософія освіти XXI ст. / В. Кремень // Персонал. – 2003. – № 1. – С. 8.
4. Кучменко Е. М. Історія світової культури : навч. посіб. / Е. М. Кучменко ; за наук. ред. Б. А. Кучменко. – К. : ІПКДСЗУ, 2012. – 464 с.
5. Павлова О. Ю. Культурна інтеграція вітчизняних закладів вищої освіти до Європейського освітнього середовища / О. Ю. Павлова, Т. Ф. Мельничук, Т. М. Мисюра. – К. : КІМ, 2012. – 298 с.
6. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги / К. Поппер ; перекл. з англ. О. Коваленка. – К. : Основи, 1994. Т. 1. – 1994. – 444 с.
7. <http://uk.wikipedia.org/wiki/>.

УДК 371.32:821.161.2

## УДОСКОНАЛЕННЯ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ПОЗАСЮЖЕТНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ПРОЗОВОГО ТВОРУ

**Міщенко О. В.**

*Розвідка презентує методичну модель удосконалення читацького сприйняття позасюжетних елементів у прозовому творі. У статті запропоновано систему рекомендацій щодо розвитку уваги учнів до позасюжетних елементів та розроблено критерії рівня сформованості відповідних умінь.*

*Ключові слова:* позасюжетні елементи, читацька компетенція, читацька перцепція, рефлексія.

*Статья представляет методическую модель восприятия внесюжетных элементов в прозаическом произведении. В статье предложена система развернутых рекомендаций для развития внимания учащихся к внесюжетным элементам и разработаны критерии уровня сформированности соответствующих умений.*

*Ключевые слова:* внесюжетные элементы, читательская компетенция, рецепция, рефлексия.

*The research presents a methodological model of improving reader's recognition of out-of-plot elements in prose. The article proposes a system of detailed recommendations for the development of students' attention to out-of-plot elements and the criteria for determining the levels of appropriate skills.*

*Key words:* out-of-plot elements, reading competence, reader's perception, reflection.

**Постановка проблеми.** Згідно з Концепцією літературної освіти курс літератури в 10–11 класах загальноосвітньої школи визначається як етап творчо-критичного читання. Це дає підстави стверджувати, що проблема перцепції художнього твору є не лише особливо актуальною в старших класах, а й виходить на новий рівень та набуває нового значення. Основним критерієм визначення рівня відповідних умінь учнів є здатність працювати з текстом, осмислювати всі його складники. Тому увага реципієнтів до позасюжетних елементів є доказом сформованості спеціальних читацьких умінь, індикатором готовності учнів до цілісного усвідомленого аналізу.

**Аналіз останніх досліджень.** На сьогодні методика навчання літератури має ґрунтовні здобутки у вивченні проблеми формування читацької компетенції старшокласників. Дисертаційні дослідження А. Усатого, О. Ісаєвої, О. Шкловської є тому неспростовними доказами. Специфіка читацької діяльності школярів у процесі осягнення художньої літератури висвітлюється в наукових розвідках Н. Волошиної, С. Жили, А. Градовського, Є. Пасічника, А. Вітченка, А. Ситченка, Г. Токмань та інших дослідників.

Методисти (Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Н. Волошина, Є. Пасічник, С. Пультер, А. Лісовський, А. Ситченко та ін.) вказують на те, що вікові особливості, рівень сприйняття художньої інформації, літературні інтереси, теоретична підготовка, читацький та життєвий досвід старшокласників є важливими факторами розвитку умінь вирізняти з-поміж інших елементів позасюжетні, бачити їхню вмотивованість на змістовому та формальному рівнях тексту. Зринає гіпотеза, що саме на завершальному етапі вивчення української літератури в школі доцільно акцентувати увагу учнів на цих фрагментах тексту.

**Мета статті** – окреслити методичну модель удосконалення читацьких умінь старшокласників у контексті вивчення позасюжетних елементів прозового твору.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідниця Л. О. Базиль стверджує, що формування читацької культури старшокласників передбачає аналіз змісту твору

на всіх трьох рівнях художньої форми: засоби предметної зображувальності твору (портрет, вчинки персонажів, їхні емоції, почуття і переживання, мова, побутова обстановка, інтер'єр, пейзаж, сюжет), прийоми мовної зображувальності, рівень композиції – тип або принцип смислової упорядкованості, взаємоузгодженості складових художнього твору, що підкреслює й посилює їхню виразність (порядок, спосіб і мотивування, оповідання й описи зображуваного життя, авторські міркування, відступи, вставні епізоди, обрамлення) [1, с. 12]. Варто зауважити, що запропонований алгоритм аналізу хоча і передбачає роботу з елементами позасюжетності, але в їхньому переліку відсутні назва, присвята та епіграф, хоча заголовковий комплекс є одним із основних позасюжетних складників організації художньої форми твору та найголовнішим прийомом його перцепції.

Перш ніж розпочати роботу над удосконаленням читацької компетенції старшокласників учителю, необхідно зробити своєрідний зріз, з'ясувати базовий рівень відповідних умінь, знань теорії тексту, наявність уявлень про його смислову структуру та способи кодування інформації. Моніторинг сформованості умінь вирізняти з-поміж основних компонентів організації тексту позасюжетні є необхідною передумовою на шляху до покращення якості сприйняття художнього твору. Цей етап визначаємо як діагностичний. У контексті досліджуваної проблеми доцільно визначити фактори, від яких залежить читацький інтерес учнів, дізнатися, як старшокласники читають програмові твори (повністю чи за хрестоматією), на що вони перш за все звертають увагу, читають обов'язково, а що пропускають, вважають неважливими або навіть і зайвими.

Модель розвитку уваги учнів-читачів до позасюжетних елементів передбачає **3 основні етапи**, які базуються на основних фазах художнього сприйняття:

1. *Пропедевтичний* (теоретико-літературна підготовка учнів, психологічне налаштування, установка на об'єкт перцепції – позасюжетні елементи).

2. *Операційно-діяльнісний* (процес сприймання твору, безпосереднє читання, зосередження читацької уваги на позасюжетних елементах).

3. *Практично-рефлексивний* (етап активного художнього осягнення позиціонування позасюжетних елементів у творі, оцінка їх як концептуальних складників організації форми та репрезентації змісту).

Необхідно зазначити, що результативність запропонованої моделі обумовлюється взаємозалежністю цих етапів: попередня актуалізація аналітичних умінь та теоретичних знань про позасюжетні елементи впливає на сприйняття цих складників, що, у свою чергу, визначає рівень їх подальшої інтерпретації. "Учитель, навчаючи дітей читати, водночас вчить їх розуміти художні твори" [7, с. 5], тому усвідомлення учнями необхідності удосконалення власної читацької компетенції, готовність до літературної комунікації – запорука адекватної аперцепції та інтерпретації художнього твору. Окрім цього, варто наголосити на тому, що процес сприйняття здійснюється на основі діалогічної взаємодії педагога з учнями, учнів із твором загалом та з його окремими складниками.

Важливо, щоб учні самостійно визначили проблему маргінальності позасюжетних елементів під час сприйняття художнього твору, замислилися над нею та висловили власну гіпотезу для її вирішення. Старшокласники повинні зробити висновок, що усунення фрагментарності та поверховості читання творів допоможе їм глибше осягнути глибину їх змісту на всіх рівнях художнього цілого.

Зазначимо, що у працях методистів (Н. Й. Волошиної, Г. Костюка, С. І. Сафарян та ін.) постійно наголошується на активізації думок і почуттів учнів перед читанням твору, "адже кожен твір, яким би він не був довершеним, ніколи не справить на читача відповідного враження, якщо той не розуміє його до кінця [...]. Тому до першого ознайомлення з твором дітей потрібно готувати, налаштувати його на сприйняття" [7, с. 5]. Учитель повинен прогнозовано підійти до вибору найбільш показових у виразально-зображальному плані позасюжетних елементів (наприклад, екскурс до історії села Піски у романі Панаса Мирного "Хіба ревуть воли, як ясла повні?", епіграф "Любові всевишній присвячується" до новели Григора Тютюнника "Три зозулі з поклоном", внутрішній уклад традиційної української хати в романі Івана Багряного "Тигролови" тощо).

На етапі теоретико-літературної підготовки до сприйняття прозового твору необхідно актуалізувати знання учнів про позасюжетні елементи: дати визначення поняттю, апелювати до концептуальності цих чинників на рівнях організації поетики твору, ідейно-тематичному та емоційно-експресивному; зорієнтувати читача в історико-літературній добі творчості письменника, акцентувати на тому, що саме ці складники можуть визначати особливості стилю письменника загалом чи обумовлювати своєрідність художньої картини світу певного твору тощо.

Перед читанням твору пропонуємо учням систему таких рекомендацій, які налаштують їх на сприйняття:

- 1) ознайомтесь із біографічними відомостями про автора;
- 2) поцікавтесь історією написання та публікації твору;
- 3) відмовтеся від хрестоматійного прочитання;
- 4) пам'ятайте про жанрові особливості прозового твору;
- 5) актуалізуйте теоретичні знання про позасюжетні елементи;
- 6) зважте на свій емоційний стан перед читанням твору;
- 7) подбайте про сприятливі умови читання;
- 8) не розтягуйте читання одного твору в часі;
- 9) звертайте увагу на всі компоненти організації змісту і форми твору;
- 10) не пропускайте позасюжетні елементи.

Необхідно зазначити, що процес первинного сприймання художнього твору має бути також певним чином скерований учителем. Цей етап визначаємо як **операційно-діяльнісний**. Для підвищення його результативності пропонуємо учням ознайомитися з такими методичними вказівками:

- 1) читайте твір уважно;
- 2) зверніть увагу на:
  - заголовок твору, спробуйте самостійно декодувати його;
  - присвяту (якщо вона є) як на комунікативний акт автора із читачем;
  - епіграф (якщо він є), спробуйте зрозуміти в ньому авторське слово чи проведіть аналогії з першоджерелом;
- 3) не залишайте поза увагою назви розділів;
- 4) пам'ятайте, що початок і кінець твору займають сильну позицію, тому читати їх слід вдумливо;
- 5) пильно стежте за розвитком подій у творі, відзначаєте сюжетні вузли;
- 6) простежте взаємозв'язок сюжету із позасюжетними елементами;
- 7) звертайте увагу на прізвища, імена героїв та моменти "знайомства" з ними;
- 8) вдумливо читайте монологи та діалоги героїв;
- 9) під час читання твору аналізуйте вчинки героїв, їхнє ставлення до оточення (людей, речей, природи);
- 10) уважно читайте описи (портрети, пейзажі, інтер'єри, екстер'єри);
- 11) зосередьтесь на значенні вставних епізодів та авторських відступів;
- 12) звертайте увагу на розташування й співвідношення компонентів у творі: сюжетних та позасюжетних;
- 13) стежте за розгортанням подій у часовій послідовності;
- 14) "розглядайте" місця, де відбуваються події у творі;
- 15) варто звернути увагу і на мову художнього твору;
- 16) значення незрозумілих слів дивіться у словнику;
- 17) записуйте найцікавіші думки, красиві описи, важливі, на вашу думку, епізоди;
- 18) дочитуйте твір до кінця.

Важливим завданням учителя української літератури в старших класах є формування інтерпретаційної свідомості учнів. Таким чином, умовою **практично-рефлексивного етапу** є не засвоєння критичного матеріалу статті підручника та його репродуктивне відтворення, а індивідуально-дослідна робота учнів над позасюжетними фрагментами твору. Зорієнтувати учнів на самостійний, критичний, творчий аналіз позасюжетних фрагментів прочитаного твору допоможуть такі поради:

- 1) встановіть зв'язок заголовкового комплексу з ідейно-тематичним змістом твору;
- 2) зіставте, як змінився вектор інтерпретації заголовкового комплексу до і після прочитання твору;
- 3) відзначте, на якому етапі розвитку подій вводяться позасюжетні елементи;
- 4) визначте вплив означених компонентів на формування читацького сприйняття художньої картини світу;
- 5) розкрийте характеротворчу роль позасюжетних елементів;
- 6) визначте, як впливають ці фрагменти на емоційно-експресивний рівень сприйняття твору;
- 7) з'ясуйте, чи змінюється розуміння змісту твору з урахуванням позасюжетних елементів і без них;
- 8) означте, чи є позасюжетні елементи чинниками форми твору;
- 9) простежте позиціонування автора у творі через позасюжетні елементи;
- 10) проаналізуйте хронотоп твору.

Завдання учителя на цьому етапі дуже важливе – контролювати цей процес. З метою коригування та перевірки правильності суджень учнів, необхідно їх ознайомити з інтерпретаційними дослідженнями фахівців, знавців творчості письменника, що вивчається.

На цьому етапі продуктивними є методичні прийоми, які спрямовують учнів на самостійний творчо-критичний аналіз досліджуваних елементів. Наприклад, можна запропонувати учням такі завдання:

- уявно вилучити з тексту твору позасюжетні фрагменти (портрети, пейзажі, інтер'єри, екстер'єри) та проаналізувати, які зміни відбуваються на рівні змісту і форми;
- після прочитання твору запропонувати власний варіант назви та визначити, чи співпадає заголовковий маркер авторського концепту тексту (первинної ідеї, задуму) з вашим, чи не перерозподіляється за таких умов основне ідейно-тематичне навантаження твору між іншими елементами;
- домислити авторські коментарі чи вставні епізоди різного характеру та визначити, як порушується текстова структура твору, як змінюється сюжетно-композиційна організація твору, чи розширилися інформаційні та хронотопні рамки твору;
- висуньте припущення, кому б автор міг присвятити цей твір, придумайте епіграф до твору, вставте потрібні, на вашу думку, описи або розширте авторські та поясніть, чим це може допомогти читачеві під час сприйняття, розуміння та аналізу твору;
- уведіть у текст твору оніричні візії, додайте листування та визначте, як це впливає на розуміння внутрішнього світу літературних героїв;
- знайдіть зайві, на вашу думку, позасюжетні елементи або вкажіть на їхню описову надлишковість тощо.

Для визначення сформованості уваги учнів-читачів до позасюжетних елементів нами були розроблені **критерії**, в основу яких покладено рівні читацьких здібностей, художнього уявлення, інтерпретаційних можливостей, теоретичного та практичного опанування старшокласниками цього поняття:

**1. Перцептивний критерій** характеризується такими показниками:

- усвідомлене використання знань про позасюжетні елементи під час читання твору;
- здатність учнів використовувати асоціативні зв'язки, критично мислити та художньо уявляти в процесі сприйняття цих компонентів художнього твору.

**2. Рецептний критерій:**

- уміння поринати в художній світ твору;
- уміння визначати, які позасюжетні елементи більш важливі, а які мають допоміжний характер;
- володіння уміннями систематизувати ілюстративний матеріал, висловлювати власні думки та аргументувати їх;
- цілісне сприйняття елементів форми і змісту.

### 3. Аналітично-інтерпретаційний критерій:

- застосування знань теоретичного матеріалу під час різних видів аналізу;
- уміння давати оцінку виражально-зображувальним особливостям позасюжетних елементів, висувати гіпотези та самостійно їх обґрунтовувати;
- уміння давати критичну оцінку сприйняття і розуміння позасюжетних елементів однокласниками (оцінка правильності та глибини відповіді, взаємне доповнення чи аргументація суджень тощо);
- здатність поступово розширювати власну обізнаність у сфері функціональних можливостей позасюжетних елементів та удосконалювати інтерпретаційні уміння в аспекті досліджуваної проблеми.

**Висновки.** Творчо-критичний підхід до сприйняття й аналізу позасюжетних складників прозового твору є перспективним у вирішенні проблеми розвитку читацької компетенції старшокласників. Слід зазначити, що цей процес має здійснюватись систематично й поетапно, оскільки поступове накопичення відповідних знань, умінь і навичок забезпечить високу літературну освіченість випускника загальноосвітньої школи загалом.

### Література

1. Базиль Л. О. Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури : навч. програма курсу для студ. вищих пед. навч. закл. / Л. О. Базиль. – Луганськ : Ноулідж, 2011. – 150 с.
2. Бондаренко Ю. І. Методика шкільного вивчення сюжетно-композиційної організації епічного твору: теорія і практикум : навч. посіб. для студ. філол. ф-тів / Ю. І. Бондаренко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 143 с.
3. Ісаєва О. О. Діалог автора і читача у процесі вивчення літератури в школі / О. О. Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 10. – С. 55–56.
4. Концепція літературної освіти [Електронний ресурс] : Наказ Міністерство освіти і науки від 26.01.2011 № 58. – Режим доступу: [www.osvita.ua](http://www.osvita.ua). – Назва до екрана.
5. Наукові основи методики літератури : посіб. для студ. вузів / Н. Й. Волошина, О. М. Бандура, О. А. Гальонка та ін. ; за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
6. Сафарян С. І. Проблеми формування читацької компетенції школярів у світлі сучасного змісту шкільної літературної освіти / С. І. Сафарян // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2008. – № 10 (340). – С. 4–5.
7. Усатий А. В. Розвиток читацьких умінь на уроках української літератури / А. В. Усатий // Українська мова і література в школі : наук.-метод. журнал. – 2012. – № 2. – С. 19–23.

УДК 37.016:821.161.2:78

## **ВИВЧЕННЯ ЛІРИЧНИХ ТВОРІВ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З МУЗИЧНИМ МИСТЕЦТВОМ У СВІТЛІ ІДЕЙ Т. Ф. І Ф. Ф. БУГАЙКІВ**

**Молочко С. Р.**

*У статті окреслено складники методики вивчення ліричних творів у взаємозв'язку з музичним мистецтвом у старших класах крізь призму ідей Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків.*

*Ключові слова:* література, музика, поетичний твір, цілісний художній образ, синестезія, асоціація, інтенціонал.

*В статье обозначены составляющие методики изучения лирических произведений во взаимосвязи с музыкальным искусством в старших классах через призму идей Т. Ф. и Ф. Ф. Бугайко.*

*Ключевые слова:* литература, музыка, поэтическое произведение, цельный художественный образ, синестезия, ассоциация, интенционал.

*The paper outlines the components of methods of studying lyrical works in interconnection with music in high school through a lens of T. F. and F. F. Buhayko's ideas.*

*Key words:* literature, music, poetry, integral artistic image, synesthesia, association, intensional.

---

У період сучасних змін у суспільстві виникає гостра потреба в зміцненні духовних орієнтирів молодого покоління, що вимагає переосмислення й удосконалення системи освіти, упровадження інноваційних моделей навчання й виховання задля сприяння гармонійному розвитку особистості. Важлива роль має бути відведена українській літературі, адже глибоке розуміння мистецтва слова в поєднанні розумового, емоційного, естетичного є способом формування в учнів загальної культури, моральних орієнтацій і цінностей, цілісної картини світу [3]. На думку відомих методистів Тетяний Федора Бугайків, література – предмет особливий, це єдина дисципліна шкільного курсу, яка вивчає мистецтво [1, с. 9]. Концепцією літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі передбачено вивчення літератури в контексті розвитку культури й мистецтва, зокрема розгляд літературних творів у зв'язках із музикою та іншими видами мистецтва [6]. У сучасній програмі з української літератури для профільної школи зазначено, що художня література є специфічною формою образного змалювання життя й вивчається в школі як мистецтво слова [9, с. 3]. І тому реалізацією ідей Т. і Ф. Бугайків сьогодні є усвідомлення важливості комплексного підходу до використання культурологічного впливу різних видів образотворчості в процесі вивчення літератури, зокрема музичного мистецтва, яке має особливий вплив на емоційну сферу школярів, естетично виховує, допомагає зрозуміти літературний твір і через синестезію створити цільний художній образ. Адже навчити дітей розуміти й любити прекрасне, відкрити їхні душі назустріч благотворному впливу мистецтва, викликати живий інтерес до життя й мистецтва, на думку Т. і Ф. Бугайків, – найголовніший обов'язок учителя-словесника [2, с. 39].

Наукове обґрунтування принципів взаємодії мистецтв як засобу інтенсифікації навчально-виховного процесу вивчення української літератури було здійснене О. Мазуркевичем, М. Машенком, О. Бандурою, Є. Пасічником, Н. Волошиною, В. Острогорським, А. Вітченком та ін. Ефективні механізми сприймання літератури в контексті різних видів образотворчості представлено в дослідженнях С. Жили. Загальнокультурний контекст вивчення української літератури презентують у своїх розвідках С. Паламар, З. Шевченко, В. Братко [8]. Педагогічну технологію вивчення літературного твору як тексту культури пропонує В. Доманський, значну увагу приділяючи теоретичним основам інтеграції на уроках словесності, зв'язку літератури з музикою [4].



Але недостатньою увагою в методиці охоплено проблему вивчення української лірики у взаємозв'язку з музичним мистецтвом. Аналіз навчальних програм з української літератури дає підстави констатувати, що мистецький контекст мало представлений музичними творами, особливо пропонуваними для опрацювання лірики. А традиційний підхід до вивчення поетичних творів як до ізольованої художньої системи не відповідає сучасним вимогам до викладання літератури, тому потребує глибокого переосмислення.

Метою нашої статті є ознайомлення з окремими складниками методики вивчення ліричних творів у взаємозв'язку з музичним мистецтвом у старшій школі крізь призму ідей Т. і Ф. Бугайків.

Вивчення художньої літератури передбачає єдність емоційно-естетичного сприйняття й осмислення читачем літературного образу, злиття в його свідомості логічного й почуттєвого, понятійного й образного [6]. Т. і Ф. Бугайки зазначають, що “мистецтво благотворно впливає лише на тих, хто здатний сприймати його, хто його розуміє й глибоко відчуває” [2, с. 26].

Старшокласники за рівнем свого психологічного й культурного розвитку вже підготовлені до осягнення художнього твору не лише крізь призму мистецьких знань, а й загальних уявлень про світ, у тому числі – на рівні чуттєвого сприймання, через синестезію, асоціації. Природна властивість людини переживати одночасно враження, одержані від кількох органів чуття, є плідним ґрунтом для створення синтезованого цілісного словесно-музичного образу через взаємопізнання, взаємозбагачення літературного й музичного образів. Адже поезія та музика дуже близькі за своєю природою.

У концепції О. Лосєва поняття “слово” набуло всеосяжного значення, адже з розвитком філософії музики відбувався розвиток філософії слова. Тому музика, на його думку, є слово і вираження. Тому ідея про оформлювальну роль слова по відношенню до музики може бути “спроектована всередину самої музики: музика включає в себе свій логос, своє слово” [5, с. 72].

На думку Бугайків, людська уява володіє безмежним багатством асоціацій; це психологічний закон, який робить можливим повноцінне сприйняття нами художнього твору [1]. А пробуджена музичним твором, вона стає психологічним законом, який робить можливим не тільки повноцінне сприйняття учнями художнього твору, а й глибоке розуміння через систему словесних і музичних образів.

Так, наприклад, Павло Тичина розумів явища навколишнього світу передусім через звук і в словесно-кольоровій оболонці трансформував їх в іншу знакову систему, зокрема в художні образи своїх поетичних творів різного тонального звучання (“горить-тремтить ріка, як музика”), Леся Українка була генетично пов'язана з музикою, тому переносила знання мистецтва музики на поетичний текст через асоціації, викликані, знов-таки, звуковими образами (цикл “Сім струн”, драма-феєрія “Лісова пісня”).

Пропонуємо комплекс творчих завдань, які можна адаптувати для учнів старших класів під час вивчення творчості українських поетів: Лесі Українки, Миколи Вороного, Олександра Олеся (10 клас), Павла Тичини, Максима Рильського, Василя Симоненка, Дмитра Павличка, Ліни Костенко (11 клас). Функціонування в одній площині двох мистецтв – слова і музики – зробить процес аналізу ліричних творів різноманітним, глибоким, цілісним.

• Гра “Музична асоціація” (музичне малювання слова й словесне малювання музики). Після ознайомлення учнів із текстом ліричного твору вчитель пропонує для слухання музичні фрагменти різного характеру й темпу, ставить завдання: визначити, який музичний фрагмент найвиразніше передає настрій (тональність) поезії (ліричного героя), змалює зображуване явище тощо. Учні не повинні механічно давати відповіді, а у світі власних асоціацій вимальовувати художні образи в музиці (через визначення темпу, характеру мелодії, сили звучання) і поезії (завдяки художньо-виражальним засобам). Таким чином створюється цілісний художній образ.

Так, під час вивчення поезії П. Тичини “Арфами, арфами” в комплексній презентації багатосферного світу “людини-оркестру” [7] старшокласникам пропонується прослухати два фрагменти музичних творів: 1) симфонічної сюїти М. Римського-Корсакова або п'єси С. Рахманінова “Баркарола”; 2) п'єси

В. Косенка “Гумореска”. Зауважимо, що представлені твори відрізняються за характером звучання, темпом, виражальними засобами. Зіставивши два музичні фрагменти, учні визначають перший, що є співзвучним поетичному твору та яскраво передає звучання арфи. А в поезії ці переливи старшокласники логічно знаходять в авторських неологізмах “нивами-переливами”, “голосними, самодзвонними” тощо. А в результаті учні представляють поетичний твір не як ізольовану одиницю, а як компонент цілісної картини мистецького світу.

- Визначення інтенціоналу (значення, що отримує слово в контексті). Через феномен сприйняття, одночасного відчуття – синестезію – старшокласники створюють цілісний художній образ через визначення нейтрального значення слів, музичну та кольорову асоціації. Наприклад, “дощі ваші дрібненькі” (Леся Українка): нейтральне значення – атмосферні опади; музичне звучання – тиха гра на стакато; кольорова асоціація – сірі, похмурі, темні кольори; інтенціонал – сльози людини.

- Пояснення етимології слів через мистецькі терміни (лінгво-музичне дослідження). Наприклад, елегія, фортепіано (Леся Українка), енгармонізм (Павло Тичина), гротески (Микола Вороний).

- Зіставлення літературного твору з його музичним “родичем”. Саме в процесі такої діяльності учні (переважно самостійно) пізнають художні образи (словесні через музичні й навпаки). Наприклад, поезія П. Тичини “Ви знаєте, як липа шелестить” та однойменний романс М. Вериківського; “Хор лісових дзвіночків” П. Тичини і пісня “Ми дзвіночки” М. Верховинця; музичні тексти, підібрані Лесею Українкою до своєї драми-феєрії “Лісова пісня”, які виступають не додатком до основного тексту, а серцевиною значень і художніх образів.

- Мелодекламація. Зауважимо, що під час виразного читання поезії музичний твір не повинен бути відокремленим, а має створювати співзвуччя в ритмомелодії, характері, темпі, передавати логіко-сміслові частини художнього твору. Наприклад, логічними для мелодекламації поезії В. Симоненка “Лебеді материнства” стануть “Гуцульська рапсодія” Г. Майбороди або вальс із опери-казки “Ялинка” С. Ребікова.

- Дослідження змісту поезії через пошук звукових і зорових асоціацій (слів-звуків і слів-кольорів). Наприклад, *звукові образи*: “вітер грає” (Максим Рильський), “темряву тривожили криками півні”, “опустіться, тихі зорі” (Василь Симоненко), “Стояла я і слухала весну” (Леся Українка); “Гомонять-бринять пісні / Голосні” (Микола Вороний); “Скрізь поточки як дзвіночки, жайворон / як золотий / З переливами”, “Ви знаєте, як липа шелестить” (Павло Тичина); “Сміються, плачуть солов’ї” (Олександр Олесь); *кольорові образи*: “Лопотіли крилами і рожевим пір’ям, / Лоскотали маревом золотим сузір’ям” (Василь Симоненко), “Я на вбогім сумнім перелозі / Буду сіять барвисті квітки” (Леся Українка); “лине вся в прозорих шатах, / У серпанках і блаватах”, “А вона, як мрія сну / Чарівна, / Сяє вродою святою, / Неземною чистотою, / Сміючись на пелюстках, / На квітках / Променистою росою” (Микола Вороний); “Йде весна запашна квітами – перлами закосичена”, “старі гаї... все бачать крізь тумани” (Павло Тичина) тощо.

Проблема вивчення ліричних творів у взаємозв’язку з музичним мистецтвом потребує подальшого вдосконалення, пошуку нових шляхів проникнення словесного й музичного образів задля створення цілісного художнього образу, що допоможе сформувати гармонійно розвинену особистість, здатну зрозуміти літературу в загальнокультурному контексті. А “урок літератури стане годинаю радісного проникнення в таємниці мистецтва, часом спільної праці вчителя й учнів над тим великим чудом, яким є художній твір” [1, с. 5]. Методичні ідеї, висловлені Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайками ще в середині ХХ століття, є актуальними сьогодні й тому потребують адаптації під сучасний ґрунт методичної науки.

### Література

1. Бугайко Т. Ф. Бесіди з молодими словесниками про уроки літератури в 5 і 6 класах / Тетяна і Федір Бугайки. – К. : Радянська школа, 1967.
2. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Тетяна і Федір Бугайки. – К. : Радянська школа, 1973. – 176 с.

3. Волошина Н. Й. Твори споріднених галузей мистецтва на уроках літератури / Н. Й. Волошина, С. О. Жила // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 2. – С. 2–5.
4. Доманский В. А. Интеграция в преподавании школьных курсов литературы / В. А. Доманский // Инновации и традиции в реформируемой школе : материалы международного научно-практического семинара (Томск, 10–12 апреля). – Томск, 1995. – С. 25–32.
5. Зенкин К. В. Музыка в контексте “высшего синтеза” А. Ф. Лосева / К. В. Зенкин // Вопросы философии. – 1999. – № 9. – С. 66–78.
6. Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2010. – № 10. – С. 3–13.
7. Молочко С. “... Не людина, а музика”: система уроків з вивчення творчості П. Г. Тичини. Урок 2 / С. Р. Молочко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2004. – № 1. – С. 37–50.
8. Теоретико-методичні засади вивчення літературних курсів за вибором у профільній школі : монографія / кол. авт.: Т. О. Яценко, З. О. Шевченко, Г. Л. Бійчук та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 200 с.
9. Українська література. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям (профіль української філології). Профільний рівень / уклад.: М. Г. Жулинський, Г. Ф. Семенюк – кер. авт. кол. ; Р. В. Мовчан, Н. В. Левчик, М. П. Бондар та ін. ; за заг. ред. Р. В. Мовчан. – К. : Грамота, 2011.

УДК 373.016:821.161.02:[167](477)

## ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ НАПРЯМІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ МЕТОДИЧНІЙ ДУМЦІ

Нежива Л. Л.

*У статті проаналізовано різні науково-методичні концепції вітчизняних учених стосовно вивчення літературних напрямів у шкільному курсі української літератури, актуалізовано досвід, напрацьований у методиці викладання світової літератури. Автор окреслює перспективи наукових розвідок у визначеному напрямі.*

*Ключові слова:* методична думка, літературний напрям, естетичний підхід, художній образ світу.

*В статье проанализированы разные научно-методические концепции отечественных ученых относительно изучения литературных направлений в школьном курсе украинской литературы, актуализирован опыт в методике изучения мировой литературы. Автор намечает перспективы научных исследований в этом направлении.*

*Ключевые слова:* методическая мысль, литературное направление, эстетический подход, художественный образ мира.

*The article presents analysis of different scientific methodological conceptions of the Ukrainian scientists pertaining to the study of literary direction in the school course of the Ukrainian literature and describes the experience of teaching the world literature. The author outlines the perspectives of scientific investigations in this area.*

*Key words:* methodological thought, literary direction, aesthetic approach, artistic image of the world.

---

Нині проблема вивчення літературних напрямів на часі, оскільки, викладаючи літературу, вчителі-словесники реалізують естетичний підхід до вивчення художнього твору, що ґрунтується на розумінні законів саморозвитку мистецтва слова. Невипадково серед принципів літературної освіти важливе значення надається толерантності до здобутків різних часів і народів, іманентності мистецького процесу, мультикультуралізму.

У методиці викладання літератури визначена проблема не нова, хоча в різні часи вона то актуалізувалася у вітчизняній науці, то нівелювалася, культивуючи полярні погляди. Зокрема, автор праці “Українська література в школі (спроба методики)” (К., 1921) О. Дорошкевич формулював методичну думку, спираючись на естетику літератури модернізму та досягнення літературної критики, визнаючи самоцінність художньої свідомості. Методична думка радянської доби зазнала впливу марксистсько-ленінської ідеології. Методисти вслід за літературознавцями, затиснутими в політичні лещата, почали застерігати від “буржуазного об’єктивізму” в оцінці літературних явищ і пропагували літературу як “знаряддя суспільної боротьби”. Тому в шкільному курсі вивчалися революційний романтизм та критичний реалізм, з невинуватою в нинішньому розумінні пріоритетністю соцреалізму “як нового, вищого етапу” літературного розвитку, як “найідейнішої і найпередовішої” літератури в світі.

Отож, з метою діагностування проблеми вивчення літературних напрямів й визначення подальшої перспективи наукових розвідок та їх практичного втілення в цьому напрямі розглянемо різні методичні концепції вітчизняних учених.

Вивчення літературних напрямів та властивих їм тем, образів, рис мовного стилю, художніх засобів, а також методу та стилю письменника передбачено у праці Т. Бугайко і Ф. Бугайка “Українська література в середній школі. Курс методики” (К., 1962). Методисти пропонували пояснювати теоретичні поняття на конкретних прикладах, “зіставляючи творчість ряду письменників” [2, с. 135]. У

літературній освіті впроваджувалися міжмистецькі порівняння: "... літературний напрям завжди є втіленням цілком визначеної естетичної системи і знаходить собі відповідність у живопису, скульптурі, архітектурі, музиці. Зіставляючи літературні факти з фактами інших видів мистецтва, учитель досягає конкретності сприймання матеріалу учнями, забезпечує активність усіх органів чуття в них, дає їм багато різноманітного матеріалу, внаслідок чого узагальнюючі висновки стають глибшими і разом з тим більш доступними учням" [2, с. 215]. Важливо актуалізувати досвід Т. Бугайко і Ф. Бугайка в плані вивчення індивідуального стилю письменника, його художньої майстерності, незаідеологізованих романтичних та реалістичних рис творчості: тем, образів, пейзажів, художніх засобів, мови, адже методисти закликали вчителів розвивати естетичні смаки, сприяти розумінню "художніх достоїнств творів мистецтва" [2, с. 5].

Серед методичних праць радянської доби вирізняється дослідження К. Сторчака "Основи методики літератури" (К., 1965) з акцентуванням на важливості теоретико-літературного інструментарію для виваженого, грамотного аналізу художнього твору. Поставивши питання про вивчення творчого методу, вчений систематизував його складові, серед яких: "мовний матеріал, поетична стилістика, художні образи, форми побудови творів, літературні роди, види, жанри тощо" [10, с. 86]. Автор наголосив на важливості вироблення в учнів "суми естетичних уявлень, необхідних для засвоєння цього поняття" [10, с. 99]. Обравши однією з провідних засад своєї концепції естетичний критерій, він визначив кілька важливих положень:

- Творчий метод – класицизм, реалізм, романтизм чи інший, – задекларувавши свої засади, не пориває з іншими методами. Методи можуть зливатися у творчості письменників [10, с. 96].
- Творчі методи, співіснуючи і змагаючись між собою, оперують образами. Важливо звернути увагу, як вони створені [10, с. 92].
- У творчості письменника тісно переплітаються особисте, індивідуальне і об'єктивне, тобто загальне (типове, повторюване, що піддається загальним формулюванням) [10, с. 256–257].

Розмірковування з приводу співіснування різних стилів, їх феноменів, розуміння мистецтва як взаємодії та боротьби творчих методів, обґрунтування власної методики неупередженими авторитетними думками теоретиків різних часів, аналіз творів зарубіжних письменників свідчить про новий підхід ученого-методиста до викладання української літератури.

У праці О. Мазуркевича "Метод і творчість" (К., 1973) підкреслюється значення розуміння старшокласниками літературного процесу і творчого методу, поезики і стилістики художнього твору, орієнтування в основних напрямках. На прикладі новели М. Коцюбинського "Intermezzo" продемонстровано деякі риси стильового аналізу з визначенням багатства зорових, звукових, дотикових образів. Не наголошуючи на власне імпресіоністичному стилі, розглядаються й усвідомлюються деякі його риси. Методом виразного читання вивчаються літературні імпресії, що допомагають збагнути різні почуття літературного героя, також на уроці активізуються враження учнів.

Важливим досвідом у розв'язанні поставленої проблеми стали праці О. Бандури, зокрема посібник для вчителя "Вивчення елементів теорії літератури у 9–11 класах" (К., 1989). Методист, розуміючи літературний процес як безперервний, багатогранний, суперечливий розвиток мистецтва слова, запропонувала його вивчення в школі за законами зміни різних художніх методів та напрямів на основі таких положень:

- Визнання самотності, оригінальності, творчої індивідуальності митця: "Кожен письменник, до якого б напрямку він не належав, вносить свій доробок, свої твори в скарбницю творчого процесу, збагачуючи, поширюючи його, сприяючи дальшому поступу" [1, с. 111].
- Характеристика художнього методу з позицій традиційності та новаторства (наприклад, критичний реалізм увібрав риси попередніх методів: "з класицизму – раціоналізм, логічність викладу художнього матеріалу, композиційну стрункість твору, деякі прийоми зображення героїв... Від сентименталістів та романтиків перейнято інтерес до людини з народу, до її почуттів і переживань,

а також вільну побудову твору, звертання до фольклору, зображення сільської природи... Однак усі ці прийоми й засоби були піддані значній обробці й підпорядковані завданням глибокого, правдивого, типового відтворення дійсності” [1, с. 122]).

- Усі художні методи є інтернаціональними й водночас набувають своєрідних національних рис [1, с. 110].

У 90-х рр. ХХ століття, в умовах розвитку державності України, методистам, як і літературознавцям, вдалося позбавитися ідеологічної залежності. В. Неділько в лекціях для словесників представив літературний процес “багатоманітністю, багатством методів, стилів, шкіл” [8, с. 58], “змаганням ідейно-естетичних течій” [8, с. 55], творами письменників, несправедливо вилученими з літературного процесу (П. Куліш, Олександр Олесь, М. Вороний, В. Винниченко, М. Куліш, Є. Плужник, М. Зеров та ін.). У шкільне літературознавство було введено поняття “модернізм”, репрезентоване різними напрямками (футуризм, експресіонізм, сюрреалізм та ін.), кожен з яких, на думку автора, “вносив щось нове, цінне в літературний процес – у баченні подальших шляхів розвитку мистецтва, в особливостях конструювання художнього образу, в художньому освоєнні нових прикмет суспільного життя, збагаченні літератури новими проблемами, темами, освоєнні нових шарів лексики тощо” [8, с. 64].

Вагомим внеском у розробці методики вивчення шкільного літературознавства є праці Н. Волошиної. Зокрема, в підручнику “Наукові основи методики літератури” (К., 2002) окрему розвідку присвячено огляду літературного періоду з розкриттям творчих методів та провідних напрямів. У методичному алгоритмі вивчення оглядової теми, запропонованому Н. Волошиною, видається цікавим “визначення “нерва” і образу епохи, її літературної, музичної, образотворчої емблеми” [7, с. 115], що наштовхує на думку про необхідність унаочнення великих стилів знаковими ейдосами, які в майбутньому допомагатимуть орієнтуватися в світі мистецтва.

Проблемі вивчення літературних напрямів приділила увагу Г. Токмань у монографії “Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція” (К., 2002) та підручнику “Методика навчання української літератури в середній школі” (К., 2012). Автор запропонувала структурувати складну теоретичну інформацію за блоками, застосовувати методичні прийоми, що сприяють ефективності засвоєння естетики великих стилів (яскраві текстуальні асоціації; встановлення зв’язків із живописом, архітектурою, музикою та ін.; тлумачення й унаочнення назви напрямку; зіставлення творів українських і зарубіжних авторів, що репрезентують один напрям [11, с. 206–207]), а також визначила етапи вивчення літературного напрямку. Досвід Г. Токмань, безумовно, став основою для нових розробок науковців та творчих пошуків учителів-практиків, які працюють над розв’язанням визначеної проблеми.

В аспекті формування уявлень старшокласників про національну літературу як цілісного динамічного організму з властивими йому законами розвитку, системою зв’язків із світовою літературою викликає інтерес праця А. Градовського “Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика” (Черкаси, 2003). Моделюючи систему компаративного вивчення української літератури, методист запропонував теми, в основу яких покладено спорідненість художнього мислення та принцип контекстного розгляду літературних явищ, зокрема такі: “Поезія Олександра Олеся в контексті європейського символізму”, “Подібність та відмінність українського та європейського бароко”, “Сентиментально-реалістичні повісті Г. Квітки-Основ’яненка в контексті європейського сентименталізму” та ін., підготував до вивчення цих тем методичні рекомендації-орієнтири, які, по суті, є літературознавчими коментарями до лекції вчителя, самостійної роботи учнів.

Актуалізуючи в методиці вивчення літературних напрямів міжмистецькі зв’язки, слід наголосити на важливості розробки С. Жилою дидактичних засад літературної освіти засобами різних мистецтв. Значної уваги вчена надає “перекодуванню” твору мистецтва з однієї знакової системи в іншу, особливо перекладам літературних творів мовою театру, кіно, художнього телебачення [5, с. 52].

Поділяємо думку дослідниці, що сприйняття змісту художнього твору залежить і від розуміння його форми, зумовленої певною стильовою моделлю. Твори, які належать до символізму, експресіонізму, сюрреалізму та ін. великих стилів з властивими їм “дискретністю зображення”, “нереферентністю”, викликають складність розшифрування їх художнього коду. Отож пошук ефективних засобів тлумачення літературних творів, позначених рисами імпресіонізму, символізму, експресіонізму та ін. напрямів модернізму, нашою думкою про застосування в шкільному аналізі семіотичних кодів відповідних мистецтв (живопису, музики, кіно тощо), дослідження творчого перенесення їх художніх засобів у літературу.

Здобутком сучасної методики літератури стали розробки стильового аналізу художнього твору. У навчально-технологічній концепції А. Ситченка серед основних типів умінь аналізувати літературний твір у старшій школі визначено вміння пояснювати основні творчі методи та літературні напрями, помічати їх ознаки у вивчених творах; пояснювати місце і значення вивчених творів у літературному процесі; характеризувати індивідуальний стиль письменника; аналізувати твір із урахуванням його художньої, естетичної та ідейної цілісності й авторської позиції [9, с. 147].

Однією з найважливіших засад вивчення напрямів українського письменства є осмислення особливостей образу світу, що спрямовували літературну творчість. Методичний аспект вказаної проблеми розглядався у філософсько-історичній концепції Ю. Бондаренка [3], який зосереджує увагу словесника на встановленні зв'язків літератури з історією світоглядних процесів. Окреслюючи особливості картини світу в її зв'язках з історичними процесами, автор визначає антропоцентричні мікроісторії, пов'язані з реалізмом, натуралізмом, модернізмом, досліджуючи вектор їх ідейного напрямку. Підтримуємо думку науковця про необхідність подолання соціологічного документалізму та фактографізму в осмисленні художніх творів. Вважаємо, що розв'язання цієї проблеми можливе не лише за умови усвідомлення старшокласниками системи поглядів на світ, але й різних способів його пізнання.

У світлі створюваної методики цікавою видається ідея О. Куцевол щодо використання в процесі шкільної літературної освіти матеріалів “поетичної критики”, схарактеризованої як вірші поетів, крізь призму яких можуть розглядатися явища літературного процесу. Серед прикладів “поетичної критики”, на нашу думку, важливо виокремити й поезії, в яких схарактеризовано стиль письменника, угруповання, течії, напрями, поезії – маніфести літературної творчості. Такими прикладами є позиціонування українського символізму в поезіях М. Вороного “Іванові Франкові”, “Ти – чарівник”, “Вега”; сюрреалізму в поезіях Б.-І. Антонича “Arscritica”, “Дружня гутірка”; мистецьких засад творчості групи неокласиків у віршах М. Зерова “Prodomo”, “Неокласичний марш”; індивідуальних стилів поетів-шістдесятників у “Парнасі” І. Світличного тощо.

Вагомий досвід в аспекті визначеної проблеми напрацьовано в методиці викладання світової літератури. Л. Мірошніченко, визнаючи важливість засвоєння загальних уявлень про літературний процес і місце в ньому літературного напрямку, відповідних теоретико-літературних понять для аргументованого аналізу художнього твору, пропонує вчителю: визначити зміст історичного та літературознавчого матеріалу, достатнього для зацікавлення ним учнів, легкого й всебічного сприйняття, продумати можливість практичного застосування, обрати відповідні методи і прийоми [6, с. 254]. Засвоєння старшокласниками літературних напрямів сприяє розвитку їх читацької діяльності, що підтверджується у методичній концепції О. Ісаєвої “Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури” (К., 2003). Розробці методики вивчення епічних творів модернізму на уроках зарубіжної літератури присвячено дисертаційне дослідження В. Уліщенко. Обґрунтовуючи методичні засоби специфікою модерної прози, дослідниця доводить ефективність застосування в шкільній практиці: елементів коучингу; розв'язання завдань пізнавального, рефлексивного, творчого характеру; застосування мотивного, лінгвостилістичного, культурологічного видів аналізу художнього твору. Необхідність упровадження в шкільну практику літературознавчого контексту (у єдності історико-літературного, теоретико-літературного, літературно-критичного аспектів) вивчення художнього

твору обстоює В. Гладишев у монографії “Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури” (Миколаїв, 2006). Методику контекстного вивчення літературного твору розроблено відповідно до його родово-жанрової специфіки, методичне забезпечення прочитання старшокласниками різностильових творів українського письменства в контексті потребує окремого дослідження.

Діагностика визначеної проблеми за науково-методичними джерелами дає підстави стверджувати, що до її розв’язання неодноразово зверталися вчені-педагоги, розробляючи вивчення літератури в старшій школі в літературознавчому, культурологічному, аксіологічному аспектах, однак цілісного системного дослідження з обґрунтуванням методики вивчення художнього твору на естетичних засадах літературних напрямів не здійснено. Необхідність такого дослідження підтверджується метою літературної освіти, складовою якої є формування компетентних читачів з критичним мисленням, розвиток інтелектуальних і творчих можливостей, естетичних смаків учнів, засвоєння ними художнього образу світу.

### Література

1. Бандура О. М. Вивчення елементів теорії літератури у 9–11 класах : посібник для вчителя / О. М. Бандура. – К. : Рад. шк., 1989. – 160 с.
2. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі : курс методики / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Радянська школа, 1962. – 392 с.
3. Бондаренко Ю. І. Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи / Ю. І. Бондаренко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 351 с.
4. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика / А. В. Градовський. – Черкаси : Брама, 2003. – 292 с.
5. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв’язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи / С. О. Жила. – Чернігів : Деснянська правда, 2004. – 360 с.
6. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах / Л. Ф. Мірошніченко. – К. : Вища школа, 2007. – 415 с.
7. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002 – 344 с.
8. Неділько В. Я. Елементи теорії літератури / В. Я. Неділько. – К., 1994. – 68 с.
9. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу / А. Л. Ситченко. – К. : Ленвіт, 2004. – 306 с.
10. Сторчак К. М. Основи методики літератури / К. М. Сторчак. – К. : Радянська школа, 1965. – 418 с.
11. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі / Г. П. Токмань. – К. : ВЦ “Академія”, 2012. – 312 с.



УДК 371.32:82(091)“19”

## БІБЛІЙНИЙ КОНТЕКСТ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ХХ СТ. У ШКОЛІ (ВІД Ф. КАФКИ ДО П. ЗЮСКІНДА). ЧАСТИНА I

Остапенко Л. М.

*Стаття присвячена проблемі шкільного вивчення зарубіжної літератури ХХ ст., що потребує біблійного контексту.*

*Ключові слова:* біблійний контекст, шкільний курс зарубіжної літератури ХХ ст., Ф. Кафка.

*Статья посвящена проблеме школьного изучения зарубежной литературы ХХ века в библейском контексте.*

*Ключевые слова:* библейский контекст, школьный курс зарубежной литературы ХХ века, Ф. Кафка.

*The article explores the problem of studying foreign literature of the XX century that requires the biblical context in secondary school.*

*Key words:* biblical context, foreign literature of the XX century in secondary school, F. Kafka.

Питання про перспективи відтворення у шкільній освіті креаційного й еволюційного підходів останнім часом є предметом гострих дискусій серед науковців [1]. В українському літературознавстві, починаючи з 90-х рр. ХХ ст., увиразнюється христологічний дискурс, що передбачає “осмислення художньої дійсності з погляду християнської духовності”, та біблієзнавчі студії, що репрезентують поетологічно-компаративістичні та міфокритичні прочитання літературних творів через діалог з Біблією [2, с. 83]. Активно розробляється проблема функціонування біблійних текстів як чинника у формуванні та розвитку національної культури і літератури [3].

Та вітчизняна школа з багатьох причин лишається відокремленою від новітніх тенденцій наукової думки. Посилення уваги до біблієзнавчих проблем жодним чином не позначається на змісті навчальних програм і підручників. Досі в межах прийнятого у вітчизняній освітній системі еволюційного підходу не сформувався концепція і, відповідно, методологія вивчення Біблії у школі.

Ситуація, зумовлена “гуманізацією освіти”, що її проголошують укладачі шкільних програм, ускладнює і процес вивчення зарубіжної літератури. Під час обговорення літературного процесу ХХ ст. на науково-методичному семінарі, що його спільно проводили викладачі кафедри історії російської і зарубіжної літератури та історії культури НДУ імені М. Гоголя та методичне об’єднання вчителів міста, було чути нарікання колег на обтяженість чинних шкільних програм і складність рекомендованих художніх творів. Йшлося насамперед про “антигуманність” таких знакових текстів доби, як “Перевтілення” Ф. Кафки<sup>1</sup> та “Парфуми” П. Зюскінда, що, за словами вчителів, викликають в учнів внутрішній спротив. Кафка позбавляє надії і змушує почуватися у світі безсилою комахою. Зюскінд жахає кривавими злочинами парфумера й остаточно вбиває віру в людину. Такими ж безпорадними, як з’ясувалося, почувуються і самі вчителі: не лише через вимоги до шкільної освіти, а передусім через брак уявлень про біблійні засади європейської літератури, що не дає змоги аналізувати твір у відповідному контексті.

Саме **біблійний вектор** маркує ті світоглядні зміни, які увиразнюють літературний процес ХХ ст.: від Ф. Кафки – до П. Зюскінда. Доба модернізму з її прагненням “висловити невимовне, вхопити невловиме” (І. Матушевський) намагалася повернути людині втрачене розуміння Бога. Панівна модерністська тенденція до створення всеохопної надісторичної системи значень, на думку Жан-

<sup>1</sup> Проблемі вивчення новели Ф. Кафки “Перевтілення” в контексті естетики модернізму присвячена окрема стаття [4].

Франсуа Лютара, надає перевагу “метанаративу, що містить у собі та охоплює всі інші субнаративи, залежні від трансцендентного означника, що наділяє всю систему одноголосним значенням ... і функціонує як універсальний ключ до розуміння усього сущого” [5, с. 269].

Тож модерністський текст є своєрідною художньою кодифікацією Біблії. Пошук трансцендентного зумовлює деміургічність постаті митця, що бачить себе посередником між людиною і Богом, якщо не самим Творцем (як у “новелах про митця” Т. Манна “Смерть у Венеції”, “Маріо і чарівник”). Слово знову набуває сакральності: “символ, за визначенням А. Белого, – це вікно у вічність”. Жанрова палітра літератури модернізму визначається тяжінням до універсалій, сприйняттям тексту як світу, що репрезентується притчею, романом-міфом, романом потоку свідомості, інтелектуальним романом, п’єсою-параболою, філософською казкою. До Святого Письма у різний спосіб апелює зміст модерністських творів: Дж. Джойс створює власну “Книгу Книг”<sup>2</sup>, М. Булгаков – апокрифічне Євангеліє, А. Брехт осучаснює Священну історію про вселенський потоп та Страсті Христові, А. Екзюпері в художній формі втілює ідею Спасіння.

Творчість Ф. Кафки, що був увічнений М. Бродом як “юдейський пророк”, збагнути поза біблійним виміром неможливо. У власній духовній біографії письменник відтворив **сакральний вимір історії єврейського народу**, що від часів Завіту з Авраамом (Бут., 15) обраний виконувати Закон Божий (613 заповідей) і будь-яке відступництво вважає гіршим за смерть.

У старозавітному контексті перевтілення Грегора Замзи в комаху, що позбавляє його можливості виконувати синівський обов’язок, сприймається ним як злочин проти батька і проти Творця (Вих., 20: 12). Міра провини і покарання визначається батьком: батьків спадок (Закон і відповідальність за відступ від Завіту), що наслідуються кожним єврейським коліном, визначає провину і стає засобом покарання: тому причиною смерті Замзи стає кинуте батьком яблуко – батьків борг, що його спокутує Грегор.

Відчай Замзи увиразнює не лише болючий процес духовного самовизначення Кафки, а й загалом стан сучасного йому покоління єврейства, що в процесі асиміляції втрачало свою духовну ідентичність – своє єство. Розмірковуючи над цим у листі до М. Брода (в червні 1921 р.), як і в “Перевтіленні”, Кафка вдається до ентомологічних порівнянь: “Уйти от еврейства, по большей части при неявном согласии отца (эта неявность была возмутительна), хотело большинство начавших писать по-немецки, они этого хотели, но задними лапками прилипли к еврейству отца, а передними не могли нащупать никакой новой опоры. Отчаяние, порожденное этим, служило для них вдохновением...” [7, с. 326].

Грегор, як і решта героїв Кафки (Георг із “Присуду”, безіменний в’язень з новели “У виправній колонії”, Йозеф К. з роману “Процес” та ін.), хоч і почувачеться обраним для страждань, не ставить під сумнів справедливість світу. Він не може і не прагне його змінити, лише слухняно очікує вироку, бо сказали Богові євреї біля Синаю: “*נשמע ונשמע*” – давньоєвр. “Зробимо і почувемо” (Вих., 19: 8). Тож Божа Воля приймається як милість незалежно від здатності людини її зрозуміти і лишається для неї незбагненою.

Шлях Грегора, що його можна порівняти з дорогою до Замку землеміра К. (з роману Ф. Кафки “Замок”), дедалі більше вкорочується, а простір звужується (в горизонтальній і вертикальній площині): спершу він не може вийти за межі будинку, потім обмежується кімнатою, згодом через батьків тягар у спині втрачає здатність піднятися і зрештою застигає на підлозі. В такий спосіб у новелі “перевтілюється” історія виходу євреїв з єгипетського рабства (Вих.). Етимологія топоніму “*מִצְרַיִם*” (давньоєвр. “Єгипет”) – від “*מצר*” – “межа”, “обмеження”, – вказує на сакральний зміст старозавітної події як звільнення душі від усього, що обмежує і применшує її сутність. Перетворення Грегора на нечисту істоту (Лев., 11: 42–43) втілює втрату людиною подоби Творця. Тож Грегор Замза, як і землемір К., що не досягає Замку, уособлює шлях обраного народу, що забув про свою обраність, і чії сини не наслідують Обіцяну Землю (Бут., 15: 18–21): тому і тіло Грегора не було віддане землі.

<sup>2</sup> Про кодифікацію Біблії у романі Дж. Джойса “Уліс” вже йшлося у попередній праці [6].

В долі Моїсея, що мусив за відступ народу “міряти Землю” (Числ.) (і в цьому сенсі став прообразом землеміра К.), Кафка вбачав передусім трагічну недосяжність Святої Землі: “Моисей не дошел до Ханаана не потому, что его жизнь была слишком коротка, а потому, что она человеческая жизнь” [8, с. 317]. Своє єврейство і загалом духовне покликання людини Кафка сприймав як вирок, винесений Богом, котрого неможливо уникнути. Він почувався нездатним справдити духовні обітниця, успадковані від батьків, але й іншої долі він не мав, бо іншого шляху до Бога просто не існує. “Есть цель, но нет пути, – писал Кафка, – то, что мы называли путем, – это промедление” [9, с. 1013].

Творчість Ф. Кафки, що, за визначенням С. С. Аверинцева, є “травестією юдейського міфу”, акумулювала весь духовний досвід “обраного народу”: відчуття Божої присутності і водночас незбагненність Бога; дотримання Закону Божого і розуміння неможливості його виконати; прийняття страждань народу як покарання за відступ від Завіту й усвідомлення їх святенності як утілення Волі Творця.

Упродовж тисячоліть людство покладається на Святе Письмо у пошуках єднання з Богом. Наше сьогодні – у тих пріоритетах, які ми обираємо, певною мірою є гірким відлунням епохи декадансу, коли одночасно похитнулися віра в Бога і віра в людину, та упродовж усього ХХ ст. людство намагалося вийти з цього кризового стану. Наразі, сповідуючи “гуманізм” як свободу самовизначення особистості, ми ризикуємо остаточно втратити його духовні засади.

### Література

1. Проект факультативного курсу “Біблія і наука” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.darwin-2009.com.ua/index.php?option=com\\_content&task=view&id=61&Itemid=74](http://www.darwin-2009.com.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=74) – Назва з екрана ; Степовик Д. Світські й духовні школи: чи можливі взаємини? [Електронний ресурс] / Д. Степовик. – Режим доступу: <http://www.hram.kiev.ua/index.php?mode=books&cat=24&parent=3035&id=3042>. – Назва з екрана.
2. Іванишин П. Українське літературознавство постколоніального періоду : монографія / П. Іванишин. – К. : Академія, 2014. – 192 с. – (Серія “Монограф”).
3. Антофійчук В. “Біблія і культура”: деякі підсумки семирічної діяльності [Електронний ресурс] / В. Антофійчук. – Режим доступу: [http://www.slovoichas.in.ua/index.php?option=com\\_content&task=view&id=30&Itemid=34](http://www.slovoichas.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=30&Itemid=34). – Назва з екрана.
4. Остапенко Л. М. До вивчення творчості Ф. Кафки у шкільному курсі зарубіжної літератури / Л. М. Остапенко // Наукові записки НДУ імені Миколи Гоголя. Філологічні науки. – Ніжин : Видавництво НДУ, 2012. Кн. 2. – 2012. – С. 96–98.
5. Кліпінгер Д. Модернізм (modernism) / Д. Кліпінгер // Енциклопедія постмодернізму / за ред. Ч. Вінквіста та В. Тейлора ; пер. з англ. В. Шовкун ; наук. ред. пер. О. Шевченко. – К. : Основи, 2003. – 503 с.
6. Остапенко Л. М. Почему менструирует Молли Блум? (Попытка интерпретации одного эпизода “Улисса” Джойса / Л. М. Остапенко // Мова і культура. – 2004. – Т. 7. – Ч. 1. – С. 167–173.
7. Кафка Ф. Дневники. Письма / Ф. Кафка. – М., 1995.
8. Кафка Ф. Дневники / Ф. Кафка ; пер. с нем. Е. А. Кацевой. – М., 1998.
9. Кафка Ф. Избранное / Ф. Кафка. – СПб., 1999.

УДК 371.32:821.161.2

### **ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ (З ДОСВІДУ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ)**

**Пилипенко О. В.**

*У статті окреслено методичні напрями вивчення літературних творів у поєднанні з образотворчим мистецтвом. Пропонується технологія уроку української літератури на тему "Сонет І. Франка "Сікстинська мадонна".*

*Ключові слова: методика, інтеграція знань, інформаційно-комунікаційні технології, урок української літератури.*

*В статье обозначены методические направления изучения художественных произведений в сочетании с изобразительным искусством. Представлен урок украинской литературы на тему "Сонет И. Франко "Сикстинская мадонна".*

*Ключевые слова: методика, интеграция знаний, информационно-коммуникационные технологии, урок украинской литературы.*

*The paper outlines methodological directions in studying literary works in combination with visual art and proposes a technology of a Ukrainian Literature lesson on the subject on I. Franko's sonnet "Sistine Madonna".*

*Key words: methods, integration of knowledge, information and communication technology, Ukrainian Literature lesson.*

---

Переорієнтація суспільства на розвиток людини зумовила якісно нові вимоги до вивчення шкільних предметів. На сьогоднішньому етапі робота вчителів-предметників спрямована головним чином на формування національно-мовної особистості – людини, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно вправно користуватися усіма засобами української мови, термінами й висловами з різних галузей науки, постійно виявляє увагу до культури й естетики слова.

На нашу думку, оновлення змісту сучасної освіти, структури, методів, організаційних форм навчання за допомогою комп'ютерних технологій спрямоване на створення оптимальних умов для покращення ефективності навчально-виховного процесу.

Компетентність педагогів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) розглядалася Л. М. Горбуною і А. М. Семибратовим як готовність і здатність самостійно й відповідально використовувати цю методологію у своїй професійній діяльності. Українськими вченими було розкрито зміст ключових компетенцій у застосуванні ІКТ (О. В. Овчарук, М. І. Жалдак, Н. В. Морзе та ін.). Вони передбачають здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати дані та оперувати ними відповідно до власних потреб і вимог сучасного суспільства.

Уважаємо, що ІКТ – найбільш ефективний засіб, що інтегрує в собі могутні освітні ресурси, забезпечує формування та вияв ключових компетенцій учня, насамперед, пізнавальних.

Одним із напрямів методичного забезпечення уроків є проведення їх на основі інтеграції змісту, дібраного з кількох предметів і об'єднаного навколо однієї теми. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі інтеграції знань може дати ефективні результати [1].

Зокрема, застосування комп'ютера й засобів мультимедіа допоможе:

- широко й швидко подати інформацію;
- привернути увагу до теми;
- подивитися на предмет дослідження з різних позицій;
- залучити учнів до самостійної пізнавальної діяльності, аналізу й синтезу інформації;
- перевірити й закріпити отримані знання тощо.

Власний досвід створення та використання презентацій дозволяє визначити низку факторів, які впливають на ефективність навчально-виховного процесу:

- зростання впливу на аудиторію, оскільки значний обсяг інформації сприймається зоровими та слуховими рецепторами одночасно;
- полегшення розуміння й сприймання поданого матеріалу;
- запам'ятовування навчального матеріалу;
- збільшення психологічної вірогідності формулювання правильних висновків, суджень, узагальнень;
- скорочення часу на розкриття проблеми.

У своїй практичній діяльності найчастіше використовуємо презентації, створені за допомогою програми PowerPoint, зокрема з такою метою:

- для лекційного викладу матеріалу;
- на узагальнювальних уроках;
- під час тематичного оцінювання знань.

Компонування змісту програми слугує опорним конспектом. Варто зазначити, що учні під час підготовки домашнього завдання часто використовують презентацію, оскільки вона активізує їхню пізнавальну діяльність, дає змогу вибрати в матеріалі найголовніше.

Тестові завдання можна формувати, проєктуючи зображення на мультимедійний екран, розташувавши кожне запитання та варіанти відповідей на нього на окремому слайді. Такий вид роботи зручно використовувати під час тематичного оцінювання, аудіювання тощо.

На сьогодні актуальною є проблема інтеграції навчального процесу. Вона реалізується через використання міжпредметних зв'язків, удосконалення технології уроку тощо.

На наш погляд, обов'язковими компонентами такого уроку є: повідомлення теми, ознайомлення учнів із цілями та завданнями, вступне слово ведучого (учителя чи учня, групи учнів), коментарі, доповнення, підбиття підсумків.

Пропонуємо Вашій увазі урок української літератури на тему "Сонет І. Франка "Сікстинська мадонна" з використанням міжпредметних зв'язків із художньою культурою (картина Рафаеля Санті "Сікстинська мадонна").

**Мета уроку.** Ознайомити учнів зі змістом сонета "Сікстинська мадонна" та однойменною картиною Рафаеля Санті; поглибити знання про сонет; розвивати навички виразного читання; виховувати загальнолюдські цінності.

**Тип уроку.** Засвоєння нових знань.

**Засоби навчання.** Репродукція картини Рафаеля Санті "Сікстинська мадонна"; схема аналізу ліричного твору, аудіозапис сонета "Сікстинська мадонна", відеоролик; презентація.

## ХІД УРОКУ

### I. Організація класу.

### II. Мотивація навчальної діяльності. Оголошення теми й мети уроку.

### III. Актуалізація опорних знань.

На слайді завдання: установіть відповідність між фрагментами твору І. Франка та його назвою.

#### Завдання

1. "... жде спрагла земля плодотворної зливи".
  2. "Встане славна мати Україна, / Щаслива і вільна".
  3. "Він не вмер, він ще живе!"
  4. "Її пізнавши, чи ж я міг / Не полюбить її сердечно".
  5. "Сійте! На пухку, на живу ріллю / Впадуть сімена думки вашої!"
- А "Гімн".  
 Б "Гріє сонечко!"  
 В "Розвивайся ти, високий дубе".  
 Г "Гримиць! Благодатна пора наступає".  
 Ґ "Моя любов".

### 2. Літературний диктант (на слайді).

1. Протиставлення людських характерів, обставин, композиційних елементів тощо... (Антитеза).

2. Один із видів повтору (синтаксичного, лексичного, ритмічного, аналогія...) (Паралелізм).

3. Повторення у віршованій формі однакових приголосних звуків для підсилення виразності художньої мови... (Алітерація).

4. Інакомовне відображення абстрактного поняття, передане за допомогою конкретного образу... (Алегорія).

5. Слова та вислови, використані в переносному значенні... (Тропи).

#### **IV. Сприйняття й засвоєння учнями навчального матеріалу.**

1. Слово вчителя про великого італійського живописця Рафаеля Санті.

2. Перегляд відеоролика “Рафаель Санті “Сікстинська мадонна”.

Пропонуємо учням відповісти на такі запитання:

1. Як називали Рафаеля його сучасники й наступники?
  2. Кого нагадує мадонна на картині?
  3. Хто схиляється перед нею?
  4. Кому допомагає Свята Варвара?
  5. Для чого, на думку дослідників, була створена картина?
  6. Хто втілений в образі Святого Сікста?
  7. Яка символіка закладена в жолуді?
  8. Які фрески написав Рафаель Санті?
  9. У яких роках створювалася картина?
  10. Чому “Сікстинська мадонна” була знята з надгробка Юлія II?
  11. Де та як довго знаходилася картина після вигнання з Риму?
  12. Хто й за яку ціну придбав її у XVIII столітті?
  13. Де була схована картина під час Великої Вітчизняної війни?
  14. Хто відреставрував полотно, де зараз воно зберігається?
4. Слово вчителя.

– Велике місце в збірці І. Франка “З вершин і низин” займають цикли віршів “Вольні сонети” й “Тюремні сонети”. У “Вольних сонетах” автор говорить, що давня класична форма сонета, цей “тонкий різець Петрарки”, у творчості поета-революціонера може бути такою ж грізною зброєю, як і “важкий молот каменярьський”. Насичений новим ідейним змістом, сонет так само служить боротьбі за те, щоб “... валити панський гніт і царевий”.

“Тюремні сонети” – гострий політичний протест проти гнобительського режиму цісарської Австрії – цієї тюрми народів, яка “обручем сталеним... обціпила їх живі сугави”.

Своє захоплення жінкою-матір’ю, безсмертним полотном Рафаеля “Сікстинська мадонна” І. Франко висловив у формі сонета. У мадонні поет убачає богиню, “райську рожу”, і, хоч не знайшов для себе богів на небесах, поклоняється їй як богині. Краса мадонни не казкова, а земна – щира, добра, ніжна. А справжнє мистецтво, яким є картина “Сікстинська мадонна”, – вічне.

5. Прослуховування сонета “Сікстинська мадонна” (аудіозапис).

6. Теорія літератури: поняття про сонет (на слайді).

**Сонет** (від італійського sonetto – звучати) – ліричний вірш, який складається з 14 рядків п’ятистопного або шестистопного ямба: два чотиривірші (катрени) з перехресним римуванням і два тривірші (терцети).

У сонеті має бути п’ять рим із різними видами римування.

#### **Повідомлення учня:**

Виник сонет в італійській літературі на початку XIII століття. Він був започаткований Джакото да Лентіно. Особливий внесок у розвиток сонета зробили Д. Алігері, Ф. Петрарка та В. Шекспір.

Внутрішня гнучкість сонетної форми дає можливість оновлюватися канону. А загалом можливі й неканонічні форми сонета, наприклад, “хвостаті”, тобто з додатковим рядком. “Перевернуті” сонети характеризуються тим, що першими в них є дві трирядкові строфи, а потім ідуть дві чотирирядкові; “суцільні”, побудовані лише на двох римах, “безголові” – з однією чотирирядковою строфою; “кульгаві” – у яких останні рядки чотиривіршів усічені; “напівсонети” – які складаються з однієї чотирирядкової та однієї трирядкової строфи; “сонетоїди” характерні для М. Зерова. Складну форму має вінок сонетів, який складається з

15 віршів, причому останній будується з перших рядків попередніх чи наступних чотирнадцяти сонетів.

Найчастіше сонети зустрічаються в медитативній та пейзажній ліриці. Український сонет з'явився в середині XIX ст. Вагомий внесок у його розвиток зробили І. Франко, Леся Українка, М. Рильський, М. Драй-Хмара, М. Зеров, Л. Костенко, Д. Павличко.

**7. Аналіз сонета за схемою (на слайді).**

1. Жанрова своєрідність твору.
2. Мотив, особливості його розгортання.
3. Образ ліричного героя.
4. Композиційна структура.
5. Художні засоби (тропи), мова твору.
6. Ритм, рима, спосіб римування, строфа.

**8. Виразне читання учнями сонета “Сікстинська мадонна”.**

**V. Підсумки уроку.**

- Чому І. Франко говорить, що схилиється перед Пречистою Дівою?
- Якими художніми засобами автор передає своє захоплення мадонною?

**VI. Повідомлення домашнього завдання.**

1. Виконати ідейно-художній аналіз сонета “Сікстинська мадонна”.
2. Скласти міні-твір “Мої враження від картини Рафаеля Санті “Сікстинська мадонна”.

Доходимо висновку, що інформаційно-комунікаційні технології сприяють формуванню вмінь школярів працювати з джерелами, виховують особистість “інформаційного суспільства”, поліпшують якість навчання тощо.

За рахунок комп'ютерних технологій на уроках створюються умови для використання додаткового матеріалу, посилюється мотивація навчання, а значить, підвищується інтерес до предмета.

Отже, інформаційні технології на уроках сприяють: ефективності використання наочності; зростанню продуктивності засвоєння навчального матеріалу; реалізації міжпредметних зв'язків; зміні ставлення школярів до роботи за комп'ютером. Це – результативний засіб формування компетентної особистості, громадянина сучасного інформаційного суспільства.

**Література**

1. Інтегровані уроки з української мови та літератури / упоряд.: Н. В. Кучерук, Н. В. Полицька, Н. В. Полицький. – Х. : Вид. група “Основа”, 2007. – 208 с.
2. Куцінко О. Г. Професійний довідник учителя літератури / О. Г. Куцінко. – Х. : Вид. група “Основа”, 2012. – 381 с.

УДК 821.161.2(07)

## КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК СКЛАДОВОЇ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

**Пустохіна В. І.**

*У статті проаналізовано питання формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі вивчення української літератури як складової художньої культури, дослідження методичних шляхів забезпечення культурологічної компетентності учнів, опанування художньої літератури в загальному світовому контексті, проблема викладання літератури з урахуванням специфіки ціннісної картини світу учнів і визначення їх літературного розвитку, де велике значення має культурологічний контекст.*

*Ключові слова: культурологічний контекст, духовна культура, художня культура, література, літературна освіта, художній твір.*

*В статье рассматривается вопрос о формировании культурологической компетентности старшеклассников в процессе изучения украинской литературы как составляющей художественной культуры, исследования методических путей обеспечения культурологической компетентности учащихся, овладение художественной литературой в общем мировом контексте, проблема преподавания литературы с учетом специфики ценностной картины мира учащихся и определение их литературного развития, где большое значение имеет культурологический контекст.*

*Ключевые слова: культурологический контекст, духовная культура, художественная культура, литература, литературное образование, художественное произведение.*

*The article deals with the formation of cultural competence in high school students in the process of studying the Ukrainian Literature as a part of artistic culture; research into methods of building cultural competence; mastering literature in the general world's context; the problem of teaching literature taking into account specifics of values outlook of students and determination of their artistic development, where the culturological context is of great importance.*

*Key words: culturological context, spiritual culture, artistic culture, literature, literary education, artistic work.*

---

У сучасному світі гостро стоїть питання загальнокультурного виховання молоді. Тому суспільство починає переосмислювати світ у його цілісності та взаємозв'язках. У сьогоднішніх умовах перегляду всіх моральних цінностей особливі надії покладаються на гуманітарну сферу освіти, на звернення до національно-культурних традицій та їх відродження в контексті загальнолюдської культури.

Важливу роль у формуванні всебічно розвиненої особистості відіграє література. Художні твори містять у собі певний культурний компонент, а й навіть цілий пласт, що дозволяє прилучити учнів до матеріальних і духовних реалій вітчизняної та світової культури. Культурологічний аспект викладання літератури передбачає практичну реалізацію принципів гуманізації та гуманітаризації освіти, він покликаний залучати учнів до найкращих надбань національної, релігійної, художньої культури, прилучати до фундаментальних цінностей буття, осягнення вищих духовних цінностей ("добро", "істина", "краса", "співчуття", "пам'ять", "духовність" та ін.).

Завдання шкільної літератури – виховання всебічно розвиненої особисті. У Концепції літературної освіти одним із визначальних принципів вивчення літератури є культурологічний, який забезпечує розширення кругозору учнів, визначення місця літератури серед інших видів мистецтва та в духовній культурі народу й людства в цілому. Літературний твір доцільно вивчати в контексті розвитку світової культури, оскільки література як мистецтво слова є важливою складовою духовної культури людства. До того ж важливо розглядати літературні



твори в контексті загального культурного руху на певному етапі, у зв'язках із живописом, музикою, кіно та іншими видами мистецтва. Важливим для формування світогляду й загальної культури учнів є розгляд літературних творів не тільки як самостійних художніх текстів, але й у контексті літератури вітчизняної і світової, історії мистецтва, філософської думки, у взаємозв'язках з іншими текстами й мистецькими явищами. Тому з погляду нашого дослідження визначальним є завдання формування знань про специфіку літератури як виду мистецтва, розвиток умінь і навичок сприймання, аналізу та інтерпретації літературного твору у культурологічному контексті, у зв'язках з іншими видами мистецтва, формування читацької культури, творчих здібностей, культури ведення діалогу з творами мистецтва.

У зв'язку з цим набуває особливої актуальності дослідження методичних шляхів забезпечення культурологічної компетентності учнів у процесі вивчення літератури.

Літературі належить особлива роль у системі мистецтв. Кожне мистецтво як вид духовно-творчої діяльності за своєю природою поліфункціональне. До того ж його види, зазвичай, тісно або переважно пов'язані з певною функцією – креативною, комунікативною, аксіологічною, пізнавальною, гедоністичною тощо. Література з-поміж інших видів мистецтва виділяється тим, що поєднує в собі весь комплекс його функцій у повному вигляді. Звідси її здатність охоплювати всі сфери й аспекти буття, виражальна універсальність її художньої мови, хоча у чуттєвій повноті й конкретності вираження окремих сторін буття вона поступається іншим видам мистецтва (наприклад, скульптурі – в пластичності вираження, малярству – в його візуальній барвистості, музиці – в емоційній наснаженості тощо). Засоби виразності у словесному мистецтві створюють більш узагальнене відтворення чуттєвої реальності, деякою мірою наділене специфічною синтетичністю. Література за своєю природою є мистецтвом часово-просторовим, воно, як визначає у своїх працях М. Бахтін, вводить час у простір, а простір у час, поєднує їх у феноменальну цілісність. У літературознавчому творі “час тут згущується, стає художньо видимим, простір же інтенсифікується, втягується у рух часу, історії. Прикмети часу розкриваються у просторі, і простір осмислюється і вимірюється часом” [5, с. 19].

Опанування української художньої літератури в загальному світовому контексті неможливе без загальнокультурного розвитку підростаючого покоління. Література – невід'ємний складник національної культури українського народу, його духовності та цивілізаційної розвиненості.

Духовна культура – складна і багатогранна система, яка охоплює мову, всі види мистецтва, науку, ідеологію, право, етику, релігію, традиції, звичаї, вірування тощо – тобто все те, що складає духовний світ людини, її свідомість, сукупність переконань і поглядів. Усі ці складники галузі культури виникли в різний час історичного розвитку народу. Так, мова, релігія, фольклор – раніше, професійне мистецтво, наука, право – пізніше, що неминуче відбивалося на їх змісті, формі, функціях, не можна не враховувати того, що кожна із указаних галузей культури, розвиваючись зі спільними для всієї культури законами, має і свої специфічні закономірності розвитку. Так, мова, розвивається інакше, ніж філософія, право відрізняється від етики, проте це лише внутрішній аспект питання. Другий, не менш важливий, виявляється в тому, що розвиток духовної культури ніколи не становить собою ізольованого процесу: він перебуває у найтіснішому зв'язку із суспільно-політичним та економічним розвитком, тобто тієї соціальної системи, яка складається в певній країні на кожному етапі її історії. Так, ступінь економічного і політичного розвитку суспільства такою ж мірою залежить від стану духовної культури, якою духовна культура впливає на етику міжособистісних відносин [4, с. 20].

Із середини 90-х років ХХ ст. активно розвивається культурологічний контекст викладання літератури в школі, який дає змогу навчати учнів визначати місце і значення літературного твору в історії світової художньої культури певного періоду та відповідно його інтерпретувати. Особливо це важливо для старшої школи, де викладається систематичний курс літератури.

Вивчення творів літератури – складний естетико-психологічний процес, під час якого формується любов до художнього слова, потреба в спілкуванні з літературним твором. Здатність розуміти твори мистецтва, відчувати прекрасне є не лише показником рівня розвитку людини, а й виступає стимулом для розвитку власних творчих здібностей, передбачає той чи інший рівень духовного спілкування особистості зі своїми ровесниками, товаришами, близькими. Художня література і читач починають будувати між собою взаємини через художнє слово, і це залежить певною мірою від здібностей і рівня розвитку читача, від його вміння сприймати твори художньої літератури. Виховуючи вміння “бачити”, література розширює та поглиблює пізнання світу [3, с. 34].

Через сприйняття літератури учень засвоює параметри своєї культурної ідентичності разом із усвідомленням органічної єдності рідної літератури із загальним світовим процесом розуміння не тільки своєї етнокультурної особливості, а й суспільної. Ось чому вивчення літератури у культурологічному контексті має стати одним із основних принципів літературної освіти.

У сучасному розумінні філології закладено глибокий культурологічний зміст, а в світлі робіт М. Бахтіна її розглядають як філософську антропологію, а її тексти як тексти-монади, що віддзеркалюють і втягують в себе безліч існуючих і можливих текстів, всю культуру в її буттєвому змісті [1, с. 32].

Однією з найважливіших передумов формування читацької компетентності є контекстне вивчення літератури. Зокрема, культурологічний контекст як семантичне поле, в якому виникає та естетичним явищем якого є художній твір, що розглядається як явище й етап певного періоду розвитку світової культури, забезпечує розуміння глибини твору та універсальності літератури як виду мистецтва, а відтак формування культурологічної компетентності є необхідною умовою і стимулом літературно-естетичного розвитку учнів.

Сучасна методична наука враховує складні й глибокі зв'язки літератури з іншими видами мистецтва як природну форму її буття. Ідея діалогу мистецтв, яка акумулює в собі основні проблеми літературної, ширше – художньої, культурної освіти і виховання, може розглядатися як системоутворююча в цьому процесі, виявляючи особистісне начало в мистецтві та реципієнті як особистості, що формується, сприяє тим самим створенню культурологічної гуманітарної моделі літературної освіти.

Отже, культурологічний підхід до вивчення літератури в школі спирається на широке розуміння культури як історичного досвіду людей і передбачає вивчення літератури як частини культури. Культурологічний підхід до аналізу літератури як один із різновидів концептуального аналізу передбачає вивчення методів формування та інтерпретації художніх текстів у контексті певної концептуальної системи.

### Література

1. Бахтин М. М. Етика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979. – С. 285.
2. Клочек Г. Д. Королева мистецтв – на задвірках освіти / Г. Д. Клочек // Дзеркало тижня. – 2007. – № 44 (673). – С. 14.
3. Халін В. В. Естетичне сприймання художніх творів у системі літературної освіти : навч.-метод. посіб. / В. В. Халін, А. В. Усатий. – Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2011. – 124 с.
4. Шевченко З. О. Загальнокультурний контекст вивчення української літератури у 8–9 класах на факультативних заняттях / З. О. Шевченко // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 4. – С. 20–23.
5. Шевченко З. О. Література як складова художньої культури / З. О. Шевченко // Художня література в контексті світової культури. – 2012. – № 2. – С. 16–29.

УДК 378.016:81'367.335

## КОМУНІКАТИВНО СПРЯМОВАНЕ ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШІВ: ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ

Хропата С. І.

*У статті схарактеризовано особливості реалізації комунікативно спрямованого вивчення складного речення української мови студентами педагогічних вишів у теорії та практиці викладання курсу синтаксису.*

*Ключові слова:* комунікативна спрямованість, синтаксис, синтаксичні одиниці, складне речення, підручник, навчально-методичні посібники, вправи.

*В статье охарактеризованы особенности реализации коммуникативно направленного изучения сложного предложения украинского языка студентами педагогических вузов в теории и практике преподавания курса синтаксиса.*

*Ключевые слова:* коммуникативная направленность, синтаксис, синтаксические единицы, сложное предложение, учебник, учебно-методические пособия, упражнения.

*The article describes peculiarities of the communicative study of the Ukrainian complex sentence in the theory and practice of teaching a course of syntax at higher educational institutions.*

*Key words:* communicative approach, syntax, syntax units, complex sentence, course book, supplementary course book, exercises.

Вивчення рідної мови спрямоване на формування мовленнєвої особистості, здатної до сприймання й побудови висловлювань різних типів, стилів і жанрів. Науково-методичні дослідження вітчизняних науковців спрямовують роботу вчителя в процесі вивчення синтаксису на комунікативну основу. Зокрема, розроблено методику вивчення синтаксису в діяльнісному аспекті (А. Медушевський, В. Мельничайко, М. Пентилюк, К. Плиско, Г. Шелехова та ін.), упроваджено в навчальний процес функціонально-стилістичний аспект вивчення матеріалу з синтаксису (П. Кордун, О. Кулик, С. Омельчук, М. Пентилюк, К. Плиско та ін.), розроблено систему вправ з розвитку мовлення учнів у процесі вивчення синтаксису (В. Мельничайко, С. Омельчук, К. Плиско, Г. Шелехова та ін.).

Комунікативно спрямованому вивченню синтаксису приділено менше уваги в практиці викладання вищої школи.

Тому метою статті є з'ясування особливостей реалізації комунікативно спрямованого вивчення синтаксису складного речення студентами педагогічних вишів.

Окремі питання теорії й практики формування комунікативних умінь і навичок у майбутніх вчителів-словесників знайшли відображення в сучасних дослідженнях О. Біляєва, Л. Златів, Л. Мацько, Т. Симоненко, М. Стахів, І. Кухарчук та ін. Зокрема, О. Біляєв зазначав, що у вищих навчальних педагогічних закладах більше уваги приділяється теоретичному викладанню фахових дисциплін, що позначається на рівні усного та писемного мовлення вчителя-словесника [1].

Л. Златів указує на необхідність удосконалення комунікативних умінь і навичок студентів, оскільки оволодіння ними є "передумовою не лише успішної, а й професійної діяльності" [3, с. 58]. Вона пропонує, перш за все, проводити роботу в таких напрямках: наступність у формуванні комунікативних умінь і навичок між школою і вищим навчальним закладом; удосконалення різних видів мовленнєвої діяльності студентів під час вивчення систематичного курсу сучасної української літературної мови та інших дисциплін на філологічних факультетах.

Упровадження комунікативного підходу до вивчення синтаксису української мови є складовою частиною проблеми мовленнєвого розвитку особистості. Аналіз методичної літератури свідчить, що, незважаючи на певні успіхи в цій галузі, теорія і методика вивчення досліджуваного розділу граматики потребує

подальшого вдосконалення. Вітчизняні учені-методисти звертають більше уваги на реалізацію комунікативного підходу до вивчення синтаксичної будови мови у загальноосвітній школі.

Навчання рідної мови у загальноосвітній школі здійснюється за новою вдосконаленою методикою, згідно з вимогами якої розроблено програму та підручники.

Комунікативний підхід до вивчення мови визначений шкільною програмою як один із пріоритетних у навчанні мови, оскільки надає практичного спрямування курсу, забезпечує цілеспрямоване формування комунікативно-мовленнєвих умінь учнів (автори В. Новосолова, Л. Скуратівський, Г. Шелехова) [5].

У формуванні комунікативних умінь учнів значну роль відіграє курс синтаксису української мови, а саме синтаксис складного речення.

Вправи і завдання із синтаксису рідної мови для 9 класу (автори Г. Шелехова, Я. Остаф, Л. Скуратівський) [9] побудовані на засадах комунікативного підходу. Більшість вправ має текстову основу, що сприяє розвитку мовних і мовленнєвих умінь школярів. Завдання до текстів передбачають визначення стилю, типу мовлення і засобів зв'язку речень у тексті (вправи 52, 203), спостереження за стилістичною роллю мовних одиниць (вправи 41, 56), правильне інтонавання речень різних типів (вправи 71, 187), перебудову й поширення висловлювання (вправи 133, 151). У підручнику достатня кількість мовленнєвих і ситуативних вправ, що забезпечують активну комунікативну діяльність учнів на уроці.

Сучасні завдання мовної освіти, комунікативно спрямоване вивчення шкільного курсу української мови вимагають перегляду змісту навчання студентів на філологічному факультеті, внесення відповідних змін у програму курсу сучасної української мови.

У практиці навчання у вищих педагогічних закладах домінуючим залишається системний опис мовної системи і теоретичне осмислення наукового та навчального матеріалу, відповідно в студентів формується уявлення про синтаксичні одиниці ізольовано.

Значну роль в організації самостійної роботи, закріпленні, поглибленні й розширенні знань, здобутих на лекційних заняттях, відіграють підручники і навчально-методичні посібники. Зауважимо, що студенти філологічного факультету достатньо забезпечені навчальною літературою з лінгвістики. Існують такі підручники й посібники з української мови авторів І. Білодіда, І. Вихованця, М. Плющ; І. Слинька, Н. Гуйванюк, М. Кобилянської; К. Шульжука, С. Бевзенка та ін., затверджених Міністерством освіти України як підручники й посібники для студентів філологічних факультетів.

Великі можливості щодо вивчення синтаксису в комунікативному аспекті має підручник І. Вихованця [2], істотною характеристикою якого є інтерпретація синтаксичних явищ у світлі функціональної теорії.

Автори підручника "Сучасна українська літературна мова" [7] характеризують комунікативний рівень (актуальне членування) речення, вказують на його співвідношення з формально-граматичним і власне семантичним структуруванням.

Посібник "Синтаксис сучасної української мови: Проблемні питання" (автори І. Слинько, Н. Гуйванюк, М. Кобилянська) [6] розширює орієнтацію студентів філологічних факультетів у багатогранних аспектах синтаксичної науки, ознайомлює із проблемами комунікативного синтаксису. Особлива увага приділяється семантичній та комунікативній організації речення.

Схвально оцінюємо підручник "Синтаксис української мови" (автор К. Шульжук) [10]: системно й повно проаналізовано основні синтаксичні одиниці, різні аспекти вивчення речення. Автор розглядає важливу з позицій теми нашого дослідження проблему синтаксису складного речення і синтаксису тексту.

Таким чином, сучасні підручники і посібники з сучасної української мови відбивають складні та важливі процеси у розвитку синтаксичної науки, передбачають комунікативний аспект її вивчення, що є порівняно новим у контексті традиційних. Як не прикро, але ті нові підходи, що вироблені в сучасній лінгвістиці, до цього часу системно не впроваджені у навчальну практику, зокрема у методику викладання синтаксису сучасної української мови у вищій школі.

Загальновідомо, що виробленню вмій і навичок сприяє виконання студентами системи відповідних вправ.

Види вправ, які пропонують автори (М. Плющ, О. Леута, Н. Гальона) [4], не відповідають достатньою мірою усім вимогам комунікативно спрямованого вивчення синтаксису. Із 207 вправ мовних – 186 (89,8 %), конструктивних – 20 (9,7 %), мовленнєвих – 1 (0,5 %), відповідно синтаксису складного речення належать 97 (мовних – 91 (93,8 %), конструктивних – 6 (6,2 %), мовленнєві відсутні).

Завдання на спостереження й аналіз мовних одиниць на основі зв'язних текстів, редагування текстів, ситуативні завдання, складання зв'язних висловлювань в аналізованому збірнику вправ не передбачені.

Мовні вправи передбачають завдання типу “спишіть”, “зробіть синтаксичний розбір речення”, “визначте”, “виділіть”, “проаналізуйте”, “підкресліть”. Пропонуємо в умовах комунікативного підходу доповнити їх такими завданнями: “У наведеному тексті виділіть безсполучникові речення; визначте їх роль у побудові тексту; охарактеризуйте доцільність їх розташування”; “Прочитайте текст. Якого типу та стилю мовлення є текст? Знайдіть у тексті складнопідрядні речення. Поясніть, чому автор надає перевагу саме таким конструкціям?” тощо.

У збірнику вправ зустрічаються конструктивні вправи, за якими пропонуються такі завдання: “З поданих простих утворіть складні з сурядним чи підрядним зв'язком” (вправа 501), “Від залежних від дієслів іменників утворіть і запишіть з'ясувальну частину, оформивши з'ясувальні складнопідрядні речення” (вправа 521). Уважаємо за необхідне вправи такого типу доповнити завданнями на обґрунтування комунікативної необхідності чи доцільності такої замін.

У збірнику не вміщено завдань на основі опорного матеріалу: аналіз текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення; редагування текстів; створення висловлювань на основі тексту.

Комунікативний підхід зорієнтований на дослідження синтаксичних одиниць у певному зв'язному висловлюванні. З огляду на це було проаналізовано вправи, у яких текст виступає контекстом для аналізу функціонування різних типів речень. Вправи, побудовані на текстовій основі, представлені переважно художнім і публіцистичним стилями; вони містять однотипні завдання: “Виділіть у тексті складнопідрядні речення, дайте характеристику їм на основі сучасних визначень і класифікацій” (вправа 515), “Запишіть текст. Поставте розділові знаки в безсполучникових складних реченнях і поясніть їх уживання” (вправа 548).

З метою реалізації комунікативного підходу до вивчення синтаксису складного речення, доцільно доповнити вправи завданнями такого типу: “Виразно прочитайте текст. Визначте тип та стиль мовлення. Яка основна думка твору? Поясніть роль складнопідрядних речень у побудові тексту”; “Визначте тему та основну думку твору. Які складні речення переважають у запропонованому тексті?” Уведення таких завдань сприятиме формуванню комунікативної і соціокультурної особистості майбутнього вчителя.

Отже, комплекс завдань аналізованого збірника вправ не може бути використаним повною мірою в умовах комунікативно спрямованого навчання, оскільки більша частина вправ має мовний характер і не задовольняє вимог формування комунікативних умінь і навичок студентів.

Звернемося до аналізу іншого збірника вправ (автори В. Ужченко, Т. Терновська, Т. Маркотенко) [8].

Збірник вправ пропонує порівняно велику кількість вправ (305) для закріплення теоретичних положень синтаксису української мови. Він уміщує 134 вправи щодо складного речення, а саме завдання різноманітного характеру: з'ясування типів складних речень, засобів зв'язку та відношень між предикативними частинами складного речення; синтаксичний аналіз різних типів речень; пояснення розділових знаків у реченні.

Зауважимо, що під час вивчення складних речень пропонуються завдання схарактеризувати їх за структурою і семантикою, а на їх комунікативну організацію увага не звертається. Лише 9 (6,7 %) вправ вміщує завдання щодо комунікативної організації речення. Серед них можна навести такі: “Перепишіть речення, зверніть увагу на порядок розміщення їхніх частин (вільний чи сталий), від

чого це залежить” (вправа 752); “Проаналізуйте наведені складнопідрядні речення з підрядними причини (підкресліть сполучні засоби, зробіть висновки щодо вживання їх у різних функціональних стилях мови)” (вправа 800) та ін.

Позитивним є те, що у збірнику подано вправи, які вміщують завдання на добір синонімічних відповідників чи заміну однієї конструкції іншою (вправа 808), а ситуація спілкування, адресат, комунікативна мета не враховуються.

Також подано завдання конструктивного характеру, а саме на добір з художніх і публіцистичних текстів речень відповідного типу, перебудову й побудову різних типів складних речень. Але такі завдання не орієнтують студентів на використання цих речень у конкретному висловлюванні з чітко визначеною комунікативною метою.

Завдання, які передбачають використання мовних одиниць у різних мовленнєвих ситуаціях, представлені обмежено: “За поданим початком напишіть невеликий твір-роздум “Що таке інтелект?”, використовуючи складнопідрядні речення з підрядними з’ясувальними частинами” (вправа 782), “Продемонструйте ділову гру на тему “Український національний характер”, вводячи в текст безсполучникові складні речення” (вправа 834). Уважаємо, що на практичних заняттях такому типу вправ повинна відводитися важлива роль, оскільки вони сприяють активній мовленнєвій діяльності студентів, формують уміння доречно вживати синтаксичні одиниці у власному мовленні.

Комунікативний підхід вносить відповідні зміни до методів навчання, серед яких на особливу увагу заслуговує моделювання мовленнєвого висловлювання, що реалізується у різноманітних ситуативних вправах, які спрямовані на формування вмінь співвідносити зміст і форму своїх висловлювань з мовленнєвою ситуацією. Завдання такого характеру в збірнику вправ зовсім відсутні. Вправи на побудову студентами усних висловлювань за конкретно визначеною темою теж не передбачено.

У збірниках не практикуються завдання на спостереження за мовною одиницею в різних сферах її функціонування, аналіз функціонування мовних одиниць різних рівнів, побудову власних висловлювань відповідно до мовленнєвої ситуації. Пропонованої кількості мовленнєво-комунікативних вправ недостатньо для того, щоб навчити студентів комунікативно виправдано користуватися синтаксичними ресурсами мовлення в будь-якій ситуації спілкування.

Отже, вивчення синтаксису за чинними збірниками вправ і завдань, на нашу думку, є недостатньо ефективним, і це позначається й на практичній навчальній роботі викладачів.

### Література

1. Біляєв О. Культура мовлення вчителя-словесника / О. Біляєв // Дивослово. – 1995. – № 1. – С. 37–44.
2. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис : підручник / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
3. Златів Л. Формування комунікативних умінь і навичок у студентів філологічних факультетів / Л. Златів // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 4. – С. 57–59.
4. Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова : збірник вправ : навч. посіб. / М. Я. Плющ, О. І. Леута, Н. П. Гальона. – К. : Вища шк., 2003. – 287 с.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. 5–11 класи / В. Новосьолова, Л. Скуратівський, Г. Шелехова. – К. : Шкільний світ, 2001. – 94 с.
6. Синтаксис сучасної української мови: проблемні питання : навч. посіб. / І. І. Слинко, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. – К. : Вища шк., 1994. – 670 с.
7. Сучасна українська літературна мова : підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін. – К. : Вища школа, 2000. – 430 с.
8. Ужченко В. Д. Сучасна українська мова : збірник вправ і завдань : навч. посіб. / В. Д. Ужченко, Т. П. Терновська, Т. С. Маркотенко. – К. : Вища шк., 2006. – 286 с.
9. Шелехова Г. Т. Рідна мова : підручник для 9 кл. / Г. Т. Шелехова, Я. І. Остаф, Л. В. Скуратівський. – К. : Освіта, 2000. – 256 с.
10. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : підручник / К. Ф. Шульжук. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2004. – 408 с.

УДК 371.808.3

## ОСТАННЯ Й ВІЧНА ШАНА КОБЗАРЕВІ

Цінько С. В., Кузьменко Л. О.

*У статті подаються цікаві матеріали до 200-річчя Великого Кобзаря, які стануть у пригоді вчителю-словеснику як на уроках, так і в позанаєвчальній роботі з метою виховання патріотизму й національної свідомості школярів.*

*Ключові слова: пам'ятник Великому Кобзареві, учитель-словесник, останній шлях Тараса Шевченка, соціокультурна змістова лінія.*

*В статье подаются интересные материалы к 200-летию Великого Кобзаря, которые пригодятся учителю-словеснику как на уроках, так и во внеклассной работе с целью воспитания патриотизма и национального сознания школьников.*

*Ключевые слова: памятник Великому Кобзарю, учитель-словесник, последний путь Тараса Шевченко, социокультурная учебная линия.*

*This article presents interesting materials on the 200th anniversary of the Great Kobza Player – Taras Shevchenko. It will be useful for teachers of language and literature in classroom and extracurricular work for educating patriotism and national consciousness in schoolchildren.*

*Key words: monument to the Great Kobza Player, language and literature teacher, the last path of Taras Shevchenko, socio-cultural educational line.*

**Мета статті** – подати цікаві факти про історію створення пам'ятника Великому Кобзареві.

Як відомо, Тарас Шевченко помер у Петербурзі й на кошти друзів 13 березня 1861 року був похований на Смоленському кладовищі біля Церкви Смоленської ікони Божої Матері. До слова, цю першу могилу митець напроорокував собі сам, бо, створивши в тодішній російській столиці до 1200 живописних робіт, власне Петербургу присвятив єдиний малюнок – “Куток Смоленського кладовища в Петербурзі”, де й був похований [3].

Але ще в день смерті поета його друзі – художник Григорій Честахівський, брати-літератори Михайло та Олександр Лазаревські – вирішили виконати волю поета і поховати його в Україні. Михайло Лазаревський звернувся до петербурзького військового генерал-губернатора з проханням видати дозвіл на перевезення тіла Шевченка з Петербурга в Україну. У квітні необхідні папери були підписані [4]. І через два місяці його прах (згідно із заповітом) був перевезений в Україну. Місцем упокоєння письменника став сьогодні відомий на увесь світ шматочок землі поблизу Канева на березі Дніпра – Чернеча гора.

Такий вибір місця поховання був не випадковим: Тарас Григорович за життя мріяв про цю землю і хотів купити її під свою садибу. Але цей намір так і не здійснився, і омріяна письменником Чернеча гора прийняла його лише після смерті. Тіло Шевченка у свинцевій труні було перевезене з Петербурга в Україну в травні 1861 року.

По шляху пересування труни – у Москві, Орлі й Києві – праху письменника були влаштовані дуже зворушливі зустрічі. Супроводжували труну Олександр Лазаревський і Григорій Честахівський. 27 квітня вони прибули до Москви, де домовину Шевченка встановили в Тихонівській церкві. На початку травня жителі Глухова (бо саме через наше місто пролягав останній шлях Тараса Григоровича) проводжали улюбленого поета до місця упокоєння в Канів. За його труною йшли тисячі простих людей, віддаючи останню шану Т. Г. Шевченку (а в травні 1991 р. на честь Кобзаря в Глухові встановлено пам'ятний знак з написом: “Цією дорогою в травні 1861 року пролягав останній шлях Т. Г. Шевченка з Петербурга в Канів”). А 18 травня в Києві в храмі Різдва Христового на Подолі, де було відправлено заупокійну обідню, провести Кобзаря зібралася величезна кількість людей (несли труну студенти Київського університету). Одна жінка навіть

поклала на труну поета терновий вінець, що символізувало нелегке й багато в чому скорботне життя Шевченка (див. фото) .



*Панахида під час перепоховання праху Шевченка.  
Київ, травень 1861 року*

У Канів тіло письменника повезли пароплавом “Кременчук” по Дніпру. Але в зв’язку з розливом, характерним для тієї пори року, пароплав не зміг пришвартуватись до берега і зупинився досить далеко від нього, а треба ж було якось перенести доволі важку свинцеву труну на берег. Винести її на руках по пояс у воді й в’язкому болотистому дні виявилось неможливим, а човнів, що можна було використати для такої мети, не виявилось: одні не могли витримати важку труну, інші, важчі, сіли б на

міль під її вагою... Після тривалих роздумів було запропоновано доволі простий і надійний спосіб: до пароплава підвезли звичайний віз, опустили на нього труну, а замість коней у віз упряглися молоді хлопці й чоловіки – і в такий спосіб труну було доправлено на берег. Труну зустрів місцеве духовенство і супроводило її до соборної церкви (Успенського храму), а шанувальники поета самотужки, працюючи під дощем, викопали могилу на Чернечій горі.

22 травня відбулося поховання Тараса Шевченка, і його прах упокоївся навіки в рідному, любому серцю краї, на високому березі Дніпра. Згодом люди насипали на могилі Шевченка курган, наносили каміння й укріпили поховання, поставили дубовий хрест (див. фото).



Могилу на Чернечій горі стала Єрусалимом і Меккою для українців. Тут було засноване “Братство Тарасівців”, активісти якого створювали партії, котрі проголосили 22 січня 1918 року незалежність України. А 1978-го року ветеран Організації українських націоналістів із Калуша Олекса Гірник спалив себе, протестуючи проти русифікації, саме на могилі Тараса Шевченка.

Оскільки Шевченко заповів, щоб його поховали на могилі, а не в могилі, нею 1861 року визнали всю Чернечу гору й упродовж тривалого часу на ній не було нічого, окрім дубового хреста, який замінили в 1884-му чавунним із бронзовим покриттям і позолоченим рельєфним зображенням поета в профіль, виготовленим народним коштом. Це було зроблено, оскільки дубовий хрест з часом підгнив і впав.



Однак, як відомо з історичних джерел, урядовці довго не дозволяли це зробити. Одна з причин – через легенди про те, що Тарас живий, а в могилі нібито лежать свячені ножі, що чекають слушної години, щоб з ними селяни пішли на поміщиків. Чернечу гору канівці з того часу перейменували на Тарасову.

Лише влітку 1884 року, через 23 роки після смерті поета, на Тарасовій горі дозволили встановити монументальний чавунний пам'ятник-хрест (проект академіка архітектури Віктора Сичугова). Тоді ж упорядкували могилу і за народні кошти збудували перший народний музей Кобзаря – “Тарасову світлицю”.

Цікаво, що місце свого останнього спочинку Тарас Григорович підшукав чи не найнезвичайніше в усій Україні. Адже, приміром, Одеська обсерваторія просила 1926 року встановити на Чернечій горі телескоп тому, що атмосфера тут – найпрозоріша в країні і за небесними світилами можна спостерігати весь день. А чому – невідомо...

Та й найпотужніші буревії не зачіпають дерев навколо могили Шевченка у радіусі 50 метрів. І якщо в розрізах гірської породи інших гір етапи творення Землі відображені послідовно, то в Чернечій найстаріші пласти – на горі [3].

Вельми цікавою є історія створення й відкриття пам'ятника Кобзареві на Чернечій горі в Каневі в 1939 році (до речі, 18 червня 2014 року виповнилося 75 років з часу його відкриття). Шевченкознавець Зінаїда Панасівна Тарахан-Бережа [2] характеризує цю подію як непересічну для тодішнього зловісного сталінського тоталітарного режиму, який уже знищив групу хранителів Кобзареві могили, однак водночас було вирішено широко відзначити 125-річчя з дня народження Тараса Шевченка, в такий спосіб продемонструвавши народу свою турботу про “поета-революціонера”.

Було оголошено конкурс на найкращий проект монумента Кобзареві. Зрештою урядова комісія зупинилася на роботі скульпторів К. Бульдїна і А. Дарагана, що являла собою багатофігурну композицію, в центрі якої був образ Тараса Шевченка, оточений героями його творів і героями новітньої доби.

Однак під час відкриття пам'ятника люди побачили зовсім інший монумент, оскільки численні партійні комісії настійливо рекомендували авторам його доопрацювати. У результаті проект було настільки перероблено, що він набув зовсім іншого вигляду. Це був 30-метровий монумент тополі, під якою сидів поет. Ліворуч нижче розташовувались персонажі його творів, а праворуч – герої радянської доби з піднятим прапором революції. Але й цей проект не було втілено в життя. Як не дивно сьогодні це сприймати, але відхилили його у зв'язку з тим, що затвердив проект Голова Раднаркому УРСР Панас Любченко, якого було проголошено “ворогом народу”. Саме ця причина стала вирішальною у справі відхилення проекту. У результаті остаточний варіант пам'ятника було доручено проектувати заслуженому діячеві мистецтв Матвію Манізеру. До цього завдання митець поставився дуже серйозно і, перш ніж перейти до його виконання, довгі роки вивчав творчість Шевченка, і пройшов півтори тисячі кілометрів Тарасовими шляхами.

Спочатку Матвій Манізер спроектував пам'ятник великому Кобзареві для столиці (він мав стояти перед Київським університетом). Однак комісія під головуванням Павла Тичини не схвалила такого рішення, бо бронзова постать не вписувалась у площину парку. Було ухвалено нове рішення: спроектований монумент поставити в Каневі, а в Києві спорудити новий – заввишки 6 метрів 20 сантиметрів.

Отже, у 1939 році нарешті було споруджено Шевченку понурий пам'ятник, про який архітектор Віктор Вечерський писав: *“Щось середнє між традиційною юдейською поховальною стелою та модернізованим єгипетським обеліском. Така архітектурно-пластична форма не характерна для України”* [3].

Можливо, справді слушною з огляду на все викладене є думка про те, що давно вже пора повернути замість сучасного пам'ятника Кобзареві звичайний хрест, а також церкву, оспівану Тарасом Шевченком.



*Чауунний хрест на могилі Шевченка.  
Фото з журналу "Нива", 1901 рік [1]*



*Могила Шевченка в Каневі.  
Кінець XIX сторіччя*

### **Література**

1. Нива. – № 9. – 1901. – С. 176.
2. Титаренко Л. Майбутнього гідний лише народ, який вмiє берегти свої святині / Лiдiя Титаренко // Голос України. – 2002. – № 109, 18 червня.
3. Голод І. Усі шляхи ведуть до Канева (до 150-рiччя перепоховання Шевченка) [Електронний ресурс] / Ігор Голо. – Режим доступу: <http://www.istpravda.com.ua/columns/4dd8ef46a02f2/>. – Назва з екрана.
4. Могила поета Тараса Шевченка в мiстi Канiв [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ex.ua/10613715>. – Назва з екрана.

УДК 371.32:821.161.2

## НАУКОВА ТВОРЧІСТЬ П. К. ВОЛИНСЬКОГО, Т. Ф. БУГАЙКО ТА Ф. Ф. БУГАЙКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ 40–50-Х РР. ХХ СТ.

Яценко Т. О.

*У статті акцентовано на значущості проблеми історико-методичних досліджень для модернізації сучасної шкільної літературної освіти. Розглянуто наукові напрями розвитку методики викладання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах наприкінці 40–50-х рр. ХХ століття. На основі критичного аналізу праць вітчизняних науковців автором науково обґрунтовано методичні концепції та ідеї вчених-педагогів П. К. Волинського, Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайка в контексті різних підходів до їх використання у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів другої половини ХХ – початку ХХІ століття, що вказує на неперехідність основних тенденцій розвитку методики української літератури.*

Ключові слова: наукова спадщина П. К. Волинського, Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайка, методика навчання літератури, українська література, тенденція.

*В статье акцентировано на значимости проблемы историко-методических исследований для модернизации современного школьного литературного образования. Рассмотрены научные направления развития методики преподавания украинской литературы в общеобразовательных учебных заведениях в конце 40–50-х гг. ХХ века. На основе критического анализа трудов отечественных ученых автором научно обосновано методические концепции и идеи ученых-педагогов П. К. Волинского, Т. Ф. Бугайко и Ф. Ф. Бугайко в контексте разных подходов к их использованию в практике работы общеобразовательных учебных заведений второй половины ХХ – начала ХХІ века, который указывает на непереходность основных тенденций развития методики украинской литературы.*

Ключевые слова: научное наследие П. К. Волинского, Т. Ф. Бугайко и Ф. Ф. Бугайко, методика преподавания литературы, украинская литература, тенденция.

*The article underlines the importance of historical methodological investigations for the modernization of contemporary literary education in secondary school. It examines trends in the development of methods of teaching the Ukrainian literature in general education schools in the 1940s and 1950s. Based on critical analysis of Ukrainian scientists' works the author scientifically substantiates the methodological conceptions and ideas of educators and scientists P. K. Volyns'kyi, T. F. Buhayko, F. F. Buhayko in the context of different approaches to their application in practical work of general education institutions in the second half of the 20th – the beginning of the 21st century, which shows endurance of the main trends in the development of methods of teaching the Ukrainian literature.*

Key words: scientific heritage of P. K. Volyns'kyi, T. F. Buhayko and F. F. Buhayko, methods of teaching literature, Ukrainian literature, trend.

**Визначення проблеми.** Реформування сучасної літературної освітньої галузі зумовлює врахування її історичного досвіду як важливого джерела розроблення стратегії літературної освіти на сучасному етапі, необхідної основи наукового пізнання, на ґрунті якого виникають науково-методичні концепції. Свого часу О. Мазуркевич в умовах ідеологізації вивчення літератури в школі зазначав в оптимістичному тоні, що “знання історії нашої методики нам необхідно не заради самої історії, а в інтересах сучасності, у цілях дальшого розвитку цієї галузі педагогічної науки, впевненого просування її вперед по шляху успішного розв’язання завдань побудови школи” [5, с. 371].

У повоєнний період проводилася робота над актуальними та важливими проблемами в історії й теорії методики української літератури, що знайшли своє науково-практичне розв'язання у фундаментальній праці Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайка "Українська література в середній школі. Курс методики" (за редакцією проф. П. К. Волинського (1962)). У ній узагальнено здобутки викладання літератури в школі довоєнних часів та в умовах відбудови народного господарства після Другої світової війни. Методика цього періоду відзначається встановлення змісту й структури літературної освіти учнів, створення шкільних підручників, вироблення нового типу методичного посібника для вчителів, переважно монографічного характеру щодо вивчення творчості конкретного письменника в школі, вдосконалення форм, методів і прийомів викладання літератури, поліпшення підготовки вчителів-словесників у педагогічних вишах. Однак недостатня увага приділялася дослідженням теоретичних аспектів, методичної спадщини, розробці нових активізуючих методів навчання на уроці літератури, розвитку самостійного мислення і творчої уяви учнів-читачів.

Аналіз наукових праць про розвиток теорії та практики літературної підготовки учнів в Україні 40–50-х років ХХ століття засвідчив, що методичні проблеми загальноосвітніх навчальних закладів традиційно були предметом дослідження відомих учених-педагогів. "Методика літератури, – стверджувала Т. Бугайко, – жива наука, яка росте, розвивається, збагачується щоразу новими спостереженнями, від конкретного факту підноситься до узагальнень, щоб потім знову повернутися до практики і вірно її спрямувати" [2, с. 5].

Грунтовний аналіз та переосмислення їхньої методичної спадщини в контексті реформаторських шкільних завдань та нових державних реалій дають можливість сформулювати новий погляд на цінні здобутки попередників, спрямувати їх на конструктивне наповнення сучасної методичної науки, оптимально забезпечити її практичні результати.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження основних тенденцій розвитку методики навчання української літератури, зокрема з урахуванням важливості наукового доробку П. К. Волинського, Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайка, представлено в працях вчених-методистів Н. Волошиної, Є. Пасічника, С. Пультера, А. Лісовського, А. Ситченка, Г. Токмань. Генезис науково-методичних ідей корифеїв національної методики літератури презентовано у напрацюваннях науковців В. Стеценка, Л. Драчук, Н. Голуб, Т. Самоплавської, О. Міхна, А. Вітченка, Н. Логвіненко, Т. Кучер.

**Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Дослідити еволюцію методичних позицій вчених П. Волинського, Т. Бугайко та Ф. Бугайка в контексті різних підходів до їх використання у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів другої половини ХХ – початку ХХІ століття, що вказує на неперехідність основних тенденцій розвитку методики української літератури.

**Мета статті** – осмислення науково-методичного доробку фундаторів методики викладання української літератури П. Волинського, Т. Бугайко та Ф. Бугайка як значного арсеналу цінних педагогічних ідей для сучасного навчального процесу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Повоєнний період радянської школи (40–50-ті рр. ХХ ст.) характеризується спрямованістю на поліпшення навчально-виховної роботи з учнями, орієнтацією змісту навчання на реалії тодішнього життя – відбудову народного господарства та розвиток соціалістичного будівництва в країні. Однак пріоритетність вивчення російської мови і літератури в школі обумовила викладання предметів української словесності як навчальних дисциплін, необхідність вивчення яких визначалася лише мотивацією батьків учнів. Нехтування ідеалами національного виховання призвело до заідеологізованості радянської мовно-літературної освіти, створення педагогічних відносин, за умов яких школярі були об'єктом авторитарного педагогічного впливу (знецінення учнівської ініціативи та партнерської взаємодії між усіма учасниками педагогічного процесу, втрата учнівського пізнавального інтересу до навчання).

Однак технологічний розвиток радянського господарства об'єктивно зумовив проблему активізації пошуку дидактичних шляхів організації навчально-

виховного процесу в школі. Набули нового імпульсу розвитку часткові методики П. Волинського, Т. Бугайко, Ф. Бугайка та О. Бандури щодо планування та проведення уроку літератури. Так, “Методика літературного читання” (1947 р.) П. Волинського, його курси методики викладання української літератури в 5-7 класах та 8–10 класах (у співавторстві з Т. Бугайко і Ф. Бугайком), методичні посібники щодо вивчення у школі творчості видатних письменників засвідчили високий рівень української методичної думки, спрямованої на вдосконалення шкільної літературної освіти.

У своїх працях українські методисти 40–50-х рр., як зазначає О. Мазуркевич, послідовно обстоювали принцип творчої активності учня як діяльного учасника навчально-виховного процесу. Майстерність учителя, доводив учений, полягає в умінні правильно скерувати внутрішні сили школярів для здійснення навчально-виховних завдань [5, с. 340]. Тому потребували уваги методистів психологічні аспекти навчання, зокрема врахування вікових емоційно-розумових особливостей школярів та умов їхньої пізнавальної діяльності на уроці літератури.

Фахова спрямованість методичних посібників П. Волинського із вивчення творчості П. Тичини (1947 р.) та І. Котляревського (1949 р.) в школі передбачала розв’язання завдань літературознавчого і методичного характеру [4, с. 5], що вказувало на активізацію *тенденції* 30-х рр. (О. Тимофєєв) щодо шкільного вивчення художнього твору в літературознавчому аспекті.

Розвиваючи *тенденцію* щодо наповнення змісту літературної освіти теоретичним матеріалом, провідні українські вчені-методисти 40–50-х років П. К. Волинський, Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко орієнтувалися на підвищення рівня науковості уроку літератури, акцентували на концентричному розташуванні теоретико-літературного матеріалу з урахуванням вікових психо-розумових особливостей учнів-читачів, а також на необхідності оперування літературознавчою термінологією у процесі вивчення нових літературних явищ. Водночас вони застерігали, що найґрунтовніша літературознавча підготовка не озброює людину для правильного розв’язання тих питань, які стосуються викладання літератури в школі, а нехтування теоретичними питаннями методики перетворює практика-вчителя на непрофесіонала [3, с. 3]. Т. Бугайко і Ф. Бугайко вважали, що вчитель-словесник повинен бути добре обізнаним не лише в галузі літературознавства, а й “уміти викладати свою дисципліну, володіти методикою викладання свого предмета” [1, с. 8]. Отже, методика літератури – це наука, яку треба спеціально опанувати для успішного предметного навчання школярів.

Викладання літератури як соціального фактора та знецінення її художньо-естетичного феномена гальмували розвиток методичної думки в процесуальному аспекті. Однак у напрацюваннях вітчизняних фахівців поступово утверджувалися прогресивні методичні ідеї щодо пріоритету виховного навчання. Його домінанта зумовлювала потребу в дослідженні й розробленні формальних аспектів літературної освіти, передусім проблем ідейної інтерпретації художнього твору. Порушуючи цю проблему, П. Волинський зауважував, що важливим засобом адекватного здійснення інтерпретації художнього твору є його виразне читання, що спонукає учнів до глибокого осягнення авторського задуму. Вчений вказував на необхідність цілісного сприйняття віршованого тексту з обов’язковим урахуванням значущості лексем. Слушними є думки методиста про необхідність глибокого аналізу художнього твору як основи усвідомленого виразного читання [4, с. 16]. Особливу увагу автор посібника приділяв ритмомелодиці вірша, що зумовлювала розуміння відповідної партитури виразного читання художнього тексту. “Виразне читання вірша вчителем, – писав П. Волинський, – створює основу для дальшої роботи над ним, для його аналізу” [4, с. 7]. Суголосними є думки Т. Бугайко та Ф. Бугайка про важливість виразного читання на різних етапах аналізу художнього твору як однієї з необхідних умов осмислення його змісту. Методисти стверджували, що яскраве й виразне читання художнього твору є першою його інтерпретацією, підґрунтям до осягнення ідейно-художнього змісту. У посібнику з методики викладання української літератури в 5–7 класах вчені сформулювали засадниче положення про алгоритм виразного читання, акцентуючи на актуальній і нині *тенденції* щодо організації виразного читання. В

основі його має бути первинне озвучення вчителем художнього тексту та послідовний аналіз прочитаного з проведенням словникової роботи та свідомим засвоєнням змісту твору.

У поглядах основоположників української методики літератури помітна виразна *тенденція* до взаємозв'язку літературного читання і навчання мови. Педагоги вказували на позитивне значення уроків літературного читання щодо вдосконалення техніки читання, розгорнутого й логічно послідовного викладу думки “доброю літературною мовою, з елементами образності” [3, с. 12]. Важливе методологічне значення мають вказівки П. Волинського, Т. Бугайко і Ф. Бугайка щодо вивчення мови художнього твору в процесі характеристики його образів, оскільки художні засоби мови мають значущість саме у зв'язку з образними елементами як їх складова.

Ефективним засобом мовного навчання на уроках літератури є учнівські письмові роботи на основі прочитаного (перекази твору та письмові характеристики персонажів). Т. Бугайко і Ф. Бугайко рекомендували письмові роботи загальнолітературного змісту: відображення у творі певного життєвого явища, аналіз окремого літературного твору, характеристика творчого шляху митця чи літературного періоду, твори на вільні теми тощо [1, с. 221]. Надаючи учням можливість самостійної інтерпретації твору, методисти застерігали від перекручень тексту й вимагали належної аргументації висловленим думкам. Вчені визначали основою якісної учнівської письмової роботи змістовність та відповідність темі художнього твору, виразність розкриття основної ідеї, емоційність, логічність та послідовність викладу, самостійність мислення, повноту використання літературного матеріалу [1, с. 226].

На думку П. Волинського, порядок роботи над текстом художнього твору зумовлюється необхідністю його повного і глибокого ідейно-художнього аналізу, що пояснює послідовність аналітичних дій учнів-читачів у процесі його опрацювання. Обґрунтований вченим принцип художності аналізу твору будь-якого виду мистецтва, в основі якого положення про єдність думки і почуття, знайшов продовження та реалізацію у сучасній методичній теорії та практиці викладання літератури (Н. Волошина, А. Градовський, С. Жила, Л. Мірошниченко, Є. Пасічник, А. Ситченко).

Актуальними й нині є думки П. Волинського, Т. Бугайко і Ф. Бугайка щодо аналізу художнього твору через розкриття його теми, художніх образів та образотворчих засобів, оскільки “... вся система зображувальних засобів у художньому творі повинна служити розкриттю його ідеї” [3, с. 98]. Так, на початку 50-х років ХХ століття намітилася *тенденція* до “формального” аналізу літературного твору, в основі якого дослідження системної будови тексту (сюжет і композиція, система образів-персонажів тощо), форми твору та його мови. Розвиваючи цю тенденцію наприкінці ХХ століття, літературознавці (Б. Єсін, В. Марко) акцентували на емоційно-смісловій взаємодії змісту й форми художнього твору.

Критичне осмислення методичних надбань корифеїв української методики літератури засвідчує непереконливе в контексті завдань сучасної літературної освіти твердження про необхідність проведення аналізу художнього твору в V–VII основної школи. Окрім того, варто вказати на певну неузгодженість у тодішній термінології методики літератури: розуміння аналізу художнього твору ототожнювалося з його вивченням; аналітичні дії у процесі вивчення художнього твору в середніх класах співвідносилися зі знаннями про “історію виникнення окремих творів, тематику, властиву літературі певного історичного періоду...” [3, с. 99].

На повноту осягнення виучуваного твору значною мірою впливає його контекстне вивчення, насамперед пояснення *життєвої основи* зображеного, що дозволяє за допомогою коментарів встановити, “від яких життєвих фактів у тому творі виходив поет” [3, с. 99]. Методисти наголошували, що пояснення до твору повинні бути в межах його змісту й спрямовуватися на глибоке усвідомлення учнями теми, ідеї та художніх образів. У заключній бесіді про значення твору рекомендували встановлення зв'язків із реальними подіями, що сприяло художнім та понятійним узагальненням.

Пропагуючи інтеграцію історико-соціальних та літературних знань, методисти 40–50-х рр. обґрунтовували методичні ідеї, суголосні з нинішньою *тенденцією до взаємозв'язку суміжних наук*, що забезпечує формування в школярів цілісного світогляду і сприяє взаємопроникненню як знань, так і способів їх здобуття. Протидіючи проявам наївно-реалістичного сприйняття художніх образів та подій, учитель повинен сформувати в учнів за допомогою художніх образів аналізованого сформувати в учнів поняття про життя відповідної історичної епохи, реалізуючи на практиці принцип історизму літературно-художнього пізнання. Керуючись дидактичним принципом зв'язку виучуваного художнього твору з життям, вчені вважають, що "... учні повинні знати зображену в творі дійсність, щоб потім, при аналізі твору, повніше зрозуміти правдивість типізації, відчуття художню майстерність письменника, оцінити пізнавальне значення твору" [3, с. 59]. На їхню думку, такий підхід забезпечує усвідомлення учнями реалій відповідної історичної епохи, зв'язку між прочитаним у творі й дійсністю, що є невід'ємною складовою дидактичної мети уроку літератури.

Стойка *тенденція до інтеграції* мовно-літературних знань, що набула широкого впровадження в процесі викладання словесності, чітко виявлялася на етапі проведення словникової роботи як необхідної умови свідомого засвоєння виучуваного твору. П. Волинський, Т. Бугайко і Ф. Бугайко зосереджувалися на взаємопов'язаних проблемах, зокрема щодо розкриття значення слів та способів їх пояснення [3, с. 61–62]. Така робота на уроці літератури сприяє глибокому розумінню учнями тексту художнього твору та збагаченню їхнього словникового запасу. Отже, в середині ХХ століття виразно намітилася *тенденція до структуризації процедури* вивчення художнього твору, основою якої є шкільний літературний аналіз.

Повноцінне осягнення змісту художнього твору забезпечує його вивчення в художньо-біографічному контексті. П. Волинський зазначав, що "доцільно вдаватися до літературних зіставлень", оскільки вивчення твору в художньо-історичній тканині літературного процесу й творчого доробку митця впливає на реалізацію порівняльного методу вивчення літератури [4, с. 11]. Зауважимо, що контекстне вивчення художньої літератури знайшло науково-методичне обґрунтування на початку ХХІ ст. в працях В. Гладишева, однак *тенденція до контекстного вивчення*, що має витоки з історичного та психологічного наукових методів вивчення літератури, свого часу помітно окреслилася в методичній концепції П. Волинського.

Актуальними залишаються рекомендації П. Волинського, Т. Бугайко і Ф. Бугайка щодо розгляду художніх образотворчих засобів літературного твору, визначення ідейно-художньої функції тропів і фігур поетичної мови, розкриття художньої сили ліричної деталі, що сприяє усвідомленню учнями особливостей індивідуального стилю майстра слова. Вчені-методисти пояснюють, що "... при розборі літературного твору з учнями треба виявляти його ідейну спрямованість через уважне вивчення художніх прийомів письменника, а художні засоби розглядати з погляду їх змістової функції, значення їх для розкриття ідейно-тематичної суті твору" [3, с. 98].

Слушними залишаються зауваження П. Волинського щодо поширеного в шкільній практиці явища недооцінювання учнями (а іноді й учителями) значення художніх засобів для усвідомлення естетичної вартості літературного твору. Методичні ідеї вченого корелюють із науково-психологічним обґрунтуванням О. Никифоровою значущості художніх засобів. Досліджуючи особливості художнього сприймання твору, вона в 50-х рр. ХХ ст. зробила висновок, що кожен елемент художньої тканини образу є невід'ємною частиною для його характеристики. Методично виправданим на етапі первинного сприймання школярами художнього твору П. Волинський вважав використання запитань і пояснень до прочитаного, реалізація яких залежала від педагогічної майстерності словесника [4, с. 13]. На його думку, бесіда як діалогова взаємодія вчителя й учнів динамізувала навчальний процес на уроці літератури. Принцип діалогізму в літературознавстві у другій половині ХХ ст. розробляв М. Бахтін; у методиці літератури на початку ХХІ ст. основним його називає Г. Токмань, а в науковому доробку В. Уліщенко простежується наукове обґрунтування його нових форм – інтерактивного та інтерсуб'єктного навчання на уроках української літератури.

Досліджуючи специфіку аналітико-синтетичної роботи учнів над художнім твором, П. Волинський, Т. Бугайко і Ф. Бугайко особливу увагу приділяли змісту й формі навчальних завдань, що повинні бути логічними, стислими, відповідати обсягові наявних знань учнів та передбачати повну зв'язну відповідь [3, с. 91]. Вчені пропонували виконання спеціальних дій для формування в учнів необхідної техніки відповідей на запитання. Їхні рекомендації щодо характеру завдань, диференційованих за віком школярів [3, с. 170], є передумовою до застосування деталізованих, а також узагальнених схем розумової діяльності, що співвідносяться із сучасною *тенденцією технологізованого навчання літератури в школі* (А. Ситченко).

Узагальнюючи методичні концепти П. Волинського, Т. Бугайко і Ф. Бугайка, доходимо висновку про значущість традицій вітчизняної методичної думки 40–50-х рр. ХХ ст. для розвитку сучасної науки про навчання літератури в школі, що засвідчує неперехідність ключових тенденцій її розвитку.

### Література

1. Бугайко Т. Ф. Методика викладання української літератури в VIII–X класах середньої школи / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко ; за заг. ред. П. К. Волинського. – К. : Рад. школа, 1952. – 282 с.
2. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі : курс методики / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1962. – 391 с.
3. Бугайко Т. Ф. Методика викладання української літератури в V–VII класах (Літературне читання) : посібник для учительських інститутів / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко, П. К. Волинський. – 2-ге вид. – К. : Рад. школа, 1952. – 212 с.
4. Волинський П. К. Вивчення творчості П. Г. Тичини в середній школі / П. К. Волинський. – 2-ге вид., доповн. і перероб. – К. : Рад. школа, 1947. – 84 с.
5. Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики викладання української літератури / О. Р. Мазуркевич. – К. : Радянська школа, 1962. – 375 с.
6. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.



---

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

---

УДК 37.013.410

**ПРОБЛЕМА ЕВТАНАЗІЇ ДІТЕЙ У ЄВРОПІ**

**Бейгер Г.**

(переклад з польської)

*Дана стаття була написана у зв'язку з прийняттям 13.02.2014 р. бельгійським парламентом закону про легалізацію евтаназії серед дітей, що спонукало широке громадське обговорення проблем життя і смерті, охорони здоров'я, порушення прав дітей, гарантованих "Конвенцією ООН про права дитини", про межі вторгнення в особисте життя і втручання науки в життя і свободи людини. Внеском у дискусію, що проходить з цього питання в Європі, і є діагностичне дослідження, проведене автором серед студентів педагогічного фаху Державного вищої професійної школи в м. Хелм (Польща).*

*Ключові слова:* діти, хвороба, смерть, евтаназія, табу, права дитини.

*Данная статья была написана в связи с принятием 13.02.2014 г. бельгийским парламентом закона о легализации эвтаназии среди детей, что побудило широкое общественное обсуждение проблем жизни и смерти, здравоохранения, нарушения прав детей, гарантированных "Конвенцией ООН о правах ребенка", о границах вторжения в личную жизнь и вмешательство науки в свободу человека. Вкладом в дискуссию, проходящей по этому вопросу в Европе, и является диагностическое исследование, проведенное автором среди студентов педагогической специальности Государственного высшей профессиональной школы в г. Хелм (Польша).*

*Ключевые слова:* дети, болезнь, смерть, эвтаназия, табу, права ребенка.

*The article was written in connection with a law on legalization of euthanasia of children adopted by the Belgian parliament on Feb. 13, 2014, which prompted a broad public discussion on the problems of life and death, health, violation of the child's rights guaranteed by the "Convention of the Rights of the Child", the limits of invasion of privacy and interference of the science in human life and freedom. The diagnostic investigation conducted by the author among students of the pedagogical specialty at the State School of Higher Education in Chelm (Poland) is a contribution into the current discussion of this issue in Europe.*

*Key words:* children, disease, death, euthanasia, taboo, children's rights.

---

У даний час в Польщі живе більше 7 мільйонів дітей віком 0–17 років. Як і в інших європейських країнах, тут знижується число народжень, але, водночас, і зменшується кількість випадків перинатальної смертності дітей, що є наслідком поліпшення лікування жінок у період вагітності та народження дітей. Про життя і здоров'я дітей, забезпечення їх фізичного, психічного та соціального розвитку повинні дбати не тільки їх батьки, а й держава з громадськими інститутами, які сприяють захисту дітей [6]. Особлива відповідальність за захист дітей віком до 18 років покладається на педагогів, оскільки діти "... відносяться до категорії незахищених громадян, не мають права голосу, доступу до ЗМІ, самостійної ролі в судах або впливу на політичні рішення" [14, с. 4]. Проблема життя і смерті серед дітей у Європі має особливе значення в контексті закону про евтаназію дітей, який 13 лютого 2014 року прийняв Парламент Бельгії. Бельгійський король Філіп I Кобург підписав його 3 березня 2014 року, незважаючи на петицію проти легалізації евтаназії, підписану більш ніж 200 000 осіб із 20 європейських країн, у

тому числі 5000 з Бельгії [22]. Закон є поправкою до закону 2002 року про евтаназію дорослих осіб, поширивши свою дію на дітей без вікових обмежень. Поняття “евтаназія”, від грецького “euthanasia”, що означає “гарна смерть”, є практикою припинення або скорочення життя людини з метою припинення її страждань. Грецьке “евтанатос” також означає “легку смерть”, яка є результатом ставлення до свого власного життя [2, с. 9].

Евтаназія в Європі більше не є забороненою темою, і доказом цього є той факт, що вона була легалізована в Нідерландах, Бельгії, Люксембурзі, Албанії. Деякі форми евтаназії також використовуються в Швейцарії, де можна приписати гіпнотичний препарат, але пацієнт повинен приймати це близько до серця. В Нідерландах евтаназія може використовуватися, тільки якщо одночасно дотримуються такі умови: страждання пацієнта нестерпне, і немає ніяких шансів на поліпшення стану пацієнта; запит на евтаназію пацієнта має бути добровільним і протягом певного часу не може бути виконаний, на випадок, якщо людина знаходиться під впливом наркотиків, страждає від психічного розладу або під впливом інших людей; пацієнт повинен бути повністю обізнаний про свій стан, прогноз і свої права; має ознайомитися хоча б один незалежний лікар, який повинен підтвердити стан здоров'я пацієнта та умов, згаданих вище (на практиці, найбільш поширеним є два лікаря); евтаназія повинна бути виконана медичним способом лікарем або пацієнтом в присутності лікаря; пацієнту повинно бути не менше 12 років (пацієнти віком від 12 до 16 років повинні отримати згоду батьків).

Таким чином, Нідерланди стали першою країною, що легалізувала евтаназію дітей шляхом обмеження мінімального віку з 12 років, другою країною стала Бельгія. Обґрунтуванням для використання т. зв. “доброї смерті” щодо дітей повинен бути нестерпний і нездоланий біль дитини в термінальній стадії захворювання. Для проведення дитячої евтаназії на додаток до прохання дитини необхідна згода обох батьків, згода відповідної команди лікарів і думка психолога та психіатра, який підтверджує, що дитина усвідомлює, що таке евтаназія, і розуміє наслідки свого рішення. На практиці це означає, що рішення про бажання звести рахунки з життям, прийняте неповнолітньою дитиною, має бути оцінене психологом щодо його усвідомлення дитиною. Звідси випливає, що закон, відповідно до його положень, не може застосовуватися до немовлят і дітей, психічно хворих [28].

Водночас, опозиція піднімає питання про розуміння дітьми концепції смерті та її наслідків. Дослідження цієї проблеми вже були проведені в 30-ті роки ХХ століття серед дітей віком від 4 до 12 років. Складання і порівняння результатів різних досліджень, проведене М. Speese у 2005 р., виявило, що думки дітей про смерть залежать від рівня їх розвитку. Дослідження підтвердили, що маленькі діти в переважній більшості не можуть зрозуміти незворотність смерті, її причини і часто думають, що людина після смерті може ще продовжувати жити. Старші діти мають погляди на смерть людей, близькі до дорослих, але не зовсім розуміють всі аспекти незворотності смерті. Причиною такого стану справ вважається когнітивна незрілість дітей [11, с. 21]. Аналогічні дослідження проводились у 1980 р. М. Blueboraga-Lagnea серед невиліковно хворих дітей у віці від 3 до 9 років, містять висновок бельгійських педіатрів, з якого випливає, що: “Розуміння смерті дітьми, усвідомлене з прогресуванням захворювання (а також досвіду, отриманого від перебування в лікарняній палаті лікування лейкемії), з часом досягнуло найбільш зрілих форм” [11, с. 21].

#### **Які мотиви приховані за необхідністю прийняття такого закону?**

Ініціаторами легалізації евтаназії дітей стали 16 лікарів, які звернулися з відкритим листом до парламенту, стверджуючи, що нестерпний біль не знає вікових обмежень. Єдиним обмеженням вважалася “здатність мислити”. “Наш досвід показує, що в умовах серйозної хвороби і клінічної смерті неповнолітні швидко досягали рівня зрілості”, – стверджували педіатри, які були прихильниками його введення. На практиці проблема пов'язана в основному з підлітками в завершальній стадії розвитку раку, останні дні життя яких сповнені жаклими стражданнями. Підтримав евтаназію і директор брюссельської клініки G. van Berlaer, і сенатор Р. Маюх, який описав цей процес як “вищий акт людяності” [23]. Про-

тивники законопроекту, також лікарі, дійшли висновку, що “немає об’єктивного способу оцінки, чи має дитина цілком усвідомлене рішення щодо евтаназії” [23]. S.van Gool, педіатр та лікар-онколог у клініці в м. Левен, висловив свою думку, яка співпадає з думками польських дитячих онкологів, заявивши: “... немає потреби терміново прийняти цей закон. Ми можемо полегшити біль” [23]. Аналогічну позицію займає Carine Brochier з Європейського інституту біоетики, кажучи: “Ми не повинні пишатися вбивством дітей, коли у нас є такий гарний паліативний догляд” [23]. Інші противники законопроекту підкреслюють незрілість дитини, для якої смерть є абстрактним поняттям, і тому не може бути й мови про її свідоме рішення попроситися з життям. Представники християнських, єврейських та мусульманських громад у Бельгії закликали до спільних дій для несхвалення законопроекту, вказуючи на небезпечний прецедент, на “відкриття дверей, які ніхто не зможе закрити”. Взагалі, світські противники закону про евтаназію звернули увагу на проблеми, які можуть виникнути у зв’язку із законним дозволом для її використання, серед яких: вчинення тиску на пацієнта (як лікарями, так і родиною) щодо згоди на евтаназію; зниження якості паліативної медицини і гальмування її розвитку; т. зв. аргумент “слизький схил”, який полягає в тому, що якщо ми приймаємо добровільну евтаназію, то далі розглянемо також і легалізацію недобровільної евтаназії; ризик того, що старі люди, хворі, розумово і фізично обмежені перестають бути захищені від зловживання цим правом здорових людей; можливість того, що право на “гарну смерть” може розглядатися як громадський обов’язок [24].

Водночас, закон, що дозволяє евтаназію дітей, суперечить міжнародно-правовим документам, що охоплюють права людини і права дитини. У світлі норм міжнародного права забороняється активна евтаназія і участь лікаря в акті самогубства [16, с. 268]. “Міжнародний пакт про громадянські і політичні права” та “Європейська конвенція про права людини” захищають невід’ємне право на життя і також виключають можливість евтаназії та дій, навмисно спрямованих на зменшення тривалості життя медичного пацієнта, в тому числі дитини [4]. В світлі положень “Конвенції про права дитини”, “... кожна дитина має невід’ємне право на життя”, а також право на “... найвищий рівень здоров’я та засоби лікування хвороб і відновлення здоров’я”; конвенція зобов’язує державу “... забезпечити дитині такий захист і піклування, як це необхідно для її ж блага...”. Евтаназія в контексті вказаних правових норм є очевидним порушенням прав людини і прав дитини [3].

#### **Як сприймають закон у Польщі?**

У Польщі евтаназія заборонена і визначається як “обумовлене співчуттям убивство людини, яка страждає від невиліковної хвороби” [8, с. 165] та може набувати різних форм: активна – коли смерть викликана специфічною дією; пасивна – коли смерть настає в результаті припинення підтримувальної терапії; добровільна – коли усвідомлює прохання про смерть; вимушена – коли пацієнт не в змозі висловити такий запит, наприклад, коли він знаходиться в несвідомому стані [8, с. 165].

Польське законодавство визначає евтаназію як вбивство людини на її прохання під впливом співчуття [1, с. 56]. У широкому сенсі визначає евтаназію католицька “Декларація Конгрегації Доктрини Віри”, припускаючи, що “евтаназія означає дію або бездіяльність, яка за своєю природою або наміром викликає смерть, з тим щоб усунути всі страждання” [25]. Одна із Десяти заповідей говорить: “Не вбий”. З точки зору християнської віри, життя є дар від Бога, і лише Бог прийме рішення про його завершення. “Возлюби ближнього свого” – як ще одна важлива заповідь не дозволяє одній людині приймати рішення про смерть іншої людини, особливо дитини. Згідно з філософським розумінням сутності дитинства, дитина довіряє себе своїм батькам, і відносини дитини з батьками, побудовані на фундаменті таких чеснот, як віра, надія і любов, сприяють її розвитку. З вірою здобуває знання про світ, навчається контактів з іншими людьми. Перед тим як дитина навчиться перевіряти інформацію, вона сприймає все на віру. Віра є “модус вівенді” дитини. Проживаючи в суспільстві, дитина очікує, що воно допоможе, тому що вважає це природним і сподівається на допомогу. Встановлюючи соціальні зв’язки, довіряючи оточенню, людина

вчиться любити. Особливе значення безумовна довіра дитини до батьків має у разі з'ясування стану своєї хвороби, коли більше, ніж зазвичай, очікує на підтримку і допомогу. Хвора дитина є безпорадною, тому потрібний догляд, захист і підтримка з боку дорослих [9, с. 19–20].

У Польщі еутаназія є забороненою, але її легалізація в Бельгії стала каталізатором публічного обговорення її достоїнств і моральних проблем. Введення еутаназії в Бельгії спричиняє підвищення толерантності до вбивства дітей різного віку та з різних причин. Однією з форм вбивства дітей стає післяпологовий аборт, який є способом усунення проблеми догляду за дітьми з генетичними дефектами, хронічно хворих, з бідних сімей, які не можуть дозволити собі покрити витрати на дороге лікування і реабілітацію. “Післяпологовий аборт” є досить новим терміном, який введений недавно і є запереченням принципу, що міститься в ст. 148 Кримінального кодексу, в якому чітко говориться, що той, хто вбиває, несе відповідальність. Заперечення цього полягає в тому, що, на цей раз за вбивство малолітнього правопорушника не буде покарання [13]. Вбивство дітей у “величі” законів тільки тому, що вони прийшли в цей світ, не виправдавши очікувань своїх батьків, є проявом варварства і дикунства. Це може привести до вбивства дітей в майбутньому у зв'язку з важкими, хронічними захворюваннями, лікування яких коштує занадто дорого, для сліпих або глухих чи тому, що стать дитини не відповідає батьківським очікуванням. Для використання цієї форми абортів часто приводяться економічні міркування, навіть за згодою Національного фонду охорони здоров'я, який з фінансових причин виключає як непотрібні такі медичні процедури, як рятувальні переливання крові або парентеральне харчування. Польські лікарі говорять: “НФЗ хоче переконати нас, що без необхідних переливань і харчування діти будуть жити? Яким чином?” [18]. Свої міркування щодо післяпологових абортів висловив на одному з журналістських порталів J. Korwin-Mikke, який зазначив, що післяпологовий аборт – це “раціональна форма природного відбору і має благодійну природу, є результатом боротьби за виживання нашої цивілізації” [19]. Так само ставляться до вбивства новонароджених A. Giubillini і F. Minerwa – автори статті, опублікованої в “Журналі медичної етики”, які заявили, що новонароджена дитина дійсно людська істота, але не людина повністю сформована. Говорячи “людина, особистість” (пояснюється в статті), “ми маємо на увазі людину, яка знає про своє власне існування, і принаймні основні її цінності” [19]. На думку авторів, зрозуміло, що неонатальна смерть є прийнятною, коли дитина народжується з інвалідністю. Вони також підкреслюють “практичний” аспект, переконуючи, що “... освіта таких дітей може бути непосильним тягарем для родини і суспільства в цілому, коли держава бере на себе економічну відповідальність за турботу про них” [26].

Парадокс XXI століття полягає в тому, що еутаназія перестає бути забороненою темою, але такою темою стає смерть. Проблема смерті в сучасних, постсучасних європейських суспільствах стала забороненою темою, замовчується, видаляється з нашого повсякденного життя. Смерть людини (і, таким чином, дитини) в основному пов'язана з припиненням біологічного існування і все більше стає предметом некромаркетингу в похоронній галузі [10, с. 139–152]. Як пише A. Mażkowska-Christiansen “підсвідомо відкидається смерть, з якою ми зустрічаємося в реальному житті” [11, с. 19]. Діти не знайомі з темою смерті, не беруть участь у похованні близьких родичів, батьки або педагоги не ведуть розмови з дітьми про смерть. Ізолювані від правди про смерть, вони не можуть зрозуміти її суть, і навіть в термінальній фазі хвороби, стані колапсу і зневіри, не завжди можуть приймати раціональні рішення, особливо коли справа доходить до прийняття рішення щодо власної смерті. Все частіше в європейських країнах життя і здоров'я розглядаються з позицій економічних розрахунків, наприклад, як елемент економічної ефективності державних послуг для осіб з обмеженими можливостями. Життя людини сприймається деякими як дар від Бога, іншими – як подарунок долі і перестає бути священним, а до сфери його святості входить все більше і більше фахівців, щоб втручатися в природний світ і приватне життя людини. Крім того, бачимо, що ми живемо в такий час, коли згода на легальне дітовбивство породжує нову (що ще не означає гарну для людини) цивілізацію,

яка відкидає такі загальнолюдські цінності, як краса, істина, добро, і чії критерії – краса, здоров'я, гроші, зручність – штучно досягаються шляхом позбавлення життя в суспільстві тих, хто ці критерії не може задовольнити. Життя людини, яке до недавнього часу було вкрите таємницею, сьогодні стає предметом економічних розрахунків і маніпуляцій генної та соціальної інженерії. Можна сказати, що ми народилися в нову еру евгеніки, явища, яке під час Другої світової війни завдало багато шкоди і яке донедавна було широко засуджуваним. Сучасна версія евгеніки є поліпшенням спадкових ознак людини шляхом розвитку тільки позитивних і відбір найбільш уразливих людей, які не відповідають критеріям, в тому числі, наприклад, немовлят, народжених з генетичними дефектами.

Для того щоб дізнатися ставлення поляків до проблеми евтаназії дітей, було обрано метод діагностичного обстеження з використанням методики обстеження, в якому взяли участь студенти-педагоги Державної вищої професійної школи в м. Хелм. Такий вибір респондентів підкріплюється тим фактом, що це люди, які готуються у майбутньому професійно допомагати та надавати освітні послуги дітям і молоді. Тому дане опитування відіграє певну роль у польській дискусії про переваги і наслідки введення в Європі закону, що дозволяє евтаназію дітей.

Таблиця 1

**Чи підтримуєте Ви закон про евтаназію дітей у Бельгії**

| №  | Відповіді | I рік     |      | II рік    |      | III рік   |      | Всього    |      |
|----|-----------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
|    |           | Кількість | %    | Кількість | %    | Кількість | %    | Кількість | %    |
| 1. | Так       | 5         | 17,2 | 1         | 6,7  | 1         | 5,3  | 7         | 11,1 |
| 2. | Ні        | 21        | 72,4 | 12        | 80,0 | 14        | 73,7 | 48        | 76,2 |
| 3. | Не знаю   | 3         | 10,3 | 2         | 13,3 | 4         | 21,4 | 9         | 14,3 |
|    | Всього    | 29        | 100  | 15        | 100  | 19        | 100  | 63        | 100  |

Більшість опитаних студентів (76,2 % усіх респондентів) висловились проти евтаназії дітей, яка легалізована законом в Бельгії. Це доводить їх віру, що позбавляти життя дітей, навіть невиліковно хворих, є злом. 11,1 % респондентів (7 студентів) висловили свою підтримку реалізації цього закону, більшість з яких (5 осіб) є студентами першого року навчання (17,2 %). Легко простежується закономірність, яка показує, що чим довше студенти навчаються у ВНЗ, тим більше вони отримують знання про дітей, закономірності їх розвитку, права, доступні для них, тим паче вони виступають проти створення правових актів, які суперечать законодавству. Ті, хто не міг пояснити свою думку з цього питання, а це було в загальному 14,3 %, найбільше представлені студентами третього курсу.

Таблиця 2

**Розподіл відповідей студентів на питання  
“Чи має бути введений у Польщі закон про евтаназію?”**

| №  | Відповіді | I рік     |      | II рік    |      | III рік   |      | Всього    |      |
|----|-----------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
|    |           | Кількість | %    | Кількість | %    | Кількість | %    | Кількість | %    |
| 1. | Так       | 4         | 13,8 | 1         | 6,7  | 1         | 5,3  | 6         | 9,5  |
| 2. | Ні        | 21        | 72,4 | 13        | 86,7 | 16        | 84,2 | 50        | 79,4 |
| 3. | Не знаю   | 4         | 13,8 | 1         | 6,7  | 2         | 10,5 | 7         | 11,1 |
|    | Всього    | 29        | 100  | 15        | 100  | 19        | 100  | 63        | 100  |

Оскільки Польща з 2004 року є членом Європейського Союзу, існує певна ймовірність того, що аналогічний законопроект буде внесений також і до польського сейму. Тому студентів запитали про те, чи слід вводити такий закон у нашій країні. За його введення висловились 9,5 % респондентів (6 студентів), з яких більшість студентів першого року навчання (13,8 % від усіх студентів першого курсу). Рішучими противниками подібного до Бельгії та Нідерландів законодавства є 79,4 % опитаних. 11,1 % респондентів не визначились.

Таблиця 3

**Розподіл відповідей студентів на питання  
“Чи здатна смертельно хвора дитина приймати рішення про евтаназію?”**

| №  | Варіанти   | I рік<br>N=29 |      | II рік<br>N=15 |      | III рік<br>N=19 |      | Всього<br>N=63 |      |
|----|--|---------------|------|----------------|------|-----------------|------|----------------|------|
|    |  | n             | %    | n              | %    | n               | %    | n              | %    |
| 1. | Не в змозі прийняти такого рішення в силу своєї незрілості   | 11            | 37,9 | 8              | 53,3 | 10              | 52,6 | 29             | 46,0 |
| 2. | Вона не розуміє сутність смерті  | 10            | 34,5 | 7              | 46,7 | 3               | 15,8 | 20             | 31,7 |
| 3. | Не хоче вмирати, оскільки хоче жити серед родичів  | 6             | 20,7 | 7              | 46,7 | 5               | 26,3 | 18             | 28,6 |
| 4. | Не розуміє, що смерть безповоротна   | 5             | 17,2 | 7              | 46,7 | 8               | 42,1 | 20             | 31,7 |
| 5. | Перекладання на неповнолітню дитину відповідальності за свою власну смерть є черствістю і лицемірством | 7             | 24,1 | 1              | 6,7  | 4               | 21,1 | 12             | 19,0 |
| 6. | Добре, що дитина має можливість скоротити свої страждання смертю                                       | 5             | 17,2 | 1              | 6,7  | 1               | 5,3  | 7              | 11,1 |
| 7. | Дитина усвідомлює, що перестане бути тягарем для батьків і держави                                     | 4             | 13,8 | 2              | 13,3 | –               | –    | 6              | 9,5  |

Заяви польських педіатрів і лікарів-онкологів, які відреагували на затвердження закону про евтаназію дітей у Бельгії, вказують, що розвиток паліативної медицини в Європі знаходиться на такому рівні, що немає жодної потреби, щоб передчасно вбивати дітей навіть у випадку раку. Таким чином, предметом розгляду респондентів була здатність невиліковно хворої дитини приймати рішення про евтаназію. Більшість студентів (46,0 % від усіх опитаних) сказали, що діти в силу своєї незрілості не можуть зробити таке відповідальне рішення, особливо наголошують на цьому студенти другого курсу – 53,3 %. Крім того, ці ж студенти (46,7 % студентів другого курсу) вважають, що діти не розуміють сутність смерті і не сприймають її як незворотній феномен, і, отже, не можна законодавчо надавати таку відповідальність. Відповідно до міжнародного та польського законодавства батьки або законні опікуни несуть відповідальність за життя дитини, її здоров'я і безпеку, благополуччя і задоволення інтересів дитини. Тому відповідальність дитини за свою власну смерть, на думку студентів (19,0 % від усіх опитаних, 24,1 % студентів першого курсу), вважається актом черствості з боку дорослих вихователів. 28,6 % студентів переконані, що дитина, незважаючи навіть на важку хворобу, хоче жити серед родичів, з якими пов'язана емоційно, в нормально функціонуючій сім'ї. Деякі студенти (11,1 % від усіх опитаних, 17,2 % студентів першого курсу і лише 5,3 % студентів третього курсу) висловили думку, що це добре, якщо невиліковно хворі і безпомічні діти можуть скоротити свої страждання “гарною смертю”, яка повинна принести полегшення і покласти край цим стражданням. Деякі (9,5 % від загальної кількості) висловили думку, що рішення про припинення життя дитини, яка страждає, через евтаназію пов'язане з переконанням, що вмираюча дитина перестає бути тягарем для своїх батьків і держави.

Таблиця 4

**Допустимі форми евтаназії у сприйнятті студентів**

| №        | Форми евтаназії   | I рік<br>N=29 |          | II рік<br>N=15 |          | III рік<br>N=19 |          | Всього<br>N=63 |           |
|----------|---|---------------|----------|----------------|----------|-----------------|----------|----------------|-----------|
|          |   | n             | %        | n              | %        | n               | %        | n              | %         |
| <b>1</b> | <b>2</b>  | <b>3</b>      | <b>4</b> | <b>5</b>       | <b>6</b> | <b>7</b>        | <b>8</b> | <b>9</b>       | <b>10</b> |
| 1.       | Заподіяння смерті через спеціальні дії                                    | 4             | 13,8     | –              | –        | 1               | 5,3      | 5              | 7,9       |
| 2.       | Коли смерть настає в результаті припинення терапії, що підтримувала життя | 7             | 24,1     | 6              | 40,0     | 2               | 10,5     | 15             | 23,8      |
| 3.       | Коли надходить усвідомлене прохання дитини заподіяння смерті              | 6             | 20,7     | –              | –        | 3               | 15,8     | 9              | 14,3      |

Продовження табл. 4

| 1  | 2   | 3  | 4    | 5 | 6    | 7  | 8    | 9  | 10   |
|----|---|----|------|---|------|----|------|----|------|
| 4. | Коли хвора дитина не в змозі висловити таке прохання, тому що, наприклад, є непринятною | 4  | 13,8 | 2 | 13,3 | 1  | 5,3  | 7  | 11,1 |
| 5. | Жодна з форм дитячої евтаназії недопустима  | 13 | 44,8 | 9 | 60,0 | 13 | 68,4 | 35 | 55,6 |
| 6. | Коли дитина не в змозі жити самостійно  | 3  | 10,3 | – | –    | –  | –    | 3  | 4,8  |

Студентів запитували про прийнятні форми евтаназії, але тільки 55,6 % респондентів підтвердили, що жодна з форм дитячої евтаназії недопустима, тоді як в одному з попередніх питань відразу 76,2 % висловились проти впровадження бельгійського закону про евтаназію дітей. Найбільша кількість від загального числа опитаних студентів (23,8 %) дозволяють смерть дитини в результаті відміни терапії, що підтримує життя; 14,3 % вважають евтаназію припустимою в ситуації, коли дитина свідомо про неї просить; 4,8 % вказали про смертельне припинення різних функцій організму дитини, без допоміжних пристроїв; 7,9 % респондентів вважають, що евтаназія можлива тільки шляхом вжиття заходів відповідно до положень закону, в той час як 11,1 % дозволяють евтаназію в ситуації, коли дитина неприятна і не в змозі прийняти будь-яке рішення з цього питання. Розбіжність поглядів респондентів вказують на проблему відносності ситуації, коли рішення про проведення евтаназії може змінюватись. Обставини захворювання, тобто періоди тяжкості ремісії та її симптомів, коливання дитячого благополуччя пацієнта, тривалість захворювання, незначний прогрес в терапії та відновлення можуть вплинути на мотиваційну і вольову сферу батьків, які спонукають дитину до остаточного рішення. Втоmlена від перебігу хвороби дитина може бути схильна до всіх видів пропозицій і прийняти це важке рішення проти своєї волі і всупереч тому, що дійсно думає.

Таблиця 5

**Зловживання, які можуть виникнути в результаті легалізації  
евтаназії дітей у Європі**

| №  | Види зловживань   | I рік<br>N=29 |      | II рік<br>N=15 |      | III рік<br>N=19 |      | Всього<br>N=63 |      |
|----|---|---------------|------|----------------|------|-----------------|------|----------------|------|
|    |   | n             | %    | n              | %    | n               | %    | n              | %    |
| 1. | Чиниться тиск на дитину (лікарі, сім'я)   | 11            | 37,9 | 10             | 66,7 | 9               | 47,4 | 30             | 47,6 |
| 2. | Зниження рівня розвитку паліативної медицини                                    | 10            | 34,5 | 5              | 33,3 | 9               | 47,4 | 24             | 38,1 |
| 3. | Може бути використано проти волі дитини   | 8             | 27,6 | 6              | 40,0 | 11              | 57,9 | 25             | 39,7 |
| 4. | Це буде постійна практика, соціальний обов'язок                                 | 6             | 20,7 | 5              | 33,3 | 8               | 42,1 | 19             | 30,2 |
| 5. | "Важкі випадки", які вимагають недешевого лікування, будуть усунені автоматично | 17            | 58,6 | 7              | 46,7 | 9               | 47,4 | 33             | 52,4 |
| 6. | Не може бути жодних порушень  | 1             | 3,4  | –              | –    | –               | –    | 1              | 1,6  |

Легалізація та розповсюдження евтаназії дітей у Європі, на думку студентів, може породжувати різні порушення і шахрайства. Тільки 1,6 % всіх опитаних припускає ідеалістичний варіант, що такі порушення не матимуть місця. Але у більшості студентів виникає побоювання, що діти з захворюваннями, які вимагають дорогого лікування, будуть приречені на евтаназію як форму позбавлення від важкої проблеми (52,4 % від усіх опитаних). Ще однією формою вирішення проблеми з тривалого і дорогого лікування може бути (на думку 47,6% студентів) заохочення, маніпулювання, переконання та чинення тиску з боку батьків і лікарів на дітей, щоб ті прийняли рішення про кінець життя через т. зв. "гарну смерть", яка може бути представлена у вигляді позбавлення від болю і страждань. Введення закону, який був задуманий як альтернатива для дітей, які найбільше страждають, може призвести до перетворення життя дитини на

предмет маніпуляцій і знизити його вартість, незважаючи на те, що для переважної більшості людей воно є найвищою цінністю. 39,7 % опитуваних побоюються, що впровадження евтаназії може привести до використання її проти волі дитини, що вона стане звичайною практикою, соціальною вимогою. Ще 38,1 % респондентів вважає, що евтаназія гальмуватиме розвиток паліативної медицини. Усі види евтаназії підтверджують, що в Європі назріла соціальна терпимість для використання евтаназії як способу позбавлення життя немічних, ця тема перестала бути табу у свідомості європейців.

**Таблиця 6**

**Погляди студентів на проблему післяпологових абортів хворих дітей**

| №  | Погляди  | I рік<br>N=29 |      | II рік<br>N=15 |      | III рік<br>N=19 |      | Всього<br>N=63 |      |
|----|--|---------------|------|----------------|------|-----------------|------|----------------|------|
|    |  | n             | %    | n              | %    | n               | %    | n              | %    |
| 1. | Позбавляє від дітей з генетичними дефектами  | 1             | 3,4  | 1              | 6,7  | –               | –    | 2              | 3,2  |
| 2. | Новонароджена дитина є людиною, але ще несвідомою, тому це хороший час, щоб зробити аборт          | 1             | 3,4  | –              | –    | –               | –    | 1              | 1,6  |
| 3. | Це допустимо, коли дитина неповносправна   | 1             | 3,4  | –              | –    | 1               | 5,3  | 2              | 3,2  |
| 4. | З абортom дитини не буде тягаря в сім'ї та суспільстві   | 1             | 3,4  | –              | –    | 1               | 5,3  | 2              | 3,2  |
| 5. | Такий аборт є вбивством, а це неприпустимо   | 25            | 86,2 | 14             | 93,3 | 16              | 84,2 | 55             | 87,3 |
| 6. | Це має багато спільного з нацистами в їх політиці знищення інших рас під час Другої світової війни | 4             | 13,8 | 5              | 33,3 | 6               | 31,6 | 15             | 23,8 |
| 7. | Вирішувати мають батьки  | 1             | 3,4  | –              | –    | –               | –    | 1              | 1,6  |

Те саме стосується і післяпологового абортu, який є ніщо інше, як форма евтаназії, яка дозволяє позбавитися дітей, які не відповідають очікуванням батьків. Переважна більшість студентів (87,3 % від усіх опитаних) вважає, що післяпологовий аборт просто вбивство і не повинен використовуватися. Його слід розглядати (на думку 23,8 % респондентів) як засіб евгеніки, яка вторгається в сферу священного людського життя для того, щоб поліпшити якість життя сім'ї, звільнивши її від дитини-інваліда (думка 3,2 % студентів) або хронічно хворої. Післяпологовий аборт позбавляє від дітей з генетичними дефектами, що є прийнятним для 3,2 % опитуваних (2 особи), а це є формою позитивної евгеніки, яка позбавляє державу і суспільство від тягаря з догляду за хворими дітьми (думка 3,2 %). У європейських постмодерністських суспільствах "говорити сьогодні безпосередньо про евгеніку не має бути хорошим тоном у колах людей, що пропонують новий товар – генну інженерію" [21], тому що післяпологовий аборт як інша форма вбивства дітей є забороненою темою.

**Таблиця 7**

**Закони та правила, що порушуються легалізацією евтаназії дітей**

| №        | Закони та правила   | I рік<br>N=29 |          | II рік<br>N=15 |          | III рік<br>N=19 |          | Всього<br>N=63 |           |
|----------|---|---------------|----------|----------------|----------|-----------------|----------|----------------|-----------|
|          |   | n             | %        | n              | %        | n               | %        | n              | %         |
| <b>1</b> | <b>2</b>  | <b>3</b>      | <b>4</b> | <b>5</b>       | <b>6</b> | <b>7</b>        | <b>8</b> | <b>9</b>       | <b>10</b> |
| 1.       | Християнська заповідь: не убий  | 16            | 55,2     | 15             | 100      | 17              | 89,5     | 48             | 76,2      |
| 2.       | Право на життя і розвиток   | 27            | 93,1     | 13             | 86,7     | 18              | 94,7     | 58             | 92,1      |
| 3.       | Право на свободу думки, совісті і релігії                               | 4             | 13,8     | 2              | 13,3     | 8               | 42,1     | 14             | 22,2      |
| 4.       | Право висловлювати свої погляди   | 6             | 20,7     | 2              | 13,3     | 6               | 31,6     | 14             | 22,2      |
| 5.       | Право створювати сім'ю  | 9             | 31,0     | 7              | 46,7     | 14              | 73,7     | 30             | 47,6      |
| 6.       | Право на захист від фізичного або психічного насильства і всіх злодіянь | 11            | 37,9     | 4              | 26,7     | 8               | 42,1     | 23             | 36,5      |



Продовження табл. 7

| 1   | 2   | 3  | 4    | 5  | 6    | 7  | 8    | 9  | 10   |
|-----|---|----|------|----|------|----|------|----|------|
| 7.  | Право на достатній життєвий рівень        | 5  | 17,2 | 3  | 20,0 | 7  | 36,8 | 15 | 23,8 |
| 8.  | Право на охорону здоров'я                 | 15 | 51,7 | 11 | 73,3 | 13 | 68,4 | 39 | 61,9 |
| 9   | Право на відпочинок і дозвілля            | 3  | 10,3 | 1  | 6,7  | 4  | 21,1 | 8  | 12,7 |
| 10. | Право на освіту                           | 4  | 13,8 | 2  | 13,3 | 7  | 36,8 | 13 | 20,6 |
| 11. | Право на користування здобутками культури | 2  | 6,9  | 1  | 6,7  | 4  | 21,1 | 7  | 11,1 |
| 12. | Право на інформацію                       | 2  | 6,9  | 2  | 13,3 | 3  | 15,8 | 7  | 11,1 |
| 13. | Право на повагу і гідність                | 17 | 58,6 | 8  | 53,3 | 12 | 63,2 | 37 | 58,7 |

Легалізація бельгійського закону про евтаназію дітей, на думку майбутніх учителів, порушує Закон Божий і права дитини, що містяться в "Конвенції ООН про права дитини". Заповідь "Не вбий" у Десяти заповідях забороняє дії проти здоров'я і життя людини, про що зазначили 76,2 % респондентів, порушується і невід'ємне право на життя та розвиток, включене до "Конвенції" (думка 92,1 % респондентів). Відносно невиліковно хворих дітей, до яких можна застосовувати евтаназію, порушено право на здоров'я (61,9 % респондентів), право на повагу і пошану їх гідності (58,7 %), право на освіту (47,6 %). 36,5 % студентів називають евтаназію актом жорстокості, що порушує право дитини на захист від фізичного і психічного насильства. Також закон обмежує право дитини, в тому числі тяжкохворої, на освіту (думка 20,6 % респондентів), на свободу вираження своїх поглядів (22,2 %), на свободу думки, совісті і релігії (22,2 %), на інформацію (11,1 %), на використання культурних цінностей (11,1 %), а також право на відпочинок і дозвілля (12,7 %). Результатом реалізації закону про евтаназію дітей у Бельгії є суперечка між представниками традиційної християнської етики і прихильників неоліберальної ідеології, яка в контексті цієї проблеми називається відродженою формою соціального дарвінізму й ідеології вільної торгівлі та піднімає низку питань про межі здійснення влади людини над людиною і прийняття рішення про її життя для зручності інших.

Таблиця 8

**Зобов'язання держави щодо невиліковно хворих дітей  
(на думку студентів)**

| №  | Обов'язки  | I рік<br>N=29 |      | II рік<br>N=15 |      | III рік<br>N=19 |      | Всього<br>N=63 |      |
|----|--|---------------|------|----------------|------|-----------------|------|----------------|------|
|    |  | n             | %    | n              | %    | n               | %    | n              | %    |
| 1. | Дбати про задоволення потреб та інтересів дитини   | 20            | 68,9 | 10             | 66,7 | 15              | 78,9 | 45             | 71,4 |
| 2. | Поважати право дитини на свободу вираження думок   | 14            | 48,3 | 3              | 20,0 | 10              | 52,6 | 27             | 42,9 |
| 3. | Дбати, щоб ніхто не втручався у сферу приватного життя дитини                                | 11            | 37,9 | 3              | 20,0 | 5               | 26,3 | 19             | 30,2 |
| 4. | Організувати особливий догляд, надавати допомогу дитині та її батькам / опікунам             | 24            | 82,8 | 14             | 93,3 | 17              | 89,5 | 55             | 87,3 |
| 5. | Забезпечити безкоштовну допомогу в галузі освіти, охорони здоров'я, реабілітації, відпочинку | 22            | 75,9 | 10             | 66,7 | 16              | 84,2 | 48             | 76,2 |
| 6. | Забезпечити високий рівень охорони здоров'я та засобами для лікування і відновлення здоров'я | 21            | 72,4 | 13             | 86,7 | 16              | 84,2 | 50             | 79,4 |
| 7. | Прагнути до зниження смертності серед дітей  | 15            | 51,7 | 10             | 66,7 | 9               | 47,4 | 34             | 53,9 |
| 8. | Вживати заходи для ліквідації практик, що негативно впливають на здоров'я дітей              | 14            | 48,3 | 8              | 53,3 | 9               | 47,4 | 31             | 49,2 |

Європейські країни, і в той же час держави-учасники "Конвенції про права дитини", на думку студентів (87,3 %), перш за все, повинні дбати про дитину,

щоб хворі діти та їх сім'ї були оточені особливою увагою і турботою, забезпечувати високий рівень медичних послуг, лікування і реабілітації (79,4 %), забезпечити безкоштовну допомогу в галузі освіти (76,2 %).

Замість просування еутаназії як методу вирішення проблем невиліковно хворих дітей держава повинна зосередити зусилля фахівців на пошуках шляхів скорочення дитячої смертності (на думку 53,9 % респондентів) та ліквідації всіх практик, що завдають шкоди здоров'ю дітей (49,2 %). Визнаючи право дитини на повагу і пошану до гідності, держави повинні забезпечувати конфіденційність дитини і невтручання в приватну сферу життя (30,2 %), поважати право дитини на свободу вираження думок (42,9 %).

У голландських і бельгійських ЗМІ впровадження закону, який дозволяє еутаназію дітей, представлено як ознаку прогресу і цивілізації. Однак, за даними дослідження, прогрес у цій галузі викликає низку дилем. Зокрема, виникає питання про те, наскільки світ науки може втручатися у сфери людської свободи і невід'ємного права на життя. Ми тепер маємо справу з явищем "прометеїзму" в медицині, яке "є дуже сильною тенденцією і супроводжується надіями сотень мільйонів пацієнтів у всьому світі. Зараз настав час, коли еволюція людського виду знаходиться в руках геніїв генної інженерії та медицини" [21]. Виникає питання: "Чи необмежена нічим "чиста наука", що дає знання й абсолютну владу більшу, ніж є у всьому сучасному світі, дасть людству щастя?" Відповідь на це питання побачимо вже у найближчому майбутньому [21]. Ми маємо справу з ситуацією, в якій необхідно шукати порятунку вищих цінностей у житті людини і протистояти будь-яким тенденціям до їх руйнування. Звичайно, значну роль у цьому відношенні можуть і повинні відігравати вчителі в їх повсякденній освітній роботі і педагогіка як галузь гуманітарних наук.

У зв'язку з цим погоджуємося з переконанням В. Śliwerskiego, що "пост-індустріальна революція ставить особливе завдання перед педагогікою в побудові гуманної цивілізації, допомагаючи дітям і молоді, дорослим і літнім людям у вирішенні своїх повсякденних проблем у реальному світі, та розумінні процесів, що відбуваються у віртуальному світі. Нині педагогіка має стати не тільки в авангарді соціальних змін і будувати або спільно створювати майбутнє, але й повинна захистити людство в усе більш дегуманізованому світі. Ми не можемо стояти осторонь, дивлячись на токсичні зміни і навіть критично описувати та інтерпретувати їх, але ми повинні почати втручатися і протистояти тому, що є патологічним і руйнівним для зміцнення потенціалу самозахисту наступних поколінь від жорстокого світу, що приховує зло" [15, с. 14].

### Література

1. Bączyk K., Eutanazja i "wspomagane samobójstwo" w prawie porównawczym, „Prawo i Medycyna” nr 4, 1999
2. Citowicz R., Prawno-karne aspekty ochrony życia człowieka a prawo do godnej śmierci, „Kodeks”, Warszawa 2006
3. Dziecko i jego prawa, red. E. Czyż, Biblioteka Komitetu Ochrony Praw Dziecka, MEN, Warszawa 1992
4. Gałęska-Śliwka A., Śliwka M., Stan wegetatywny, eutanazja, zaniechanie uporczywej terapii; [www.lex.pl/c/document\\_library/get\\_file?uuid=86d4b6e9-5c96-4c99-93e5-6a2f5261130f&groupId=2221015](http://www.lex.pl/c/document_library/get_file?uuid=86d4b6e9-5c96-4c99-93e5-6a2f5261130f&groupId=2221015)
5. Kodeks karny, Ustawa z dn. 6 czerwca 1997, Dz. U. z 1998r.
6. Konstytucja Światowej Organizacji Zdrowia, 1946, <http://isap.sejm.gov.pl/detailsServlet?id=WDU19480610477>
7. Kopalński W., Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Wiedza Powszechna, Warszawa 1971
8. Kornas-Biela D., Aborcja i eutanazja – dramat współczesnej cywilizacji, w: Eutanazja a opieka paliatywna. Aspekty etyczne, religijne, psychologiczne i prawne, red. A. Biela i in., KUL i AM, Lublin 1996
9. Krąpiec M. A., Dzieciństwo jako forma życia ludzkiego, w: Oblicza dzieciństwa, red. D. Kornas-Biela, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001

10. Laberschek M., Nekromarketing towarów kultury w serwisie aukcyjnym Allegro.pl Przypadki Violetty Villas i Ireny Jarockiej, „Zarządzanie w kulturze” nr 13, 2012, z. 2
11. Męczkowska-Christiansen A., Śmierć i dzieciństwo, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2 (21) 2013
12. Musielak M., Sterylizacja ludzi ze względów eugenicznych w Stanach Zjednoczonych, Niemczech i w Polsce (1899-1945): wybrane problemy, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008
13. Nalaskowski A., Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006
14. Sajkowska M., Ochrona praw dzieci-wyzwania polityki społecznej, w: Dzieci się liczą. Informacje o stanie zagrożenia bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce, „Dziecko krzywdzone” nr 3 (36), 2011
15. Śliwerski B., Toksyczna polityka MEN wobec (wczesnej) edukacji, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2(21) 2013; [PWE,ug.edu.pl/archiwum-pdf/nr21.pdf](http://pwe.ug.edu.pl/archiwum-pdf/nr21.pdf)
16. Śliwka M., Prawa pacjenta w prawie polskim na tle prawnoporównawczym, Toruń, s.268.
17. [blog-nrdl.pl/pl/petycje-przeciwko-eutanazji-dzieci-w-belgii-podpisalo-ponad-200tysosob-belgijskie-media\\_o-co-tyle#.UzIFQc5R-jg](http://blog-nrdl.pl/pl/petycje-przeciwko-eutanazji-dzieci-w-belgii-podpisalo-ponad-200tysosob-belgijskie-media_o-co-tyle#.UzIFQc5R-jg)
18. <http://www.fronda.pl/a/aborcja-pourodziowa-w-polsce.29615.html>
19. [nczas.com/publicystyka/Korwin-mikke-tak-dla-pourodziowej-aborcji-na-autorytetach](http://nczas.com/publicystyka/Korwin-mikke-tak-dla-pourodziowej-aborcji-na-autorytetach)
20. [pl.wikipedia.org/wiki/Sacrum](http://pl.wikipedia.org/wiki/Sacrum)
21. [s.www.dwr.org.pl/eugenika/index.php?optio=com\\_content&view=article&id=76%3Aeugenika--miercinona-idea&catid=3%#Aeugenika2&Itemid=2&la](http://s.www.dwr.org.pl/eugenika/index.php?optio=com_content&view=article&id=76%3Aeugenika--miercinona-idea&catid=3%#Aeugenika2&Itemid=2&la)
22. [www.wprost.pl/ar/438315/Belgia-Eutanazja-dzieci-zalegalizowana](http://www.wprost.pl/ar/438315/Belgia-Eutanazja-dzieci-zalegalizowana)
23. [www.polskatimes.pl/artukul/3332305,belgia-dzieci-powyzej-12-roku-zycia-beda-mogly-zazadac-eutanazji-parlament-uchwalil-nowelizacje.id,t.html](http://www.polskatimes.pl/artukul/3332305,belgia-dzieci-powyzej-12-roku-zycia-beda-mogly-zazadac-eutanazji-parlament-uchwalil-nowelizacje.id,t.html)
24. [www.racjonalista.pl/kk.php/s.3926](http://www.racjonalista.pl/kk.php/s.3926)
25. [www.sciaga.pl/tekst/105045-106-eutanazja-za-czy-przeciw-jaki-jest-twoj-stosunek-do-niej](http://www.sciaga.pl/tekst/105045-106-eutanazja-za-czy-przeciw-jaki-jest-twoj-stosunek-do-niej)
26. [www.sfora.pl/swiat/Rodzice-powinni-miec-prawo-do\\_zabijania-noworodkow-a41018/10](http://www.sfora.pl/swiat/Rodzice-powinni-miec-prawo-do_zabijania-noworodkow-a41018/10)
27. [www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiate,2/eutanazja-dla-dzieci-legalna-nie-tylko-belgia-ale-europa-okryla-sie-hanba,398505.html](http://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiate,2/eutanazja-dla-dzieci-legalna-nie-tylko-belgia-ale-europa-okryla-sie-hanba,398505.html)
28. [wyborcza.pl/1,75477,15454401,Dziecieca\\_eutanazja-legalna\\_w\\_Belgii.html](http://wyborcza.pl/1,75477,15454401,Dziecieca_eutanazja-legalna_w_Belgii.html)

УДК 378.013.42:364

## **ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З СІМ'ЯМИ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ**

**Бєлоліпцева О. В.**

*У статті визначено змістово-технологічне забезпечення підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах. Акцентовано увагу на завданнях до підготовки технології соціального супроводу. Надано авторське визначення технології соціального супроводу. Схарактеризовано лекційні, практичні заняття та завдання до самостійної роботи.*

*Ключові слова: підготовка соціальних педагогів, змістово-технологічне забезпечення, соціальний супровід, професійні ролі, лекція, практичне завдання.*

*В статье определено содержательно-технологическое обеспечение подготовки социальных педагогов к работе с семьями, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах. Акцентировано внимание на задачах в подготовке технологии социального сопровождения. Предоставлено авторское определение технологии социального сопровождения. Охарактеризованы лекционные, практические занятия и задания к самостоятельной работе.*

*Ключевые слова: подготовка социальных педагогов, содержательно-технологическое обеспечение, социальное сопровождение, профессиональные роли, лекция, практическое задание.*

*The article defines the substantial-technological support in preparation of social educators for work with families in difficult life situations. Attention is focused on the objectives in preparation of social support technology. The author's definition of a social support technology is given. Lectures, practical classes and tasks for independent work are described.*

*Key words: preparation of social educators, substantial-technological support, social support, professional roles, lecture, practical task.*

---

Проблема технологій соціально-педагогічної роботи знаходить своє широке відображення у працях вітчизняних науковців (Л. Артюшкіна, Р. Вайноли, Н. Заверико, І. Зверєвої, А. Капської, І. Трубавіної, С. Харченка та ін.). Зокрема, О. Холостова стверджує, що технології соціально-педагогічної роботи – це способи професійного впливу на соціальний об'єкт з метою його покращення, забезпечення оптимізації функціонування при можливому тиражуванні даної системи соціальних впливів [3].

Визначаючи технології соціально-педагогічної роботи, науковець І. Зверєва порівнює їх із практичною діяльністю соціального педагога, для якої характерна раціональність, послідовність використання різних методів та засобів з метою досягнення якісних результатів [2, с. 294–296]. Дослідниця Р. Вайнола трактує технології соціально-педагогічної роботи як сукупність способів, дій соціальних педагогів, спрямованих на встановлення, збереження та поліпшення соціального функціонування об'єкта, сприяння саморозвитку особистості, реалізації її творчого потенціалу, здібностей, задатків [1, с. 15].

На основі зазначеного вважаємо доцільним розглядати змістово-технологічне забезпечення підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах, як систему наповнення змісту та забезпечення студентів знаннями, уміннями та навичками соціально-педагогічної роботи з сім'ями у СЖО, яка реалізується на певних етапах та ґрунтується на спеціально розроблених формах та методах підготовки.

Зауважимо, що впровадження змістово-технологічного забезпечення підготовки проводилося протягом 2011–2013 років серед студентів III–IV курсів

спеціальності “Соціальна педагогіка” (освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр”) на базі КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради. Метою змістово-технологічного забезпечення підготовки майбутніх соціальних педагогів має бути засвоєння технологій соціально-педагогічної роботи, в процесі впровадження яких реалізуються професійні ролі соціального педагога, необхідні для успішної роботи з сім’ями у СЖО.

Реалізація змістово-технологічного забезпечення підготовки можлива за умови виділення наступних етапів підготовки майбутнього соціального педагога до роботи з сім’ями у СЖО:

– теоретичний, який передбачав обґрунтування мети, завдання підготовки, аналіз навчальних планів та програм, визначення професійних ролей та технологій соціально-педагогічної роботи з сім’ями у СЖО;

– методичний, який передбачає змістове оновлення стандартного курсу “Технології соціально-педагогічної роботи” за рахунок введення модуля; упровадження курсу за вибором студента “Соціально-педагогічна робота з сім’ями, які опинилися в складних життєвих обставинах”, упровадження інтерактивної настільної гри в процес вивчення курсу “Соціальна педагогіка”, забезпечення самостійної роботи студентів;

– організаційний, пов’язаний із підбором різних форм та методів підготовки;

– діяльнісний, пов’язаний із забезпеченням роботи студентів у волонтерських групах, зустрічей із різними спеціалістами, участі у різних формах роботи баз практики.

Результатом реалізації змістово-технологічного забезпечення передбачено підвищення рівня теоретичних знань, набуття умінь, напрацювання практичних навичок, необхідних для реалізації професійних ролей та технологій соціально-педагогічної роботи, сформованість особистісних якостей та підвищення інтересу до здійснення соціально-педагогічної роботи з сім’ями у СЖО.

Враховуючи, що метою змістово-технологічного забезпечення підготовки майбутніх соціальних педагогів має бути засвоєння соціально-педагогічних технологій роботи, при визначенні провідних технологій соціально-педагогічної роботи з сім’ями у СЖО (соціальний супровід, оцінка потреб сім’ї, робота з випадком, робота у міждисциплінарній команді) ми наголошуємо, що надання соціальної допомоги таким сім’ям базується на принципах клієнтоорієнтованого підходу, впровадження якого можливе при реалізації соціального супроводу. У даній статті представлено матеріали лекцій та практичних занять з метою формування знань та умінь технології соціального супроводу.

Відповідно до ЗУ “Про соціальну роботу з сім’ями, дітьми та молоддю” (від 22 червня 2001 р. № 2558-III) “соціальний супровід” визначено як вид соціальної роботи, спрямований на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу. У свою чергу, у Порядку здійснення соціального супроводу ЦСССДМ сімей та осіб у СЖО (наказ Мінсім’ямолодьспорту від 25.04.2008 № 1795) наголошується на тому, що “соціальний супровід” є формою соціальної підтримки та передбачає надання конкретній особі чи сім’ї комплексу соціальних послуг.

Соціально-педагогічний супровід неблагополучних сімей (за І. Трубавіною) – це довготривала, різноманітна підтримка і допомога різним типам неблагополучних сімей щодо створення умов для усунення причин неблагополуччя, формування здатності сім’ї самостійно розв’язувати свої проблеми (долати труднощі, виконувати функції, реалізовувати свій соціальний та виховний потенціал, права в суспільстві), корекцію і покращення внутрішньосімейних стосунків сім’ї.

Важливою для нашого дослідження є думка Г. Лактіонової, яка стверджує, що соціальний супровід – це тривалий процес, спрямований на здійснення системи комплексних заходів різними спеціалістами щодо соціальної реабілітації соціально незахищених верств населення. Дослідниця також виокремлює чотири основні ознаки соціального супроводу: комплексність послуг, що надаються; їх тривалий термін; згода отримувача послуг на соціальний супровід та його

активна позиція щодо здійснення спільними зусиллями змін на краще; залучення до здійснення соціального супроводу інших фахівців, використання ними потенціалу громади [2, с. 255].

У контексті роботи соціального педагога з сім'ями у СЖО соціальний супровід сімей у СЖО нами визначено як технологію соціально-педагогічної роботи, спрямовану на підтримку та збереження повноцінного функціонування сім'ї, попередження негативних проявів поведінки, формування здатності членів сім'ї самостійно долати складні життєві обставини шляхом мобілізації власних ресурсів.

Наголосимо, що саме в процесі здійснення соціального супроводу соціальний педагог реалізує усі професійні ролі, адже соціальний супровід є ефективною технологією, яка складається з інспектування, підтримки, надання послуг, юридичної консультації, діагностики потреб та проблем членів сім'ї, консультування, профілактики негативних проявів у поведінці, формування здорового способу життя, що є характерними ознаками професійних ролей соціального педагога.

Сформованість теоретичних знань та практичних умінь, необхідних для реалізації соціального супроводу та професійних ролей консультанта, сімейного медіатора, аніматора, працівника з превенції, валеолога, посередника, організатора моніторингу та соціального промоутера, була забезпечена проведенням різних форм (лекційних, практичних, семінарських) занять та самостійної роботи в процесі вивчення змістового модуля "Особливості роботи соціального педагога з сім'ями у СЖО в різних соціальних агенціях" з курсу "Технології соціально-педагогічної роботи" та курсу "Соціально-педагогічна робота з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах".

Зокрема, лекційне заняття змістового модуля "Особливості роботи соціального педагога з сім'ями у СЖО в різних соціальних агенціях" за темою "Зміст та форми соціально-педагогічної роботи з сім'ями у СЖО в державних закладах допомоги" проходила як бінарна лекція, яка проходила у формі діалогу між викладачем та соціальним працівником ЦСССДМ. Головним змістом лекції стало роз'яснення студентам особливостей здійснення соціального супроводу сімей у СЖО в різних соціальних агенціях та значення реалізації професійних ролей у процесі такої роботи. Під час такої лекції студенти ознайомилися з етапами соціального супроводу; основними формами та методами роботи в процесі соціального супроводу сімей, залежно від місця здійснення соціального супроводу (ЦСССДМ, загальноосвітні навчальні заклади, реабілітаційні центри тощо); поглибили знання щодо розробки плану соціального супроводу, процесу документування соціального супроводу сімей у СЖО, нормативних документів, які регулюють соціальний супровід.

Враховуючи значну кількість робочих місць соціального педагога в загальноосвітніх навчальних закладах, нами було розроблено практичне заняття "Особливості соціально-педагогічного супроводу сімей у СЖО в умовах здійснення соціально-педагогічної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі", коли учасники об'єднуються у дві групи: генерації ідей та їх обговорення. Робота цих груп проходила за принципом мозкової атаки, яка була розпочата у групі генерації ідей з проблеми здійснення соціального супроводу таких сімей в умовах школи, після чого отримані пропозиції були скеровані у групу обговорення, де проводився відбір цікавих та перспективних пропозицій, які знову були передані на наступний перегляд у першу групу. В результаті такого заняття студенти набули вміння обґрунтовувати свої думки, відстоювати власну точку зору; обирати ефективні форми та методи роботи з членами сім'ї в СЖО; здійснювати соціальний супровід таких сімей у команді з педагогічним колективом загальноосвітнього навчального закладу.

У процесі виконання індивідуальної навчально-дослідної роботи, відповідно до змістового модуля "Особливості роботи соціального педагога з сім'ями у СЖО в різних соціальних агенціях", студенти проводили дослідження, оформлене у вигляді наукового звіту, на одну із розроблених нами тем, а саме: "Особливості соціально-педагогічної роботи з сім'ями різних типів працівниками загальноосвітніх закладів у ХІХ столітті", "Соціальне значення діяльності Товариства Черво-

ного Хреста у здійсненні соціального супроводу сімей у СЖО”, “Соціальний супровід сімей у СЖО в процесі роботи в громаді”, “Залучення волонтерів у процесі здійснення соціального супроводу сімей різних типів у XIX столітті”, “Особливості соціального супроводу сімей у СЖО в умовах реабілітаційних центрів”, “Взаємодія соціального педагога та працівників правоохоронних органів у процесі соціального супроводу сімей у СЖО”.

По закінченні вивчення змістового модуля студентам було запропоновано взяти участь у круглому столі “Профілактика насильства у сім’ї”, метою якого було формування практичних умінь та навичок роботи з жертвами сімейного насильства. Під час проведення круглого столу учасники поглибили свої знання щодо реалізації професійної ролі посередника та працівника з превенції; ознайомилися з особливостями профілактичної роботи соціального педагога в загальноосвітньому закладі в процесі здійснення соціального супроводу сімей; дослідили вплив сучасного кіномистецтва, мультиплікації та іграшок на формування насильницької поведінки як фактора виникнення СЖО в сім’ї; ознайомилися з процедурою проведення соціального супроводу членів сім’ї, які є жертвами домашнього насильства. Наприкінці круглого столу були підведені підсумки самостійної роботи й виступів, доповнено та уточнено викладену студентами інформацію.

Мета курсу “Соціально-педагогічна робота з сім’ями, які опинилися в складних життєвих обставинах”, полягала в розкритті особливостей соціально-педагогічної роботи з сім’ями у СЖО, її технологічного забезпечення, змісту професійних ролей соціального педагога, необхідних для ефективної соціально-педагогічної роботи з сім’ями у СЖО. Формуванню знань та умінь, необхідних для успішного соціального супроводу сімей у СЖО та реалізації усіх професійних ролей, були присвячені три лекційні заняття першого змістового модуля, по одному лекційному, практичному та семінарському заняттю другого та третього змістового модуля, самостійна та індивідуально-дослідна робота з даного курсу.

Так, з метою сформованості базових понять щодо сучасних сімей студентам була прочитана лекція “Сім’я як провідний чинник соціалізації особистості”, яка проходила у формі оглядової. Під час її проведення студенти ознайомилися з історією становлення та розвитку інституту сім’ї на різних історичних етапах України, функціями сім’ї, типологією сімей, видами та формами допомоги їй тощо. В процесі вивчення даної лекції студенти ознайомилися з характерними ознаками соціально-педагогічної роботи з сім’ями на різних історичних етапах становлення держави.

Лекція “Характеристика сімей у СЖО” проходила у формі проблемної лекції. Під час цієї лекції характерні ознаки сімей у СЖО повідомлялися через проблемність питання, ситуації щодо кількості сімей у СЖО, основних причин, які викликають СЖО, тощо. Процес пізнання студентів у співпраці й діалозі з викладачем був наближений до дослідницької діяльності. В процесі такої лекції відбувалося засвоєння студентами теоретичних знань щодо типології сімей у СЖО, обставин, які відносяться до складних життєвих, проблем та потреб таких сімей; особливостей функціонування сімей у СЖО, ознак, які вказують на СЖО; спонукання до роздумів та формування інтересу до роботи з такими сім’ями. Значна увага була приділена і значенню такої професійної ролі, як організатора моніторингу, що забезпечує реалізацію процесу визначення проблем у сім’ях та ознак, які вказують на наявність СЖО.

Третя лекція “Державна політика в Україні щодо підтримки сімей у СЖО” змістового модуля “Сім’я у СЖО як об’єкт роботи соціального педагога” висвітлювалася у формі лекції-прес-конференції, на яку було запрошено доцента к. держ. упр. кафедри соціальної та гуманітарної політики політики МАУП. У ході такої лекції було забезпечено досягнення таких цілей, як засвоєння теоретичних знань щодо основних державних документів, у яких закріплені основи соціально-правового захисту прав членів сімей у СЖО; види державних соціальних допомог та соціальних послуг сім’ям у СЖО; основних законодавчих актів, які регулюють соціальний супровід сімей у СЖО; напрямів роботи соціального педагога в процесі реалізації професійної ролі сімейного медіатора.

У формі лекції-візуалізації було проведено заняття другого змістового модуля “Технологічне забезпечення соціально-педагогічної роботи з сім’ями у СЖО” за темою “Соціальний супровід сімей у СЖО”. Під час проведення лекції-візуалізації студентам було продемонстровано відеофрагменти успішного соціального супроводу сімей у СЖО. Після перегляду відеофрагментів студентам було запропоновано визначити етапи соціального супроводу конкретних сімей, проаналізувати форми та методи роботи соціального педагога в процесі здійснення соціального супроводу. У результаті майбутні соціальні педагоги отримали знання щодо умов, що сприяють успішному соціальному супроводу сімей у СЖО; ознайомилися з труднощами та перешкодами у здійсненні соціального супроводу.

У процесі практичних занять студенти виконували наступні практичні роботи: вивчали Наказ “Про затвердження Порядку взаємодії суб’єктів соціальної роботи із сім’ями у СЖО”, ЗУ “Про соціальні послуги”; розробляли схему взаємодії органів та установ щодо соціального супроводу сімей у СЖО; аналізували практичні ситуації відповідно до проблем сучасних сімей; розглядали форми та методи роботи соціального педагога з сім’ями у СЖО тощо.

Семинарське заняття “Досвід здійснення соціального супроводу сімей, які потребують допомоги, у зарубіжних країнах” було проведено у формі круглого столу. Метою семінару було активізація самостійної роботи студентів, формування умінь критично оцінювати різні джерела знань, осмислення і розширення знань з проблем соціального супроводу сімей у СЖО в різних країнах. Викладачем було організовано обговорення різних питань (за завчасно визначеними темами), до яких студенти готували індивідуально виконані реферати-доповіді. Зокрема, студентами були опрацьовані такі теми: “Основні напрями діяльності сімейних соціальних працівників у США”, “Принципи соціального забезпечення сім’ї у США”, “Вплив консолідації між державними та громадськими соціальними закладами на стан вирішення сучасних проблем сімей у США”, “Діяльність центрів консультування сімей, які розпадаються, у США”, “Принципи сімейного обслуговування у США”, “Взаємодія соціального працівника та працівників навчальних закладів у процесі соціального супроводу сім’ї у Великій Британії”, “Державні програми, які забезпечують соціальний супровід сімей у Великій Британії”, “Соціальна політика Франції”, “Соціальний супровід сімей у Франції”, “Соціальні послуги сім’ям у процесі соціального супроводу сімей у Франції”, “Законодавче забезпечення соціального супроводу сімей у Німеччині”, “Діяльність соціальних служб Німеччини щодо надання допомоги сім’ям”, “Сфери діяльності соціального педагога Німеччини щодо соціального супроводу сімей”. У результаті проведення заняття у студентів були сформовані умінь демонструвати досягнутий рівень теоретичної підготовки, постановки і вирішення проблем соціального супроводу сімей у СЖО, порівнювати тенденції розвитку здійснення соціального супроводу в різних зарубіжних країнах та Україні.

Вивченню конкретних професійних ролей, необхідних для здійснення соціального супроводу, була присвячена лекція “Особливості реалізації професійних ролей соціального педагога в процесі соціального супроводу сімей у СЖО”, яка проходила у формі проблемної лекції. Протягом такої лекції відбувалося розв’язання проблем реалізації професійних ролей у сучасних умовах соціально-педагогічної роботи з сім’ями у СЖО. В процесі вивчення матеріалу студентам була надана характеристика професійних ролей, необхідних для здійснення соціального супроводу сімей у СЖО (консультанта, сімейного медіатора, аніматора, працівника з превенції, валеолога, посередника, організатора моніторингу, соціального промоутера). Також студенти залучалися до продуктивної діяльності шляхом постановки питань самому собі, своєму товаришу, викладачу щодо необхідності реалізації усіх професійних ролей, їх значення для вирішення СЖО у сім’ях.

Значна увага під час викладання курсу приділялася самостійній роботі студентів. До лекційних занять першого змістового модуля студенти створювали картку спостереження за розвитком соціальної допомоги сім’ям в історії України, складали рекомендації для соціальних педагогів загальноосвітніх закладів щодо організації взаємодії дітей з сім’ями у СЖО та їх батьків з соціальним педагогом в



освітньому закладі, готували есе на пропонувані нами теми: “Шляхи вирішення СЖО у сучасних сім’ях” та “Залучення міжнародних громадських організацій для роботи з сім’ями як умова подолання СЖО в сучасному суспільстві”. Завданням самостійної роботи студентів до другого змістового модуля, присвяченого соціальному супроводу сімей у СЖО, стало розробка тренінгового заняття для педагогічного колективу загальноосвітнього закладу “Шляхи формування взаємодії працівників ЗНЗ в процесі соціального супроводу сімей у СЖО”. При виконанні даного завдання студенти приділяли увагу таким важливим аспектам, як розкриття особливостей соціально-педагогічної роботи з сім’ями у СЖО, методам та формам роботи з дітьми та батьками сімей у СЖО, особлива увага була приділена посередницькій ролі соціального педагога.

### **Література**

1. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / Р. Х. Вайнола ; за ред. С. О. Сисоевої ; М-во науки і освіти України ; НПУ імені М. П. Драгоманова. – Запоріжжя : ХНРБЦ, 2008. – 460 с.
2. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. І. Д. Зверєвої. – К. : Центр учб. л-ри, 2008. – 336 с.
3. Холостова Е. И. Социальная работа : учеб. пособ. / Е. И. Холостова. – 2-е изд. – М. : Издательско-торговая корпорация “Дашков и К”, 2005. – 668 с.

УДК 37.018.1:173:165.742

**РОБОТА ШКОЛИ З ПІДВИЩЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTI ГУМАННИХ ВЗАЄМИН БАТЬКІВ З ДІТЬМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

**Повалій Л. В.**

*У статті розкрито зміст і процедуру роботи школи з батьками дітей підліткового віку з проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Програма “Вибудовуємо гуманні взаємини з підлітками” спрямована на реалізацію підвищення педагогічної культури батьків як однієї із педагогічних умов формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин з означеної проблеми дослідження. Заняття складаються з трьох блоків: інформаційного, практичного та самостійного у вигляді завдань для самостійної роботи батьків і рекомендованої для батьків літератури. Особливу увагу приділено висвітленню інтерактивних методів і прийомів з формування гуманних взаємин батьків з дітьми підліткового віку.*

*Ключові слова: сім'я, гуманні батьківсько-дитячі взаємини, педагогічна культура батьків, інтерактивні методи і прийоми.*

*В статье раскрыты содержание и процедура работы школы с родителями детей подросткового возраста по проблеме формирования гуманных родительско-детских взаимоотношений. Программа “Выстраиваем гуманные отношения с подростками” направлена на реализацию повышения педагогической культуры родителей как одного из педагогических условий формирования гуманных родительско-детских взаимоотношений по данной проблеме исследования. Занятия состоят из трех блоков: информационного, практического и самостоятельного в виде заданий для самостоятельной работы родителей и рекомендованной для родителей литературы. Особенное внимание уделено интерактивным методам и приемам по формированию гуманных взаимоотношений родителей с детьми подросткового возраста.*

*Ключевые слова: семья, гуманные родительско-детские взаимоотношения, педагогическая культура родителей, интерактивные методы и приемы.*

*The article reveals the content and process of the school's work with parents of adolescents on the problem of formation of humane parent – child relationships. The Program “Building Humane Relationships with Teenagers” is directed towards raising pedagogical culture of parents as one of the pedagogical conditions for the formation of humane parent – child relationships. The classes consist of three units: informational, practical and independent in the form of tasks for parents' independent work and recommended literature for parents. Special attention is paid to interactive methods and techniques of building humane relationships of parents and their adolescent children.*

*Key words: family, humane parent – children relationships, pedagogical culture of parents, interactive methods and techniques.*

**Постановка проблеми.** На сьогодні сімейна політика, важливим орієнтиром якої є гуманізація освіти й виховання, є одним з важливих напрямів соціальної політики держави, оскільки серед основних положень державної освітньої політики, відображених у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., виокремлюється “перехід до гуманної педагогіки, спроможної формувати самодостатню особистість”.

Саме сім'я як провідна інституція виховання і соціалізації підростаючої особистості відіграє пріоритетну роль у гуманістичному вихованні підростаючих поколінь, досягненні стабільності та прогресу української держави. Водночас зростання процесів деформації сім'ї спричинило зниження її ролі в формуванні особистості дитини, що характеризується самоусуненням батьків від виховання власних дітей, руйнуванням традиційної структури сім'ї, викривлення батьківсько-дитячих взаємин, виникнення невластивого українському суспільству

феномена відсторонення батьків від дітей і навпаки. Звідси постає складна проблема гуманізації батьківсько-дитячих взаємин, визначення оптимальних умов їх впливу на формування особистості дитини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми взаємин членів сім'ї, формування системи сімейних цінностей і виховного потенціалу батьків, у тому числі і педагогічної культури, всебічно розкриті у працях Ю. Азарова, Т. Алексєнко, О. Докукіної, О. Кононко, Т. Кравченко, Т. Маркової, Л. Повалій, В. Постоного, Р. Серьожнікової, А. Співаковської, О. Сухомлинської, О. Хромової та ін.; теоретико-методологічним проблемам виховання дітей у сім'ї присвячені праці низки дослідників: М. Мацковського, Н. Соловйова, Ю. Рюрікова, А. Харчева, Н. Юркевича, З. Янкової та ін.

**Формулювання мети статті.** Означена стаття присвячена висвітленню змісту і процедури роботи з батьками дітей підліткового віку з проблеми формування гуманних взаємин у родині.

**Виклад основного матеріалу.** Розробляючи зміст і процедуру роботи з підвищення рівнів сформованості гуманних взаємин батьків з дітьми підліткового віку, ми спиралися на вже наявний досвід у сфері взаємодії школи з батьками з цієї проблеми. Виходячи із цього, нами була розроблена програма, яка дозволяє привернути увагу батьків до проблем гуманного виховання в сім'ї, а також здійснити реалізацію такої педагогічної умови, як підвищення педагогічної культури батьків з проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї. Наразі розглянемо основні положення даної програми для роботи з батьками підлітків.

Метою програми є покращення рівня сформованості гуманних батьківських взаємин з дітьми підліткового віку в сім'ї. Досягненню мети були підпорядковані такі завдання:

1) створення умов для стимулювання батьків щодо покращення рівня сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин, удосконалення знань, умінь і навичок батьків в окресленому обшарі;

2) розвиток потреби батьків у самовизначенні, самовираженні й самореалізації у взаєминах з дітьми;

3) просування кожного батька (матері) на більш високий рівень формування гуманних взаємин з дитиною підліткового віку.

Слід зазначити, що експериментальна перевірка педагогічних умов сформованості гуманних взаємин батьків з дітьми підліткового віку здійснювалася нами безпосередньо на етапі реалізації запропонованого курсу занять для батьків у ході курсу 16-ти занять (по чотири заняття на батьків дітей 5–9-го класів).

Теми роботи з батьками підлітків представлені в табл. 1.

**Таблиця 1**

**Тематика роботи з батьками дітей підліткового віку**

Теми роботи з батьками

**5 клас**

Увага: підліток! (Особливості молодшого підліткового віку)

Що означає "зрозуміти" свою дитину

Як характер спілкування у родині впливає на формування гуманних взаємин

У яких випадках варто говорити: "Ні!"

**6 клас**

Навчіться довіряти своїй дитині

Найоптимальніші методи сімейного виховання

Стилі батьківсько-підліткових взаємин

Проблеми батьків і дітей: як їх переборювати

**7 клас**

Цей важкий підлітковий вік

Сімейні цінності і їх вплив на виховання підлітків

Батьки і діти – крок назустріч

Чи знаємо ми свою дитину?

**8 клас**

Особливості взаємин зі старшим підлітком  
Сімейна згуртованість і її вплив на виховання дитини підліткового віку  
Особистий досвід... Чи завжди він допомагає?  
Попередження сімейного насильства

**9 клас**

Дорослі діти також потребують підтримки  
Як не треба виховувати (негативні моделі батьківського виховання)  
Методи вербальної й невербальної комунікації (Як ми розмовляємо з підлітком)  
Характер спілкування у родині, його вплив на формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин

Враховуючи те, що найоптимальнішим у навчанні є поєднання теорії з практикою, ознайомлення батьків з теоретичними положеннями супроводжувалось конкретним аналізом виховної роботи в сім'ї, спільним пошуком оптимальних шляхів розв'язання конкретної педагогічної ситуації, застосуванням практичних тренінгів з проблеми. Відтак кожне заняття складалося з трьох блоків: інформаційного, практичного і самостійного у вигляді завдань для самостійної роботи батьків (або ж практичних ситуацій, які потрібно розіграти вдома разом з чоловіком (дружиною) чи з дітьми) і рекомендованої для батьків літератури з метою самостійного опрацювання. Поєднання таких частин, на наш погляд, сприяє найбільш ефективному формуванню всіх виявлених нами компонентів гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Зміст окресленої програми включав бесіди, консультації, науково-практичні заняття, обговорення конкретних ідей, групові дискусії, обмін думками й досвідом діяльності та їх аналіз.

Важливо відзначити, що тематика занять у батьківській школі може бути варіативною, тобто може змінюватися залежно від потреб, бажань і інтересів конкретної аудиторії. Вибір занять, як правило, зумовлений значущістю даних питань серед інших сімейних проблем для визначеної групи батьків і здійснюється разом з ними на етапі планування. Однак у таблиці нами представлені теми занять, які ми рекомендуємо використовувати в роботі з батьками, оскільки саме вони, на наш погляд, покликані забезпечити формування комплексу знань про гуманні взаємини з дітьми підліткового віку й певних умінь формування означених взаємин.

Для прикладу заняття з теми "Стилі сімейного виховання" [3, с. 20–29] розпочиналося із короткого вступного слова класного керівника, в якому він ознайомлював батьків із метою та завданнями заняття, основними питаннями для обговорення. Відзначимо, що напередодні заняття було проведено опитування підлітків за методикою АСВ за участю батьків. Стосовно цього класний керівник проінформував батьків про основні здобуті результати та їх обробку й аналіз, наголосивши, що означена методика прямим чином стосується сьогоденної проблеми. Після цього класний керівник надавав слово шкільному психологу, який проінформував батьків стосовно таких стилів сімейного виховання, як: потуральний, змагальний, поміркований, попереджувальний, контролюючий, співчувальний, гармонійний. Шкільний психолог коротко схарактеризував означені стилі виховання дитини в сім'ї, показав їх слабкі і сильні сторони. Для прикладу, акцентуючи увагу батьків на контролюючому стилі сімейного виховання, психолог перерахував причини, які зумовлюють застосування саме цього стилю, а саме:

- дитина виховується в жорстких умовах. Як правило, самі батьки зростали в родинях, де до дітей ставилися жорстко-вимогливо, переважав авторитарний тип дитячо-батьківських взаємин, і тому батьки автоматично перенесли в свою сім'ю аналогічний стиль виховання з батьківської домівки;

- батьки вважають значущою для себе думку інших людей щодо виховання і вважають її головною у контролюванні та регламентації життєдіяльності власних дітей;

- дитина з якихось причин тривалий час перебувала поза домівкою, наприклад, у лікувальному закладі чи у родичів, де до неї ставилися недоброзичливо або жорстко. Вона при цьому відчувала дискомфорт, перенесла стресову

ситуацію, стала злою, агресивною, але при цьому звикла лише до контролюючого стилю та не сприймає інших.

Після характеристики стилів сімейного виховання шкільний психолог ознайомлював батьків з результатами діагностичного опитування та запрошував їх на індивідуальні консультації.

Наступна частина заняття проходила у формі практикуму. Батьків було умовно розподілено на три групи. Класний керівник пропонував кожній групі придумати або згадати реальну конфліктну ситуацію, пов'язану з вихованням дітей у сім'ї. Потім групи повинні були обмінятися ситуаціями, висунути пропозиції щодо їх вирішення.

Якщо в групах батьків виникали труднощі із прогнозуванням конфліктних ситуацій, класний керівник пропонував свої, а саме:

➤ Ви повертаєтесь увечері з роботи додому, втомлені і роздратовані. У квартирі – друзі вашого сина (доньки), гамірно, грає музика тощо. Ваші дії.

➤ Вам необхідна допомога сина (дочки) у хатніх справах, але вона зайнята своїми, більш цікавими, справами. Як ви вчините?

➤ Ваша дитина повідомляє вас, що в неї проблеми у школі і вас викликає класний керівник. Якою буде ваша реакція?

Заняття завершується підведенням підсумків.

Підсумовуючи результати обговорюваної теми, класний керівник запропонував батькам пам'ятку – домашнє завдання.

*Пам'ятка – домашнє завдання для батьків*

1. Протягом тижня після зборів спробуйте за жодних обставин не підвищувати голос на дитину, намагаючись здійснити виконання Ваших розпоряджень іншими засобами. Головне – не кричати.

2. Протягом двох днів після зборів намагайтесь замінити усі директивні вказівки вільним вибором. Наприклад, замість "Йди спати негайно", "Після уроків відразу іди додому" ставте запитання "Спати ляжеш зараз чи хвилин через п'ятнадцять?", "Зі школи повернешся відразу після уроків чи на півгодини затримаєшся?"

3. Коли син чи донька Вас сильно засмутили чи роздратовали, спробуйте сісти навпроти нього (неї) та уважно протягом хвилини розглянути його (її) від маківки до п'ят, прагнучи віднайти у синові (доньці) власні риси. Як Ви вважаєте, чим закінчиться така вправа?

З метою досягнення більш високих результатів у процесі розвитку певних навичок, умінь, що забезпечують батькам самопроєктування й вибудовування гуманної взаємодії з дітьми, у ході реалізації програми для роботи з батьками застосовувались спеціально розроблені предметні, ситуативні та рефлексивні вправи.

Так звані предметні вправи були спрямовані на виявлення загальних понять, виокремлення певних ознак ("Правильно чи ні", "Яким (якою) мене бачать діти", "Стілець відвертості", "Завершіть речення", "Ранжування" й інші). Застосовуючи ситуативні вправи, вчитель спонукав батьків до аналізу внутрішньо-сімейних взаємин, розв'язання складних ситуацій у сімейному спілкуванні. Цьому сприяли такі вправи, як "Довіра", "Відчуй інтонацію", "Проблемна ситуація", "Тайм-аут", "Позитивна розмова" й інші. І насамкінець, рефлексивні вправи спонукали батьків здійснювати аналіз власної поведінки, адекватну самооцінку ("Я і сім'я", "Який (яка) я батько (мати)", "Що нас поєднує в родині" й інші).

Основними методами, які застосовувалися педагогами у ході занять, були так звані інтерактивні методи: метод проблемного викладу; метод диспутів та метод мозкового штурму.

Метод проблемного викладу матеріалу застосовувався здебільшого у теоретичній частині занять – завдяки постановці пізнавальних завдань у контексті гуманних взаємин батьків і дітей у сім'ї, аналізі й способів досягнення такої взаємодії, порівнянні точок зору, міркувань та доказів.

Метод диспуту педагоги застосовували, враховуючи те, що такий метод потребує ретельної підготовки, а в процесі проведення – створення атмосфери довіри, відвертості, можливості висловити будь-які власні міркування, можливо, навіть хибні, оскільки головне в диспуті – участь кожного у здобутті істини.

Перед проведенням диспуту батьки були ознайомлені з основними правилами методики диспуту, зокрема:

- я критикую ідеї, а не людей;
- моя мета не в тому, щоб перемогти, а в тому, щоб прийти до найкращого розв'язку;
- я вислуховую думки кожного, навіть якщо я із цим не згодний;
- я прагну осмислити й зрозуміти погляди інших на проблему;
- я зміню свою точку зору, якщо для цього буде вагома підстава.

Слід зазначити, що тематика диспутів була так чи інакше пов'язана із проблемою гуманних батьківсько-дитячих взаємин й визначалася запитом групи, що, як правило, робило її більш цікавою й орієнтувало батьків на звернення до власного суб'єктивного досвіду. Перед початком диспуту давалася установка на розв'язок конкретних завдань, що так чи інакше стосувались побудові конструктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками даного процесу; далі обирався ведучий, який ставив запитання, надавав слово, вислуховував висловлювання, підводив до розв'язку. Крім цього, обиралась експертна група, що визначала когнітивні, емпатійні та поведінкові вміння доповідачів. Диспути, за бажанням батьків, проходили як у формі рольового обговорення, що має на увазі попередній розподіл ролей, так і у формі змагання двох або більше команд.

Застосовуючи метод “мозкового штурму”, вчителі вдавались до рекомендацій його проведення, виокремлених О. Пометун [4, с. 46–47], та звертали увагу батьків на те, щоб:

- під час висунування ідеї не пропускати жодної;
- атмосфера була дружньою;
- не обговорювати та не критикувати висловлювання інших;
- казати все, що спаде на думку;
- можна (і потрібно) розширювати ідеї інших;
- можна змінювати свої ідеї, аргументуючи їх та ін.

Стосовно теми нашого дослідження метод “мозкового штурму” припускав активне обговорення батьками в невеликих групах конкретних питань, пов'язаних з організацією гуманної взаємодії з підлітками в родині. Так, прикладом використання означеного методу на занятті може бути обговорення правил гуманної взаємодії з дитиною, у результаті якого батькам пропонувались наступні положення:

1. Можна виражати своє невдоволення окремими діями дитини, але не дитині в цілому.
2. Не вимагайте від дитини неможливого або того, що виконується занадто важко.
3. Невдоволення діями дитини не повинне бути постійним, інакше вона перестане на це реагувати.
4. Порівнюйте свої очікування з можливостями дитини.
5. Повідомляйте дитину про свої почуття, думки, а не про неї або її поведінку; робіть це від першої особи.

За допомогою даного методу ми прагнули сформувати у батьків позитивну мотивацію на сприйняття нового матеріалу й творче його засвоєння, здатність сконцентрувати їхню увагу й спрямувати зусилля на розв'язок конкретного завдання, тим самим домогтися поєднання теоретичних знань із практичними вміннями.

Таким чином, кожний з перерахованих методів і прийомів у процесі педагогічної освіти батьків включав певну інформацію про гуманні взаємини з підлітком, що допомагає батькам набути вневненості у своїх знаннях, можливостях і зрозуміти, чому дитина так чи інакше поводить себе в різних ситуаціях.

**Висновки.** Запропонована нами програма для батьків “Вибудовуємо гуманні взаємини з підлітками” спрямована на підвищення педагогічної культури батьків з означеної проблеми як однієї із педагогічних умов формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Проаналізувавши структурні частини означеної програми, доходимо висновку, що її реалізація сприяє організації комплексної психолого-педагогічної допомоги батькам у формуванні гуманних взаємин з дітьми підліткового віку й оптимізації змісту когнітивного, емоційно-ціннісного й поведінкового компонентів

даних взаємин, а результативність полягає у підвищенні рівня сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

#### **Література**

1. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. для пед. навч. закл. / Світлана Григорівна Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
3. Повалій Л. В. Зміст, форми і методи виховання дітей у сім'ях різного типу : метод. реком. / Л. В. Повалій, О. Л. Хромова. – К. : Наук. світ, 2010. – 39 с.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А. С. К, 2006. – 192 с.

УДК 37.013.42(058.862)

## ОБҐРУНТУВАННЯ КРИТЕРІАЛЬНОЇ БАЗИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

Махоткіна Л. Б.

*У статті розглянуто поняття “соціальність”, соціальність дітей-сиріт представлено як сукупність чотирьох компонентів: когнітивного, мотиваційно-ціннісного, емоційно-рефлексивного, поведінково-діяльностного. По кожному з показників була розроблена критеріальна база дослідження соціальності.*

*Ключові слова: дитина-сирота, загальноосвітня школа-інтернат, соціальність, критерій.*

*В статье рассмотрено понятие “социальность”, социальность детей-сирот представлена как совокупность четырех компонентов: когнитивного, мотивационно-ценностного, эмоционально-рефлексивного, поведенчески-деятельностного. По каждому из показателей была разработана исходная база исследования социальности.*

*Ключевые слова: ребенок-сирота, общеобразовательная школа-интернат, социальность, критерий.*

*The article deals with the concept of “sociality”, sociality of orphans is represented as a set of four components: cognitive, motivational-value, emotional and reflective, behavioral and active. Criterial research base of sociality was developed according to each of the indicators.*

*Keywords: orphan, boarding school, sociality, criteria.*

---

**Постановка проблеми.** Робота закладу для дітей-сиріт має бути спрямована на формування позитивного ставлення до людей, потреби у праці як способі життя, здатності робити вибір, уміння приймати рішення і нести за них відповідальність (активна життєва позиція), здатності жити у соціальному просторі (орієнтуватися в законах, знати права і способи їх реалізації, бути готовим до виконання своїх громадянських обов'язків). Кінцевою ж метою виховання, зазначає А. Поляничко, є оволодіння осиротілими дітьми комплексом ролей, які відбивають усю багатогранність функцій людини: громадянина, працівника, сім'янина, товариша, колеги, що дозволить вихованцям у майбутньому розбудувати власне життя, включитись у реальні соціальні відносини, самореалізовуватися [9].

Результатом соціального виховання, а отже, і соціально-виховного середовища та педагогічного супроводу дитини-сироти у ньому є соціальність. Відповідно критерієм ефективності процесу педагогічного супроводу дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, можна визначити рівень соціальності.

У науково-методологічних розвідках із соціальної педагогіки (О. Безпалько, Ю. Богінська, І. Курліщук, Л. Мардахаєв, В. Нікітін, О. Пахомова, О. Рассказова, А. Рижанова, Т. Ромм, С. Харченко та ін.) соціальності належить одне з провідних місць. Зокрема, О. Безпалько визначила об'єктом соціальної педагогіки процес набуття людиною соціальності під впливом сукупності соціальних явищ, процесів та відносин [1, с. 8].

**Метою статті є** розглянути поняття “соціальність” як результат соціального виховання дитини-вихованця інтернатного закладу, розробити критеріальну базу для визначення соціальності за кожним із чотирьох компонентів: когнітивного, мотиваційно-ціннісного, емоційно-рефлексивного, поведінково-діяльностного.

**Результати теоретичного дослідження.** Поняття “критерій” розглядається як ознака, на підставі якої здійснюють оцінку, визначення чи класифікацію [3],



норму, що є певним ідеальним зразком (еталоном) явища, що вивчається. Фактично під критеріями розуміють ті якості явища, що відбивають його найсуттєвіші характеристики і саме тому підлягають оцінюванню.

У контексті нашого дослідження під критеріями будемо розуміти еталонні ознаки для вимірювання ефективності педагогічного супроводу дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в умовах закладів інтернатного типу. Для цього звернемо увагу на мету діяльності загальноосвітньої школи-інтернату. Так, О. Кузьміна наводить орієнтовний перелік показників-вимог як цілей діяльності інтернатної установи щодо конкретної дитини-сироти:

- бути гнучкою, мобільною, конкурентоспроможною, уміти інтегруватися в суспільство, презентувати себе на ринку праці;
- критично мислити, використовувати знання як інструмент для вирішення життєвих проблем;
- генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й відповідати за них;
- володіти комунікативною культурою, уміти працювати у команді, запобігати конфліктним ситуаціям, виходити з них;
- цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації у професійному й особистісному плані, так і в інтересах суспільства, держави;
- уміти здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку й самовдосконалення;
- дбайливо ставитися до свого здоров'я й здоров'я інших;
- бути здатною для самостійного вибору численних альтернатив, які пропонує життя [4].

Таким чином, уся педагогічна діяльність має бути спрямована на особистість дитини, підготовку її до дорослого життя. Враховуючи те, що все оцінити неможливо, та й не потрібно, відповідно немає сенсу розробляти систему всеохоплюючих критеріїв, вони повинні бути свідомо обмежені невеликою кількістю ключових, принципівих позицій [8], вважаємо за необхідне обґрунтувати інтегральний критерій з визначеними показниками, що можуть бути конкретизовані у спеціальних методиках. Інтегральний критерій синтезує у собі зміни, без урахування яких не можна сформувати чітке уявлення про досліджуваний об'єкт.

С. Харченко прийшов до висновку, що в межах соціальної педагогіки дане поняття недостатньо розроблене, багато дослідників визначають близькі проблеми у контексті розгляду різних соціально-педагогічних процесів – соціалізації, соціального виховання, соціальної адаптації [16, с. 11]. Таку думку підтверджує і О. Рассказова, звернувши увагу, що у соціальній педагогіці до останнього часу поняття “соціальність” не вербалізувалося у відповідній термінології, хоча його розуміння присутнє у проблематиці даної науки [12, с. 169].

Слід погодитися з М. Плоткіним [10, с. 12], який зазначав, що соціальність є однією з ключових характеристик індивіда, яка відображає його здатність бути членом суспільства і є результатом соціального виховання, а процеси у соціумі – домінують соціальності. І. Курліщук визначила соціальність як сукупність особистих якостей, що характеризують розвиток людини як члена суспільства і є провідними у стосунках “студент – суспільство” (відповідно до її дослідження) [5]. В. Виноградов досліджував соціальність засудженого як результат його соціального супроводу, що є сформованим інтегративним утворенням особистості, діалектично поєднуючи його особистісний та адаптивний ресурси становлення [2].

Як стверджує Т. Ромм, поняття “соціальність” характеризує певну системну якість, що лежить в основі формування і розвитку суспільства будь-якого типу та одночасно якість людини [14]. Об'єктивно це відображення властивостей, стосунків, характерних для суспільства як складної системи, у якій наявні традиції, політичні, культурні, державні інтереси, що постають перед людиною ззовні, що є концентрованими формами макросоціальності. На суб'єктивному рівні соціальність виступає як якість людини, її здатність бути суб'єктом соціальних стосунків, реалізувати свою індивідуальність у реальних соціальних умовах. Соціальність відображає процеси, пов'язані з індивідуальними особливостями залучення людини до світу зовнішнього, крізь призму емоційного, смислового, міжособистісного – форми мікросоціальності.

В енциклопедії для фахівців соціальної сфери представлено досить широке трактування поняття “соціальність”. Зокрема, визначається, що це:

- поряд з індивідуальністю комплексна характеристика соціального суб'єкта (людина, група, країна та ін.), що виявляється через індивідуальне позитивно творче ставлення до соціального буття й забезпечує реалізацію індивідуальності суб'єкта в умовах від сімейного, етнічного, регіонального, громадського до глобального соціуму;

- система соціальних (сімейних, національних тощо) ціннісних орієнтацій, якостей і поведінки соціального суб'єкта, спрямована на зміцнення спільності, консолідованості, доцентрових спрямувань соціуму;

- мета й інтегрований результат соціального виховання, зумовлюється рівнем культури певного соціуму та соціокультурним розвитком соціального суб'єкта.

Щодо останнього трактування, хочемо зазначити, що проявом інтегрованого результату є сукупність набутих людиною якостей, що забезпечує їй можливість існувати у суспільстві, виконувати у ньому різні соціальні ролі та функції [1, с. 303]. Вона не зводиться до комунікації та передачі інформації, не обмежується трансляцією соціального досвіду і встановленням контактів з іншими людьми, а має чіткий інтенціональний характер, тобто з розвитком соціальності людина отримує здатність до соціального саморозвитку та самовиховання. Тільки з набуттям соціальності людина отримує можливість вийти за межі пасивної поведінки у суспільстві, набуває здатності соціального саморозвитку та самовиховання, оскільки її функціонування не укладається у схему адаптації – інтеграції, яка має відбиток пасивної поведінки особистості у суспільстві [7, с. 39].

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговує думка про те, що соціальність цілеспрямовано формується у процесі соціального виховання у родині, етнічній, конфесійній, професійній тощо спільнотах. Дитина опановує сімейні цінності, тобто у неї формується ставлення до цього мікросоціуму як до власної цінності, розвиваються якості, необхідні для проживання у родині, засвоюється поведінка, що сприяє зміцненню сім'ї, її консолідованості. Якість оволодіння сімейною соціальністю сприяє легшому засвоєнню, відтворенню та розвитку у людини наступних форм від етнічної до глобальної. Діти-сироти позбавлені соціального виховання в сім'ї або воно було перерване внаслідок певних обставин, відповідно і сімейна соціальність зазнає деформації.

Слідом за О. Рассказовою [11] та Н. Фроловою [15] розвиток соціальності особистості розглядаємо як процес спрямованої зміни, удосконалення соціально значущих та соціальних якостей, засвоєння соціальних емоційних реакцій, осмислення людиною себе як члена суспільства, своїх позицій у ньому, яке детерміноване системою людських цінностей, що формується в індивіда, системою форм самовиявлення в різних видах соціальної поведінки, в певних соціальних діях.

Щодо структурно-компонентного складу А. Рижанова виділяє у її складі ієрархію соціальних цінностей, соціальні якості та просоціальну поведінку [13]. При цьому під соціальними цінностями дослідниця розуміє не певні (оскільки вони змінюються) цінності соціуму, а ціннісне ставлення саме до соціального існування людини, а отже, до родини, нації (інших соціальних груп), країн, регіону, світу, людства й до людини як соціальної істоти. Соціальні якості соціального суб'єкта визначені як риси характеру, що сприяють соціальному порозумінню, соціальній консолідації, зміцненню соціальних зв'язків. Просоціальна поведінка як окремий компонент спрямована на зміцнення та вдосконалення мікро-, мезо-, макросоціуму.

У свою чергу, дослідниця розвитку соціальності школярів в умовах інклюзивної освіти О. Рассказова розглядає соціальність із соціально-педагогічних позицій як інтегрований результат процесу соціального виховання особистості, здатність людини взаємодіяти з соціальним світом, що базується на ідеях самозбереження соціуму, людства в цілому, єдності й гармонійної взаємодії людей різних національностей, соціально-вікових груп, класової належності, стану здоров'я, рівня розвитку й можливостей [12]. Ґрунтовний аналіз даного фено-

мена дав можливість авторці представити структуру соціальності – соціальний досвід особистості (когнітивна складова), ціннісні орієнтації (ціннісна складова), соціальні якості та емоції, почуття, прагнення, бажання, переживання особистості (емоційно-особистісна складова), суб'єктність та соціальна поведінка (діяльнісно-поведінкова складова).

У нашому дослідженні соціальність дітей-сиріт будемо розглядати як сукупність чотирьох компонентів: когнітивного, мотиваційно-ціннісного, емоційно-рефлексивного, поведінково-діяльнісного. Названі компоненти соціальності мають між собою міцний зв'язок, що носить не сумарний, а перш за все, інтегративний характер. Означений взаємозв'язок обумовлений тим, що соціальність виступає як цілісне утворення. Таке розуміння соціальності дітей-сиріт покладено в основу розробки критеріальної бази дослідження.

При розробці критеріїв та показників ефективності дослідження ми дотримувалися загальних вимог до розробки соціального інструментарію:

– ґрунтовності – відображення суті, найважливіших сторін досліджуваних процесів і об'єктів;

– визначеності – можливості їх вираження у конкретних, таких, що підлягають вимірюванню, показниках;

– стабільності – передбаченої зіставлюваності “зрізів” на основі критеріїв, що використовуються;

– відносності – у зв'язку з тим, що абсолютно точних і надійних способів вимірювання соціально-педагогічних явищ поки не існує, кожен спосіб дає результати, що потребують перевірки.

Слідом за С. Івановою вважаємо, що критерії мають бути об'єктивними і включати найсуттєвіші, основні сутнісні ознаки досліджуваного явища, а також відображати динаміку вимірюваної якості у часі і просторі та розкриватися через низку показників, за інтенсивністю прояву яких можна стверджувати про більший чи менший рівень наявності конкретного критерію. Вони відбивають динаміку вимірюваного параметра в часі і педагогічному просторі. Відповідно показники визначаються як характеристики якого-небудь аспекту критерію і є його складовими, що дозволяють робити висновки з діагностичних досліджень.

Цілком погоджуємося з думкою Н. Олексюк про вимоги до оцінки: критерії повинні співвідноситися з об'єктом, метою і типом оцінки; критерії слід обирати спільно з тими особами, які беруть участь у педагогічному супроводі дітей-сиріт; критерії слід обирати з урахуванням структури науково-технологічного забезпечення; їх треба зіставляти зі стандартами, вибраними для програми [8, с. 128].

Окрім того, Н. Олексюк слідом за І. Ісаєвим вважає, що конкретні критерії повинні відповідати таким вимогам:

а) забезпечувати вимірювання всіх компонентів, які утворюють дане явище, і відображати взаємозв'язки між усіма складовими;

б) розкриватися крізь призму якісних та кількісних ознак (показників), міра прояву яких дозволила б говорити про більший чи менший ступінь виявлення даного критерію;

в) демонструвати динаміку якості, що вимірюється у часі та культурно-освітньому просторі [8, с. 129].

Беручи до уваги результати теоретичного аналізу щодо соціальності та вимоги до критеріїв, у своєму дослідженні критеріями будемо вважати визначені вище компоненти соціальності – когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-рефлексивний, поведінково-діяльнісний. Виходячи з того, що критерії включають низку показників (показники щодо критеріїв виступають як конкретне до загального), для кожного із критеріїв було розроблено якісні та кількісні показники (табл. 1).

Оцінка визначених для кожного критерію показників фіксується на певних рівнях. Зазначимо, що під рівнем розуміється “якісно-кількісна характеристика системи в межах загальнонаукового системного підходу, що визначає місце і значення певної підсистеми, включеної у дану систему” [6]. Виходячи із класичного опису критеріальної бази, ми виділили три базові рівні – оптимальний (високий), достатній (середній), критичний (низький).

**Критерії та показники соціальності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, та методи їх діагностики**

| Критерії та показники  | Методи  |
|--|---|
| Когнітивний:<br>знання соціальних норм та правил, усвідомлення необхідності їх дотримання, знання прав та обов'язків, сформованість моральних суджень та якостей (справедливість, чесність та ін.)   | Опитувальник, спостереження, бесіди, аналіз творчих завдань   |
| Мотиваційно-ціннісний:<br>ціннісні орієнтації, спрямованість особистості,<br><br>мотивація щодо досягнення успіхів у провідній діяльності (навчання),<br><br>наявність позитивно орієнтованих життєвих планів  | “Ціннісні орієнтації” М. Рокича, діагностика інтерактивної спрямованості особистості Н. Щуркової в модифікації Н. Фетискіна,<br>тестова методика на виявлення готовності до саморозвитку Г. Кождаспірової, дослідження індивідуальних особливостей пізнавальних потреб учня шляхом спостереження, анкета для виявлення інтересів вихованців, методика “Мої життєві завдання”  |
| Емоційно-рефлексивний:<br>самооцінка,<br><br>рівень тривожності,<br><br>емоційне самопочуття у закладі, рівень розвитку емпатії,<br><br>рефлексія  | Шкала самооцінки, методика особистісного диференціалу (варіант адаптований фахівцями психоневрологічного інституту ім. В. М. Бехтерева), шкала самооцінки С. Спілбергера, опитувальник для вихованців інтернату для з'ясування емоційного самопочуття Г. Веденеєвої (авторська адаптація), тест-опитувальник для виявлення індивідуальних особливостей емоційного відгуку дитини, розроблений А. Меграбяном та Н. Епештейном, тест “20 утверждений на самоотношение” М. Куна, Т. Макпартленда, твір-роздум “Як я ставлюся сам до себе?” |
| Поведінково-діяльнісний:<br>прояви соціально значущих якостей у діяльності, взаємодії з оточенням (ініціативність, здатність робити свідомий вибір, самостійність суджень, відповідальність, цілеспрямованість, культура мовлення та ін.), доброзичливість, комунікативні уміння | Включене спостереження, експертна оцінка (полярна анкета), діагностика доброзичливості за шкалою Кемпбелла, тест вивчення комунікативних умінь  |

Оптимальний (високий) рівень передбачає, що у дитини наявні чіткі знання щодо соціальних норм, правил, прав і обов'язків, вона розуміє важливість дотримання правил, що таке здоровий спосіб життя, знає, як підтримувати здоров'я, оперує соціально схвалюваними моральними судженнями (про ставлення до суспільства, іншої людини, праці), моральні уявлення узгоджені з особистими переконаннями;

– переважають цінності, що спрямовані як на розвиток власної особистості, так і особистості інших (щастя інших), а засобами досягнення цих цілей є освіченість, вихованість, чесність, чуйність; у взаємодії з іншими орієнтовані на співпрацю; проявляють високий рівень здатності до саморозвитку та пізнавальних потреб; дитина чітко формулює життєві завдання, простежується їх довготривала часова перспектива, оптимістичний погляд на майбутнє;

– дитина адекватно оцінює свої можливості та здібності, достатньо впевнена у собі, сприймає себе як носія позитивних соціально бажаних якостей, схильна розраховувати на власні сили; має низький рівень тривожності; добре

емоційне самопочуття у закладі; високий рівень емпатії, проявляє співчуття до інших; досить розвинена рефлексія, розгорнутий самоопис;

– прояви соціально значущих якостей на високому рівні, дитина відповідальна, ініціативна, здатна контролювати емоції, самостійна у судженнях, дотримується соціальних норм, правил співжиття, адаптивна, не має шкідливих звичок, не вживає грубих, нецензурних слів, здатна зробити свідомий вибір та ін.; має високий показник доброзичливого ставлення до інших; високий або дуже високий рівень комунікативних умінь, охоче бере участь у колективних іграх, розмовах.

Достатній (середній) рівень характеризується тим, що дитина має деякі знання щодо соціальних норм, правил, прав і обов'язків, проте власними переконаннями вони не стали, не завжди розуміє важливість дотримання правил, має нечітке уявлення, що таке здоровий спосіб життя, як підтримувати здоров'я, моральні судження наявні, проте вони нестійкі;

– переважають ціннісні орієнтації, пов'язані з розвитком (робота над собою, фізичне і духовне зростання), пізнання (можливість здобуття освіти, загальної культури) та продуктивне життя (використання своїх можливостей, сил і здібностей), при цьому цінностями-цілями є гордість, чесність, совість, любов; у взаємодії з іншими орієнтована на власні інтереси; проявляє середній рівень здатності до саморозвитку та пізнавальних потреб; дитина нечітко формулює життєві завдання, простежується їх недовготривала часова перспектива, наявний сповнений надії погляд на майбутнє, проте відсутня впевненість у цьому;

– дитина має середній рівень самооцінки, не зовсім упевнена в собі, не завжди розраховує на власні сили, наявні проблеми в усвідомленні себе; середній рівень тривожності; задовільне емоційне самопочуття у закладі; середній рівень емпатії, іноді може співчувати іншим; рефлексія розвинена, проте незначною мірою, короткий самоопис;

– прояви соціально значущих якостей на середньому рівні, дитина не завжди відповідальна, ініціативна, не завжди може контролювати емоції, судження іноді залежать від оточення, іноді порушує соціальні норми, правила співжиття, недостатньо адаптивна, має деякі шкідливі звички, іноді вживає грубі, нецензурні слова, не завжди може зробити свідомий вибір та ін.; середній показник доброзичливого ставлення до інших; середній рівень комунікативних умінь, може знайомитися і спілкуватися з незнайомими людьми, проте почуває при цьому певні труднощі.

Критичний (низький) рівень представлений тим, що знання дитини щодо соціальних норм, правил, прав і обов'язків нечіткі, розрізнені або взагалі відсутні, дитина не усвідомлює важливості дотримання правил, не розуміє, що таке здоровий спосіб життя та як підтримувати здоров'я, моральні судження не сформовані і відповідно не є основою переконань;

– превалюють виключно індивідуалістичні цінності-цілі (досягнення результату будь-якою ціною), перевага надається матеріальному над духовним (кар'єра, забезпечене життя, розваги); у взаємодії з іншими проявляється маргінальна орієнтація; має низький рівень здатності до саморозвитку та пізнавальних потреб; дитина не може сформулювати життєві завдання, простежується їх ситуативність, байдужий або песимістичний погляд на майбутнє;

– дитина має неадекватну самооцінку (переважно занижену), незадоволена собою, невпевнена у собі, не розраховує на власні сили, а залежить від зовнішніх обставин і оцінок, наявні проблеми, пов'язані з відчуттям малої цінності своєї особистості; високий рівень тривожності; незадовільне емоційне самопочуття у закладі; низький рівень емпатії, майже не співчуває іншим; слабо розвинена рефлексія, самоопис мінімальний або взагалі відсутній;

– прояви соціально значущих якостей на низькому рівні, дитина ухиляється від відповідальності, пасивна, запальна, дратівлива, не має власної думки, порушує соціальні норми, правила співжиття, ригідна (негнучка), має низку шкідливих звичок, вживає грубі, нецензурні слова, не здатна робити свідомий вибір, піддається маніпуляціям та ін.; низький показник доброзичливого ставлення до інших; нижче середнього і низький рівень комунікативних умінь, надає перевагу самотності, незручно почувається у малознайомих компаніях.

**Висновки.** Результатом соціального виховання дитини-сироти є соціальність. У нашому дослідженні соціальність дітей-сиріт розглянуто як сукупність чотирьох компонентів: когнітивного, мотиваційно-ціннісного, емоційно-рефлексивного, поведінково-діяльнісного. Для кожного із критеріїв розроблено якісні та кількісні показники. Перспективою подальших досліджень є виявлення реального стану соціальності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в загальноосвітніх школах-інтернатах.

### Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Виноградов В. В. Педагогическая концепция социального сопровождения осуждённых в исправительном учреждении : автореф. дисс. на соиск. учёной степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в разных образовательных областях и на всех уровнях системы образования)” / Виноградов В. В. – М., 2011. – 50 с.
3. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКР “МарТ”, 2005. – 448 с.
4. Кузьміна О. В. Специфіка формування життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів / О. В. Кузьміна // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2011. – № 3–4. – С. 59–71.
5. Курліщук І. І. Педагогічні засади соціалізації студентської молоді засобами масової комунікації : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Курліщук І. І. – Луганськ, 2008. – 20 с.
6. Методология и методы социально-педагогических исследований : науч. учеб.-метод. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов и специалистов в области воспитания и образования соц. педагогов и соц. работников / авт.-сост.: С. Я. Харченко, Н. С. Кратинев, А. Н. Чиж и др. – Луганск : Альма-матер, 2001. – 216 с.
7. Никитин В. А. Социальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / В. А. Никитин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
8. Олексюк Н. С. Соціально-педагогічна робота з сім'ями військово-службовців в умовах реформування Збройних сил України : монографія / Н. С. Олексюк. – К. : Видавничий дім “Слово”, 2011. – 304 с.
9. Полянничко А. О. Подолання соціальної деривації дітей-сиріт в умовах загальноосвітньої школи-інтернату : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Полянничко Анжела Олександрівна. – Суми, 2011. – 305 с.
10. Плоткин М. М. Социальное воспитание в контексте теории социальной педагогики / М. М. Плоткин // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова : в 2 ч. / глав. ред. А. Г. Крипичник. – Кострома : б. и., 2012. Т. 18. – Ч. 1. – 2012. – С. 10–17, 12.
11. Рассказова О. І. Діагностика соціальної учнів інклюзивної школи / О. І. Рассказова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ : ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – (Серія “Педагогічні науки”). Ч. І. – 2012. – С. 166–175.
12. Рассказова О. І. Теорія і практика розвитку соціальної школярів в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Рассказова О. І. – Луганськ, 2014. – 44 с.
13. Рижанова А. О. Соціальне виховання як питання національної та глобальної безпеки в умовах інформаційного суспільства / А. О. Рижанова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2006. – Вип. 9. – Кн. 2. – С. 16–22.
14. Ромм Т. А. Социальное воспитание – феномен современной педагогики / Т. А. Ромм // Вестник Тывинского государственного университета. – 2010. – № 4. – С. 4–8.
15. Фролова Н. Сучасна соціальність і мовні процеси / Н. Фролова // Гілея : науковий вісник. – 2013. – № 6. – С. 155–158.
16. Харченко С. Я. Значення категорії “соціальність” у пошуках методологічної основи розвитку сучасної соціально-педагогічної науки / С. Я. Харченко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 3. – С. 4–13.

## НАШІ АВТОРИ

1. **Алексєєнко Тетяна Федорівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

2. **Антонян-Шевчук Белла Левонівна**, аспірантка кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка.

3. **Багрій Вікторія Неофидівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

4. **Балаховська Юлія Михайлівна**, асистент кафедри методики викладання української мови та літератури Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

5. **Баранник Наталія Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загального мовознавства та української філології Навчально-наукового інституту гуманітарної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

6. **Бейгер Галіна**, доктор філософії, старший викладач кафедри педагогіки Державного вищого професійного училища у м. Хелм (Польща).

7. **Белан Владислав Юрійович**, молодший науковий співробітник лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України.

8. **Бєлоліпцева Олена Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.

9. **Білик Олена Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент Харківської державної академії культури.

10. **Бондаренко Юрій Іванович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

11. **Бриль Марина Василівна**, експерт із підтримки національної політики Швейцарсько-українського проекту "Підтримка децентралізації в Україні". DESPRO, м. Київ.

12. **Букій Тетяна Василівна**, аспірантка лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

13. **Бутурлим Тетяна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, учитель української мови та літератури Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради.

14. **Волощук Ірина Петрівна**, кафедра теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України "КПІ".

15. **Воробець Сніжана Всеволодівна**, фахівець міжнародного відділу, аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

16. **Галушко Максим Вікторович**, аспірант кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

17. **Галушко Олена Вікторівна**, аспірант кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

18. **Гальонка Олексій Анатолійович**, кандидат педагогічних наук, професор кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського.

19. **Голуб Наталія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

20. **Гордієнко Олена Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка.

21. **Градовський Анатолій Володимирович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

22. **Греб Марія Михайлівна**, кандидат філологічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету.

23. **Грона Наталія Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І. Я. Франка.

24. **Забарний Олександр Вадимович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і літератури, декан філологічного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

25. **Єжова Ольга Олександрівна**, доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

26. **Каліш Валентина Антонівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загального мовознавства та української філології Навчально-наукового інституту гуманітарної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

27. **Климова Катерина Яківна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри лінгвометодики та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка.

28. **Клос Лілія Євгенівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету "Львівська політехніка".

29. **Конончук Антоніна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

30. **Кузьменко Людмила Олегівна**, кандидат хімічних наук, доцент кафедри біології та основ сільського господарства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

31. **Левченко Тетяна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання, ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".

32. **Лілік Ольга Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови і літератури Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

33. **Лоза Тетяна Володимирівна**, здобувач кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету ім. Т. Шевченка.

34. **Максимовська Наталія Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури, докторант Харківської державної академії культури.

35. **Матюшкіна Тетяна Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського.

36. **Махоткіна Ліна Борисівна**, аспірантка кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного університету імені Т. Г. Шевченка.

37. **Мельничук Тетяна Федорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культурології Національного університету біоресурсів і природокористування України.

38. **Міщенко Оксана Вікторівна**, аспірант кафедри української мови і літератури Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

39. **Молочко Світлана Рашитівна**, старший викладач кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського, аспірант кафедри української мови і літератури ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка.

40. **Нежива Людмила Львівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури та методики її викладання Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

41. **Онищенко Наталія Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".

42. **Остапенко Людмила Михайлівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської і зарубіжної літератури та історії культури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

43. **Петрочко Жанна Василівна**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту проблем виховання НАПН України.

44. **Пилипенко Оксана Василівна**, учитель української мови та літератури Ладанської гімназії Прилуцького району Чернігівської області.



45. **Повалій Людмила Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

46. **Проценко Лариса Іванівна**, старший викладач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

47. **Пустохіна Вікторія Ігорівна**, асистент кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства Житомирського державного університету імені Івана Франка.

48. **Рейпольська Ольга Дмитрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

49. **Рень Лариса Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

50. **Сазонова Олена Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови і літератури Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

51. **Тюльпа Тетяна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

52. **Фаласеніді Тереза Миколаївна**, аспірант Національного університету "Львівська політехніка", фахівець з соціальної роботи Комунальної реабілітаційної установи змішаного типу "Львівський міський центр реабілітації "Джерело".

53. **Хропата Світлана Іванівна**, викладач кафедри української мови і літератури Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

54. **Цінько Світлана Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загального мовознавства та української філології Навчально-наукового інституту гуманітарної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

55. **Ясточкіна Ірина Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, викладач кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

56. **Яценко Таміла Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту педагогіки НАПН України.

## ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу  
“Наукові записки” Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя  
просимо користуватися новими ПРАВИЛАМИ оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 6 до 15 сторінок.

### До рукопису додаються:

– **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в “Наукових записках” (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;

– **квитанція про оплату** за друк статті.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

### СТРУКТУРА РУКОПISУ

1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.

2) **Назва** друкується великими літерами по центру.

3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.

4) Короткі **анотації українською та російською мовами** (до 6 речень) і **ключові слова**.

5) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, ключові слова).

6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку “Література”.

7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок “Література”.

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (Рис. 1., Таблиця 1). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

**Рішення про публікацію статті приймає редколегія.** Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

## ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м. Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки)

E-mail: nizhyn.Kaf\_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

**У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні**

Зразок заяви

В редколегію журналу

“Наукові записки” Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Заява

Я (Ми)

автор (співавтори) статті \_\_\_\_\_

прошу (просимо) опублікувати її в журналі “Наукові записки...”

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалася і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

“\_\_\_\_\_” \_\_\_\_\_ 201\_\_ р.

Підпис