

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2018: 72.46

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 4



Ніжин – 2020

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
НЗ4

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: Бурназова Віра Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії:

Маноліс Дафермос, доцент кафедри психології Критського університету (Ретимно, Греція);

Лосєва Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Яблочников Сергій Леонтійович, доктор педагогічних наук, професор кафедри інформаційних технологій та аналізу даних Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, член-кореспондент Міжнародної академії комп'ютерних наук і систем;

Міненко Антоніна Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка;

Корнієнко Інокентій Олексійович, доктор психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету;

Шпорун Оксана Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології КЗВО "Вінницька академія безперервної освіти";

Книш Анастасія Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами Харківського політехнічного інституту.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Затверджено наказом МОН України від 07.10.2016 р. № 1222).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

Рекомендовано Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 3 від 26.11.2020 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. № 4. 107 с.

Адреса видавництва: вул. Воздвиженська, 3^А, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

Адреса сайту журналу
у друкованій версії: <http://lkr.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Верстка та макетування – **О. В. Борщ**
Літературне редагування – **А. М. Конівненко**

Підписано до друку
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/8
Обл.-вид.арк. 8,9
Ум. друк. арк. 12,67

Папір офсетний
Тираж 100 пр.

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

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3^А

© В. В. Бурназова, головний редактор, 2020
© НДУ ім. М. Гоголя, 2020

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2018: 72.46

Ministry of Education and Science of Ukraine

Nizhyn Mykola Gogol
State University

Research Notes

Psychology and Pedagogy
Research

ISSUE 4



Nizhyn – 2020

UDC 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
N34

Research Notes [Naukovi Zapysky] Nizhyn Mykola Gogol State University

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-Chief: Vira Burnazova, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of the theory and methodology of teaching artistic disciplines, Associate Dean of The Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts, Berdyansk State Pedagogical University.

Executive Secretary: Yuliia Novhorodska, Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Pedagogy, elementary education and educational of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Editorial Board Members:

Manolis Dafermos, Associate professor at the Department of Psychology, University of Crete.

Loseva Natalia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, elementary education and educational of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Yablochnikov Sergey, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Information Technologies and Data Analysis of Nizhyn Mykola Gogol State University, Corresponding Member of the International Academy of Computer Sciences and Systems.

Minenok Antonina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Preschool and Primary Education, National University "Chernihiv Collegium" of T. G. Shevchenko.

Kornienko Inokentiy, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Mukachevo State University.

Shportun Oksana, Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of Psychology communal institution of higher education "Vinnitsa Academy of Continuing Education".

Knysh Anastasia, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Social Systems Management, Kharkov Polytechnic Institute.

This collection of research is included to the list of scientific periodicals appropriate for publishing the results of dissertation in Pedagogy (According to The Order 1222 of the Ministry of Education and Science, dated October 10, 2016).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

The Collection is approved by Scientific Board of Nizhyn Mykola Gogol State University
Record № № 3 of November 26, 2020.

Research Notes. Series "Psychology and Pedagogy Research" (Nizhyn Mykola Gogol State University) / ed. N34 V. V. Burnazova. Nizhyn: Mykola Gogol NSU, 2020. Issue 4. 107 p.

Publisher's address: 3^A Vozdvyzhenska Str., Nizhyn, Chernihiv Oblast,
Ukraine, 16600
Tel.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

The website address of the magazine in the print version: <http://lkp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Page making: **O. V. Borshch**
Copy editor: **A. M. Konivnenko**

Signed to print
Typeface Arial
Order №

Format 60x84/8
publisher's signature 8,9
press sheet 12,67

offset paper
print run 100

Certificate of the Publishing Subject
DK 2137 Dated March 29, 2005

Mykola Gogol NSU, Nizhyn, 3^A Vozdvyzhenska Str.

© Vira Burnazova, Editor-in-Chief, 2020
© Mykola Gogol NSU, 2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 4, 2020 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

- Дзюба Н. В.** Теоретичне обґрунтування впливу соціального контексту на розвиток молоді 7
- Lisovets O., Bejger H., Kowalczyk E., Bondarenko G.** Znajomość praw dziecka wśród sześciolatków..... 16
- Пухтіна Н. П.** Недисциплінованість у дошкільників: особливості вияву та чинники детермінації..... 25

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

- Novgorodskiy R., Koval T., Vorona M., Szala A.** Motywy podejmowania kształcenia przez osoby dorosłe..... 33
- Субботенко І. Ю.** Значення творів сакрального живопису в розвитку художнього мислення педагога 42
- Ющенко К. О.** Відповідальна поведінка дошкільників як критерій ефективності пропедевтики поведінкових відхилень у дітей 48

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

- Аніщук А. М.** Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти 59
- Бондаренко Ю. І.** Оптимізація літературного навчання в середній школі..... 68
- Голуб Н. М., Цінько С. В.** Проекти як засіб формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя-філолога..... 76

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

- Borisyuk S., Novgorodska J., Khlyebik S., Rudzka A.** Mieczysław Łobocki – twórca współczesnej teorii wychowania 87
- Забарний О. В.** Літературна освіта у Ніжинській вищій школі: історія і сьогодення кафедри української літератури..... 97

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Lisovets O., Beiger H., Kowalczyk E. The knowledge of child's rights among six-years old..... 7

Dziuba N. Theoretical substantiation of the influence of social context on youth development..... 16

Pykhtina N. Indiscipline of preschoolers: features of manifestation and factors of determination 25

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Novhorodskyi R., Koval T., Vorona M., Szala A. Motives for adult learning 33

Yushchenko K. Responsible behavior of preschoolers as a criterion of effectiveness of propedeutics of behavioral deviations in children 42

Subbotenko I. The significance of sacred art works in the development of teacher's artistic thinking 48

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Anishchuk A. Professional preparation of future professionals in preschool education 59

Bondarenko Y. Optimizing the study of literature in secondary school 68

Holub N., Tsinko S. Projects as means of forming informational competence of a future teacher-philologist..... 76

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Borysiuk S., Novhorodska Y., Hlebig S., Rudzka A. Mechyslav Lobotsky – founder of modern theory of education 87

Zabarny A. Literary education at Nizhyn higher school: history and present of the Ukrainian literature department..... 97

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 364.044.26

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-4-7-15

ORCID 0000-0003-4868-4950

Дзюба Н. В.

кандидат соціологічних наук, старший науковий співробітник відділу молодіжної роботи державної установи "Державний інститут сімейної та молодіжної політики"

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНОГО КОНТЕКСТУ НА РОЗВИТОК МОЛОДІ

Формування молодіжної політики в Україні орієнтоване на формування комфортних умов для молоді, можливості для самореалізації, задоволення її потреб. За умови застосування більш активних підходів у сфері молодіжної роботи потенціал молоді може бути розкритий більш ефективно. З огляду на це, досвід західних країн Європи та Сполучених Штатів Америки щодо наукового обґрунтування факторів позитивного впливу на поведінку молодих людей, може бути корисним для формування обґрунтованої молодіжної політики в Україні.

В США та в країнах Європи накопичений значний теоретичний досвід аналізу та оцінки молодіжної роботи в межах теорії позитивного розвитку молоді. Актуальним для України є такий напрямок, як дослідження зміни соціального контексту та позитивного впливу змін на молоду особу. Причому, розглядаючи соціальний контекст молодої особи як впливовий елемент розвитку, громада є соціальним середовищем, а молодь – самі агенти власного розвитку.

Вплив соціального контексту на молоду особу складається з двох припущень: по-перше, такі контексти можуть бути навмисно змінені, щоб підвищити успіх у розвитку молоді та розширенні її можливостей; по-друге, зміни в цих контекстах змінюють людину. Так, практики задля позитивного розвитку молоді дозволяють їм розвивати свідоме саморегулювання та безліч позитивних досвідів. Саме вони, в свою чергу, захищають від ризикованої поведінки, зокрема, вживання наркотиків та насильства або, точніше, компенсують ці практики.

Теорія зміни соціального контексту та спільноти зосереджується на процесах, стратегіях і тактиках, які можуть прямо чи опосередковано змінювати соціальний контекст та спільноту. Існує безліч доказів того, що соціальні контексти можуть бути змінені для сприяння позитивному розвитку молоді, а також безліч даних про те, чому такі підходи мають позитивні наслідки.

Ключові слова: позитивний розвиток молоді, молодіжна робота, соціальні контексти, обґрунтована молодіжна політика.

Молодіжна робота має два основні аспекти: робота з молоддю як практична діяльність та молодіжна робота як поле досліджень. Наукові дослідження та теоретичні розробки щодо роботи з молоддю, в тому числі і дослідження процесів становлення та розвитку молоді, та інтеграція результатів у повсякденну практику фахівців, які працюють з молоддю, є важливим і для підвищення ефективності молодіжної роботи і для підвищення кваліфікації фахівців у роботі з молоддю та формування набору специфічних професійних характеристик молодіжного працівника в цілому. Щоб бути компетентними, ефективними та чуйними, молодіжні працівни-

ки повинні замислюватися над власним досвідом у цій галузі, а також проводити дослідження для просування своїх знань та професійних навичок.

Фахівці у роботі з молоддю беруть на себе відповідальність зробити все можливе, щоб допомогти створити громади, які здатні вирішувати проблеми молоді, відповідають потребам молоді, допомагають у розкритті їх потенціалу. Це означає не тільки вести роботу з молоддю, але й аналізувати зроблене, оцінювати ефективність своєї роботи, постійно підвищувати свою кваліфікацію, набувати нових знань та інтегрувати їх у практику. Повсякденна практика фахівця у роботі з молоддю забезпечує постійні можливості реагувати та підтримувати молодь, використовуючи теоретичні знання. В той же час інтеграція теоретичних знань може покращити практику за допомогою більш глибокого розуміння молоді та процесів, які відбуваються в громаді.

Орієнтація держави на формування та реалізацію обґрунтованої молодіжної політики якраз і актуалізує питання аналізу теоретичних напрацювань щодо молодіжної роботи та її теоретичного обґрунтування.

Молодіжна політика загалом та деякі аспекти соціального становлення та розвитку молоді є предметом наукових досліджень значної кількості науковців, як-от: Є. Бородін, О. Валевський, О. Галус, В. Головенько, Г. Коваль, Н. Коляда, О. Кравченко, Ю. Криворучко, О. Локшина, О. Мурашкевич, І. Пеша, К. Плоский, К. Савчук, І. Сушкевич, С. Харченко, В. Чугаєвський, О. Яременко та інші. Особливо важливим питанням є формування та реалізація обґрунтованої молодіжної політики, в межах якої молодіжна робота ґрунтується на основі достовірних даних (статистичних, емпіричних, психологічних, маркетингових тощо) щодо положення молоді, її проблем і прагнень. Тобто практики, які реалізуються на місцях, мають у своїй основі кращий досвід роботи, їх ефективність і користь для молоді доведені при практичному впровадженні [1].

Наукові розробки та дослідження проблем та потреб молоді є основним інструментом для формування ефективної молодіжної політики. Науково обґрунтовані знання мають сприяти розробці обґрунтованої (доказової) політики [2]. Але, як зазначала І. Пеша, попри напрацювання вітчизняних учених, поглибленого дослідження потребують питання реалізації молодіжної політики, які передбачають побудову молодіжної роботи на наукових розробках та аналізі реалізованих практик [3].

Як зазначалося у висновках Команди міжнародних оглядачів Ради Європи, "під час презентації молодіжної політики в Україні значно більше уваги було приділено структурі та законам, й набагато менше методикам та процедурам, що використовуються на практиці, – їх корисності, ефективності та проблемам. Тому варто зазначити, що в процесі розвитку потенціалу програм, що стосуються молодіжної політики, набагато більше уваги має бути приділено дискусіям щодо методик та процесам ефективної розробки та реалізації проєктів: які форми роботи з молоддю та для молоді необхідно застосовувати, які з них найімовірніше справлятимуть оптимальний вплив" [2, с. 146].

Актуальність теми дослідження обумовлена тим, що теоретичне обґрунтування молодіжної роботи, яка орієнтована на позитивний розвиток молоді, наразі актуальне для молодіжної роботи в Україні. Досвід західних країн Європи та Сполучених Штатів Америки, де теоретичний аналіз молодіжної роботи ведеться протягом декількох десятиліть, наукового обґрунтування факторів впливу на поведінку молодих людей, їх уявлення, може бути корисним з огляду на орієнтацію молодіжної політики України на доказовість у її формуванні та реалізації в молодіжній роботі.

Метою дослідження є аналіз наукових розробок у сфері роботи з молоддю країн, які мають значний досвід молодіжної роботи та теоретичного і практичного (досліджень ефективності впровадження практик та інтервенцій) її обґрунтування, пов'язаних з нею, зокрема теорії позитивного розвитку молоді.

Виклад основного матеріалу. В молодіжній роботі полем прикладної науки про розвиток молоді є теорія позитивного розвитку молоді (Positive Youth Development) [4–6]. Позитивний розвиток молоді базується як на теоретичних традиціях

психології розвитку, так і доповнюється новими акцентами на розвитку потенціалу молоді більше, ніж на вирішенні її потреб та проблем як очікуваних дефіцитів, а також на створенні та сприянні формуванню соціальних контекстів розвитку. В цьому сенсі соціальні контексти розглядаються як соціальне середовище, все те що оточує особу в соціумі, її соціальне оточення, соціальні взаємодії, тощо. Соціальний контекст розглядається в широкому сенсі – як різні аспекти соціальної структури, в якій вкорінена (в термінології М. Грановеттера) молода особа. Розглядається контекст двох видів: груповий – соціальні групи, в які включена особа (сім'я, друзі, однокласники, знайомі, члени громади) – й інституційний, в першу чергу – освітній (тип школи, позакласна діяльність).

Розглядаючи соціальний контекст молодої особи як впливовий елемент розвитку, громада є соціальним середовищем, а молодь – самі агенти власного розвитку.

В межах теорії позитивного розвитку молоді висуваються декілька широких гіпотез, які представляють її наукову основу та включають широкий спектр досліджень, які слугують доказовою базою гіпотез [7]. Такі дослідження продемонстрували загальну корисність цих гіпотез для розуміння та сприяння позитивному розвитку серед усієї молоді, а також серед окремих категорій молоді: дослідження ілюструють відмінності у шляхах розвитку та результатах у різноманітності молоді за статтю, віком, расою / етнічною приналежністю та соціально-економічним статусом.

У межах теорії позитивного розвитку молоді деякі галузі знань, які стосуються розвитку молоді, багато уваги приділяється аналізу факторів, які співвідносяться з позитивними результатами у розвитку молоді, розробляються теорії змін, які формулюють як молодь, інші члени спільнот та громади, як системне та структуроване утворення, трансформуються при врахуванні потреб у розвитку молоді.

Так, наприклад, запобігання вживанню наркотичних речовин серед підлітків та насильству серед молоді є пріоритетами громадського здоров'я. Позитивні заходи щодо розвитку молоді широко застосовуються часто з метою запобігання цим проблемам. У теорії позитивного розвитку молоді опубліковано численні дослідження, що описують інтервенції (практики, метою яких є зміни, вплив) для позитивного розвитку молодих людей та як це може зменшити вживання наркотиків та насильство. Практики задля позитивного розвитку молоді мають на меті забезпечити молодих осіб афективними стосунками та різноманітним досвідом, що дозволяють їм розвивати свідоме саморегулювання та безліч позитивних досвідів. Саме вони, в свою чергу, захищають від вживання наркотиків та насильство або, точніше, компенсують їх вживання.

Науковці, які аналізують поле теоретичного концепту позитивного розвитку молоді зазначають, що досліджень, які узагальнюють та структурують теоретичні напрацювання, мало, що свідчить, що концепт позитивного розвитку молоді знаходиться на стадії теоретичної концептуалізації [7].

Існує багато опублікованих визначень позитивного розвитку молоді у дослідницьких статтях різних авторів щодо позитивного розвитку молоді, у яких помітна певна неузгодженість. Дійсно, різні автори пропонують різні визначення. Таке поширення багатьох визначень, а також супутня відсутність консенсусу щодо конкретного визначення, відображає як відносну новизну галузі, так і її міждисциплінарний характер.

Було зроблено кілька спроб сформулювати основні концепції та принципи в межах теоретичного концепту позитивного розвитку молоді [8–10]. Узагальнення цих оглядів свідчить про значний консенсус щодо цих шести принципів:

1. Молодь має властивість позитивного зростання та розвитку.
2. Позитивна траєкторія розвитку стає можливою, коли молодь вбудовується у стосунки, контексти та екології, що сприяють їхньому розвитку.
3. Процес сприяння позитивному розвитку забезпечується, коли молодь бере участь у багатьох, багаторазово повторюваних взаємозв'язках, контекстах у соціальному середовищі.

4. Всі молоді люди отримують вигоду від цих стосунків, контексту та взаємозв'язків у соціальному середовищі. Підтримка, розширення можливостей та залучення є, наприклад, важливим активом розвитку для всієї молоді, без акценту на расову приналежність, етнічну приналежність, стать та доходи сім'ї. Однак стратегії та тактики просування цих факторів розвитку можуть суттєво відрізнятися залежно від соціальної позиції, тобто від соціально-демографічних характеристик.

5. Громада є життєздатною та критично важливою системою життєдіяльності молоді для її позитивного розвитку.

6. Молоді люди є головними дійовими особами у своєму власному розвитку та є значними (і недостатньо використаними) ресурсами для створення різних видів відносин, контекстів, взаємозв'язків у соціальному середовищі, що сприяють позитивному розвитку молоді.

В межах теоретичного поля концепту позитивного розвитку молоді поряд з іншими, виділяється напрямок досліджень щодо впливу соціального контексту на молоду особу. Вплив соціального контексту на молоду особу складається з двох припущень: по-перше, такі контексти можуть бути навмисно змінені, щоб підвищити успіх у розвитку молоді та розширенні її можливостей; по-друге, зміни в цих контекстах змінюють людину.

Існує безліч доказів того, що соціальні контексти можуть бути змінені для сприяння позитивному розвитку молоді, а також безліч даних про те, чому такі підходи мають такі позитивні наслідки. У більшості цих досліджень дослідники задокументували (як правило, але не завжди) ефективність програм втручання чи профілактики у забезпеченні молоді досвідом, що сприяє позитивним результатам розвитку. Наприклад, з огляду 60 оцінок програм розвитку молоді, Рот та співавтори [11] зробили висновок: програми розвитку різних країн найкраще характеризуються підходом до молоді як до ресурсів, які потрібно розвивати, а не як носіїв проблем, які потрібно вирішувати, та їх зусиль, спрямованих на допомогу молоді стати здоровою, щасливою та продуктивною завдяки збільшенню впливу молодих людей на зовнішні активи, розширенню можливостей та варіантів підтримки.

Теорія зміни соціального контексту та спільноти зосереджується на процесах, стратегіях і тактиках, які можуть прямо чи опосередковано змінювати соціальний контекст та спільноту. Це найменш розроблена з усіх теоретичних основ теорії позитивного розвитку молоді.

Аналіз факторів позитивних змін – це складне дослідницьке завдання, оскільки фактори впливу мають динамічний характер та двонаправлені джерела позитивного розвитку. Можна виділити окремі напрямки, які є центральними для дослідження впливу середовища на позитивний розвиток молоді:

- побудова спільного бачення; активізація колективної та особистої ефективності;
- сприяння соціальній довірі;
- переосмислення того, як громадяни бачать молодь;
- мобілізація відносин членів спільноти та молоді;
- створення ефективної міжгалузевої співпраці;
- зміцнення стосунків та відповідних для розвитку видів діяльності в рамках систем спілкування та програм.

Дослідниками теорії позитивного розвитку молоді запропоновано багато шляхів упровадження змін соціальних контекстів. Серед них – соціальна політика, соціальні норми, розвиток громади, окремі райони, сім'ї, мобілізація дорослих як активістів змін, у тому числі через програми наставництва; та мобілізація молоді як активістів змін. Також було запропоновано дві концептуальні основи, які допоможуть скеровувати теорію та дослідження щодо позитивних змін. Так, Грейнджер [12] запропонував дві загальні конструкції: стратегії втручання для посилення волі до змін та стратегії втручання для підвищення спроможності до змін. Для останнього він пропонує п'ять ключових стратегій:

- створення людського капіталу;
- стратегії перерозподілу;
- інвестиційні стратегії;
- створення соціального капіталу та стратегії ефективності.

З іншого боку, Бенсон із співавторами [5] запропонували п'ять взаємозв'язаних сфер втручання. Заснована на теорії організаційних систем, ця модель передбачає, що зміни в будь-якій одній сфері впливають на кожну з інших. Це твердження має теоретичну спорідненість із основними положеннями теорії систем розвитку. Ця теорія п'яти сфер втручання служить теоретичною базою створення "спільноти, що уважно ставиться до розвитку молоді" [5, р. 389]. Така спільнота (група) задумана як спільнота, яка орієнтована на лідерів суспільної думки та активізує можливості розвитку сприятливого середовища через розвиток каналів, взаємозв'язків своїх членів спільноти, як дорослих, так і молоді, та окремих напрямків (сім'я, мікрорайони, школи, молодіжні організації, мереживні роботи, громади). Уважна для розвитку молоді громада також характеризується опосередкованими впливами, які підтримують і забезпечують безпосередні впливи членів спільноти та окремих напрямків. Ці впливи включають політику, фінансові ресурси та соціальні норми, що сприяють взаємодії дорослих з молоддю [13].

У свою чергу Бенсон із співавторами вважають [5], що стратегічними цілями для таких спільнот є:

- вертикальне накопичення, в якому молодь розвиває багато активів, напрямків;
- горизонтальне накопичення, в якому молодь накопичує канали, напрямки у багатьох контекстах;
- широта розвитку – розширення за цілями та дизайном, охоплення всіх дітей та підлітків, а не лише для тих, хто має ризиковану поведінку та обслуговують традиційні програми "профілактики".

Відповідно до стратегічних цілей громади, автори висувують п'ять взаємопов'язаних стратегій для змін у громаді:

1. Залучення членів громади, спільноти: дорослі в громаді будують стійкі стосунки всередині сприятливого середовища з активізацією каналів, взаємозв'язків з дітьми та молоддю як в сім'ї, так і поза нею.

2. Мобілізація залучення молоді: підлітки використовують свої здібності щодо нарощування каналів та взаємозв'язків з однолітками та з молодшими дітьми та участі в заходах, що сприяють розвитку своєї громади.

3. Активізація різних напрямків: сім'ї, мікрорайони, школи, громади та молодіжні організації, що активізують свій потенціал у створенні каналів та взаємозв'язків.

4. Активні програми: спільна інфраструктура якісних програм раннього дитинства, позашкільних занять, вихідних та літніх програм, яка доступна та використовується у роботі з дітьми та молоддю.

5. Вплив на важливі рішення в громаді: розподіл фінансових ресурсів, лідерство, засоби масової інформації та політичні ресурси мобілізуються для підтримки та підтримки трансформації, необхідної для появи областей 1, 2, 3 та 4.

В межах теорії позитивного розвитку молоді накопичений величезний досвід досліджень ефективності практик, інтервенцій молодіжної роботи. Так, наприклад, дослідницька група соціального розвитку при Університеті Вашингтона провела один із найбільш широких оглядів програм позитивного розвитку молоді [4]. Вони визначили 161 програму та детально обговорили 25, які були добре оцінені та показали значний вплив на результати поведінки молодих людей. Критерієм для відбору програм для аналізу була умова, що програми повинні мати одне або декілька з наступних завдань щодо створення сприятливого середовища для розвитку: сприяння зв'язкам; сприяння стійкості; сприяння розвитку соціальної компетентності; сприяння емоційній компетентності; сприяння пізнавальній компетентності; сприяння розвитку поведінкової компетентності; сприяння моральної компетентності; підтримка самовизначення; виховання духовності; сприяння особистої ефективності;

виховання чіткої і позитивної ідентичності; виховання віри в майбутнє; забезпечення прихильності позитивної поведінки; забезпечення можливості для соціальної участі; і сприяння соціально схвалюваним нормам. Крім того, програми повинні були розглядати або декілька активів, або одну поживну речовину, але в різних соціальних сферах – в сім'ї, в школі чи громаді. Компетентність, особиста ефективність та соціально схвалювані норми були розглянуті у всіх 25 відібраних програмах, і більшість програм займалися щонайменше 8 з 15 аспектів сприятливого для розвитку середовища. У більшості програм аналізувалися позитивні результати, а також зменшення ризикованої поведінки серед молоді в їх оцінках. Дев'ятнадцять із 25 програм продемонстрували значний вплив на позитивні результати розвитку молоді, включаючи вдосконалення міжособистісних навичок, якість стосунків з однолітками та дорослими, самоконтроль, вирішення проблем, пізнавальну компетентність, самоефективність, прихильність до школи та досягнення в навчанні. Крім того, 24 з 25 продемонстрували значне зменшення ризикованої поведінки, таких як вживання алкоголю та інших наркотиків, шкільні проблеми, агресивна поведінка, насильство та ризикована сексуальна поведінка.

В огляді понад 1200 досліджень результатів профілактичних програм для дітей та підлітків Дурлак [14] визначив вісім загальних захисних факторів у програмах, що успішно запобігають проблемам у поведінці, в школі, поганому фізичному здоров'ю та вагітності серед молоді; особисті та соціальні навички; особиста ефективність; хороші стосунки батьків та дітей; позитивне моделювання однолітків; високоякісні школи; ефективна соціальна політика; і позитивні соціальні норми. У літературі про стійкість також впливає, що з результатів численних досліджень із використанням різних вимірів "синхронних доказів" є три критичні види захисних факторів: тісні стосунки з турботливими, підтримуючими дорослими, часто на ролях надання первинної медичної допомоги; ефективні школи; і позитивні стосунки з соціально активними дорослими в спільноті [15].

Дурлак та Уеллс [16] у своєму аналізі 177 програм первинної профілактики, призначених для запобігання проблемам поведінки та психічного здоров'я серед дітей та підлітків, відмітили, що більшість видів програм первинної профілактики (орієнтовані на людину чи навколишнє середовище та універсальні чи цілеспрямовані) сприяє як зменшенню проблем, так і збільшенню компетенції.

Висновки. В межах теорії позитивного розвитку молоді накопичений значний досвід теоретичного обґрунтування практик молодіжної роботи. В межах теоретичного поля концепту позитивного розвитку молоді поряд з іншими, виділяється напрямком досліджень щодо впливу соціального контексту на молоду особу. Дослідниками теорії запропоновано різні шляхи впровадження змін соціальних контекстів. Причому, розглядаючи соціальний контекст молодої особи, як впливовий елемент розвитку, громада є соціальним середовищем, а молодь – самі агенти власного розвитку.

Громада є життєздатною та критично важливою системою життєдіяльності молоді для її позитивного розвитку. Тому актуальними видаються виділені дослідниками в межах теорії впливу соціального контексту та можливості його зміни для позитивного розвитку молоді, взаємозв'язані стратегії для змін в громаді, такі як залучення членів громади, спільноти [1]; мобілізація та залучення молоді [2]; активізація різних напрямків соціального контексту [3]; впровадження різних активних програм [4]; формування можливостей впливу на важливі рішення в громаді [5]. Причому зміни в будь-якій одній сфері впливають на кожну з інших.

Наукове обґрунтування впливу середовища, безумовно, важливе, з огляду на те, що відкриває широкий спектр можливих форматів у роботі з молоддю. В цьому аспекті доцільно підкреслити, що змінюючи середовище на краще, фахівці, які працюють з молоддю, можуть розраховувати на позитивні результати своєї роботи для молодих людей. Причому зміни середовища можуть впливати як на окремі групи молоді, так і на молодих людей загалом. Причому зосереджуючи увагу на покращенні окремих, можливо, ситуативних аспектів середовища, які корисні окремим

категоріям молоді, можна розраховувати на якісний вплив і на інші категорії молоді. Такий вплив опосередкований артикуляцією на загальному покращенні соціального клімату в громаді через формування у громадській думці позитивного відношення до різних аспектів молодіжної роботи. В той же час позитивний вплив пролонгований у часі – змінюючи думки, змінюємо людину.

Література

1. Вивчення становища молоді Київської області з метою формування обґрунтованої молодіжної політики: звіт за результатами дослідження / за ред. Н. М. Комарової, І. В. Пешої. Київ, 2017. 77 с.
2. Молодіжна політика в Україні. Висновки Команди міжнародних оглядачів Ради Європи / Е. Кжаклевска, Г. Вільямсон. Страсбург: Видавництво Ради Європи F-67075 Strasbourg Cedex, 2013. 192 с.
3. Пеша І. В. Напрями та завдання молодіжної політики на рівні територіальної громади. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2019. Вип. 3 (42), С. 98–103.
4. Catalano R. F., Berglund M. L., Ryan J., Lonczak H. S., Hawkins J. D. Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 2004. 591 (1). P. 98–124. doi:10.1177/0002716203260102
5. Benson, P. L., Scales, P. C., Mannes, M. Developmental strengths and their sources: Implications for the study and practice of community building. *Handbook of applied developmental science: Vol. 1. Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies and programs – Applying developmental science for youth and families: Historical and theoretical foundations* / Eds. by R. M. Lerner, F. Jacobs, & D. Wertlieb. Newbury Park, CA: Sage. 2003. P. 369–406.
6. Benson P. L., Saito R. N. The scientific foundations of youth development. *Trends in youth development: Visions, realities, and challenges Norway* / Eds. by P. L. Benson, K. J. Pittman. MA: Kluwer Academic. 2001. P. 135–154.
7. Benson P., Scales P., Hamilton S., Sesma A. Positive youth development: Theory, research, and applications. *Handbook of child psychology*. 2007. Vol. 1.
8. Benson P. L., Pittman K. J. Moving the youth development message: Turning a vague idea into a moral imperative. *Trends in youth development: Visions, realities, and challenges*. 2001. P. 3–50.
9. Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*. 2002. Vol. 5. № 1. P. 1–15.
10. Hamilton S. F., Hamilton M. A., Pittman K. Principles for youth development. *The youth development handbook: Coming of age in American communities*. 2004. Vol. 2. P. 3–22.
11. Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L., & Foster, W. Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of research on Adolescence*. 1998. Vol. 8. № 4. P. 423–459.
12. Granger R. C. Creating the conditions linked to positive youth development. *New Directions for Youth Development*. 2002. № 95. P. 149–164.
13. The role of neighborhood and community in building developmental assets for children and youth: A national study of social norms among American adults / Scales P. C. et al. *Journal of Community Psychology*. 2001. Vol. 29. № 6. P. 703–727.
14. Durlak J. A. Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American journal of orthopsychiatry*. 1998. Vol. 68. № 4. P. 512–520.
15. Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*. 2000. Vol. 71. № 3. P. 543–562.
16. Durlak J. A., Wells A. M. Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American journal of community psychology*. 1997. Vol. 25. № 2. P. 115–152.

References

1. Komarova, N. M. & Piesha, I. V. (2017). *Vyvchennia stanovyshcha molodi Kyivskoi oblasti z metoiu formuvannia obgruntovanoi molodizhnoi polityky: zvit za rezultatamy doslidzhennia* [Study of the situation of youth in Kyiv region in order to form a sound youth policy: a report on the results of the study]. Kyiv [in Ukrainian].
 2. Kzhaklevska, E. & Viliamson, H. (2013). *Molodizhna polityka v Ukraini. Vysnovky Komandy mizhnarodnykh ohliadachiv Rady Yevropy* [Youth policy in Ukraine. Conclusions of the Council of Europe International Observer Team]. Strasburh: Vydavnytstvo Rady Yevropy. 9. 192 [in English].
 3. Piesha, I. V. (2019). Napriamy ta zavdannia molodizhnoi polityky na rivni terytorialnoi hromady [Directions and tasks of youth policy at the level of the territorial community]. *Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriaduvannia – Public administration and local self-government*. № 3 (42). 98–103 [in English].
 4. Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*. 5 (1). 15a [in English].
 5. Benson, P. L., Scales, P. C., & Mannes, M. (2003). Developmental strengths and their sources: Implications for the study and practice of community building. *Handbook of applied developmental science*. 1. 369–406 [in English].
 6. Benson, P. L., & Saito, R. N. (2001). The scientific foundations of youth development. In *Trends in youth development* (pp. 135–154). Springer, Boston, MA [in English].
 7. Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma Jr, A. (2007). Positive youth development: Theory, research, and applications. *Handbook of child psychology*. 1 [in English].
 8. Benson, P. L., & Pittman, K. J. (2001). Moving the youth development message: Turning a vague idea into a moral imperative. *Trends in youth development: Visions, realities, and challenges*. 3–50 [in English].
 9. Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*. 5 (1). 15a [in English].
 10. Hamilton, S. F., Hamilton, M. A., & Pittman, K. (2004). Principles for youth development. *The youth development handbook: Coming of age in American communities*. 2. 3–22 [in English].
 11. Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L., & Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of research on Adolescence*. 8(4). 423–459 [in English].
 12. Granger, R. C. (2002). Creating the conditions linked to positive youth development. *New Directions for Youth Development*. (95). 149–164 [in English].
 13. Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Hintz, N. R., Sullivan, T. K., & Mannes, M. (2001). The role of neighborhood and community in building developmental assets for children and youth: A national study of social norms among American adults. *Journal of Community Psychology*. 29 (6). 703–727 [in English].
 14. Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American journal of orthopsychiatry*. 68 (4). 512–520 [in English].
 15. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*. 71 (3). 543–562.
 16. Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American journal of community psychology*. 25 (2). 115–152 [in English].
-
-

Dziuba N. V.

Candidate of Sociological Sciences, Senior Research Fellow,
Department of Youth Work, State Institution "State Institute of Family and Youth Policy"

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE INFLUENCE OF SOCIAL CONTEXT ON YOUTH DEVELOPMENT

The formation of youth policy in Ukraine is focused on creating comfortable conditions for young people, opportunities for self-realization, meeting their needs. The potential of young people can be revealed more effectively if youth workers apply various active approaches in their work. Thus the experience of Western European countries and the United States of America in scientifically substantiating the factors of positive influence on the behavior of young people can be useful for the formation of solidly backgrounded youth policy in Ukraine.

The United States and European countries have accumulated considerable theoretical experience in the analysis and evaluation of youth work within the theory of positive youth development. One of the directions of positive youth development is the Theory of Context and Community Change and the positive impact of changes on the young person. Analysis and evaluation of this direction's practices and interventions is relevant for Ukraine. Considering the social context of the young person as an influential element of development, the community is a social environment, and young people are the agents of their own development.

The impact of the context on the young person consists of two assumptions: such contexts can be deliberately changed to increase the success of youth development (1); the changes of these contexts change a person (2). Thus, practices for the positive youth development allow young people to develop conscious self-regulation and many positive experiences. They, in turn, protect against risky behavior, in particular, drug use and violence/anti-social behavior, or, more precisely, compensate for these negative practices.

The Theory of Context and Community Change focuses on processes, strategies and tactics that can directly or indirectly change the social context and community. There is ample evidence that social contexts can be changed to promote positive youth development, as well as ample evidence of why such approaches have positive effects.

Key words: positive youth development, youth work, social contexts, solidly backgrounded youth policy.

УДК 373.2.015.31:34

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-4-16-24

Lisovets O.

doktor habilitowany, profesor Katedry Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej,
Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola, Ukraina

Bejger H.

doktor pedagogiki, starszy wykładowca Katedry Pedagogiki Państwowa
Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Polska

Bondarenko G.

asystent Adiunkt Katedry Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej,
Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola, Ukraina

Kowalczyk E.

studentka III r., I st. (3-go kursa, bakalawr), Polska

ZNAJOMOŚĆ PRAW DZIECKA WŚRÓD SZEŚCIOLATKÓW

We współczesnych warunkach rozwoju społeczeństwa istnieje pilna potrzeba zwrócenia przez państwo większej uwagi na dzieci. Autorzy wnioskuje, że prawa dziecka są częścią ogólnego zbioru praw człowieka, który stanowi prawny status każdej jednostki. Prawa dziecka to zbiór praw i wolności charakteryzujących stan prawny dziecka, uwzględniający specyfikę rozwoju człowieka przed osiągnięciem dorosłości.

Artykuł dotyczy aktualnego stanu zapewnienia i realizacji praw dziecka w Polsce. Przeanalizowano informacyjne i publiczne mechanizmy kształtowania i realizacji polityki państwa w zakresie ochrony dzieci w Polsce. Nacisk położony jest na wyjaśnienie natury i cech tych mechanizmów. Zwraca się uwagę, że konieczne jest wprowadzenie nowych podejść do ochrony praw dziecka oraz jakościowa poprawa krajowego systemu kontroli i monitoringu państwowego i publicznego w zakresie ochrony dzieci, aby w pełni wykorzystać potencjał społeczny.

Słowa kluczowe: prawa dziecka, ochrona praw dziecka, normatywno-prawne podstawy ochrony praw dziecka, państwowe mechanizmy ochrony praw dziecka.

*"Niech się wreszcie każdy dowie
I rozpowie w świecie całym,
Że dziecko to także człowiek,
Tyle, że jeszcze mały.
Dlatego ludzie uczeni,
Którym za to należą się brawa,
Chcąc wielu dzieci los odmienić,
Spisali dla was mądre prawa..."
Marcin Brykczyński, Prawa dziecka [1].*

Istota praw dziecka. Deklaracja Praw Dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 20 listopada z 1959 r. była początkiem pochylenia się nad sprawą dzieci [3]. Rozwój nauki wpłynął na większą świadomość ludzi i wiarę w podstawowe prawa człowieka oraz popieranie postępu społecznego i tworzenie godnych warunków życia. Każdy człowiek powinien korzystać ze wszystkich praw bez względu na różnice rasy, koloru, płci, języka, wyznania, poglądów politycznych, narodowości, pochodzenia społecznego, majątku, czy urodzenia. Respektowania tych praw domagano się także w stosunku do dzieci. *Deklaracja Praw Dziecka* to zbiór dziesięciu zasad. W świetle zapisów *Deklaracji* dziecko staje się podmiotem współuczestniczącym w rzeczywistości społecznej. W *Deklaracji* zauważono, iż dziecko z powodu niedojrzałości fizycznej i

umysłowej wymaga szczególnej opieki i troski, a także odpowiedniej opieki prawnej zarówno przed urodzeniem, jak i po urodzeniu, stąd stworzenie konkretnych i jasnych zasad mających na celu dobro dziecka. Już w *Deklaracji Genewskiej* z roku 1924 [2], w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, jak również w statutach agencji wyspecjalizowanych i organizacji międzynarodowych zajęto stanowisko w sprawie praw dziecka.

Szczególne znaczenie nabrało to, by dziecko mogło korzystać ze wszystkich praw wymienionych w Deklaracji [3]. Prawa te dotyczyły wszystkich dzieci na całym świecie, bez żadnego wyjątku i bez żadnej różnicy. Zapewniono prawo do szczególnej ochrony oraz zapewnienia warunków do prawidłowego rozwoju fizycznego, umysłowego, moralnego, duchowego i społecznego, w atmosferze poszanowania wolności i godności dziecka. *Deklaracja* dawała również gwarancję, iż z chwilą przyjścia na świat dziecko ma prawo do nazwiska i obywatelstwa, a co za tym idzie, także do korzystania z dobrodziejstw ubezpieczeń społecznych. Zapewniono szczególną ochronę zarówno dziecku, jak i matce, łącznie z odpowiednią opieką, tak przed urodzeniem, jak i po urodzeniu. Pochyleno się również nad dzieckiem niepełnosprawnym pod względem fizycznym, umysłowym lub społecznym, które tak samo należy traktować, wychowywać i otaczać szczególną opieką, z uwzględnieniem jego stanu zdrowia i warunków życiowych. Zauważono, że do harmonijnego rozwoju swej osobowości dziecko potrzebuje miłości i zrozumienia. W miarę możliwości powinno ono rosnać pod ochroną i odpowiedzialnością rodziców, a w każdym razie w atmosferze życzliwości oraz bezpieczeństwa moralnego i materialnego. Podkreślano, że w pierwszych latach życia nie wolno dziecka oddzielać od matki, chyba, że chodzi o przypadki wyjątkowe. Społeczeństwo i władze państwowe powinny otaczać szczególną opieką dzieci nie mające rodziny albo nie mające dostatecznych środków na utrzymanie. Zalecano udzielanie pomocy finansowej wielodzietnym rodzinom na utrzymanie dzieci. Domagano się, by każde dziecko miało prawo do nauki – bezpłatnej i obowiązkowej, przynajmniej w zakresie szkoły podstawowej. Dziecko powinno otrzymać takie wychowanie, które będzie podnosić jego kulturę ogólną i umożliwiać mu, w warunkach równych szans, rozwinięcie swych zdolności oraz kształtowanie poczucia odpowiedzialności moralnej i społecznej.

Dziecko należało chronić przed wszelkiego rodzaju zaniechaniem, okrucieństwem i wyzyskiem. Nie powinno ono być przedmiotem handlu w żadnej formie. Zgodnie z *Deklaracją* dziecka nie wolno było przyjmować do pracy zarobkowej przed osiągnięciem odpowiedniego minimalnego wieku – w Polsce poniżej 16 roku życia. Dziecka nie wolno było w żadnym razie zmuszać ani upoważniać do wykonywania jakiegokolwiek zawodu lub wykonywania czynności, które by wpływały szkodliwie na jego zdrowie lub wychowanie albo hamowały jego rozwój fizyczny, umysłowy lub moralny. Dziecko należało chronić przed praktykami, jakie mogłyby prowadzić do rasowej, religijnej lub wszelkiej innej dyskryminacji. Należało je wychowywać w duchu zrozumienia innych, tolerancji, przyjaźni między narodami, pokoju i powszechnego braterstwa. Należało wpajać w nie przekonanie, że powinno poświęcić swoją energię i swoje uzdolnienia dla dobra bliźnich.

Prawa dziecka zawarte w Konwencji. Kolejnym etapem na drodze ku traktowaniu dziecka jako osoby ludzkiej z należnymi jej prawami było uchwalenie *Konwencji o Prawach Dziecka* przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku [5]. W Polsce *Konwencja* została podana do powszechnej wiadomości w Dzienniku Ustaw z dnia 23 grudnia 1991 roku. Ratyfikując *Konwencję o Prawach Dziecka* państwo zobowiązało się do uznania dobra dziecka za najwyższy cel [5]. Zobowiązano się również do przygotowania dziecka do dorosłego życia i ochrony przed wszelkiego rodzaju przemocą (niewolnictwem, handlem ludźmi, wykorzystywaniem seksualnym, pracą przymusową, udziałem w działaniach zbrojnych). Ponadto państwa zobowiązały się do powołania instytucji publicznych do działań na rzecz ochrony praw dziecka. W Polsce *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* z 1997 roku ustanowiła instytucję Rzecznika Praw Dziecka, który stoi na straży praw i wolności dziecka. *Konwencja* to rozszerzony zbiór zasad, norm i sposobu traktowania dziecka ustanowiony wcześniej w *Deklaracji Praw Dziecka*.

Zgodnie z *Konwencją* każde dziecko ma niezbywalne prawo do życia i rozwoju. Ma prawo do tego, by niezwłocznie po jego urodzeniu sporządzono akt urodzenia, ma prawo do otrzymania imienia, uzyskania obywatelstwa oraz, jeśli to możliwe, prawo do poznania swoich rodziców i pozostawania pod ich opieką. Konwencja reguluje wiele aspektów funkcjonowania dziecka i poszanowania jego praw w stosunkach z rodzicami. Dziecko, którego rodzice przebywają w różnych państwach ma prawo do utrzymywania regularnych kontaktów z obojgiem rodziców, z wyjątkiem okoliczności nadzwyczajnych. Obowiązkiem państwa jest podjęcie kroków zmierzających do zwalczania nielegalnego transferu dzieci oraz ich nielegalnego wywozu za granicę. Konwencja nakłada na państwo, w jakim dziecko żyje, obowiązek zapewnienia kształtowania jego własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania ich we wszystkich sprawach go dotyczących, przyjmując je z należytą powagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka. Dziecko ma prawo do swobodnej wypowiedzi; prawo to ma zawierać swobodę poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz idei wszelkiego rodzaju, bez względu na granice, w formie ustnej, pisemnej bądź za pomocą druku, w formie artystycznej lub z wykorzystaniem każdego. Zapewnia się też dziecku swobodę wyrażania wyznawanej religii lub przekonań. Nie może to jednak ograniczać podstawowych praw i wolności innych osób. Rodzice lub w określonych przypadkach opiekunowie prawni ponoszą główną odpowiedzialność za wychowanie i rozwój dziecka. Jak najlepsze zabezpieczenie interesów dziecka ma być przedmiotem ich największej troski. Tu potrzebna jest pomoc państwa. Państwo w dziedzinie ustawodawczej, administracyjnej, społecznej oraz wychowawczej ma obowiązek ochrony dziecka przed wszelkimi formami przemocy fizycznej bądź psychicznej, krzywdy lub zaniedbania. bądź złego traktowania czy wyzysku, w tym wykorzystywania w celach seksualnych. Mówi się tu też o tworzeniu programów socjalnych dla realizacji pomocy dziecku oraz jego rodzinie. Państwo ma także obowiązek podejmowania działań istotnych dla ustalania, informowania, wszczynania i prowadzenia śledztwa, postępowania, notowania wymienionych wyżej przypadków niewłaściwego traktowania dzieci. W przypadkach skrajnego zaniedbywania obowiązków w zakresie opieki i wychowania przewiduje się ingerencję sądu w sposób sprawowania władzy rodzicielskiej nad dzieckiem.

Dziecko pozbawione czasowo lub na stałe swego środowiska rodzinnego ma prawo do specjalnej ochrony i pomocy ze strony państwa, w tym także zapewnienia mu opieki zastępczej. Przy wyborze odpowiednich rozwiązań należy w sposób właściwy uwzględnić wskazania w zachowaniu ciągłości w wychowaniu dziecka oraz jego tożsamości etnicznej, religijnej, kulturowej i językowej. Dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach gwarantujących mu godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w życiu społeczeństwa. Chodzi tu o to, aby niepełnosprawne dziecko posiadało skuteczny dostęp do oświaty, nauki, opieki zdrowotnej, opieki rehabilitacyjnej, przygotowania zawodowego oraz możliwości rekreacyjnych oraz o osiągnięcie przez dziecko jak najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem i osobistego rozwoju, w tym także rozwoju kulturalnego i duchowego. Należy również dążyć do zapewnienia jak najwyższego poziomu ochrony zdrowia i udogodnień w zakresie leczenia chorób oraz rehabilitacji zdrowotnej. Żadne dziecko nie może być pozbawione prawa dostępu do opieki zdrowotnej. Szczególnie warto zwrócić uwagę na artykuł 24 punkt 2 [5], w którym wymieniono najważniejsze problemy, z którymi należy się uporać:

- zmniejszyć śmiertelność wśród noworodków i dzieci;
- zapewnić konieczną pomoc oraz opiekę zdrowotną wszystkim dzieciom;
- zwalczać choroby i niedożywienie;
- zapewnić matkom właściwą opiekę zdrowotną w okresie przed i po urodzeniu dziecka;
- umożliwić wszystkim grupom społecznym dostęp do oświaty oraz zapewnić wsparcie w korzystaniu z podstawowej wiedzy w zakresie zdrowia i karmienia dziecka,

korzyści z karmienia piersią, higieny i warunków zdrowotnych otoczenia, a także zapobiegania wypadkom;

- zapewnić rozwój profilaktycznej opieki zdrowotnej, poradnictwa dla rodziców oraz wychowania i usług w zakresie planowania rodziny.

Zaś artykuł 28 uznając prawo dziecka do nauki zwraca uwagę na realizowanie tego prawa na zasadzie wyrównywania szans, a w szczególności, by nauczanie podstawowe było obowiązkowym i bezpłatnym dla wszystkich. Należy popierać rozwój różnorodnych form szkolnictwa średniego, zarówno ogólnokształcącego, jak i zawodowego, uczynić je dostępnymi dla każdego dziecka [5]. Warto też pamiętać o wsparciu finansowym dla dzieci z uboższych rodzin. Również szkolnictwo wyższe winno być dostępne dla wszystkich młodych ludzi posiadających zdolności w wybranych dziedzinach. Dzieci powinny też mieć zapewniony dostęp do informacji i poradnictwa szkolnego i zawodowego. Ważne jest również podejmowanie kroków na rzecz zapewnienia regularnego uczęszczania do szkół oraz zmniejszenia wskaźnika porzucania nauki. Te warunki pozwalają na rozwijanie, w jak najpełniejszym zakresie, osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka, rozwijanie w dziecku szacunku dla: praw człowieka i podstawowych swobód, zasad zawartych w *Karcie Narodów Zjednoczonych*, rodziców, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości, wartości narodowych kraju, w którym mieszka dziecko, kraju, z którego dziecko pochodzi, jak i dla innych kultur. Przygotowanie dziecka do życia w wolnym społeczeństwie w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi i rozwijanie w nim poszanowania środowiska naturalnego również jest istotnym warunkiem kształtowania jego osobowości i przygotowania go do samodzielnego życia w przyszłości. To wszystko opisuje artykuł 29 wskazując, na jakie oddziaływania powinna być ukierunkowana nauka [5]. *Konwencja* uznaje również prawo dziecka do wypoczynku i czasu wolnego, do uczestniczenia w zabawach i zajęciach rekreacyjnych, stosownych do wieku dziecka, oraz do nieskrępowanego uczestniczenia w życiu kulturalnym i artystycznym.

Artykuł 37 podkreśla, jak ważna jest ochrona dzieci przed torturowaniem bądź okrutnym, nieludzkim czy poniżającym traktowaniem lub karaniem [5]. Ani kara śmierci, ani kara dożywotniego więzienia bez możliwości wcześniejszego zwolnienia nie może zostać orzeczona wobec osoby w wieku poniżej osiemnastu lat za popełnione przez nią przestępstwa. Aresztowanie, zatrzymanie lub uwięzienie dziecka powinno być zgodne z prawem i może być zastosowane jedynie jako środek ostateczny i na możliwie najkrótszy czas. Każde dziecko pozbawione wolności powinno być traktowane humanitarnie i z poszanowaniem wrodzonej godności jednostki ludzkiej, w sposób uwzględniający potrzeby osoby w danym wieku. Wszystkie wyszczególnione prawa są istotne i składają się na zapewnienie dziecku jak najlepszych warunków życia i rozwoju.

Druga część *Konwencji* poświęcona jest szerzeniu informacji o zasadach i postanowieniach niniejszej konwencji zarówno wśród dorosłych, jak i dzieci, wykorzystując do tego celu środki będące w ich dyspozycji. Powołano również Komitet Praw Dziecka składający się z osiemnastu ekspertów reprezentujących wysoki poziom moralny i posiadających uznane kompetencje w dziedzinie, której dotyczy niniejsza konwencja do wykonywania tych funkcji. Ustalono dokładnie, w jaki sposób Komitet Praw Dziecka ma działać, by był skuteczny w respektowaniu wyżej wymienionych praw.

Trzecia część podkreśla otwartość *Konwencji* na ratyfikowanie jej przez wszystkie państwa. Każde Państwo-Strona może zaproponować poprawkę i wnieść ją do Sekretarza Generalnego Narodów Zjednoczonych. Depozytariuszem *Konwencji* jest Sekretarz Generalny Narodów Zjednoczonych. Oryginał konwencji, którego teksty sporządzono w językach angielskim, arabskim, chińskim, francuskim, hiszpańskim oraz rosyjskim są jednakowo autentyczne i zostały zdeponowane u Sekretarza Generalnego Narodów Zjednoczonych.

Znajomość zarówno *Deklaracji Praw Dziecka* jak i *Konwencji o Prawach Dziecka* jest priorytetem nie tylko dla rządzących, nauczycieli, opiekunów czy rodziców, ale

każdego człowieka. Pozwala to na zrozumienie, iż dziecko należy traktować podmiotowo i zapewnić mu maksimum pomocy w rozwijaniu jego uzdolnień.

Znaczenie znajomości praw dziecka na co dzień. Wielki pedagog – Janusz Korczak przekonywał, że dziecko jest człowiekiem tu i teraz. Nie można się nie zgodzić z tym stwierdzeniem. Korczakowi nie udało się ocalić swoich wychowanków od śmierci, ale udało mu się ocalić ich dzieciństwo, człowieczeństwo i godność. Warto zauważyć, iż *"Korczak stawia nas, dorosłych na baczność, przypomina, upomina, daje nam zadanie do odrobienia. Ta lekcja – to proces społecznej edukacji, ciągłego odczytywania i urzeczywistniania podmiotowości dziecka i jego prawa do dzieciństwa"* [6, s. 93]. To od nas dorosłych zależy, jak będzie wyglądało dzieciństwo naszych dzieci. Stąd znajomość praw i ich przestrzeganie są tak ważne. Jeżeli potraktujemy dziecko jak aktywny i twórczy podmiot, pochylimy się nad nim, dostrzeżemy jego potencjał i ukierunkujemy aktywność dziecka na to, co dla niego dobre i pożyteczne, mamy szansę na ukształtowanie szczęśliwego i spełnionego dorosłego człowieka. Korczak w swoich dziełach akcentował obywatelstwo dziecięce, czyli jego prawa: społeczne, ekonomiczne, polityczne, kulturowe, socjalizacyjno-opiekuńcze, edukacyjne, a dorosłym przypisywał obowiązek towarzyszenia dziecku w realizacji jego praw. Należy zatem uznać godność dziecka, czyli jego prawo do szacunku i do tego, by było tym, kim jest. Dzieci zasługują na poszanowanie ich praw, ponieważ *"Dziecko jest pełnoprawnym obywatelem, dlatego w społeczeństwie obywatelskim ma prawo do wolności, do szacunku, godności, do swojego dziecięcego świata, do własnych trudów, poszukiwań, pomyłek, do sukcesów, porażek, do życia i śmierci – dowodził Korczak"* [6, s. 96].

W swoich publikacjach Korczak podkreśla, że przez wieki dzieci w życiu społecznym były niewidoczne. Natomiast wyniki badań potwierdzają, że zapłodniona komórka jajowa jest przykładem samoorganizacji kodowanej, gdyż w nią jest wbudowana instrukcja budowy i funkcjonowania przyszłego, złożonego układu. Każda komórka ma cechy charakterystyczne dla wszystkich ludzi, ale też indywidualne dla danej osoby. Od pierwszego podziału dokonuje się więc rozwój istoty psycho-fizyczno-społecznej, która od początku wchodzi w interakcję ze społeczeństwem i aktywnie je organizuje. Indywidualność jest zatem cechą rozwoju [4, s. 32]. Zatem nie możemy traktować dziecka inaczej jak tylko podmiot. Korczak wielokrotnie podkreślał potrzebę dialogu z dzieckiem. Negował postawę bezdusznego pedagoga, podkreślał potrzebę dialogu z dzieckiem, ale i otwartości na dziecięcą ciekawość świata. Dialog u Korczaka oznacza wolność wypowiedzenia się, działania i bycia wysłuchanym [6, s. 93].

Prawa i obowiązki dziecka w przedszkolu. Współcześnie dzieci w wielu krajach na świecie znają swoje prawa i na co dzień doświadczają ich respektowania w praktyce. Aby zweryfikować, jak rozumieją swoje prawa dzieci w wieku przedszkolnym, opracowano projekt "Popularyzacja praw dziecka", na który złożyły się trzy zajęcia dydaktyczno-wychowawcze z dziećmi.

Pierwsze zajęcia dotyczyły prawa dziecka do tożsamości narodowej, drugie znajomości praw dziecka, na trzecich mowa była o prawach dzieci w różnych krajach świata. W realizacji projektu zastosowano różne metody i środki dydaktyczne. W przeprowadzonych zajęciach wykorzystano technikę pogadanki, zabawy ruchowe oraz techniki plastyczne. Część prac dzieci wykonywały wspólnie, część indywidualnie. Na pierwsze zajęcia zostały przygotowane kartoniki z imionami wszystkich dzieci. Zajęcia rozpoczęły się od dramy celem przedstawienia, czym są *Konwencja* i prawo. Aby zainteresować dzieci tematem ich praw, osoby prowadzące wcieliły się w postacie fikcyjne: Ciotki Konwencji, Pani Prawko i Pani Fotograf, które w odgrywanej scenie zachowywały się tak, jakby znajdowały się na stadionie podczas meczu piłki nożnej. Odegrana scenka pozwoliła nawiązać kontakt z dziećmi i zainteresować tym, co się dalej będzie działo. Kiedy okazało się, że zaszła pomyłka i zamiast na mecz panie trafiły do przedszkola, rozpoczęły się właściwe zajęcia. Przedszkolakom bardzo się to spodobało i z zainteresowaniem i radością czekały na dalszą część zajęć. Po przedstawieniu się i wyjaśnieniu czym jest *Konwencja o Prawach Dziecka* wspólnie z prowadzącymi dzieci recytowały wiersz *Kto Ty jesteś?*, co stanowiło początek pogadanki o prawach dziecka.

Rozmawiano z dziećmi również na temat tego, czym jest tożsamość narodowa, co dla nas znaczy nasz kraj, co to jest flaga, godło narodowe, hymn. Dyskutowano z dziećmi, jak należy się zachować podczas hymnu. Zaproponowano dzieciom zabawę muzyczną. W trakcie piosenki *Czekolada* dzieci tańczyły, a kiedy zmieniała się muzyka i słychać było hymn dzieci przyjmowały odpowiednią postawę. Wcześniej to dzieci pokazały, jak należy się zachować podczas hymnu. Uważnie słuchały i każde z nich wiedziało, jak należy się zachować. Przygotowano mapę Polski, na której dzieci zaznaczały najważniejsze miejsca takie, jak: stolicę Polski – Warszawę, rzekę Wisłę, Tatry, Morze Bałtyckie, ale także nasze miasto Chełm. Na koniec zajęć dzieci narysowały na mapie serca oraz napisały swoje imiona. Celem zajęć był kształtowanie postawy patriotycznej w kontekście tożsamości narodowej, doskonalenie sprawności manualnej oraz umiejętności czytania. Podczas zajęć udało się zrealizować cele szczegółowe. Dzieci chętnie się zgłaszały i odpowiadały na pytania dotyczące wiadomości o Polsce, tego jak wygląda np. flaga, godło państwowe. Udało się utrwalić wiadomości zdobyte podczas zabawy ruchowej dotyczące zachowania się podczas słuchania hymnu narodowego. Dzieci chętnie wykonywały pracę plastyczną.

Drugie zajęcia dotyczyły znajomości praw dziecka. Zajęcia rozpoczęły się od przypomnienia postaci prowadzących zajęcia. Na te zajęcia zostały przygotowane medale z imionami dzieci. Wykorzystując zrobione medale na początku zaproponowano dzieciom zabawę głoskową. Po medale podchodziły dzieci, których imiona zaczynały się na podaną głoskę. Wiersz pod tytułem *Prawa dziecka* Marcina Brykczyńskiego posłużył prowadzącym do usystematyzowania wiedzy przedszkolaków o prawach dziecka. Dzieci odpowiadały na pytania, same znały wiele praw. Mówiły również o swoich obowiązkach. Dzieci chętnie się zgłaszały i odpowiadały na pytania: *Jakie jest najważniejsze prawo? Co zrobić, gdy ktoś łamie ich prawa?* W toku dyskusji okazało się, iż dzieci znają swoje prawa i mają świadomość, do kogo mogą się zwrócić w razie ich łamania. Studentki zaproponowały dzieciom zabawę przyjaźni. Dzieci tańczyły podczas odtwarzanej piosenki, a kiedy muzyka się zatrzymywała, dzieci wykonywały polecenia, np. okazywały sobie sympatię przy powitaniu. Na zakończenie dzieci układały puzzle dotyczące praw dziecka (równości wobec prawa, prawa do wyrażania uczuć, do własności, do wiedzy, do zabawy, do miłości) i w grupach przyklejały je do kartonów, które potem stanowiły elementy plakatu. Wspólnie z dziećmi omówiono poszczególne obrazki znajdujące się na plakacie. Celem zajęć było utrwalanie znajomości praw dziecka, doskonalenie sprawności manualnej oraz umiejętności czytania. Znajomość praw dziecka, jak również sposób wypowiedzenia się dał obraz tego, iż dzieci znają swoje prawa, rozmawiają o nich zarówno w domu jak i w przedszkolu. W utrwaleniu zdobytych wiadomości na temat szanowania innych ludzi i ich praw pomogła zabawa taneczno-ruchowa. Układanie puzzli również miało za zadanie utrwalenie pracy w grupie.

Przygotowanie trzecich zajęć stanowiło największą trudność z uwagi na to, iż temat *Dzieci świata* wydał się dosyć rozległy. Na początek zaproponowano dzieciom zabawę integracyjną *Iskra przyjaźni*. Zabawa polegała na tym, iż siedząc w kole, trzymając się za ręce przekazywano sobie "iskrę" w postaci uścisku dłoni. Dzieci podczas zabawy były skupione na zadaniu i pilnowały, by iskra do każdego dotarła. Pani Fotograf przygotowała dla dzieci prezentację, w której zostały scharakteryzowane poszczególne kontynenty oraz opowiadano przedszkolakom o warunkach życia dzieci z różnych kontynentów. Uczestnicy podczas zajęć zadawali dużo pytań. W trakcie omawiania poszczególnych kontynentów prezentowano charakterystyczne dla nich stroje narodowe i muzykę. Dzieci słuchały, a następnie podczas zabawy ruchowej odgadywały, jakiego kontynentu ona dotyczy oraz jaki instrument najbardziej słychać. Podsumowując zajęcia dzieci wymieniły poszczególnych mieszkańców widocznych na przygotowanym przez studentki plakacie oraz znajdowały dla nich dom.

W ramach podsumowania całego cyklu zajęć dzieci miały za zadanie narysowanie miny, która oddaje to, czy zajęcia się podobały, czy nie. Przyglądając się rysunkom można było stwierdzić, że dzieci były zadowolone z przeprowadzonych zajęć. Rysunki, jakie powstały, były nie tylko wypełnione szerokimi uśmiechami, ale też każde z dzieci namalowało sobie z charakterystycznymi dla siebie cechami wyglądu. Obrazki również

zostały podpisane samodzielnie przez przedszkolaki. Na zakończenie projektu dzieci w podziękowaniu za udział w zajęciach otrzymały dyplomy oraz wyrazy uznania indywidualnie zaadresowane do każdego z nich. Cel zajęć dotyczący popularyzacji praw dziecka wśród dzieci w wieku przedszkolnym został zrealizowany. Dodatkowo przeprowadzone zajęcia umożliwiły kształtowanie postawy otwartości na świat i innych ludzi, uwrażliwienie na muzykę oraz rozwijały umiejętności w zakresie współpracy w grupie rówieśniczej.

Podsumowanie. Cykl zajęć przeprowadzonych w ramach projektu zrealizowanego przez Koło Pedagogiczne był cennym doświadczeniem dającym studentom możliwość pracy z dziećmi. Zajęcia dowiodły, że dzieci w wieku przedszkolnym znają swoje prawa i wiedzą, jak z nich korzystać. Edukacja już na etapie przedszkola w Polsce nastawiona jest na podmiotowość, poszanowanie godności dziecka i pracę wychowawczą w celu tworzenia optymalnych warunków jego rozwoju. Dziecko w wieku przedszkolnym kształtuje własne "Ja", buduje swoją samoocenę i poczucie tożsamości, uczy się nawiązywać kontakty z innymi ludźmi, a przez to wyrażać swoje emocje i uczucia. Dziecko w tym wieku wymaga szczególnej troski, należy więc dbać o jego rozwój i przygotować je do rozpoczęcia kariery szkolnej, ale także do funkcjonowania w życiu społecznym – w środowisku szkolnym i lokalnym. Przygotowując zajęcia brano pod uwagę, iż dzieci w tym wieku są często wszechstronnie uzdolnione, nastawione na różnorodne formy aktywności, działania twórcze oraz nowe doświadczenia. Dlatego w planowanym projekcie starano się uwzględnić demokratyczny styl pracy z dzieckiem. Traktowano dzieci podmiotowo dając im poczucie, że są partnerami osób prowadzących zajęcia. Projekt stanowiąc dla dzieci nowe, cenne doświadczenie nie tylko sprzyjał utrwaleniu ich wiedzy na temat przysługujących im praw, ale także był okazją do poznania zasad i norm życia społecznego. Dzieci miały możliwość poznania samych siebie, swoich rówieśników oraz uczyły się nawiązywania relacji z innymi ludźmi.

Bibliografia

1. Brykczyński M. Prawa Dziecka. URL: <http://m.szczycki.wm.pl/2016/12/o-prawach-dziecka-8979.pdf>
2. Deklaracja Praw Dziecka Przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów w 1924 r. (zwana Deklaracją Genewską).
3. Deklaracja Praw Dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 20 listopada z 1959 r. URL: <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.htm>[dostęp
4. Hawras-Napierała B., Trempała J. Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka. PWN. Warszawa, 2010.
5. Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. URL: <http://m.szczycki.wm.pl/2016/12/o-prawach-dziecka-8979.pdf>
6. Surina I., Babicka A. Prawa dziecka w przestrzeni edukacyjno-społecznej. Oficyna Wydawnicza IMPULS. Kraków, 2016.

References

1. Brykczyński M. Prawa Dziecka. URL: <http://m.szczycki.wm.pl/2016/12/o-prawach-dziecka-8979.pdf>
2. Deklaracja Praw Dziecka Przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów w 1924 r. (zwana Deklaracją Genewską).
3. Deklaracja Praw Dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 20 listopada z 1959 r. URL: <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.htm>[dostęp
4. Hawras-Napierała B., Trempała J. (2010). Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka. PWN, Warszawa.
5. Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. URL: <http://m.szczycki.wm.pl/2016/12/o-prawach-dziecka-8979.pdf>
6. Surina, I. & Babicka, A. (2016). Prawa dziecka w przestrzeni edukacyjno-społecznej, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.

Лісовець О.

доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Бейгер Г.

доктор педагогіки, старший викладач кафедри педагогіки Державної вищої професійної школи у м. Хелм, Польща

Бондаренко Г.

асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Ковальчик Е.

студентка 3 курсу 1 ступеня, Польща

ПОІНФОРМОВАНІСТЬ ШЕСТИРІЧНИХ ДІТЕЙ ПРО ЇХ ПРАВА

У сучасних умовах розвитку суспільства назріла нагальна потреба посиленої уваги до дітей з боку держави. Автори приходять до висновку, що права дитини є складовою частиною загального комплексу прав людини, який складає правовий статус будь-якої фізичної особи. Права дитини – це комплекс прав і свобод, який характеризує правовий статус дитини з урахуванням особливостей розвитку людини до досягнення ним повноліття.

У статті розглянуто сучасний стан забезпечення та реалізації прав дитини в Польщі. Проаналізовано інформаційний та громадський механізми формування та реалізації державної політики у сфері охорони дитинства в Польщі. Зосереджено увагу на з'ясуванні сутності та особливостей цих механізмів. Зазначено, що потрібно запровадити нові підходи щодо захисту прав дитини та якісно удосконалити національну систему державно-громадського контролю та моніторингу у сфері охорони дитинства, якнайповніше використовувати громадський потенціал.

Ключові слова: права дитини, захист прав дитини, нормативно-правова база захисту прав дитини, державні механізми захисту прав дитини.

Lisovets O.

Doktor of Pedagogical Sciences, Professor Department of Social Pedagogy and Social Work, Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine

Beiger H.

Doctor of Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy of the State Higher Vocational School in Chelm, Poland

Bondarenko Ganna

assistant of Pedagogic Sciences, Associate Professor of Department of Social Pedagogy and Social Work at Nizhyn State Gogol University

Kowalczyk E.

3rd year student, 1st degree (3rd course, bakalavry), Poland

THE KNOWLEDGE OF CHILD'S RIGHTS AMONG SIX-YEARS OLD

In modern conditions of society development, there is an urgent need for increased attention to children by the state. The authors conclude that the rights of the child are part of the overall set of human rights, which constitutes the legal status of any individual. The rights of the child are a set of rights and freedoms that characterize the legal status of the child, taking into account the peculiarities of human development before reaching adulthood.

The article considers the current state of ensuring and realization of children's rights in Poland. The information and public mechanisms of formation and implementation of the

state policy in the field of child protection in Poland are analyzed. The focus is on elucidating the nature and features of these mechanisms. It is noted that it is necessary to introduce new approaches to the protection of children's rights and to qualitatively improve the national system of state and public control and monitoring in the field of child protection, to make full use of public potential.

Key words: children's rights, protection of children's rights, normative-legal base of protection of children's rights, state mechanisms of protection of children's rights.

УДК 373.2.091.5

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-4-25-32

Пихтіна Н. П.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

НЕДИСЦИПЛІНОВАНІСТЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ: ОСОБЛИВОСТІ ВІЯВУ ТА ЧИННИКИ ДЕТЕРМІНАЦІЇ

У статті обґрунтовано концептуальні позиції та підходи до тлумачення базових понять проблеми недисциплінованості у дошкільників. Проаналізовані близькі до недисциплінованості за значенням поняття: неорганізованість, незібраність, занедбаність. Окреслені та охарактеризовані психолого-педагогічні чинники виникнення вказаного негативного поведінкового прояву: незабезпечення однієї з базових потреб дитини – потреби в увазі, бажання дитини самоствердитись, реальні чи уявні образи дитини на дорослих, втрата дитиною віри у власний успіх, незабезпеченість потреби у самоствердженні. Представлені різноманітні класифікації недисциплінованості у дітей: на основі критерію врахування специфіки чинників недисциплінованості (патогенна, психосоціальна, соціальна); за характером вияву (відкрита (поведінкова), прихована (глибинна)); за характером виникнення (первинна і вторинна); за тривалістю протікання (ситуативна, тимчасова, стійка).

Ключові слова: дисципліна, дисциплінованість, недисциплінованість, негативні соціально-моральні якості, неорганізованість, незібраність, занедбаність.

Постановка проблеми. У науковому вимірі проблема дисциплінованості / недисциплінованості є актуальною та носить комплексний міжпредметний характер, оскільки досліджується у філософії, соціології, психології, педагогіці та інших науках. У психології її активно вивчали З. Фрейд, Е. Фромм, С. Рубінштейн, Л. Виготський та інші. Значний внесок у визначенні її педагогічної значущості зробили видатні педагоги минулого А. Макаренко, П. Блонський та сучасні науковці Л. Славіна, Н. Чудновський, Т. Фасолько, М. Федорова. Значний інтерес до попередження та подолання недисциплінованості дітей у дошкільній освіті зумовлений її віднесеністю до вольової активності (Л. Соловйова), до питань морально-вольового розвитку та становлення особистості 5–6 (7)-річного віку, її зв'язком з різними аспектами виховання підростаючої особистості (О. Кононко).

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури, на предмет досліджень недисциплінованості у дітей як найбільш поширеного вияву їх негативної поведінки, дозволив диференціювати існуючі наукові дослідження за декількома напрямками:

1. *Дослідження недисциплінованості у дітей різних вікових груп:*

- старших дошкільників (О. Байєр, С. Березка) [1; 2];
- молодших школярів (Н. Куб'як, Л. Славіна) [5; 9];
- підлітків (Г. Кузнецова, В. Харченко) [6].

2. *Вивчення недисциплінованості як одного з критеріїв вияву різних форм поведінкових відхилень у дітей: негативних соціальних стереотипів, негативної поведінки у старших дошкільників (Н. Пихтіна) [8], поведінкових проблем молодших школярів (В. Целуйко) [13], особистісних якостей важковиховуваних дітей (Л. Славіна, В. Чудновський) [9; 14].*

3. *Визначення недисциплінованості як критерію вивчення агресивної поведінки у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку*

(С.Березка) [2]; як прояву несформованої вольової поведінки старших дошкільників (Л. Соловйова) [10].

4. Дослідження різноманітних аспектів виховання й розвитку старших дошкільників, де *проблеми дисциплінованості / недисциплінованості розглядаються як дотичні у контексті їх вивчення* (М. Федорова, Т. Фасолько) [11; 12].

Мета статті: теоретично обґрунтувати й проаналізувати наукові підходи до вивчення проблеми недисциплінованості у дошкільників, визначити та охарактеризувати чинники виникнення і типологію недисциплінованості у дітей 5–7 років.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічних досліджень та словниково-довідникової літератури показав існування широкого масиву визначень і тлумачень базових понять, що визначають сутність недисциплінованості дошкільника, а саме: *дисципліна, дисциплінованість, недисциплінованість, неорганізованість, незібраність, занедбаність*.

Серед наукових тлумачень поняття "недисциплінованість" ми виявили принаймні *два основні підходи*. У межах першого підходу (переважно психологічні дослідження), недисциплінованість вивчається у працях О. Байєр, О. Кононко, та інших як феномен волі, вольової та довільної поведінки, риса особистості дошкільника. За оцінкою О. Байєр, *довільна поведінка* виявляється у здатності дитини свідомо керувати власними рухами, діями, поведінкою в цілому і досягати значущих цілей у різних специфічних видах діяльності й спілкуванні з дорослими й однолітками. Проявами довільної поведінки є виконання завдання за зразком, інструкцією, дотримання правил в іграх, взаєминах, дії за задумом. *Вольова поведінка*, як вища форма прояву довільної поведінки, пов'язана зі здатністю індивіда мобілізуватися, проявити вольове зусилля щодо поставленої мети. Означені дії співвідносяться з певним еталоном, образом прогностичної дії. Вони регулюються мозком, ВНД людини [1]. Для розуміння соціального характеру вольової поведінки, важливо враховувати вплив соціального середовища та мовлення як найбільш цінної його складової. Воно дозволяє дорослим регулювати поведінку дитини, а потім завдяки механізму інтеріоризації дитина сама її регулює. Тож вольові риси складають основу характеру, а їх виховання має розпочинатися з раннього дитинства [1; 3; 10].

Науковці в галузі психології визначають *недисциплінованість як негативну морально-вольову якість особистості*, яка виражається в невмінні або небажанні організувати власну поведінку відповідно до колективних чи суспільних вимог; як невідповідність між вимогами, що висуває суспільство до поведінки індивіда і діями індивіда у відповідь на висунуті вимоги.

У рамках другого підходу (переважно педагогічні дослідження), термін "*недисциплінованість*" аналізується і визначається науковцями, виходячи з *особливостей поведінки дитини та її відповідності встановленим правилам*. Педагогічний словник визначає *недисциплінованість* як негативну морально-етичну якість особистості, що виражається у невизнанні та порушенні схвалених норм поведінки, як неслухняність, неухважність, втручання в особистісну свободу іншої людини, як недотримання дитиною норм організації її життєдіяльності та провокування до їх порушення інших дітей [7]. В. Целуйко вважає, що *недисциплінованість* є виявом свідомого порушення загальноновизнаних соціальних норм і правил поведінки, ігноруванням дитиною вказівок, порад і прохань дорослих [13].

Ми, аналізуючи невихованість дітей дошкільного віку як найбільш поширену форму негативної поведінки вказаної цільової групи, розглядаємо її як *інтегральну негативну соціально-моральну якість дошкільника, яка проявляється у невизнанні й порушенні прийнятих норм поведінки*: неслухняності, неухважності, втручання у свободу іншої людини, провокування однолітків на порушення, недотримання норм розпорядку, забування, ледарювання та безглуздих вчинках.

В якості синонімічного ряду до поняття "*недисциплінованість*", ми виявили близькі за значенням поняття: "*неорганізованість*", "*незібраність*", "*занедбаність*". Поняття "*неорганізованість*", "*незібраність*" науковці визначають у контексті аналізу сутності і різновидів психічних станів, зокрема, як негативний стан середнього рівня

психічної активності (байдужість, незібраність, неорганізованість тощо). У психолого-педагогічній літературі існує багато різновидів і, відповідно, визначень *поняття "занедбаність"*, а саме: педагогічна занедбаність, соціальна занедбаність. В. Куб'як вважає, що вони ґрунтуються на врахуванні базової категорії "*дезадаптація*", що полягає в неможливості пристосування особистості до середовища внаслідок певних причин, зокрема відхилень у поведінці, конфліктних стосунків з людьми, підвищеного рівня тривоги, порушень в особистісному розвитку [5]. *Педагогічну занедбаність* трактують як стан дитини, яка занедбана дорослим, перш за все батьками, які не змогли чи не захотіли дати необхідного для нормального розвитку й існування дитини. Визначають як стан особистості, що є наслідком неправильної організації педагогом навчальної роботи та зумовлений недоліками освітнього процесу, як стійкі відхилення від норми у моральній свідомості, поведінці, навчальній діяльності, що є наслідком невихованості дитини.

У поняття "*педагогічна занедбаність*" вкладають зміст понять "*важковиховуваний*" і "*соціально занедбаний*". За оцінкою В. Оржеховської, Н. Пихтіної, Т. Федорченко, *важковиховуваність* передбачає передусім протистояння дитини цілеспрямованому педагогічному впливу. *Соціальну занедбаність* пов'язують з низьким рівнем пристосування особистості до соціального оточення. *Шкільна занедбаність* виникає внаслідок невідповідності психосоціального чи психофізіологічного статусу дитини вимогам нової соціальної ситуації шкільного навчання [8].

У психолого-педагогічній літературі представлені різноманітні класифікації недисциплінованості у дітей. Л. Славіна на основі критерію врахування специфіки чинників недисциплінованості пропонує класифікувати її за такими *видами*:

1) *патогенна недисциплінованість*, що виникає внаслідок порушень у діяльності нервової системи, хвороб головного мозку, порушень функціонування аналізаторів та вияву різноманітних фобій;

2) *психосоціальна недисциплінованість*, яку розглядають як наслідок статевовікових змін, акцентуацій характеру, недоліків у розвитку розумової та емоційно-вольової сфери;

3) *соціальна недисциплінованість*, яка проявляється у порушеннях морально-правових норм, асоціальних формах поведінки, деформації системи внутрішньої регуляції, референтних і ціннісних орієнтацій, соціальних установок [9].

За характером вияву недисциплінованість Л. Славіна розподіляє на: *відкриту (поведінкову), приховану (глибинну)*. *Відкрита (поведінкова)* недисциплінованість є реакцією на відповідні недисциплінарно-зумовлюючі фактори. Вона є найбільш поширеною і, водночас, легкодіагностованою. Прихована, як правило, пов'язана з внутрішньоособистісними й індивідуальними особливостями. Вона може досягати високої інтенсивності і переходити у поведінкову, ознаками чого є депресивні та афективні стани особи.

За характером виникнення розрізняють *первинну і вторинну недисциплінованість*, де первинна, як правило, є джерелом вторинної. Тому для реадaptaції важливо встановити джерело первинної недисциплінованості.

За тривалістю протікання недисциплінованість диференціюють на: *ситуативну, тимчасову, стійку*. Ситуативна, традиційно пов'язана нетривалими конфліктними ситуаціями. Тимчасовою вважають недисциплінованість, що зустрічається періодично за подібних умов, проте, яка ще не набула стійкого характеру. Для стійкої характерними є тривалість і регулярність вияву [9].

В. Целуйко, визначаючи *недисциплінованість* як свідоме порушення загально визначених соціальних норм і правил поведінки, ігнорування прохань, порад, вказівок дорослих, залежно від форм вияву і наслідків, що впливають на благополуччя інших людей, диференціює *недисциплінованість* за двома видами: *злісну і незлісну*. На його думку, *незлісну недисциплінованість* (ситуативні порушення дисципліни) зумовлюють неслухняність, бешкетництво, що є найбільшим поширеним у дошкільному та молодшому шкільному віці. *Злісна недисциплінованість* (постійні свідомі порушення дисципліни) є характерною для підлітків і її соціальна

небезпека полягає у тому, що вона має не ситуативний, а стереотипний характер, що значно підвищує її масштаби і посилює дезорганізуючу роль. *Типовими причинами злісної недисциплінованості* є негативний вплив асоціального мікросередовища, пріоритет девіантних і делінквентних форм поведінки: незайнятість, бездоглядність, озлобленість. Тож дитяча недисциплінованість є своєрідною формою трансформації проблемної поведінки дитини у соціально небезпечні форми її вияву [13].

Науковці розглядають недисциплінованість як багатфакторний процес. Аналіз провідних факторів, що визначають типологію даного феномену за окресленими типами, дозволяє виділити *дві основні групи факторів: соціальні* (об'єктивні), *особистісні* (суб'єктивні), які взаємопов'язані, взаємодіють і взаємозумовлюють один одного. *В межах соціальних факторів*, що зумовлюють недисциплінованість, найбільш дієвим є фактор родини, зокрема, неповної, з низьким рівнем педагогічної культури батьків, негативних сімейних стосунків, низького чи над забезпеченого матеріального становища сім'ї. Не менш важливим, на думку В. Чудновського, в межах дії соціальних факторів є фактор організації навчального процесу освітнього закладу, що об'єднує низку чинників, а саме: негуманний характер стосунків, що складаються в освітньому закладі, особливості індивідуального стилю діяльності педагога, особливості міжособистісних стосунків у дитячому колективі тощо [14].

В межах *особистісних факторів*, що зумовлюють недисциплінованість найбільш поширеним є фактор особистісних особливостей характеру, дієвість якого доведена вітчизняними і зарубіжними дослідженнями (Л. Виготський, А. Леонт'єв, А. Лічко та інші). Встановлено, що особливості характеру (його акцентуації) можуть зумовлювати різноманітні невротичні реакції, неврози, що слугуватимуть розгортанню недисциплінованості у дітей. Акцентуації характеру у психотравмуючих ситуаціях здатні порушувати адаптацію і зумовлювати девіантну поведінку [8].

Науковці, вивчаючи психологічні особливості недисциплінованості дітей старшого дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку (Г. Кузнєцова, Л. Славіна), досліджували осіб з афективною поведінкою та визначили причини недисциплінованості у дітей, а саме: *недоліки в організації освітнього процесу, недостатнє врахування психо-вікових особливостей дітей, зокрема, їх націленості на самостійність і незалежність, незайнятість, розвиненість стійких пізнавальних інтересів, проблеми у спілкуванні дітей з педагогами, відсутність професійної етики у педагогічних працівників* [6; 9].

Науковці (О. Кононко, Н. Пихтіна), що вивчали рівень розвитку основних моральних якостей у дітей, припускали існування і вплив низького рівня їх сформованості на виникнення дитячої недисциплінованості. Були визначені найбільш значущі особистісні якості у дітей цієї цільової групи, зокрема, відповідальність, почуття обов'язку, розвиненість пізнавальних інтересів, ініціативності, самостійності, критичності, дисциплінованості. Вони виділили п'ять рівнів розвитку вказаних морально-етичних якостей. Виявлено, що на самому низькому рівні розвитку у недисциплінованих дітей знаходяться такі особистісні якості, як відповідальність, ініціативність, розвиток пізнавальних інтересів, самокритичність. Такі особистісні якості, як критичність, рішучість, емпатійність мають низькі рівні розвитку. Виявлена залежність недисциплінованості з низьким рівнем сформованості моральних якостей особистості. Встановлено, що діти виявляють недисциплінованість не в усіх видах діяльності, а переважно там, де діяльність не має цілеспрямованої організації і мотиви якої не мають для дитини особистісної значущості [3; 8].

Г. Кузнєцова, В. Харченко, досліджуючи прояви недисциплінованості у дітей, радять диференціювати її за категоріями відповідних проблем:

1) *проблеми у сфері стосунків*: конфліктність стосунків з дорослими (батьками, педагогами) й однолітками, відсутність витримки, неповага до старших, що виражається у впертості, грубощах, розв'язності;

2) *недоліки у широті і спрямованості інтересів*: знижений інтерес до навчання, праці, суспільно корисної діяльності, *недоліки у сформованості позитивних інтересів* (різні види творчої діяльності: спортивна, музична, образотворча) за

наявності схильності до негативної поведінки (деструктивна поведінка: агресія, насилля, лайка, паління);

3) *відхилення в емоційно-вольовій сфері*: ослаблена зосередженість уваги, неуважність, підвищена мимовільність пізнавальних та емоційних процесів, збудливість, агресивність, інтелектуальна пасивність. Характеристики досліджень вказаних напрямків взяті нами за основу для розробки критеріїв оцінки і показників вияву недисциплінованості у старших дошкільників [6].

Вважається, що типовими для дітей 5–7-ми років причинами недисциплінованості можуть бути *підвищений рівень активності й ініціативності дитини*, які не знайшли адекватних, суспільно прийнятних форм вияву, соціально схвалювальних форм поведінки, *викривлені розуміння і тлумачення дітьми* окремих моральних категорій і норм як мужність, сміливість, рішучість, витривалість. У зв'язку з цим завдання дорослих (у першу чергу батьків) полягає у тому, щоб своєчасно пояснити дітям сутність означених морально-етичних категорій і норм задля вчасної їх оцінки і відокремлення від антиподів. Важлива роль у цьому належить вихованню у дітей протилежної до недисциплінованості якості – *дисциплінованості*, яка виховується як здатність дотримуватися дисципліни. Вона внутрішньо розвивається у дитини за допомогою доцільних, цілеспрямованих виховних зусиль батьків.

Цікавою щодо причин недисциплінованості у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку є позиція С. Кривцової, яка розглядає недисциплінованість як різновид негативної поведінки, радить шукати причини недисциплінованості дітей вказаної цільової групи в глибинах психіки дитини, та пояснювати особливості вияву негативної поведінки дошкільника перш за все емоційними проблемами дитини. Науковець виділяє п'ять основних *причин недисциплінованості* у дітей, а саме:

1) *Незабезпечення однієї з базових потреб дитини – потреби в увазі*, що є необхідною умовою нормального розвитку й емоційного благополуччя дитини. За оцінкою С. Кривцової, незабезпечення вказаної потреби буде зумовлювати пошук дитиною інших способів привернення до себе уваги дорослих, негативних способів, зокрема. Науковець розглядає недисциплінованість як негативний спосіб привернення дитиною до себе уваги дорослих.

2) *Бажання дитини самоствердитись*, яке об'єктивно виникає у ситуаціях надмірних опіки і контролю з боку батьків. Виникає у кризові періоди психовікового розвитку трьох і семи років як протест-бунт, у підлітковому віці як типова опозиційна реакція поведінки дитини.

3) *Реальні чи уявні образи дитини на дорослих*, в першу чергу батьків, родичів (братів, сестер), які виникають у відповідь на психотравмуючі обставини та ситуації, що об'єктивно зменшують увагу дорослого до дитини (розлучення батьків, повторний шлюб батьків, народження ще однієї дитини в сім'ї тощо). Вони викликають у дитини глибокі *емоційні переживання*, які вона *маскує порушеннями поведінки і дисципліни*.

4) *Втрата дитиною віри у власний успіх* через ускладнені стосунки з дорослими й однолітками, проблеми у навчанні, занижену самооцінку, оскільки проблеми в одній сфері зумовлюють ускладнення в іншій. Науковці називають це *ефектом "зміщеного неблагополуччя"*, яке зумовлює вибір дитиною негативної моделі поведінки *через зневіру у власні сили та успіх*.

5) *Незабезпеченість потреби у самоствердженні*, що як і потреби в увазі є важливою базовою потребою дитини. Якщо вона не забезпечується конструктивними способами, дитина буде шукати негативні способи самоствердження. Порушення дисципліни – одна з них [4].

Л. Славіна, вивчаючи причини недисциплінованості молодших школярів у контексті проблеми їх адаптації до шкільного навчання, радить диференціювати дітей, що виявляють недисциплінованість за двома групами:

1). Діти, мотивами недисциплінованості яких є *неправильно сформовані мотиви поведінки, проблеми у стосунках*, що зумовили потужні емоційні переживання

(афекти). Дану групу складають діти, недисциплінованість яких пов'язана з емоційно-афективними аспектами їх особистісного розвитку. Це особи, у яких виник конфлікт з оточуючими (батьками, педагогами, однолітками) через проблеми у стосунках. Для дітей цієї групи характерною є залежність їх поведінки від емоційних переживань, афектів, що виникають на основі ускладнень у стосунках.

2). Діти, які *не вміють підпорядковувати власну поведінку існуючим нормам і правилам*, оскільки не знають їх або не вміють виконувати. Це діти з проблемами у довільності пізнавальної й емоційної сфери [9].

Висновки. Недисциплінованість у дітей дошкільного віку – інтегральна негативна соціально-моральна якість дошкільника, негативний поведінковий прояв, характерною ознакою якого є невизнання й порушення дитиною прийнятих норм поведінки: неслухняності, неухважності, втручання у свободу іншої людини, провокування однолітків на порушення, недотримання норм розпорядку, забування, ледарюванні та безглузких вчинках. Чинниками виникнення недисциплінованості у дошкільників є: незабезпечення однієї з базових потреб дитини – потреби в увазі, бажання дитини самоствердитись, реальні чи уявні образи дитини на дорослих, втрата дитиною віри у власний успіх, незабезпеченість потреби у самоствердженні. Існує низка критеріїв, за якими диференціюють різновиди недисциплінованості. За характером вияву: *відкрита (поведінкова), прихована (глибинна)*; за характером виникнення: *первинна і вторинна*; за тривалістю протікання: *ситуативна, тимчасова, стійка*.

Література

1. Байер О. М. Розвиток саморегуляції старших дошкільників у взаємодії з однолітками і дорослими: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2008. 180 с.
2. Березка С. В. Особливості психокорекції поведінкових розладів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку засобами арт-терапії: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2019. 172 с.
3. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). Київ: Освіта, 1998. 225 с.
4. Кривцова С. В. Тренінг: учитель и проблемы дисциплины. 3-е изд. Москва: Генезис, 2000. 288 с.
5. Куб'як Н. І. Запобігання педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2010. 18 с.
6. Кузнецова Г. И., Харченко В. Д. Психологические особенности недисциплинированности подростков. Москва: Просвещение, 1980. 144 с.
7. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 600 с.
8. Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 376 с.
9. Славина Л. С. Основные причины школьной недисциплинированности. Проявления недисциплинированности в младших школьников. Москва: Просвещение, 1986. 130 с.
10. Соловйова Л. І. Дослідження індивідуальних характеристик проявів вольової поведінки старших дошкільників. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / гол. ред. С. Д. Максименка. Київ: Срібна хвиля, 2012. Т. IV. Психологія дошкільника. С. 254–268.
11. Фасолько Т. С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2000. 18 с.
12. Федорова М. А. Культура поведінки дітей 6–7-го років життя (виховання у НВК "школа – дитячий садок"): методичний посібник / за ред. проф. М. В. Левківського. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. 36 с.
13. Целуйко В. М. Вы и ваши дети. Психология семьи. Москва: АСТ, 2004. 38 с.
14. Чудновский В. Э. Как воспитать дисциплинированного ребенка. 1-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 320 с.

References

1. Baier, O. M. (2008). Rozvytok samorehuliatcii starshykh doshkilnykiv u vzaiemodii z odnolittkamy i doroslymy [Development of self-regulation of senior preschoolers in interaction with peers and adults]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
2. Berezka, S. V. (2019). Osoblyvosti psykhokorektsii povedinkovykh rozladiv ditei z porusheniam intelektualnoho rozvytku zasobamy art-terapii [Features of psychocorrection of behavioral disorders of children with intellectual disabilities by means of art therapy]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
3. Kononenko, O. L. (1998). *Sotsialno-emosiinyi rozvytok osobystosti (v doshkilmonu dytynstvi)* [Socio-emotional development of personality (in preschool childhood)]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
4. Krivtsova, S. V. (2000). Trening: uchitel i problemy distsipliny [Training: teacher and discipline problems]. (3d ed.). Moskva: Genezis [in Russian].
5. Kubiak, N. I. (2010). Zapobihania pedahohichnoii zanedbanosti ditei molodshoho shkilnoho viku z dystantnykh simei [Prevention of pedagogical neglect of children of primary school age from distant families]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Kuznetsova, G. I. & Kharchenko, V. D. (1980). *Psikhologicheskie osobenosti nedistsiplinirovanosti podrostkov* [Psychological features of adolescent indiscipline]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
7. Yarmachenka, M. D. (2001). *Pedahohichnyi slovnyk* [Pedagogical dictionary]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
8. Pykhtina, N. P. (2012). *Profilaktyka nehatyvnykh proiaviv u povedintsi ditei* [Prevention of negative manifestations in children's behavior]. Nizhyn NDU im. Hoholia [in Ukrainian].
9. Slavina, L. S. (1986). *Osnovnye prichiny shkolnoi nedistsiplinirovanosti. Proiavlennia nedistsiplinirovanosti u mladshykh shkolnikov* [The main reasons for school lack of discipline. Manifestations of indiscipline in younger students]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
10. Soloviova, L. I. (2012). Doslidzhenia indyvidualnykh kharakterystyk proiaviv volovoi povedinky starshykh doshkilnykiv [Research of individual characteristics of manifestations of volitional behavior of senior preschoolers]. *Aktualni problemy psykhologii: zb. nauk. pr. Instytutu psykhologii imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrainy – Actual problems of psychology: coll. Science. etc. of the GS Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Maksymenka S. D. (Eds.). Kyiv: Sribna khvyliia Vol. IV. 254–268 [in Ukrainian].
11. Fasolko, T. S. (2000). Vykhovania vidpovidalnoii povedinky u ditei starshoho doshkilnoho viku [Education of responsible behavior in older preschool children]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
12. Fedorova, M. A. (2005). *Kultura povedinky ditei 6–7-ho rokiv zhytia (vykhovania u NVK "shkola – dytiachui sadok")* [Culture of behavior of children 6–7 years of age (education in NVK "school – kindergarten")]. Levkivskoho M. V. (Eds.). Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka [in Ukrainian].
13. Tseluiko, V. M. (2004). *Vy i vashi deti. Psikhologia semii* [You and your children. Family psychology]. Moskva: AST [in Russian].
14. Chudnovskiy, V. E. (2009). *Kak vospitat distsiplinirovanogo rebenka* [How to raise a disciplined child]. Sankt-Peterburg: Piter 1-e izdanie [in Russian].

Pykhtina N.

Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Preschool education of Nizhyn Mykola Gogol State University

INDISCIPLINE OF PRESCHOOLERS: FEATURES OF MANIFESTATION AND FACTORS OF DETERMINATION

The article outlines the conceptual positions and approaches to the interpretation of the basic concepts of the problem of preschoolers' indiscipline. Concepts close in meaning to indiscipline were analyzed: disorganization, incoherence and neglect.

The psychological and pedagogical factors of occurrence of the mentioned negative behavioral manifestation are outlined and characterized: failure of one of a child's basic needs – need in attention, the desire of a child to assert themselves, a child's real or imaginary vision of adults, loss of faith in their success, insecurity of need for self-affirmation.

Various classifications of children's indiscipline are presented: based on the criterion of taking into account the specifics of the indiscipline factors (pathogenic, psychosocial and social); by the nature of manifestation (open (behavioral), hidden (deep)); by the nature of occurrence (primary and secondary); by the duration (situational, temporary, stable).

Key words: discipline, disciplined approach, indiscipline, negative social and moral qualities, disorganization, incoherence, neglect.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 374.7

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-4-33-41

Novgorodskiy R.

kandydat nauk pedagogicznych, profesor nadzwyczajny Katedry Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej, Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola, Ukraina

Koval T.

starszy wykładowca w Katedrze Lingwistyki Stosowanej, Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola, Ukraina

Vorona M.

doktorant Katedry Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej, Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola, Ukraina

Szala A.

student studiów podyplomowych przygotowania pedagogicznego, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Polska

MOTYWY PODEJMOWANIA KSZTAŁCENIA PRZEZ OSOBY DOROSŁE

Artykuł przedstawia teoretyczną analizę problemu edukacji dorosłych w kontekście przemian cywilizacyjnych. Badacze podkreślają, że dziś istnieje potrzeba budowania życia ludzkiego w taki sposób, aby możliwe było wejście i powrót do edukacji i pracy zawodowej na różnych jej etapach. Autorzy uzasadnili specyfikę kształcenia ustawicznego, szkolenia i wychowania dorosłych – andragogikę. Człowiek we współczesnym świecie musi być odbiorcą każdej formy edukacji, dlatego edukacja staje się dziś produktem, którego szuka z różnych powodów.

Podano analizę klasyfikacji motywów: wewnętrzne i zewnętrzne; pragmatyczny, utylitarny, społeczny i intelektualny, dla edukacji osób starszych. Badacze podkreślają, że motywy są bodźcem do edukacji człowieka na wczesnych etapach życia, a także będą służyć do angażowania się w nią w bardziej dojrzałym wieku.

Słowa kluczowe: edukacja, edukacja dorosłych, androgynia, motywy, bodźce.

Sformułowanie problemu. Edukacja dorosłych na tle przemian cywilizacyjnych. Gwałtownie postępujące zmiany społeczne i cywilizacyjne sprawiają, że świat zastany przez człowieka w okresie dzieciństwa różni się w znaczący sposób od tego, w którym człowiek żyje w okresie dorosłości, a także tego, w którym człowiek funkcjonuje w okresie starości [10, s. 171]. Zmieniona sytuacja życiowa człowieka starszego zmusza go do uruchomienia umiejętności przystosowania się do nowych warunków życia. W związku z tym zadania współczesnej gerontologii skupiają się wokół odbudowywania autorytetu i znaczenia oraz wskazania właściwej roli osób starszych w rodzinie oraz społeczeństwie, polepszaniu ich stanu zdrowia i kondycji, podwyższania poziomu wykształcenia, a także zwiększania aktywności społecznej i kulturalnej [14, s. 89]. Edukacja osób starszych, z perspektywy nauk pedagogicznych jest istotną, ale niestety bywa pomijaną metodą w radzeniu sobie z problemami życia społecznego, zwłaszcza w podeszłym wieku [18, s. 116].

Istniejący i funkcjonujący do tej pory tradycyjny podział cyklu życia człowieka na etapy: młodość – szkoła; dorosłość – praca oraz starość – czas wolny w czasach współczesnych przestaje znajdować już zastosowanie. Dlatego też obecnie pojawia się potrzeba przearanżowania kontinuum ludzkiego życia w taki sposób, aby na poszczególnych jego etapach było możliwe wejście i powrót do edukacji i pracy zawodowej. Koncepcja ta zakłada rozciągnięcie procesu uczenia się na okres całego życia człowieka i staje się imperatywem, jeśli człowiek ma radzić sobie z eksplozją wiedzy, informacji oraz nowych technologii czy rozumieć zachodzące zmiany społeczne a także adaptować się do własnego starzenia się. Podstawą sprawnego funkcjonowania we współczesnym świecie staje się więc nauka trwająca przez całe życie [10, s. 171]. Całozyciowe uczenie się nie stanowi już tylko dobrowolnej aktywności, która jest podejmowana tylko przez nielicznych w celu zaspokojenia własnych ambicji oraz zainteresowań i potrzeb związanych z własnym rozwojem, lecz staje się koniecznością, która jest niezbędna do właściwego funkcjonowania w otaczającym świecie, a przed wszystkim na współczesnym rynku pracy [13, s. 129].

Uczenie się jest nieodłącznym elementem ludzkiej codzienności. Jak cytuje H. Solarczyk – Szwec za Z. Kwiecińskim "celem edukacji powinno być wspieranie każdej jednostki w osiągnięciu przez nią autonomii w dorosłości" [21, s. 14]. Zatem edukacja stanowi podstawowy czynnik, który ma za zadanie "włączać" jednostkę do życia w zmieniającej się rzeczywistości politycznej, ekonomicznej oraz kulturowej i społecznej. Bez edukacji funkcjonowanie współczesnych społeczeństw byłoby nie tylko trudne, ale wręcz niemożliwe. W obecnych czasach nie chodzi tylko o edukację najmłodszych, czyli dzieci i młodzieży, ale szczególnego wymiaru nabiera aktywność edukacyjna osób dorosłych [3, s. 10].

Tradycje kształcenia dorosłych na przestrzeni dziejów są bardzo bogate. Jednak dopiero pod koniec XX wieku utrwaliła się myśl dotycząca społeczeństwa uczącego się i w tym czasie owe społeczeństwo zaczęło powstawać. Miało to przyczynić się do pełnego uczestnictwa człowieka w życiu społecznym oraz zawodowym [19, s. 137]. Uczestnictwo dorosłych w edukacji formalnej, nieformalnej czy pozaformalnej ma zasadnicze znaczenie w promocji zatrudnienia, aktywnego obywatelstwa oraz zwalczania marginalizacji społecznej i przyczyniać się do rozwoju osobistego [21, s. 15]. Należy przy tym pamiętać, że uczeń dorosły jest osobą, której rozwój umysłowy i fizyczny jest bardziej zaawansowany; posiada ona większe od młodzieży doświadczenie życiowe [12, s. 201]. Niestety, środowisko edukacyjne człowieka dorosłego rzadko jest postrzegane jako ważne zjawisko czy doniosły problem życia społeczno – kulturowego [4, s. 61].

Jeszcze do niedawna nie dostrzegano istotnej potrzeby nauki w starszym wieku, w konsekwencji czego seniorzy znajdowali się poza głównym nurtem zainteresowania pedagogiki. Obecnie, w sytuacji starzejącego się społeczeństwa, osoby dorosłe oraz starsze stanowią najszybciej powiększającą się grupę wiekową uczestników procesu edukacji [3, s. 10]. W późnej dorosłości, określanej również mianem "starości", edukacja nabiera szczególnego znaczenia ze względu na sytuację tych osób [18, s. 112]. Analiza teorii, które dotyczyły możliwości intelektualnych osób starszych pozwalała wysnuć wnioski, na podstawie którego przez stosunkowo długi okres sądzono, że uczenie się tych osób nie jest możliwe, czego przyczyną są ograniczone (zapewne przez wiek) zdolności. W dzisiejszej dobie wiadomo już, że osoby starsze uczą się w inny sposób niż ludzie młodzi, ale dla zachowania sprawności umysłowej do późnych lat, uczenie się w tym wieku jest wręcz konieczne, co podkreśla wielu gerontologów. W związku z tym zauważa się ogromną potrzebę udziału osób starszych w przedsięwzięciach edukacyjnych, które w kształceniu mogą znaleźć nie tylko rozrywkę intelektualną i kulturalną, ale mogą uznać ją także za trening intelektualny prowadzący do ich rozwoju [14, s. 90]. Starość, pomimo nieuniknionych i niepodważalnych zmian o charakterze degradacyjnym, pozwala na jednoczesny rozwój, nabywanie wiedzy czy kształtowanie nowych kompetencji i umiejętności [18, s. 112]. Obecnie aktywność kształceniową przejawiają osoby dorosłe, które dysponują odpowiednim zasobem intelektualnym,

ponadto są ciekawe świata, życia i innych ludzi; które w przeszłości przejawiały postawę twórczą oraz były aktywne w środowisku lokalnym [6, s. 49].

Celem artykułu jest teoretyczna analiza motywacyjnego komponentu edukacji dorosłych.

Przedstawienie głównego materiału. Edukacja ustawiczna dorosłych. Edukacja ustawiczna dorosłych stanowi coraz częściej priorytet w debatach, które dotyczą strategii rozwoju gospodarczego państw Europy [15, s. 67]. W ostatnim czasie uczenie się dorosłych staje się również przedmiotem licznych badań, które są inicjowane przez instytucje oraz organizacje badawcze czy edukacyjne a także różne resorty rządowe [19, s. 69]. Obserwacja procesów oraz zjawisk oświatowych skłania do konstatacji, że mamy w chwili obecnej do czynienia z nieustannym wzrostem znaczenia edukacji dorosłych. Jak pisze W. Karawajczyk, "nic nie wskazuje, aby w najbliższej przyszłości ta tendencja miała ulec osłabieniu. Odwrotnie, bardziej prawdopodobne wydaje się jej wzmocnienie" [7, s. 95]. Z perspektywy dynamicznie zmieniających się wyzwań teraźniejszości i przyszłości rosnące zapotrzebowanie na edukację wynika nie tylko z przesłanek gospodarczych i ekonomicznych, ale także z przeobrażeń społecznych, kulturowych oraz świadomościowych [15, s. 68].

Uczenie się dorosłych ma zawsze wymiar czasowo – przestrzenny. Oznacza to, że przebiega ono w jakimś miejscu i czasie. Dotyczy to istotnych uwarunkowań organizacyjnych, formalnych oraz merytorycznych w celu projektowania rozwiązań, których zadaniem jest optymalizacja jego efektywności. Na przebieg i efekty uczenia się składa się wiele zmiennych, które wchodzi z sobą w różne interakcje [22, s. 24]. Uczenie się w dorosłości nie jest już utożsamiane jedynie z uczestnictwem osób dorosłych w instytucjonalnych formach kształcenia, a rozumiane jest jako nabywanie wiedzy oraz umiejętności przez różne sytuacje i doświadczenia życiowe [18, s.112]. Często osoby starsze nie mają dużego doświadczenia w uczeniu się, w związku z tym należy wspierać ich wiarę we własne możliwości oraz zdolności do nauki [10, s. 174]. Oceniając efekty kształcenia osób starszych nie powinno zmierzać się do oceny formalnej, której efektem są oceny (stopnie), świadectwa czy dyplomy, które mogą prowadzić do zniechęcenia nauką. Najważniejszy w ocenie wyników edukacji jest więc subiektywny pogląd osoby uczącej się na temat własnych postępów w uczeniu się [10, s. 175].

Istotną intencją andragogiki jako nauki jest pomoc w kształtowaniu racjonalnego poglądu na świat człowieka dorosłego tak, aby mógł korzystać z wielu ofert edukacyjnych, które zostały specjalnie dla niego przygotowane w różnego rodzaju instytucjach [12, s. 202]. W obecnej dobie również edukacja dorosłych podlega pewnym prawom rynku. Człowiek, który uczestniczy w dowolnych formach kształcenia stanowi na tym rynku klienta. W myśl tego edukacja staje się produktem, który z różnych powodów (motywów) jest przez niego poszukiwany i zostanie zakupiony tylko pod warunkiem spełnienia jego oczekiwania [20, s. 34].

Motywacje osób dorosłych do podejmowania edukacji.

Motywacja to jeden z głównych elementów decydujących o efektywności działania każdego człowieka. Określana jest jako stymulator, który rodzi w każdym człowieku potrzebę wykonania określonego zadania; daje siłę do działania oraz decyduje o wytrwałości i intensywności wysiłków, do jakich jest zdolna każda osoba w celu zrealizowania swych zamierzeń. Motywacja to ogólny termin, który odnosi się do regulacji zachowania zaspokajającego potrzeby oraz dążącego do realizacji określonego celu. Na proces motywacji składa się wiele motywów [1, s. 80]. Definiowana jest ona jako "mechanizm psychologiczny uruchamiający i organizujący zachowanie człowieka skierowane do osiągnięcia zamierzonego celu" [17, s. 137]. Na gruncie nauk pedagogicznych W. Okoń motywację definiuje jako "ogół motywów występujących aktualnie u danej jednostki" [17, s. 137]. Motywy natomiast definiowane są jako stany organizmu, które wpływają na jego gotowość do rozpoczęcia lub kontynuowania układów reakcji, czynności oraz działań [1, s. 80].

Aby człowiek dorosły stał się uczestnikiem procesu kształcenia musi powziąć decyzję związaną z podjęciem trudu edukacyjnego. Tę decyzję podejmuje pod wpływem

czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Czynniki zewnętrzny stanowi przymus, natomiast wewnętrzny stanowi wspomniana wcześniej motywacja [8, s. 19]. Istnieje wiele uwarunkowań i motywów podejmowania przez osoby starsze różnych form aktywności w okresie ich przejścia na emeryturę. Jednak przede wszystkim decydujący wpływ ma na to sytuacja ekonomiczna oraz stan zdrowia osób będących w wieku senioralnym [14, s. 91]. Bardzo często w podjęciu nauki przez dorosłych pojawiają się przeszkody. Przeszkodą tą w podejmowaniu trudu edukacyjnego przez osoby dorosłe okazuje się często ich wiek, co może wynikać z braku motywacji wewnętrznej i zewnętrznej do kształcenia [21, s. 16].

Motywy podejmowania aktywności edukacyjnej przez osoby starsze są silnie związane z problemami przystosowania się do tego etapu życia, jakim jest starość i głównie wiążą się z postawą tych ludzi wobec starości, przyjmowanymi przez nich wzorami zachowań czy stylem życia oraz lękami i obawami jakie odczuwają z funkcjonującymi w społeczeństwie stereotypami na temat starości. I. Modrzejewska – Smół zauważa, że to, jakimi ludźmi staniemy się na starość, w minimalnym stopniu zależy od naszego rzeczywistego wieku, ale w głównej mierze od jakości naszego wcześniejszego życia. Z tym wiążą się również nierozzerwalnie motywy podejmowania aktywności edukacyjnej. Osoby, które we wcześniejszych fazach swojego życia chętnie podejmowały aktywność edukacyjną będą również chętniej podejmowały ją w starszym wieku [21, s. 90].

M. Kilian mówi, że o motywacji skłaniającej osoby dorosłe do nauki "decyduje przekonanie, że są w stanie przyswoić sobie nowe treści i umiejętności (sukces), współdecydować o kształcie i treści podjętej edukacji (wola), odnieść z niej konkretne korzyści do wykorzystania w praktyce życia codziennego (wartość) oraz czerpać satysfakcję (przyjemność)" [10, s. 176]. Wiele osób w wieku senioralnym przywiązuje również dużą wagę do użyteczności procesu kształcenia, szczególnie gdy ma on służyć do zaspokojenia potrzeb poznawczych w zakresie wiedzy utylitarnej. Zdobyte umiejętności praktyczne powinny pomóc osobom starszym w dostosowaniu się do zmieniającej się rzeczywistości, która ich otacza [14, s. 92].

W uwarunkowaniach politycznych naszego kraju w czasach współczesnych, jak podkreśla R. Kałużny, nie ma administracyjnego przymusu (obowiązku) kształcenia dorosłych. Autor ten twierdzi również, że podejmując decyzję o kształceniu osoba dorosła kieruje się zazwyczaj motywami osobistymi. Są one różne, jednak w sensie ogólnym można podzielić je na dwie główne kategorie: motywy instrumentalne (zewnętrzne) oraz motywy autoteliczne (wewnętrzne) [6, s. 46]. Zwolennikami tego założenia jest wielu andragogów [8, s. 21].

Istnienie motywów wewnętrznych i zewnętrznych zauważa i podkreśla również inny badacz – W. Okoń. Autor ten wyjaśnia, że realizowane działanie pod wpływem motywów wewnętrznych stanowi wartość samą w sobie, natomiast motywacja zewnętrzna stwarza zachętę do działania, które zostanie nagrodzone lub pozwoli uniknąć kary [16, s. 336].

Do grupy motywów instrumentalnych, określanych mianem zewnętrznych R. Kałużny zalicza wszystkie te przyczyny, które wpływają na powstanie u osoby dorosłej przekonania, że podjęcie przez nią kształcenia pozwoli jej na osiągnięcie określonych korzyści. Korzyści te mogą posiadać wymiar materialny lub finansowy oraz korzyści, które mają znaczenie prestiżowe. Osoba dorosła, która podejmując naukę kieruje się tymi motywami ma przekonanie, że kwalifikacje, które zdobędzie podczas nauki będą pożądane na rynku pracy lub zdobyte w trakcie kształcenia umiejętności pozwolą na dokonanie zmiany dotychczasowej pracy na lepiej płatną bądź też bardziej atrakcyjną lub wpłyną na osiągnięcie wyższej pozycji społecznej [6, s. 46].

Wspomniany autor wyróżnia także drugą grupę motywów – motywy autoteliczne, określane mianem motywów wewnętrznych. Motywy te powodują, że samo podejmowanie kształcenia stanowi cel sam w sobie. Podjęcie decyzji o kształceniu oraz zaangażowanie edukacyjne jest wynikiem własnych zainteresowań oraz chęcią pobudzania ciekawości poznawczej. Według tej grupy motywów zdobyte wykształcenie nie przynosi w sposób bezpośredni osobie uczącej się wymiernych korzyści. Poza korzyściami wymiernymi ważniejsze są tu takie czynniki jak: wewnętrzna satysfakcja z

osiągniętego celu, pozytywne mniemanie o sobie czy wyższa samoocena [6, s. 46]. Ta grupa motywów często bywa kwestionowana przez niektórych psychologów [8, s. 21]. Na podstawie wyodrębnionych dwu grup motywów, R. Kałużny stawia następujące pytanie: "które z nich w wyższym stopniu stanowią bodźce do podejmowania wysiłku edukacyjnego przez osoby dorosłe?" [6, s. 46]. Tak postawione pytanie wydaje się być interesującym zagadnieniem badawczym dla wielu dyscyplin naukowych (socjologia, pedagogika, andragogika).

Jak twierdzą E. Deci i R. Ryan, w motywacji człowieka nie istnieje wyraźny i jasno określony, tak jak wspomniany i przytaczany wcześniej podział na motywację wewnętrzną i zewnętrzną. Według tych badaczy są one stanami pewnego kontinuum od stanu motywacji poprzez motywację sterowalną do motywacji autonomicznej. Amotywacja natomiast to stan, w którym człowiek nie odczuwa żadnej potrzeby podejmowania aktywności. Stan ten wynika głównie z braku poczucia skuteczności podjętego działania, jak i braku poczucia kontroli nad nim. Powoduje, że człowiek nie podejmuje w ogóle aktywności bądź czyni to w sposób bezrefleksyjny. Amotywacja wynika z faktu, że człowiek nie ceni danej aktywności [9, s. 116].

A. Litwa w artykule dotyczącym motywów kształcenia ustawicznego nauczycieli przedstawia szerszy podział grup motywów wpływających na podejmowanie kształcenia przez dorosłych. Autorka wskazuje na występowanie następujących grup motywów: pragmatycznych, utylitarnych, społecznych oraz intelektualnych. Jak pisze autorka, motywy pragmatyczne związane są przede wszystkim z obszarem pracy zawodowej i zarobkami oraz podstawowymi potrzebami materialnymi człowieka. Motywy utylitarne związane są natomiast z chęcią zdobycia pracy, uzyskania bądź uzupełnienia kwalifikacji zawodowych czy polepszenia własnej sytuacji materialnej. Motywy społeczne związane są z chęcią przystosowania się jednostki do środowiska społecznego, dorównania innym, jak również z dążeniem do uzyskania zadawalającej pozycji społecznej, awansu społecznego i zawodowego, do bycia autorytetem, zdobycia szacunku i uznania ze strony innych osób oraz potwierdzenia własnego znaczenia. Jak twierdzi wspomniana autorka, motywy intelektualne powstają z potrzeb poznawczo – estetycznych, czyli obcowania z pięknem oraz kulturą i sztuką [11].

W rozpatrywaniu motywów podejmowania kształcenia przez dorosłych ważne są nie tylko ogólne motywy (grupy motywów) skłaniające je do podjęcia tej decyzji, lecz ważne są również motywy szczegółowe – konkretne bodźce, które pobudzają i skłaniają dorosłych do podjęcia nauki. W opinii J. Kargula, którą w swojej pracy przytacza R. Kałużny, ważnym źródłem motywacji w kształceniu dorosłych jest wiara w to, że są w stanie przyswoić nowe treści oraz że te treści, które przyswoją są przez nich postrzegane jako przydatne w rozwiązywaniu pojawiających się w ich codzienności problemów, które często przybierają postać ograniczeń. Ograniczenia te mogą dotyczyć życia zawodowego, rodzinnego bądź też społecznego. Wspomniany autor wskazuje również, że ważnym motywem szczegółowym podejmowania kształcenia przez osoby dorosłe jest potrzeba zdobywania wiedzy oraz umiejętności, ale w zakresie, który będzie możliwy do wykorzystania w sposób bezpośredni, np.: na nowo objętym stanowisku pracy po otrzymaniu awansu zawodowego po zakończonym procesie kształcenia [6, s. 47]. R. Kałużny odwołując się do tezy J. Kargula zauważa, że u osób dorosłych, które są w wieku aktywności zawodowej i podejmują wysiłek edukacyjny, decyzja o jego podjęciu podyktowana jest raczej motywami z grupy motywów instrumentalnych. Jak wskazuje autor: "wiek aktywności zawodowej człowieka przypada na okres, w którym skupia się on przede wszystkim na pracy zawodowej oraz udziale w życiu społeczno – rodzinnym. Bywa, że podjęcie pracy zawodowej poprzedzone jest odpowiednim przygotowaniem (wykształceniem), ale częstokroć zdarza się, że praca i kształcenie przebiegają równocześnie. W takiej sytuacji osoby pracujące podejmują wysiłek edukacyjny w przekonaniu, że zdobyta wiedza i umiejętności pozwolą im na zmianę pracy, z tej – wykonywanej obecnie, niejednokrotnie z konieczności – na tę z wyboru, a przynajmniej zgodną z podjętym kierunkiem kształcenia [6, s. 47].

J. Kargul w pracy zatytułowanej "O zmianach w kształceniu dorosłych", na podstawie dotychczas prowadzonych badań nad edukacją dorosłych wysnuwa tezę, że jeżeli człowiek dorosły podejmował kiedykolwiek edukację, to kształcenie było postrzegane przez niego jako środek, dzięki któremu zrealizuje określony, realny cel, bądź też owo kształcenie się pełniło po prostu funkcję dekoracyjną jego życia [8, s. 21].

Natomiast R. Kałużny formułuje tezę, że podjęcie decyzji o kształceniu przez osoby dorosłe, które są w wieku aktywności zawodowej podyktowane są raczej koniecznością niż swobodnym wyborem. Konieczność ta nie jest związana z przymusem administracyjnym, lecz stanowi wynik rozwoju myśli naukowo-technicznej oraz zmian, które zachodzą w sferze społeczno-gospodarczej. W myśl tego człowiek dorosły podejmuje kształcenie, by sprostać wymaganiom, jakie stawia człowiekowi współczesny świat. Daje to mu szanse nadążania za zachodzącymi zmianami kulturowymi, społecznymi oraz ekonomicznymi. W związku z tym w obecnych czasach kształcenie dorosłych pomimo, że jest dobrowolne, staje się koniecznością [6, s. 49].

Inna grupa motywów wpływająca na podjęcie decyzji o kształceniu dotyczy osób w wieku tzw. "późnej dorosłości". Przypuszcza się, że w tej grupie wiekowej dominują motywy szczegółowe z grupy motywów autotelicznych. Podjęcie decyzji o kształceniu w tym wieku nie jest podyktowane korzyścią materialną, lecz przyczynia się do zaspokojenia potrzeb o charakterze społecznym. Uczestnictwo w procesie kształcenia czyni życie tych osób bardziej ciekawym, wszechstronnym oraz pomaga w budowaniu własnego wizerunku [5, s. 30]. Kształcenie, które odbywa się w wieku późnej dorosłości staje się częścią życia osób w wieku senioralnym. Stwarza możliwości utrzymywania i nawiązywania kontaktów międzyludzkich oraz daje możliwość odnajdowania się w świecie, a także funkcjonowania w nim w sposób bezkonfliktowy. Stanowi również źródło przekonania o niezależności [6, s. 49]. Podkreśla się, że aktywność edukacyjna osób w wieku senioralnym zmniejsza trudności, które wynikają z kryzysów oraz problemów charakterystycznych dla tego okresu życia [18, s. 112].

Podsumowanie

Rozważania przedstawione powyżej ukazują, że edukacja dorosłych w dzisiejszej dobie zyskuje na popularności. Współcześnie coraz więcej osób dorosłych zainteresowanych jest ofertą edukacyjną skierowaną do osób dorosłych. Przytoczone w artykule stanowiska wielu autorów wskazują, że motywy podejmowania kształcenia przez osoby dorosłe w różnym wieku są zróżnicowane i bardzo zindywidualizowane. W ich analizie należy uwzględnić szerokie konteksty ludzkiego życia. Jak podkreśla D. Luber, że "przed edukacją dorosłych odślaniają się nowe – nieznane wcześniej – perspektywy i wynikające z nich funkcje. Coraz częściej podkreśla się bowiem nie tyle kompensacyjną, co raczej stymulującą rozwój osobowości człowieka funkcję oświaty dorosłych" [12, s. 204]. Natomiast A. Rudnik, wskazując na duże znaczenie edukacji dorosłych w jednej ze swoich prac pisze: "edukacja starszych ludzi jest wyzwaniem, a nawet wymogiem stojącym przed pedagogami, instytucjami oświaty, przedstawicielami władzy, a nawet całymi społeczeństwami" [18, s. 116]. Jak podkreśla H. Solarczyk – Szewc, wkrótce nie tyle poziom wykształcenia, co postawa wobec edukacji dorosłych, będzie decydować o włączeniu lub wyłączeniu społecznym człowieka [21, s. 20].

Bibliografia

1. Berny J., Leśniewski M.A., Górski P. Motywacja w systemie zarządzania zasobami ludzkimi. Analiza teoretyczna problemu. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Humanistycznego w Siedlcach*. 2012. № 92. S. 77–89. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/160237348.pdf>
2. Domagała-Kręciach A., Majerek B. Między inkluzją a ekskluzją w polskim systemie kształcenia dorosłych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*. 2017. № 3 (98).
3. Domagała-Kręciach A., Majerek B. Między inkluzją a ekskluzją w polskim systemie kształcenia dorosłych. *Rocznik Andragogiczny*, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa – Toruń, 2007. 332 s.

4. Jankowski, Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki. *Rocznik Andragogiczny*. Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa – Toruń, 2007. S. 61.
5. Kałużny R. Idea kształcenia ustawicznego a aktywność edukacyjna seniorów. *Biblioteka Gerontologii Społecznej*. 2012. № 1.
6. Kałużny R. Kształcenie dorosłych w dobie płynnej ponowoczesności. *Edukacja Dorosłych*. 2013. № 1. S. 45–53.
7. Karawajczyk W. Kształcenie dorosłych w ujęciu andragogicznym. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*. Rocznik. 2009. № 1. S. 95–108.
8. Kargul J. O zmianach w kształceniu dorosłych. *Dorosły w procesie kształcenia*, red. A. Fabiś, B. Cyboran. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała, 2009. S. 19–25.
9. Kazimierska I. Aspekty praktycznego wykorzystania czynników wpływających na motywację wewnętrzną w pracy zespołowej nauczycieli. Nowe formy wspomagania szkół, Zeszyt 2, red. D. Czerwonka, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2012. URL:file:///D:/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/motywowanie_praca_zespolowa.pdf
10. Kilian M. Metodyka edukacji osób w starszym wieku. Podstawowe wskazówki i zasady. *Forum Pedagogiczne*. 2015. № 1. S. 171–185.
11. Litwa A., Motywy uczestnictwa nauczycieli w kształceniu ustawicznym. *E-mentor*. 2008. № 2 (24). URL: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/24/id/540>.
12. Luber D. Rola i znaczenie androloga w procesie edukacji i wychowania dorosłych. *Dorosły w procesie kształcenia*, red. A. Fabiś, B. Cyboran, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała, 2009. S. 199–211.
13. Maniak G., Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*. Katowice, 2015. № 214. S. 128–139.
14. Modrzejewska-Smól I. Znaczenie aktywności edukacyjnej w życiu osób starszych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*. 2011. № 2. URL: https://www.ue.katowice.pl/fileadmin/_migrated/content_uploads/10_12.pdf
15. Nawrat D. Jak uczą się dorośli? Wybrane uwarunkowania uczenia się dorosłych. *Edukacja Dorosłych*. №1. 2013. S.68-79. URL: file:///D:/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/Nawrat%20D.%201_2013%20(1).pdf
16. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
17. Penc J. Motywowanie w zarządzaniu. Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu w Krakowie. Kraków, 2000. 285 s.
18. Rudnik A., Edukacja w starości – życzenie czy szansa na przeciwdziałanie marginalizacji osób starszych? *Pedagogika Społeczna*. 2017. № 1 (63). S. 111–128.
19. Sapia-Drewniak E. Czynniki determinujące osiągnięcia szkole dorosłych uczniów – komunikat z badań. *Dorosły w procesie kształcenia*, red. A. Fabiś, B. Cyboran, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej. Bielsko-Biała, 2009.
20. Skibińska E. Nowoczesne kształcenie dorosłych – poszukiwanie znaczeń. *Dorosły w procesie kształcenia*, red. A. Fabiś, B. Cyboran, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej. Bielsko-Biała, 2009. S. 27–39.
21. Solarczyk-Szwec H. Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany. *Teoria i Praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian*, red. E. Skibińska, H. Solarczyk – Szwec, A. Stopińska – Pająk, Biblioteka Edukacji Dorosłych tom 45, Warszawa – Bydgoszcz, 2014. S. 41–63.
22. Stochmiątek J, Andragogiczna refleksja nad przebiegiem i efektami procesu uczenia się dorosłych. *Szkoła – Zawód – Praca*. Warszawa, 2012. Vol. 4.

References

1. Berny, J., Leśniewski, M. A. & Górski P. (2012). Motywacja w systemie zarządzania zasobami ludzkimi. Analiza teoretyczna problemu. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Humanistycznego w Siedlcach*. 92. 77–89. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/160237348.pdf> [in Poland].

2. Domagała-Kręcioch, A. & Majerek, B. (2017). Między inkluzją a ekskluzją w polskim systemie kształcenia dorosłych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*. № 3 (98) [in Poland].
3. Domagała-Kręcioch, A. & Majerek, B. (2007). Między inkluzją a ekskluzją w polskim systemie kształcenia dorosłych. *Rocznik Andragogiczny*, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa – Toruń [in Poland].
4. Jankowski (2007). Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki. *Rocznik Andragogiczny*. Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa – Toruń [in Poland].
5. Kałużny, R. (2012). Idea kształcenia ustawicznego a aktywność edukacyjna seniorów. *Biblioteka Gerontologii Społecznej*. 1 [in Poland].
6. Kałużny, R. (2013). Kształcenie dorosłych w dobie płynnej ponowoczesności. *Edukacja Dorosłych*. 1. 45–53 [in Poland].
7. Karawajczyk, W. (2009). Kształcenie dorosłych w ujęciu andragogicznym. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*. Rocznik. 1. 95–108 [in Poland].
8. Kargul, J. (2009). O zmianach w kształceniu dorosłych. Dorosły w procesie kształcenia. Fabiś A. & Cyboran, B. (Ed.). Bielsko-Biała: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji [in Poland].
9. Kazimierska, I. (2012). Aspekty praktycznego wykorzystania czynników wpływających na motywację wewnętrzną w pracy zespołowej nauczycieli. Nowe formy wspomagania szkół, Zeszyt 2. Czerwonka D. (Ed.). Warszawa: Wydawnictwo ORE. URL:file:///D:/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/motywowanie_praca_zespolowa.pdf [in Poland].
10. Kilian, M. (2015). Metodyka edukacji osób w starszym wieku. Podstawowe wskazówki i zasady. *Forum Pedagogiczne*. 1. 171–185 [in Poland].
11. Litwa, A. (2008). Motywy uczestnictwa nauczycieli w kształceniu ustawicznym. *E-mentor*. 2 (24). URL: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/24/id/540> [in Poland].
12. Luber, D. (2009). Rola i znaczenie androloga w procesie edukacji i wychowania dorosłych. Dorosły w procesie kształcenia. Fabiś A., Cyboran B. (Ed.). Bielsko-Biała: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej [in Poland].
13. Maniak G. (2015) Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*. Katowice. 214. 128–139 [in Poland].
14. Modrzejewska-Smól, I. (2011). Znaczenie aktywności edukacyjnej w życiu osób starszych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*. 2. URL: https://www.ue.katowice.pl/fileadmin/_migrated/content_uploads/10_12.pdf [in Poland]
15. Nawrat, D. (2013). Jak uczą się dorośli? Wybrane uwarunkowania uczenia się dorosłych. *Edukacja Dorosłych*. 1. 68–79. URL: file:///D:/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/Nawrat%20D.%201_2013%20(1).pdf [in Poland]
16. Okoń, W. (2007). Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak [in Poland].
17. Penc, J. (2000). Motywowanie w zarządzaniu. Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu w Krakowie. Kraków [in Poland].
18. Rudnik, A. (2017). Edukacja w starości – życzenie czy szansa na przeciwdziałanie marginalizacji osób starszych? *Pedagogika Społeczna*. 1 (63). 111–128 [in Poland].
19. Sapia-Drewniak, E. (2009). Czynniki determinujące osiągnięcia szkole dorosłych uczniów – komunikat z badań. Dorosły w procesie kształcenia. Fabiś A. & Cyboran B. (Ed.). Bielsko-Biała: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji [in Poland].
20. Skibińska, E. (2009). Nowoczesne kształcenie dorosłych – poszukiwanie znaczeń. Dorosły w procesie kształcenia. Fabiś A., Cyboran B. (Ed.). Bielsko-Biała: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji [in Poland].
21. Solarczyk-Szwec, H. (2014). Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany. Teoria i Praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Skibińska E., Solarczyk – Szwec H., Stopińska – Pająk A. (Ed.). Biblioteka Edukacji Dorosłych tom 45, Warszawa – Bydgoszcz [in Poland].
22. Stochmiałek, J. (2012). Andragogiczna refleksja nad przebiegiem i efektami procesu uczenia się dorosłych. *Szkoła – Zawód – Praca*. Warszawa. Vol. 4 [in Poland].

МОТИВИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Новгородський Р.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Коваль Т.

старший викладач кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Ворона М.

аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Шала А.

аспірант педагогічної підготовки, Державне вище професійне училище в м. Хелм, Польща

У статті подано теоретичний аналіз проблеми освіти дорослих у контексті цивілізаційних змін. Дослідники наголошують, що на сьогодні існує потреба побудувати людське життя таким чином, щоб можна було вступити і повернутися до освіти та професійної роботи на різних її етапах. Автори обґрунтували особливості безперервної освіти, навчання та виховання дорослих – андрагогіка. Людина в сучасному світі має виступати замовником будь-якої форми навчання, а тому освіта сьогодні стає продуктом, який він шукає з різних мотивів.

Подано аналіз класифікацій мотивів: внутрішні та зовнішні; прагматичні, утилітарні, соціальні та інтелектуальні, щодо отримання освіти людьми похилого віку. Дослідники наголошують на тому, що саме мотиви виступають стимулом для отримання освіти людиною на ранніх етапах свого життя, і вони також будуть слугувати займатися нею в більш зрілому віці.

Ключові слова: освіта, освіта дорослих, андрагогіка, мотиви, стимули.

MOTIVES FOR ADULT LEARNING

Novhorodskyi R.

candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work Nizhyn Mykola Gogol State University

Koval T.

senior lecturer at the Department of Applied Linguistics Nizhyn Mykola Gogol State University

Vorona Maxim

graduate student of the Department of Social Pedagogy and Social Work Nizhyn Mykola Gogol State University

Szala Adrian

postgraduate student of pedagogical preparation, State Higher Vocational School in Chelm, Poland

The article presents a theoretical analysis of the problem of adult education in the context of civilizational change. Researchers emphasize that today there is a need to build human life in such a way that it is possible to enter and return to education and professional work at its various stages. The authors substantiated the features of continuing education, training and upbringing of adults – andragogy. Man in the modern world must act as a customer of any form of education, and therefore education today is becoming a product that he is looking for for various reasons.

The analysis of classifications of motives is given: internal and external; pragmatic, utilitarian, social and intellectual, regarding the education of the elderly. Researchers emphasize that motives are the stimulus for human education in the early stages of life, and they will also serve to engage in it at a more mature age.

Key words: education, adult education, androgyny, motives, stimuli.

УДК 373.3/.5.016:73/76:[615.851:7.02
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-4-42-47
ORCID ID 0000-0003-3314-3377

Субботенко І. Ю.

аспірант кафедри мов і методики їх викладання Національний університет
"Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка

**ЗНАЧЕННЯ ТВОРІВ САКРАЛЬНОГО ЖИВОПИСУ
В РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОГО МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГА**

У статті проаналізовано роль та значення творів сакрального живопису в процесі розвитку художнього мислення майбутнього педагога. Вперше в наукових розвідках досліджуються значення творів сакрального живопису в розвитку художнього мислення майбутнього педагога. Закцентовано увагу на значенні естетичного переживання в розвитку духовного потенціалу учнів.

Необхідність використання творів сакрального живопису в системі підготовки майбутніх педагогів постає надзвичайно гостро в умовах деформації культурних цінностей та десакаралізації мистецтва.

Варто підкреслити, що неодмінною складовою розвитку художньо-творчого потенціалу майбутнього педагога є залучення останнього до впровадження творів сакрального живопису в освітньо-комунікативний простір. Останній є поліфункціональною реальністю, яка вимагає впровадження якісних методик викладання мистецтва, для всіх спеціальностей у вищих навчальних закладах України. Тому мистецтво необхідно вивчати незалежно від спеціальності та напрямку професійної діяльності.

Проаналізовано ефективність упровадження творів сакрального живопису в освітньо-комунікативний простір, що у свою чергу дозволяє розглядати професійну підготовку майбутніх педагогів як синергію освіти, філософії, мистецтвознавства в площині сучасного арт-простору.

Ключові слова: духовний розвиток, підготовка майбутніх педагогів, сакральний живопис.

Постановка проблеми. Розвиток духовного світу особистості майбутнього педагога в контексті особливостей творчого мислення – один з майже недосліджених аспектів професійної підготовки майбутнього педагога, в умовах деформації ціннісних орієнтацій. Актуальність цієї проблеми можна пояснити тим, що твори сакрального живопису, майже не використовуються в роботі художніх студій та вищих навчальних закладів.

Важливо підкреслити, що актуальність обраної теми досліджень зумовлена яскраво вираженою пасивністю, стосовно впровадження творів сакрального живопису в освітньо-комунікативний простір. Такі реалії, безперечно, негативно позначаються на системі формування життєвих цінностей, і відповідно впливають на особливості світоглядних позицій. Таке відношення, на нашу думку, красномовно свідчить про збіднення художнього мислення особистості, нівелюванню її творчими можливостями. Як наслідок, наявна ситуація негативно позначається на формуванні художніх цінностей майбутніх педагогів. Варто підкреслити величезну різновекторність досліджень у контексті сучасного арт-простору, і констатувати при цьому мінімальну кількість наукових розвідок, спрямованих на залучення, безперечно, потужного потенціалу творів сакрального живопису, в площину професійної підготовки молодшої генерації майбутніх педагогів. Належне осмислення художнього мислення загалом та професійної підготовки, зокрема, унеможлиблюється без

відповідного систематичного використання в освітньо-комунікативному просторі творів сакрального живопису.

Актуальність обраної теми наукових роздумів щодо впровадження творів сакрального мистецтва в освітній простір школи зумовлена малодослідженістю та наявністю суперечностей, у питаннях духовного розвитку особистості школяра.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукової літератури в контексті нашого дослідження свідчить про обмежену наявність наукових розвідок у напрямку сакрального мистецтва стосовно підготовки майбутніх педагогів. Більшість наукових розвідок присвячені професійній підготовці майбутніх художників сакрального живопису, при цьому яскраво виражена відсутність ґрунтовних досліджень впливу творів сакрального живопису, в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя початкової та середньої школи. Важливими в контексті нашого дослідження є погляди про роль та значення творів сакрального живопису науковця С. Горбаня [1] та Д. Пивоварова [2]. На сторінках своїх наукових студій науковці актуалізують доволі малодосліджені аспекти професійної підготовки в контексті особливостей сакрального живопису. Аналіз досліджень науковця А. Царенка знайомить нас з особливостями творів християнського сакрального живопису та розглядає специфіку **чуттєво прекрасного в земній дійсності**, його специфічні ознаки, з-поміж яких виділяються пропорційність, відповідність та гармонійність об'єктів сприйняття та їхнього співвідношення. Чуттєво прекрасне впливає на емоційно-почуттєву сферу учнів, формуючи у них відповідні життєві орієнтири [3].

Виділення раніше не вивчених частин загальної проблеми. Специфічною особливістю людського пізнання є те, що ми пізнаємо матеріальні речі у нематеріальний спосіб. І відповідно учень, сприймаючи реалії оточуючої дійсності, проєктує свій світогляд на створювані ним малюнки. Про цю особливість творчого мислення необхідно пам'ятати і враховувати її в підготовці майбутніх педагогів. Пізнаючи матеріальні речі в нематеріальний спосіб, дитина осмислює події свого життя, пропустивши їх через свій внутрішній світ, відповідно від отриманих вражень, формуються певні ідеї та уявлення. Як матеріальні речі впливають на виникнення творчих ідей майже не досліджено. Отже, матеріальний світ впливає на душу дитини, і вона висловлює глибинні порухи свого серця, свою біль або радість за допомогою художньої мови, проєктуючи пережитий нею досвід світовідчуття та взаємодії з оточуючими. Тут виникає такий золотий ланцюжок: пізнання матеріальних речей у нематеріальний спосіб, внутрішнє осмислення пережитих подій та уявлень і як результат проєкція цих уявлень у формі матеріальній (створення малюнку). Інакше кажучи, сприйняття матеріальних речей учнями (малювання яблука) у нематеріальний спосіб призводить до вираження цього нематеріального уявлення у знову ж таки матеріальну річ (малюнок яблука). Доволі простий приклад дозволяє нам зробити загалом глибокий висновок: сприйнята учнями інформація та візуально-чуттєві враження, впливають на організм дитини, формування її світогляду та мислення. Це неодмінно потрібно вивчати в процесі фахової підготовки майбутніх компетентних педагогів. Таким чином, малюнок може стати своєрідним візуальним діалогом з вчителем. Тобто, малюнок у своїй основі несе певне світовідчуття особистості, яка проєктує пережитий досвід, зашифровуючи останній у мову візуальних образів. Виходячи з нашого арт-терапевтичного досвіду роботи з дітьми, акцентуємо увагу саме на індивідуальності творчого досвіду, яскраво відображеного в малюнках учнів початкової та середньої школи.

Мета. Проаналізувати вплив мистецтва загалом та особливості творів сакрального живопису, зокрема, в контексті професійної підготовки майбутнього педагога. Окреслити можливі шляхи впровадження творів сакрального живопису в освітньо-комунікативний простір.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ведучи мову про сакральне загалом, ми зустрічаємо в наукових дослідженнях не лише поняття самого сакрального, доволі цікавими, на наш погляд, є роздуми сучасного дослідника Д. Пивоварова, який у своїй статті актуалізує наступні думки, щодо сакрального. "Вища

ступінь сакрального ставлення – святість, тобто праведність, благочестя, богоугодність, проникнення діяльної любові до абсолюту... **Сакральне** протистоїть світському, профанному, мирському. Те, що визнано святинею, підлягає безумовному і шанобливому відношенню та охороняється з особливою ретельністю всіма можливими засобами. **Святе** – тотожність віри, надії і любові, його "органом" служить людське серце. Сакральне проявляється через благочестиву поведінку людей" [2, с. 407, 409].

Тому, виходячи з вищесказаного, майбутньому педагогу потрібно зрозуміти, що твори християнського сакрального живопису мають великий мистецько-педагогічний вплив на формування системи життєвих цінностей учнів. Виконуючи естетико-гармонізуючу функцію, залучають до споглядання зовнішньої та внутрішньої краси, надаючи перевагу останній як важливому компоненту гармонійного розвитку. А. Царенок на сторінках своїх наукових студій підкреслює важливість відчуття краси душею "душі людській властивий рух до краси невидимої" [3, с. 13].

Бог чекає від людини творчого акту, як відповіді людини на творчий акт Бога. Бога називають Творцем. Якщо припустити, що сенс життя людини не зводиться до накопичення матеріальних благ, то сенс життя майбутнього педагога, який навчає дітей мистецтву, не зводиться до зображення форм матеріального світу. І звідси логічне бажання людини, зображувати світ трансцендентний за допомогою сакрального живопису, підкреслює науковець, завідувач Іконописної школи імені преподобного Порфирія Кавсокалівіта Полтавської місіонерської духовної семінарії С. Горбань [1].

З вищенаведеного фрагменту промови шанованого пана С. Горбаня, можна зробити наступний висновок: оскільки саме життя людини можна уявити як твір мистецтва, то завдання вищих навчальних закладів підготувати не просто теоретично обізнану особистість. Завдання полягає у підготовці майбутнього викладача – художника в широкому розумінні цього слова. Адже творчість пронизує всі сфери буття людини, являючись водночас відображенням невидимого нематеріального світу особистості, через видимі матеріальні твори мистецтва. Варто підкреслити, що саме дитячий малюнок ми аналізуємо як твір мистецтва.

У творах сакрального християнського живопису втілюються такі культурні універсалії, як "істина", "Софія", "добро", "любомудріє", "краса", "порятунок", "особистість", "людина"...Тому впровадження творів сакрального живопису в освітньо-комунікативний простір вищих навчальних закладів, це один з важливих компонентів професійної підготовки.

Глибокий дослідник сучасності Д. Пивоваров наголошує ще й на важливості сакрального почуття, що є вагомим у системі професійної підготовки майбутніх педагогів. З цього приводу науковець наводить надзвичайно змістовні твердження, що **"сакральне почуття цілісно**, і отрута сумніву для нього смертельно небезпечна. Через священне почуття тяжіння до абсолюту **сакралізується любов людини до людини**. Подвижник IV ст. Авва Дорофей пояснив цей феномен наступною аналогією. "Уявіть собі коло, і в центрі його Бог. Від окружності кола люди прагнуть до Бога. Шляхи їх життя – це радіуси від окружності до центру. Оскільки вони, йдучи по цих шляхах, наближаються до Бога, остільки вони робляться ближче один до одного в любові своїй, і оскільки вони люблять один одного, остільки вони робляться ближче до Бога" [3, с. 407].

Використання творів християнського сакрального живопису, в педагогічних практиках сучасних шкіл, розширює світогляд учнів, спонукаючи останніх замислитися над буттєво важливими питаннями.

Зображення біблійних подій, історій, притч благотворно впливає на внутрішній світ особистості дитини, формує в її свідомості ціннісне відношення до життя, повагу до ближнього, шанобливе ставлення до батьків.

Як зазначає С. Горбань, "сакральне відіграло роль своєрідного епіцентру культурного розвитку, де генерувалися смисли, норми та цінності, формувалися світоглядні засади – способи взаємодії з природним середовищем та орієнтації

людини у соціальному просторі, символічні форми співвіднесення з абсолютним виміром життя, критерії розрізнення реального / нереального, істинного / хибного, добра / зла, прекрасного / потворного [1, с. 26].

В малюнках людини завжди зашифровані повідомлення в образах, які передають найважливіше та значуще, тобто показують глибину думки, яка є результатом розвинутого художнього бачення дійсності. Мистецтво дає змогу побачити відношення педагога до дійсності, розкриваючи його внутрішній світ: індивідуальну неповторність у підготовці та організації уроків, глибину художнього бачення дійсності. Творчість таким чином розширює можливості відображення індивідуально-психологічних якостей учнів, їхніх характерів, розкриваючи особливості світовідчуття.

Науковець та педагог-практик Д. Арістид на сторінках своїх наукових студій зазначає, що: "...ефект художнього бачення фізично відчутний: мистецтво змушує зайнятих людей вимкнути комп'ютери, щоб зрозуміти, що перед ними. Краса не пробудить захоплення у тих, хто її не розуміє. Вона настільки проста, що звертається тільки до посвячених. Не всі здатні побачити красу навіть в своєму житті. Уміння бачити красу і знаходити прекрасне в навколишньому світі можна набути, вивчаючи мистецтво" [4, с. 9].

Ясність бачення, загальна для всіх форм мистецтва, – дар, який можна знайти з часом, глянувши на світ по-новому. Ми не можемо повноцінно жити, якщо поспішаємо або відволікаємося. Красу не можна купити, можна тільки відчутти завдяки спостережливості і уваги до всього.

Боротьба за ясність бачення ніколи не припиняється. Здатність дивуватися і сприйняття, часом затуманені з багатьох причин. І кожен раз потрібні дедалі сильніші стимули, щоб відчутти хоча б щось. Щоб побачити красу, потрібно дозволити світу залишатися невідомим. Як спіймати і зберегти ці моменти ясності сприйняття – цих ангелів осмислення, що приходять з візитом, щоб вони не позбавляли нас свого благословення? Якщо дивитися поверхово, – все здається звичайним. Але якщо дивитися довго і глибоко, образи стають піднесеними.

Піднесене викликає відгук. Не обов'язково задоволення – це може бути благоговіння. Уміння бачити те, що знаходиться перед очима, – золота нитка, з якої художники, з покоління в покоління, прядуть чудові королівські шати.

Таким чином, твори сакрального мистецтва позитивно впливають на внутрішній світ особистості, вчать учнів всепроникаючої любові, взаємопорозуміння, важливості істинного ставлення до життя.

Розглядаючи професійну підготовку поза вивченням духовного світу особистості, дослідники та науковці показують приклад яскраво вираженої байдужості до внутрішнього світу. Про душу, світовідчуття учня, внутрішній світ у науковому просторі прийнято замовчувати, особливо в контексті професійної підготовки майбутніх педагогів. Такий стан речей дозволяє з очевидністю констатувати наявність яскраво виражених внутрішніх проблем. Замовчування цієї важливої та необхідної теми наукових досліджень, може призвести до нівелювання частиною ціннісних орієнтирів особистості, деформації системи цінностей та зубожінню внутрішнього світу як педагога, так і його вихованців.

Висновки. Вивчаючи тему сакрального християнського мистецтва та його вплив на формування системи цінностей майбутнього педагога, ми зустрічаємо велику кількість перешкод, оскільки майже всі наукові дослідження спрямовані саме на особливості підготовки майбутніх художників сакрального живопису в Україні. При цьому дослідження в напрямку використання потужного естетико-педагогічного потенціалу цих творів у професійній підготовці майбутніх педагогів майже не проводять. Що і зумовило нас до огляду окресленого вектору наукових пошуків. Тема надзвичайно глибока і зміст обсягу статті звичайно унеможливує подальше її розкриття. Але варто підкреслити та констатувати той факт, що під час роботи над цією статтею, саме в напрямку систематичного впровадження творів сакрального мистецтва в освітній простір, жодної статті з окресленої проблематики ми не знайшли. Сакральне мистецтво – спосіб переживання піднесеного досвіду (*словне-*

ного високих помислів, благородних почуттів та духовної краси), шлях до досягнення глибокої загальнолюдської сутності. Це необхідний спосіб комунікації, що виходить за межі життя і охоплює цілі цивілізації. Тому належне використання предметів матеріального світу, в тому числі й предметів, створених у художньо-творчий спосіб, сприяє духовному вдосконаленню особистості.

Думки, закладені в дитячу роботу, показують істинні цінності учнів, стан їхнього серця та систему життєвих орієнтирів. Це перша сходинка на шляху до вміння висловлювати глибокі, вічні думки, почуття, переконання і істини через створення творів сакрального живопису. Враховуючи індивідуальні особливості сприйняття творів сакрального живопису, потрібно враховувати особливості творчої інтуїції учнів, специфіку художнього передбачення, неповторність, образне мислення та естетику світосприйняття.

Бетховен почав з гам, Шекспір вивчив алфавіт, Леонардо да Вінчі починав з лінії, потім створив Монна Лізу. Важливий правильний початок на істинній основі. Як малюнок це основа багатьох видів мистецтв, так християнські цінності в царині сакрального мистецтва – це складова гармонійного розвитку художньо чутливої особистості, яка здатна наповнити цей світ прекрасними творами живопису.

Література

1. Горбань С. І. Сучасний стан професійної підготовки майбутніх художників сакрального живопису в Україні. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. 2017. Вип. 1. С. 26–31.
2. Пивоваров Д. В. Сакральное. Современный философский словарь. Москва; Бишкек; Екатеринбург: Одиссей, 1996. С. 407–409.
3. Царенок А. В. У пошуках Першокраси: теолого-естетичні ідеї св. Григорія Ніського. Чернівці: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2013. 92 с.
4. Aristides J. *Lessons in classical painting: essential techniques from inside the atelier*. Juliette Aristides. Description: Berkeley: Watson-Guptill, 2016. 407 p.

References

1. Gorban, S. I. (2017). Suchasniy stan profesiynoyi pidgotovki maybutnih hudozhnikov sakralnogo zhivopisu v Ukrayini [The current state of the professional training for future artists in sacred painting in Ukraine]. *Navchannya i viovannya obdarovanoyi ditini: teoriya ta praktika. – Education and upbringing of a gifted child: theory and practice*. 1. 26–31 [in Ukrainian].
2. Pivovarov, D. V. (1996). *Sakralnoe. Sovremennyiy filosofskiy slovar* [Sacred. Modern philosophical dictionary]. Moscow; Bishkek, Ekaterinburg: Odissey [in Russian].
3. Tsarenok, A. V. (2013). *U poshukah Pershokrasi: Teologo-estetichni ideyi sv. Grigoriya Nisskogo* [In search of Initial Divine Beauty: theological and aesthetic ideas of St. Gregory of Nyssa]. Chernigiv: CNPU imeni T. G. Shevchenka [in Ukrainian].
4. Aristides, J. (2016). *Lessons in classical painting: essential techniques from inside the atelier*. Description: Berkeley: Watson-Guptill [in English].

Subbotenko I.

PhD Student at the Department of Language and Pedagogical Methods and Methods of their Teaching of T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"

THE SIGNIFICANCE OF SACRED ART WORKS IN THE DEVELOPMENT OF TEACHER'S ARTISTIC THINKING

The article considers the necessity to use works of sacred art in the training system for future teachers, which is extremely acute in this era of deformation cultural values.

The relevance of the chosen topic is justified by the fact that higher education institutions should give future teachers not only a certain amount of knowledge, but also they should

form valuable attitude to the works of Christian sacred art. The language of sacred art is multifunctional and universal and by breaking language barriers it allows you to delve into the essence of things, events and the phenomena of the surrounding reality. It is important that the content and meaning, embedded in the works of sacred art, in the process of their influence on students will contribute to the formation of their system of values and the development of their sense of the sensual beauty in worldly reality.

The aim of the article is to study the influence of art in general and the peculiarities of the influence of works of sacred art in particular, in the context of professional training of future teachers. The possible ways of introducing of sacred art works into the educational and communicative space are outlined.

The methodological basis of the study is the main feature of cognitive theory; culturological approach to art consideration and art-therapeutic practices in working with students.

Basing on our own art-therapeutic experience of working with children, we focus on the individualization of the creative experience, which vividly reflected in the drawings of primary and secondary school students.

The practical significance of the obtained results in working with students allows us to draw the following conclusion, which will be the quintessence of the outlined issues of our study. A future teacher needs to understand that the works of Christian sacred art have a great artistic and pedagogical influence on the formation of students' system of life values, fulfilling an aesthetic and harmonizing function.

Key words: spiritual development, training of future teachers, sacred painting.

УДК 373.2

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-4-48-58

Ющенко К. О.аспірантка кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя**ВІДПОВІДАЛЬНА ПОВЕДІНКА ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК КРИТЕРІЙ
ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОПЕДЕВТИКИ ПОВЕДІНКОВИХ ВІДХИЛЕНЬ У ДІТЕЙ**

У статті на основі аналізу сутності понять "відповідальність" та "відповідальна поведінка" обґрунтовано вибір критеріїв ефективності пропедевтики поведінкових відхилень у дітей. Окреслені й охарактеризовані компоненти відповідальної поведінки у старших дошкільників: когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінковий. Відповідно до компонентів визначені критерії оцінки вказаної поведінки: знання та розуміння норм моральної і відповідальної поведінки, особливості розвитку уваги, готовність до дотримання моральних норм та відповідальної поведінки, ставлення до своїх обов'язків та дотримання обіцянок, прояви відповідальності у поведінці і діяльності, здатність до саморегуляції поведінки.

Проаналізовані погляди науковців щодо вияву відповідальної поведінки дітей 6–7 років та розроблені показники сформованості такої поведінки в означеній категорії дітей.

Ключові слова: відповідальність, відповідальна поведінка старших дошкільників, компоненти, критерії, показник сформованості відповідальної поведінки.

Постановка проблеми. Проблема вивчення ефективності пропедевтики відхилень у поведінці дітей об'єктивно вимагає розробки відповідних критеріїв та показників їх вивчення та є об'єктом наукового інтересу багатьох зарубіжних та вітчизняних дослідників. Зокрема, формування відповідальної поведінки учнів в умовах соціокультурного середовища закладу загальної середньої освіти (Т. Федорченко), виховання відповідальної поведінки в учнів 7–8 класів (Т. Куниця), подолання недисциплінованості (Н. Пихтіна), виховання відповідальності у дітей шестирічного віку у взаємодії сім'ї та школи (Н. Стаднік) та ін.

Існують різні погляди науковців на предмет вибору орієнтирів у визначенні результативності розробленої та реалізованої ними системи пропедевтики негативної поведінки у дошкільників. Однак базовою позицією у здійсненні профілактичних заходів є цілеспрямоване виховання позитивних (терплячості, чуйності, толерантності, наполегливості, впевненості та ін.) та запобігання формуванню негативних (агресивності, невпевненості, імпульсивності, впертості, нечесності та ін.) якостей особистості дитини.

У переліку сучасних педагогічних досліджень з проблеми наголошується на необхідності виховання у дітей дошкільного віку відповідальності, готовності відповідати за свої дії, вчинки та їх наслідки (І. Беха, Н. Гавриш, Р. Кондратенко, Л. Лохвицької, Т. Федорченко та ін.). Адже саме цей віковий період є найсприятливішим для розвитку базових якостей (допитливості, ініціативності, довірливості, самостійності, справедливості, чесності та ін.), серед яких чільне місце займає відповідальність.

Аналіз досліджень. Питання формування у дітей та підлітків відповідальності, готовності відповідати за свої дії, вчинки та їх наслідки частково висвітлено у працях О. Василенко, Т. Куниці, І. Парфанович, А. Самойлова, Т. Федорченко та ін. Вивченню психолого-педагогічних умов виховання відповідальності та відповідальної поведінки у дітей 6–7 років присвячено науковий пошук Г. Беленької (в різних

видах продуктивної діяльності: ігровій, художній, трудовій, комунікативній), Т. Гурлевої (у різних видах діяльності), Т. Корякіної (у процесі спільної предметно-практичної діяльності), Н. Стаднік (у взаємодії сім'ї та закладу дошкільної освіти), Т. Фасолько (у процесі організації різних видів діяльності) та ін.

Мета статті: *визначити та обґрунтувати компоненти, критерії і показники сформованості відповідальної поведінки у старших дошкільників як критерію вивчення ефективності пропедевтики у них поведінкових відхилень засобами образотворчої діяльності.*

Виклад основного матеріалу. У сучасній довідковій літературі *відповідальність* визначається як самостійне встановлення і виконання вимог, норм поведінки і діяльності [11, с. 136].

У дослідженнях сучасних психологів відповідальність трактується як усвідомлена свобода прийняття рішень, вибору цілей, методів і способів їх досягнення, яка нерозривно пов'язана з активністю суб'єкта [13]; як складно організоване, цілісне психологічне явище, що виявляється в усвідомленні та контролі здійснюваних вчинків (а також їх причин та наслідків), що стосуються як власного життя, так і інших людей, світу в цілому [14].

Для реалізації висунутої у статті мети, цікавими є наукові позиції у визначенні відповідальності та відповідальної поведінки. М. Савчин, досліджуючи проблему відповідальної поведінки особистості, здійснив спробу диференціювати поняття "відповідальність" та "відповідальна поведінка". *Відповідальність* науковець розглядає як особистісну основу відповідальної поведінки, що є смисловим утворенням особистості, своєрідним загальним принципом співвіднесення в межах цілісної мотиваційно-смислової сфери мотивів, цілей та засобів життєдіяльності. *Відповідальну поведінку* визначає як тип соціальної поведінки людини, спрямованої на реалізацію предмета відповідальності (обов'язки, доручення, завдання), яка внутрішньо опосередкована особистісним смислом цього предмета і суб'єктивною імперативністю інстанцій відповідальності, а у зовнішньому плані – конкретними соціально-психологічними та матеріальними умовами її реалізації [13].

Вивчаючи педагогічні умови виховання відповідальності у дітей 6-го року життя в процесі спільної предметно-практичної діяльності, І. Корякіна визначає *відповідальність* як поняття філософсько-педагогічного змісту, яке характеризує соціальний суб'єкт під кутом зору виконання ним соціальних, правових чи моральних вимог. Відповідальність може бути перед іншою людиною, перед суспільством, перед окремими соціальними інститутами, перед власною совістю; завжди наступає в результаті здійснення контролю над діяльністю і поведінкою суб'єкта з огляду на свідоме виконання ним прийнятих норм і вимог, дає їм оцінку та ґрунтується на почутті обов'язку. Міра відповідальності взаємопов'язана зі свободою вибору... [10, С. 92]. Н. Стаднік поняття "*відповідальність*" тлумачить як базову якість особистості, яка характеризується наявністю в дитини знань про моральні норми, сформованістю уявлень про сутність моральних обов'язків стосовно об'єктів і суб'єктів навколишнього середовища та самої себе, позитивному їх переживанні як спонуки до виконання певних дій, умінь реалізовувати такі дії у власній діяльності та вчинках без зовнішнього регулювання [14].

Т. Фасолько, визначає *відповідальність дошкільників* як окреслену у вигляді моральної норми і конкретизовану в правилах поведінки в ситуаціях морального змісту. Адже в основі формування моральних якостей лежать знання про моральні норми, доступні розумінню дітей дошкільного віку [16].

Вітчизняні автори (Г. Беленька, Н. Гавриш та інші), висвітлюючи проблему виховання базових якостей дитини старшого дошкільного віку у закладі дошкільної освіти, розглядають *відповідальність* як базову особистісну якість, що виявляється в готовності відповідати за свої дії, серйозному ставленні до обов'язків, здатності надавати перевагу обов'язку перед розвагою, дотриманні слова [17]. Науковці розрізняють дві сторони відповідальності: зовнішню (характеризується чіткістю виконання встановлених норм взаємодії з оточуючими під прямим чи опосередкованим

контролем) та внутрішню (характеризує людину поза формальними взаєминами й соціальними ролями і відображає її сутність в той час, коли вона знаходиться наодинці з собою).

За свідченням дослідників, елементарні прояви відповідальності у дітей можна спостерігати вже на межі раннього і дошкільного віку, коли відбуваються такі психологічні зміни у розвитку особистості дитини, як: усвідомлення свого "Я", зародження самосвідомості, прагнення виділитися з-поміж людей, що її оточують. У старшому дошкільному віці градація між відповідальною і безвідповідальною поведінкою дитини стає більш чіткою, що виявляється у прагненні до відповідальної поведінки за умови відповідного прикладу з боку дорослих та можливості вправлятися і отримувати оцінку своїх дій; у готовності дошкільника виконувати складні соціально значущі завдання: ініціювати відмову від гри на користь важливої для інших праці, не ухилятися від розв'язання проблем, не полишати розпочату справу, а доводити її до кінця, дотримуватися правил доцільної поведінки, керуватися здоровим глуздом [17, с. 51–57].

За результатами вивчення, аналізу та узагальнення наукових джерел, ми розглядаємо *відповідальну поведінку дошкільників* як критерій ефективності пропедевтики поведінкових відхилень у дітей вказаної вікової групи засобами образотворчої діяльності. Визначаємо її як тип соціальної поведінки, який характеризується готовністю та вмінням підпорядковувати власні дії і вчинки існуючим вимогам, нормам та правилам поведінки і діяльності, що здійснюється за власною ініціативою дитини; здатністю регулювати свою поведінку без прямого чи опосередкованого контролю, заохочень чи примусу з боку інших.

Для нас важливим є визначення компонентів, критеріїв та показників відповідальної поведінки старших дошкільників з метою розробки методики діагностики стану її вихованості у дітей. Ми узагальнили позиції науковців (Г. Беленька, Т. Гурлева, І. Корякіна, Т. Фасолько) щодо структури відповідальності та відповідальної поведінки у дітей 6–7 років, які представили їх у таблиці 1) [2; 3; 7; 10; 16].

Таблиця 1

Погляди науковців щодо визначення компонентів відповідальності та відповідальної поведінки дітей 6–7 років

Автор	Характеристика компонентів відповідальної поведінки		
1	2		
Г. Беленька	- знання дітей про значення і зміст моральної норми відповідальності	- позитивне ставлення до відповідальності як моральної характеристики особистості	- вміння діяти відповідно до норми моральної поведінки
Т. Гурлева	- знання і розуміння моральних норм; - усвідомлення цінності, послідовності виконання того, чого від неї очікують, можливих результатів; - розрізнення своїх та чужих обов'язків	- отримання задоволення від виконаної дії, прояв ініціативи, наполегливість у досягненні позитивного результату, творчий підхід до справ; - відчуття провини, дискомфорт, "муки совісті" перед іншими через невиконання або ухиляння від	- дотримання правил поведінки; - вміння старанно і вчасно виконувати певні завдання; - вміння закінчувати розпочату справу, долати пов'язані з цим проблеми і труднощі; - готовність брати на себе обов'язки (або навіть провину когось іншого),

1	2		
		<p>виконання моральних обов'язків; - вміння співчувати і турбуватися про інших, прагнення і вміння допомагати; - усвідомлення значущості власної поведінки, своїх дій для рідних, близьких, друзів</p>	<p>старанно їх виконувати; - готовність виконувати складні доручення у групі чи вдома, пов'язані з інтересами, які стоять вище за власні бажання; - готовність відмовитися від цікавої гри, іншої діяльності на користь важливої справи; - намагання бути чесним і правдивим, дотримуватись свого слова</p>
<p>I. Корякіна</p>	<p>- володіння уявленнями про поняття "обов'язок", "відповідальна людина" та "безвідповідальна людина"; - наявність знань дітей про норми відповідальності, способи її прояву у спільній діяльності</p>	<p>- зацікавленість поставленим завданням; - бажання діяти відповідально у процесі спільної предметно-практичної діяльності: прояв ініціативи, наполегливість, досягнення успішного результату, творчий підхід до справи; - усвідомлення необхідності виконання спільної предметно-практичної діяльності; - позитивне ставлення до спільної діяльності як поведінкової норми</p>	<p>- уміння планувати власні дії, формулювати задум, прогнозувати майбутній результат спільної предметно-практичної діяльності; - прояв вольових зусиль, самостійне й об'єктивне оцінювання результатів своєї діяльності та інших, дотримання моральних норм у спільній діяльності; - готовність відповідати за наслідки спільних рішень і дій)</p>
<p>Н. Стаднік</p>	<p>- знання про сутність відповідальності, моральні норми, які регулюють прояви цієї якості та способи їх застосування у власній життєдіяльності, міжособистісних стосунках;</p>	<p>- емоційно позитивне ставлення до моральних норм, що регулюють прояви відповідальності; - вміння оцінювати ситуацію з погляду необхідності прояву відповідальності; - бажання діяти відповідним чином; - позитивне</p>	<p>- здатність покладати на себе обов'язок; - готовність відповідати за наслідки своїх рішень і дій; - уміння добровільно відмовлятися від приємного на користь необхідного, діяти за власною</p>

Продовження таблиці 1

1	2		
	- усвідомлення необхідності виконання певних обов'язків та здійснення морального вибору з урахуванням конкретних умов; - уявлення про такі поняття, як "обов'язок", "совісна", "безсовісна" людина	ставлення до обов'язку як поведінкової норми; - налаштованість на прояви відповідальності в різних сферах життєдіяльності (в школі, вдома, на вулиці, в громадських місцях, у природі)	спонукою, без заохочень чи примусу ззовні; - вміння добирати і реалізовувати певний спосіб поведінки в конкретній ситуації; - прогнозувати свої дії та їхні наслідки і на основі цього обирати правильний спосіб їх реалізації; - контролювати і регулювати свою поведінку без допомоги педагога, інших дорослих чи однолітків
Т. Фасолько	- уявлення дітей про значення і зміст норми відповідальності	- позитивне ставлення до відповідальності як моральної характеристики особистості	- вміння діяти відповідно до норми в ситуаціях морального вибору

Спираючись на висновки науковців щодо структурних компонентів відповідальності та відповідальної поведінки (І. Корякіної, Н. Стаднік, Т. Фасолько), до компонентів відповідальної поведінки старших дошкільників, ми відносимо: когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінковий компоненти [10; 14; 16].

Підставою для вибору **когнітивного компоненту** було врахування поглядів провідних науковців (Г. Беленької, Т. Гурлевої, І. Корякіної, Т. Фасолько), що в основу виховання відповідальності у дітей дошкільного віку, як і інших моральних якостей особистості, мають бути покладені саме уявлення про значення і зміст відповідальної поведінки; знання моральних норм, що конкретизуються у правилах поведінки та конструктивної взаємодії з оточуючими (однолітками та дорослими) [2; 3; 7; 10; 16].

За оцінкою Т. Гурлевої, "дошкільник має знати правила і норми, які дорослий пропонує йому для виконання, розуміти їхнє значення для всіх дітей і особисто для самого себе, орієнтуватися у варіантах (які можуть бути йому підказані, запропоновані) очікуваної поведінки, вимагати від себе відповідальності; володіти психологічними засобами захисту власної точки зору, нехай навіть вона буде відрізнитися від думки дорослого або групи дітей. Це сприятиме тому, що дитина вчитиметься брати на себе відповідальність за свою поведінку, результати своїх дій" [7, с. 26].

За оцінкою Т. Фасолько, виховання відповідальної поведінки у дошкільників передбачає ознайомлення дітей з правилами, що конкретизують норму відповідальності і демонструють конкретні способи поведінки у відповідності з нею. Виділення в означеному понятті когнітивного компоненту передбачає створення тієї реальної моделі, яка може використовуватись дітьми при оцінці дій товаришів і своїх власних та бути орієнтиром для участі у різних видах діяльності [16, с. 13].

Г. Беленька наголошує на тому, що відповідальність формується на основі знань про моральні норми і правила поведінки. Перші знання про прийняті (і дотримувані) у суспільстві норми взаємин дитина раннього віку отримує шляхом спостережень за поведінкою дорослих. Значущість дорослого у житті дитини стиму-

лює її наслідувати його дії. Відповідно, саме приклад дорослого виступає основним методом впливу на малюка. В подальшому, у дошкільному віці, дитина здатна засвоїти і систематизувати досить складну інформацію через мовлення і навчання. Отримані знання в подальшому підтвердять чи спростують результати попереднього досвіду, здобутого у родині [2; 3].

За результатами досліджень Л. Пастушенко виявлено, що провідна роль у моральному розвитку дошкільника належить саме когнітивному компоненту, який є основою для подальшого здійснення ним моральних вчинків. Зокрема, у молодшому дошкільному віці виявлено перевагу когнітивного компоненту моральної свідомості. Поряд з цим починає формуватися емоційний компонент; зв'язки між компонентами відсутні. Середній дошкільний вік характеризується наявністю всіх основних компонентів моральності (когнітивного, емоційного і поведінкового). Простежується зв'язок між когнітивним компонентом свідомості та поведінковими проявами. У старшому дошкільному віці когнітивний компонент виявляється провідним і характеризується більш високим рівнем розвитку, що свідчить про підвищення його значущості у структурі морального розвитку. Простежуються два види зв'язків: між когнітивним й емоційним компонентами та між емоційним і поведінковим [12].

У визначенні **емоційно-мотиваційного компоненту** відповідальної поведінки, ми керувались висновками психологів щодо особливостей розвитку емоційно-мотиваційної сфери дітей дошкільного віку; зв'язку емоційного компоненту з мотивацією вчинків, який є джерелом мотиваційної та спонукальної функції морального переконання. Глибоке усвідомлення сутності моральних норм у поєднанні з переживанням їх істинності (єдність раціонального і емоційного) сприяє виникненню у людини суб'єктивної готовності неухильно керуватися цими нормами у своїй поведінці [5, с. 25].

Емпіричні дослідження доводять, що дитяча моральна поведінка безпосередньо пов'язана з емоційним ставленням дитини до оточуючих, демонструють логіку формування почуття обов'язку у дітей дошкільного віку. Найбільш яскраво почуття обов'язку проявляється в 6–7 років. Дитина усвідомлює необхідність і обов'язковість виконання правил суспільної поведінки і підпорядковує їм свої вчинки. Зростає здатність до самооцінки. Порушення правил, негідні вчинки викликають дискомфорт, провину, збентеження, занепокоєння [15, с. 242–243]. Тому важливо формування у дошкільників "найпростіші суспільні мотиви, які спонукають дотримуватися моральних норм поведінки не за зовнішнім примусом, а з власної ініціативи, за внутрішнім переконанням" [1, с. 6–9].

Психологи вказують на важливість виникнення наприкінці дошкільного віку якісно нових відмінностей у мотиваційній сфері дитини, які визначають її поведінку: "умінь діяти не лише відповідно до моральних мотивів, а й відмовлятися від того, що їх безпосередньо приваблює". Появу таких "внутрішніх етичних інстанцій" Л. Віготський вважає одним з найважливіших новоутворень дошкільного віку [4, с. 191].

Вибір **поведінкового компоненту** зумовлений висновками науковців щодо важливості вивчення відповідності дій і вчинків дошкільників нормам і правилам відповідальної поведінки. Адже про сформованість відповідальної поведінки свідчить не лише знання, розуміння та ставлення до моральних норм і правил поведінки, особливостей прояву відповідальної поведінки, а й уміння діяти відповідно до цих знань, переконань та ставлень.

Як зазначає Л. Лохвицька, моральний розвиток особистості дитини визначається не лише рівнем знань про моральні норми та емоційним ставленням до правил поведінки, а й проявами навичок моральної поведінки. Зокрема, "дотриманням норм моралі всупереч власним вигодам та інтересам, коли відсутній зовнішній контроль (з боку дорослих), чи з примусу, так і виконанням цих норм в умовах вільного морального вибору всупереч спокусі порушити їх". За її оцінкою, однією з найважливіших форм вияву моральної поведінки дитини є її діяльність, зумовлена різноманітними мотивами, тобто поведінково-діяльнісний компонент [11, с. 135].

На думку педагогів, результатом виховання у дошкільників відповідальності є сформовані: уміння визначати наміри своїх дій та дотримуватися слова; переступати через своє "не хочу"; виконувати свої обов'язки. Відповідальність може виступати мотивом вчинків дитини за умови, що вона відчуває себе причетною до життя людей найближчого оточення, змін у ньому, його атмосфері та успішності функціонування. Науковці наголошують на тому, що відповідальність виявляється лише у вільних вчинках та діях особистості, тому для її формування і вияву дітям необхідно надавати можливість діяти самостійно і самостійно здійснювати моральний вибір [17, с. 51–57].

Психологи вважають, що у віці 5–7 років відбувається перехід від зовні зумовленої моральної поведінки до свідомої. Такі зміни вирізняються тим, що не лише етичні норми представлені у свідомості дитини як когнітивні утворення (уявлення) і виступають у ролі мотиву їх поведінки. А також і виконання цих норм втрачають свою зовнішню зумовленість. Поведінка дитини стає етичною навіть за відсутності дорослого і у випадку, якщо дитина впевнена в безкарності свого вчинку і не бачить вигоди для себе. На думку психолога, зв'язок між етичною свідомістю і етичною поведінкою є основною метою та найголовнішим показником морального розвитку дошкільника [8, с. 302].

Тож науковий доробок Г. Беленької, І. Беха, Т. Гурлевої, І. Корякіної, Н. Стаднік, Т. Фасолько та інших науковців, покладений нами в основу розробки компонентно-критеріальної характеристики відповідальної поведінки старших дошкільників, визначення компонентів, розробки критеріїв і показників її сформованості як критерію ефективності пропедевтики поведінкових відхилень у дошкільників засобами образотворчої діяльності. Узагальнено компоненти, критерії і показники вияву сформованості відповідальної поведінки у старших дошкільників представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

**Компонентно-критеріальна характеристика
відповідальної поведінки старших дошкільників**

Компоненти	Критерії	Показники
1	2	3
Когнітивний	А) знання та розуміння норм моральної і відповідальної поведінки	- знає моральні норми і правила поведінки; - обізнана з особливостями їх застосування у взаємовідносинах з дорослими та однолітками; - володіє знаннями про зміст, значення та способи прояву відповідальної поведінки по відношенню до інших у спільній діяльності та стосунках з ними; - розуміє та може пояснити іншим зміст понять "обов'язки", "відповідальність", "відповідальна поведінка", "відповідальна людина", "безвідповідальна людина";
	Б) особливості розвитку уваги	- має високий рівень розвитку довільної уваги; - увага характеризується сформованістю її наступних властивостей: концентрації уваги (ступінь зосередженості на об'єкті) та стійкості (тривалість зосередженості, уміння не відволікатися протягом певного періоду часу);

1	2	3
Емоційно-мотиваційний	А) готовність до дотримання моральних норм та відповідальної поведінки	<ul style="list-style-type: none"> - позитивно ставиться до відповідальності як моральної якості особистості, до моральних норм та виявляє активне прагнення їх дотримуватися; - розуміє важливість власних дій та вчинків для рідних та друзів; - засуджує негативні прояви у власній поведінці та поведінці іншого; - в разі вчинення негативних дій або вчинку, відчуває провину, вказує на недопущення повторень такої поведінки.
	Б) ставлення до своїх обов'язків та дотримання обіцянок	<ul style="list-style-type: none"> - відповідально та позитивно сприймає свої обов'язки та доручення, відчуває "муки совісті" перед іншими через невиконання або ухиляння від їх виконання; - прагне дотримуватися власних обіцянок за будь-яких обставин; - проявляє готовність до виконання простих та складних доручень у групі, пов'язаними з інтересами інших, які стоять вище за власні бажання; - готова відмовитися від бажаного на користь необхідного
Поведінковий	А) прояви відповідальності у поведінці і діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - відповідально виконує доручені справи та обов'язки; - старанно і вчасно виконує поставлені завдання на шляху до мети; - спрямовує усі зусилля для закінчення розпочатої справи та подолання пов'язаних з цим проблем і труднощів; намагається приймати рішення у складних ситуаціях, відповідати за них; - вміє планувати, контролювати і регулювати свою поведінку без допомоги педагога, інших дорослих чи однолітків;
	Б) здатність до саморегуляції поведінки	<ul style="list-style-type: none"> - зазвичай діє відповідно до моральних норм у ситуаціях вибору без заохочень чи примусу з боку інших; - імпульсивність у діях і вчинках не є характерною для його поведінки; - вміє регулювати свою поведінку без допомоги педагога, інших дорослих чи однолітків

Висновки. Таким чином, проведений нами аналіз наукової літератури надав змогу виявити існуючі підходи науковців до тлумачення понять "відповідальність" та "відповідальна поведінка", розширити поняття "відповідальна поведінка старших дошкільників". Ми визначаємо *відповідальну поведінку дошкільників* як базову моральну якість особистості, тип соціальної поведінки, який характеризується готовністю та вмінням підпорядковувати власні дії і вчинки існуючим вимогам, нормам та правилам поведінки і діяльності, що здійснюється за власною ініціативою дитини; здатністю регулювати свою поведінку без прямого чи опосередкованого контролю, заохочень чи примусу з боку інших. Окреслена й обґрунтована структура відповідальної поведінки у єдності трьох взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, емоційно-мотиваційного та поведінкового. Представлена компонентно-критеріальна характеристика відповідальної поведінки старших дошкільників.

Література

1. Бех І. Зростити моральну особистість – головна турбота. *Дошкільне виховання*. 2015. № 4. С. 6–9.
2. Беленька Г. В. Формування відповідальності у дошкільників. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (46–47). С. 63–67.
3. Беленька Г. В. Чинники виховання відповідальності у дітей дошкільного віку. *Наука і освіта. Серія "Психологія. Педагогіка"*. 2014. № 10. С. 20–21.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 400 с.: ил. (Серия "Мастера психологи".)
5. Боришевський М. Й. Моральні переконання та їх формування у дітей. Київ: Рад. школа, 1979. 48 с.
6. Беленька Г., Гавриш Н., Васильєва С., Маршицька В., Нечай С., Орлова Г., Остряньська О., Полякова О., Рагозіна В., Рейпольська О., Шкляр Н. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ: методичний посібник / за заг. ред. Н. Гавриш. Харків: Мадрид, 2015. 220 с.
7. Гурлева Т. Виховуємо відповідальність у дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 5. С. 19–29.
8. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
9. Зубрицька-Макота І. Психологічні умови формування уявлень про моральні норми у дошкільників: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Дрогобич, 2011. 229 с.
10. Корякіна І. Педагогічні умови виховання відповідальності у дітей 6-го року життя в процесі спільної предметно-практичної діяльності. *Вісник Інституту розвитку дитини: збірник наукових праць. Серія "Філософія, педагогіка, психологія"*. Київ: Вид-во Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 23. 168 с.
11. Лохвицька Л. В. Моральне виховання та моральне здоров'я дошкільників. *Психологічні перспективи*. 2012. Вип. 20. С. 135–144.
12. Пастушенко Л. М. Розвиток когнітивного компонента моральної свідомості у дошкільному віці. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Вип. 15. С. 463–472.
13. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. Київ, 1997. 410 с.
14. Стаднік Н. Виховання відповідальності у дітей шестирічного віку у взаємодії сім'ї та школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2009. 19 с.
15. Урунтаєва Г. А. Дошкольная психология: учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. 6-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательский центр "Академия", 2006. 368 с.
16. Фасолько Т. С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2000. 21 с.
17. Беленька Г., Васильєва С., Гавриш Н., Маршицька В., Нечай С., Остряньська О., Полякова О., Рагозіна В., Рейпольська О., Шкляр Н. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ: монографія / за заг. ред. О. Рейпольської. Харків: Друкарня Мадрид, 2015. 330 с.

References

1. Bekh, I. (2015). Zrostyty moralnu osobystist – holovna turbot [Growing a moral personality is the main concern]. *Doshkilne vykhovania – Preschool education*. 4. 6–9 [in Ukrainian].
2. Bielienka, H. V. (2015). Formuvania vidpovidalnosti u doshkilnykiv [Formation of responsibility in preschoolers]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka – Pedagogical process: theory and practice*. 1–2 (46–47). P. 63–67 [in Ukrainian].
3. Bielienka, H. V. (2014). Chynyky vykhovania vidpovidalnosti u ditei doshkilnoho viku [Factors of responsibility education in preschool children]. *Nauka i osvita – Science and education*. 10. 20–21 [in Ukrainian].
4. Bozhovich, L. I. (2008). *Lichnost i ieiye formirovaniie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
5. Boryshevskiy, M. Y. (1979). *Moralni perekonania ta yikh formuvania u ditei* [Moral beliefs and their formation in children]. Kiyv: Rad. shkola [in Ukrainian].
6. Bielienka H., Havrysh N., Vasylieva S., Marshytska V., Nechai S., Orlova H., Ostrianska O., Poliakova O., Rahozina V., Reipolska O., Shkliar N. (2015). *Vykhovuiemo*

bazovi yakosti osobystosti starshoho doshkilnyka v umovakh DNZ [We bring up the basic qualities of the personality of a senior preschooler in a school]. N. Havrysh (Eds.). Kharkiv: Madryd [in Ukrainian].

7. Hurlieva, T. (2012). Vykhovuiemo vidpovidalnist u doshkilnykiv [We bring up responsibility in preschoolers]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu – Educator-methodologist of preschool institution*. 5. 19–29 [in Ukrainian].

8. Dutkevych, T. V. (2012). *Dytiacha psykholohiia* [Child psychology]. Kyiv: Tsentr uchbovovii literatury [in Ukrainian].

9. Zubrytska-Makota, I. (2011). *Psykholohichni umovy formuvania uiavlennia pro moralni normy u doshkilnykiv* [Psychological conditions for the formation of ideas about moral norms in preschoolers]. Candidate's thesis. Drohobych [in Ukrainian].

10. Koriakina, I. (2012). Pedagogichni umovy vykhovannia vidpovidalnosti u ditei 6-ho roku zhytia v protsesi spilnoi predmetno-praktychnoi diialnosti [Pedagogical conditions of responsibility education in children of the 6th year of life in the process of joint subject-practical activity]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny – Bulletin of the Institute of Child Development*. Kyiv: Vydavnytstvo Natsionalnoho pedagogichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. 23. 168 [in Ukrainian].

11. Lokhvytska, L. V. (2012). Moralne vykhovannia ta moralne zdorovia doshkilnykiv [Moral education and moral health of preschoolers]. *Psykholohichni perspektyvy – Psychological perspectives*. 20. 135–144 [in Ukrainian].

12. Pastushenko, L. M. (2012). Rozvytok kognityvnoho komponenta moralnoi svidomosti u doshkilnomu vitsi [Development of the cognitive component of moral consciousness in preschool age]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*. 15. 463–472 [in Ukrainian].

13. Savchyn, M. V. (1997). *Psykholohichni osnovy rozvytku vidpovidalnoi povedinky osobystosti* [Psychological bases of development of responsible behavior of the person]. Kyiv [in Ukrainian].

14. Stadnik, N. (2009). Vykhovannia vidpovidalnosti u ditei shestyrichnoho viku u vzaiemodii simii ta shkoly [Educating six-year-olds in family-school interactions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

15. Uruntaieva, G. A. (2006). *Doshkolnaia psiholohiia* [Preschool psychology]. (6d ed.). Moscow: Izdatelskii tsentr "Akademiia" [in Russian].

16. Fasolko, T. S. (2000). *Vykhovannia vidpovidalnoi povedinky u ditei starshoho doshkilnoho viku* [Education of responsible behavior in older preschool children]. Kyiv [in Ukrainian].

17. Bieliienka, H., Vasyliieva, S., Havrysh, N., Marshytska, V., Nechai, S., Ostrianska, O., Poliakova, O., Rahoziina, V. & Reipolska, O. (2015). Shkliar Formuvannia bazovykh yakosteï osobystosti ditei starshoho doshkilno viku v DNZ [Formation of basic personality qualities of older preschool children in secondary schools]. O. Reipolskoi (Eds.). Kharkiv: Drukarnia Madryd [in Ukrainian].

Yushchenko K.

graduate student of the Department of Pedagogy, Primary Educational and Management
Nizhyn Mykola Gogol State University

RESPONSIBLE BEHAVIOR OF PRESCHOOLERS AS A CRITERION OF EFFECTIVENESS OF PROPEDEUTICS OF BEHAVIORAL DEVIATIONS IN CHILDREN

The article, based on the analysis of the essence of the concepts of "responsibility" and "responsible behavior", substantiates the choice of criteria for the effectiveness of propaedeutics of behavioral disorders in children. The components of responsible behavior in older preschoolers are outlined and characterized: cognitive, emotional-motivational, and behavioral. According to the components, the criteria for assessing this behavior are defined: knowledge and understanding of moral and responsible behavior,

features of attention, willingness to comply with moral norms and responsible behavior, attitude to their duties and promises, responsibility in behavior and activities, ability to self-regulation of behavior.

The views of scientists on the manifestation of responsible behavior of children 6-7 years and analyzed indicators of the formation of such behavior in this category of children.

Key words: responsibility, responsible behavior of senior preschoolers, components, criteria, indicator of formation of responsible behavior.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378.016-051:373.2

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-4-59-67

ORCID.org/0000-0002-0292-689X

Аніщук А. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито особливості професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах університетської освіти. Виділено різні підходи до фахової підготовки майбутніх педагогів закладу дошкільної освіти, аспекти їх розвитку професійно-особистісних якостей. Здійснено аналіз державних документів, визначено мету, завдання та зміст професійної підготовки, подано перелік компетентностей випускника вищого навчального закладу.

Охарактеризовано ключові поняття "професійна підготовка", "професійна компетентність", виділено компоненти професійної підготовки. Теоретично обґрунтовано основні принципи організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Детально розкрито принцип інтегративності, який забезпечує якісну підготовку педагога і покладений в основу вдосконалення змісту освіти.

Виділено етапи професійної підготовки фахівців дошкільної галузі, освітні технології, розкрито суть компетентнісного підходу, який гарантує високий рівень підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна компетентність, професійно-особистісні якості, майбутні фахівці дошкільної освіти, освітні технології.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної системи освіти в Україні, впровадження державних освітніх і професійних стандартів актуалізують проблему розширення функцій педагога, який повинен виконувати не тільки традиційні виховну і навчальну, а й науково-дослідну, моніторингову, діагностичну, методичну, організаційну та інші функції. Процес модернізації вищої освіти повинен бути спрямований, перш за все, на його демократизацію і гуманізацію, удосконалення якості освіти, і, як наслідок, підвищення конкурентоспроможності випускника вишу на ринку праці.

Зміни в розвитку сучасної освіти, що зумовлені необхідністю інтеграції національної освіти в європейський освітній простір, потребують підготовки педагогічних працівників нової генерації, здатних до особистісного професійного зростання.

У сучасних умовах, коли освіта набуває високого статусу вже зі своєї першої ланки – дошкільної, зростає роль педагога-вихователя. Це викликає потребу в підвищенні вимог до якості підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до педагогічної діяльності. У педагогічній діяльності важко, а часом і неможливо розвести професійний і особистісний аспекти. Не можна розглядати педагогічну компетентність педагога без зв'язку з розвитком його особистості. Тому головною метою професійної підготовки стає формування і розвиток професійних здібностей і

особистісних якостей майбутніх фахівців, а результатом освіти – оволодіння сукупністю загальнокультурних і професійних компетенцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти висвітлено у працях сучасних науковців, зокрема, з позиції *компетентнісного* підходу, під яким розуміється спрямованість навчального процесу у вищій школі на формування й розвиток базових, ключових і предметних компетентностей особистості (А. Аронова, Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богущ, Н. Гавриш, І. Жадленко, І. Коновальчук, І. Рогальська-Яблонська), *діяльнісного*, що передбачає відбір змісту навчальних предметів з урахуванням специфіки майбутньої професійної (виробничої) діяльності (З. Курлянд, Н. Мирончук, В. Давидова), *інтегрованого* підходу, який забезпечує формування цілісної системи професійних знань, умінь і навичок (О. Вознюк, О. Дубесенюк, Н. Гавриш, Т. Жаровцева, К. Крутій, М. Прокоф'єва), *інтерактивного*, який розглядається в умовах проведення інтерактивного навчання (О. Пометун, Л. Пироженко, Л. Пісоцька), *особистісно орієнтованого* (І. Бех, Н. Ничкало, А. Івершинь), *технологічного*, що передбачає відповідну послідовність операцій із використанням необхідних засобів і створення умов (В. Беспалько, П. Гальперіна, Н. Тализіна, Н. Шуркова) та ін.

Розкрито різні аспекти розвитку професійно-особистісних якостей майбутніх педагогів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки: розвиток особистості (Н. Мельник), формування професійної майстерності (Л. Загородня, Ю. Комсенко, Т. Швець), компетентності (О. Чекан), інформаційно-комунікаційної компетентності (І. Таран, І. Тимофєєва), системності професійно-педагогічних знань (Н. Кононенко), професійно-творчого потенціалу (О. Листопад), професійно комунікативної культури мовлення (Л. Мороз-Рекотова), професійної самореалізації (М. Ярославцева).

Дослідження сучасних науковців розкривають і аспекти підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до роботи з дітьми в закладах дошкільної освіти. Зокрема, підготовка вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей у природі (З. Плохій), до економічного виховання дітей (Н. Грама), патріотичного (Л. Савченко, Т. Філімонова), до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку (І. Луценко), конструктивної діяльності дітей (О. Попович), до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури (О. Монке), до соціалізації дітей дошкільного віку (Н. Сайко), до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільника (С. Нечай) та ін. Підготовку фахівців до формування особистісних якостей дошкільників (толерантності, упевненості у собі, відповідальності, доброзичливості, шанобливого ставлення до батька) висвітлено у наукових працях В. Ляпунової, А. Сіренко, Р. Кондратенко, О. Доманюк, А. Курчатова.

Проаналізувавши праці науковців, варто зазначити, що діяльність педагога закладу дошкільної освіти досить специфічна і потребує від майбутнього спеціаліста оволодіння відповідною системою знань та умінь, необхідних для успішної професійної діяльності.

Метою даної статті є висвітлення особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі в сучасних умовах університетської освіти.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з реформуванням освіти в Україні було прийнято низку законів України: "Про освіту" (2017), "Про вищу освіту" (2019), внесені зміни до закону "Про дошкільну освіту" (2017), затверджено Концепцію розвитку педагогічної освіти (2018). Потреба в професійній підготовці педагогічних працівників закладів дошкільної освіти зумовлює розробку нових підходів до технологій та методик професійної підготовки майбутніх фахівців. У Концепції розвитку педагогічної освіти зазначено, що професійна кваліфікація педагогічного працівника – це визнана в установленому порядку та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання), що дають змогу здійснювати професійну педагогічну діяльність [8, с. 1]. Систему вимог до професійної кваліфікації майбутніх фахівців дошкільної освіти передбачено Стандартом вищої освіти галузі знань 01 "Освіта / Педагогіка" спеціальності 012

"Дошкільна освіта", кваліфікація "бакалавр дошкільної освіти", затвердженого у 2019 році. Згідно з документом, цілями навчання є підготовка фахівців до розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку в закладах системи освіти і сім'ї, здатних розв'язувати складні спеціалізовані завдання, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов із застосуванням теорії і методики дошкільної освіти [16, с. 6]. У даному документі подано перелік компетентностей випускника вищого навчального закладу, а саме, інтегральну компетентність, загальні та спеціальні (фахові компетентності). Формування цих компетентностей відображено в освітньо-професійних програмах. Програми підготовки педагогів містять складники психолого-педагогічної та практичної підготовки, а в багатьох випадках предметної спеціальності, включно з методикою викладання, використанням інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій [8, с. 3].

У процесі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти потрібно враховувати цілісність процесу дошкільної освіти, який згідно із Законом України "Про дошкільну освіту" спрямований, по-перше, на забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; по-друге, на формування в дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду [6, с. 2].

Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як багатофакторна структура, важливим завданням якої є набуття кожним студентом фахових компетентностей, особистісних якостей, необхідних у роботі з дітьми, смислу педагогічної діяльності, формування фахової майстерності.

Термін "*професійна підготовка*" у педагогічному словнику тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [4, с. 262]. Т. Танько під *професійною підготовкою* розуміє систему організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [19, с. 34]. Н. Мельник розуміє – як результат комплексного освітнього процесу, що характеризується широтою загального світогляду і високої загальної культури особистості, володінням професійними знаннями з педагогіки, психології, теорії та наукових основ управління; це спроможність вихователя реалізувати свої знання на практиці; це вміння застосовувати весь спектр традиційних та інноваційних методів психолого-педагогічного, соціального дослідження, усього комплексу педагогічних і управлінських умінь [12, с. 60]. Т. Рогова пояснює значення поняття як систему професійно значущих знань, умінь і якостей, форм поведінки, індивідуальних способів виконання професійної діяльності; цілісного науково-професійного мислення; соціальної і професійної позиції, удосконалення професійних здібностей й особистісних якостей [15, с. 300].

Г. Бельська зазначає, що у процесі професійної підготовки фахівців дошкільного профілю важливого значення набуває формування *професійної компетентності*, під якою розуміється здатність педагога розв'язувати задачі професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно-значущих якостей, однією з провідних яких є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатією та комунікативністю [2, с. 115].

При організації процесу підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти варто керуватися наступними *принципами*: компетентності, гуманізму, демократизації, педагогічної творчості, проблемності, реалізму, педагогічного саморозвитку, орієнтації на особистість, діалогізації навчання. Н. Суховієнко виділяє основні *дидактичні принципи*, необхідні для підготовки майбутніх вихователів: наукового обґрунтування навчального матеріалу; випереджувального змісту підготовки; розвиваючого потен-

ціалу підготовки та варіативності; інформатизації; інтересу до отримання фахових знань [18, с. 167].

К. Крутій виокремлює *принцип інтеграції*, який розуміється як стан пов'язаності, взаємопроникнення і взаємодії окремих освітніх галузей, що забезпечують цілісність освітнього процесу [10, с. 1]. Н. Якса виділяє *принципи*, на яких має будуватися організація виховної діяльності у виші: гуманізації (створення гуманістичного, демократичного, розвиваючого виховного простору вишу, побудованого на суб'єкт-суб'єктних відносинах); педагогічної підтримки (створення середовища взаємодії); демократизації (відкритість освітнього закладу, перехід до системи, в якій адміністрація, викладачі та студенти стають повноправними, зацікавленими партнерами освітнього процесу); культуровідповідності (сприяє культурному самовизначенню і культурній ідентифікації студента); виховання в душі патріотизму (усвідомлення відповідальності за благополуччя суспільства); продуктивності (розвиток і збагачення як особистісного, так і професійного досвіду); соціалізації (входження студента в навколишній соціум) [21, с. 12].

Мету професійної підготовки визначають як оволодіння систематизованими знаннями, уміннями, навичками й необхідними особистісними професійними якостями (Н. Кузьміна, Н. Хмель); формування якостей майбутнього педагога (М. Кобзев, В. Страхов); певного типу самостійної людини та кваліфікованого фахівця, підготовленого до включення в стабільне виробниче середовище, що вимагає певних знань і навичок (В. Сластьонін).

А. Чаговець зазначає, що невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх вихователів є формування професійних якостей. Останні виступають одним із найважливіших чинників професійної придатності; вони не тільки побіжно характеризують певні здібності, але й органічно входять до їх структури, розвиваючись у процесі навчання й практичної діяльності [20, с. 101].

В. Ребенок основне завдання професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців вбачає у підготовці творчих педагогів, здатних самостійно мислити, аналізувати різноманітні методичні й практичні матеріали, альтернативні програми, здійснювати їх відбір і будувати власну роботу у відповідності до сучасних вимог розвитку системи освіти [14, с. 57]. Т. Калужна – в оволодінні певним обсягом теоретичних знань з дисциплін педагогічного циклу, а також практичними вміннями і навичками для роботи з дітьми, формування особистісних якостей [7, с. 34]. На думку М. Солдатенко, основним завданням, яке вирішується в процесі професійної підготовки, є усвідомлення особистістю себе та іншої людини як головної суспільної цінності, розвиток професійної самосвідомості та професійних інтересів майбутніх фахівців [16, с. 190].

Професійна підготовка майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі здійснюється у педагогічному процесі і включає в себе наступні компоненти:

- зміст підготовки відповідно до цілей, конкретних завдань та специфіки професійної кваліфікації (зміст підготовки розглядається як мета та результат фахової підготовки у відповідності до освітньо-кваліфікаційного рівня);
- педагог як конструктор та організатор процесу навчання, розвитку і виховання майбутнього фахівця;
- педагогічний інструментарій – методи, прийоми, засоби навчальної взаємодії, організаційні форми навчання;
- суб'єкт навчання як активний учасник навчальної діяльності, результатом якої є особистісне оволодіння професійним досвідом та вміння його творчо застосовувати у майбутній діяльності [3, с. 24].

Враховуючи запити держави у кваліфікованих фахівцях нової формації з конкурентно придатним європейським чи світовим рівнем кваліфікації, змінюється і підхід до визначення змісту фахової підготовки у вищій педагогічній освіті.

Оновлюється зміст навчально-виховної підготовки студентів з педагогічних дисциплін з опорою на сучасні теоретико-методологічні концепції особистісно-діяльнісного напрямку, національну і зарубіжну демократичну педагогічну спадщину, що

дає можливість використати багатий і надзвичайно цінний виховний досвід. Передбачається ознайомлення студентів з альтернативними виховними системами, педагогічними інноваціями. Багаторівнева підготовка спрямовується на вдосконалення й переробку навчальних планів, нормативних курсів, а також вибіркового навчальних дисциплін, які розширюють і поглиблюють зміст певного навчального предмета, і обираються самими студентами відповідно до їхніх інтересів, уподобань і потреб.

Удосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти здійснюється в руслі диверсифікації (зміни, різноманітності) змісту вищої освіти, розвитку її безперервності і багатоваріантності. Змістовий компонент професійної підготовки являє собою відносно самостійну область змісту педагогічної освіти, засвоєння якої створює умови для оволодіння особистістю дидактичними аспектами педагогічної діяльності.

На думку Д. Дубініної, якісна підготовка педагога закладу дошкільної освіти включає міждисциплінарну і внутрішньодисциплінарну інтеграцію, реалізацію особистісно-діяльнісного і системного підходів. Під інтеграцією науковець розуміє створення нового цілого на основі виявлених однотипних елементів і частин, у нашому випадку, окремих навчальних дисциплінах. Принцип інтегративності, покладений в основу вдосконалення змісту освіти і має на меті формування у майбутніх педагогів дошкільного профілю цілісного уявлення про предмет, явище, подію у результаті реалізації міжпредметних зв'язків, системи світоглядних, інтелектуальних і моральних цінностей, засвоєння яких забезпечує всебічний розвиток і професійне становлення фахівця відповідно до соціального замовлення суспільства. Інтегративний підхід передбачає одночасно і рівнозначність функціонування трьох освітніх елементів: навчання, виховання, творчого розвитку особистості в їх взаємозв'язку і взаємозумовленості [5, с. 3–4].

Підготовка педагогів дошкільного профілю характеризується наявністю двох способів інтеграції: *горизонтальної та вертикальної*. Перший спосіб пов'язаний з викладанням дисциплін психолого-педагогічного циклу, спрямованих на оволодіння майбутніми педагогами професійними компетенціями, які сприяють пізнанню основ світоглядного відображення дійсності, формуванню умінь і навичок педагогічної діяльності, розширенню творчих здібностей до творчої діяльності. Горизонтальна інтеграція передбачає не просто засвоєння студентами знань і умінь, набутих у процесі вивчення різних психолого-педагогічних навчальних дисциплін, а їх взаємопроникнення, взаємозбагачення, творче переосмислення.

Другий спосіб інтеграції передбачає оволодіння певними професійними компетенціями в процесі вивчення проблеми в рамках роботи факультативу або проблемної групи, що сприяє зростанню самостійності і творчої активності студентів, становлення потреби в професійній самоосвіті і самовдосконаленні. Об'єднання навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, в процесі їх вивчення за інтегративним принципом сприяє успішній професійній адаптації майбутніх педагогів у сфері педагогічної освіти, їх самовизначенню.

Н. Дубініна виділила *чотири етапи* професійної підготовки фахівців дошкільної галузі: формування базових загальних компетенцій; професійно-спеціалізованих компетенцій; спеціалізованих професійно-педагогічних компетенцій; практико-орієнтованих і науково-дослідних компетенцій [5, с. 5].

Базові, загальнопрофесійні, ключові компетенції майбутнього фахівця дошкільної освіти формуються на початкових етапах навчання. Студенти опановують досвідом навчально-пізнавальної діяльності академічного типу. Цей досвід інтегрується з ознайомчою практикою, метою якої виступає формування у студентів цілісного уявлення про освітній процес сучасного ЗДО і педагога, як головного суб'єкта цього процесу.

Крім вищезазначених підходів, одним з домінуючих виступає компетентнісний підхід. Як зазначає Г. Лежніна [11, с. 14], компетентнісний підхід гарантує високий рівень і результативність високоякісної підготовки фахівця, інші науковці –

В. Антипова, К. Колесина, Г. Пахомова наголошують, що такий підхід сприяє оновленню змісту педагогічної освіти, посилює її практичну орієнтацію [1, с. 57]. Т. Олійник стверджує, що компетентнісний підхід забезпечує спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток базових і предметних компетентностей студента, результатом є сформованість загальної компетентності фахівця, що є сукупністю ключових компетентностей [13, с. 69].

Вищезазначений науковець зазначає, що компетентнісний підхід пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльним підходами, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій [13, с. 69]. Згідно з особистісно-діяльним підходом до організації навчального процесу в центрі його перебуває студент. Студенти займають активну позицію в навчально-виховному процесі, що дає змогу майбутньому фахівцеві не тільки висловити свою думку, але й реалізувати себе, як творчу особистість.

Для науковців і практиків, які задіяні в освітньому процесі, важливою є проблема розробки та застосування новітніх технологій, які сприятимуть якісному засвоєнню галузевих знань в єдності з індивідуально творчою самореалізацією особистості студента.

В. Кошель, Н. Юрченко виділяють такі *освітні технології* в підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти: предметно-орієнтовані, особистісно орієнтовані, партнерські технології (технологія співпраці), проблемне навчання, інтенсивні технології, застосування кейс-методу, інтерактивні методи навчання [9, с. 37].

Найефективнішими інтерактивними технологіями навчання є проєктивні технології, що забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь з різних видів діяльності; ігрові технології, що формують уміння розв'язувати творчі завдання на основі вибору альтернативних варіантів; тренінгові технології, спрямовані на розвиток творчого мислення, комунікативної, психологічної компетентності студентів.

Висновки. Отже, здійснено аналіз характерних особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в сучасних умовах. Ефективність професійної підготовки в умовах університетської освіти забезпечується дотриманням вимог, передбачених Стандартом вищої освіти в дошкільній галузі; впровадженням нових підходів в оновленні освітньо-професійних програм, навчальних дисциплін, що забезпечують формування загальних і фахових компетентностей студента; використанням новітніх освітніх технологій, методів, відповідно до мети і змісту навчання. Застосування компетентнісного, інтегративного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів забезпечать високий рівень підготовки конкурентоспроможної, творчої особистості майбутнього фахівця дошкільної галузі відповідно до вимог роботодавців.

Література

1. Антипова В. М., Колесина К. Ю., Пахомова Г. А. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете. *Педагогика*. 2006. № 8. С. 57–62.
2. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" / за заг. ред. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2012. № 4. С. 114–119.*
3. Богінч О. Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2008. Вип. 1. С. 23–25.
4. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
5. Дубинина Д. Н. Профессиональная подготовка педагога как условие развития системы дошкольного образования в Беларуси. URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/5465/1/ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ%20ПОДГОТОВКА%20ПЕДАГОГА%20%20КАК-%20УСЛОВИЕ%20РАЗВ.pdf>

6. Закон України "Про дошкільну освіту". URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14/print1359838558319828>.
7. Калюжна Т. Г. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. 2013. № 4. С. 32–37.
8. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
9. Кошель В. М., Юрченко Н. В. Використання інноваційних технологій для самовдосконалення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в професійній діяльності: посібник. 2-ге вид. Чернігів: ТОВ "Чернігівська картонажнополіграфічна фабрика", 2019. 150 с.
10. Крутій К. Л. Інтеграція в дошкільній освіті як інноваційне явище, або що треба знати про інтеграцію? Сайт ukrdeti.com. URL: http://ukrdeti.com/wp-content/uploads/2017/08/Стаття_проф.Крутій-К._Інтеграція.pdf.
11. Лежнина Г. В. Компетентностный подход: теоретический анализ понятия. *Знаменские чтения*. Сургут. 2008. № 3. С. 14–20.
12. Мельник Н. І. Професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: теорія і практика: монографія. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2016. 392 с.
13. Олійник Т. С. Реалізація компетентнісного підходу в навчальному процесі на перекладацькому відділенні факультету іноземних мов ТНПУ ім. В. Гнатюка. *Професійні компетенції та компетентності вчителя*: матеріали регіонального наук.-практ. семінару. Тернопіль, 2006. С. 69–71.
14. Ребенок В. М. Особливості фахової підготовки майбутніх учителів URL: [file:///D:/Download/VchdpuP_2013_2_108_56%20\(1\).pdf](file:///D:/Download/VchdpuP_2013_2_108_56%20(1).pdf)
15. Рогова Т. Професійна підготовка студентів у ВНЗ: її ознаки та якість. *Збірник наукових праць "Педагогіка та психологія"*. Харків, 2017. Вип. 56. С. 294–301.
16. Солдатенко М. М. Неперервна освіта як засіб професійного становлення і розвитку фахівця в умовах інформаційно-технологічного суспільства. Стратегія, зміст та нові технології підготовки спеціалістів з вищою технічною освітою. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2011. № 2. С. 188–191.
17. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – "Освіта / Педагогіка", спеціальність 012 – "Дошкільна освіта". Київ, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>
18. Суховієнко Н. Модель підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до формування узагальнень у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічний дискурс*. Вип. 22. 2017. С. 164–169.
19. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. дис. ... док-р пед. наук: 13.00.04. Харків, 2004. 41 с.
20. Чаговець А. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Теоретичний аспект. *Обрії*. 2015. № 1(40). С. 99–102.
21. Якса Н. В. Основные принципы организации воспитательного процесса в ВУЗЕ. *Научный вестник Крыма*. 2016. 1(1). URL: [file:///D:/Download/osnovnye-printsipy-organizatsii-vospitatelnogo-protsessa-v-vuze%20\(1\).pdf](file:///D:/Download/osnovnye-printsipy-organizatsii-vospitatelnogo-protsessa-v-vuze%20(1).pdf)

Reference

1. Antypova, V. M., Kolesyna, K. Yu. & Pakhomova, H. A. (2006). Kompetentnostnyi podkhod k orhanyzatsyyi dopolnytelnoho pedahohycheskoho obrazovanyia v unyversytete [Competence approach to the organization of additional pedagogical education at the university]. *Pedahohyka – Pedagogy*. 8. 57–62 [in Ukrainian].
2. Bieliienka, H. V. (2012). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv ditei doshkilnoho viku v umovakh unyversytetskoï osvity [Formation of professional competence in the minds of the university education of children of preschool age]. *Naukovi zapysky – Science notes*. Ye. I. Kovalenko (Eds.). Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. 4. 114–119 [in Ukrainian].
3. Bohinich, O. L. (2008). Shliakhy vdoskonalennia systemy pidhotovky fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Ways to improve the system of training preschool education]. *Pedahohichna*

nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku – Pedagogical science: history, theory, practice, development trends. 1. 23–25 [in Ukrainian].

4. Vyshniakova, S. M. (1999). *Professyonalnoe obrazovanye: slovar. Kliuchevye ponyatiya, termyny, aktualnaia leksyka* [Vocational education: a dictionary. Key concepts, terms, current vocabulary]. Moskva: NMTs SPO [in Russian].

5. Dubynyna, D. N. *Professyonalnaia podhotovka pedahoha kak uslovye razvytyia systemy doskolnoho obrazovanyia v Belarusyiu* [Teacher training as a condition for the development of the preschool education system in Belarus]. URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/5465/-1/PROFESSYONALNAIA%20PODHOTOVKA%20PEDAHOHA%20%20%20KAK%20USLOVYE%20%20RAZV.pdf> [in Russian].

6. Zakon Ukrainy "Pro doshkilnu osvitu" [Law of Ukraine "On Preschool Education"]. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14/print1359838558319828> [in Ukrainian].

7. Kaliuzhna, T. H. (2013). *Suchasni vymohy do profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia* [Modern requirements for professional training of future teachers]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnogo universytetu im. Mykoly Hoholia – Scientific notes of Nizhyn State University. Nikolai Gogol*. 4. 32–37 [in Ukrainian].

8. *Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity* [The concept of development of pedagogical education]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian].

9. Koshel, V. M. & Yurchenko, N. V. (2019). *Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii dlia samovdoskonalennia maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity v profesiinii diialnosti: posibnyk* [The use of innovative technologies for self-improvement of future educators of preschool education institutions in professional activities]. (2d ed.). Chernihiv: TOV "Chernihivska kartonazhnopolihrafichna fabryka" [in Ukrainian].

10. Krutii, K. L. *Integratsiia v doshkilnii osviti yak innovatsiine yavyshe, abo shcho treba znaty pro integratsiiu?* Sait ukrdeti.com. URL: http://ukrdeti.com/wp-content/uploads/2017/08/Stattia_prof.Krutii-K._Integratsiia.pdf. [in Ukrainian].

11. Lezhnyna, H. V. (2008). *Kompetentnostnyi podkhod: teoretycheskyi analiz ponyatiya. Znamenskye chtenyia. Surhut*. 3. 14–20 [in Ukrainian].

12. Melnyk, N. I. (2016). *Profesiina pidhotovka doshkilnykh pedahohiv u krainakh Zakhidnoi Yevropy: teoriia i praktyka* [Professional training of preschool teachers in Western Europe: theory and practice]. Uman: FOP Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].

13. Oliinyk, T. S. (2006). *Realizatsiia kompetentnysnoho pidkhodu v navchalnomu protsesi na perekladatskomu viddilenni fakultetu inozemnykh mov TNPU im. V. Hnatiuka* [Implementation of the competence approach in the educational process at the translation department of the Faculty of Foreign Languages of TNPU. V. Hnatiuk]. *Profesiini kompetentsii ta kompetentnosti vchytelia – Professional competencies and teacher competencies*. Ternopil [in Ukrainian].

14. Rebenok, V. M. *Osoblyvosti fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv* [Features of professional training of future teachers]. URL: [file:///D:/Download/VchdpuP_2013_2_108_56%20\(1\).pdf](file:///D:/Download/VchdpuP_2013_2_108_56%20(1).pdf) [in Ukrainian].

15. Rohova T. (2017). *Profesiina pidhotovka studentiv u VNZ: yii oznaky ta yakist* [Vocational training of students in higher education: its features and quality]. *Zbirnyk naukovykh prats "Pedahohika ta psykholohiia" – Collection of scientific works "Pedagogy and psychology"*. Kharkiv. 56. 294–301 [in Ukrainian].

16. Soldatenko, M. M. (2011). *Neperervna osvita yak zasib profesiinoho stanovlennia i rozvytku fakhivtsia v umovakh informatsiino tekhnolohichnoho suspilstva. Stratehiia, zmist ta novi tekhnolohii pidhotovky spetsialistiv z vyshchoiu tekhnichnoiu osvitoiu* [Continuing education as a means of professional development and development of a specialist in an information technology society. Strategy, content and new technologies for training specialists with higher technical education]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu – Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute*. 2. 188–191 [in Ukrainian].

17. *Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskiy) riven, haluz znan 01 – "Osvita / Pedahohika", spetsialnist 012 – "Doshkilna osvita"* [Standard of higher education of Ukraine: first (bachelor's) level, field of knowledge 01 – "Education / Pedagogy", specialty 012 – "Preschool education"]. (2019). Kyiv. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> [in Ukrainian].

18. Sukhoviienko, N. (2017). *Model pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv do formuvannia uzahalnen u ditei starshoho doshkilnoho viku* [Model of

preparation of future educators of preschool educational institutions for formation of generalizations at children of senior preschool age]. *Pedahohichnyi dyskurs – Pedagogical discourse*. 22. 164–169 [in Ukrainian].

19. Tanko, T. P. (2004). *Teoriia ta praktyka muzychno-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv u pedahohichnykh universytetakh* [Theory and practice of music-pedagogical training of future educators of preschool institutions in pedagogical universities]. *Extended abstract of Doctor's*. Kharkiv [in Ukrainian].

20. Chahovets, A. (2015). *Suchasna profesiina pidhotovka maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv. Teoretychnyi aspekt* [Modern professional training of future educators of preschool educational institutions. Theoretical aspect]. *Obrii – Horizons*. 1 (40). 99–102 [in Ukrainian].

21. Iaksa, N. V. (2016). *Osnovnye printsypy orhanyzatsyy vospitatel'nogo protsessa v VUZE* [Basic principles of organization of educational process in HIGHER EDUCATION INSTITUTION]. *Nauchnyi vestnyk Kryma – Scientific Bulletin of the Crimea*. 1 (1). URL: file:///D:/Download/osnovnye-printsipy-organizatsii-vospitatelnogo-protsessa-v-vuze%20(1).pdf [in Ukrainian].

Anishchuk A.

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor of the Department of Preschool Education, Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine

PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE PROFESSIONALS IN PRESCHOOL EDUCATION

The article reveals the features of professional training future specialists in preschool education in university education. Different approaches to professional training of future teachers of preschool education, aspects of their development of professional and personal qualities are highlighted. The analysis of state documents is carried out, the purpose, tasks and the maintenance of professional training are defined, the list of competences of the graduate of higher educational institution is given.

The purpose of professional training is defined as the acquisition of systematized knowledge, skills, abilities, personal professional qualities necessary for future professional activity.

The key concepts of "professional training", "professional competence" are described, the components of professional training are highlighted.

Vocational training is a system of organizational and pedagogical measures that ensure the formation of a person's professional orientation, system of knowledge, skills, abilities and professional readiness. Professional competence is the teacher's ability to solve professional problems on the basis of professional knowledge and skills that integrate with the development of personal professionally significant qualities.

The basic principles of organization of the process of professional preparation of future specialists of preschool education are theoretically substantiated. The principle of integrativeness, which provides quality teacher preparation and is the basis for improving the content of education, is revealed in detail.

The stages of professional preparation of future specialists are singled out: formation of basic general competencies; professionally specialized competencies; specialized professional and pedagogical competencies; practice-oriented and research competencies. The essence of the competency approach is revealed, which guarantees a high level of preparation of a competitive specialist. Educational technologies in training of the future specialist in preschool education are allocated.

Key words: professional preparation, professional competence, professional personal qualities, future specialists of preschool education, educational technologies.

УДК 371. 5.016:821.161

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-4-68-75

Бондаренко Ю. І.

доктор педагогічних наук, професор кафедри української літератури,
методики її навчання та журналістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ОПТИМІЗАЦІЯ ЛІТЕРАТУРНОГО НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

У статті порушено питання підвищення результативності літературного навчання, що пов'язано із застосуванням шляхів аналізу художніх творів. Так, подієвий та композиційний можна використовувати, починаючи з 5–6 класів: учні в цей час більше тяжіють до конкретного, ніж абстрактного. Хронотопний аналіз сприяє розвитку часових і просторових уявлень школярів. Його слід пропонувати в 9–11 класах. У рамках пообразного аналізу (7–11 класи) можна розширювати уявлення про внутрішні процеси людини, щоб розкрити природу літератури як мистецтва слова, ефективно застосовувати словесно-образний аналіз (5–11 класи). Значні можливості для інтенсифікації інтелектуальних зусиль дає проблемно-тематичний аналіз. Його потенціал розкривається в 9–11 класах, коли в учнів починають цікавити важливі проблеми буття. Вищим рівнем проблемно-тематичного аналізу треба вважати ідеаційно-концептуальний та філософський (9–11 класи). Ефективність навчального процесу зростає завдяки тому, що школярі користуються категоріями світоглядного порядку. З допомогою структурно-стильового аналізу можна реалізувати один із провідних принципів – вивчення літератури на історико-генетичних засадах. Оптимальність жанрового аналізу полягає в універсальності. Його використання починається в 5–6 класах.

Подієвий аналіз продуктивний для невеликих епічних творів з однією сюжетною лінією, композиційний – для текстів з авторським поділом на дії, розділи, частини, глави, хронотопний – у випадку творів, де часопросторова будова має важливе концептуальне навантаження, словесно-образний – для лірики, окремих фрагментів епосу та драми, проблемно-тематичний, ідеаційно-концептуальний, філософський – для з'ясування авторської світоглядної системи, структурно-стильовий – під час встановлення зв'язків літературного матеріалу зі стильовими процесами, жанровий – для максимально повної оцінки художнього джерела.

***Ключові слова:** оптимізація, ефективність, навчальний процес, шляхи аналізу літературного матеріалу, дидактична мета.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Оптимізація навчального процесу – одна з постійних проблем, яку доводиться вирішувати вчителю літератури. Користуючись великою кількістю дидактичних засобів, словесник повинен ставити собі завдання застосовувати їх найбільш ефективно, намагаючись привести учнів до максимальних навчальних досягнень. У цьому контексті слід розглядати і шляхи аналізу літературних творів та вивчення історико-літературних матеріалів, які виступають базовими чинниками в організації навчального процесу на уроках літератури. Кожен з них володіє власним дидактичним потенціалом, надає вчителю певні можливості для покращення успішності школярів. Необхідно пояснити, у чому вони полягають.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми. Тема оптимізації навчального процесу потрапила в науково-педагогічний дискурс ще в 60 – 80-ті роки ХХ століття (Ю. Бабанський, В. Безпалько, І. Огородников, М. Поташник, І. Раченко та ін.). Проте вона практично не торкнулася методики навчання літератури, хоча всі активні на сьогодні науковці (А. Вітченко,

С. Жила, О. Ісаєва, О. Куцевол, Л. Мірошниченко, Л. Нежива, Н. Романишина, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Уліщенко, В. Шуляр, Т. Яценко та ін.) так чи інакше свої зусилля спрямовують саме на те, щоб зробити шкільне вивчення літератури більш результативним. Посутній внесок у розвиток зазначеного питання належить О. Мхитарян.

На перший погляд зрозуміла для всіх проблема все ж потребує спеціального обговорення з детальним осмисленням оптимізаційного потенціалу наявних у методиці навчання засобів і в першу чергу шляхів вивчення різних видів літературного матеріалу.

Мета статті – окреслити ті особливості шляхів аналізу художніх творів та історико-літературних джерел, які дозволяють оптимізувати вивчення літератури в середній школі та спроможні забезпечити максимально успішне навчання школярів.

Оптимізація літературного навчання – це збільшення його ефективності, спосіб підвищення успішності учнів. Вона є "загальною категорією, являє собою систему педагогічних заходів, що відносяться до навчально-виховного процесу в цілому, охоплює всі його елементи: завдання, принципи, зміст, форми, методи, умови; а також передбачає обов'язкову оцінку результатів за конкретними критеріями. Оптимізація веде не просто до покращення, а до одержання найкращих (можливих для даних умов) результатів за мінімально необхідних затратах часу та зусиль" [2, с. 17]. Літературне навчання треба вважати оптимальним, якщо воно:

1. Створює сприятливі умови для самореалізації школярів, збільшує їхню навчальну мотивацію та активність, підвищує інтерес до літератури як навчального предмета, забезпечує необхідний психологічний клімат на уроці.

2. Дає максимальний розвивальний ефект (і літературний, і загальнопсихологічний), виходячи з вікових особливостей дітей, сприяє становленню творчої особистості, враховує індивідуальні можливості учнів, накреслює шляхи подолання неуспішності.

3. Повністю відповідає засадам предметицентризму, враховує природу літератури як мистецтва слова, максимально використовуючи її з розвивальною метою.

4. Забезпечує виконання завдань (досягнення педагогічного результату), визначених у шкільних програмах, за оптимальний проміжок часу.

5. Використовує найбільш ефективні форми, методи й прийоми організації освітнього процесу, що сприяють розгортанню основних етапів навчальної діяльності: засвоєння нових знань, формування вмінь та навичок, їх контролю й корекції, узагальнення й систематизації, застосуванню.

Проте головним оптимізаційним чинником, на наш погляд, повинна стати зміна сутнісного розуміння літератури як навчальної дисципліни. Мистецтво слова треба вважати не тільки предметом вивчення, але насамперед **засобом розвитку** особистості учня. Тому оптимізація навчального процесу може відбутися тоді, коли обрана така логіко-пізнавальна модель опрацювання літературного матеріалу, яка дасть найкращі наслідки з погляду розвитку дитини. Це виводить на певну оцінку шляхів аналізу художніх творів, які забезпечують реалізацію названої моделі. Як пише О. Мхитарян, "практичні прийоми навчання (спостереження над текстом, планування, характеристика персонажа) спрямовуються на формування в учнів умінь літературного аналізу, завдяки яким читачі з низькою успішністю глибше проникають в ідейний і почуттєвий світ митця, самозбагачуючись" [4, с. 145].

Так, подієвий аналіз (за розвитком дії) пропонує учням досить просту схему аналітичної діяльності. Школярі фіксують свою увагу на окремих епізодах художніх текстах, що є оптимальним для планомірного й досить повного сприйняття літературного джерела. Учням 5–6 класів така схема підходить найкраще, адже діти цього віку більше тяжіють до конкретного ніж абстрактного. Тому важливо їх орієнтувати на те, що має безпосереднє вираження у визначеній точці тексту. Переходячи від епізоду до епізоду, вони здобувають нові художні враження від того, що має поступовий, а відтак зрозумілий для них розвиток. У межах дослідження епізоду та на міжепізодному рівні можна організувати цілу низку видів діяльності,

продуктивних для розвитку цієї вікової групи школярів. З метою посилення образного мислення слід практикувати виразне читання та переказування епізодів, усне малювання, створення ілюстрацій, зіставлення з ілюстраціями художників, складання кіносценаріїв. Логічне мислення дітей буде активізоване в процесі поділу тексту на подієво-змістові частини, складання сюжетних планів, встановлення зв'язку між зображеними подіями, осмислення художньої ролі епізоду, складання заголовків.

На більш складному рівні подієвий аналіз дозволяє сформулювати в учнів знання про художній конфлікт, експозицію, зав'язку, розвиток дії, кульмінацію, розв'язку. Для цього потрібно застосувати дещо інший варіант подієвого аналізу, коли етапи вивчення твору співпадають з композиційними частинами сюжету. Теоретичне озброєння учнів – шлях до формування цілої низки літературознавчих умінь, пов'язаних із визначенням та оцінюванням названих елементів сюжету. Школярі окреслюють сутність конфлікту, класифікують його, досліджують етапи його розгортання, встановлюють межі сюжетних частин, їх зв'язок з іншими художніми елементами.

Виходячи на суто предметоцентричний рівень, треба зазначити: подієвий аналіз є оптимальним для невеликих епічних творів з однією сюжетною лінією. Це зумовлено тим, що він потребує значних затрат часу, адже забезпечує максимальну повноту сприйняття літературного твору, а також чітко заданого дослідницького алгоритму.

В аналогічному ключі треба оцінювати й композиційний шлях аналізу (за зовнішньоконпозиційними частинами, створеними письменником). У його межах можна здійснювати багато видів роботи, що і під час подієвого, а тому психолого-розвивальна ефективність буде та сама. З позиції самої літератури, композиційний аналіз ефективно застосовувати під час вивчення драматичних творів, а також епічних, які мають авторський композиційний поділ (романи та повісті). Для цієї категорії текстів названий шлях аналізу – дійсно оптимальний, адже дозволяє організувати їх опрацювання за встановленою письменником художньою логікою, що допомагає максимальному засвоєнню учнями художньої повноти тексту.

Більш складним треба вважати хронотопний аналіз, який потребує від учнів розвинених часових і просторових уявлень. Тому його слід починати застосовувати тільки в 9–11 класах. У цей час школярі здатні виконувати дві важливі інтелектуальні операції – встановлювати статичні (уподібнення) та динамічні (розподібнення, протиставлення) зв'язки між художніми хронотопами, що сприяє осягненню авторської художньої концепції цілого ряду текстів, яку в цих зв'язках закодовано. У курсі української літератури існує декілька програмових творів, для вивчення яких застосування хронотопного аналізу є принциповим. Так, у драмі-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня" необхідно осмислювати зображене, рухаючись за хронотопною динамікою "весна – літо – осінь – зима – весна". Розкриття міфо-символічного навантаження кожного утворення дозволяє усвідомити провідну тему драми – роздвоєності людини між матеріальним та духовним, коливання між цими двома полюсами дійсності.

Хронотопний аналіз важливий для історичних жанрів, де співіснують декілька часо-просторових утворень: соціально-психологічна повість "Кайдашева сім'я" І. Не-чужа-Левицького (з урахуванням першого варіанту вступу, вилученого під натиском царської цензури), соціально-психологічний роман "Хіба ревуть воли, як ясла повні?" Панаса Мирного та Івана Білика, історичний роман П. Загребельного "Диво" та ін. У такому разі завдання вчителя полягає в тому, щоб розкрити пропонувану автором історіософську концепцію – і хронотопний аналіз дозволить зробити це найкраще. Для старшокласників, яких починають цікавити проблеми суспільно-історичного буття, такий підхід приваблює.

Домінантним у шкільній практиці є пообразний аналіз – вивчення літературного твору крізь призму системи образів-персонажів. Початок його застосування припадає на сьомий клас. Художній феномен людини – центр дослідження, що стає предметом жвавих обговорень на уроці. З психологічного погляду, оптимальність пообразного аналізу полягає в тому, що учням завжди цікаво говорити про різні

прояви людської особистості в художній інтерпретації. Він активізує школярів, які схильні давати морально-психологічні оцінки, з'ясовувати, яким може бути індивід.

На жаль, цей шлях здебільшого застосовується тільки у двох варіантах: вчитель та учні осмислюють внутрішні риси та засоби творення персонажів, схвалюють або заперечують психологічні якості героїв. У той же час його навчально-розвивальні можливості набагато ширші й недооцінені в шкільній практиці. Пообразний аналіз є оптимальним з погляду формування значної кількості спеціальних знань та умінь школярів, а також знань та умінь загального плану.

У його рамках можна розширювати уявлення учнів про психологічні процеси (когнітивну та афективну сфери людини). У ситуації, коли в шкільній практиці відсутній курс психології, поглиблена психологічна характеристика, базована на рівнях структури особистості, дозволяє на прикладі літературних героїв сформулювати в учнів початкове розуміння ряду явищ та процесів: знання, пізнання, мислення, пам'ять, сприймання, розуміння, компетентність, прийняття рішень, виникнення та роль мотивів, емоцій, почуттів, бажань, переживань тощо. Школярів можна ознайомити зі світосприйняттям персонажів, їхньою Я-концепцією, ціннісно-цільовими пріоритетами, вольовими проявами, досвідом, звичками, стилем життя, здібностями, талантом, психотипом, темпераментом. Практично кожен літературний герой дає певний простір для здійснення психологічних досліджень. Словесник має визначитися, які психологічні поняття стануть оптимальним "ключем", що дозволить "відкрити" внутрішній світ конкретного персонажа.

Інший бік – зовнішнє життя дійових осіб. Застосовуючи такі ексклюзивні підходи, як дослідження психології вчинку, статусно-рольова характеристика, мовна практика, система "виклик – відгук", виявлення зав'язків з іншими персонажами, учитель продемонструє учнями широкий простір людського самовираження, унаочненого письменниками у своїх літературних текстах.

Одне із завдань шкільної освіти – розкрити природу літератури як мистецтва слова. Для цього ефективно застосовувати словесно-образний аналіз. Під час його здійснення основний інтерес учителя та учнів складають мовні одиниці. Відбувається їх інтерпретація, визначення тропеїчно-стилістичної структури, збагачення знань школярів відповідною теоретичною системою. Діяльність школярів може бути активізована з допомогою завдань, що спрямовують здійснювати пошук, накопичення словесних конструкцій, пояснювати їх зміст та аналізувати. Один зі способів оптимізувати словесно-образний аналіз – скомбінувати його з іншими шляхами, використати як допоміжний під час їх використання. Це дозволить формувати в учнів розуміння, що мова – будівельний матеріал літератури, бере участь у творенні всіх наявних у тексті художніх елементів.

Продуктивність мовних досліджень зростає, якщо почати їх застосовувати, починаючи з 5 класу. Це дозволить розвинути в учнів внутрішню необхідність заглиблюватися в мовну тканину, відчувати смак слова. Якщо мовні спостереження супроводжують всі інші шляхи опрацювання літературного матеріалу, тоді вони сприяють закріпленню необхідних літературно-дослідницьких умінь.

Значні можливості для інтенсифікації інтелектуальних зусиль школярів дає проблемно-тематичний аналіз літературного твору. Його потенціал особливо розкривається в 9–11 класах, коли в учнів значно зростає абстрактне мислення, а також школярів починають цікавити важливі проблеми людського буття. У цей час літературний матеріал стає важливим джерелом для створення проблемних ситуацій, у процесі яких відбувається дискусія з приводу піднятих письменником питань. Способом підвищення розвивальної ефективності проблемно-тематичного аналізу, на наш погляд, є його поєднання з цілим рядом інших (подієвим, хроно-топним, пообразним, словесно-образним, жанровим, структурно-стильовим). Виникають комбіновані варіанти (концептуально-образний, сюжетно-концептуальний, концептуально-хронотопний, концептуально-мовний, концептуально-жанровий, концептуально-стильовий), які стимулюють учнів установлювати зв'язки між проблематикою та іншими художніми рівнями, що беруть участь у вираженні тем та проблем.

Такий підхід збільшує інтелектуальну напругу на уроці, адже учні розв'язують задачі логічного типу: їхнє завдання полягає в тому, щоб визначити роль різноманітних художніх елементів у постановці, розгортанні та вирішенні певної проблеми в літературному творі, обґрунтувати результати своїх досліджень. Важливо, щоб словесник упроваджував операційні механізми, які учні повинні засвоювати й застосовувати на практиці. Відбувається формування як літературно-дослідницьких, так загально-психологічних можливостей школярів.

Вищим рівнем проблемно-тематичного аналізу треба вважати ідеаційно-концептуальний та філософський. Їх використання в шкільній практиці також можливе тільки в 9–11 класах. Оптимізація навчального процесу відбувається завдяки тому, що школярі виходять на рівень світоглядного порядку. Зокрема, ключовим для ідеаційно-концептуального аналізу є такі поняття, як "Космос", "Бог", "Людина", "Суспільство", "Нація". Вони стають своєрідними "точками опори" в осмисленні цілої низки літературних творів. Накопичуючи розуміння авторських концепцій Космосу, Бога, Людини, Суспільства, Нації, учні досягають варіативності світоглядного простору, знаходять у ньому місце для власного світобачення.

Суттєве збагачення старшокласників дає філософський аналіз – вивчення літератури крізь призму певних філософських систем. Його ефективність буде найбільшою, коли вчитель запропонує філософські поняття, які, з одного боку, корелюють з філософськими поглядами письменника, а з іншого – подані в доступній для школярів формі (вони мають бути не складнішими за літературознавчі категорії, які учні вивчають). У сучасній методиці навчання української літератури напрацьовано дві філософські моделі: екзистенціально-діалогічна (Г. Токмань) та філософсько-історична (Ю. Бондаренко). Кожна з них має свій потенціал для поглиблення шкільного аналізу літературного твору. Перша веде до посилення діалогічного зв'язку в трикутнику "учень-текст-вчитель", друга – до досягнення школярами філософсько-історичних концепцій, якими багата українська література. Як і ідеаційно-концептуальний, філософський аналіз дає широкий простір для розвитку світогляду учнів.

Велике значення в 9–11 класах має структурно-стильовий аналіз. Тільки з його допомогою можна простежити стильовий рух від часів Київської Русі й до сьогодення. У названих класах він має домінувати, адже дає можливість реалізувати один із провідних методико-літературних принципів для старшої школи – вивчення літератури на історико-генетичних засадах. Оптимальним дидактичним механізмом у цьому разі є створення в учнів контекстних уявлень про розвиток літератури в конкретний період з наступним переходом до поглибленої текстуальної роботи. Аналіз тексту відбувається на основі опорних понять, що відображають стильові ознаки. Наприклад, для сентименталізму ними можуть бути: авторська настанова на розчулення читача, велика кількість зменшено-пестливої лексики, ідеалізація простої людини, фаталістичне світобачення, трагічна доля головних героїв тощо. Головне, щоб учні навчилися використовувати названі поняття в процесі літературного аналізу, здійснювати стильову ідентифікацію тексту.

Оптимальність жанрового аналізу полягає в його універсальності. У процесі здійснення школярі повинні осмислювати різні грані літературного джерела крізь призму його жанрових особливостей. Це створює передумови для використання інших шляхів аналізу, які стають частиною жанрового. Необхідність дати оцінку різним художнім рівням тексту веде до того, що вчителі та учні можуть успішно використовувати подієвий, хронотопний, пообразний, словесно-образний, проблемно-тематичний та ін. шляхи як елементи жанрового: жанрово-подієвий, жанрово-хронотопний, словесно-жанровий, концептуально-жанровий та ін. Тому жанровий дає найкращі результати в ситуації, коли треба зробити максимально комплексну, цілісну оцінку того, що вивчається. Його використання цілком можливе, починаючи з п'ятого-шостого класів, адже вже тут існує необхідність давати жанрову оцінку казкам, байкам, легендам, прислів'ям, загадкам.

Жанровий аналіз є одним із базових для літературної освіти. У його рамках учні можуть осмислювати як змістові, так і формальні особливості літератури, усвідомлювати її мистецьку природу. Здатність його застосувати – один з найвищих моментів у розвитку школярів, які повинні володіти уміннями комплексного дослідження – тільки жанровий аналіз буде успішним.

Започатковуючи вивчення літературного твору, учитель-словесник постає перед вибором оптимального шляху аналізу. Основним критерієм у цьому разі може бути тільки "... ступінь досягнення мети, яку характеризують певним показником" [1, с. 58]. Науковці, що працюють в галузі дидактики, називають різні критерії оптимальності. Проте основним, на наш погляд, є одержаний навчально-розвивальний результат, який можна усвідомити як суму одержаних літературних знань та сформованих літературно-дослідницьких умінь, до яких слід додати виховний вплив. "... Оптимізувати літературний розвиток учнів не можна "загалом", щоразу потрібно чітко уявляти, який параметр цього процесу треба вдосконалити відповідно до поставленої мети: конкретні літературні знання, вміння, здібності чи показники духовного розвитку" [3, с. 31].

У залежності від неї відбувається вибір усієї технології опрацювання літературного матеріалу. Найбільш ефективний шлях вивчення – це той, який найкраще забезпечує бажаний результат. Необхідно дати відповідь, у чому може полягати це досягнення, а вже потім визначатися, яким шляхом до нього йти. Отже, якщо вчитель прагне:

1. Максимально повно ознайомити учнів зі змістом літературного тексту, продемонструвати особливості його сюжетотворення, композиційної структури – подієвий та композиційний аналіз.
2. Розкрити авторську художню концепцію, виражену з допомогою спеціальної часо-просторової організації зображеного, – хронотопний аналіз.
3. Дослідити текст крізь призму системи образів-персонажів – пообразний аналіз.
4. Занурити учнів у словесну тканину літературного матеріалу – словесно-образний аналіз.
5. Осмислити проблемно-тематичне та світоглядне спрямування художнього твору – проблемно-тематичний, ідеаційно-концептуальний та філософський аналіз.
6. Установити зв'язок зображеного з художньо-естетичним розвитком літератури, стильовими тенденціями – структурно-стильовий аналіз.
7. Дати комплексну оцінку художньому джерелу, виявивши його формо-змістові властивості – жанровий аналіз.

Крім того, використання названих шляхів аналізу слід співвідносити з віковими та індивідуальними особливостями дітей. Для учнів, у яких переважає репродуктивний тип мислення, більше підходить подієвий та композиційний аналіз. У 5–6 класах схильність до відтворення, вважається, вищою, ніж до складніших проблемно-дослідницьких способів діяльності. Це теж зумовлює необхідність використовувати названі шляхи вивчення саме в цих класах. Певний простір для репродуктивності є і в хронотопного та пообразного аналізу, якщо учні не стільки осмислюють, скільки відтворюють різні вияви літературних героїв, займаються усним описом позасюжетних елементів.

Усі інші шляхи потребують застосування евристичних підходів до вивчення літератури. У процесі дорослішання в учнів посилюються бажання вирішувати більш складні інтелектуальні задачі, виконувати різні види дослідницько-пошукової роботи, інтерпретувати прочитане, давати йому оцінку, встановлювати зв'язки між різними елементами змісту та форми художнього твору. Кожен шлях аналізу пропонує свої можливості для задоволення таких потреб. Поступово зростає навчальна роль (ефективність) застосування хронотопного (виявлення концептуально важливих елементів, визначення їх художньої ролі, встановлення зв'язків між часопросторовими утвореннями, комплексна оцінка твору з урахуванням хронотопної єдності), пообразного (осмислення внутрішнього феномену героя, оцінка його поведінки, виявлення засобів творення, зіставлення з іншими персонажами), словесно-

образного (виокремлення мовних одиниць, інтерпретація їх художнього змісту, тропейчний та стилістичний аналіз), проблемно-тематичного (аналіз тем та проблем, простеження їх розвитку та авторського вирішення, визначення художньої ролі інших елементів у їх вираженні), ідеаційно-концептуального та філософського (осмислення світоглядних засад літературного матеріалу, авторських способів зображення основних буттєвих явищ, визначення значень, якими письменник їх наділяє, способів зображення), структурно-стильового (встановлення зв'язків між художніми картинками тексту та стильовими впливами, які їх зумовили), жанрового (оцінка всіх художніх елементів із позиції жанрових вимог).

Тому оптимальність застосування конкретного шляху аналізу зумовлена ще й здатністю учнів успішно виконувати названі операції, долати інтелектуальні перешкоди, які виникають під час виконання таких завдань. "У школі важливо й необхідно домагатися того, щоб учні навчилися свідомо користуватися формами і прийомами пізнавальної діяльності, могли правильно застосовувати наукові принципи й методи..." [5, с. 84]. Учитель повинен бути переконаним, що із допомогою обраного шляху аналізу він зможе активізувати школярів, забезпечити умови для їх творчої самореалізації та розумове зростання, здійснить належний виховний вплив.

Проблема оптимальності шляхів вивчення актуальна ще для одного навчального матеріалу – історико-літературного (життєписи письменників, огляди літературних періодів). У шкільній практиці переважає хронологічний шлях, зорієнтований на поступове, у часовій послідовності, розкриття змісту історико-літературного матеріалу. Його недолік – накопичення великої кількості дат, які учням важко запам'ятати і які не завжди допомагають унаочнити людський і творчий феномен письменника. Тому для цього виду навчального матеріалу пропонуємо, на наш погляд, більш ефективний (оптимальний) шлях – тематичний. Учитель повинен виділити ключові теми в біографії митця чи історико-літературному періоді, визначити факти, які входять до певної теми. Такий підхід дійсно оптимальний, адже спрямовує учасників навчального процесу визначати те, що є найбільш властивим письменнику, розвитку його творчої особистості або суспільним та художньо-естетичним особливостям літературного періоду. Зміна дидактичних орієнтирів із хронологічних на тематичні веде до покращення процесу засвоєння історико-літературного матеріалу, підвищує інтерес до його змісту.

Окремим чинником, що має безпосередній вплив на розуміння оптимального в процесі здійснення літературної освіти, є шкільні програми. Словесник враховує завдання, які ставлять перед ним автори програм, узгоджує це із наявним лімітом навчального часу. Безперечно, програмові вимоги також мають важливе значення для організації текстуальної роботи. У їх межах учитель повинен визначитися з тими способами діяльності, які будуть найбільш ефективними для вирішення дидактичних проблем.

Отже, процес оптимізації літературного навчання тісно пов'язаний із використанням основних шляхів аналізу художніх творів та історико-літературних матеріалів. Учителі-словесники повинні розуміти переваги та недоліки кожного, використовувати з метою активізації навчальної діяльності та зростання інтелектуальних можливостей школярів. Для цього треба розуміти технологічні особливості застосування кожного шляху, вікові та індивідуальні потреби школярів, які впливають на характер вивчення мистецтва слова, способи діяльності та навчально-розвивальні наслідки, до яких вони можуть привести.

Література

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект). Москва: Педагогика, 1977. 256 с.
2. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса. Київ: Рад. школа, 1982. 198 с.

3. Мхитарян О. Д. Оптимізація навчання літератури підлітків із низьким рівнем успішності. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 4. С. 129–134.
4. Мхитарян О. Підвищення навчальних досягнень учнів з української літератури. Миколаїв: Ілліон, 2014. 232 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка. Київ: Академвидав, 2006. 560 с.

References

1. Babanskij, Y. K. (1977). Optimizatsija protsessa obuchenija (obshchedidakticheskij aspekt) [Optimization of the learning process (general didactic aspect)]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
 2. Babanskij, Y. K. & Potashnik. M. M. (1982). Optimizatsija pedagogicheskogo protsessa [Optimization of pedagogical process]. Kyiv: Radanska shkola [in Ukrainian].
 3. Mhytaran, O. D. (2015). Optymizastija navchanna literatury pidlitkiv iz nyzkym rivnem uspishnosti [Optimization of teaching literature to adolescents with low success rates]. *Naukovyj visnyk MNU imeni V. O. Suhomlynskogo*. 4 [in Ukrainian].
 4. Mhytaran, O. (2014). *Pidvyshenna navchalnyh dosagnen uchniv z ukrajinskoji literatury* [Improving student' academic achievements in Ukrainian literature]. Mykolajiv: Illion [in Ukrainian].
 5. Fitsula, M. M. (2006). *Pedagogika* [Pedagogika]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
-
-

Bondarenko Y.

Doctor of pedagogical sciences, Professor of Ukrainian literature,
its teaching methodology and journalism, Nizhyn M.Gogol State University

OPTIMISING THE STUDY OF LITERATURE IN SECONDARY SCHOOL

The article deals with the problem of increasing the productivity of literature study via various approaches to literary text analysis. The author argues that event-based and compositional approaches can be used from 5th-6ths grade: during this period, students are better at dealing with concrete facts rather than the abstract. Chronotope analysis facilitates the development of students' ideas about time and space and should be offered in the 9th-11th grades. Image-based analysis (7th-11th grades) helps broaden the understanding of individuals' internal world. Verbal image analysis best reveals the nature of literature as a verbal art in the 5th-11th grades. Problem- and topic-based analysis helps intensify intellectual activity and is most useful in the 9th-11th grades when students develop an interest in important philosophical issues. The highest level of the problem- and topic-based analysis is the conceptual and philosophical analysis (9th-11th grades). The productivity of the learning process increases due to the use of philosophical categories by the students. Structural and stylistic analysis helps realise one of the key principles – the study of literature from a historical and genealogical perspective. Genre analysis is universal and is first offered in the 5th-6th grades. Event-based analysis is useful for short prose texts with one plot line. Compositional analysis – for texts divided into acts and chapters. Chronotope analysis should be used in the case of texts where time and space have an important conceptual meaning. Verbal image analysis is best suited for poetry, fragments of prose texts and drama. Problem- and topic-based analysis as well as the conceptual and philosophical analysis are useful tools for understanding author's philosophical system. Structural and stylistic analysis helps establish connections between literary material and stylistic processes, whereas genre analysis enables the most comprehensive evaluation of the literary text.
Key words: optimisation, efficacy, learning process, approaches to literary text analysis, didactic aim.

УДК 378.147

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-4-76-86

Голуб Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Цінько С. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ПРОЄКТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

Сучасний етап розвитку інформаційного суспільства вимагає нових підходів до підготовки вчителів загальноосвітньої школи, здатних адаптуватися до змін, що відбуваються в системі шкільної освіти, які володіють фаховими знаннями, інноваційними технологіями та здатністю використовувати їх у майбутній професійній діяльності.

У статті розкрито проблему формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя-філолога шляхом використання проєктних технологій в умовах дистанційного навчання.

Чітко окреслено проблему вироблення інформаційної компетентності та її роль у підготовці майбутніх учителів-філологів на засадах компетентнісного навчання.

Здійснено аналіз різних наукових підходів до визначення поняття "інформаційна компетентність", його складників, виділено групи інформаційних умінь і навичок, які сприяють формуванню здатності усвідомлювати потребу в інформації, виявляти та відновлювати втрачену інформацію, розробляти стратегії її пошуку, добору, порівняння, оцінки, систематизації, творчої обробки та відтворення тощо.

Автори статті роблять акцент на впровадженні проєктних технологій в умовах дистанційного навчання студентів-філологів. У зв'язку з цим основну увагу приділено визначенню змісту методу проєктів, різних підходів до класифікації проєктів у педагогіці та лінгводидактиці.

У статті розкрито методику роботи над різними типами проєктів (дослідницьким, творчим, рольовим, прикладним тощо), які можна реалізувати на заняттях із лінгводидактики у вищій школі, подано теми проєктів, які слугують засобом формування інформаційної компетентності, на конкретних прикладах представлено етапи роботи над різними видами проєктів.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційна компетентність, методична компетентність, професійна компетентність, підготовка вчителів-філологів, проєктні технології, метод проєктів, проєкт.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти в Україні висуває нові вимоги щодо підготовки майбутнього вчителя-філолога в умовах дистанційного навчання. На нинішньому етапі розвитку інформаційного суспільства зростає потреба у фахівцях, які здатні адаптуватися до тих змін, що відбуваються в шкільній освіті.

Сучасний учитель-словесник має володіти не лише фаховими знаннями, інноваційними технологіями, а й здатністю використовувати інформаційні технології в майбутній професійній діяльності. Це спонукає заклади вищої освіти (ЗВО) змінювати підходи до підготовки майбутніх педагогів, спираючись на закони України "Про освіту", "Про вищу освіту" тощо. Дане питання актуальне й тим, що серед

важливих компетентностей, якими має оволодіти майбутній учитель, важливою є інформаційна, яка передбачає підготовку випускника ЗВО до опрацювання значних об'ємів інформації, використання методів, прийомів та засобів роботи з інформаційними ресурсами, творче їх упровадження тощо. Саме тому проблема формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя-словесника на часі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему розвитку інформаційної компетентності майбутнього вчителя розглядали багато зарубіжних та вітчизняних учених. Так, питання інформатизації освіти розглядали М. Жалдак, Ю. Машбиць, Н. Морзе, О. Спірін та ін.; формування інформаційної компетентності майбутніх учителів досліджували Є. Полат [12; 13], Н. Гендіна [2], Н. Голуб [4], Н. Баловсяк [1], Я. Карлінська [8], О. Шестернін, О. Кучерук [10], С. Цінько [19], А. Дрокіна [6] та ін.

Аналіз психолого-педагогічних та лінгводидактичних джерел засвідчує, що потреба в удосконаленні професійної компетентності майбутніх учителів-філологів пов'язана з упровадженням компетентнісного підходу, який забезпечує успішну діяльність педагогів у загальноосвітніх навчальних закладах. Реалізація цього аспекту передбачає активне застосування інформаційних технологій у процесі проведення уроків, позакласній роботі з фаху, із метою вдосконалення педагогічної майстерності тощо.

Постановка завдання. Незважаючи на значну кількість досліджень у цій галузі, проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів, що зумовлені сучасною інформатизацією освіти, активним упровадженням дистанційного навчання, залишаються нерозв'язаними в багатьох аспектах. Тому *метою* нашої розвідки є розкриття ролі проєктів у формуванні інформаційної компетентності майбутнього вчителя-філолога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед важливих дискусій, які нині відбуваються в сучасній освіті, – озброєння майбутніх фахівців компетентностями, які ґрунтуються на здатності застосовувати знання, вміння та навички в житті та професійній діяльності. Саме тому, на думку О. Семеног, О. Кучерук, професійна підготовка майбутнього педагога має здійснюватися на компетентній основі [10]. Так, серед важливих складників професійної компетентності – володіння інформаційною компетентністю як сукупністю компетенцій, які пов'язані з пошуком, аналізом та обробкою інформації. Як зазначає О. Кучерук, використання інформаційних технологій сприяє не лише проєктуванню й проведенню уроків, на яких упроваджуються мультимедійні технології та інші ресурси Інтернет, а й роботі з текстами в електронному вигляді, опануванню методами роботи з комп'ютером в гіперсередовищі, створенню портфоліо для подальшого працевлаштування, виконанню проєктів [10, с. 8].

Як акцентовано в Концепції Нової української школи, використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі забезпечуватиме успішну реалізацію цього проєкту. На думку авторів Концепції, це також сприятиме розширенню професійних можливостей учителя, формуванню в учнів технологічних компетентностей [9, с. 8]. Це свідчить про те, що поступово відбувається процес інформатизації середньої освіти в Україні, який націлює на зміну підходів у підготовці майбутніх учителів, викладанні фахових дисциплін тощо [6, с. 32].

Єдиних наукових підходів до визначення поняття "інформаційна компетентність" немає. Так, Я. Карлінська визначає її як сукупність компетенцій (комп'ютерної, комунікативної, медіа-компетенції, компетенції критичного сприймання та аналізу), які пов'язані з пошуком та аналізом інформації в друкованому вигляді [6, с. 50; 8].

Н. Гендіна трактує її як "уміння цілеспрямовано працювати з інформацією та використовувати для її отримання, обробки та передачі інформаційні комп'ютерні технології", сучасні методи та засоби навчання [2, с. 103].

Н. Баловсяк у структурі інформаційної компетентності виділяє три складники: інформаційний (здатність до роботи з інформацією), комп'ютерний (уміння та навички роботи з сучасними комп'ютерними програмами та технікою) та процесуально-

діяльнісний (здатність застосовувати сучасні засоби ІКТ для роботи з інформаційними ресурсами та з метою виконання різних завдань) [1].

О. Шестернін визначає інформаційну компетентність майбутнього педагога як "інтегративну якість особистості, яка виявляється в її готовності й здатності до оволодіння інформаційними та спеціальними знаннями, вміннями й навичками в галузі інформаційних технологій, здатністю до відбору, аналізу й творчого перетворення інформації", а також ефективного застосування інформаційних технологій у практичній діяльності учнів [6, с. 51].

Проаналізувавши наукові підходи до визначення поняття "інформаційна компетентність", доходимо висновку, що майбутні педагоги повинні не лише знати сучасні ІКТ, але й бути здатними до їх застосування в професійній діяльності. У своїй розвідці будемо послуговуватися визначенням А. Дрокіної, яка трактує це поняття як умову для подальшого підвищення професійної компетентності вчителя, що слугує єдністю теоретичної та практичної підготовки фахівця до діяльності в умовах інформатизації освіти, ґрунтується на сукупності психолого-педагогічних, лінгводидактичних та предметних знань, умінь і навичок, мотивації та особистісних якостей студента, які необхідні йому в подальшій професійній діяльності [6, с. 52].

Так, у цьому аспекті важливими є думки Т. Прищепи, А. Дрокіної щодо виділення двох груп інформаційних навичок, якими повинні оволодіти майбутні вчителі-філологи (базових (роботи з інформацією) та навичок застосування інформаційних технологій). Так, серед базових вони виділяють здатність усвідомлювати потребу в інформації, виявляти та відновлювати втрачену, розробляти стратегії її пошуку, добору, порівняння, оцінки, систематизації, обробки та відтворення тощо [6, с. 53; 15]. До навичок застосування інформаційних технологій науковці відносять здатність до здійснення інформаційного пошуку в мережі Інтернет (зокрема знання Інтернет-порталів, що торкаються професійної діяльності, уміння користуватися пошуковими системами тощо); налагодження комунікації за допомогою електронної пошти, чатів, форумів; застосування програмного забезпечення та технічних пристроїв (зокрема мультимедійного проектора, відеокамери тощо) [6, с. 54; 15].

Так, А. Дрокіна в структурі інформаційної компетентності майбутніх педагогів виділяє інформаційно-когнітивний (знання психічних процесів учнів), інформаційно-методичний (знання та вміння сучасної методики навчання засобами ІКТ), інформаційно-комп'ютерний (знання та вміння щодо оволодіння сучасними та перспективними ІКТ), а також психолого-педагогічні професійно важливі якості майбутніх учителів, які сприяють оволодінню компетентністю (мотивація до навчання, уважність, здатність до аналізу та рефлексії тощо) [6]. Важливу роль науковець відводить оволодінню інформаційно-методичним компонентом, який передбачає досконале знання методики навчання фахових дисциплін.

Отже, як зазначають сучасні лінгводидакти, фахова підготовка майбутніх учителів-філологів повинна здійснюватися в цілісній системі, яка спрямовує на вироблення вмінь моделювати, прогнозувати, проєктувати комунікативні ситуації на різних етапах мовної освіти, креативно мислити та застосовувати інноваційні та інформаційні технології.

Сучасна система підготовки вчителів-філологів, виклики інформаційного суспільства спонукають викладачів лінгводидактики до пошуку нових методів і прийомів в умовах дистанційного навчання. На наш погляд, одним із важливих методів, які реалізують творчий підхід до розв'язання освітніх завдань, допомагають оволодіти креативним мисленням, формувати ініціативного вчителя, є метод проєктів. На думку Н. Голуб, переваги цього методу полягають у тому, що він дає можливість створити природне середовище для вироблення компетентностей, сприяє розвитку дослідницьких, рефлексійних, комунікативних, презентаційних умінь та системного, критичного мислення тощо [3, с. 39].

Незважаючи на активну реалізацію методу проєктів у практиці навчання та викладання, єдиних підходів до визначення терміну немає.

Проблеми проєктної діяльності порушували С. Гончаренко, О. Коберник, О. Пехота, Є. Полат, З. Таран, О. Рибіна, О. Карбованець, Н. Голуб, С. Цінько та ін. Так, Є. Полат визначає метод проєктів як "сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити певну проблему під час самостійних дій із обов'язковою презентацією результатів" [13].

О. Рибіна потрактовує цю категорію як педагогічну технологію, яка зорієнтована не на інтеграцію знань, а "на їх використання й здобуття нових (іноді й шляхом самоосвіти)" [16]. Це визначення є актуальним в умовах дистанційного навчання, оскільки студентів доводиться самостійно опрацьовувати значний об'єм матеріалу.

С. Гончаренко визначає метод проєктів як таку організацію навчання, у процесі якої відбувається засвоєння знань, формування навичок планування й виконання практичних завдань шляхом реалізації проєктів [5, с. 205].

О. Пехота розглядає роботу над проєктом як практику особистісно орієнтованого навчання, яке враховує пізнавальні інтереси вихованців, "пошук балансу між академічними й прагматичними знаннями, уміннями, навичками та когнітивними перевагами" [11].

Є й інші підходи до визначення змісту цього поняття: самостійна креативна діяльність за певним планом, який уточнюється в процесі реалізації проєкту (Ю. Хотунцев, О. Козина); технологічна діяльність (О. Рибіна, Н. Пахомова, О. Кучерук, Т. Донченко, Н. Подранецька та ін.); пошукова, цілісна, проєктна діяльність (Л. Варзацька, Є. Євдокімова та ін.) тощо.

Усі дослідники визначають цінність методу проєктів у вихованні самостійності, розвитку ініціативності учнів та студентів, виробленню в них умінь планувати власну діяльність та свідомо ставитися до неї [4; 7; 10–13; 18].

Так, О. Карбованець, Н. Куруц, Н. Голуб, А. Майорош визначають метод проєктів як засіб досягнення дидактичної мети шляхом розв'язання проблеми, що має реальний практичний результат, представлений певним способом. Щоб досягти мети, студенти-філологи повинні навчитися самостійно окреслювати й розв'язувати питання, застосовуючи й поєднуючи знання з різних фахових дисциплін, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати наслідки діяльності тощо. Також методисти акцентують на тому, що проєкти вимагають певних витрат часу, застосування різних форм самостійної роботи (індивідуальної, парної, групової тощо) [7, с. 4].

М. Елькін, О. Горошкіна, С. Караман та ін. виділяють два аспекти в проєктній діяльності студентів – метод проєктів ("сукупність прийомів і дій з оволодіння певними теоретичними знаннями й практичними вміннями") та спосіб застосування знань і вмінь на практиці з метою розв'язання проблем під час спільної діяльності [14, с. 125]. До основних етапів роботи викладача над використанням методу проєктів науковці відносять такі:

- окреслення проблеми, що становить дослідницький інтерес, вимагає застосування інтегрованих знань, самостійної роботи студентів у пошуку інформації для її розв'язання в мережі Інтернет;
- озброєння студентів методами наукового дослідження, дослідницькими методами навчання, залучення до експериментальної діяльності тощо;
- чітке структурування діяльності майбутніх учителів відповідно до етапів роботи над проєктом (обрання теми, пошук інформації, її відбір, аналіз, структурування, систематизація відповідно до завдань проєкту, оформлення результатів в електронному вигляді, презентація та публічний захист проєктів);
- створення умов для розв'язання проблеми (надання консультацій, допомога в пошуку шляхів її рішення тощо);
- організація самостійної діяльності студентів над проєктом (використання індивідуальної, парної, групової роботи);
- апробація результатів проєкту (доповідь на науковій студентській конференції, публікація тез доповіді, стаття на веб-сторінці тощо);
- вибір форми презентації та публічного захисту проєктів;

– підбиття підсумків діяльності студентів над проєктом: презентація результатів, оцінювання проєкту, висновки та узагальнення, визначення перспектив подальших досліджень тощо [7, с. 5; 14, с. 125].

Так, З. Таран серед основних ознак методу проєктів визначає його повну узгодженість з інтересами студентів, життям [17]. Саме тому в класифікації проєктів, які застосовуються у вищій школі, лінгводидакти враховують низку ознак: характер діяльності (дослідницька, пошукова, креативна тощо), предметний зміст, характер координації, контактів, кількість учасників, термін виконання [7; 13, с. 5].

Відповідно до ознак виділяють такі типи проєктів, які можна використовувати в підготовці майбутнього вчителя-філолога в умовах дистанційного навчання:

– *дослідницькі*, які передбачають чітку структуру, актуальність, знання методів наукового дослідження, а також обробки результатів. Результатом цього проєкту може слугувати виступ на науковій конференції, стаття в науковому студентському віснику, доповідь на засіданні наукового гуртка чи проблемної студентської групи тощо;

– *творчі* (креативні) проєкти, основною ознакою яких є не кінцевий результат, а спільна діяльність учасників над проєктом, спрямована на його реалізацію. Результатом такого проєкту можуть слугувати в умовах дистанційного навчання такі продукти: створення відеофільму (уроку, свята, виховного заходу з фаху), випуск газети на веб-сайті, розробка сценарію виховного заходу тощо;

– *рольові*, де вигадані герої чи персонажі імітують професійні стосунки. Основною в цих проєктах є рольова гра, а результати визначаються лише в кінці реалізації проєкту;

– *прикладні*, які відрізняються від попередньо окреслених типів тим, що їх результат визначений на самому початку діяльності учасників. Ним слугують методичні рекомендації до засвоєння певної теми, розділу, розробка системи вправ і завдань, спрямованих на усунення певних недоліків тощо [7, с. 7; 14, с. 126].

На заняттях із методики навчання української мови в середній школі можна використовувати також і проєкти за характером координації (із відкритою, де викладач спрямовує діяльність учасників шляхом організації окремих етапів проєкту, та прихованою координацією (де педагог є повноправним учасником проєкту) [7, с. 8].

В умовах дистанційного навчання важко організувати масові проєкти (за кількістю учасників), проте є можливість упроваджувати індивідуальні, парні та групові.

Оскільки методика навчання української мови вивчається студентами протягом семестру, можна практикувати короткотривалі проєкти (підготовлені в межах одного або кількох занять), середньої тривалості (від тижня до місяця) й довгострокові (від одного до декількох місяців) [7, с. 8].

Так, Наталія Голуб пропонує такі орієнтовні теми проєктів, які слугуватимуть одним із шляхів вироблення методичної та інформаційної компетентностей майбутніх учителів-філологів (табл. 1.1):

Таблиця 1.1

Проекти з методики навчання української мови

№ з/п	Назва проєкту	Тип проєкту	Зміст проєкту	Результат та форма презентації
1	2	3	4	5
1.	Компетентнісний підхід до засвоєння української мови.	Дослідницький, індивідуальний, короткотривалий (середньої тривалості) .	Підготовка доповіді, тез доповіді чи статті з теми.	Виступ на семінарському занятті-конференції, на науковій конференції, стаття в науковому студентському віснику тощо.

Продовження таблиці 1.1

1	2	3	4	5
2.	Інноваційні методи та прийоми навчання української мови.	Творчий, рольовий, індивідуальний (парний, груповий), короткотривалий (середньої тривалості).	Підготовка відеофрагмента уроку з використанням інноваційних методів навчання.	Відеофрагмент уроку, рольова гра (моделювання фрагмента уроку).
3.	Сучасні інформаційні технології в навчанні української мови.	Творчий, індивідуальний (парний, груповий), короткотривалий (середньої тривалості).	Підготовка презентації, онлайн-тестів, пошук цікавих комп'ютерних програм до вказаної теми.	Моделювання фрагментів уроків із використанням презентацій, комп'ютерних програм, тестів на платформі Zoom тощо.
4.	Моделюємо освітній процес.	Творчий, рольовий, індивідуальний (парний, груповий), короткотривалий (середньої тривалості).	Розробка плану-конспекту уроку, підготовка відеоуроку.	Моделювання плану-конспекту уроку, аналіз відеоуроку на платформі Zoom.
5.	Майстер-класи щодо викладання української мови.	Дослідницький, творчий, індивідуальний (парний, груповий), короткотривалий (середньої тривалості).	Пошук відеоуроків української мови для 5–9 класів на вчительських сайтах, сервісі Youtube; аналіз досвіду роботи вчителів-словесників.	Виступ на семінарському занятті з метою аналізу передового педагогічного досвіду.
6.	"Не бійтесь заглядати у словник..." М. Рильський.	Творчий, рольовий, індивідуальний (парний, груповий), короткотривалий (середньої тривалості, довгостроковий).	Укладання словників (фразеологізмів, фразеологічних синонімів (антонімів), ціннісних понять тощо) для учнів.	Моделювання фрагментів уроків із використанням різних типів словників на платформі Zoom тощо.
7.	Сторінками передового педагогічного досвіду.	Творчий, дослідницький, індивідуальний (парний, груповий), короткотривалий (середньої тривалості, довгостроковий).	Пошук статей, де представлений педагогічний досвід на вчительських блогах, сайтах.	Електронні варіанти планів-конспектів уроків, статті та їх аналіз на лабораторних заняттях.

Продовження таблиці 1.1

1	2	3	4	5
8.	Проблемно-ситуативне навчання української мови.	Творчий, рольовий, індивідуальний (парний, груповий), короткотривалий (середньої тривалості, довгостроковий).	Розробка проблемних ситуацій, які мають місце на уроці української мови.	Моделювання проблемних ситуацій на лабораторних заняттях із лінгводидактики та їх розв'язання.
9.	Креативні ідеї в засвоєнні української мови.	Творчий, рольовий, індивідуальний (парний, груповий), короткотривалий.	Розробка системи тренувальних вправ, проблемних, ситуативних завдань тощо.	Моделювання фрагмента уроку з використанням системи тренувальних вправ, проблемних, ситуативних завдань тощо.
10.	Креативний підхід до організації позакласної роботи з фаху.	Творчий, рольовий, індивідуальний (парний, груповий), короткотривалий (середньої тривалості, довгостроковий).	Підготовка сценарію вихованого заходу з фаху, засідання гуртка, мовного свята тощо.	Відео виховного заходу, свята, засідання гуртка, рольова гра (моделювання свята, виховного заходу з фаху) тощо.
11.	Даємо поради один одному.	Творчий, дослідницький, прикладний, індивідуальний (парний, груповий), короткотривалий (середньої тривалості, довгостроковий).	Розробка методичних рекомендацій щодо засвоєння певної теми, розділу.	Виступ на практичному занятті, підготовка методичних рекомендацій у вигляді публікації, виступ на занятті наукового гуртка тощо.

Як бачимо, презентацію й захист цих проєктів можна здійснювати як на заняттях із методики навчання української мови, так і під час засідань наукових гуртків, проблемних студентських груп, на студентських конференціях тощо.

Так, наприклад, С. Цінько, щоб залучити студентів до проєктної діяльності, пропонує їхній увазі такі рекламні назви проєктів:

– "Віртуальна педагогічна майстерня "Творчий учитель – творчий учень". Основна мета цього творчого проєкту – продемонструвати знання інноваційних технологій, уміння орієнтуватися в значному потоці інформації, здійснювати її аналіз, добирати найефективніші вправи й завдання, цікаві й корисні для учнів, зокрема в умовах дистанційного навчання. Презентація результатів і захист проєкту здійснюється на останньому узагальнювальному занятті з методики навчання української мови;

– "Вчимося створювати інтелект-карти" – передбачає дослідження теоретичного підґрунтя проблеми та розробку власних інтелект-карт, що ілюструють

методику роботи над творами різних типів і жанрів мовлення (наприкладі уроків розвитку мовлення);

– "Географія видатних імен у методиці навчання мови" – дослідницький проєкт, що передбачає створення онлайн-карти місць діяльності видатних учених-лінгводидактів і вчителів-практиків;

– дослідницький, творчий проєкт "Методичний дивосвіт", що передбачає пошук, огляд і аналіз онлайн-ресурсів, веб-сайтів, корисних для роботи вчителя;

– творчий проєкт "Майстерня кліпмейкера" – полягає у створенні відеоролика про методи, прийоми й засоби навчання в лінгводидактиці тощо.

Пропоновані проєкти спонукають студентів до активної пізнавальної діяльності, роботи з пошуковими сервісами, блогами, сайтами, застосування знань, умінь і навичок із лінгводидактики в процесі аналізу інформації, моделювання освітнього процесу на різних платформах тощо.

У реалізації проєктної діяльності Ніна Голуб виділяє такі етапи: мотивувально-планувальний (виділення проблеми, її осмислення, визначення змісту й планування діяльності), творчо-планувальний (підготовка продукту), виконавський (презентація) та рефлексійно-оцінювальний (усвідомлення результатів проєкту та його оцінювання) [3, с. 40]. Одним із найважливіших етапів у реалізації методу проєктів є захист та оцінювання результатів діяльності студентів. Так, лінгводидакт пропонує при цьому враховувати такі об'єкти оцінювання, як: пізнавальні й організаційні досягнення (рівень самостійності та творчості, урахування міжпредметних зв'язків, внесок учасників у реалізацію проєкту, уміння захищати проєкт, відповідати на запитання тощо); виконавську майстерність (уміння моделювати, творчо представляти проєкт, триматися перед аудиторією тощо); сам проєкт (змістовність, якість та естетичність оформлення результатів); рефлексію діяльності (якими компетентностями оволодів студент) [3, с. 41].

Так, на заняттях із лінгводидактики можна запропонувати такі форми презентації й захисту проєктів в умовах дистанційного навчання:

– доповідь із подальшим обговоренням (постановка проблемних запитань, доповнення, аналіз проєкту);

– моделювання уроку (фрагмента уроку) з подальшим його аналізом;

– виступ на занятті з метою теоретичного осмислення передового педагогічного досвіду;

– моделювання проблемних ситуацій та їх розв'язання;

– рольова гра (засідання методичного об'єднання, заняття гуртка, проведення свята, виховного заходу з фаху тощо).

При цьому викладач може використовувати індивідуальну, парну, групову форми роботи, що сприятиме активізації пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. Отже, проєктне навчання спрямоване на формування інформаційної компетентності майбутніх учителів-філологів. Участь студентів у проєктах сприяє ефективному засвоєнню знань із лінгводидактики, організації самостійної діяльності в мережі Інтернет, виробленню дослідницьких, пошукових навичок, дає можливість реалізувати міжпредметні зв'язки в навчанні української мови, допомагає залучати майбутніх учителів-мовників до комунікативної діяльності, моделювання ситуацій, формує креативність, аналітичне та критичне мислення. Завдяки реалізації проєктних технологій навчання студенти вчать працювати в колективі, планувати роботу та прогнозувати результати власної діяльності, що готує їх до майбутньої професії та створює ситуацію успіху.

Пропонована стаття не вичерпує всіх аспектів дослідження проблеми вироблення інформаційної компетентності в процесі засвоєння лінгводидактики. Перспективами подальших наукових пошуків вважаємо розкриття інноваційних підходів до роботи над міждисциплінарними та міжнародними проєктами, у реалізації яких важливими є засоби інформаційних технологій навчання.

Література

1. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2006. 334 с.
2. Гендина Н. И. Информационная культура и информационное образование. Информационное общество: культурологические аспекты и проблемы: тезисы докл. Международная научная конференция (Краснодар; Новороссийск, 17–19 сент. 1997 г.). Краснодар, 1997. С. 102–104.
3. Голуб Н. Б., Новосьолова В. І., Шелехова Г. Т., Ярмолюк А. В. Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу: посіб. Київ: ВД "Сам", 2017. 144 с.
4. Голуб Н. М., Проценко Л. І. Роль методу проектів у фаховій підготовці майбутніх учителів української мови (до методики викладання у вищій школі). *Наукові записки: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_7_27.
5. Гончаренко С. Ц. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
6. Дрокіна А. С. Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2020. 308 с.
7. Карбованець О., Куруц Н., Голуб Н., Майорош А. Метод проектів – сучасна педагогічна технологія навчання освітніх закладів різних рівнів. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jm/natural/Nvuu/Ped/2008_15/karbovanets42.Pdf.
8. Карлінська Я. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 311–319.
9. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compress>
10. Кучерук О. А. Педагогічні технології в лінгвометодичній підготовці вчителя-філолога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 20 (30). С. 132–136.
11. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.
12. Полат Е. Метод проектов: типология и структура. *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2004. № 1. С. 9–17.
13. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва, 2000. 272 с.
14. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: навч. посіб. / за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. 2015. 250 с.
15. Прищепа Т. А. Информационная компетентность как педагогическая категория: лекции. *Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества*. URL: <http://www.openclass.ru/node/434274>.
16. Рыбина О. Проектная деятельность. *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2004. № 1. С. 46–49.
17. Таран З. Трансформація ролі педагога в управлінні творчими та практико-орієнтованими проектами. *Відкритий урок*. 2004. № 5/6. С. 18–20
18. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
19. Цінько С. В. Підготовка вчителів нового формату з позицій упровадження STEM-освіти в Україні. *STEM-освіта та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес*: збірник матеріалів І регіональної науково-практичної веб-конференції. Тернопіль, 24 травня 2017 р. Тернопіль: ТОКІППО, 2017. С. 74–78.

References

1. Balovsjak, N. V. (2006). Formuvannja informacijnoji kompetentnosti majbutn'ogo ekonomista v procesi profesijnoji pidgotovky [Formation of informational competence of a future economist in the process of professional training]. Candidate's thesis. Kyiv: Instytut pedagogiky i psyhologiji profesijnoji osvity APN Ukrainy [in Ukrainian].

2. Gendyna, N. Y. (1997). Informacyonnaja kul'tura i ynformacyonnoe obrazovanye. Informacyonnoe obschestvo: kul'turologicheskye aspekty i problemy [Informational culture and informational education. Informational society: culturological aspects and problems]. *Mezhdunar. nauchn. konf. – International scientific conference*. Krasnodar [in Ukrainian].
3. Golub, N. B., Novos'olova, V. I., Shelehova, G. T. & Jarmoljuk, A. V. (2017). Navchannja ukrajins'koji movy uchniv 5 klasu na zasadah kompetentnisnogo pidhodu [Teaching the Ukrainian language to pupils of the 5th form on the basis of competence approach]. Kyiv: VD "Sam" [in Ukrainian].
4. Golub, N. M. & Procenko, L. I. (2012) Rol' metodu proektiv u fahovij pidgotovci majbutnih uchyteliv ukrajins'koji movy (do metodyky vykladannja u vyschij shkoli) [The role of project method in professional training of future teachers of the Ukrainian language]. *Naukovi zapysky – Proceedings*. 7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_7_27 [in Ukrainian].
5. Goncharenko, S. C. (1997). *Ukrajins'kyj pedagogichnyj slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid' [in Ukrainian].
6. Drokina, A. S. (2020). Formuvannja informacijnoji kompetentnosti majbutnih uchyteliv pochatkovoji shkoly v procesi profesijnoji pidgotovky [Formation of information competence of future teachers of primary school in the process of professional training] *Extende abstract of Doctor's thesis*. Harkiv: Ukrajins'ka inzhenerno-pedagogichna akademija [in Ukrainian].
7. Karbovanec', O., Kuruc, N., Golub, N. & Majorosh, A. Metod proektiv – suchasna pedagogichna tehnologija navchannja osvithnih zakladiv riznyh rivniv [Project method as a modern pedagogical teaching technology in educational establishments of various levels]. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/natural/Nvuu/Ped/2008_15/karbovanets42.pdf [in Ukrainian].
8. Karlins'ka, Ja. (2011). Profesijna pedagogichna osvita: kompetentnisnyj pidhid [Professional pedagogical education: competence approach]. O. A. Dubasenjuk (Eds.). Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
9. Koncepcija Novoji ukrajins'koji shkoly [The concept of a new Ukrainian school]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compress> [in Ukrainian].
10. Kucheruk, O. A. (2013). Pedagogichni tehnologiji v lingvometodychnij pidgotovci vchytelja-filologa [Pedagogical technologies in linguomethodical training of a teacher-philologist]. *Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova – Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Dragomanova. 20 (30) [in Ukrainian].
11. Pjehota, O. M., Kiktenko, A. 3. & Ljubars'ka, O. M. (2001). *Osvitni tehnologiji* [Educational technologies]. Kyiv: A.S.K [in Ukrainian].
12. Polat, E. (2004). Metod proektiv: typologija i struktura [Project method: typology and structure]. *Luchshye strany pedagogycheskoj pressy – The best pages of the pedagogical press*. 1. 9–17 [in Russian].
13. Polat, E.S. (2000). Novye pedagogycheskye i informacyonnye tehnologii v sisteme obrazovanya [New pedagogical and informational technologies in the system of education]. Moscow [in Ukrainian].
14. Praktykum z metodyky navchannja movoznavchyh dyscyplin u vyschij shkoli [Manual in methods of teaching philological subjects in higher school]. (2015). O. Goroshkinovij & S. Karamana (Ed.) [in Ukrainian].
15. Pryshepa, T. A. Informacyonnaja kompetentnost' kak pedagogycheskaja kategorija [Informational competence as a pedagogical category]. *Otkrytyj klass. Setevye obrazovatel'nye soobshchestva – The open class. Online educational communities*. URL: <http://www.openclass.ru/node/434274> [in Ukrainian].
16. Rybina, O. (2004). Proektnaja dejatel'nost' [Project activity]. *Luchshye strany pedagogycheskoj pressy – The best pages of the pedagogical press*. 1 [in Russian].
17. Taran, Z. (2004). Transformacija roli pedagoga v upravlinni tvorchymy ta praktyko-orijentovanymy proektamy [Transformation of the teacher's role in guiding creative and practice-oriented projects]. *Vidkrytyj urok – Open lesson*. 5/6 [in Ukrainian].
18. Hutorskoj, A. V. (2003). *Dydaktycheskaja evrystyka. Teorija y tehnologija kreatyvnoho obuchenija* [Didactic heuristics. Theory and technology of creative communication]. Moscow: Yzd-vo MGU [in Russian].
19. Cin'ko, S. V. (2015). Pidgotovka vchyteliv novogo formatu z pozycij uprovadzhennja STEM-osvity v Ukraini [Training of teachers of a new format in the process of implementation

of STEM-education in Ukraine]. *STEM-osvita ta shljahy jiji vprovadzhennja v navchal'no-vyhovnyj process – STEM-education and ways of its implementation in the educational process*. Ternopil': TOKIPPO [in Ukrainian].

Holub N.

PhD in Pedagogics, Associate Professor at the Ukrainian language and methods of its teaching department, Gogol State University of Nizhyn

Tsinko S.

PhD in Pedagogics, Associate Professor at the Ukrainian language, literature and methods of teaching department, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

PROJECTS AS MEANS OF FORMING INFORMATIONAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER-PHILOLOGIST

The modern stage of development of the informational society demands new approaches to training teachers of secondary schools, able to adjust to changes, which happen in the system of school education, having basic knowledge, mastering innovative technologies and capable of using them in their future profession.

The article dwells on the problem of forming informational competence of a future teacher-philologist by using project technologies during distance learning.

There has been clearly defined the problem of creating informational competence and its role in training future teachers-philologists on the basis of competence teaching.

The paper analyzes various scientific approaches to defining the notion 'informational competence', its components. Moreover, the article describes groups of informational skills that facilitate the formation of the ability to realize the need in information, to identify and renew the lost information, to work out strategies of its search, selection, comparison, evaluation, classification, creative processing, reproduction, etc.

The authors of the article draw attention to introduction of project technologies during distance learning of students-philologists. That is why special emphasis is laid on the definition of content of project method, different approaches to classifying projects in pedagogics and linguodidactics.

The article provides methods of working at various types of projects (experimental, creative, role-oriented, application-oriented) which can be used in classes of linguodidactics in high school. There have been suggested the topics of projects, which serve as a means of forming informational competence. Particular examples illustrate stages of working at various types of projects.

Key words: distance learning, informational competence, methodological competence, professional competence, training of teachers-philologists, project technologies, project method, project.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 37.09(438)(092)

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-4-87-96

Borisyuk S.

kandydat nauk pedagogicznych, profesor nadzwyczajny Katedry Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej, Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola, Ukraina

Novgorodska J.

kandydat nauk pedagogicznych, profesor nadzwyczajny Katedry Pedagogiki. Edukacji Podstawowej i Zarządzania Oświatą, Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola, Ukraina

Khlyebik S.

kandydat nauk pedagogicznych, profesor nadzwyczajny Katedry Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej, Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola, Ukraina

Rudzka A.

studentka I r. studiów mgr Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z profilaktyką społeczną, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Polska

**MIECZYŚLAW ŁOBOCKI – TWÓRCA WSPÓŁCZESNEJ
TEORII WYCHOWANIA**

Z punktu widzenia analizy konkretno-historycznej poglądy wybitnego naukowca Mechysława Łobockiego na problemy i sposoby reformowania edukacji są uogólnione. Główny nacisk położono na te kwestie, które są w dużej mierze zgodne z dzisiejszymi wyzwaniem w dziedzinie reform edukacyjnych. Wyniki badań wskazują, że naukowiec wdrożył nowatorskie pomysły organizacji edukacji szkolnej, które odpowiadały potrzebom czasu, a koncepcyjnie pozostają aktualne.

Z naukowego punktu widzenia wyjątkową wartość rozwija M. Lobotsky gałąź nauk pedagogicznych – teoria wychowania, która ujawnia główne aspekty procesu wychowania, wpływ dorosłych na edukację osobowości dziecka, wymagania, jakie nauczyciel stawiał pedagogowi. Jednym z warunków efektywności procesu edukacyjnego zdaniem naukowca jest współdziałanie nauczycieli i rodziców.

W artykule zwrócono uwagę na główne idee wychowania moralnego w kontekście twórczości M. Lobotsky'ego, który był zwolennikiem humanistycznych idei edukacji powszechnej. Analizowana jest jego koncepcja pedagogiczna i podstawowe podejścia do wychowania moralnego młodego pokolenia. Podkreśla się znaczenie doświadczenia pedagogicznego polskiego naukowca w zakresie wychowania moralnego dzieci dla teorii i praktyki wychowania w Polsce.

Słowa kluczowe: Mechyslav Lobotsky, organizacja oświaty, teoria wychowania, wychowanie moralne

Sformułowanie problemu. W naukach pedagogicznych są nazwiska, pod znakiem których mija życie wielu pokoleń. Należą do nich nazwisko Mechysława Łobockiego, który wśród swoich współczesnych nie miał sobie równych pod względem skali i różnorodności myśli pedagogicznej. Jego nazwisko jest częścią złotego skarbcza światowej i polskiej pedagogiki. Stałe zainteresowanie ideami wielkiego nauczyciela i

postępowej osoby publicznej M. Łobockiego jest dziś spowodowane potrzebą zrozumienia przez naukowców, nauczycieli i praktyków głębokich powiązań zjawisk pedagogicznych w ich integralności i interakcji w ogólnym kontekście kulturowo-historycznym.

Profesor Mieczysław Łobocki urodził się 18 sierpnia 1929 roku w Starogardzie Gdańskim, a zmarł 6 sierpnia 2012 roku w Lublinie. Jego osoba zajmuje znaczące miejsce w dziejach lubelskiej pedagogiki. Był jednym z wybitnych polskich pedagogów [3, s. 21].

Mieczysław Łobocki uczęszczał do Szkoły Ogólnokształcącej w Starogardzie Gdańskim, gdzie w 1950 roku zdał maturę. W tym samym roku po zdaniu matury przybył do Lublina w celu podjęcia studiów wyższych w zakresie filozofii i psychologii na Wydziale Filozoficznym Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. W styczniu 1956 roku otrzymał dyplom magistra filozofii na podstawie pracy magisterskiej, zatytułowanej "Poglądy młodzieży szkół średnich na zagadnienie koedukacji", którą napisał pod kierunkiem prof. Natalii Reuttowej [3, s. 21].

Od 1956 roku do 1958 roku był nauczycielem Liceum Ogólnokształcącego w Świdniku. W latach 1952–1962 po 2–3 miesiące w roku pracował jako wychowawca w Sanatorium Dziecięcym "Pionier" w Ciechocinku. Od 1958 roku do 1968 roku pełnił funkcję kuratora sądowego przy Powiatowym Sądzie dla Nieletnich w Lublinie, a także przez kilka lat był konsultantem pedagogicznym w Wojewódzkim Domu Kultury w Lublinie. Dzięki wielostronnej działalności pedagogicznej zdobył bogate doświadczenia z zakresu wychowania, które wywarły decydujący wpływ na jego zainteresowania naukowe. Mieczysław Łobocki w swej pracy naukowo-badawczej dostrzegał pilną potrzebę szeroko pojętej praktyki pedagogicznej [14, s. 5–6].

Działalność naukowa. W latach 1958–1962 pełnił funkcję asystenta w Katedrze Psychologii Wychowawczej na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Prowadził tam zajęcia dydaktyczne z zakresu psychologii ogólnej oraz psychologii wychowawczej. W owym okresie interesowała go szczególnie psychologia osobowości, a przede wszystkim charakterologia F. Kunkla, a także problemy niedostosowania społecznego. W roku 1962 zaczął pracę jako starszy asystent na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, na początku w Katedrze Pedagogiki, zaś potem w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, gdzie prowadził zajęcia z teorii wychowania, metodologii badań pedagogicznych, metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej, jak również z nowych technik nauczania i statystyki pedagogicznej oraz wykłady monograficzne. Profesor Łobocki prowadził także zajęcia konwersatoryjne z zakresu kierowania własnym rozwojem w latach 1995–1998 [14, s. 5–6].

Zanim Mieczysław Łobocki zaczął doktorat posiadał już opublikowanych 40 pozycji naukowych oraz 18 sprawozdań, które były poświęcone omówieniu zawartości zagranicznych czasopism naukowych. Swoje prace badawcze i dociekania naukowe przedstawiał m.in. w czasopismach takich jak: "Głos Nauczycielski", "Roczniki Filozoficzne", "Życie Szkoły", "Wychowanie", "Lubelski Rocznik Pedagogiczny", "Rodzina i Szkoła", "Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego" czy "Ruch Pedagogiczny". Kiedy bronił doktorat w swoim dorobku miał 115 pozycji bibliograficznych, a także ponad 30 różnorodnych sprawozdań o tematyce najnowszych publikacji naukowych, szczególnie z pedagogiki oraz psychologii [13, s. 12].

W roku 1968 uzyskał tytuł doktora nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej na podstawie rozprawy pt. "Wychowawcze znaczenie współżycia i współdziałania uczniów klas V-VIII szkoły podstawowej", którą napisał pod kierunkiem prof. dr. hab. Konstantego Lecha, wybitnego polskiego dydaktyka, twórcy koncepcji rozwoju myślenia uczniów poprzez łączenie teorii z praktyką. W 1977 roku Mieczysław Łobocki otrzymał tytuł doktora habilitowanego. Jego pracę habilitacyjną stanowiła książka pt. "Współdziałanie uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym". W roku 1986 uzyskał tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego, zaś 6 lat później tytuł profesora zwyczajnego [13, s. 12].

Profesor Mieczysław Łobocki podczas swojej kilkudziesięcioletniej działalności naukowo-badawczej zajmował się przede wszystkim:

- 1) diagnozowaniem, przewyciężaniem, profilaktyką trudności wychowawczych;
- 2) teorią i metodyką wychowania;
- 3) unowocześnianiem form i metod pracy wychowawczej, zarówno w szkołach, jak i placówkach opiekuńczo-wychowawczych razem z empiryczną ich weryfikacją;
- 4) metodologią badań pedagogicznych;
- 5) procesami i zjawiskami dynamiki grupowej klasy szkolnej;
- 6) współpracą wychowawców i nauczycieli z rodzicami;
- 7) błędami wychowawczymi nauczycieli, wychowawców;
- 8) psychospołecznymi skutkami nadużywania przez nauczycieli ocen niedostatecznych;
- 9) problematyką wartości, a także wychowania moralnego ze szczególnym uwzględnieniem altruizmu;
- 10) różnorodnymi aspektami życia szkolnego w świadomości uczniów [13].

Dorobek naukowy Profesora, który powstał w wyniku powyższych zainteresowań naukowych oraz jego działalności naukowo-badawczej zawiera 687 pozycji bibliograficznych, w tym 19 książek, 8 skryptów oraz 6 opracowań redakcyjnych wydanych głównie przez wydawnictwo PWN, WSiP, Impuls i UMCS, a także ponad 330 artykułów opublikowanych w czasopismach naukowych, popularno-naukowych i opracowaniach zwartych. M. Łobocki jest także autorem 150 recenzji i sprawozdań czasopism naukowych oraz książek. Większa część z nich stanowią czasopisma i książki w językach obcych: angielskim, francuskim, jak i niemieckim [13].

Mieczysław Łobocki pracując na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej był wicedyrektorem Instytutu Pedagogiki od 1978 roku do 1981 roku, a od 1982 do 1987 prodziekanem Wydziału Pedagogiki i Psychologii. Był członkiem Senatu oraz różnych komisji senackich. W 1972 roku został kierownikiem Zakładu Teorii Wychowania. Pełnił tę funkcję przez 27 lat. Z tego też względu sprawował organizacyjną i merytoryczną opiekę nad specjalnością pedagogiki opiekuńczej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wchodził w skład Wydziałowej Komisji ds. Rozwoju Nauki, a także członkiem Wojewódzkiej Rady Postępu Pedagogicznego oraz Rady Społeczno-Naukowej w Oddziale Doskonalenia Nauczycieli Instytutu Kształcenia Nauczycieli w Lublinie. Pełnił też funkcję przewodniczącego Rady Współpracy Szkół Wyższych ze Szkołami w Lublinie. Od 1991 roku do 1993 roku Profesor Łobocki był członkiem Centralnej Komisji do Spraw Tytułów i Stopni Naukowych, a także członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, członkiem Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Lubelskiego Towarzystwa Naukowego, Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce oraz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego [14].

M. Łobocki prowadził długoletnią naukową współpracę z Zakładem Psychologii obecnego Uniwersytetu Technicznego w Chemnitz, był to okres od 1975 roku do 1995 roku, a w latach 1980–1990 współpracował z Katedrą Uniwersytetu im. Kossutha Lajosa w Debreczynie [13, s. 13–14].

Profesor będąc nauczycielem akademickim wykształcił tysiące studentów pedagogiki i kierunków nauczycielskich. Doskonalił i edukował opiekunów, nauczycieli, wychowawców instytucjonalnych i społecznych. Posiadał wybitne przygotowanie, zarówno pedagogiczne, jak i psychologiczne. Dzięki temu mógł łączyć obie dyscypliny naukowe po to, aby lepiej poznać, rozumieć oraz interpretować ludzkie zachowania. Podczas trudnego dla humanistyki okresu politycznego zniewolenia PRL M. Łobocki należał do grona nielicznych osób, które oparły się systemowi kłamstwa, cenzury, manipulacji oraz odczłowieczania. Swoim wykładom i rozprawom naukowym nadał charakter niezależnego dochodzenia do wiedzy o wychowaniu. Integrował w nich psychologię społeczną o humanistycznej orientacji z personalizmem chrześcijańskim, po to, aby uwrażliwić swoich podopiecznych na prawdę, dobro i piękno oraz przechować najwyższe wartości [12, s. 116–117].

M. Łobocki posiadał szereg wyjątkowych cech osobowości, do których należały m.in. altruizm, niezwykła dobroć w relacjach międzyludzkich, empatia, niebywała

skromność, uczciwość oraz wrażliwość moralna. Mówiono o nim, że był zbyt dobry, nadopiekuńczy, ufny i w żaden sposób nie wywierał presji na swoich podwładnych. Zawsze interesowały go osobiste i profesjonalne losy swoich współpracowników, ale nigdy nie zmuszał innych do systematycznej i intensywnej pracy. Bezinteresownie wspierał i pomagał każdemu, kto potrzebował wsparcia lub pomocy. Uważał, że ludzie, którzy zmierzają do dobra, sami stają się dobrymi [12, s. 116–117].

Profesor w swoich dziełach starał się wyjaśnić, że pomimo cywilizacyjnych, gospodarczych i politycznych zmian, jakie zachodzą w świecie, normy moralne, prawda i wiara tym zmianom nie ulegają, gdyż to, co jest naprawdę ważne nie zmienia się. Patologie oraz barbarzyństwo w ludzkich postawach i zachowaniach pojawiają się w każdym okresie. Moralność, struktury społeczne i ustroje polityczne nie wykazują linearnego postępu, dlatego każde pokolenie od początku powinno zatroszczyć się o własny rozwój moralny, polityczny i społeczny. Dlatego tak wielką wagę przykładął do wychowania moralnego wierząc, że rozwijanie wiedzy teoretycznej będzie bardziej sprzyjać praktyce [12].

Zainteresowania naukowo-badawcze M. Łobockiego były skoncentrowane głównie na problematyce teorii i metodyki wychowania. Oba obszary były dla niego tak samo ważne i wzajemnie się uzupełniały. Uważał, że skuteczne zajmowanie się teorią wychowania nie może odbywać się bez praktyki pedagogicznej. Profesor skupiał się na zagadnieniach, które dotyczyły metod i form pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą w szkołach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz w harcerstwie, wartości moralnych w wychowaniu, współpracy wychowawców i nauczycieli z rodzicami uczniów, procesów dynamiki grupowej klasy szkolnej, sposobów diagnozowania, przewycięzania i profilaktyki trudności wychowawczych oraz metodologii badań pedagogicznych [15, s. 88].

Dorobek naukowy – ważny wkład w rozwój współczesnej teorii wychowania.

Dziedzinę szczególną w zainteresowaniach badawczych Profesora Mieczysława Łobockiego stanowiła problematyka wartości i wychowania moralnego. Poglądy na ten temat zaprezentował w książce pt. "Wychowanie moralne w zarysie". Owe poglądy dostarczają argumentów na rzecz potrzeby wychowania moralnego młodego pokolenia z personalistycznego punktu widzenia. Podkreślał, że we współczesnym świecie nie istnieją ważniejsze zadania od formacji moralnej dzieci i młodzieży. Wpływa ona na korzystniejsze przeobrażenia w ich rozwoju moralnym, a przede wszystkim na doskonalenie kontaktów międzyludzkich, które są oparte na miłości i wzajemnym poszanowaniu godności osobistej. Istnieje pilne zapotrzebowanie na postawy i zachowania moralne, ponieważ bez nich świat nie jest w stanie normalnie istnieć [2].

Mieczysław Łobocki w swoich pracach poruszał problematykę moralnego wychowania dzieci i młodzieży. Owa problematyka jest szczególnie aktualna we współczesnym świecie, w którym do głosu dochodzi jakościowa koncepcja sensu życia i wartości, kult ciała i młodości oraz kult człowieka w postaci antropocentryzmu humanistycznego i ubóstwiania jednostek, które są określane mianem idola, jako wzoru do osiągnięcia sukcesu oraz szczęścia. W którym młody człowiek zatracił poczucie własnej podmiotowości, wyjątkowości, tożsamości oraz swoją prawdziwą wolność. Te tendencje godzą w człowieka i jego godność. Absolutyzowanie wolności idzie w kierunku przyznawania człowiekowi prawa do zła [2, s. 91–93].

Według Profesora celem wychowania moralnego jest nauczyć wychowanków "nie tylko odróżniania dobra od zła, czy dostarczać rzetelnej wiedzy o tym, na czym spełnianie dobra lub wyrządzanie zła polega, ale także pozytywnie wpływać na gotowość dzieci i młodzieży do zachowań i postaw moralnych" [11, s. 15]. Należy zwrócić szczególną uwagę na umacnianie w wychowankach poczucia godności osobistej i uwrażliwienie ich na krzywdę innych [11, s. 15].

Uważał, że w procesie wychowania należy troszczyć się o altruizm, który jest istotną wartością moralną. Altruizm jest świadomą, bezinteresowną i dobrowolną troską o innych ludzi. Niestety w dzisiejszych czasach stał się zatraconą wartością. Dla Profesora Łobockiego altruizm był jednym z podstawowych celów wychowania. Potrzebę wychowania do altruizmu uzasadniał w swoich pracach. W książce pt. "Altruizm i

wychowanie" pisał o miłości bliźniego w ujęciu chrześcijańskim. Omawiał i wyjaśniał zachodzące różnice między miłością i altruizmem oraz ich podobieństwa. Wyróżnił metody, które służą uczeniu się altruizmu. Należą do nich:

- 1) dawanie dobrego przykładu;
- 2) perswazja;
- 3) powierzenie zdań;
- 4) wzmocnienia pozytywne.

Jego zdaniem, aby stosowane metody przynosiły rezultaty, wychowawca musi:

- 1) podmiotowo traktować dzieci i młodzież;
- 2) konstruktywnie porozumiewać się w rodzinie i szkole;
- 3) preferować podstawowe wartości;
- 4) znać umiar w stosowaniu swobody i przymusu.

Mieczysław Łobocki podkreślał, że wzbudzenie w dzieciach i młodzieży chęci i potrzeby do bezinteresownego wspomaganie i wspierania innych stanowi wyzwanie dla wychowawców, rodziców i nauczycieli [11, s.15].

Profesor w swojej pracy naukowo-badawczej koncentrował się także na takich zagadnieniach teorii wychowania, jak:

- 1) techniki i formy wychowania;
- 2) współdziałanie uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym;
- 3) procesy dynamiki grupowej;
- 4) współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania;
- 5) zapobieganie i przeciwdziałanie trudnościom wychowawczym w szkole [11, s. 15].

W swojej książce pt. "Teoria wychowania w zarysie" zajął się określeniem teorii wychowania jako dyscypliny pedagogicznej. Wyjaśnił pojęcie teorii wychowania oraz jej cechy. Przedstawił koncepcje wychowania, zarówno w ujęciu teorii psychologicznych, jak i pedagogicznych, po to, aby móc przejść do istoty zagadnień, które są związane z formułowaniem oraz stanowieniem celów wychowania w oparciu o preferowane wartości z uwzględnieniem psychospołecznych warunków efektywności wychowania. Dokładnie omówił metody, techniki oraz dziedziny wychowania, a także podstawowe środowiska wychowawcze [6, s. 16].

Według Mieczysława Łobockiego teoria wychowania stanowi dyscyplinę pedagogiczną, która zajmuje się głównie celami, sposobami oraz warunkami działalności wychowawczej. Działalność ta podejmowana jest wobec dzieci i młodzieży. W swojej książce pt. "Teoria wychowania w zarysie" przedstawił swoje rozważania, które są poparte licznymi przykładami sytuacji wychowawczych w szkole, klasie szkolnej i rodzinie [6, s. 16].

Profesor oferował wychowawcom i nauczycielom szereg różnych technik i form pracy wychowawczej. Wyróżnił trzy rodzaje form pracy wychowawczej łącznie z wyodrębnionymi technikami. Do form oddziaływań werbalnych zaliczył: technikę decyzji grupowej, wyzwalanie pomysłów tzw. "burzę mózgów", sondaż opinii o uczniach, trening spotkaniowy oraz swobodną ekspresję słowną. Zaś wśród form oddziaływań niewerbalnych wyróżnił: trening relaksacyjny, muzykoterapię, zabawę w teatr, improwizowaną dramatyzację, a także swobodną ekspresję plastyczną. Formy oddziaływań doraźnych, które wyróżnił Profesor obejmują wzmocnianie pozytywne i negatywne, ignorowanie zachowań niepożądanych oraz udzielanie indywidualnej pomocy [8, s. 26–29].

Mieczysław Łobocki był zdania, iż rola form pracy wychowawczej, które są inspirowane niektórymi doświadczeniami współczesnej psychoterapii, polega na:

- 1) wzmocnieniu funkcji wychowawczej szkoły;
- 2) rozwijaniu umiejętności nawiązywania wzajemnych kontaktów;
- 3) kształtowaniu postawy altruistycznej;
- 4) zaspokajaniu podstawowych potrzeb psychospołecznych uczniów;
- 5) zmniejszaniu dystansu między uczniami a nauczycielem;
- 6) świadomym i celowym wykorzystaniu dynamiki grupowej klasy [8, s. 26–29].

Profesor uważał, że najgłębszy sens stosowania technik wychowawczych tkwi w tym, że ich sedna nie stanowi oddziaływanie na dzieci i młodzież w sposób bezpośredni,

tylko w sposób pośredni, a więc z ich osobistym udziałem, jako równoprawnych partnerów. Uczniom daje się możliwość wytyczania celów tego, w czym mają okazję uczestniczyć. Niezauważalność zamiaru pedagogicznego gwarantuje szacunek, akceptację i traktowanie ich w sposób podmiotowy, a nie w sposób instrumentalny [8, s. 163–164].

W prowadzonych eksperymentach pedagogicznych zajmował się sprawdzaniem różnych form i możliwości współpracy i współdziałania uczniów i nauczycieli. Wyniki swojej pracy zaprezentował w książkach pt. "Godziny wychowawcze w szkole podstawowej. Organizacja współzycia i współdziałania uczniów i nauczycieli", "Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą" oraz "Współdział uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym" [10, s. 7–9].

Zwracał uwagę na potrzebę szerszego i realnego włączania uczniów w proces edukacyjny. Chodziło Autorowi o aspekt społecznego aktywizowania uczniów podczas: planowania, przygotowywania, prowadzenia i oceniania zajęć lekcyjnych. Według niego współdział uczniów w planowaniu zajęć miał polegać na sondowaniu opinii odnoszących się do ich zainteresowań i potrzeb, wykorzystaniu ich pomysłowości, kreatywności i twórczości, a także motywowaniu ich do czynnego udziału w zajęciach. Wspólne przygotowywanie z uczniami zajęć może polegać na powierzeniu im zadań indywidualnych, zespołowych oraz zbiorowych, a współdział uczniów w prowadzeniu zajęć może przejawiać się w czasie zajęć całkowicie albo częściowo inspirowanych, z uwzględnieniem twórczości uczniów, materiałów przygotowanych przez uczniów i wykorzystaniem improwizacji scenicznej. Udział uczniów w ocenianiu zajęć jest próbą podsumowania wkładu uczniów w ulepszenie i urozmaicenie zajęć [10, s. 7–9].

Koncepcja współdział uczniów w procesie edukacyjnym Profesora Mieczysława Łobockiego służy podniesieniu wychowawczej rangi zajęć, dzięki umożliwieniu im pełnienia ról rzeczywistych partnerów oraz bliskich sojuszników nauczycieli podczas procesu dydaktyczno-wychowawczego. W takiej sytuacji uczniowie stają się odpowiedzialni za swoją naukę i jej organizację. Za najlepszą formę uczenia współpracy i współdziałania uznaje pracę w grupach, ponieważ daje ona możliwość wzajemnej pomocy i wymiany doświadczeń. Uczniowie dzięki możliwości wpływu na przebieg zajęć uczą się odpowiedzialności i samodzielności. Rola, jaka stoi przed nauczycielem, to wspólne odkrywanie świata z uczniami, wpieranie ich, udzielanie im pomocy, inspirowanie i zachęcanie ich do podejmowania działań. Owe składniki roli nauczyciela składają się na podmiotowe traktowanie ucznia [10, s. 7–9].

Mieczysław Łobocki koncentrując się na zagadnieniach teorii wychowania uważał, że jednym z kluczowych uwarunkowań efektywności procesu wychowania jest również współdziałanie nauczycieli i rodziców. Istotne znaczenie wychowawcze przypisywał współdziałaniu, które polega na wspólnym wykonywaniu poszczególnych zadań, czyli współdziałaniu dwukierunkowemu. Takie współdziałanie dokonuje się zazwyczaj w ramach równych zbiorowych oraz indywidualnych form współpracy szkoły i domu. Do zbiorowych form współdziałania nauczycieli i rodziców Mieczysław Łobocki zaliczył: spotkania robocze, spotkania towarzyskie, spotkania z ekspertem, spotkania, które są poświęcone pedagogizacji rodziców, a także spotkania, które dotyczą trudności wychowawczych. Zaś do indywidualnych form współdziałania nauczycieli i rodziców zaliczył: konsultacje pedagogiczne, rozmowy telefoniczne, wizyty domowe oraz kontakty korespondencyjne. Według Profesora rodzice i nauczyciele mogą również uczestniczyć w usprawnianiu pracy szkoły, dzięki współdziałaniu w pracy dydaktycznej szkoły, działalności w Komitecie Rodzicielskim, organizowaniu czasu wolnego uczniów, a także pomocy uczniom w wyborze odpowiedniego zawodu [9].

Mieczysław Łobocki uważał, że nauczyciel ma do wykonania bardzo odpowiedzialne zadanie, a mianowicie pozyskanie rodziców do współpracy ze szkołą poprzez ukazanie im jej celowości. Nauczyciel musi zainteresować rodziców sprawami szkoły, zachęcić i zmobilizować ich do aktywnego współdziałania z nauczycielami dla dobra dzieci oraz społeczności szkolnej [9].

Mieczysław Łobocki wiele uwagi poświęcił uczniom sprawiającym trudności wychowawcze. Wyjaśniał przejawy i przyczyny owych trudności, przedstawiał sposoby ich zapobiegania oraz formy pracy z uczniami trudnymi podczas zajęć. Uważał, że im szerszy jest zakres stosowania proponowanych form pracy wychowawczej, tym większa jest ich skuteczność w odniesieniu do uczniów, którzy sprawiają problemy wychowawcze oraz wobec uczniów, którzy takich problemów nie sprawiają. Nauczyciel musi dbać o uczniów sprawiających problemy, ale nie może to przyczynić się do zapomnienia o pozostałych uczniach. Aby jego wpływy wzrastały, musi integrować swoje wysiłki na rzecz każdego ucznia, troszcząc się o wszystkich [7, s. 6].

Profesor Łobocki zajmował się również metodologią badań pedagogicznych. Przywiązywał wagę do jej poprawności. Był zdania, że poprawne stosowanie metod naukowych nie zależy tylko od technicznych umiejętności posługiwania się nimi przez badacza, ale od uświadomienia sobie przez niego celowości i znaczenia tych metod. Analizował etapy badań pedagogicznych, zwracając szczególną uwagę na kryteria poprawności prowadzonych badań. Omawiał metody i techniki badań pedagogicznych, do których należały: obserwacja, testy osiągnięć szkolnych, eksperyment pedagogiczny, techniki socjometryczne, skala ocen, analiza dokumentów, ankiety. W swoich nowszych publikacjach omawiał również metodę dialogową, biograficzną oraz metodę sondażu. Podawał zalety i wady charakteryzowanych metod, źródła błędów oraz ograniczenia poznawcze. Uświadamiał badaczom, że ich punktem odniesienia w badaniach pedagogicznych jest zawsze człowiek, który jest osobą potencjalnie wolną, rozumną i odpowiedzialną, a także istotą niepowtarzalną, która z reguły niełatwo poddaje się badaniom pedagogicznym. Dlatego przeważnie trudno jest dobrać metody i techniki badań, które pozwolą jednakowo trafnie i rzetelnie poddać badaniom wszystkie objęte nimi osoby. Zagadnienia metodologiczne przedstawiał zrozumiale i przystępnie, ponieważ uwzględniał powyższe aspekty, a także troszczył się o jasność przekazu [4].

Podsumowanie. Profesor Mieczysław Łobocki był wybitnym pedagogiem, teoretykiem wychowania, a także badaczem, który posiadał wielostronne zainteresowania. Wskazuje na to, zarówno Jego bogaty dorobek naukowy, wszechstronny sposób ukazywania problemów, zagadnień pedagogicznych, jak również aktualność poglądów. Między uczestnikami interakcji wychowawczych, a więc między uczniami, nauczycielami, wychowawcami i rodzicami nieustannie dostrzegał potrzebę współpracy i współdziałania. Zaznaczał konieczność wyrażania szacunku i akceptacji do dzieci i młodzieży, a także podmiotowego ich traktowania. Dorobek naukowy Profesora przeznaczony jest dla studentów, wychowawców i nauczycieli. Przepiętny jest on troską o wychowanków, ich prawidłowy rozwój oraz wychowanie.

Po śmierci Profesora Łobockiego Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, prof. Bogusław Śliwerski, napisał słowa, które związane są z działalnością naukową Profesora, a mianowicie: "Książki Profesora były i będą czytane, gdyż jak mało kto – potrafił w sposób wyjątkowy łączyć wiedzę praktyczną z głęboką refleksją poznawczą i etyczną nad szeroko rozumianą działalnością społeczno-wychowawczą czy dydaktyczną. Należał do nielicznych naukowców, którzy potrafili najbardziej złożone aspekty poznania naukowego i jego odwieczne aporie przełożyć na język zrozumiały dla nauczycieli i nieprofesjonalnych wychowawców. Był przekonany, że to przede wszystkim myśl, idea oraz edukacja są czynnikami decydującym o losach społeczeństw, narodów i całego świata. Dla chrześcijan śmierć osoby nie stanowi jej "końca", nie wyczerpuje znaczenia "śmierci", gdyż staje się ona zarazem początkiem, szansą narodzin osoby nam bliskiej do nowego życia. Wraz z odejściem pedagoga staje się ono początkiem nowej fazy recepcji jego dzieł i życiowych dokonań. Przed kolejną generacją pedagogów stają zatem jakże otwarte pytania: "Kim był?", "Co chciał nam przekazać?", "Jaka była Jego pedagogika?", "Co w Jego dziełach jest uniwersalne, ponadczasowe, a co jeszcze niespełnione, wymagające dalszych trosk i działań?"

Literatura

1. Goliszek P. T. Personalistyczny wymiar katechezy. Lublin, 2016. 467 s.

2. Goliszek P. T. Wymiar moralny katechezy [w:] Katecheza w swoich podstawowych wymiarach / red. I. Czerkawski. Kielce, 2013. S. 89–115.
3. Krawczyk A. Profesor Mieczysław Łobocki, "Wiadomości Uniwersyteckie. Miesięcznik Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej / red. A. Adamska, A. Gałczyńska, M. Kozak-Siemnińska, nr 3(203), marzec. Lublin, 2014. S. 19–25.
4. Łobocki M. Metody badań pedagogicznych. Warszawa, 1978. 314 s.
5. Łobocki M. Metody i techniki badań pedagogicznych. Kraków, 2008. 330 s.
6. Łobocki M. Teoria wychowania w zarysie. Kraków, 2004. 340 s.
7. Łobocki M. Trudności wychowawcze w szkole. Zapobieganie i przeciwdziałanie. Warszawa, 1989. 223 s.
8. Łobocki M. W poszukiwaniu skutecznych form wychowania. Warszawa, 1990. 173 s.
9. Łobocki M. Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania. Warszawa, 1985. 168 s.
10. Łobocki M. Współdziałanie uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Warszawa, 1975.
11. Łobocki M. Wychowanie moralne w zarysie. Kraków, 2002. 215 s.
12. Śliwerski B. Pożegnanie Profesora Mieczysława Łobockiego [w:] Profesor Mieczysław Łobocki. Pedagog. Teoretyk wychowania. Humanista / red. B. Wojciechowska-Charlak, T. Zubrzycka-Maciąg. Lublin, 2013. S. 87–99. URL: <D:/%D0%94%-D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/638-1251-1-SM.pdf>
13. Wojciechowska-Charlak B. Profesor Mieczysław Łobocki – Pedagog. Teoretyk wychowania. Humanista / red. B. Wojciechowska-Charlak, T. Zubrzycka-Maciąg. Lublin. 2016. S. 177–189.
14. Wojciechowska-Charlak B. Publikacje prof. dr hab. Mieczysława Łobockiego i inne Jego osiągnięcia naukowe w latach 1957–2007. Wyd. UMCS. Lublin, 2007. 139 s.
15. Wojciechowska-Charlak B., Zubrzycka-Maciąg T. Wybitny lubelski pedagog-profesor Mieczysław Łobocki. Lublin, 2013. S. 177–189.

Referenses

1. Holishek, P. T. (2016). *Personalistychnyi vymir katekhyzatsii* [Personalistic dimension of catechesis]. Liublin [in Poland].
2. Holishek, P. T. (2013). *Moralnyi vymir katekhyzatsii [u:] Katekhyzatsiia v yii osnovnykh vymirakh* [Moral dimension of catechesis [in:] Catechesis in its basic dimensions]. I. Cherkavskoho (Eds.). Keltse [in Poland].
3. Kravchyk, A. (2014). Profesor Mechyslav Lobotskyi [Professor Mechyslav Lobotskyi]. *Universytetski novyny. Uniwersytet Marii Kiuri-Sklodovskoi shchomisiachnyk – University News. Marie Curie-Skłodowska University Monthly*. A. Adamska, A. Halchynska, M. Kozak-Simenska (Ed.). 3 (203). Liublin [in Poland].
4. Lobotskyi, M. (1978). *Metody pedahohichnoho doslidzhennia* [Methods of pedagogical research]. Varshava [in Poland].
5. Lobotskyi, M. (2008). *Metody ta pryomy pedahohichnoho doslidzhennia* [Methods and techniques of pedagogical research]. Krakiv [in Poland].
6. Lobotskyi, M. (2004). *Teoriia vykhovannia v konturi* [The theory of education in the contour]. Krakiv [in Poland].
7. Lobotskyi, M. (1989). *Osvitni trudnoshchi v shkoli. Profilaktyka ta protydia* [Educational difficulties at school. Prevention and counteraction]. Varshava [in Poland].
8. Lobotskyi, M. (1990). *U poshukakh efektyvnykh form navchannia* [In search of effective forms of learning]. Varshava [in Poland].
9. Lobotskyi, M. (1985). *Spivpratsia vchyteliv ta batkiv u protsesi navchannia* [Cooperation of teachers and parents in the learning process]. Varshava [in Poland].
10. Lobotskyi, M. (1975). *Uchast studentiv u dydaktychnomu ta navchalnomu protsesi* [Participation of students in the didactic and educational process]. Varshava [in Poland].
11. Lobotskyi, M. (2002). *Moralne vykhovannia v konturi* [Moral education in the contour]. Krakiv [in Poland].

12. Shliverskyi, B. (2013). Proshchannia z profesorom Mechyslavom Lobotskym [Farewell to Professor Mechyslav Lobotsky]. *Pedahoh. Teoretyk vykhovannia. Humanista – Teacher. Theorist of education. Humanist*. B. Voitsekhovska-Sharlak & T. Zubzhytska-Matsionh (Ed.). Liublin. URL://D:/%D0%94%-D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%-D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Zavantazhennia/638-1251-1-SM.pdf [in Poland].

13. Voitsekhovska-Sharlak, B. & Zubzhytska-Matsionh T. (2016). Profesor Mechyslav Lobotskyi [Professor Mechyslav Lobotsky]. *Pedahoh. Teoretyk vykhovannia. Humanista – Teacher. Theorist of education. Humanist*. Liublin [in Poland].

14. Voitsekhovska-Sharlak, B. (2007). *Publikatsii prof. doktor khab. Mechyslav Lobotskyi ta inshi yoho naukovi dosiahnennia u 1957–2007 rokakh* [Publications of prof. Dr. Hub. Mechyslav Lobotsky and his other scientific achievements in 1957–2007]. Liublin: Red. UMCS. [in Poland].

15. Voitsekhovska-Sharlak, B. & Zubzhytska-Matsionh, T. (2013). *Vydatnyi liublinskyi vykladach-profesor Mechyslav Lobotskyi* [Prominent Lublin teacher-professor Mechyslav Lobotsky]. Liublin [in Poland].

Борисюк С. О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Новгородська Ю. Г.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Хлебик С. Р.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Рудзька А.

студентка першого курсу магістерської програми "Догляд за дітьми та освітня педагогіка із соціальною профілактикою", Державна вища професійна школа в м. Холм, Польща

МЕЧИСЛАВ ЛОБОЦЬКИЙ – ЗАСНОВНИК СУЧАСНОЇ ТЕОРІЇ ОСВІТИ

З позицій конкретно-історичного аналізу узагальнено погляди видатного вченого Мечислава Лобоцького на проблеми та шляхи реформування освіти. Основна увага зосереджена на тих питаннях, які багато у чому співзвучні викликам сьогодення на ниві освітніх реформ. Результати дослідження стверджують, що вчений втілював у життя новаторські ідеї організації шкільної освіти, які відповідали тогочасним потребам, концептуально залишаючись актуальними й сьогодні.

У науковому відношенні виняткову цінність становить розроблена М. Лобоцьким галузь педагогічної науки – теорія виховання, в якій розкрито основні аспекти процесу виховання, вплив дорослого на виховання особистості дитини, висунуті вимоги, які педагог ставив до вихователя. Однією з умов ефективності виховного процесу, за переконанням ученого, є взаємодія вчителів та батьків.

У статті висвітлено основні ідеї морального виховання в контексті творчого доробку М. Лобоцького, який був прихильником гуманістичних ідей загальнолюдського виховання. Проаналізовано його педагогічну концепцію та основні підходи до морального виховання молодого покоління. Підкреслено важливість педагогічного досвіду польського вченого з морального виховання дітей для теорії та практики виховання в Польщі.

Ключові слова: Мечислав Лобоцький, організація шкільної освіти, теорія виховання, моральне виховання

Borysiuk S.

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work Nizhyn Mykola Gogol State University

Novhorodska Y.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Educational and Management Nizhyn Mykola Gogol State University

Hlebik S.

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work Nizhyn Mykola Gogol State University

Rudzka A.

1st year student, MA Childcare education with social prevention, State Higher Vocational School in Chełm, Poland

MECHYSLAV LOBOTSKY – FOUNDER OF MODERN THEORY OF EDUCATION

From the standpoint of concrete-historical analysis, the views of the prominent scientist Mechyslav Lobotsky on the problems and ways of reforming education are generalized. The main focus is on those issues that are largely in line with today's challenges in the field of educational reforms. The results of the study show that the scientist implemented innovative ideas for the organization of school education, which met the needs of the time, conceptually remaining relevant today.

In scientific terms, the exceptional value is developed by M. Lobotsky branch of pedagogical science – the theory of education, which reveals the main aspects of the process of education, the influence of adults on the education of the child's personality, the requirements that the teacher made to the educator. One of the conditions for the effectiveness of the educational process, according to the scientist, is the interaction of teachers and parents.

The article highlights the main ideas of moral education in the context of the creative work of M. Lobotsky, who was a supporter of humanistic ideas of universal education. Its pedagogical concept and basic approaches to moral education of the young generation are analyzed. The importance of the pedagogical experience of the Polish scientist on moral education of children for the theory and practice of education in Poland is emphasized.

Key words: Mechyslav Lobotsky, organization of school education, theory of education, moral education.

УДК 378:821.161.2(477.51)

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-4-97-107

Забарний О. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури, методики її навчання та журналістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА У НИЖИНСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ:
ІСТОРІЯ І СЬОГОДЕННЯ КАФЕДРИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

У статті висвітлюються етапи розвитку літературної освіти у Ніжинській вищій школі з часу її становлення і до сьогодення. Досліджуються методика навчання літератури в Гімназії вищих наук імені князя О. Безбородька, яка дозволила підготувати низку всесвітньовідомих літераторів, таких як Микола Гоголь, Нестор Кукольник, Євген Гребінка, Віктор Забіла, Леонід Глібов та інші. У дослідженні оглядово розглядаються питання про організацію літературної освіти у фізико-математичному та юридичному Ліцеях імені князя О. Безбородька, а також у історико-філологічному інституті. Аналізується підбір викладачів навчального закладу, серед яких було багато визначних учених-науковців та літераторів тієї доби, таких як академіки Імператорської академії наук професори М. Лаєвський, М. Грот, А. Будилевич, М. Сперанський, Р. Брандт, Ю. Карський та інші, а також письменники-літературознавці І. Кульжинський, П. Марочевський, М. Затеркевич.

У статті досліджено процес становлення та еволюцію розвитку кафедри української літератури у Ніжинській вищій школі з моменту її створення (1930) і до сьогодення. Висвітлено найбільш важливі періоди в житті кафедри, досліджено напрямки її науково-методичної роботи, повідомлено про організацію позанавчальної роботи зі студентами.

Окремо досліджується процес становлення літературної студії вишу. За час існування Ніжинської вищої школи з її аудиторій вийшли на терена літературного процесу 196 вихованців. Серед них лауреати Національної премії імені Тараса Шевченка Юрій Збанацький, Євген Гуцало, Леонід Горлач, відомі письменники та літературознавці української діаспори Ольга Мак, Анатолій Калиновський, Леонід Полтава, Петро Одарченко, Іван Кошелівець та інші.

В статті досліджуються творчі долі керівників літературної студії, письменників Миколи Сайка, Олександра Королевича, Павла Сердюка, лауреата Національної премії імені Тараса Шевченка, академіка АН України Дмитра Наливайка, поета і перекладача, професора Олександра Астаф'єва.

Велика увага у дослідженні приділена процесу зародження і становленню національно-демократичних поглядів серед викладачів Ніжинської вищої школи у 60–90-х роках ХХ століття. Розповідається про демократичні погляди Лесі Коцюби, Григорія Аврахова, Івана Бровка, Дмитра Наливайка та інших.

Велику увагу у дослідженні приділено питанню функціонування кафедри української літератури, методики її навчання та журналістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя у сучасні часи.

Ключові слова: літературний процес, літературознавчі дослідження, художні твори, літературна студія, позанавчальна робота, науковий процес, літературна критика.

Постановка проблеми. За 200 років свого існування Ніжинська вища школа набула багатий досвід роботи з обдарованою, творчою молоддю. Особливо вагомими набутками маємо в галузі літературної освіти, адже з аудиторій Гоголівського вишу, за весь період його існування, вийшло 196 письменників та літературознавців, які збагатили своїм творчим доробком світову та національну літератури. Дослідження

проблеми виховання творчої молоді, організація навчальної та позанавчальної роботи з нею, роль у цьому процесі наукової кафедри та творчого об'єднання, а також вплив на студентів яскравої, неординарної особистості педагога-наставника і склали *актуальність* дослідження даної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У літературознавчій та методичній літературі дуже мало публікацій, які б досліджували проблему впливу наукових кафедр на творчу особистість студента. До проблеми історії створення та еволюції розвитку кафедри української літератури Ніжинського вишу у своїх дослідженнях зверталися доктори філологічних наук, професори Г. Самойленко, О. Ковальчук, О. Астаф'єв. Методичні аспекти досліджуваної проблеми у своїх публікаціях висвітлювали професори Т. Бугайко, Є. Пасічник, Ю. Бондаренко.

Психологічний аспект роботи з творчою молоддю обґрунтували в своїх працях Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Стрижалецький, В. Роменець та інші вчені.

Метою даної статті є вивчення і узагальнення досвіду роботи кафедри української літератури Ніжинського вишу з творчо обдарованою молоддю. Дослідження історичного минулого кафедри та розкриття творчих особистостей викладачів, які працювали на ній. Представлення наукових досягнень кафедри у сучасний час.

Виклад основного матеріалу. Питанню літературної освіти вихованців у Ніжинській вищій школі протягом усього періоду її існування відводилося чільне місце. Вже з перших років існування Гімназії вищих наук імені князя О. Безбородька в закладі вирувало літературне життя. Професор російської словесності Перфеній Нікольський викладав вихованцям риторику, основи віршування, відомості про літературу, поетику, теоретичну та практичну логіку. Основну увагу у своїй методиці П. Нікольський приділяв аналізу творів і практичним заняттям. Отож, у 4 класі вихованці вивчали риторику, у 5 – риторику і поетику, де передбачалось написання невеликих віршованих творів; у 6 класі – поетику з роз'ясненням головних родів її і наведенням прикладів; у 7 класі вивчали логіку теоретичну, з практичним викладом філософських початків, а також словесність з написанням прозових та віршованих творів; у 8 та 9 класі – подальше практикування у написанні прозових і віршованих творів, естетичний аналіз кращих творів російських письменників у прозі і поезії з урахуванням вивченого матеріалу про стиль, смаки і критику [5, с. 35–36].

Такий комплекс літературних знань дозволяв вихованцям ґрунтовно засвоїти основи теорії літератури. У закладі була сформована чудова бібліотека.

Окрім того, у позанавчальний час вихованці активно займалися літературною діяльністю: діяли літературні гуртки, видавалися рукописні альманахи "Метеор літератури", "Північна зоря", "Літературне ехо", рукописні журнали "Аматюзія" та "Піфія", активно діяв гімназичний театр. У навчальному закладі сформувалося літературне об'єднання, до якого увійшли: Микола Гоголь, Нестор Кукольник, Костянтин Базілі, Олександр Данилевський, Микола Прокопович та Василь Любич-Романович. Були створені сприятливі умови для розвитку творчих обдарувань вихованців.

Усе це згодом дало вагомі результати. У світову і вітчизняну літературу увійшли своїми творами письменники Микола Гоголь, Нестор Кукольник, Віктор Забіла, Євген Гребінка, Микола Білевич, Олександр Данилевський, Микола Прокопович, Яків де Бальмен і цей перелік можна продовжувати.

Коли ми говоримо про літературу, мова, безперечно, йде про російську словесність. Колоніальна політика царизму в XIX столітті не дозволяла розвиватися національним культурам та літературам. Проте отримані ґрунтовні теоретичні знання та глибоке розуміння життя народу дозволило вихованцям Ніжинської вищої школи створити чудові художні твори української літератури (Євген Гребінка, Віктор Забіла, Олександр Афанасьєв–Чужбинський, Леонід Глібов та ін.); білоруської літератури (Францішек Богушевич, Юхим Карський, Михайло П'ятухович); інгуської літератури (Чах Ахрієв, Асламбек Базоркін); естонської літератури (Йоганес Аавік); мордовської літератури (Анатолій Рябов).

У ХХ столітті літературознавці почали досліджувати "ніжинську гілку" українського романтизму, творчість Євгена Гребінки, Віктора Забіли, Олександра Афанасьєва-Чужбинського.

Велике значення для формування літературних смаків вихованців мав і добір викладацького складу навчального закладу. Слід зазначити, що останнім директором Ніжинського юридичного ліцею був Михайло Чалий – автор найпершої і найповнішої біографії Тараса Шевченка; на початку 40-х років у канцелярії ліцею працював Пантелеймон Куліш; у 1849–1959 роках викладачем ліцею працював Пилип Морачевський – перший перекладач "Біблії" українською мовою, укладач "Словника малоросійської мови"; викладачами у ліцеї працювали письменники Іван Кульжинський та Михайло Затиркевич.

Це, безперечно, вплинуло на розвиток творчих обдарувань ліцеїстів Леоніда Глібова, Франтішека Богушевича, Миколи Гербеля, Євгена Дриянського, Миколи Макарова.

До слова, Юридичний ліцей князя Безбородька готував юристів-практиків. Проте серед 6 наукових кафедр правового спрямування керівництво закладу вирішило зберегти одну гуманітарну – кафедру теорії поезії та російської словесності. Згодьтесь, оригінально, поліцейський слідчий, який добре обізнаний з теорією віршування, або ж суддя, який добре розуміється на античній літературі. Але ж так було... Навчали також французької та німецької мовам.

Вихованець юридичного ліцею, згодом відомий в Україні письменник, літературознавець, мистецтвознавець Василь Горленко у кінці ХІХ століття написав низку робіт про українських письменників Івана Котляревського, Г. Квітку-Основ'яненка, Панаса Мирного, Івана Франка, Якова Щоголева, про українських кобзарів та лірників. В. Горленко вперше опублікував прозові твори Тараса Шевченка.

У своєму дослідженні "Тарас Шевченко і Ніжинська вища школа" професор Г. Самойленко зазначив, що серед друзів і близьких знайомих Кобзаря налічувалося більше 30 вихованців Гімназії вищих наук та Фізико-математичного і Юридичного ліцеїв імені князя О. Безбородька [4, с. 156].

У Ніжинському історико-філологічному інституті, який існував з 1875 до 1920 року особливого розвитку набула славістика. Першим ректором інституту був видатний учений – славіст, доктор російської філології, професор Микола Лавровський, згодом академік Імператорської АН у Петербурзі. Він запросив на роботу до Ніжина відомих вчених-славістів Р. Фохта, А. Будиловича, Р. Брандта, М. Соколова, психолога М. Грота. Сам директор читав курс історії російської літератури.

В інституті вивчали багато слов'янських та германських мов і літератур. Під забороною була лише українська мова та література. Проте у першому десятилітті ХХ століття вчені інституту починають звертатися до української літератури. Професор М. Сперанський досліджує "Енеїду" І. Котляревського, професор І. Іванов – творчість Т. Шевченка. У 1910 році професор К. Радченко порушує питання про викладання у навчальному закладі української мови та літератури, проте отримує відмову.

Така ґрунтовна філологічна підготовка дозволила згодом розширити свої наукові горизонти вихованцям вишу, відомим ученим, професорам Володимиру Рязанову, Михайлу Державіну, Юхиму Карському, Михайлу Даденкову, Володимиру Данилову, Петру Волинському, Олександрю Музиченку, Петру Заболоцькому. А у скарбницю української літератури увійшли твори Олексія Плюща, Івана Капустянского, Георгія Феддерса.

Свій відлік історія кафедри української літератури розпочинає з часу пореволюційного. З архівних джерел відомо, що в 1917–1918 навчальному році в Інституті було засновано кафедри української мови, української літератури та історії України. У 1919–1920 навчальному році курс історії української літератури по кафедрі російської мови і словесності та історії української мови і літератури читав професор О. Грузинський. 10 березня 1919 року в інституті відбулося засідання конференції, присвячене пам'яті Т. Шевченка. З доповідями "Тарас Шевченко і народна освіта"

виступив професор О. Грузинський, "Шевченко в історії української громадянської думки" – викладач Г. Іваниця [3, с. 73].

Реформування навчального закладу у роки перших десятиріч ХХ століття призвело не лише до зміни назв вишу (Науково-педагогічний інститут, Інститут народної освіти, Інститут соціального виховання), але й до докорінної перебудови навчального процесу. Нова влада ставила нові вимоги, нове соціальне замовлення. Проте дух демократизму, який був започаткований у перші роки створення навчального закладу, продовжував жити і не корився.

Саме в Інституті соціального виховання у 1929 році була утворена секція української мови і письменства, а у жовтні 1930 року – окрема кафедра української літератури. У 1930 році кафедра мала у своєму складі трьох викладачів, завідував кафедрою відомий літературознавець, професор Євген Ненадкевич. У 20–30-ті роки у Ніжинському виші здобували освіту і працювали відомі літературознавці Петро Одарченко, Ульріх Фохт, Олександр Германович, Олексій Моренець, Іван Кошелівець (Ярешко).

З 1933 року розпорядженням Народного комісаріату освіти України виш був реорганізований у Ніжинський педагогічний інститут. У цьому ж році, після закриття Лубенського учительського інституту, до Ніжина був переведений український поет і літературознавець Микола Сайко. З 1934 року він очолив літературну студію інституту, а з 1935 року – кафедру української літератури. У 1939 році на кафедру прийшов працювати український письменник Олександр Королевич (Лесь Гомін), автор роману "Голгофа", повісті "Люди" та збірки оповідань.

У ці роки в інституті навчалися відомі згодом в українській діаспорі письменники Анатолій Калиновський (Анатоль Галан), Ольга Мак, Леонід Полтава, а також українські радянські письменники Юрій Збанацький, Олекса Ющенко, Анатолій Дрофань, Прокіп Мисник, Андрій Бурлака, Петро Артеменко, Іван Москаленко, Борис Левін, Йосип Дудка та ін.

Завершили навчання у виші і ряд відомих літературознавців. Серед них: Микола Шамота (згодом лауреат Шевченківської премії, директор Інституту літератури АН України), Володимир Тищенко, Сергій Заволока, Віктор Хоменко, Андрій Павелко, Леонід Полонський.

Роки сталінських репресій 1932–1938 років завдали відчутних втрат Ніжинській вищій школі. Було заарештовано і засуджено до різних термінів ув'язнення більше 30 працівників вишу. Серед них директор інституту Микола Загорецький, професори Лев Окіншевич, Євген Рихлик, Вадим Дорошенко, доценти Іван Павловський, Олександр Яненко, Микола Сайко.

Завідувач кафедри мови та літератури (1934) Олександр Яненко читав студентам лекцію "В. І. Ленін про літературу". Студент Лазар Полонський запитав: "А який вклад у літературознавство вніс товариш Сталін?". На що викладач відповів: "У товариша Сталіна немає праць про літературу". Цього було досить, щоб за доносом студента Полонського, суд засудив доцента О. Яненка до 10 років позбавлення волі. Через рік у в'язниці О. Яненко помер від хвороби [5, с. 254].

Член літературної студії, комсомольський поет Петро Артеменко доніс на свого викладача Миколу Сайка за те, що той розкритикував його вірша. Сайку інкримінували "політичну незрілість" і пів року протримали у ніжинській в'язниці.

У вересні 1937 року студентам філологічного факультету цілий семестр викладали курс "Історії ВКП (б)" та військової справи, оскільки мовознавчі дисципліни було викладати нікому. Викладачі були або під слідством, або ж заарештовані.

Роки Другої світової війни докорінно змінили світогляд студентів та викладачів інституту. У перші дні війни на фронт пішло 50 викладачів та сотні студентів-добровольців.

15 вересня 1943 року Ніжин був звільнений від німецьких окупантів, а 15 листопада відновилося навчання у педагогічному інституті. На літмовний факультет інституту поновилося на навчання 204 студенти (104 на український відділ, 100 на російський). Перший повоєнний склад кафедри української літератури (1944–1945 рр.)

налічував чотири особи: завідувач кафедри, старший викладач О. Білан, доцент М. Сайко, старші викладачі О. Оніпко та О. Королевич; в учительському інституті українську літературу викладав В. Хоменко.

Літературною студією у цей час продовжував керувати доцент Микола Сайко. Проте у 1948 році його знову заарештували. Доведений до відчаю працівниками КДБ він закінчив життя самогубством у 1949 році. З цього ж року студію очолює Олександр Королевич. Під його керівництвом формувалися світоглядні та громадянські позиції майбутніх письменників Віктора Костюченка, Дмитра Олександренка, Віктора Телепченка, Дмитра Куровського, Петра Галактіонова. Видавався рукописний альманах "Зростання" (1953 р.).

У 1957 році студентська група 3 курсу українського відділення, куратором якої був О. Королевич, заступилася за звільненого з роботи викладача М. Чубача. Дирекція застосувала репресії. Кількох студентів виключили з інституту, а О. Королевича звинуватили в тому, що він "послабив політичну пильність, сприяв розвитку нездорових настроїв у групі". Директор інституту М. Повод оголосив Олександрові Дмитровичу сувору догану, а 1 вересня 1957 року звільнив його з роботи з вимогою негайно звільнити службову квартиру. Це призвело до інфаркту у письменника. Хворий письменник переїхав до батьків у Черкаси де і помер 16 січня 1958 року. Так трагічно закінчилася доля ще одного талановитого викладача кафедри української літератури [5, с. 313].

У 50–70-ті роки ХХ століття кафедра української літератури Ніжинського педагогічного інституту імені Миколи Гоголя поповнилася новими талановитими викладачами: доцентами Григорієм Авраховим, Лесею Коцюбою, Володимиром Крутиусом, старшим викладачем Юрієм Савченком, а трохи згодом доцентами Павлом Сердюком та Петром Дроботом.

Двадцять років (з 1944 до 1964 року) очолював кафедру доцент О. Білан. У цей період на кафедрі працювали доценти А. Косінов, Г. Неділько, старший викладач Г. Перведисов і вищезгадані викладачі. Три роки (до обрання його на посаду декана) кафедру очолював доцент Григорій Аврахов (1965–1968). З 1968 і до 1978 року кафедру української літератури очолював доцент Георгій Якович Неділько.

Викладачі кафедр мали власний спектр наукових інтересів. Г. Неділько – знаний шевченкознавець, автор монографій "Тарас Шевченко", "Тарас Шевченко. Семінарії", "Тарас Шевченко і літературне життя Київського університету"; Г. Аврахов – відомий методист, автор монографії "Художня майстерність Лесі Українки – лірика"; П. Сердюк – літературний критик, член Спілки письменників України, автор книги "Людина в поемі".

Кафедра української літератури організувала і провела низку наукових зібрань, зокрема, Всеукраїнську наукову конференцію присвячену Тарасу Шевченку (1961), Республіканську наукову конференцію присвячену 150-річчю з дня народження Євгена Гребінки (1962), на якій були заслухані доповіді професорів П. Волинського, І. Пільгука, А. Недзвідського.

Літературну студію інституту в 1957 році очолив доцент кафедри української літератури Андрій Косінов. Людина поміркованих поглядів. У його долі були злети і падіння. Від посади особистого помічника Першого секретаря ЦК КП (б) України Станіслава Косіора аж до завідуючого складом у далекому Актюбінську під час заслання. Репресії зламали його, а тому він був надзвичайно обережним, контролював кожне слово, застерігав у цьому і студентів... А тому літстудія фактично перестала існувати... [2, с. 180].

Відродив життя літстудії її новий керівник, доцент кафедри російської та зарубіжної літератури Дмитро Сергійович Наливайко, нині лауреат Національної премії імені Тараса Шевченка, академік НАН України. Він керував літстудією інституту з 1958 до 1969 року. Вихованець аспірантури Ленінградського університету Наливайко приніс до Ніжина свіже повітря справжньої свободи і демократії. Це з його розуму і серця черпали творчу енергію і натхнення члени літстудії, а згодом відомі українські письменники-шістдесятники Євген Гуцало, Володимир Мордань,

Анатолій Давидов, Леонід Горлач, Віктор Вовк і вже пізніші Микола Побелян, Анатолій Мойсієнко, Валентина Хоменко, Олександр Саміленко... А яких чудових літературознавців виховала літстудія під його керівництвом... доктори наук, професори Олександр Ковальчук, Павло Михед, Олександр Бобир і цей перелік можна продовжувати.

Кафедра української літератури у цьому складі провела низку цікавих виховних заходів. У 1965 році у Ніжинському педагогічному інституті кафедрою було організовано і проведено зустріч з українським письменником Б. Антоненком-Давидовичем. Обговорювали його роман "За ширмою". Саме тоді, привселюдно доцент Леся Коцюба заявила: "Сьогодні за ширмою історії лежить тяжко хвора і безпомічна наша мати Україна, очікуючи смерті, а її сини своєю байдужістю сприяють цьому". Зала вибухнула оплесками. Цього було достатньо, щоб КДБ встановило за Коцюбою нагляд [1, с. 55].

7 травня 1968 року гурт викладачів інституту на чолі з членами кафедри української літератури Григорієм Авраховим, Лесею Коцюбою, керівником літстудії Дмитром Наливайком надіслали вітальну телеграму письменнику Олесю Гончару з приводу виходу його роману "Собор", який був підданий нищівній критиці з боку партійних органів. Такий вчинок підтримав і окрилив письменника, але накликів гнів директорату і місцевих партійців. 17 березня 1970 року Олесь Гончар відвідав Ніжинський педінститут. Зустрівся зі студентами й особисто подякував викладачам кафедри літератури за підтримку.

12 грудня цього ж року з ініціативи Дмитра Наливайка до Ніжинського педагогічного інституту на зустріч зі студентами завітали молоді письменники Євген Гуцало, Григій Тютюнник, Іван Драч, Микола Вінграновський, Борис Олійник і критик Анатолій Шевченко. На зустрічі мова пішла про стан української мови, української культури; поети читали твори, які ніде ще не були опубліковані. Зала вирувала від емоцій... і все це записували на плівку працівники КДБ. Згодом все це стало відомо в Секретаріаті ЦК КПУ. З'явився лист ЦК КПУ "Про недоліки ідеологічної роботи в Ніжинському державному педінституті". Керівник літстудії та всі літстудійці були взяті на облік в КДБ. А згодом доцента Д. Наливайка відсторонили від керівництва літстудії.

У кінці 1967 року доцент кафедри педагогіки та психології Іван Бровко привіз до Ніжина рукопис праці Івана Дзюби "Інтернаціоналізм чи русифікація?". Викладачі кафедри української літератури Леся Коцюба, Володимир Крутиус, на чолі з деканом факультету Григорієм Авраховим, організували передачу цієї праці за кордон. У 1968 році вона вийшла у мюнхенському видавництві "Сучасність", а згодом була перевидана у більшому накладі в Лондоні та Нью-Йорку. Саме через цю працю світ дізнався про Україну. Ця справа набула розголосу, і викладачів, які були пов'язані з нею, звільнили з роботи, деяким оголосили догани [5, с. 318].

Так сталося, що до 1970 року з Ніжина виїздять Григорій Аврахов, Дмитро Наливайко, Іван Бровко, Іван Шпаківський, у 1974 році звільняють з інституту Лесею Коцюбу. Але на роботу до Ніжинського педагогічного інституту переходять викладачі-літературознавці Іван Заєць, Петро Никоненко, Степан Пінчук, зі школи до вишу переходять працювати старші викладачі Віра Олійник та Петро Кобернюк. У 1975 році переходить працювати на кафедру літератури вихованець вишу Олександр Ковальчук, а у 1976 році він захищає кандидатську дисертацію з творчості Максима Рильського.

Отож, у 70–80-х роках на кафедрі української літератури працювали доценти Г. Неділько, П. Сердюк, В. Крутиус, І. Заєць, С. Пінчук, О. Ковальчук, старші викладачі В. Олійник, П. Кобернюк.

У 1973 році на базі Ніжинського ордена Трудового Червоного Прапора державного педагогічного інституту імені М. В. Гоголя була проведена Всесоюзна XXI Шевченківська конференція "Шевченко і літератури народів СРСР", яку спільно із Інститутом літератури АН України провела кафедра української літератури Гоголівського вишу. На конференції з доповідями виступали вчені-літературознавці з

усіх союзних республік СРСР, від України доповідь проголосив академік Євген Кирилук.

У 1977 році на Республіканській науковій конференції, організованій з нагоди 150-річчя Леоніда Глібова на базі філологічного факультету НДПІ, було виголошено понад 30 доповідей.

Літературну студію Ніжинського державного педагогічного інституту з 1970 і до 1989 року очолював доцент кафедри української літератури, кандидат філологічних наук, член Спілки письменників України Павло Олександрович Сердюк. Людина виняткової толерантності і справді національного патріотизму. А той факт, що з двадцяти п'яти студентів, активних членів літстудії, п'ятнадцять на сьогодні стали членами Національної спілки письменників України, свідчить про високу професійну підготовку педагога, його вміння інтуїтивно віднаходити творчу молодь, а згодом вкладати у неї увесь свій педагогічний талент і виводити на письменницькі орбіти. Сьогодні імена письменників Таїсії Шаповаленко, Володимира Сапона, Володимира Сенцовського, Олександра Петькуна, Анатолія Шкуліпи, Івана Просяника, Миколи Луговика, Любові Пономаренко, Олександра Забарного, Тетяни Сидоренко добре відомі читачам України. Сердюкова студія підготувала для української науки цілий гурт літературознавців та мовознавців. Це доктори філологічних наук, професори Володимир Кузьменко, Олександр Петькун, Алла Бондаренко; доктори педагогічних наук, професори Юрій Бондаренко та Світлана Жила; доценти Олег Васишин, Олена Охріменко, Олексій Сидоренко та інші.

З 1979 року до 2012 року кафедру української літератури у Ніжинській вищій школі очолював доцент, а з 1992 року – професор, доктор філологічних наук Олександр Герасимович Ковальчук. За час керівництва кафедрою професор О. Ковальчук виступив ініціатором цілої низки проєктів і реформацій. Серед них найбільш вдалим, на мою думку, стали: формування викладацького складу кафедри за рахунок кращих вихованців факультету. На кафедру прийшли молоді викладачі, які в короткий строк захистили кандидатські і навіть докторські дисертації. Якісно зросла наукова робота. Саме за часів керівництва кафедрою професором О. Ковальчуком викладачі почали працювати над колективними науковими темами кафедри. Так, кафедрою було розроблено низку наукових тем, які згодом були впроваджені в практику загальноосвітньої та вищої школи. Серед них: "Українсько-російські літературні взаємозв'язки та вивчення їх у школі"; "Жанрово-стильові шукання в українській дожовтневій і радянській літературі"; "Дослідження творчого спадку Володимира Винниченка" та інші.

У середині 80-х років на кафедру приходять працювати викладачі О. Моціяка та О. Астаф'єв, згодом вони захищають кандидатські, а Олександр Григорович і докторську дисертації і значно активізували роботу кафедри.

На початку 90-х на кафедру української літератури приходять працювати доцент Н. Михальчук та старші викладачі О. Гадзинський і Т. Сидоренко, а з 1995 року склад кафедри поповнюється викладачем В. Хархун, яка згодом захищає кандидатську, а потім і докторську дисертації.

Літературною студією вишу керує доцент кафедри української літератури, член Національної спілки письменників України, поет, перекладач, публіцист Олександр Григорович Астаф'єв. Навколо нього гуртується творча молодь, яка згодом поповнить лави українського письменства. Це Анатолій Дністровий, Олена Степаненко, Сергій Коноваленко, Марія Столярова, Олексій Маслов. Члени літстудії стають переможцями багатьох престижних літературних конкурсів: Анатолій Дністровий – міжнародного літературного конкурсу "Гранослов" та видавництва "Смолоскип", Сергій Коноваленко – міжнародного конкурсу Б. І. Антонича; Олена Степаненко – міжнародного конкурсу видавництва "Смолоскип". Будучи ще студентами, ці літстудійці вже видали свої перші книжки.

Усього ж за час керівництва кафедрою професором О. Ковальчуком було захищено 3 докторські і 7 кандидатських дисертацій, опубліковано більше 20 наукових монографій та навчальних посібників; 3 підручники з грифом МОН України для

загальноосвітньої школи; проведено майже два десятки наукових зібрань та конференцій.

Кафедра української літератури стала організатором численних зустрічей із провідними українськими письменниками. До вишу у цей період завітали: Олесь Гончар, Павло Загребельний, Юрій Збанацький, Леонід Горлач, Борис Олійник, Юрій Мушкетик, Василь Земляк, Дмитро Павличко, Володимир Яворівський, Віталій Коротич та інші.

З 2012 до 2016 року кафедру української літератури в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя очолювала доктор філологічних наук, професор Валентина Петрівна Хархун. Вона багато доклала зусиль, щоб утвердити престиж кафедри серед міжнародної спільноти. Професор В. Хархун знаний і шанований у світі літературознавець, член Наукового Товариства імені Тараса Шевченка у Нью-Йорку, переможниця численних наукових ґрантів (серед них і ґрант Канадійського Інституту Українських Студій). Вона учасниця численних наукових зібрань та конференцій в Україні, США, Польщі, Іспанії, Чехії, Хорватії, Литві, Росії. Валентина Петрівна автор 2 монографій та більше 120 наукових публікацій опублікованих у фахових виданнях України і зарубіжжя.

За час керівництва кафедрою професора В. Хархун було успішно реалізовано два наукових проєкти: діяльність Винниченкознавчої наукової лабораторії (2001) та *Studia Sovietica* (2007). Вона успішно керувала аспірантськими науковими дослідженнями. За її керівництва захищено 3 кандидатські дисертації. Професор В. Хархун – науковий редактор чотирьох "Винниченкознавчих зошитів" та 3 випусків збірника "*Studia Sovietica*".

З гостьовими лекціями В. Хархун виступала у провідних університетах світу (серед них Гарвардському, Колумбійському, Принстонському, Торонтському, Ягеллонському, Варшавському та ін.).

У травні 2016 року студентка 3 курсу філологічного факультету Аліна Микитенко стала переможцем Міжнародного конкурсу знавців української мови та літератури імені Тараса Шевченка і отримала стипендію Президента України. Готувала студентку до конкурсу доцент кафедри української літератури Олена Моціяка.

Літературною студією університету з 1998 і до 2015 року керував старший викладач кафедри української літератури, поет і перекладач Олександр Євгенович Гадзинський. Він згуртував навколо себе талановиту молодь, яка виявила свій літературний хист, беручи участь у численних літературних конкурсах та оглядах. Так, переможцям міжнародних конкурсів "Гранослов" та видавництва "Смолоскип" стали Анна Малігон, Тетяна Винник, Ярослав Гадзинський, Тетяна-Марія Литвинюк; переможцями конкурсу "Гранослов" стали Ольга Матвеева, Олег Єршов та Ольга Роляк; переможцями міжнародного конкурсу імені Олесея Гончара стали Тетяна Винник та Олена Сердюк (Печорна). До лав Національної спілки письменників України були прийняті Анна Малігон, Тетяна Винник, Олесея Білоцвіт (Ткаченко), Олена Марченко, Олена Печорна (Сердюк).

Літературна студія стала організатором щорічного поетичного фестивалю "Гоголівка" (2000–2015).

Кафедра української літератури стала організатором зустрічі студентів з письменниками України. Так, до Ніжина на гостини до вишу завітали Володимир Слабошпицький, Георгій Гусейнов, Юрій Покальчук, Віктор Неборак, Сергій Пантюк, Олег Короташ, Володимир Шовкошитний, Олександр Яровий, Максим Розумний, Оксана Куценко, Андрій Кокотюха, Дмитро Лазуткін та інші.

У травні 2015 року Всеукраїнське Шевченківське свято "В сім'ї вольній, новій..." приймала Чернігівщина. 21 травня до Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя завітали 60 письменників з України, Білорусії, Казахстану, Швеції, Ізраїлю, В'єтнаму. Відбулися зустрічі літераторів зі студентами університету.

З 2016 до 2019 року виконувала обов'язки завідувача кафедри української літератури доцент Оксана Миколаївна Капленко. Нею було багато докладено зусиль, щоб ліцензувати на факультеті спеціальність "Журналістика". Дякуючи її

зусиллям та ефективній організаційній роботі декана філологічного факультету доцента О. Забарного, це вдалося досягти. Отож, з 2017 року кафедра отримала назву "Кафедра української літератури та журналістики". На кафедрі прийшла працювати вихованка Київського національного університету імені Тараса Шевченка, доктор з соціальних комунікацій, професор Тетяна Анатолівна Дзюба.

У зв'язку із реформуванням філологічного факультету в Навчально-науковий Інститут філології, перекладу та журналістики відбулися процеси об'єднання і на кафедрах вишу. Отож, у 2019 році було утворено нову кафедру "Української літератури, методики її навчання та журналістики". Очолив її доктор педагогічних наук, професор Юрій Іванович Бондаренко.

Професор Ю. Бондаренко знаний в Україні вчений-методист. Він автор монографій та посібників: "Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи" (2009 р.), "Методика шкільного вивчення української літератури на засадах ідеаційно-концептуального підходу: теорія і практикум" (2012), "Вивчення образів-персонажів літературного твору в школі: теорія і практикум" (2015), "Загальна модель шкільного навчання української літератури" (2017 р.) та ін.

Юрій Іванович успішно здійснює керівництво аспірантами зі спеціальності 014. Середня освіта. Українська мова і література.

Отож, на сьогодні кафедра "Української літератури, методики її навчання та журналістики" здійснює підготовку бакалаврів та магістрів за спеціальностями: 014. Середня освіта. Українська мова і література; 035. Філологія. Українська мова і література; підготовку бакалаврів за спеціальністю 061. Журналістика. Видавнича справа та редагування.

Літературознавчий спектр дисциплін на кафедрі забезпечують: доктор філологічних наук, професор Валентина Хархун та доценти, кандидати філологічних наук Ніна Михальчук і Оксана Капленко.

Спектр дисциплін з методики навчання літератури забезпечують: доктор педагогічних наук, професор Юрій Бондаренко та кандидат педагогічних наук, доцент Олександр Забарний.

Спектр дисциплін з журналістики забезпечують: доктор з соціальних комунікацій, професор, член Національних спілок письменників та журналістів України Тетяна Дзюба; кандидат наук з соціальних комунікацій, член Національної спілки краєзнавців України, доцент Надія Подоляко; кандидат педагогічних наук, член Національної спілки журналістів України, Національної спілки письменників України, доцент Олександр Забарний.

З 2018 року літературну студію Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя очолює поет, прозаїк, драматург, член Національної спілки письменників України Олександр Забарний. Літстудійці Денис Коськін, Карина Акопян, Олександр Пильник, Оксана Кудлай стали переможцями Всеукраїнських та регіональних літературних конкурсів для юнацтва.

Отож, славна історія літературної кафедри Гоголівського вишу продовжується...

Висновки. Узагальнюючи вищесказане, доходимо висновку, що літературна освіта у Ніжинській вищій школі має давні історичні та літературно-мистецькі традиції. У їх основу закладені демократичні процеси навчання та виховання молоді; ґрунтовна фахова теоретична і практична підготовка майбутніх філологів; осягнення і осмислення психологічних аспектів творчості.

Велике значення у формуванні творчої особистості студента відіграє яскрава, неординарна особистість наставника-педагога. Життєві долі таких викладачів, як Леся Коцюба, Дмитро Наливайко, Григорій Аврахов, Павло Сердюк, Олександр Ковальчук стали зразком для наслідування багатьох поколінь ніжинських студентів.

Велике значення у розвитку літературних обдарувань та естетичних смаків студентів відіграє ефективно організована позааудиторна діяльність. Робота літературної студії, студентських наукових гуртків, поетичні вечори, творчі звіти молоді,

зустрічі з відомими письменниками України – все це сприяє розвитку творчих обдарувань молодшої людини. Організацією такої роботи і повинна займатися кафедра української літератури.

Окрім того, викладачі кафедри покликані ефективно організовувати і проводити навчальний процес, залучати студентів до активної наукової діяльності, зберігати, розвивати і примножувати історичні та наукові традиції своїх попередників.

Література

1. Аврахов Г. Г. Її знано всіма, Леся Йосипівна. Штрихи до реального портрета Л. Й. Коцюби. *Дивослово*. 2005. № 8. С. 54–55.
2. Забарний О. В. На кругозламах життя. *Літературний Чернігів*. 2017. № 2 (78). С. 175–189.
3. Ковальчук О. Г. Кафедра української літератури Ніжинського педуніверситету. *Слово і час*. 1990. № 5. С. 73–77.
4. Самойленко Г. В. Тарас Шевченко і Ніжинська вища школа. Ніжин, 2014. 250 с.
5. Самойленко Г. В., Самойленко О. Г. Ніжинська вища школа: сторінки історії. Ніжин, 2005. 420 с.

References

1. Avrahov, G. G. (2005). Yiyi znano vsima, Lesya Yosypivna. Shtrykhy do realnogo portretu L. Y. Kotsyuby [She is known to all, Lesya Yosypivna. Touches to the real portrait of L. I. Kotsyuby]. *Divoslovo – Divoslovo*. 8. 54–55 [in Ukrainian].
2. Zabarny, O. V. (2017). Na krugozlami zhyttya [At the break of life]. *Literaturnyi Chernihiv – Literary Chernihiv*. 2 (78). 175–189 [in Ukrainian].
3. Kovalchuk, O. G. (1990). Kafedra Ukrayinskoyi literatury Nizhynskogo peduniversitytetu [Department of Ukrainian Literature, Nizhyn Pedagogical University]. *Slovo i chas – Word and time*. 5. 73–77 [in Ukrainian].
4. Samoilenko, G. V. (2014). *Taras Shevchenko i Nizhynska vyshcha shkola* [Taras Shevchenko and Nizhyn Higher School]. Nizhyn: NDU M. Gogol Publishing House [in Ukrainian].
5. Samoilenko, G. V. & Samoilenko O. G. (2005). *Nizhynska vyshcha shkola: storinky istoriyi* [Nizhyn Higher School: pages of history]. Nizhyn: NDU M. Gogol Publishing House [in Ukrainian].

Zabarny O.

candidate of Pedagogical Sciences; Associate Professor of the Department of Ukrainian Literature, methodology of its studying and Journalism at Nizhyn Gogol State University

LITERARY EDUCATION AT NIZHYN HIGHER SCHOOL: HISTORY AND PRESENT OF THE UKRAINIAN LITERATURE DEPARTMENT

The article covers the stages of development of literary education in Nizhyn Higher School from its formation to the present days. The methods of teaching literature at the Gymnasium of Higher Sciences named after Prince O. Bezborodko, which allowed to train a number of world-famous writers, such as Mykola Gogol, Nestor Kukulnyk, Yevhen Hrebinka, Viktor Zabala, Leonid Glibov and others, are studied. The study reviews the organization of the Mathematical and Legal Lyceums named after Prince O. Bezborodko, as well as the Institute of History and Law. The analysis of the educational institution, including many prominent scientists and writers of the time, such as academicians of the Imperial Academy of Sciences, Professors M. Grot, Speransky, R. Brant, Y. Karsky and others, and literary writers I. Kulzhinsky, P. Marochevsky, M. Zaterkevich, selection of teachers M. Lavrovsky, A. Budilovich, M. Also writers-literary critics I. Kulzhinsky, P. Marochevsky, M. Zaterkevych.

The process of formation and evolution of the Department of Ukrainian Literature at Nizhyn Higher School from its inception (1930) to the present day has been researched in the article. The most important periods in the life of the department are covered, the directions of its scientific and methodical work, the organization of extracurricular work with students are investigated.

The process of the literary study of the university is studied separately. Nizhyn Higher School from its classrooms 196 pupils embarked on the path of literary process. Among them are the winners of the Taras Shevchenko National Prize Yuriy Zbanatsky, Yevhen Gutsalo, Leonid Horlach, famous writers and literary critics of the Ukrainian diaspora Olga Mak, Anatoliy Kalinovsky, Leonid Poltava, Petro Odarchenko, Ivan Koshelivets and others.

The creative destinies of the heads of the literary studio, writers Mykola Saik, Oleksandr Korolevych, Pavlo Serdyuk, laureate of the Taras Shevchenko National Prize, academician of the Academy of Sciences of Ukraine Dmitry Nalivayko, translator, poet and professor Oleksandr Astafyev.

Much attention in the research is paid to the process of emergence of democratic Nizhyn higher school in the 60–90^s of the XX formation of national views among teachers of the century. The democratic views of Lesya Kotsyuba, Hryhoriy Avrahov, Ivan Brovko, Dmytro Nalyvayko and others will be told. Much attention in the study is paid to the functioning of the Department of Ukrainian Literature, teaching methods and Journalism Department in Nizhyn State Mykola Gogol University in our times.

Key words: literary process, literary studies, works of art, literary studio, extracurricular work, scientific process, literary criticism.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу "Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя просимо дотримуватися **НОВИХ ПРАВИЛ** оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування у журналі приймаються наукові статті, які раніше не друкувалися.

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.

У даних про автора зазначаються прізвище, ім'я, по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи, службовий і домашній телефони, e-mail, поштова адреса (для пересилки збірника).

Орієнтовний обсяг статті – 10 – 16 сторінок формату А4.

ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСУ СТАТТІ:

Текст має бути складений у Microsoft Word (розширення *.doc, .docx). Гарнітура – Times New Roman, кегль – 14 pt. Поля: праве – 15 мм; верхнє, нижнє – 20 мм; ліве – 30 мм. Міжрядковий інтервал – 1,5. Абзацний відступ – 1,25 см, встановлена заборона висячих рядків. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko (-Kovalchuk).

2. Якщо при наборі статті використовувалися нестандартні шрифти, необхідно обов'язково (!) їх надати.

СТРУКТУРА СТАТТІ:

- 1) Стаття починається з індексу УДК у верхньому лівому куті.
- 2) Прізвище та ініціали автора – напівжирними літерами, вирівняно по правому краю (українською та англійською мовами).
- 3) Обов'язкове зазначення ORCID автора (профіль повинен бути заповнений та відкритий для перегляду громадськості).
- 4) Зазначення посади та організації, в якій працює автор.
- 5) Обов'язкове зазначення міста та країни автора (у дужках), а також e-mail (після закриття дужок).
- 6) Назва друкується великими літерами, півжирним шрифтом, без абзацного відступу, вирівняно центром. Назва має бути короткою (не більше 8 слів) і відображати зміст статті (українською та англійською мовами).
- 7) Анотації (без слова "Анотація", абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, інтервал між рядками одинарний, курсив) та ключові слова подаються:
– українською мовою (250–300 знаків).
- 8) Ключові слова (словосполучення "Ключові слова" напівжирним шрифтом, абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, інтервал між рядками одинарний, курсив) (5–7) подаються українською та англійською мовами.
- 9) Основний текст статті (через рядок) відповідно до структурних елементів. У тексті мають бути посилання на всі джерела у списку літератури. Посилання в тексті позначаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки [7, с. 64].
Таблиці, схеми, рисунки, діаграми повинні бути авторськими, а не скопійовані з інших видань. Розміщуються без абзацу в центрі сторінки безпосередньо після посилання на них у тексті статті або на наступній сторінці. Слово "Таблиця" та її номер пишуться курсивом зверху вирівняно справа, а рядком нижче вирівняно центром напівжирним курсивом назва таблиці.
Ілюстрації (рисунки, блок-схеми, графіки) повинні бути виконані в одному з графічних редакторів. Формули та буквені позначення величин набираються у редакторі MathType-Equation і подаються в тексті або окремому рядку без абзацного відступу вирівняно центром, нумеруються арабськими цифрами в круглих дужках з правого боку сторінки.
10. У тексті статті використовуються такі знаки: лапки – (" "), апостроф – ('), дефіс "-", який не відділяється пропусками, і тире "–" (Alt+0151). Двокрапка (:) ставиться без пробілу. Необхідно використовувати тільки ті джерела, на які зроблено посилання у тексті.
11. Нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+пробіл) ставиться *обов'язково*:
 - між ініціалами та прізвищем (С. Русова);
 - після географічних скорочень (м. Київ);

- між знаками номера (№) та параграфа і числами, які до них відносяться;
- у посиланнях на літературу [14, с. 60];
- всередині таких скорочень: і т. д., і т. п. тощо;
- між внутрішньотекстовими пунктами й інформацією, яка йде після них, між числами й одиницями виміру (20 кг), а також дат (XX ст., 2002 р.)

12. Після основного тексту статті подається список літератури. У ньому мають бути лише ті джерела, на які зроблено посилання у тексті. Слово "References" великими літерами пишеться вирівняно. Нижче подаються за алфавітом пронумеровані використані літературні джерела. Кожне джерело повинно бути оформлено відповідно до вимог "ДСТУ 8302:2015. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання" та згідно зі стандартом APA. http://akademperiodyka.org.ua/sites/default/files/References_settings_O.pdf

13. Необхідний розгорнутий РЕФЕРАТ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ, оформлений згідно міжнародних вимог до наукових видань. Реферат повинен мати:

- обсяг 1800 – 2000 знаків;
- інформативність (не містити загальних слів);
- оригінальність (не бути калькою української анотації);
- змістовність (відображати головний зміст статті та результати досліджень);
- структурованість (наявність обов'язкових елементів: мета, методологія, результати, наукова новизна, практична значущість).

14. У кінці сторінки вказується дата її надсилання у редакцію журналу.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

За тексти англійською мовою редакція не несе відповідальності.

ДО СТАТТІ ДОДАЮТЬСЯ:

Довідка про автора на окремому аркуші: прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, вчене звання, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони.

Разом зі статтею до редакції подавати такі завірені документи:

- рецензію – відгук спеціалістів у відповідній галузі науки (доктора наук).

Текст статті і додаткові матеріали надсилати електронною поштою на адресу: nizhyn.kaf.ped@gmail.com (у листі вказати прізвище автора). Вартість 1 стандартної сторінки – 40 грн., пересилка збірника Новою поштою за кошти автора.

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

Грошовий переказ сплачується *після позитивного рішення редколегії про прийняття статті до друку.*

**У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗАНАЧЕНИХ УМОВ
РЕДАКЦІЯ МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ
НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ В ЇЇ ДРУКУВАННІ**