

Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ
ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Серія: Педагогіка

Випуск 6

ББК 74.58

УДК 371

Н34 Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.
Серія: Педагогіка // За заг. ред. Ломаковича А.М., Бенери В.Є. – Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2016. – Вип. 6. – 143 с.

Зареєстровано Міністерством юстиції України, свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 21699-1599 ПР від 13.10.2015 р.

Науковий вісник внесений до Переліку наукових фахових видань України із педагогічних наук, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (наказ МОН України № 1328 від 21.12.2015 р.).

Голова редакційної колегії

Ломакович А. М. професор, заслужений працівник народної освіти України, почесний академік Академії вищої школи НАПН України (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

Заступник головного редактора

Бенера В. Є. доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

Випускаючі редактори:

Василук В. М. доктор медичних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Стронський Г. Й. доктор історичних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Ільєнко М.М. доктор біологічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Янков А. В. кандидат філологічних наук, професор кафедри (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Ярич В. Я. заслужений діяч мистецтв України, народний художник України (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

Бенера В. Є. доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Безносук О. О. кандидат педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Вихрущ А. В. доктор педагогічних наук, професор (ТНЕУ);

Дем'янчук О. Н. доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Дороніна Т. О. доктор педагогічних наук, професор (Криворізький національний університет);

Пашечко М. І. доктор технічних наук, професор (Люблін, Польща);

Плахотнік О. В. доктор педагогічних наук, професор (КНУ імені Тараса Шевченка);

Сейко Н. А. доктор педагогічних наук, професор (ЖДУ імені Івана Франка);

Сліва Славомір доктор наук, доцент (WSIA, Ополе, Польща);

Шевченко Г. П. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля);

Шмит Анджей доктор наук, професор (Ольштин, Польща);

Щербяк Ю. А. доктор педагогічних наук, професор (ТНЕУ)

Літературні редактори

Волянчук І. О. кандидат філологічних наук, доцент (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Невідомська Л. М. кандидат філологічних наук, професор кафедри (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

Рекомендовано до друку Вченою радою КОГПА ім. Тараса Шевченка (протокол № 7 від 31.03.2016 р.).

У віснику подано науковий доробок відомих українських і зарубіжних учених із проблем сучасної педагогіки, навчання та виховання дітей і молоді в умовах реалізації новітніх освітніх програм, особистісно-професійної позиції педагога у новій парадигмі виховання тощо.

Результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами та студентами.

Відповідальність за новизну і достовірність наведених результатів, коректність висловлювань несуть автори. Точка зору редколегії не завжди збігається з позицією авторів. Усі матеріали надруковані в авторській редакції.

Редакційна колегія прагне до покращення змісту та якості оформлення видання і буде вдячна авторам та читачам за висловлювання зауважень і побажань.

Веб-сайт : www.kogpi.edu.te.ua

Наукове видання розміщено у повному обсязі на WEB-сторінці видання <http://nv-kogpi.ucoz.ua> у мережі Інтернет та на сайті бібліотеки ім. В. Вернадського в розділі «Наукова періодика України».

Електронна скринька: ped_kgpi@ukr.net

ББК 74.58

© ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2016
©Автори статей, 2016



УДК 371. 322; 378

д. пед. н., проф. Бенера В.Є.
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В ІСТОРІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

У статті автор на основі виявлених організаційно-педагогічних передумов, аналізу законодавчого забезпечення становлення самостійної роботи студентів у вищих закладах освіти України другої половини XIX – початку XXI ст., обґрунтувала процес її розвитку як закономірну, послідовну зміну в теоретичному визначенні, практичній реалізації, структурних і змістових трансформаціях, відповідно до виділених основних етапів.

Актуалізовано конструктивний досвід організації самостійної роботи студентів у вищій школі України досліджуваного періоду, розроблені базові теоретичні положення авторської інтегрованої концепції самостійної роботи студентів у єдності історичних надбань та педагогічної інноватики.

Ключові слова: самостійна робота, вищий навчальний заклад, навчальний процес, теорія, практика, тенденції, актуалізація історичного досвіду.

Based on the identified organizational and pedagogical requirements and the analysis of the legal establishment of students' self-studies work in higher education of Ukraine in the second half of the XX-th – the beginning of the XXI-st centuries, the process of its development has been revealed as a natural, consistent change in its theoretical definition, practical realization, structural and semantic transformations, and with reference to the identified main stages.

The changes in the theory and practice of students' self-studies work within the given historical period have been distinguished; the characteristic features and tendencies of students' self-studies development have been identified within the proposed periods.

The revealed positive experience of student's self-work organization has been actualized in academic process in higher educational establishments of Ukraine (2-nd half of the XX-th-beginning of the XXI-st centuries); the basic theoretical principles of the author's integrated concept of students' self-studies work have been developed in the unity of historical achievements and educational innovations.

Key words: self-studies, higher educational establishment, educational process, theory, practice, tendencies, actualization of historical experience.

Інноваційна за змістом і характером динаміка світових тенденцій розвитку суспільства вимагає формування випереджувальної освітньої політики. Серед очікуваних результатів реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. – підготовка та виховання кадрів вищої кваліфікації, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації освітньо-виховного процесу, власного творчого безперервного професійного зростання. Увага акцентується на поглибленні компетентнісної парадигми, самостійній освітній

діяльності майбутнього фахівця. Стратегії самостійного пізнання стають механізмом, який забезпечує можливість вільної реалізації суб'єктів педагогічного процесу, право вибору особистістю індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Відповідно до освітньо-нормативних документів самостійну роботу студента визначено основною формою організації освітньої діяльності в сучасному вищому навчальному закладі, а її обсяг регламентується від 1/3 до 2/3 загального навчального часу.

Сучасні вимоги до підготовки фахівців, їх компетентності спонукають до ґрунтовнішого вивчення розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів в історії вищої школи України. Доцільність дослідження зумовлюється й низкою суперечностей:

- на рівні концептуалізації: між процесами утворення глобальної освітньої мережі, інтернаціоналізації вищої освіти та необхідністю збереження національних педагогічних традицій; між потребою в методолого-теоретичному обґрунтуванні сутності й змісту самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі та недостатнім урахуванням історично апробованих концепцій і проектів;

- на рівні змісту й організації: між необхідністю модернізації самостійної роботи студентів на засадах компетентнісного підходу, особистісно-соціального навчання, співробітництва й співтворчості викладача і студента та відсутністю реальних механізмів упровадження інтегрованих (традиційно-інноваційних) педагогічних технологій; між історично доведеним гуманістичним спрямуванням самостійної роботи студента та недостатнім рівнем його реалізації в навчальному процесі сучасного вищого навчального закладу; між необхідністю створення системи наскрізної самостійної роботи студентів і неврахованістю динаміки її історичних змін;

- на рівні професійної самореалізації: між поглибленням професійної зорієнтованості самостійної роботи студентів і неповним урахуванням її історико-регіональної специфіки; між зростаючими вимогами до професійного рівня сучасного фахівця та потребою в обґрунтуванні напрямів самоосвіти, самовиховання особистості з опертям на конструктивні персоніфіковані ретроідеї.

Аналіз сучасних науково-літературних джерел засвідчує, що в теорії та практиці вищої освіти накопичено певний досвід, що є основою вдосконалення самостійної роботи студентів. Визначено домінантні імперативи нової стратегії професійної підготовки фахівців із позицій нової філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Луговий та ін.), обґрунтовано ідею неперервності освіти (А. Алексюк, А. Бойко, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, С. Сисоєва та ін.).

Історико-педагогічний аналіз проблеми самостійної діяльності суб'єктів учіння як засобу активізації навчального процесу здійснено О. Адаменко, А. Булдою, А. Вихрущем, Н. Гупаном, Н. Дем'яненко, М. Євтухом, І. Зайченком, Г. Кловак, В. Майбородою, О. Микитюком, Н. Побірченко, О. Сухомлинською; вплив самостійної роботи на процес пізнання обґрунтовано В. Буряком, В. Вергасовим, Б. Єсиповим, О. Морозом, Р. Нізамовим, М. Нікандровим, П. Підкасистим, Т. Шамовою, Г. Щукіною. Основи організації самостійної роботи у системі підготовки фахівця в умовах університетської освіти визначено С. Вітвицькою, О. Глузманом, В. Козаковим, О. Кучерявим, О. Малихіним, О. Мещаніновим, В. Морозом, В. Сагардою та ін.

Питання методики самостійної роботи майбутніх педагогів стали

предметом досліджень Н. Бойко, В. Буринського, Н. Кардаш, М. Умрик, І. Шайдур, Н. Шишкіної, С. Япанова та ін. Особливості організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах досліджували Ю. Атаманчук, В. Бебих, І. Бендера, О. Василенко, Л. Онучак, Н. Пасмор, Ю. Приходько, Г. Романова, М. Смирнова та ін. Історико-педагогічний аспект навчально-пізнавальної діяльності студентів відображено у працях О. Кравченко, І. Курляк, О. Осової. Окремі проблеми самостійної роботи студентів висвітлено в низці дисертаційних досліджень, зокрема, теоретико-методологічні засади самостійної навчально-пізнавальної діяльності (М. Солдатенко, О. Малихін); організації науково-дослідної роботи (Г. Кловак, О. Мартиненко, О. Микитюк); самовиховання студентів (О. Кучерявий, Л. Римар, Г. Сериков); їх саморегуляції (Е. Газієв, І. Золотухіна, В. Чайка). Водночас зазначені наукові розвідки мають опосередковане відношення до предметного поля дослідження.

Отже, актуальність окресленої проблеми, важливість об'єктивного осмислення теоретичного та практичного досвіду минулого для розвитку сучасної вищої школи України, відсутність ґрунтовних історико-педагогічних досліджень із проблем організації та змісту самостійної роботи студентів і необхідність розв'язання наявних суперечностей визначили *мету статті*.

Вихідними положеннями у нашому дослідженні є застосування парадигмального підходу, що пов'язується з визначенням теоретичних і методологічних основ педагогіки в різні епохи її розвитку. Зокрема, наукові положення Т. Куна, який розглядає парадигмальний підхід як сукупність фундаментальних досягнень у конкретній галузі науки, які задають загальноновизнані зразки, приклади наукового знання, проблем і методів їх дослідження, визнаних науковим співтовариством основою його подальшої діяльності упродовж певного часу. Парадигмальний підхід в історико-педагогічному дослідженні обґрунтовано М. Богуславським і Г. Корнетовим. Аналізуючи пропоновану ними аргументацію, О. Сухомлинська зазначає, що парадигма – одне з ключових понять сучасної філософської науки й означає сукупність переконань, цінностей і технічних засобів, прийнятих науковим співтовариством (певна наукова традиція), а парадигмальний підхід в історії педагогіки – генеза теоретичних положень, що дає змогу науковцям і практикам виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти [12, с. 22]. Н. Дем'яненко розглядає «педагогічну парадигму як сукупність теоретичних і методологічних підходів, що визначають систему освіти, втілювану в науці й практиці на конкретному історичному етапі» [7, с. 42].

За твердженнями вчених, педагогічна парадигма традиції є генетично найдавнішою. Вона відповідає моделі освіти, органічно вплетеній у традиційний устрій життя людей та базується на зразках виховання й навчання, котрі, в свою чергу, є складовими традиції як найбільш стійкої, стабілізуючої складової механізму соціального дослідження. Виходячи із зазначеного, ми враховуємо положення вчених (М. Богуславського, Н. Дем'яненко, Г. Корнетова, А. Копил, С. Сухомлинської), які вважають, що «більш глибоке розуміння сучасних процесів в освіті, сучасних пошуків педагогічної думки, прогнозування ходу історико-педагогічного процесу передбачає бачення діалектики двох епох, оскільки їх паралельний розвиток сприяє збереженню наступності в ідеалах і цінностях освіти та подоланню негативних тенденцій в освітній політиці» [8, с. 101].

Поділяючи наукові підходи вчених, серед парадигмальних напрямів розвитку вищої освіти України упродовж XIX–початку XXI ст. будемо розглядати розвиток теорії і практики самостійної роботи студентів у рамках академічної, професійно-орієнтованої, професійно-технологічної та гуманітарної парадигм. Кожна із зазначених парадигм відрізняється метою, змістом, провідними орієнтирами, теоретичними поглядами на особистість, особливостями змісту, видів і характеру виконання самостійної роботи в освітньому просторі вищої школи.

Виходячи із зазначеного, концептуальними засадами для дослідження розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів вищої школи досліджуваного періоду вважаємо єдність наступних принципів:

- компенсаторності, згідно з яким передбачається значне розширення «фонових» знань студентів за рахунок орієнтації останніх на самостійний пошук й систематизацію додаткової інформації. Ця вимога передбачає нарощення «ядра» набутих професійно значущих знань з метою забезпечення повноти їх актуалізації;

- праксеологічності, сутність якого полягає у максимальній активізації самостійних дослідницьких дій студентів у напрямку набуття ними суб'єктивно нових знань. Активізація процесуального аспекту дослідження орієнтована на вдосконалення самостійної роботи майбутніх фахівців, оволодіння її технологією;

- багаторівневості, що передбачає забезпечення «покрокового» ускладнення змісту самостійної науково-дослідницької діяльності через скорочення або помноження завдань дослідження, звуження або розширення «інформаційного поля» завдань для самостійної роботи. Принцип багаторівневості дозволяє в повному обсязі врахувати індивідуальні динамічні можливості студентів, ступінь оволодіння навчальним матеріалом, рівень розвитку професійної самостійності;

- діалогічності, який реалізується шляхом активного використання потенціалу інтерактивної комунікативної взаємодії у підсистемах «викладач – студент», «студент – викладач». Саме діалог дозволяє викладачу встановлювати мобільний зв'язок із студентською аудиторією, з'ясовувати настрій, міру її зацікавленості й обізнаності в предметі навчання, емоційний та фізичний стан. Крім того, діалог забезпечує можливість створення атмосфери «спільного міркування» (Н. Кічук, О. Цокур), «спільної педагогічної дії» за допомогою включення студентів у колективно-групові, індивідуально-групові види самостійної роботи;

- прогностичності, який орієнтує на виявлення найближчої, середньої та віддаленої перспектив розвитку особистості, націлює на встановлення прогнозу педагогічного впливу засобів самостійної дослідницької діяльності на характер актуалізації знань, складання програм із перспективи власної самореалізації, самовиховання та самонавчання упродовж життя;

- особистісного цілепокладання студента (А. Хуторський), що передбачає здобуття освіти кожним студентом, кожним майбутнім фахівцем із урахуванням його особистісних цілей і завдань; право вибору студентом індивідуальної освітньої траєкторії; тобто це вибір студентом виду й теми творчої самостійної роботи, способів досягнення поставленої ним мети, створення самостійної освітньої траєкторії у здобутті майбутньої професії;

- самоорганізуючої творчості майбутніх професіоналів (С. Кульневич), тобто побудова навчання за синергетичним підходом, що передбачає формування у студентів самоорганізуючої професійної діяльності, мета і зміст якої повинні перетворити її для професіонала в самокерівництво шляхом синергетичних орієнтирів та умов діяльності;

- компліментарності (доповненості), суть якого полягає у тому, що за законами діалектики, протилежності зникають не шляхом їх зняття, а шляхом взаємного доповнення, компромісу. У практиці вищої школи це означає заміну монологічної лекції як методу викладання, діалогом, діалоговою взаємодією, партнерством викладача і студента в засвоєнні знань за наявності відкритості навчальної інформації для студентів;

- «принцип суб'єктності та свідомості, що пізнає», за яким і викладач, і студент визначаються активними суб'єктами освіти, спостерігачами своїх внутрішніх особистісних структур і їх прояву на «дослідному полі» (С. Кульневич) професійної і педагогічної діяльності. За такого підходу нівелюється позиція викладача як носія і передавача знань, оскільки пізнає і викладач, і студент;

- «принцип суб'єктивного контролю» (С. Кульневич, Т. Лаврентьева), як здібність людини усвідомлювати і адекватно пояснювати міру своєї участі в тому, що з нею відбувається, смислу свого життя і своєї діяльності, обраної професії, свідоме розмежування зовнішніх і внутрішніх впливів на свою особистість, результат діяльності. Завданнями вищої школи є сформувати у студентів адекватний внутрішній інтернальний рівень суб'єктивного контролю, вміння об'єктивно співвідносити перший і другий рівні суб'єктивного контролю і своєчасно перебудувати свою позицію. Допомогти у цьому може лише викладач, якому довіряє студент.

За гуманістичним підходом ми розглядаємо принципи як такі, що не можуть виступати жорстким регулятором побудови навчального процесу у будь-якому навчальному закладі. «Вони лише передбачають його можливі варіанти і використовуються як витончені регулятори щодо вибору умов, засобів, методів і форм особистісного потенціалу самоорганізації, ініціюють діяльність нашої свідомості на пошук власної поведінки і власної діяльності» (С. Кульневич).

Визначаючи необхідність модернізації навчально-виховного процесу вищої школи погоджуємося з думкою академіка А. Богуш, яка визначає, що є чи не найважливіше – «за допомогою гуманістичних принципів запобігти чи обмежити проникнення антигуманістичних засобів у навчальний процес вищої школи, показати їх неспроможність у досягненні позитивних результатів у майбутній професійній діяльності, переконати майбутніх професіоналів сприймати себе як найвищу цінність, що допоможе їм переорієнтувати себе, своє «Я» з позиції пасивного відтворювача в позицію самоорганізуючої, творчої особистості, яка зможе наповнити смислом і свою професійну діяльність, і свою життєтворчість» [5, с. 234].

Логіко-системний аналіз історико-педагогічної літератури, досвіду роботи вищих навчальних закладів, архівних документів [2; 3; 4] дозволяє стверджувати, що самостійну роботу студентів у вищих навчальних закладах слід розглядати:

- по-перше, як складову освітньо-виховного процесу, яка забезпечує єдність теорії та практики та безпосередньо впливає на зміст і характер діяльності вищої школи, змінює вимоги до підготовки фахівців, творчого їх розвитку;

– по-друге, її наскрізність та інтегративність у навчальній, виховній, практичній та науковій роботі студента у системі ступеневої освіти як цілісний, єдиний процес, що прогнозує та закладає підґрунтя для розвитку самостійної дослідницької діяльності як найвищої форми розгортання самостійної роботи майбутніх фахівців на етапі їх професійного становлення у вищому закладі освіти;

– по-третє, гуманістичне спрямування у формуванні ціннісних орієнтацій та внутрішнього і зовнішнього цілепокладання самостійної роботи студента у навчальному процесі вищої школи.

У дослідженні ми виокремлюємо провідні поняття: «самостійна робота», «самостійна пізнавальна діяльність», «пізнавальна самостійність» у взаємозв'язку і динамічному розвитку. Зазначимо, що у сучасному трактуванні поняття «сам» у психолого-педагогічних дослідженнях характеризується: як здатність діяти відносно незалежно, ізольовано від інших, без зовнішньої допомоги (Л. Виготський), по-особливому, не так як всі (Л. Божович, Л. Благоннадеждіна), зберігаючи свою позицію, не дивлячись на змінені умови (А. Латинцева), ініціативно (Ю. Янотовська) тощо.

Словниковий аналіз поняття дозволяє відзначити, що самостійна людина – у кого свої міцні переконання, в кого немає хиткості. Самостійність – властивість, якість людини [10]. Виявляється, що тлумачення В. Даля 1882 р. справедливо виражає його сутність і сьогодні. У словнику С. Ожогова знаходимо наступні тлумачення цього поняття: «1. Це людина, яка не знаходиться у підпорядкуванні або ж залежності від когось, якихось обставин; незалежна. 2. Здатна до незалежних дій, суджень, здатна діяти сама, без сторонньої допомоги або ж керівництва. 3. Той, хто виконує своїми силами або ж із власної ініціативи, без сторонньої допомоги і керівництва» [9, с. 29]. Отже, для предметного поля нашого дослідження самостійною є відповідно та робота, яка виступає безпосередньо джерелом або об'єктом дій для особи, без допомоги інших.

Ми розглядаємо *самостійність* як необхідну умову виконання будь-якої діяльності: навчальної, виробничої, громадської, розумової, пізнавальної тощо. Разом із тим, ми визначаємо пізнавальну самостійність як інтегративну властивість особистості, пов'язану із самореалізацією, з її активністю щодо внутрішнього спонукання, без зовнішнього примушування, а відносно незалежно. Продуктивний творчий характер самостійної роботи студента (нестереотипність у прийнятті рішень, що приймаються особистістю, вчинків і дій, самої особистості) властивий вищому рівневі розвитку його пізнавальної самостійності.

Самостійна особистість приймає рішення, контролює процес реалізації рішень, самокритично оцінює свою діяльність, коригує та домагається своїх цілей, несе за них відповідальність. Вищим рівнем розвитку самостійності полягає у потребі ставити перед собою цілі та завдання, спрямовані на вихід за межі заданого, на пошук і відкриття нових закономірностей та способів розв'язання.

У дослідженні ми враховували наукові підходи вчених про те, що *пізнавальна самостійність* не є вродженою властивістю людини, і не завжди стає стійкою характеристикою діяльності й поведінки, а її рівень залежить від умов, у яких розвивається особистість, характеру стосунків з оточуючим. На підставі самокритичного аналізу, рефлексії особистість приймає все більш адекватні рішення, що ведуть до розв'язання проблем. Ми поділяємо погляди вчених (Н. Дідусь, З. Курлянд), які розглядають пізнавальну самостійність як

інтегративну якість особистості, що полягає у здатності та потребі приймати й реалізовувати рішення з власної ініціативи і нести за них відповідальність. Результати досліджень Н. Дідусь (1988), Г. Гаврилової (1986), Т. Степури (1988), В. Бенери (2003) підтверджують думку про те, що творчість набуває розвитку на основі самостійності особистості і є вищим ступенем її розвитку [2]. У сучасних умовах самостійність стає професійно необхідною якістю особистості будь-якого спеціаліста. Отже, і підготовка спеціаліста повинна орієнтуватися на формування у студентів зазначеної якості, а не лише на репродуктивну виконавську діяльність з оволодіння певною сумою знань.

Історико-педагогічний аналіз досліджень, присвячених проблемам самостійної роботи дозволяє стверджувати, що самостійність служить важливою передумовою для здійснення самостійної роботи студента у навчальному процесі вищого навчального закладу й характеризується розширенням пізнавальних завдань, залученням додаткового теоретичного і практичного матеріалу залежно від актуальних для особистості наукових і професійних інтересів, від попередньої підготовки, уміння працювати самостійно тощо [3; 4]. Таким чином, можна розрізнити поняття «самостійна робота», «самостійна діяльність» і «пізнавальна самостійність» і визначити їх відповідно як форму виявлення діяльності, вид діяльності та інтегративну властивість особистості.

Для визначення специфічних характеристик самостійної роботи було досліджено взаємозв'язок між *самостійною пізнавальною діяльністю* як особистісною рисою суб'єкта навчання й самостійною роботою як процесом і способом набуття знань. Це дозволило встановити, що самостійна робота студентів вищих навчальних закладів: є діяльністю пізнання, якій притаманні всі характерологічні ознаки; має двоаспектний суб'єкт діяльності, коли студент виступає в ролі того, хто її здійснює, і в ролі того, на кого ця діяльність і її результат спрямовано, тобто одночасно і як той, хто навчає, і як той, хто навчається. Про взаємозв'язок категорій «самостійна робота» і «самостійність» говорить практика, оскільки рівень власне самостійності виконання самостійної роботи студентом визначається мірою (безпосередньої, опосередкованої) участі викладача в управлінні та контролі за її виконанням.

Логіко-системний аналіз існуючих підходів виявив розбіжності у тлумаченні провідними науковцями поняття «самостійна робота». Розглянемо експлікацію поняття самостійної роботи студента вищої школи. Наукові підходи вчених щодо дефініції «самостійна робота» у вищій школі представлено на рис. 1.

Погоджуємося із думками вчених, котрі вважають, що поняття «самостійна пізнавальна діяльність», «самостійна навчальна робота» і «самостійна робота» не можна ототожнювати (М. Солдатенко, О. Малихін). Зазначимо, що О. Малихін у дослідженні підтримує думки тих учених (В. Буряк, С. Вітвицька, В. Граф, О. Мороз, О. Савченко та ін.), які акцентують на нетотожності понять «самостійна робота» й «самостійна навчальна діяльність» і визначають самостійну роботу основною формою організації самостійної навчальної діяльності, М. Солдатенко поряд з іншими вченими (А. Алексюк, В. Логвиненко, В. Луценко, П. Підкасистий та ін.) розглядають самостійну роботу значно ширше, визначаючи її і як засіб навчання, і як форму наукового пізнання [1, с. 45; 11, с. 82].

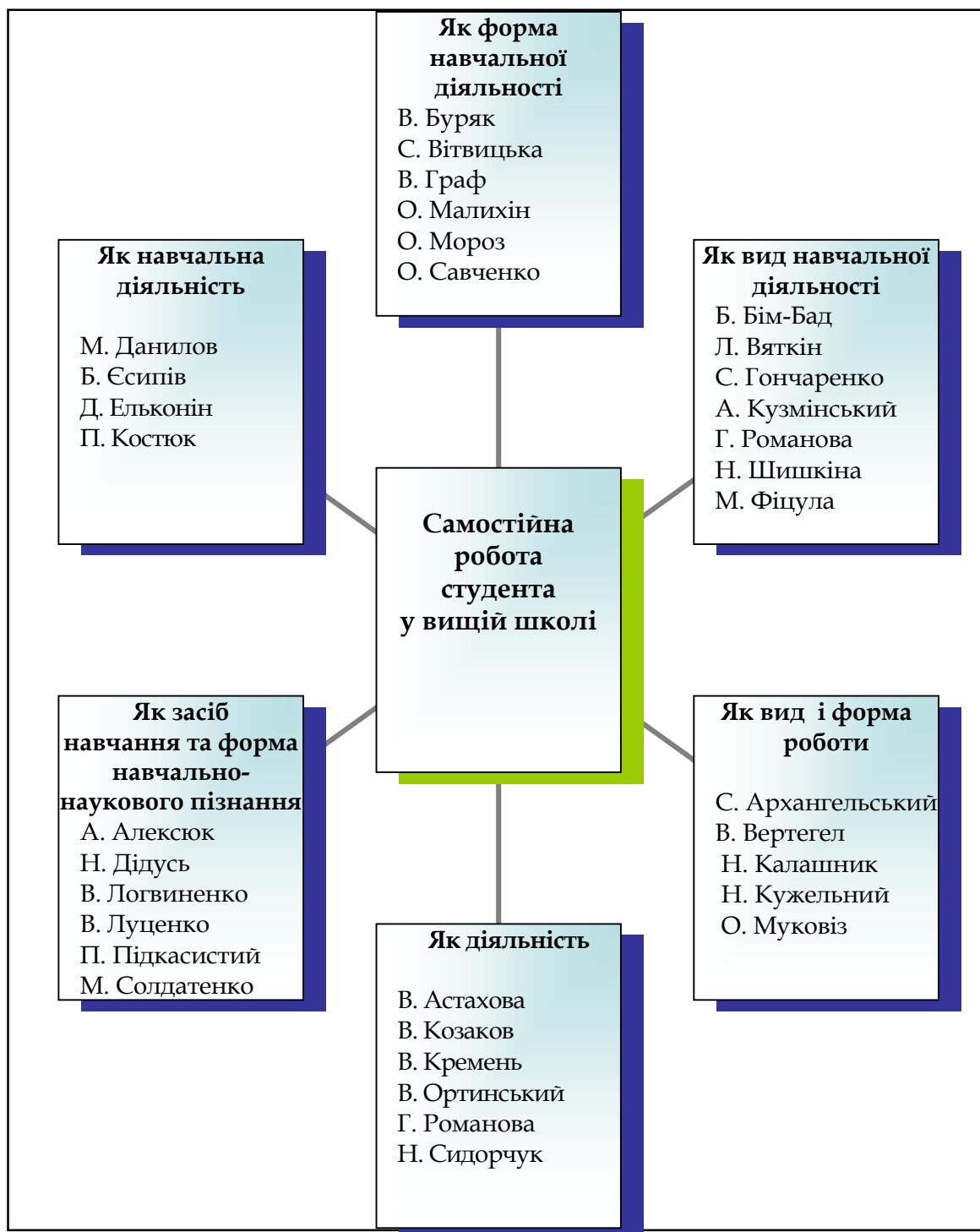


Рис. 1. Наукові підходи до поняття «самостійна робота»

Для визначення сутнісних характеристик самостійної роботи студента було досліджено взаємозв'язок між самостійною пізнавальною діяльністю як особистісною рисою суб'єкта навчання й самостійною навчальною діяльністю як процесом і способом набуття знань. Представлені на таблиці визначення щодо розуміння вченими поняття «самостійна робота» визначають названу категорію набагато ширше, ніж лише навчальна самостійна робота. Визначаючи самостійну роботу у навчальній діяльності: як вид діяльності учіння (В. Козаков), як вид навчальної діяльності (Л. В'яткін); як засіб навчання (В. Логвиненко), як вид навчання (К. Карпова) і форму навчальної діяльності (Т. Лобода) – вчені розглядають самостійну роботу

студента у єдності із розвитком самостійності як інтегративної властивості особистості (див. табл. 1).

Таблиця 1

Самостійна робота і самостійність

Самостійна робота – це	Автор
специфічний <i>вид діяльності учіння</i> , головною метою якого є формування самостійності суб'єкта навчання, а формування його знань, вмінь та навичок здійснюється опосередковано через зміст та методи усіх видів занять	Козаков В. А.
такий <i>вид навчальної діяльності</i> , при якому в умовах систематичного зменшення прямої допомоги викладача виконуються навчальні завдання, які сприяють свідомому і стійкому засвоєнню знань, умінь, навичок і формування пізнавальної самостійності як риси особистості	В'яткін Л. Г.
<i>засіб навчання</i> , що сприяє формуванню і розвитку пізнавальної самостійності	Логвиненко В. Г.
специфічний <i>вид навчання</i> , головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, що навчається, а формування його вмінь, знань та навичок здійснюється опосередковано через зміст та методи різних видів навчальних занять	Карпова К. І.
особлива <i>форма навчальної діяльності</i> суб'єкта, у процесі якої студенти оволодівають знаннями і вміннями, а також розвивають такі якості особистості, як самостійність і активність	Лобода Т. М.
це <i>система заходів</i> , спрямованих на виховання активності і самостійності студента як рис особистості	Юганзен Б. Г.

Логічними є висновки наукових досліджень, які свідчать, що в процесі навчально-пізнавальної діяльності самостійні роботи студентів виступають як вид пізнавальної діяльності та специфічна форма навчального й наукового пізнання. Отже, самостійна робота – явище не тільки педагогічне, а й гносеологічне. Вчені розглядають самостійну роботу студента у вищому навчальному закладі і як форму навчання, і як засіб навчально-наукового пізнання.

Поляризувалися думки науковців і щодо дидактичної функції самостійної роботи. Відомі вчені – педагоги А. Ковальов, Н. Кузьміна вважають самостійну роботу студентів методом навчання, Г. Герасимова, А. Усова – прийомом навчання, Б. Єсіпов називає її формою організації творчої діяльності, П. Підкасистий указує, що «самостійна робота» – це не форма організації навчальних занять і не метод навчання, а засіб організації та виконання певної діяльності згідно з визначеною метою. Ми погоджуємося з думками вчених про те, що головним стержнем самостійної роботи студента має бути рівень сформованості його пізнавальної самостійності з особистісно вмотивованим цілепокладанням діяльності (хочу, можу, вмію). Уважаємо, зміст і характер самостійної роботи студента вищого навчального закладу як особистісний, повинен бути побудований на внутрішній мотивації та трактуватися як індивідуально-особистісний процес цілеспрямованого і систематичного покращення, вдосконалення, розвитку себе і своєї діяльності. Зазначимо, що при цьому суто особистісний характер самостійної роботи припускає розвиток самопізнання, самоосвіти та самовиховання.

Другий аспект – важливий для розуміння поняття самостійна робота у вищій школі полягає у необхідності взаємодії «викладач-студент», «студент-викладач» щодо зменшення безпосередньої допомоги й забезпечення демократичних засад організації, управління та контролю за виконанням самостійної роботи студентів. Результати логіко-системного аналізу наукових джерел дозволяють зазначити, що вчені В. Вертегел, Л. В'яткін, С. Гончаренко, Н. Калашник, А. Кузьмінський, В. Кремень, О. Муковіз, О. Савченко, Р. Олійник, В. Ортинський М. Фіцула дотримуються засад зазначеного підходу [3, с. 13–17] (див. табл. 2).

Самостійна робота як дидактична форма навчання є системою організації педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю тих, хто навчається і відбувається за відсутності викладача й без його безпосередньої участі й допомоги. Під час виконання самостійної роботи підтримка викладача реалізується опосередковано через організацію системи навчання в умовах самопідготовки. Зміст вищої освіти, який стає предметом організованої взаємодії за типом діяльності професійного співтовариства (творчої майстерні, співконсультування, взаємоспрямовуваного навчання тощо), дозволяє стимулювати самостійну роботу в цьому напрямі й прискорити процес становлення фахівця.

Таблиця 2

Самостійна робота у взаємодії «викладач-студент»

Самостійна робота це –	Автор
планова <i>індивідуальна</i> або <i>колективна робота</i> студентів, що виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі	Вертегел В. П. Гончаренко С. У. Кузьмінський А. І. Муковіз О. П. Калашник Н. Г. Кремень В. Г. Фіцула М. М.
вища <i>форма навчальної діяльності</i> за критерієм саморегуляції й цільової спрямованості студента, яка може бути диференційована залежно від джерела управління, характеру спонукання	Бавикіна Н. Ю. Савченко О. П.
такий <i>вид навчальної діяльності</i> , при якому в умовах систематичного зменшення прямої допомоги викладача виконуються навчальні завдання, які сприяють свідомому і стійкому засвоєнню знань, умінь, навичок і формування пізнавальної самостійності як риси особистості	В'яткін Л. Г.
<i>пізнавальна діяльність</i> , що виконується студентами самостійно, під необхідним керівництвом викладача, іноді за заданою програмою або інструкцією з урахуванням психологічних особливостей, особистих інтересів і планів студентів	Олійник Р. В.
самостійна <i>діяльність-учіння</i> студента, яка планується викладачем разом зі студентом, але виконується студентом за завданнями та під методичним контролем викладача без його прямої участі	Ортинський В. Л.

У зазначеному підході полягає дидактична сутність самостійної роботи та її відмінність від форм аудиторної роботи, що передбачає безпосередню участь і опосередковану допомогу з боку викладача. Разом із тим зазначимо, що

самостійну роботу слід розглядати як структуру особливої форми навчання й не ототожнювати зі структурою діяльності учіння, що інколи спостерігається у дидактиці вищої школи. Самостійна робота не є самостійною діяльністю того, хто навчається, щодо навчального матеріалу, а є особливою системою умов навчання, котрі організовуються викладачем, і є аспектом його діяльності. Отже, самостійна робота є лише складовою самостійної навчальної діяльності, її основною формою здійснення.

Ми розглядаємо самостійну роботу студента у «суб'єкт-суб'єктній» [6, с. 125–127] взаємодії, яка передбачає заміну моделі «викладач – студент» на модель «колега – колега» у напрямі співпраці й співтворчості, що особливо важливо в сучасних умовах модернізації вищої освіти. Структура самостійної роботи студента вищого навчального закладу нами розглядається як педагогічна система, що включає: цілі роботи; засоби, методи, форми; зміст і процес роботи, результат, контроль, самоконтроль, цілі наступного рівня діяльності.

Вважаємо, що поняття «самостійна робота» доповнене характеристикою діяльності (наукова, науково-дослідницька, пізнавальна, навчальна, практична, просвітницька, виховна тощо), конкретизує вид діяльності студента та надає їй відповідно конкретного змісту й характеру виконання і потребує розмежування у визначеннях (див. схему 1).

Схема 1



Результати проведеного наукового дослідження дозволяють зауважити, що визначення самостійна робота не надає повної характеристики змісту й виду діяльності, яку виконує студент. Ми розглядаємо зміст самостійної роботи студента вищого навчального закладу у прямій залежності від визначеної мети та прогнозованих завдань у певному виді діяльності професійної підготовки (навчальній, пізнавальній, науковій, практичній, виховній тощо). Виходячи із зазначеного, уважаємо за доцільне розмежувати поняття і терміни: самостійна наукова робота, самостійна науково-дослідницька робота, самостійна виховна робота, самостійна навчальна робота, самостійна практична робота, самостійна лабораторна робота, самостійна письмова робота тощо.

Самостійна робота студента розглядається як провідна форма організації навчальних занять, що супроводжує всі види початкової роботи як аудиторна самостійна робота і виступає основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових занять, тобто позааудиторна. Уважаємо, що потенційні можливості самостійної роботи закладені в її

багатогранності, яка акумулює самостійну дослідницьку діяльність студента та пронизує усі рівні професійної підготовки майбутнього фахівця. Оскільки, з одного боку, самостійна робота є формою навчання, при якій студент засвоює необхідні знання, оволодіває уміннями, навчається планомірно і систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності. З іншого – самостійна робота студента розглядається як один із ефективних засобів підвищення пізнавальної активності, один із напрямків індивідуалізації самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Логіко-системний аналіз наукових джерел, результати проведеного дослідження (2002–2012 рр.) дозволяють стверджувати, що визначення самостійної роботи студента слід розглядати цілісно у процесі реалізації освітньо-професійної програми підготовки фахівця у вищій школі. У дослідженні самостійна робота студента у вищих закладах освіти нами розглядається: по-перше, як діяльність, що планується у співробітництві з викладачем під прямим або ж опосередкованим керівництвом (у навчальних кабінетах і наукових лабораторіях, науково-допоміжних установах, роботі гуртків і товариств тощо) з метою спрямування самодіяльної особистості студента на самостійне вивчення конкретних наук для розв'язання наукових, практичних завдань майбутньої професійної діяльності; по-друге, це діяльність індивіда, що здійснювалася ним своїми власними силами без сторонньої допомоги. *Самостійну роботу* студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти досліджуваного періоду визначаємо як особистісно вмотивовану діяльність під прямим або опосередкованим управлінням викладача, спрямовану на самостійне вивчення конкретних наук для розв'язання навчальних, наукових, практичних завдань майбутньої професійної діяльності.

Сьогодні домінантними імперативами удосконалення самостійної роботи студентів у вищій школі повинні стати:

- інтерактивні комплекси навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін відповідно до освітньо-професійних програм підготовки фахівця;
- сучасне інформаційно-технічне забезпечення (електронні підручники і посібники, методичні рекомендації, сучасні каталоги, бази даних наукової літератури та наукових фахових видань, доступ до навчальних та наукових інтернет-ресурсів, тестові варіанти комп'ютерної перевірки знань тощо);
- оптимальне керівництво самостійною пізнавальною діяльністю у цілісному педагогічному процесі із врахуванням принципів індивідуалізації та диференціації освітньо-виховного процесу та загального навантаження студентів.

Використання потенціалу самостійної роботи в умовах модернізації професійної підготовки у вищій школі повине бути такого рівня і якості, в процесі якої створювалися б сприятливі умови для формування професійної компетентності та інноваційної поведінки майбутнього фахівця.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дає підстави запропонувати рекомендації:

- Міністерству освіти і науки України – щодо розроблення Положення про організацію самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах із визначенням єдиних регулятивів в управлінні аудиторною і позааудиторною самостійною роботою студентів; офіційного затвердження у навантаженні викладача часу на консультативну діяльність, тьюторську роботу зі студентами;

- вищим навчальним закладам – відносно розроблення навчально-методичних комплексів самостійної роботи студентів за напрямками підготовки та

галузями знань, з урахуванням їх диверсифікації; розширення спектру науково-консультативної діяльності (андрагогічний, герогогічний напрями тощо); стимулювання і заохочення обдарованої студентської молоді до участі в наукових конкурсах; заснування стипендіальних фондів, центрів фандрайзингу; розвитку мобільності викладачів і студентів через зарубіжні стажування та наукові відрядження.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми організації та змісту самостійної роботи студентів в історичному розвитку вищої школи України. Подальший науковий пошук доцільно спрямувати на визначення особливостей самостійної роботи студентів на кожному із рівнів вищої освіти, вдосконалення її змісту і структури відповідно до фахової підготовки відповідного ступеня вищої освіти, розвиток технологій самостійної роботи студентів з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. Н., Аюрзанайн А. А., Підкасистий П. І., Козаков В. А. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання / А. Н. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков та ін. – К. : ІСДО, 1993. – С. 45.
2. Бенера В. Є. Пізнавальний аспект самостійності майбутнього педагога. Пошуки, проблеми, перспективи : [монографія] / В. Є. Бенера. – Тернопіль : Воля. – 2006. – 324 с.
3. Бенера В. Є. Самостійна робота студента: бібліографічний показник / В. Є. Бенера. – Кременець: РВЦ КОГП ім. Тараса Шевченка. – 2010. – С. 13-17.
4. Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина ХІХ – кінець ХХ ст.) : [монографія] / В. Є. Бенера. – Рівне : ПП ДМ, 2011. – 640 с.
5. Богуш А. М. Сучасний підхід до модернізації навчально-виховного процесу вищої школи / А. М. Богуш // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис 3 (38) № 3 (Додаток 1). – Т.1. – Рівне: ПП Баришев К. В. – 2010. – С. 234.
6. Бойко А. М. Концептуальні основи особистісно-соціального виховання / А. М. Бойко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992-2002. – Харків, 2002. – Ч. І. – С. 125-127.
7. Дем'яненко Н. М. Етапи педагогічної парадигми в історії класичного університету України / Н. М. Дем'яненко // Наукові записки КНУ імені Тараса Шевченка. Факультет соціології та психології. Інститут журналістики. – К. : КПВД «Педагогіка», 2004. – Т. V. – С. 42-48.
8. Копыл А. Н. О методологических основаниях истории педагогики и образования / А. Н. Копыл // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 101.
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 57 000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой; АН СССР. Ин-т русского языка. – М.: Русский язык, 1988. – 750 с.
10. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
11. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: [монографія] / М. М. Солдатенко. – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.

12. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Вихрущ А. В.

УДК 37 (091): (477.4)

д. і. н., доц. Скакальська І.Б.
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

РЕЛІГІЙНА ПРАВОСЛАВНА ОСВІТА В КРЕМЕНЕЦЬКОМУ ПОВІТІ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД ХХ ст.

У статті автор проаналізувала розвиток релігійної освіти на Кременеччині у міжвоєнний період ХХ ст. в контексті суспільно-політичних і педагогічних передумов того часу. Розкрито зміст, особливості релігійної освіти. На конкретних прикладах прослідковано функціонування Духовної православної семінарії в м. Кременці у міжвоєнний період ХХ ст.

Окреслено просвітницьку та наукову роботу окремих представників волинського духовенства. Осмислено місце та роль релігійної освіти у житті українського народу, що сприятиме ширшому використанні її виховного потенціалу для плекання підростаючого покоління.

Ключові слова: релігійна освіта, інтелігенція, православ'я, навчально-виховний процес, Волинь, семінарія, Кременецький повіт.

In this article the author analyzed the development of religious education in Kremenets region during the interwar period of XX century in the context of sociopolitical and pedagogical prerequisites of that time. The article reveals the content and peculiarities of religious education. The functioning of Orthodox Theological Seminary in Kremenets is observed on concrete examples.

The author outlined educational and scientific work of individual representatives of the Volyn clergy. The researcher examined the place and role of religious education in the life of the Ukrainian people, to facilitate wider use of the educational potential for nurturing the younger generation.

Key words: religious education, intellectuals, Orthodox, educational process, Volyn', seminary, Kremenets district.

Релігійна освіта й виховання є дієвим засобом формування духовності особистості. У ХХІ ст. релігійні конфесії, що функціонують у європейських країнах, створили потужну систему релігійної освіти. Вони активно співпрацюють з державними навчальними закладами. Демократизація нашого суспільства відкрила сприятливі можливості для виховної роботи священиків і випускників духовних навчальних закладів. Відповідно вивчення досвіду функціонування духовних навчальних закладів, розвитку та структури релігійної освіти у Кременецькому повіті Волинського воєводства у міжвоєнний період ХХ ст., дозволить використовувати практичний матеріал для залучення молоді до загальнолюдських і християнських цінностей. Актуальність проблеми дослідження зумовлена також необхідністю вивчення історичного досвіду

розвитку релігійної освіти у зв'язку з посиленням інтересу до релігії у сучасному суспільстві.

Проведений аналіз літературних та історичних джерел засвідчує, що проблема релігійної освіти в Кременецькому повіті висвітлена частково. Значну наукову цінність мають праці М. Теодоровича [23], М. Тучемського [25], В. Рожка [20], Г. Чернихівського [26]. Питання розвитку релігійної освіти, загалом Волині у ХІХ-початку ХХ ст., було розглянуто у дисертаційному дослідженні О. Костюк [15].

Метою наукової розвідки є висвітлення організаційно-педагогічних засад релігійної освіти у Кременецькому повіті в контексті суспільно-політичних реалій міжвоєнного періоду ХХ ст.

У досліджуваній період на території Кременецького повіту, який входив до складу Волинського воєводства Другої Речі Посполитої, діяли дві основні церкви – Автокефальна Православна церква в Польщі і римо-католицька, до речі, саме остання мала повну підтримку влади. У православної церкви становище було набагато складнішим. У цей час літургії і надалі відправлялися церковнослов'янською мовою, а проповіді виголошувалися російською. Російськомовною залишалася вся церковна література. Ситуація була складною, наприклад, за даними перепису 1931 р. у Кременецькому повіті проживало 243.032 чоловік, серед них православних – 184.517 чол. [3, с. 739]. У 1920–30-х рр. у церковному житті Західної Волині мали місце такі процеси як здобуття автокефалії, піднесення національної свідомості духовенства, дерусифікація церкви, ревіндикації тощо.

Релігійна освіта в повіті, насамперед, реалізовувалась через священицькі родини, викладання Закону Божого у школах, через функціонування Духовної семінарії, через вихід часопису «Церква і нарід» і діяльність Товариства ім. Петра Могили.

Насамперед, зазначимо, що релігійну освіту та виховання діти отримували у родині. Спробуємо показати це на прикладі діяльності родини Шумовських. Патріарх родини – Федір Миколайович Шумовський – священик із шляхетного роду та священицької родини, 55 літ відслужив на благо рідної Волині і був одночасно вчителем, лікарем, громадським діячем, вірцевим батьком і вихователем як власної, так і парафіяльної сім'ї. Федір Шумовський отримав усі священицькі нагороди, в тому числі і митру. Його діти, розкидані по всьому світу, зуміли вижити на чужині та зробити свій внесок у розвиток духовності, історії, культури. Кошти вкладали в книги, літописи, хроніки й вірили, що наступить пора, коли це буде потрібне українському народові [21, с. 98]. Під час Першої світової війни родина (мати з дітьми) виїхала вглиб Росії, потім деякий час жили поблизу Харкова. Проте отець Федір категорично відмовився залишити напризволяще свою парафію і родинне «гніздо», оскільки відчував, що найбільше в такий час воєнного лихоліття він потрібен своїм прихожанам [21, с. 101]. Це був гідний приклад для наслідування дітьми. Аналізуючи долю кожного з дітей цієї великої священицької родини, можна стверджувати, що вони «розкидані» по світу, своїми діями прославляли свою знедолену Батьківщину та свій багатостраждальний народ.

Питанням викладання Закону Божого займалась Духовна Консисторія у м. Кременці. Зокрема, саме вона втілювала на практиці постанову Священного Синоду святої Автокефальної Православної Церкви в Польщі від 30.07.1928 р. про

те, що встановлено кваліфікації для православних законовчителів шкіл. Насамперед, право викладати мали ті, хто закінчив богословський відділ Варшавського університету, Державну духовну семінарію в м. Вільно чи м. Кременці [7, арк. 9]. Також Духовна Консисторія нагадувала благочинним єпархії їх обов'язок, що під час візитації парафій необхідно перевіряти в школах якість викладання Закону Божого [7, арк. 17]. Лише Консисторія своїм рішенням надавала право духовним особам викладати Закон Божий [8, арк. 56]. Зауважимо, що при Волинському єпархіальному зібранні, що збиралось у Почаївській Свято-Успенській лаврі було обрано шкільну комісію на чолі з О. В. Турневичем, яка займалась проблемами релігійної освіти [9, арк. 4].

Під час візитації школи благочинний повинен був зазначити такі дані: вказати день перевірки, кількість православних учнів в кожному класі згідно з журналом, та також кількість у день відвідування ним закладу; кількість запланованих тижневих годин для Закону Божого, скільки подано законовчителем лекцій, відповідно до записів у журналі, що пройдено учнями і чи відповідають знання дітей шкільній програмі. Зверталась увага й на те, які недоліки помічено у справі законовчителства та яка їх причина. Вивчалось питання: «Як ставиться законовчитель до виконання своїх обов'язків, також чи є підручники із Закону Божого?» Звісно, таке комплексне вивчення проблеми, давало чітку картину викладання Закону Божого. Дослідження показувало, що професійний рівень учителів був різним і кваліфікація педагогів залежала від навчального закладу та етапів становлення і розвитку релігійної освіти.

По закінченні візитації обов'язково необхідно було скликати конференцію всіх законовчителів округи для обговорення підсумків перевірки стану викладання предмету [10, арк. 30]. Отже, проблемі релігійної освіти приділялася належна увага з боку керівництва Духовної Консисторії. Зазначимо, що Закон Божий викладався у кожному класі по 2 години в тиждень [10, арк. 52].

Для самих священників проводились спеціальні законоучительські курси [11, арк. 31]. Також для духовенства були надані «Інструкції для парафіяльного духовенства в ділі організації відвідування шкільною молоддю богослужінь». Зокрема, у цих вказівках підкреслювалося, що під час викладання Закону Божого кожен парафіяльний священник зобов'язаний розвивати в дітей любов до храму Божого [11, арк. 52].

Цікавим є той факт, що Волинська Духовна консисторія була власницею шкіл, наприклад, на Перелісках у м. Кременець, навчальний заклад також підпорядковувався шкільному інспекторату [13, арк. 25]. Таким чином, священник – законовчитель-підзвітний був як єпархіальному керівництву, так і шкільному інспектору. Був випадок, коли Духовна консисторія призначила завідуючим школою на Перелісках (околиця Кременця) протоієрея Г. Боришкевича, проте Кураторіум навчального округу не погодився на це призначення у зв'язку з тим, що у нього немає необхідної кваліфікації вчителя початкової школи [13, арк. 5].

Волинське єпархіальне зібрання займалося питаннями релігійної освіти, на його засідання запрошувалися делегати духовних шкіл. Так, від Духовної семінарії в м. Кременці – Л. Данилевич, від Кременецької хлоп'ячої школи – Н. Яцьківський, від Кременецької дівочої школи – М. Булгаков. Окремо було запрошено професора В. Біднова [12, арк. 23]. У ході засідання Волинського

єпархіального зібрання 03.10.1921 р. У Почаївській Лаврі відбулося засідання 4-х секцій, зокрема, секції по справах духовної освіти (головавав – М. Черкавський, заступник – В. Біднов та секретар – В. Яцьківський) [12, арк. 35]. Була прийнята резолюція про те, щоб звертатись до польського уряду з проханням дозволити, де необхідно відкривати церковні початкові школи. Підкреслимо й те, що на засіданні було наголошено: «духовенство справою народної освіти повинно ближче цікавитися, священники мають впливати на те, щоб у парафіях школи були національні»... [12, арк. 52]. Ця рекомендація була надана не випадково. У зв'язку з початком українізації православної церкви важливим було виховання національно свідомих душпасторів, цим зайнялась Духовна семінарія у Кременці. У семінарії з кожним роком укріплювався український національний дух [1, с. 16]. З'ясовано, що сукупність і характер дисциплін, які викладались у цьому навчальному закладі, створювали інтелектуальну та духовну атмосферу, що сприяла розвитку особистості.

Важливо врахувати те, що приходили навчатись у семінарію діти з простих сімей, так «на навчання у семінарію прибувало все більше дітей селян, міщан та ремісників» [1, с. 17]. Вони потім пропагували для народу національну ідею.

Перші кроки для українізації Духовної семінарії в Кременці на початку 20-х років ХХ ст. здійснював професор Василь Біднов. Він лише рік викладав історію релігії та церкви у Кременецькій духовній семінарії з 1920 по 1921 р. В. Біднов у 1921 р. був одним із організаторів з'їзду в Почаєві, який висловився за впровадження у богослужінні української мови [21, с. 138]. Серед відомих діячів семінарії, які були прихильниками українізації, був Филімон Кульчинський. Він не лише закінчив Волинську духовну семінарію, але й Київську духовну академію з дипломом кандидата богослов'я. З 1927 р. до 1939 р. Филімон Устинович працював професором духовної семінарії у Кременці. У семінарії він викладав українську мову і літературу та історію церкви. Він був добрим наставником молоді. Організовував академії на вшанування Тараса Шевченка, проводив екскурсії по краю для семінаристів [21, с. 142].

Духовна семінарія у Кременці з 1927 р. була прийнята на державне утримання і наділена правами державних середніх шкіл. Тобто, кожен випускник закладу мав право вступу до будь-якого університету Польщі. Вчилася тут у середньому близько 200 учнів. Наприклад, у 1930/1931 навчальному році нараховувалось 343 вихованці [6, арк. 54].

Проте вже у березні 1932 р. Міністерство ісповідань і освіти польського уряду оголосило про реформу системи шкільної освіти в державі. Зміни торкалися і Кременецької духовної семінарії. На її місці планували створити трирічний богословський ліцей, до якого кандидати у священники вступали б після закінчення чотирирічних загальноосвітніх гімназій [17, с. 118]. Однак на нараді під головуванням митрополита Діонісія, у квітні 1933 р., за участю інспектора семінарії С. Міляшкевича та в.о. ректора Віленської семінарії прот. М. Тучемського з'явився новий проект, який передбачав створення богословського ліцею у Варшаві. У 1938–1939 шкільному році відкрився Православний богословський ліцей у Варшаві. Викладання у ліцеї здійснювалося польською мовою і лише передбачалось дві години на тиждень для рідного слова. До ліцею після іспитів поступило 12 учнів [17, с. 780]. З середини 1930-х років Кременецька духовна семінарія здійснювала лише випуски студентів, поповнення

не набирали. Стан поступової ліквідації семінарії тривав до приходу радянської влади у 1939 р.

У 1935 р. посол С. Тимошенко з трибуни сейму намагався ще раз привернути увагу до проблем духовної освіти на Західній Волині. У промові він наголосив, що переведення семінарії з Кременця до Варшави стане кривдою для краю [19, с. 119]. Проте влада вже змінила своє ставлення до Православної Церкви у Польщі і прагнула останню перетворити на пропольську, тому розпочала її деукраїнізацію. При цьому здійснюючи наступ на православну релігійну освіту.

У зв'язку з аналізом стану релігійної освіти у повіті, заслуговує на увагу видання «Церква і нарід», яке виходило друком у м. Кременець Волинського воєводства у 1935–1936 рр. (редактор – Іван Власовський) [26, с. 127]. Він був секретарем Волинської консисторії у Кременці. І. Власовський – активний громадський діяч, богослов-науковець, професор [21, с. 143]. У виданні «Церква і нарід» містяться різноманітні публікації, наукові дослідження з різних проблем тощо. За жанровою ознакою матеріали представлені переважно нарисами, кореспонденціями і статтями. Зміст річника поділявся на два відділи – неофіційний (слова й проповіді, апологетичні статті, церковна історія й археологія, церковно-публіцистичні статті, оповідання, вірші, політичне життя, в пресі, хроніка, некрологи, дописи) та офіційний (розпорядження єпархіальної влади, ухвали, статuti, звіти тощо). Зауважимо, що офіційна частина є важливим джерелом з історії релігії та становища православної церкви у Польщі. Важливо, що православна релігійна освіта мала підтримку на сторінках названого часопису.

Одним із напрямів реалізації принципів релігійної освіти було пропагування наукових досліджень. Зокрема, у часописі «Церква і нарід» є низка суто богословських праць. Це дослідження професора Л. Данилевича [4, с. 117]. Також священник М. Тарнавський у статті «Релігія» наводить цікаве тлумачення терміну «релігія» [22, с. 64]. Автор спростовує фразу про те, що «кожна віра спасає». Він зауважував, що християнство не можна ставити поруч інших релігій, процитуємо його слова: «Хто не перебуває в науці Христа, не має Бога...» [20, с. 65]. Ці роздуми представників української інтелігенції свідчать про її інтелектуальний потенціал та прагнення здійснювати наукові пошуки, збагачуючи цим релігійну освіту.

Новою сторінкою церковно-громадської діяльності волинського духовенства було створення у 1931 р. і діяльність Товариства імені митрополита Петра Могили у Луцьку. Ініціаторами його заснування стали І. Власовський та Ю. Константинов [2, с. 82]. Товариство нараховувало лише в Луцьку 942 члени, воно мало п'ять відділів: у Сарнах, Володимирі, Рівному, Кременці та Новогрудку [24, с. 755]. Зазначимо, що до складу товариства входило не лише духовенство, але й селяни, вчителі, робітники, інженери та юристи, майже всі групи української еліти [5, арк. 1]. Товариство імені митрополита Петра Могили налагоджувало співпрацю православного духовенства та влади у різних сферах, у тому числі в освіті.

Окремий напрям роботи Товариства полягав у залученні молодих людей до просвітницьких проектів. Через читання лекцій, видання і розповсюдження популярної церковної літератури, проведення різноманітних курсів, товариство мало на меті виховувати молодь на засадах релігійної та національної самосвідомості. Лекторами виступали відомі релігійні діячі, богослови, наприклад, професор О. Лотоцький виступив на тему «Соборність в православній церкві», доповідь він виголосив 27 грудня 1931 р. у Луцьку. Також професор

В. Біднов прочитав лекцію, присвячену митрополитові Петру Могили, в січні 1932 р. у Луцьку та Рівному [18, с. 40].

Стараннями української еліти у 1932 р. почав діяти відділ Товариства імені митрополита Петра Могили у Кременці. Цю філію очолювали Ю. Григорович, Б. Козубський, М. Редькин, О. Глушко, О. Мельничук [16, с. 55]. У приміщенні Духовної семінарії професор Лев Данилевич, як представник Товариства, відкрив організаційні збори. Серед 57 присутніх осіб були: єпископ Симон, посол Є. Богуславський, І. Власовський, отці М. Тучемський, М. Яковлів та інші. Вони обговорили питання і про створення Богословського ліцею у Кременці та Вільно [2, с. 83]. Шляхом таких зібрань українська еліта прагнула вирішувати нагальні питання розвитку релігійної освіти на теренах повіту.

Благодійницьку практику в освіті здійснювала Свято-Успенська Почаївська Лавра. Маємо інформацію, що до пана Всечесного Архимандрита Почаївсько-Успенської Лаври звернувся батьківський комітет при Українській приватній гімназії в м. Рівному з проханням про матеріальну допомогу (для звільнення від плати незаможних батьків за навчання, підготовування дітей безкоштовними сніданками, придбання підручників, розбудова бібліотеки і т. д.) [14, арк. 107]. Допомогу гімназії було надано.

Варто відзначити й той факт, що у міжвоєнний період ХХ ст. на Західній Волині зростає інтелектуальний рівень священиків. Це пов'язано з функціонуванням духовних навчальних закладів, діяльністю громадських організацій, до праці в яких залучались релігійні представники. Завдяки православному духовенству було створено мережу релігійно-освітніх закладів. Церковні школи, як перша ланка початкової освіти, знаходились повністю на матеріальному утриманні Церкви та громади. Державна підтримка обмежувалася лише контролем з визначення змісту і завдань їх діяльності. Саме Духовна православна семінарія у Кременці стала донором духовних кадрів для Західної Волині і сусідніх воєводств. Небайдужість частини українського православного духовенства до проблем збереження національної культури помітна в семінарському середовищі, учні та викладачі якого зберігали і певною мірою відстоювали українські національні звичаї та традиції. Таким чином, саме духовенство було зацікавлене в створенні шкіл для народу та докладало багато зусиль для організації їх роботи. За нинішніх обставин виникає потреба використання, особливо у вихованні, цілісного досвіду, нагромадженого історією, який увібрав християнські моральні цінності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бачинська К. В. Життя для добра / К. В. Бачинська. – Рівне, 2003. – 128 с.
2. Борщевич В. Т. Українське церковне відродження на Волині (20–40-ві рр. ХХ ст.): монографія / В. Борщевич. – Луцьк: Ред.-вид. відділ – «Вежа», 2000. – 254 с.
3. В. К. Віросповідний та національний склад населення пн.-сх. земель Польщі // Церква і нарід. – 1936. – ч. 22. – С. 739–743.
4. Данилевич Л. Великодні піснопіння в часі Пісної Тріоди / Л. Данилевич // Церква і нарід. – Ч. 4. – 1936.
5. Держархів Волинської обл., ф. 63, оп.1, спр. 13, 15 арк, арк.1.
6. Державний архів Тернопільської області, ф.232, оп. 2, спр. 51. арк. 54.
7. Держархів Тернопільської обл., ф. 148, оп. 1., спр.18, арк. 23; 35; 52.

8. Держархів Тернопільської обл., ф. 148, оп. 3., спр.16, арк. 5; 25.
9. Держархів Тернопільської обл., ф. 258, оп. 3, спр. 441, арк. 4-118.
10. Держархів Тернопільської обл., ф. 258, оп. 3., спр. 599, арк. 4-104.
11. Держархів Тернопільської обл., ф. 258, оп. 3., спр.479, арк. 4.
12. Держархів Тернопільської обл., ф. 258, оп. 3., спр.545, арк. 9-24.
13. Держархів Тернопільської обл., ф. 258, оп. 3., спр.632, арк. 31; 52.
14. Держархів Тернопільської обл., ф. 258. оп.3, спр. 405, арк. 107.
15. Костюк О. Ю. Становлення та розвиток релігійної освіти на Волині (XIX – поч. XX ст.) / О. Ю. Костюк. – Автореф. ... здобут. наук. ст. к. пед. н. – спеціальність : 13.00.01. – Житомир, 2007. – 20 с.
16. Медведєв С. Митрополит Діонісій / С. Медведєв, В. Савчук // Краєзнавчі нариси з історії Кременеччини. – Випуск 1. – Кременець, 2009. – С. 55-67.
17. Милусь В. З історії Волинської духовної семінарії / В. Милусь // Волинська духовна семінарія (до 20-річчя відродження) / Збірник матеріалів науково-практичної конференції з нагоди ювілею 20-річчя відродження Волинської Духовної семінарії. – Луцьк, 2010. – С. 113-128.
18. Перші кроки діяльності Т-ва ім. Петра Могили // За соборність. – Луцьк, 1932. – № 1. – С. 40.
19. Православний Богословський ліцей у Варшаві // Церква і нарід. – ч. 19. – 1938. – С. 780.
20. Рожко В. Волинська духовна семінарія (1796-2004 рр.) : Історичний нарис / В. Рожко. – Луцьк : Медіа, 2004. – 256 с.
21. Скакальська І. Українська еліта Волині першої половини XX ст. : нариси життя та діяльності : монографія / І. Скакальська. – Тернопіль : Астон, 2012. – 180 с.
22. Тарнавський М. Релігія / М. Тарнавський // Церква і нарід. – Ч. 3. – 1936.
23. Теодорович М. І. Історія міста Кременця / М. І. Теодорович. – Сідлець, 1904. – 141 с.
24. Товариство ім. Петра Могили // Церква і нарід. – ч. 22. – 1936. – С. 755.
25. Тучемський М. По глухих закутках Волинського Полісся / М. Тучемський // Церква і нарід. – ч. – 1-2. – 1938. – С. 42-49.
26. Чернихівський Г. Кременеччина: від давнини до сучасності / Г. Чернихівський. – Кременець, 1999. – 320 с.

Рецензент: д. і. н., проф. Стронський Г. Й.

УДК 37 (477) (092)

Швалюк І.Б.
(ТНЕУ)

ДІЯЛЬНІСТЬ НАУКОВО-ОСВІТНІХ ТОВАРИСТВ, СТВОРЕНИХ ЙОСИФОМ СЛІПИМ

У статті проведено аналіз функціонування науково-освітніх товариств, які були засновані з ініціативи Йосифа Сліпого. Окреслено їхній внесок у розвиток та популяризацію богословської науки. На основі узагальнення проведених досліджень у статті здійснено періодизацію становлення та діяльності у Львові Богословського наукового товариства та товариства

«Обнова», а за кордоном – Українського богословського наукового товариства у Римі та благодійного товариства «Свята Софія».

Висвітлюються основні напрями роботи товариств, які діяли у Львові та українській діаспорі. Установлено важливу роль митрополита Йосифа у створенні передумов, підтримці та активізації діяльності товариств.

Ключові слова: науково-освітні товариства, Йосиф Сліпий, богослов'я, виховання, семінарія, академія, університет, бібліотека.

The article analyzes the functioning of scientific and educational societies that were founded by the initiative of Josyph Slipuj. Outlined their contribution to the development and promotion of theological science. Based on the synthesis of the research in the article the periods of formation and activity in Lviv Theological Research Society and Society «Obnova» and abroad – Ukrainian Academic Theological Society in Rome and «St. Sophia Religious Association» of Ukrainian Catholics.

Highlights the main directions of the companies operating in Lviv and the Ukrainian diaspora. Established role in the Metropolitan Josyph preconditions, support and revitalize communities.

Key words: scientific and educational societies, Josyph Slipuj, theology, education, seminary, academy, university, library.

У царині богословської науки та виховання важливе місце займали науково-освітні та благодійні товариства, створені митрополитом Йосифом Сліпим. Досвід їхньої роботи є актуальним для сьогодення. Товариства популяризували кращі досягнення у науково-освітній сфері і були доброю науковою школою для молодих богословів. Науковий доробок товариств позитивно впливав на удосконалення навчального процесу Духовної семінарії, Богословської греко-католицької академії у Львові, Українського католицького університету імені св. Климента Папи у Римі та його філій. Досвід роботи товариств можна використовувати у наш час.

На сучасному етапі з'явилося багато наукових праць, які відзначаються глибоким підходом до вивчення діяльності митрополита Йосифа Сліпого. Зокрема, це монографії Е. Бистрицької, В. Ленцика, І. Музички, В. Пристай, В. Сергійчука, І. Хоми, М. Шот та ін. Змістовними й інформативними є праці В. Яніва «Нарис Українського Богословського наукового Товариства», О. Гриніва «Йосиф Сліпий як історик, філософ і педагог», також статті В. Гаюка «Патріарх Йосиф – подвижник богословської науки в Україні», А. Денисенка «Національні мотиви у творчій спадщині Йосифа Сліпого». Організаторський та педагогічний талант отця-ректора Йосифа Сліпого осмислено у роботах Я. Пелікана, В. Лаба, О. Сурмач. Окремого комплексного дослідження діяльності науково-освітніх товариств, заснованих митрополитом Йосифом Сліпим не зустрічали.

Метою статті є аналіз наукової та освітньої діяльності товариств, створених Йосифом Сліпим, розкрито зміст їх роботи на теренах Західної України та української діаспори.

За наукову роботу Патріарх Йосиф Сліпий обраний почесним членом Наукового товариства ім. Т. Шевченка (1930), дійсним членом Тіберійської академії в Римі (1965), членом Папської академії св. Томи (1981). Почесний доктор Українського вільного університету та ряду університетів США і Канади [10]. Дослідник В. Ленцик зазначає: «Своєю психічною структурою Митрополит Йосиф – цікава постать. Без сумніву, великий інтелектуал, тонкий аналітик дуже

складних питань, знавець мистецтва і музики, незвичайно працьовитий як дослідник і вчений, аристократ духа, якого тільки могло дати наше Золоте Поділля і наш заможний хліборобський стан, що поєднував у собі велике почуття власної гідності із здоровими моральними засадами і глибокою природною релігійністю. На такому тлі зростала його велика індивідуальність...» [6, с. 445]. Також Йосиф Сліпий є засновником низки наукових та освітніх товариств. Здобувши європейську освіту та отримавши вчене звання, Йосиф Сліпий повертається до Львова і впродовж 3-х років викладає догматику в Духовній семінарії. Молодий учений-теолог повністю присвятив себе освітянській та науковій праці, не шкодуючи сил і часу. У розбудові Богословського наукового товариства (далі – БНТ) він реалізовує свій організаторський хист і науковий потенціал.

У 1922 р. у Львові з ініціативи д-ра Т. Галущинського (тодішнього ректора Духовної семінарії) було скликано з'їзд, на якому було вирішено створити БНТ. Роботу воно розпочало у 1923 р. [3, с. 16]. Першим Головою БНТ обрано о. д-ра Теодосія Галущинського [11, с. 6]. Свою діяльність у БНТ Йосиф Сліпий починав як член Ради, організатор видавництва і директор бібліотеки, вже починаючи з 1926 р. обирався його головою. Це було перше українське товариство, що офіційно визнане польською владою, оскільки Галичина входила до складу Другої Речі Посполитої. При підготовці установчого з'їзду БНТ, Йосиф Сліпий фактично сам написав проект Статуту та вступну статтю, яка закінчувалася такими словами: «...науковою культурною працею ми кладемо чи не найсильніші (під цю хвилю) підвалини нашому національному і державному життю» [3, с. 16].

Під час установчих зборів БНТ було окреслено завдання товариства: розвиток богословської науки, видання богословської літератури та періодичних часописів [8, с. 101]. У складі БНТ було організовано чотири секції, учасниками яких були дійсні члени товариства. Зокрема, це біблійна, філософсько-догматична, історично-правнича та пасторальна секція [2, с. 106]. Своєю невтомною працею Йосиф Сліпий сприяв активізації діяльності товариства, яке плідно займалося виданням літератури для семінарій, організацією ювілеїв видатних духовних діячів, напрацюванням богословської термінології, яка була латинською [8, с. 107].

У 1923 р. почав виходити друкований орган БНТ – журнал «Богословія», його редагування доручили о. Йосифові [3, с. 16]. Як згадував сам Митрополит: «редакцію й адміністрацію довелося взяти мені самому, бо треба було починати все з нічого, без готових співробітників, без приготованих матеріалів, без технічного персоналу і без фондів» [11, с. 6]. Безперечно, організація діяльності БНТ, редагування журналу та наукова праця професора в Духовній семінарії, стали головною справою Йосифа Сліпого і сприяли розвитку богословської науки серед греко-католицького духовенства, піднесення його освітнього рівня та спонукання до наукових студій.

Зазначимо, що БНТ будувалося на академічних засадах, згідно з якими було передбачено чотири категорії членства, найважливіша роль серед яких належала «дійсним» членам, якими могли бути тільки активні науковці. Вони мали право на безкоштовне отримання усіх видань товариства та право голосу під час обрання нових дійсних членів. Наступною категорією називалися «звичайні» члени товариства, якими могли ставати парафіяльні священики. Ще було введено звання членів – «кореспондентів», передбачених для молодших наукових

працівників. Важливу категорію становили «почесні» члени товариства. Таким почесним членом іменовано лише митрополита Андрея Шептицького за особисті заслуги перед Українською греко-католицькою церквою [7, с. 111]. Як зазначав сам Йосиф Сліпий, БНТ розгортало свою працю з широким розмахом, дійсними членами та співробітниками Товариства були визначні німецькі науковці, такі як єп. Лянграф, проф. Брінктріне, проф. Шмавс та інші [11, с. 9]. Це підсилювало науковий авторитет та міжнародне визнання товариства, збагачуючи його здобутки європейським досвідом.

Важливим завданням Йосиф Сліпий вважав створення при БНТ бібліотеки. Зокрема, статутом товариства передбачалося необхідність «удержування архіву, бібліотеки і читальні наукових часописів». Зростання фонду бібліотеки можна характеризувати на основі постійних повідомлень директорів під час загальних зборів товариства. Якщо простежити у цифрах, то статистика була наступною: у 1925 р. фонд нараховував 1040 примірників, 32 стародруки, 10 рукописів. У наступні роки ці цифри значно зростають. Так, лише за 1934 р. фонд бібліотеки зріс на 720 примірників [5]. У цьому була велика заслуга о. Йосифа. Зростання бібліотеки відбувалося також за рахунок дарунків богословів та священників. Так, у списках добродіїв бібліотеки числилися понад 90 жертводавців, дари яких складали 27,3 %. Серед таких добродіїв добре відомі імена митрополита Андрея Шептицького (225 томів), отця-митрата О. Бачинського (216 томів), о. А. Білецького (962 томів), вдови проф. Бодянського (150 томів), єпископа О. Боцяна (263 томи і цінний архів), о.-прелата І. Дольницького (112 томів) та інших.

Йосиф Сліпий, будучи директором бібліотеки, започаткував акцію, завдання якої – «переглянути всі церкви і парафіяльні бібліотеки, в яких ще криються не раз великі цінності, заховані у воєнній лихоліттю, а які товариство мусить стягнути і врятувати перед загибеллю». Сам Йосиф Сліпий відвідав близько 30 церков, звідки придбав для бібліотеки багато цінних раритетів та поповнив фонди книгозбірні [7, с. 113].

Важливо підкреслити й те, що бібліотекою БНТ було налагоджено обмін літературою з видавництвами та іншими книгозбірнями, завдяки виданню товариством «Богословія». Так, у 1938 р. її партнерами з книгообміну було 16 українських, 11 польських і 30 закордонних видавництв богословської літератури. Завдяки цьому читальня товариства була однією з найкращих у Львові [5]. Відповідно семінаристи мали добротну базу для навчання.

Організоване Йосифом Сліпим БНТ об'єднувало українських богословів не лише в Галичині, а й за її межами [3, с. 17]. Це є свідченням популярності та впливовості товариства. Крім того, пропагування високоморального життя, перевага духовного над матеріальним створювала добрий виховний ґрунт для членів БНТ і прихильників товариства. Безперечно, популяризація діяльності товариства у містечках і селах Східної Галичини спричинилася до поживлення національного духовного життя у краї і поглиблення зацікавленості населення християнсько-суспільною тематикою.

Організовані членами БНТ академічні вечори, хоч і не були суто науковими, проте вони сприяли поширенню зміцненню загальної атмосфери, потрібної для розвитку української богословської науки, водночас виступали однією з форм світського апостольства та зростання престижу християнських установ в умовах

польського окупаційного режиму [7, с. 114]. Друга світова війна та радянізація краю припинили роботу БНТ.

Лише після війни в діаспорних умовах установчими зборами 4-5 серпня 1960 р. відновлено діяльність товариства, до якого зголосилися колишні його члени та бажаючі. Дещо активізувалося товариство з прибуттям до Рима з радянських тюрем і концтаборів митрополита Йосифа Сліпого. Цілком зрозуміло, що будучи відірваним від рідної землі та канонічної території, діяльність товариства не могла зрівнятися з довоєнними часами та славою БНТ [7, с. 116].

У самій Духовній семінарії функціонувало Братство Входу в Храм, яке мало плекати набожність у вихованців до Пречистої Діви Марії. Братство, крім окремих духовних конференцій, влаштовувало силами студентів маріологічні доповіді. У день свята Входу в Храм (4 грудня), відбувалось прийняття нових членів і святкування з цікавою програмою (студенти виступали з оригінальними доповідями, поезіями чи музичними композиціями) [6, с. 435]. Як бачимо, відбувалось вдале поєднання духовного виховання з естетичним. Це дозволяло виховувати всесторонньо розвинену особистість майбутнього духовного наставника.

Перебуваючи на посаді ректора Духовної семінарії, Йосиф Сліпий відновив діяльність товариства «Читальні». У 1926 р. під його керівництвом відбулися установчі збори товариства, на яких розроблено і затверджено статут. У ньому наголошувалося, що головне завдання «Читальні» полягало у підготовці майбутніх священиків до душпастирської та громадської праці серед українського народу [14, с. 43]. Поглиблювати свої знання з окремих предметів студенти могли під час секційних засідань «Читальні». Також великого значення члени товариства надавали видавництву періодичної літератури. Відповідно, з цією метою у 1929 р. організували видавничу секцію, при якій знаходився друкарський гурток. Його учасники займалися брошуруванням книг і підручників. Отримані кошти відсилали на благодійні цілі до українських навчальних закладів.

З кожним роком наукова робота молоді у «Читальні» поживалася. Студенти виголошували свої дослідницькі доповіді. Також була створена культурно-просвітня секція, яка стараннями Йосифа Сліпого почала співпрацювати з товариством «Просвіта» [14, с. 44]. Саме так вихованці набували досвіду громадської діяльності на благо свого народу.

Поряд з науковими семінарами керівництво академії заснувало окремі кооперативи та товариства. Саме 26 жовтня 1926 р. під керівництвом Йосифа Сліпого відбулися установчі збори та відкриття кооперативу «Визволення». На першому засіданні був розроблений його статут. У ньому зазначалося, що головною метою кооперативу є ознайомлення студентів семінарії з майбутньою їхньою громадською працею. Незабаром заснована організація розгорнула активну діяльність. У 1931 р. в академії для студентів були влаштовані заняття з теоретичної та практичної частин кооперації [14, с. 45].

Після заснування Богословської академії у Львові, за сприяння Йосифа Сліпого в 1930 р. було створене студентське товариство «Обнова», назву воно взяло із заголовку його книги «Шляхом обнови» (у праці автор підкреслює роль релігії та духовного життя на шляху змін). Отець Йосиф Сліпий розумів потребу в згуртуванні молоді навколо християнських і патріотичних цінностей.

Першим головою «Обнови» став студент Петро Ісаїв, духівником – о. професор Микола Конрад, а опікунами та наставниками були митрополит

Андрей Шептицький та ректор Богословської академії професор Йосиф Сліпий [2, с. 62].

Йосиф Сліпий вбачав в «Обнові» товариство, яке б згуртувало католицьких студентів з різних закладів. Основною метою «Обнови», на думку Блаженнішого Йосифа, було об'єднати українську католицьку високошкілну молодь та інтелектуалів, щоб зорієнтувати їх у богословському вченні святої Церкви та допомогти розібратися з проблемами з якими стикається модерний світ. Також працювати над духовним зростанням членів товариства на основах християнської релігії та моралі, в дусі українських національних традицій [2, с. 63]. У зв'язку з приходом радянських військ товариство припинило свою роботу в Галичині.

У липні 1944 р. більшовики зайняли Львів, і почався новий етап в житті отця-ректора Йосифа Сліпого. Це переслідування, а згодом й арешт та довгі роки заслання у сталінських таборах. Йосиф Сліпий розумів, що встановити з новою владою зв'язки, прийнятні для обох сторін, буде нелегко з огляду на атеїстичну ідеологію комуністів. Так, 11 квітня 1945 р. вночі таємно і підступно НКВД арештувало митрополита Йосифа Сліпого і весь український греко-католицький єпископат. На всіх було оформлено одну справу, яка обіймає 7 томів, близько 3 тисяч сторінок [3, с. 29]. У серпні 1946 р. митрополита Йосифа Сліпого у товарному вагоні з ґратами відправили до Москви [3, с. 33]. Далі були 18 років поневірянь у таборах. Якщо скласти маршрут поневірянь митрополита Йосифа Сліпого по місцях ув'язнення і в європейській частині СРСР, і в безкраїх просторах Північного Полярного Кола, Середньої Азії, Надволжжя, Сибіру, то серед географічних назв найчастіше будуть траплятися Київ, Харків, Новосибірськ, Воронеж, Казань, Комі, Кіров, Горішня Печора, Красноярський край, Іркутська область, Мордовська республіка, Камчатка. Його перекидали раз у раз з одного табору каторжних робіт до іншого на віддалі сотні кілометрів. Такі далекі подорожі для каторжників були справжніми тортурами [3, с. 50].

Перебування в концтаборах Митрополита Української греко-католицької церкви Йосифа Сліпого – відомого в католицькому світі вченого-теолога і церковного діяча – почало набувати небажаного для СРСР розголосу за кордоном. Все більш поширеним став рух світової громадськості за дотримання прав і свобод людини, за звільнення політичних в'язнів [3, с. 53]. У 1963 р. Йосифа Сліпого звільнили від подальшого терміну ув'язнення з таборів і він з Радянського Союзу переїжджає до Риму. На схилі літ митрополит прожив понад двадцять років у вільному світі. Він об'їхав майже всю планету, відвідував українські церковні громади, відправляв богослужіння, промовляв до вірних, створював українські установи [3, с. 60]. Йосиф Сліпий невтомно працював для того, щоб організувати духовне й освітнє життя українців в еміграції, мав на меті їх згуртувати.

25 листопада 1963 р. митрополит Йосиф заснував Український католицький університет ім. Св. Климентія Папи у Римі. Цей навчальний заклад мав продовжувати освітні та наукові традиції Богословської академії у Львові. Крім того, у стінах Університету він заснував Духовну семінарію св. Софії [6, с. 421].

Кардинал Йосиф також подбав про відновлення давнього Чину св. Теодора Студита, який існував ще в Україні завдяки митрополитові Андрею Шептицькому від 1904 р. У 1965 р. 11 листопада Кардинал Йосиф видав Грамоту, якою відновлював цей строгий східний чин. Для його роботи митрополит Йосиф купив у Кастель Гандольфо монастир, у якому розмістились як колишні ченці Чину св. Теодора Студита, так і нові його члени [6, с. 422].

Необхідно згадати про відновлення Патріархом Йосифом діяльності Українського Богословського наукового товариства (далі – УБНТ), яке свого часу діяло у Львові. Під час виступу у 1969 р. Блаженніший наголосив на тому, що в нових умовах УБНТ має згуртувати загал науковців і прихильників української науки [11, с. 9]. Також серед цілей УБНТ було виховувати молодих науковців; слідкувати за розвитком богословської християнської католицької думки в світі; стежити за релігійним життям в Україні; досліджувати і розкривати справжнє обличчя комуністичного атеїзму [12, с. 5].

Ознайомившись із Статутом УБНТ, бачимо, що товариство займалося проведенням наукових досліджень у богословських науках, виданням релігійної літератури, влаштуванням богословських з'їздів, семінарів, поповненням бібліотеки товариства, організацією співпраці з іншими науковими установами, виданням наукового журналу тощо [12, с. 6].

У складі УБНТ були організовані такі секції: біблійна, правнича, історична та дослідів християнського Сходу [11, с. 9]. Митрополит Йосиф прагнув відновити славу та діяльність ще львівського товариства БНТ. Він з пошаною і вдячністю згадував усіх причетних до роботи БНТ, зокрема, митрополита Андрея Шептицького, почесного члена, проф. д-ра Теодосія Галущинського, першого голову, д-ра Григорія Лакоту, ісповідника, дійсного члена та інших, надихаючи їхньою сподвижницькою діяльністю членів УБНТ в діаспорі [11, с. 7].

Також митрополитом Йосифом була відновлена Аскетична бібліотека, яка поповнювалася за рахунок власних видань. Зокрема, у видавництві УБНТ вийшло третє видання «Наслідування Христа» Томи Кемпійського. Великою заслугою кардинала Йосифа у видавничій справі було видання документів римських архівів, що стосуються історії Української греко-католицької церкви та історії України. Таких документів, які свого часу почав збирати ще митрополит Шептицький, вийшло у видавництві Українського католицького університету ім. Св. Климентія Папи в Римі 12 томів. Також вийшли твори самого кардинала Йосифа в 10-ти томах великого формату [6, с. 422].

Блаженніший Йосиф відновив у 1963 р. часопис «Богословію», який він у 1923 р. заснував у Львові. З ініціативи митрополита виходили «Вісті з Риму», які подавали поточну інформацію з життя Церкви в діаспорі.

Кардинал Йосиф відновив літературно-науковий журнал «Дзвони», що виходив як видання Українського католицького університету ім. Св. Климентія Папи. Головним редактором був відомий католицький діяч д-р Богдан Лончина. Старанням Блаженнішого Патріарха Йосифа священницьке Товариство св. Андрея знову почало видавати церковно-суспільний журнал «Нива», який свого часу теж виходив у Львові.

Всі ці видання, які започаткував його Блаженство Йосиф після звільнення з радянських таборів, мали велике значення для церковної історії та й загалом для християнської культури українського народу [6, с. 394].

Всі освітні, наукові та видавничі починання Йосифа Сліпого підтримувало Товариство Свята Софія, засноване як добродійна інституція, спочатку у Римі, а згодом Його Блаженство заснував крайові Товариства в США, Бельгії, Англії та в інших країнах. Завданням Товариства було піклуватися українською богословською наукою, різними галузями знання, розвивати таланти, фінансово підтримувати їх розвиток [1, с. 142]. Зокрема, велику роль у піднесенні освіти, культури українців за кордоном відіграла канадська «Свята Софія», заснована за

ініціативою Блаженнішого Патріарха Йосифа у 1979 р. Вона мала зайнятися поширенням релігійних видань, пропагуванням духовності та сприяти розвитку Української Католицької Церкви в Канаді тощо. Канадською «Святою Софією» управляє дирекція, головою якої був сам Патріарх Йосиф [4, с. 27]. Крім того, «Свята Софія» мала підтримувати переслідувану Українську греко-католицьку церкву в Україні. Дорученням товариства «Свята Софія», яке є релігійною організацією, також був збір коштів на підтримку українських студентів, утримання навчальних закладів та видання літератури. Як зазначав сам Патріарх Йосиф, «Товариство Свята Софія є тим убезпеченням, тим певним сторожем надбаного добра Церкви» [9, с. 10].

Як стверджує дослідник Олег Турій, саме сьогодні, з перспективи нашого часу, наочно пересвідчуємося, що страждання та діяльність Патріарха Йосифа не були даремними, що саме він заклав ті фундаменти, на яких невдовзі після його смерті відбулося славне Воскресіння Церкви-мучениці, її вихід із катакомб до сучасного динамічного розвитку та сповнення своєї місії. Головні ідеї, думки, інституції, товариства, які своїм подвижництвом покликав до життя Йосиф Сліпий, продовжують служити українському народові й Церкві в сучасних обставинах [13].

Таким чином, товариства, які були створені митрополитом Йосифом Сліпим, відіграли вагомий роль у розвитку богословської освіти та патріотичного виховання майбутніх душпасторів. Товариства були своєрідним християнським середовищем, яке виховувало кращі моральні якості священиків, які ставали на чолі національного духовного життя. Саме на підняття освітнього рівня греко-католицького духовенства була спрямована наукова діяльність Йосифа Сліпого. Товариства були осередками богословської науки. Крім того, важливими є видані ними книги, проведені конференції, семінари та культурні заходи. Це дозволяє застосовувати їхній досвід роботи у теперішній час. Члени товариств через міжнародну співпрацю зробили чималий внесок у розвиток богословських знань у цілому світі. Варто підкреслити колосальну заслугу натхненника діяльності товариств Митрополита Йосифа у їх розбудові та активній праці для блага рідного народу і Церкви.

Також об'єднані зусилля українських релігійних, освітніх товариств за кордоном, заснованих за сприяння Патріарха Йосифа, дали можливість зберігати українську ідентичність вихідців з України, примножувати наукові та культурні здобутки. Йосиф Сліпий був духовним світочем українського народу.

За сучасних обставин у світі й Україні, в умовах агресії, тероризму, військових сутичок, виникає потреба використання організаційного та науково-освітнього досвіду роботи митрополита Йосифа Сліпого, в його органічному поєднанні з найновішими досягненнями сучасної педагогіки.

Порушена у науковому дослідженні проблема є багатоаспектною та потребує ще більш детального вивчення, яке може бути реалізоване у подальших наукових розвідках автора.

ЛІТЕРАТУРА

1. 1981 р., серпня 28, Рим. – Слово Патріарха Йосифа Сліпого про важливість для розвитку української науки діяльності Католицького Університету та Товариства Свята Софія // Слово Патріарха Йосифа. Документи. Матеріали. Світлина. 1917–1984. – Львів : Гердан, 2003. – С. 141–143.

2. Басистюк Я. Владика Йосиф Сліпий – опікун молоді / Я. Басистюк // Значимість постаті Патріарха Йосифа Сліпого для національного та духовного пробудження українства : зб. матер. Всеукр. наук. конференції. – Тернопіль, 2004. – С. 62–67.
3. Зварич В. Життєвий шлях патріарха Йосифа / В. Зварич. – Тернопіль : «Джура», 2011. – 72 с.
4. Канадська «Свята Софія» в дволіття свого існування // Свята Софія. – № 5. – 1982. – С. 27–28.
5. Кунанець Н. Е. Бібліотека Богословського наукового товариства: сторінки історії / Н. Е. Кунанець // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2011. – № 2. – С. 31–35. – [Електронний варіант]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/bdi_2011_2_7.
6. Ленцик В. Визначні постаті Української Церкви: Митрополит Андрей Шептицький і Патріарх Йосиф Сліпий / В. Ленцика. – Львів : Свічадо, 2001. – 608 с.
7. Мизак Н. Діяльність Богословського наукового товариства Української греко-католицької церкви у 1923–1939 рр. / Н. Мизак // Релігія та Соціум. – 2013. – № 3–4. – С. 109–117. – [Електронний варіант]. – Режим доступу : <http://www.sociology.chnu.edu.ua/res//sociology/Chasopys/Vup3-4%2811-12%29/15.pdf>.
8. Музичка І. Початки української богословської науки в двадцятому столітті і Блаженіший Патріарх Йосиф / І. Музичка. – Рим, 1978. – 120 с.
9. Навроцька Р. Завдання товариства «Свята Софія» / Р. Навроцька // Свята Софія. – № 6. – 1983. – С. 9–10.
10. Пояснювальна записка до проекту Постанови Верховної Ради України «Про відзначення 120-річчя з дня народження Блаженнішого Патріарха Кардинала Йосифа Сліпого» [Електронний варіант]. – Режим доступу : w1.c1.rada.gov.ua/pls/.../webproc34?id.
11. Сліпий Й. Виступ під час загальних зборів Українського богословського наукового товариства (29–30 вересня 1969 р.) / Йосиф Сліпий // Богословія. – том XXXIII. – 1969. – С. 5–10.
12. Статут Українського Богословського наукового товариства. – Рим, 1960. – 17 с.
13. Турій О. Патріарх Йосиф Сліпий став живим голосом Церкви, яка була приречена на мовчання у Радянському Союзі / О. Турій // Духовна велич Львова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://velychlviv.com/patriarh-josyf-slipyj-stav-zhyvym-golosom-tserkvy-yaka-bula-pryrechena-na-movchannya-u-radyanskomu-soyuzi-oleg-turij/>
14. Ходак І. Внесок митрополита Йосифа Сліпого у розвиток богословської освіти у 20–30 рр. XX ст. / Інна Ходак // Краєзнавство. – 2010. – № 3. – С. 43–46. – [Електронний варіант]. – Режим доступу : <http://dspace.nbuv.gov.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/32074/07-Khodak.pdf?sequence=1>.

Рецензент : д. пед. н., проф. Дороніна Т. О.



УДК 37.014.5/25

к. пед. н., доц., с. н. с. Дебич М.А.
(ІВО НАПН України)

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВИКЛИКИ

У статті проаналізовано наукові праці зарубіжних авторів та акцентовано увагу на еволюції терміна «інтернаціоналізація». Вказано, що інтернаціоналізація та глобалізація – це різні поняття; інтернаціоналізація змінює глобалізацію, а глобалізація змінює інтернаціоналізацію (Д. Найт). Визначено чинники, які впливають на розвиток вищої освіти в глобалізованому світі: нові інформаційні та комунікаційні технології, суспільство знань, міжнародна мобільність, ринкова економіка і лібералізація торгівлі, комерціалізація освітніх послуг, збільшення рівня приватних інвестицій і зниження державної фінансової підтримки освіти, освіта впродовж життя. Виявлено тенденції інтернаціоналізації, а саме: регіоналізація, комерціалізація, диверсифікація, віртуалізація. Основними викликами інтернаціоналізації є: якість освіти, визнання дипломів, фінансування, відтік мізків.

Ключові слова: міжнародна освіта, віртуалізація, інформаційні та комунікаційні технології, суспільство знань, мобільність, регіоналізація, комерціалізація, комерціалізація.

The foreign authors' scientific papers have been analyzed in this paper focusing on the evolution of the term 'internationalization'. It is indicated that internationalization and globalization are two different concepts; internationalization is changing the world of globalization, and globalization is changing the the world of internationalization (J. Knight). The factors affecting the development of higher education in a globalized world are: new information and communication technologies, the knowledge society, international mobility, the market economy and trade liberalization, commodification of educational services, increase in the level of private investment and reducing state financial support for education and lifelong learning. The following tendencies of internationalization have been determined: regionalization, commercialization, diversification, and virtualization. The main challenges of internationalization are: quality of education, recognition of qualifications, funding and brain drain.

Key words: international education, virtualization, information and communication technology, knowledge society, mobility, regionalization, commodification, commercialization.

У 21-му столітті міжнародний вимір вищої освіти набув більшого значення, і в той же час, цей вимір став складнішим. Нові інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ), суспільство знань, міжнародна мобільність, ринкова економіка та лібералізація торгівлі, комерціалізація освітніх послуг, збільшення рівня приватних інвестицій і зниження державної фінансової підтримки освіти, а також освіта впродовж життя впливають на розвиток вищої освіти.

Використання ІКТ привело до створення віртуальних відкритих онлайн-курсів та відкритих університетів, які конкурують із традиційними вищими навчальними закладами. Збільшилася кількість студентів, приватних вищих навчальних закладів, зріс обсяг освітніх послуг. Різноманітність постачальників (провайдерів) і зацікавлених осіб приносять нові хвилі інновацій, впливу конкуренції на міжнародну вищу освіту і політику, що регулює її. Вища освіта переживає часи змін, а світ, у якому вища освіта відіграє істотну роль, переживає істотну трансформацію.

Інтернаціоналізація – це термін, який почали використовувати при обговоренні міжнародного виміру вищої освіти з 1980-х. Оскільки немає визначення терміна «інтернаціоналізація» в офіційних документах міжнародних організацій, які займаються питаннями освіти, науковці найчастіше розуміють під інтернаціоналізацією «включення міжнародного, міжкультурного та / або глобального виміру в навчальний план, у процес навчання і викладання». У наукових дослідженнях увага акцентується на різних аспектах міжнародної діяльності, таких як: академічна мобільність студентів, викладачів, науковців; міжнародні зв'язки, партнерські відносини і проекти; міжнародні наукові програми та дослідницькі ініціативи; організація філій або франшиз; масові відкриті онлайн-курси. В останні роки все більше уваги приділяється торгівлі послугами в сфері вищої освіти та зв'язку інтернаціоналізації й глобалізації.

Зазначимо, що вперше у «Національному освітньому глосарії: вища освіта» наведено визначення терміна інтернаціоналізація (Internationalization): «У вищій освіті це процес інтеграції освітньої, дослідницької та адміністративної діяльності вищого навчального закладу / закладу вищої освіти чи наукової установи з міжнародною складовою:

- індивідуальна мобільність (студентів, науковців, викладачів, адміністративного персоналу);
- створення спільних міжнародних освітніх і дослідницьких програм;
- формування міжнародних освітніх стандартів з метою забезпечення якості;
- інституційне партнерство, створення освітніх і дослідницьких консорціумів, об'єднань» [2, с. 25].

Ми ставимо у цій статті за мету проаналізувати зарубіжні джерела з проблем інтернаціоналізації вищої освіти, виявити тенденції її розвитку та головні виклики.

Термін «інтернаціоналізація» використовувався впродовж багатьох років у політичній науці та урядових відносинах, але його популярність у секторі освіти дійсно виросла тільки з початку 1980-х. Раніше віддавали перевагу термінам «міжнародна освіта» і «міжнародне співробітництво», подекуди вони вживаються і зараз.

Упродовж 1960-х років використовували терміни «міжнародне співробітництво», «міжнародні відносини» і «міжнародна освіта» для таких міжнародних заходів як проекти розвитку, іноземні студенти, а також міжнародні академічні й культурні угоди [4].

У середині 1980-х років інтернаціоналізація визначалася такою діяльністю як навчання за кордоном, вивчення мов, інституційні угоди та краєзнавство.

У 1990-ті роки переймалися розмежуванням понять «порівняльна освіта», «глобальна освіта» і «полікультурна освіта».

Протягом першого десятиліття 21-го століття, однак, менше уваги було приділено діяльності в області розвитку і більше академічній мобільності, яка включає в себе мобільність студентів, наукових досліджень, програм і постачальників, які перетинають кордони. Крім того, характеризуючи цей етап, було більше орієнтації на комерційній і ринковій діяльності. Третя особливість відзначається значним зростанням міжнародних академічних мереж та партнерських відносин на основі взаємної вигоди і співпраці, іншими словами, для некомерційних і комерційних аспектів інтернаціоналізації освіти. Міжнародний вимір є ключовим фактором, який впливає на розвиток вищої освіти і створює виклики для сектору вищої освіти в країнах по всьому світу.

Неможливо аналізувати міжнародний вимір вищої освіти в першому десятилітті 21-го століття без урахування реалій середовища, в якому діє вища освіта [5]. Виклики виникають тому, що мінливе середовище глобалізації впливає на освіту, але і сама інтернаціоналізація стає агентом змін. Як зазначає Д. Найт, «Інтернаціоналізація змінює вищу освіту, а глобалізація змінює інтернаціоналізацію» [9]. Більшість із цих проблем згруповані у восьми областях: глобалізація, регіоналізація, інформаційні та комунікаційні технології, нові постачальники, альтернативні джерела фінансування, освіта без кордонів, навчання впродовж життя, а також зростання кількості й різноманітності діючих осіб (акторів).

Глобалізація, ймовірно, є найбільш поширеною і потужною особливістю мінливого середовища. Як явище, вона домінує в умах політиків, учених, професіоналів і практиків. Роль освіти (особливо післясередньої – як агента і каталізатора глобалізації) є важливою сферою дискусій і вивчення. Обговорення питання про характер, причини, елементи, наслідки та значення глобалізації в майбутньому для освіти є плідним, досить спірним і дуже важливим [3; 11; 9]. Ці автори розглядають глобалізацію, позиціонуючи її як ключовий чинник середовища з різним впливом на освіту, як позитивним, так і негативним.

Важливо відзначити, що обговорення не концентрується на «глобалізації освіти» у вузькому сенсі. Швидше за все, вона представлена як явище, яке впливає на інтернаціоналізацію. Насправді, значні зусилля зроблені протягом останнього десятиліття, щоб зберегти акцент на «інтернаціоналізації освіти» і уникати використання терміна «глобалізація освіти». Ці два терміни не розглядаються і не використовуються як синоніми. Робоче визначення глобалізації – потік людей, культур, ідей, цінностей, знань, технологій та економіки через кордони, яке призводить до більш взаємопов'язаного та взаємозалежного світу [8].

У цьому визначенні підкреслено, що глобалізація – це багатогранний процес, який може вплинути на країни по-різному в економічному, культурному, політичному та технологічному планах. Але у ньому немає чіткої ідеологічної позиції щодо того, чи має цей вплив позитивні та / або негативні наслідки. Ключовим аспектом цього визначення є те, що воно відноситься до кордонів країн і робить висновок про обсяг і рух у всьому світі; таким чином, глобалізація рішуче відрізняється від інтернаціоналізації, яка підкреслює відносини між країнами та між народами.

Основними елементами глобалізації є: суспільство знань; інформаційні та комунікаційні технології; ринкова економіка; лібералізація торгівлі; зміни в структурах управління. Слід зазначити, що предметом дискусій залишається питання, чи ці чинники є причиною, чи наслідком глобалізації (у багатьох

випадках вони, звісно, і те й інше); але це обговорення розглядає їх як критичні елементи глобалізації, що істотно впливають на сектор освіти [9].

Несподіваним результатом глобалізації є зростаюче значення регіонів. Співпраця в Європі, ймовірно, є найвідомішим і, в деякій мірі, найбільш успішним прикладом регіональної взаємодії, особливо в галузі вищої освіти. Європейський Болонський процес є найбільш яскравим прикладом великої реформи в межах регіону. Тепер з дуже сильним зовнішнім виміром, він бере активну участь у тому, щоб зробити європейську вищу освіту більш привабливою і більш конкурентоспроможною стосовно освіти Сполучених Штатів Америки з точки зору її міжнародного виміру. Африканізація, з іншого боку, часто розглядається в контексті збереження знань корінних народів і як антидот гомогенізаційного впливу вестернізації. Тому регіоналізація може використовуватися в різні способи і для різних цілей.

Процес інтернаціоналізації підкреслює концепцію національних держав і заохочує відносини та обміни між країнами. Важливо, що інтернаціоналізацію не слід розглядати як процес, який ставить під загрозу місцеві, національні або регіональні потреби та пріоритети.

Інформаційні та комунікаційні технології спричинили вибух мобільності міжнародної інформації. Нові ІКТ дають змогу набагато більшому відсотку студентів мати міжнародні контакти і доступ до інформації. Відстань і час перестають бути перешкодою. Можливості постачання освітніх програм на відстань і з перетином кордонів швидко зростають завдяки використанню нових технологій.

Слід підкреслити, що не завадить певна обережність при використанні англійської мови для обміну інформацією, комунікаційних цілей і як мови навчання для міжнародної освіти. Тривожною проблемою є втрата національних мов як засобу навчання в безлічі дрібних неангломовних країн, особливо в Європі. Крім того, багато електронних джерел, даних та інформації доступні лише англійською мовою. Оскільки постійно зростає обсяг інформації цією мовою, виникає ризик того, що студенти, які розмовляють англійською мовою, не бачитимуть необхідності для вивчення інших мов. Слід пам'ятати, що вивчення мови – це долучення до багатства іншої культури, іншого способу мислення, іншої точки зору на світ, або, принаймні, більш глибоке розуміння того, як інші культури сприймають світ. Оцінка різних способів пізнання та мислення про світ у поєднанні з підвищеними міжкультурними навичками спілкування є важливими атрибутами для випускників коледжів і університетів, які бажають працювати в міжнародних компаніях.

Зростання попиту на вищу освіту, збільшення кількості нових постачальників, нові способи надання освіти, а також нові види програм є передбачуваними у мінливому світі. Нові типи постачальників вищої освіти є активними в наданні освітніх програм як усередині країни, так і на міжнародному рівні. Вони включають в себе медіа-компанії, такі як Pearson (Великобританія) і Thomson (Канада); транснаціональні компанії, такі як Apollo (США), інформатики (Сінгапур) і Aptech (Індія); корпоративні університети, якими керують Motorola і Toyota; мережі професійних об'єднань і організацій [9].

Як правило, ці нові комерційні постачальники зайняті викладанням / навчанням або наданням послуг і не зосереджені на дослідженнях. Вони можуть служити доповненням, співпрацювати або конкурувати з державними та

приватними ВНЗ, мандат яких традиційно поєдує викладання, наукові дослідження і надання освітніх послуг.

Фінансування вищої освіти визнається ключовим викликом для інтернаціоналізації. На глобальному рівні обсяг фінансування зростає більш швидкими темпами від приватних інвестицій, ніж від державного фінансування [10]. Результатами цієї тенденції є диверсифікація, приватизація, комерціалізація вищої освіти та наукових досліджень, а також їх джерел фінансування.

Зростає необхідність для закладів вищої освіти та наукових установ – як державних, так і приватних, – шукати альтернативні джерела доходу. Серед найбільш поширених зустрічаємо фінансування від соціальних фондів, спонсорство з боку приватного корпоративного сектора, доходи від комерціалізації результатів наукових досліджень, а також доходи від платної освіти у ВНЗ.

Наголосимо, що такі питання, як погіршення навколишнього середовища, зростання кількості населення, безпека, глобальне потепління, імміграція, тероризм, права людини й епідемії є глобальними, а тому вони вимагають міжнародного співробітництва та співпраці в цілях пошуку політики та стратегій, які зможуть пом'якшити негативні наслідки і привести до позитивних вирішень. Багатосторонні урядові установи, міжнародні неурядові організації, національні уряди, приватний сектор, а також сектор вищої освіти – всі виконують певну роль на національному та міжнародному рівнях у вирішенні цих проблем. Особливу роль виконує і освіта без кордонів.

Сучасна тенденція в галузі вищої освіти є визнання концепції безперервного навчання в якості допомоги не тільки людям, а й для колективного блага країни. Великий акцент на навчання мотивує осіб на його безперервність і допомагає отримати вміння та знання необхідні для мінливого ринку праці. Це робить позитивний внесок на місцевому, національному та міжнародному рівнях. Поява інформаційних і комунікаційних технологій, які дозволяють учням різного віку отримати доступ до глобальних ресурсів за допомогою Інтернету, підвищує міжнародну інформованість і світогляд студентів.

Важливо також враховувати різні рівні та типи суб'єктів, які беруть участь у розвитку, забезпеченні та регулюванні міжнародного виміру вищої освіти. По-перше, інтернаціоналізація в даний час охоплює величезний масив програм і заходів, які привели нових учасників на ринок міжнародних освітніх послуг. По-друге, ці заходи і питання мають наслідки для політики і правил на міжнародному, регіональному і національному рівнях. По-третє, лінії або межі, що розділяють ці різні рівні стають все більш розмитими і незначними. Це показує, що актори-учасники включають в себе безліч різних типів: це не тільки навчальні заклади і самі постачальники, але й урядові відомства й агенції; неурядові і напівурядові організації, приватні й державні фонди; конвенції та договори [6].

Зростає кількість і різноманітність суб'єктів, які підвищують глобальний зв'язок і беруть участь у просуванні, забезпеченні й виробленні політики, пов'язаної з міжнародним виміром вищої освіти. Це також посилює реальність того, що такі питання, як забезпечення якості, акредитація, визнання кваліфікації, обмін студентами, нові міжнародні або кроскордонні постачальники, відтік мізків, комерціалізація і торгівля освітою – більше не є прерогативою акторів національних рівнів.

Важливим елементом є виявлення і вивчення означень, які використовуються в дискурсах, пов'язаних з інтернаціоналізацією вищої освіти. У наукових працях ми зустрічаємо різні прикметники: «комплексна», «багатогранна», «різноманітна», «спірна», «мінлива», «проблемна». Вони малюють картину інтернаціоналізації як явища багатовимірного, яке розвивається, впливає і на яке впливають в глобалізованому світі. Цей еволюційний процес виявляє ряд макротенденцій, які впливають на вищу освіту як всередині країни, так і в міжнародному масштабі:

- рух до суспільства і економіки, заснованих на знаннях;
- нові розробки в галузі ІКТ;
- сильніший сенс регіоналізму (торговий, економічний, культурний, політичний);
- більша мобільність людей, капіталу, ідей, знань і технологій;
- більш лібералізована торгівля в рамках двосторонніх і багатосторонніх торгових угод;
- більший акцент на ринкову економіку.

Ці макроекономічні тенденції мають важливі наслідки для міжнародного виміру вищої освіти, а саме:

- підвищений попит на післясередню освіту, особливо безперервне навчання і професійну підготовку;
- більша різноманітність постачальників освіти, в тому числі недержавних / громадських фондів, комерційних компаній, приватних комерційних установ, комерційних юридичних осіб державних установ і негативних – «млинів ступінів»;
- інновації в дистанційному / онлайн і міжкордонному наданні вищої освіти;
- нові види кваліфікацій і дипломів, які пропонуються;
- додаткові нові рівні (або типи) забезпечення якості та акредитації;
- приватні інвестиції у вищу освіту розвиваються швидшими темпами, ніж збільшення державних капіталовкладень;
- нові форми адміністративних / академічних партнерських відносин між різними типами постачальників;
- зміна форм і цілей стратегічних альянсів;
- збільшення відтоку мізків / притоку мізків, у тому числі фізичних і віртуальних форм;
- нові форми внутрішньо- і міжрегіональних програм вищої освіти, особливо ініціативи щодо мобільності;
- сильніша конкуренція міжнародного рівня та інновацій у ринковому підході до освіти;
- перехід від допомоги в цілях розвитку до обміну партнерства, до комерційної торгівлі в освіті [7] (пер. авт.).

Ці зміни та нові сценарії вводять цілу низку питань, які є центральними для вивчення міжнародного аспекту вищої освіти.

Вплив нових форм і видів міжнародної академічної мобільності на визнання і підтримку корінних культур є предметом, що викликає різні позиції і настрої. Багато хто вважає, що сучасні інформаційні та комунікаційні технології і рух людей, ідей, культур через національні кордони відкриває нові можливості для просування своєї культури в інші країни, представляє додаткові можливості для злиття та гібридизації культури.

Інші бачать результати, що викликають тривогу. Вони стверджують, що ці ж сили руйнують національну культурну ідентичність і що замість того щоб створювати нові, гібридні культури, рідні культури, гомогенізуються, а засобом для цього вони у більшості випадків вважають вестернізацію [9].

Ще одним тривожним викликом для вищих навчальних закладів по всьому світу стала Генеральна угода про торгівлю послугами (ГАТС). Вища освіта традиційно розглядається як «суспільне благо» і «соціальна відповідальність». Але з появою цієї нової міжнародної торгової угоди, вища освіта стала ринковим товаром, а точніше, міжнародною ринковою послугою. Багато хто вважає, що ГАТС відкриває нові можливості й вигоди, в той час як інші розглядають її як новий ризик. У центрі дискусії для багатьох педагогів є вплив зростаючої комерційної транскордонної освіти на цілі, роль і значення вищої освіти.

Збільшення кількості нових комерційних і приватних провайдерів, комодифікація освіти і перспектива нових рамок торгової політики є каталізаторами для стимулювання серйозного міркування про роль, соціальні зобов'язання і фінансування громадських ВНЗ у суспільстві. Трикутник викладання / навчання, наукові дослідження і послуги суспільству традиційно направляють на еволюцію університетів і їх внесок в соціальний, культурний, людський, науковий і економічний розвиток нації.

Багато державних і приватних некомерційних закладів мають більш широкий інтерес у міжнародному вимірі освіти, ніж поставки освіти через національні юридичні кордони. ВНЗ активно розширюють міжнародний аспект своїх досліджень, навчальних і сервісних функцій. Цей підхід є необхідністю, що викликана зростаючою взаємозалежністю країн, які сподіваються адресувати вирішення таких глобальних проблем як зміна клімату, викорінення злочинності, боротьба з тероризмом та охорона здоров'я шляхом проведення спільних досліджень і наукової діяльності.

Міжнародні та міжкультурні аспекти навчальних програм і процесів викладання / навчання є важливими для підвищення якості й доречності вищої освіти. Одним із провідних обґрунтувань для інтернаціоналізації на інституційному рівні є підготовка випускників, які володіють міжнародними знаннями і міжкультурними навичками, здатних жити і працювати в спільнотах з більш культурним розмаїттям, як вдома, так і за кордоном. Важливе питання є, як підвищена увага до комодифікації та нові правила торгівлі будуть впливати на характер і пріоритетність наданих науковим, соціальним, культурним і політичним мотиваціям некомерційної міжнародної освітньої діяльності.

Збільшення кількості випускників середньої школи в поєднанні з демографічними змінами, навчанням упродовж життя, а також мінливими потребами в людських ресурсах, створених економікою знань, прискорюють попит на післясередню освіту. Чи міжнародна освіта допомагає країнам задовільнити цей зростаючий попит країни для подальшої освіти? Багато відповіли б «так» і бачать більш широкий доступ для студентів як сильну мотивацію для всіх форм навчання, які переміщуються між країнами. Але рух поодинокі не відповідає на гострі питання про рівність доступу і чи буде він доступний тільки тим, хто може собі це дозволити [12].

Розширення транскордонної освіти новими приватними комерційними провайдерами представило новий виклик (і прогалину) в області забезпечення

якості. Історично склалося, що національні агенції забезпечення якості не орієнтувалися на оцінку якості імпортованих і експортованих програм.

Важливо визнати зусилля багатьох країн зі створення критеріїв і процедури для систем розпізнавання гарантії якості й для призначення сумлінних акредитуючих осіб. У той же час, необхідно визнати збільшення самозваних і досить корисливих акредитуючих осіб, а також акредитаційних підприємств, які просто продають «фіктивні» акредитаційні папірці. Університети витрачають значні кошти на маркетингові та рекламні кампанії, щоб домогтися визнання університету і, таким чином, збільшити контингент студентів.

Прагнення до статусу акредитації веде до комерціалізації забезпечення якості / акредитації, оскільки програми і постачальники прагнуть отримати якомога більше «акредитаційних» зірок як спосіб підвищення конкурентоспроможності на ринку і визнаної міжнародної легітимності. Завдання полягає в тому, як відрізнити сумлінних акредитуючих осіб від недобросовісних, особливо, коли ні транскордонний провайдер, ні акредитуюча особа не зареєстрована на національному рівні або визнана в рамках національної системи вищої освіти.

Підвищена академічна мобільність робить питання про визнання ступенів і дипломів у міжнародній політиці в галузі освіти дуже актуальним. Достовірність вищих навчальних програм і їх кваліфікацій є надзвичайно важливими для студентів, їх роботодавців, громадськості в цілому, і, звичайно, для академічних співтовариств. Дуже важливо, щоб кваліфікації, присвоєні транскордонними постачальниками, були законними та визнаними роботодавцями або владами для подальшого навчання як у власній країні, так і за кордоном. Це головне завдання, яке стоїть перед національним і міжнародним сектором вищої освіти, його не можна уникнути, оскільки кількість нових провайдерів і транскордонних програм множиться [9].

Сила знань, навички та здібності кваліфікованої людини стають важливими питанням для багатьох країн через зростання мобільності професійних / кваліфікованих робітників. Збільшення транскордонного переміщення вчених, експертів і викладачів / професорів частково обумовлено збільшенням конкурентоспроможності людського капіталу в економіці знань. На сектор вищої освіти країни інтернаціоналізація може впливати негативно (відтік мізків) або позитивно (притік мізків).

Україна приєдналася до Болонського процесу (2005 р.) та прагне інтегруватися у світовий та європейський простори вищої освіти. В Інституті вищої освіти Національної академії педагогічних наук України створено відділ інтернаціоналізації вищої освіти. У висновках аналітичного звіту його керівник І.В. Степаненко вважає, що інтернаціоналізація має значний модернізуючий потенціал і, водночас, містить суттєвий виклик системі національної вищої освіти та університетам як її головним структурним елементам. З одного боку, це – нові перспективи для свого розвитку, але з іншого боку, це – нові форми конкуренції й у глобальному освітньому полі, й у європейському просторі вищої освіти. Те, що вважалося якісними освітніми та науковими продуктами у національному контексті, може виявитися неконкурентоспроможним у світовому та європейському контекстах. Але це не означає, що національні наукові й освітні здобутки та доробки мають поступитися місцем інтернаціональним (глобальним і європейським). Тут якраз і має бути актуалізована та застосована перспектива

методологічного космополітизму, яка дозволить не зруйнувати національну систему вищої освіти, керуючись абстрактними вимогами її інтернаціоналізації, а суттєво підвищити її ефективність, інтегрувавши у національний контекст нові та найкращі міжнародні стандарти якості та механізми її забезпечення.

Інтернаціоналізація має дотримуватися таких імперативів: враховувати і поважати місцеві умови, індивідуальні потреби ВНЗ, враховувати не тільки вигоди, а й ризики та непередбачені наслідки, не бути самоціллю, а виступати засобом для досягнення мети підвищення якості освіти, формування у всіх учасників освітнього процесу міжкультурних і міжнародних компетентностей, необхідних для життя та праці у глобальному суспільстві знань. Ці імперативи мають стати ключовими елементами інституційної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти в Україні [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналіз зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій / Авт. кол.: І.В. Степаненко, В.В. Зінченко, Т.В. Андрущенко, Л.С. Горбунова, М.А. Дебич, І.М. Сікорська; за заг. ред. Степаненко І.В. // Вища освіта України № 3, додаток 2 – К., 2015. – С. 154–280.
2. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Лутовий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеті», 2014. – 100 с.
3. Atlbach, Philip, Reisberg, Liz, and Rumbley, Laura. (2009). Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution. Boston, Center for International Higher Education, Boston College.
4. Husen, T. International Education / The International Encyclopedia of Education. – Pergamon. 1994. – pp. 2972–2978.
5. Innes, P., & Hellsten, M. (2004). Internationalizing higher education: Critical perspectives for critical times. London: Routledge.
6. Jaramillo, I. C., & Knight, J. (2005). Key actors and programs: Increasing connectivity in the region. In H. de Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Avila, & J. Knight (Eds.), Higher education in Latin America: The international dimension (pp. 301–340). Washington, DC: World Bank.
7. Knight, J. (2006b). Internationalization of higher education: New directions, new challenges. 2005 International Association of Universities Global Survey Report. Paris: International Association of Universities.
8. Knight, J., & de Wit, H. (Eds.). (1999). Quality and internationalization in higher education. Paper prepared for the Institutional Management of Higher Education/Organization for Economic Co-operation and Development. Conference, Paris.
9. Knight, Jane. (2008). Higher Education in Turmoil The Changing World of Internationalization. Sense Publishers.
10. Levy, D. (2003). Expanding higher education capacity through private growth: Contributions and challenges. London: Observatory on Borderless Higher Education.
11. Scott, P. (2000, Spring). Globalisation and higher education: Challenges for the 21st century. Journal of Studies in International Education, 4(1), 3–10.
12. Wende, M. (2003). Globalization and access to higher education. Journal of Studies in International Education, 7(2), 193–206.

Рецензент: д. пед. н., проф. Шевченко Г. П.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення – розвитку особистості дитини-дошкільника. Обґрунтовано значення формування у старших дошкільників прагнення та здатності об'єктивувати своє «Я», активізації проявів творчості; розкривається особливість створення сприятливих умов для вияву дитиною дошкільного віку своїх сутнісних сил; формування цілісної картини світу. У цьому контексті особливої уваги заслуговує й проблема вдосконалення процесу підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів нашої держави. Зокрема, увага зосереджується на значущості педагогів дошкільних навчальних закладів у формуванні потреби та здатності у гармонійний спосіб виразити себе у художньо-творчій діяльності.

Ключові слова: вираження, самовираження, творчий потенціал, художньо-творча діяльність, зростаюча особистість.

The article deals with the actual problem of nowadays – preschool kid's personality development. The meaning of elder preschool kids' forming of striving and ability for objectivity their personal "I", activation of creativity, peculiarity of making conductive conditions for kid's revealing its personal / essential forces: formation of integral picture of the world are the main points of the article. In this context, special attention is attracted to the problem of preparation/schooling of governess-to-be for preschool educational establishments (kindergartens) improving process in our state. In particular, significance of necessity of tutors/governess in preschool educational establishments (kindergartens) for forming of needs and ability to show themselves in creative activity is also shown with due attention in the article.

Key words: self-expression, creative potential, art-creative activity, grooving personality.

На часі особистісно орієнтовна модель освіти, оскільки нормативні документи – закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Концепція дошкільного виховання в Україні, Державна цільова соціальна програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, Базовий компонент дошкільної освіти в новій редакції – орієнтовані на побудову у зростаючій особистості цілісного, адекватного, реалістичного образу світу та прояву нею свого власного «Я», самореалізації.

Зокрема, аспекти проблеми самовираження та організації творчої діяльності особистості дитини у нових освітніх умовах висвітлено у працях І. Волощука, І. Зязюна, О. Киричука, В. Кузя, Л. Левченко, В. Моляко, В. Рибалки, А. Сиротенка, О. Сухомлинської та інших. Самовираження кваліфікується як процес розгортання активної життєдіяльності, реалізація природного потенціалу.

Отож, особливо увагу науковців (Л. Артемової, І. Бега, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко, К. Крутій, С. Ладивір, Т. Піроженко, Т. Поніманської та

інших) привертає проблема створення сприятливого середовища для різних форм і видів продуктивної діяльності дітей дошкільного віку, їхніх творчих проявів та вияву ними своїх сутнісних сил. Важливо зазначити, що у працях В. Алфімова, В. Андрєєва, І. Іванова, В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, С. Сисоевої та інших висвітлюється значущість питання педагогічного супроводження розвитку творчості зростаючої особистості.

З цих позицій відбувається обміркування шляхів розвитку, перспектив удосконалення й модернізації системи підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні, а саме переосмислюються завдання педагогічної діяльності, зміст освітніх стандартів і навчальних програм у вищій школі. Цей процес торкається й аспекту підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до розвитку у зростаючої особистості потреби та здатності творчо виражати себе.

Питання підготовки педагогів для роботи з дітьми дошкільного віку розкрито в багатьох наукових працях (Г. Беленької, О. Дронової, А. Зиміної, С. Науменко, С. Нечай, В. Котляра, Н. Михайленко, Н. Панько, Л. Позняк, Т. Танько, А. Шевчук, В. Ядешко та інших). Таким чином, актуальність, педагогічна значущість проблеми, практична потреба в її вивченні та науково-методичному обґрунтуванні зумовили вибір теми наукової розвідки.

Метою статті є обґрунтування необхідності формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у вищій школі до розвитку природного потенціалу дітей дошкільного віку, їхнього самовираження та творчості.

З огляду на визначену мету дослідження та необхідність вивчення особливостей дослідженого явища в повній мірі, вважаємо за необхідне окреслити основні напрями та завдання наукового пошуку, а саме:

- уточнити поняття «творче самовираження зростаючої особистості»;
- окреслити основні педагогічні умови розвитку творчого самовираження старших дошкільників в умовах сучасних дошкільних закладів;
- обґрунтувати необхідність формування готовності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до розвитку самовираження зростаючою особистістю свого «Я», актуалізації її творчого потенціалу.

Відповідно до логіки розпочатого дослідження постає необхідність з'ясувати ключові поняття, такі як: «вираження», «самовираження», «самореалізація», «творчість» та інші у різних галузях наук.

У філософській літературі поняття «вираження», «самовираження» представлено у різних аспектах. Особливе значення для нашого наукового пошуку становить доробок Л. Ази, В. Андрущенка, Г. Балла, М. Бахтіна, М. Горлача, П. Гуревича, І. Надольного, М. Логінової, М. Лукашевича, О. Лосєва, С. Франка та інших, що розкриває сутність зазначеної наукової категорії як внутрішні прояви людини, тобто визначає основну особливість – її суб'єктивну сторону. Зокрема, простежуючи розвиток особистості через розвиток «Я», мислитель С. Франк зазначає, що своєрідність людини полягає саме у подоланні та перетворенні своєї природи, оскільки «...людина є створіння самоздолання, самоперетворювальне». Осмислення природи «виразності» в мистецтв С. Франк пов'язував з інтуїцією, поєднанням раціонального та ірраціонального, внутрішньою формою. При цьому інтуїція несе в собі образ, форму – внутрішню єдність. «Форма», «ставлення» є проявом виразності цілого, моментом поєднання. Завдання інтуїтивного пізнання – освоїти предмет цілісно, як єдності; досвід,

переживання виражаються в образах, які опредмечуються у вигляді (формі) слів, звуків, кольору, руху тощо. Так С. Франк підводить до розуміння «виразності» як «самовідкриття буття» і «співтворчості» – по суті, він тлумачить творчість як самовираження людини [11].

У працях М. Бахтіна, в яких розкрито такі основні ідеї, як пошук нових можливостей раціонального світу, прагнення до пізнання життєво-історичних основ самоцінності людини, значна увага приділена проблемі «вираження». У контексті зазначеного М. Бахтін визначав вираження «регулятором» переживань та почуттів особистості. За словами філософа, виразність розкриває механізм саморуху, тобто самовираження особистості: «при зовнішніх діях залишається внутрішнє самовідчуття, що підпорядковує собі те, що зовнішньо виражається» [2, с. 45].

Збагатити розуміння сутності «вираження», самовираження», його значущості та з'ясувати вікові особливості цього процесу дають змогу дослідження вітчизняних і зарубіжних учених в галузі психології та педагогіки – К. Абульханової-Славської, Р. Бернса, І. Беха, Л. Божович, О. Кононко, А. Маслоу, А. Менегетті, В. М'ясищева, Р. Немова, Л. Сохань, К. Роджерса, Д. Фельдштейна та інших. Фахівці актуалізують проблему реалізації особистістю свого природного потенціалу, визнаючи, що у процесі особистісного становлення вираження себе стає основою самоствердження та самореалізації людини в житті.

Бажання, потреба у реалізації себе, активність, як зауважує Д. Фельдштейн, лежать в основі становлення гармонійно розвиненої особистості. За його словами, активність є загальною формою існування людини як суб'єкта життя, умовою реалізації нею своїх потенційних можливостей, підґрунтям її безперервного розвитку [10, с. 56].

Збагатити уявлення про специфіку феномену, що вивчається, дають змогу наукові тези С. Рубінштейна. Учений надавав великої ваги проблемі розвитку суб'єкта у процесі творчої діяльності [7]. За висновками С. Рубінштейна, особистість не зводиться до свідомості та самосвідомості, але й неможлива без них. Пояснюючи виникнення самосвідомості, він зауважував, що самосвідомість виникає під час розвитку свідомості особистості, в міру того, як вона стає самостійним суб'єктом та розвивається завдяки ускладненню різних видів діяльності й взаємовідносин зростаючої особистості з довкіллям [7].

По-особливому, роз'яснюючи проблему розвитку особистості дитини, Є. Субботський у своїх працях значну увагу приділяє її самосвідомості. Як зауважує автор, тріада: здатності – оцінка навколишніми цих здатностей – самосвідомість є визначальною у розвитку особистості. За його словами, самосвідомість відіграє вагому роль, адже в іншому випадку суспільство отримало б людей зі штампованими бажаннями та потребами, з однаковими думками, діями, людей; не здатних приймати творчі, нестандартні рішення. Фахівець тлумачить самосвідомість як оцінку особистістю самої себе і того, як до неї ставляться інші [9]. Отже, можна підсумувати, що потреба у самовираженні, проявах творчості пов'язана із формуванням самосвідомості, тому потрібно детальніше розглянути зазначену наукову категорію.

Науковці Р. Бернс, І. Бех, У. Джеймс, І. Чеснокова «Я-концепцією» – «теорією самого себе» називають сукупність усіх уявлень індивіда про себе. Найбільш прийнятною фахівцями є структура «Я-концепції», в якій виокремлюють складові: когнітивну (самосвідомість), емоційно-ціннісну (самостворення та

самооцінка) і поведінкову (саморегуляція). Ґрунтуючись на наукових положеннях, можна визначити, що, по суті, «Я-концепція» є сукупністю установок на себе, в якій традиційно виокремлюють когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий елементи. Ці елементи конкретизуються так:

- образ «Я» – уявлення особистості про саму себе;
- самооцінка – афективна оцінка уявлення про себе;
- конкретні дії, викликані образом «Я» і самооцінкою [3; 4].

За Б. Ананьєвим, кожна людина відповідно до власних особливостей самостійно обирає напрями своєї активності. Таким чином, активність буття особистості є узагальненим ціннісним способом задоволення нею важливих потреб, першочерговими з-поміж яких є прагнення бути визнаною суспільним довкіллям, виразити своє «Я» [1, с. 40].

Таким чином, самореалізація, повноцінне розкриття свого творчого потенціалу виступає метою та запорукою успішного буття людини в світі. У психології та педагогіці розглядаються проблеми самореалізації та самовираження в контексті самоздійснення вільної особистості, надання їй можливостей реалізувати себе переважно у творчій діяльності. У науковій літературі «вираження» кваліфікується як прояв внутрішнього у зовнішньому, суті у явищі, суб'єктивного в об'єктивному.

Особистість реалізує своє «Я» як суб'єкт культури, об'єктивує свої здібності й можливості у процесі творчості. Творчість завжди пов'язана з бажанням людини виразити себе. Зовнішні прояви поведінки та діяльності дають змогу зрозуміти думку, почуття, наміри, здатність особистості, засвідчують її творчий потенціал. Творче самовираження виступає потребою і спроможністю заявити про себе іншим, застосувати для цього різноманітні засоби, способи і прийоми. Основою різних форм творчого самовираження є прояв людиною свого «Я», потреба «стати собою» – тобто самореалізуватися (Л. Виготський, Д. Богоявленська, О. Мелік-Пашаєв, Я. Пономарьов та інші).

Значущим є вивчення названої проблеми в аспекті дошкільного дитинства. Характеризуючи дошкільний вік, О. Леонтьєв зазначив, що це період первісного фактичного становлення особистості, період розвитку особистісних «механізмів» поведінки. У дошкільні роки розвитку дитини, підкреслив автор, «зав'язуються» перші «вузли», встановлюються перші зв'язки та ставлення, які утворюють нову, вищу єдність діяльності й, разом з тим, нову, вищу єдність суб'єкта – єдність особистості. Отож, дошкільне дитинство є періодом фактичного становлення психологічних механізмів особистості, що визначає цей віковий період значущим» [5].

Розкриваючи особливість дошкільного віку, його важливість для подальшого розвитку зростаючої особистості, потрібно навести наукові положення Д. Ельконіна. За його словами, у віці близько трьох років у дитини з'являється потреба діяти, як дорослий – «зрівнятися з дорослим». Науковець з-поміж основних особистісних новоутворень дітей дошкільного віку називає виникнення особистісної свідомості та підкреслює її значення. Дошкільник починає усвідомлювати можливість самостійних дій, що свідчить про зародження у дитини самооцінки. Коли розкривається проблема самосвідомості, стверджує Д. Ельконін, «мається на увазі усвідомлення дитиною особистісних якостей: цього разу йдеться про своє місце в системі ставлень: у 3 роки – зовнішнє «Я сам», 6 років – самосвідомість, зовнішнє перетворюється на внутрішнє». В дошкільному

дитинстві уявлення про себе в дитини співвідносяться з образами дорослих та однолітків. За висновками Д. Ельконіна, дитина-дошкільник проходить величезний шлях розвитку – від відокремлення себе від дорослого – вимога «Я сам» – до відкриття свого власного життя, тобто самосвідомості.

Для вивчення особливості творчого самовираження дошкільників у власному науковому пошуку послуговуємося дослідженнями фахівців В. Бехтерева, Л. Божович, Л. Виготського, І. Кона, Д. Ельконіна, М. Лісіної, І. Сеченова, С. Рубінштейна, П. Чамати та інших, у яких розкрито основні аспекти проблеми розвитку самосвідомості зростаючої особистості.

Узагальнення класичної та сучасної психології й педагогіки дають змогу стверджувати, що основні новоутворення дошкільного дитинства, такі як:

- перший схематичний абрис цілісного світогляду;
- внутрішні етичні інстанції;
- зародки почуття совісті як внутрішнього регулятора моральної поведінки;
- супідрядність мотивів, переживання продуманих дій над імпульсивними;
- елементарні форми довільної поведінки, прагнення керувати своїми вчинками;

- особиста свідомість, елементарне усвідомлення свого обмеженого місця в системі відносин з оточуючими, зародкові форми адекватної самооцінки – засвідчують факт становлення дошкільника як особистості, перетворення його на суб'єкт різних видів діяльностей [3; 4; 5; 9].

За висновками фахівців, процес творчого самовираження дошкільника пов'язаний з розвитком самосвідомості як центрального особистісного новоутворення. Мистецтво є підґрунтям творчого самовираження як найбільш емоційний за своєю сутністю стимулятор творчих проявів зростаючої особистості. Згідно з підходами фахівців, художня діяльність виступає суб'єктивним вираженням особистісної суті дитини-дошкільника.

Важливим для фахівців дошкільної освіти є усвідомлення того, що не бажано форсувати та штучно пришвидшувати розвиток дитини, а необхідно створювати сприятливі умови для вияву її природного потенціалу та цілковитої реалізації потенційних можливостей особистості (за К. Роджерсом). Створення сприятливих умов, як слушно зазначив В. Слободчиков, обумовлює розвиток зростаючої особистості, закладений у ній спосіб пізнання, переживання, перетворення, самостійно вибраний дитиною, забезпечує прояви здібностей, творчості, що, у свою чергу, слугує її саморозвитку.

У творчому процесі, на думку Л. Виготського, важлива особистісна взаємодія, – саме за такої умови педагог та зростаюча особистість будуть творчо розвиватися й реалізовувати власний природний потенціал. Педагог, як носій «цінностей культури», у процесі самореалізації наповнює змістом світ цінностей дитини в найбільш сенситивний період її розвитку. За Л. Виготським, співтворчість дорослого і дитини, їхній діалог є унікальним творчим союзом, завдяки якому у дошкільника виникає потреба творчо виразити й проявити свій природний потенціал.

Здатність до творчості як особистісна якість, за словами В. Дружиніна, актуалізується лише у сприятливих для цього умовах. З-поміж необхідних автор виділяє наявність позитивного взірця творчої поведінки, тобто дитина має бачити, до чого прагнути, надання їй можливості для прояву творчої активності.

Українським та обов'язковим є соціальне схвалення, підтримка навколишніми проявів творчості особистості, яка зростає.

Значущим дорослим для зростаючої особистості є вихователь дошкільного навчального закладу. За висновками В. Петровського, вихователь ДНЗ, – це професійна роль, яка полягає в тому, щоб узяти на себе відповідальність за умови, характер і перспективи розвитку особистості іншого, тобто вихованця. Як зазначав фахівець, взаємодію вихователя і дитини потрібно вибудовувати на «відображеній суб'єктності», у процесі котрої вихователь виступає як джерело перетворення життєвих ситуацій у значущому для дитини напрямі, що змінює її погляд на речі та явища, ставить перед нею нові завдання [6].

У своїх працях І. Бех також підкреслює важливу роль педагога, зокрема вихователя ДНЗ, у розвитку самовираження зростаючої особистості. За висновками автора, «провідна виховна позиція має передбачати створення таких умов, які б забезпечували оптимальні можливості вираження вихованцем свого «Я», його самоутвердження, прояви його таланту [38, с. 237]. Співзвучність суб'єктів виховання – особистості дитини й особистості педагога, на думку І. Бека, є передумовою ефективного впливу на розвиток особистості дошкільника. Дитина має відчувати себе індивідуальністю, а дорослий спрямовувати зусилля на розвиток її світогляду, самосвідомості, базових якостей. Це можливо на тлі «актуалізованого ансамблю позитивних емоцій вихованця». В іншому разі, за висновком І. Бека, можливе виникнення різноманітних виховних ускладнень. Саме тому особистісно орієнтована модель виховання досягає розвивальної мети. Це передбачає розуміння, прагнення та вміння вихователя зберігати і підтримувати самотність дитинства, перетворення взаємин формальних на особистісні [3, с. 11].

Важливим для нашого дослідження є принципове концептуальне положення О. Савченко, стосовно того, що «навчання виховує, але значно глибше, систематичніше виховує організація життєдіяльності дитини, що виступає як поле впорядкованої свободи дитини, коли її виховують вільною, але з почуттям відповідальності...» [8]. Таким чином, фахівець підкреслює значення педагога у розвитку особистості дитини.

З метою дослідження стану проблеми на практиці роботи сучасних дошкільних навчальних закладів нами було проведено анкетування педагогів. Завдяки анкетуванню стало можливим дослідити характерні особливості взаємодії вихователів та дітей у процесі життєдіяльності, що суттєво впливає на розвиток творчого потенціалу дошкільників. Зокрема, від 51 % опитаних вихователів вдалося отримати суперечливу інформацію. Педагоги ніби й визнають важливість проблеми творчого самовираження зростаючої особистості, разом із тим не звертають належної уваги на потребу дитини виразити, реалізувати себе, здатність адекватно презентувати себе та на прояви творчості у процесі життєдіяльності. Зробити такі висновки дає змогу те, що запитання «Як ви розумієте поняття «творче самовираження?», «Які, на Вашу думку, показники творчого самовираження?» викликали у педагогів труднощі – частина з них або не розуміла даної категорії або ж дала неправомірне її тлумачення.

Важливою, на наш погляд, є інформація, отримана на запитання щодо основної уваги, яку приділяє педагог у процесі дитячої художньої діяльності. Типовими були такі відповіді: «головне, щоб дитина навчилася малювати», «навчаю добре співати, танцювати», «розвиток художніх здібностей дитини»,

«оволодіння уміннями й навичками». Це дає підстави стверджувати, що педагоги схвалюють правильність виконання, оцінюють якість результату діяльності, залишаючи поза увагою такі характеристики активності дитини, як оригінальність, нестандартне вирішення завдання, прояви фантазії, що характеризують розвиток креативності, схильність до проявів творчості.

З-поміж пріоритетних базових якостей зростаючої особистості вихователі цієї групи не виділяють креативності. На їхню думку, більш важливим є розвиток позитивних морально-психологічних, поведінкових характеристик дитини дошкільного віку – «слухняний», «добрий», «розумна», «ввічлива», «спокійний», «не бешкетує» тощо.

До цієї групи були віднесені ті педагоги, які залишають поза увагою прагнення дитини продемонструвати своє «Я», виразити себе у художньо-творчому процесі за допомогою образно-виражальних засобів. На запитання як вони у різних сферах життєдіяльності підтримують прагнення, бажання дітей проявити себе, вихователі не змогли дати конкретних відповідей, зазначаючи наступне: «не звертаю уваги», «на таке не вистачає часу», «не знаю» або залишили це запитання без відповіді взагалі.

Така категорія вихователів у процесі життєдіяльності недооцінює значення ігрової діяльності для розвитку творчого потенціалу зростаючої особистості, надаючи перевагу організованим формам, таким як заняття.

На запитання «Якими, на Вашу думку, якостями має бути наділений сучасний «ідеальний педагог?», із-поміж позитивних якостей, необхідних для професійної діяльності вихователя дошкільних навчальних закладів, лише у деяких анкетах поряд із «доброю», «чуйною», «освіченою», «турботливою», «уважною», було зазначено такі якості, як «творча» та «креативна», «ініціативна».

З вищенаведеного можна зробити висновок, що педагоги дошкільних навчальних закладів не повною мірою оцінюють значення мистецтва та художньої діяльності в процесі розвитку особистості дитини дошкільного віку. Педагоги переважно акцентують увагу на розвитку спеціальних здібностей дитини на відміну від загальних, що є правомірним для зростаючої особистості.

Таким чином, для того, щоб дитина дошкільного віку об'єктивувала себе, творчо проявила своє «Я», реалізувала повною мірою свій природний потенціал, дорослим у родині та дошкільних навчальних закладах потрібно створювати сприятливі для цього умови. Як показав аналіз праць фахівців та експериментальні дані проведеного нами дослідження, значущий вплив на розвиток творчого самовираження дошкільників справляють батьки та педагоги ДНЗ. Хоча варто зауважувати, що дорослий, як правило, виступає керівником дитячої продуктивної діяльності, а не партнером. У такому традиційному навчально-виховному процесі потребу дитини-дошкільника в творчій самореалізації, здійсненні природної активності гальмують через педагогічну позицію щодо неї як об'єкта виховного впливу. Тому важливо розширити коло взаємодії дорослого й дошкільників у процесі різних видів художньо-творчої діяльності, в якому педагог, виявляючи творчість, розкриває тим самим шлях до реалізації особистістю, яка зростає, свого природного потенціалу, вияву сутнісних сил.

У розгорнутому дослідженні підґрунтям окреслення педагогічних умов виступили наукові засади щодо:

- формування позитивного «образу-Я» (Л. Артемова, О. Кононко, М. Чистякова, І. Кузьмичева та інші);

- суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагога і дитини у процесі різних видів діяльності (І. Бех, Л. Виготський, Т. Піроженко, В. Петровський, О. Матюшкін, В. Слободчиков та інші);

- інтеграція різних видів мистецтв (Н. Гавриш, Л. Масол, Н. Миропольська, Б. Юсов, Р. Чумічева, Г. Шевченко та інші);

- оптимізація особистісного самовираження дошкільників у різних видах художньої діяльності (А. Аніщук, А. Богуш, Л. Березовська, О. Дронова та інші).

Педагогічні умови розвитку творчого самовираження дошкільників можна визначити тими чинниками, що стимулюють, активізують творчі прояви дітей у процесі життєдіяльності, об'єктивують прагнення, бажання зростаючої особистості виразити своє «Я», реалізувати природний потенціал у процесі різних видів художньо-творчої діяльності. Не викликає сумніву необхідність виокремлення цілого комплексу, у якому кожна умова знаходиться у взаємозв'язку з іншими, забезпечуючи тим самим ефективне досягнення мети та вирішення поставлених задач. Ефективному розвитку творчого вираження дитиною себе у художньо-творчій діяльності сприятимуть обґрунтовані й розроблені педагогічні умови: розширення уявлень дітей і батьків, педагогів дошкільних навчальних закладів про творче самовираження та його значення для успішного життя; надання дітям можливості творчо виражати себе та підтримка дорослими цих намагань; актуалізація творчого потенціалу дітей у різних видах художньо-творчої діяльності.

З огляду на вищенаведене можна зробити висновок про наявність протиріч, які потребують вирішення:

- між пріоритетом в теорії й практиці дошкільної освіти цілісного й різнобічного розвитку дитини як суб'єкта життєдіяльності, особистості та належної підготовленості сучасних вихователів дошкільних навчальних закладів до його реалізації;

- між об'єктивною потребою оновлення й модернізації засобів педагогічного впливу на розвиток зростаючої особистості, приведення їх у відповідність із сучасними досягненнями науки та відсутністю їх відображення у змісті й технологіях підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності.

Отож, результати теоретичного аналізу, узагальнення даних дають змогу визначити необхідність формування у майбутніх вихователів ДНЗ готовності до розвитку самовираження зростаючої особистості, актуалізації її творчого потенціалу, а саме: науково обґрунтувати концепцію підготовки педагогів дошкільної освіти до розвитку творчого самовираження особистості дитини-дошкільника у ДНЗ, яка відображає вимоги Базового компонента дошкільної освіти до формування у дітей цілісної картини світу; використання поліфункціональності мистецтва у розвитку зростаючої особистості.

Таким чином, самореалізація, повноцінне розкриття свого творчого потенціалу виступає метою та запорукою успішного буття людини у світі. У психології та педагогіці розглядаються проблеми самореалізації та самовираження в контексті самоздійснення вільної особистості, надання їй можливостей реалізувати себе переважно у творчій діяльності. У науковій

літературі «вираження» кваліфікується як прояв внутрішнього у зовнішньому, суті у явищі, суб'єктивного в об'єктивному.

Особистість реалізує своє «Я» як суб'єкт культури, об'єктивує свої здібності й можливості у процесі творчості. Творчість завжди пов'язана з бажанням людини виразити себе. Зовнішні прояви поведінки і діяльності дають змогу зрозуміти думку, почуття, наміри, здатність особистості, засвідчують її творчий потенціал. Творче самовираження виступає потребою і спроможністю заявити про себе іншим, застосувати для цього різноманітні засоби, способи і прийоми. Основою різних форм творчого самовираження є прояв людиною свого «Я», потреба «стати собою» – тобто самореалізуватися (Л. Виготський, Д. Богоявленська, О. Мелік-Пашаєв, Я. Пономарьов та інші).

Проблема творчого самовираження є актуальною для раннього онтогенезу, який характеризується високим рівнем спостережливості, уяви, фантазії, чутливості до мови. Усе наведене у сукупності виступає основою реалізації дитиною-дошкільником свого творчого потенціалу у різних видах діяльності (Л. Венгер, Л. Виготський, В. Давидов, О. Дяченко, О. Запорожець та інші).

Узагальнення класичної та сучасної психології й педагогіки дають змогу стверджувати, що основні новоутворення дошкільного дитинства (перший схематичний абрис цілісного світогляду; внутрішні етичні інстанції; зародки почуття совісті як внутрішнього регулятора моральної поведінки; супідрядність мотивів, переживання продуманих дій над імпульсивними; елементарні форми довільної поведінки, прагнення керувати своїми вчинками; особиста свідомість, елементарне усвідомлення свого обмеженого місця в системі відносин з оточуючими, зародкові форми адекватної самооцінки) засвідчують факт становлення дошкільника як особистості, перетворення його на суб'єкт різних видів діяльності.

За висновками фахівців, процес творчого самовираження дошкільника пов'язаний з розвитком самосвідомості як центрального особистісного новоутворення. Єдність когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів забезпечує можливість здійснення процесу творчого самовираження дошкільників у різних видах художньо-творчої діяльності.

Грунтуючись на висвітлених вище наукових положеннях, перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо у розробці стратегії організації та проведення констатувального етапу дослідження, з'ясовуватимемо особливості, закономірності та тенденції формування готовності майбутніх вихователів ДНЗ у вищій школі до розвитку творчого самовираження дітей старшого дошкільного віку, оскільки вважаємо за потрібне ще раз наголосити на важливості взаємодії дитини і дорослого, що є значущим для розвитку зростаючої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Структура личности / Борис Герасимович Ананьев Избранные психологические труды : в 2-х т. / под ред. А. А. Бодалева. – М., 1980. – Т. 1. – С. 149–162.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – Кн. 1. : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

4. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): [монографія] / Олена Леонтіївна Кононко. – К. : Стилюс, 2000. – 336 с.
5. Леонтьев А. А. Психология общения: пособие для доп. образования. – 2 испр. / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
6. Петровский В. А. Учимся общаться с ребенком: руководство для воспитателя детского сада / Петровский В. А., Виноградов А. М., Кларина Л. М. – М. : Просвещение, 1993. – 191 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1998. – 688 с.
8. Савченко О. Я. Розвивай свої здібності : [навч. посіб. для мол. школярів] / Олександра Яківна Савченко. – К. : Освіта, 1995. – 159 с.
9. Субботский Е. В. Ребенок открывает мир / Евгений Васильевич Субботский. – М. : Просвещение, 1991. – 207 с.
10. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности / Давид Иосифович Фельдштейн. – М. : Изд-во инст. практич. психол., 1996. – 512 с.
11. Франк С. Л. Реальность и человек / Семен Людвигович Франк. – М. : Республика, 1997. – 479 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Плахотнік О. В.

УДК 314.02

к. пед. н. **Рожко-Павлишин Т.А.**,
к. пед. н. **Олексюк М.П.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ПЕДАГОГА В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Поняття конкурентоспроможності випускника ВНЗ в останні роки активно розробляється у педагогіці. Формування конкурентоздатності випускника є найважливішим завданням сучасного ВНЗ; воно можливе, якщо в процесі навчання у ВНЗ здійснюються наступні умови: а) формуються соціально і професійно значущі ціннісні орієнтації в системі навчально-виховної роботи ВНЗ; б) відбувається актуалізація і розвиток професійно-особистісних потреб студентів (у самореалізації, діяльності, комунікації та ін.); в) формуються у студентів установки на професійно-особистісний саморозвиток і самоосвіту як основи конкурентоспроможності.

Ключові слова: конкурентоспроможність, якості особистості, педагогічна модель, педагогічні умови, професійне спілкування.

The concept of competitiveness of a graduate student is actively developed nowadays in pedagogic. The formation of competitiveness of a future specialist is possible if university fulfills the next conditions: a) formation of socially important and professionally important values in the educational system of the university; b) actualization and development of professional and personal needs of students (self-

actualization, activity, communication, etc.); c) formation of professional and personal self-actualization and self-education of students as a basis of competitiveness.

Keywords: *competitiveness, personal qualities, pedagogical model, professional communication.*

У період переосмислення суспільних цінностей освіта стає важливим чинником соціального розвитку особистості. Очевидно, що загальний поступ України потребує серйозних нововведень у системі педагогічної освіти, покликаної формувати у майбутніх педагогів нову свідомість і прогресивне мислення. Сьогодення вимагає нового покоління педагогів, здатних виховувати юних громадян активними, ініціативними, готовими швидко адаптуватися до мінливих життєвих умов та самостійно приймати відповідальні рішення. У цьому зв'язку актуальним для вищої школи є формування конкурентоспроможного педагога. Такий запит підсилюється стратегічними тенденціями входження держави до світового простору, переходом до ринкової економіки, соціальним замовленням на фахівців, які вміють конкурувати, нестандартно мислити, творчо застосовувати знання у складних виробничих, соціальних ситуаціях.

Нині конкуренція поширена у різних суспільних сферах і ситуаціях, стає невід'ємною частиною взаємовідносин суб'єктів освіти: батьки і діти обирають бажаний навчальний заклад, кращого вчителя на основі отриманих рекомендацій, порад. Конкурсний відбір учителів у престижних навчальних закладах став звичайним явищем. Конкурентні відносини між навчальними закладами різних форм власності, різноманітність навчальних програм, забезпечення рівного доступу до всіх рівнів освіти – усе це сприяє оптимізації освітніх послуг, а отже – посиленню конкуренції між педагогами.

Сутність конкуренції та конкурентоспроможності є об'єктом досліджень у працях не тільки зарубіжних, а й вітчизняних учених, а саме: С. Авдашева, Д. Богиня, Н. Глевацької, О. Грішнєвої, М. Долішнього, Г. Купалової, В. Куценко, Е. Лібанової, Л. Лісогор, В. Онікієнка, І. Петрової, Н. Розанова, М. Семикіної, О. Яременка та інших. Проаналізувавши роботи цих науковців, ми зробили висновок про те, що визначеної моделі формування досліджуваного новоутворення у майбутніх учителів в умовах інформатизації освіти немає. На наш погляд, такий підхід відповідає здійсненню двостороннього зв'язку системи освіти та ринку праці, тому весь процес підготовки вчителя та відповідна нормативна база повинні бути зорієнтованими на інформатизацію освіти, що забезпечить його конкурентоспроможність та конкурентоздатність.

Тому метою статті є визначення особливостей формування особистості конкурентоспроможного педагога в сучасних умовах.

Слово «конкуренція» має латинське походження (від лат. *concurrere* – бігти разом) та означає суперництво, боротьбу, зіткнення, змагання. Уперше цей термін обґрунтував Адам Сміт, який розглядав конкуренцію як чинник, що регулює відповідність приватних і загальних інтересів [9]. А. Сміт у своїй теорії наголошував на тому, що конкуренція – це економічне суперництво. Теорія конкуренції Адама Сміта отримала подальший розвиток у дослідженнях А. Курно, Л. Раменського, Д. Рікардо, Дж. Робінсона, К. Макконелл, П. Хейне, Д. Юданова та інших.

У сучасному розумінні термін «конкуренція» має універсальний, міждисциплінарний зміст та співвідноситься з такими поняттями, як «суперництво», «боротьба», «престиж», «репутація», «статус».

У психологічній науці конкуренцію трактують як одну з основних форм організації міжособистісної взаємодії, що характеризується досягненням індивідуальних або групових цілей, інтересів в умовах протистояння, з досягненням цілей та інтересів інших індивідів або груп.

Для нашого дослідження цінним є педагогічне розуміння поняття «конкуренція» як уміння застосовувати комплекс знань, умінь і навичок, набутих у процесі навчання та професійної діяльності в конкретних виробничих умовах.

У педагогіці поняття «конкуренція» практично не висвітлюється, хоча широко використовується поняття «співпраця», рідше «конфронтація» і близькі до нього терміни.

Останнім часом активно вивчається питання конкурентоспроможності педагога ВНЗ. Склалося уявлення про конкурентоспроможність як характеристику особистості, котру можна сформувати у процесі навчання студента у вищій школі. Конкурентоспроможність як якість особистості, на думку науковців, передбачає не лише високий рівень результатів її діяльності або знань, умінь і навичок, досягнутий у процесі професійної освіти, але і її здатність вистояти і перемогти в конкурентній боротьбі на ринку праці. В. Андрєєв обґрунтував десять пріоритетних характеристик, які визначають конкурентоспроможність:

- чіткість цілей і ціннісних орієнтацій;
- працьовитість;
- творче ставлення до справи;
- здатність до ризику,
- незалежність,
- лідерство,
- прагнення до саморозвитку,
- стресостійкість,
- прагнення до професійного зростання;
- прагнення високої якості своєї праці [1].

Конкурентоспроможність особистості студента розуміється як сукупність таких інтегрованих якостей, як цілеспрямованість, пізнавальна активність, чіткість ціннісних орієнтацій, креативність, творче ставлення до справи, працьовитість, прагнення до саморозвитку, до безперервного професійного росту, високої якості, кінцевий продукт своєї праці, а також самокритичність і стресостійкість. Це означає, що перед сучасним ВНЗ стоїть найважливіше завдання - забезпечити не тільки засвоєння майбутнім фахівцем сукупності професійних компетентностей, а й формування у нього вміння презентувати себе на ринку праці, здатності в будь-якій ситуації конструктивно вирішувати виникаючі проблеми. Дослідження Т. Жданко показують, що конкурентоспроможність недостатньо сформована, як правило, у студентів-першокурсників. Вони не вміють прогнозувати власний розвиток, не володіють навичками цілепокладання, «губляться» у стресових ситуаціях, рідко проявляють ініціативу [1].

Однією з необхідних умов розвитку особистісних якостей у студентів, в тому числі і конкурентоспроможності, на вузівському етапі професійного становлення,

визнається створення освітнього простору вищого навчального закладу. Освітній простір являє собою цілісну інтегративну одиницю соціуму, нормативно або стихійно структуровану, яка сприяє ефективній професійній підготовці випускника до педагогічної взаємодії, соціального самовизначення, культурного, ментально-емоційного розвитку, зміни особистісного світосприйняття та поведінки. Структурою освітнього простору є система, що включає різні види та форми роботи, методи і технології, а також управління компонентами цієї системи.

Формування конкурентоспроможності особистості студента в форматі освітнього простору ВНЗ має представляти спеціально організовану взаємодію освітніх і професійних структур, яке характеризується багатофункціональністю і включає освітній, професійний, практичний, дослідний, управлінський, фінансово-економічний компоненти.

Іншою важливою характеристикою освітнього простору є багатопрофільність, що забезпечує професійні контакти в рамках ВНЗ з освітніми установами. Масштаби простору залежать від кількості вхідних у нього професійних установ системи освіти і від різноманітності видів діяльності, що організовуються в цьому просторі.

Психолого-педагогічні основи формування конкурентоспроможності майбутнього педагога на етапі його навчання у ВНЗ нами розглядаються як комплекс елементів, що містить: гуманістичні настанови сучасної педагогіки та вимоги, що висуваються суспільством до сучасного фахівця; провідні ідеї компетентнісного, середовищного та особистісно орієнтованого підходів; сутність конкурентоспроможності фахівця та особливості її формування в умовах ВНЗ; результати діагностичних констатувальних зрізів, що дають уявлення про якість особистості студентів і рівні їх професійно-освітніх потреб. Вищий навчальний заклад як рушійний і технологічний елемент системи освіти дає змогу реалізувати названі психолого-педагогічні основи у вигляді цілісної педагогічної моделі формування конкурентоспроможної особистості майбутнього педагога, що забезпечує такі умови:

- формування соціально і професійно важливих ціннісних орієнтацій у системі навчально-виховної роботи ВНЗ;
- актуалізацію і розвиток професійно-особистісних потреб студентів (у самореалізації, діяльності, комунікації та ін.);
- формування у студентів настанови на професійно-особистісний саморозвиток і самоосвіту як основу конкурентоспроможності.

З огляду на необхідність створення педагогічної моделі формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця вважаємо, що запорукою успіху у вирішенні цього завдання є не лише вибір методичних механізмів або окремих технологій, а побудова цілісної методико-технологічної системи, що послідовно реалізується в освітньому процесі ВНЗ [4].

Глибоке вивчення питання формування конкурентоспроможності майбутнього педагога у ВНЗ дає змогу зробити висновок, що, як усяка складна система, робота з формування конкурентоспроможності являє собою сукупність підсистем. Такими підсистемами вважаємо: соціальну, цільову, змістовну, функціональну, організаційно-методичну, критеріально-оцінну. Коротко охарактеризуємо їх.

Цільова підсистема відображає основну мету – формування конкурентоспроможності майбутнього педагога. Будь-який педагогічний вплив на особистість не є самодостатнім, він потребує деякого зовнішнього обґрунтування. Тому цільовий компонент визначається двома основними чинниками: соціальним замовленням на конкурентоспроможного фахівця, з одного боку, і особистою потребою самих студентів ВНЗ у набутті цієї якості, з іншого. Підсумком розв'язання сформульованих завдань є система ключових компетенцій випускника, які цілеспрямовано формувалися у процесі навчання у вищій школі та забезпечують конкурентоспроможність майбутнього фахівця, а саме:

- суб'єктно-особистісні;
- організаційно-діяльнісні;
- соціально-комунікативні.

Змістовна підсистема визначається основними показниками ключових компетенцій і включає в себе сукупність відповідних їм знань, умінь, навичок, якостей, здібностей та досвіду діяльності:

а) суб'єктно-особистісні компетенції включають якості, що характеризують людину як особистість, суб'єкт спілкування та педагогічної діяльності (компетенції, що стосуються здоров'я, фізичного стану, ціннісно-смыслових орієнтацій, соціальної інтеграції, особистісної та діяльнісної рефлексії);

б) організаційно-діяльнісні компетенції включають якості, котрі характеризують людину як суб'єкта професійної діяльності та самоорганізації (компетенції у сфері навчання і пізнання, діяльності, інформації);

в) соціально-комунікативні компетенції включають якості, що характеризують відносини людини та соціуму (компетенції спілкування, комунікації та соціальної взаємодії) [2].

Функціональна підсистема роботи з формування конкурентоспроможності студентів відображає її функції в освітньому процесі ВНЗ: когнітивну, комунікативну, рефлексивну, ціннісно-смыслову, світоглядну, соціально-адаптаційну, персоніфікації.

Організаційна підсистема структурована сукупністю форм і методів організації процесу формування конкурентоспроможного педагога. Форми організації являють собою комплекс індивідуальних, групових, самостійно організованих студентами форм соціально значущої діяльності, а методи при цьому є способами розвитку та активізації особистості, що сприяють також розвитку інформаційної компетенції студентів.

Результатом застосування зазначеної системи має стати формування ключових компетенцій як базових елементів конкурентоспроможності майбутнього педагога. Основою критеріально-оцінної підсистеми, таким чином, є показники наявності ключових компетенцій у студентів.

Базові принципи побудови та реалізації педагогічної моделі формування конкурентоспроможного фахівця у ВНЗ:

а) принцип суб'єктно-особистісної розвивальної спрямованості (або пріоритету розвитку професійно-особистісних та індивідуально-особистісних ціннісних орієнтацій студентів);

б) принцип соціальної зумовленості виховно-освітньої роботи (тобто розвитку соціальної компетентності студентів);

в) принцип відкритого педагогічного середовища ВНЗ (тобто відкритість вимогам ринку праці як позитивного фону для реалізації педагогічного забезпечення моделі) [6].

Психолого-педагогічне підґрунтя процесу формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів забезпечує вирішення таких завдань:

- орієнтація і самоорієнтація студентів на формування конкурентоспроможності;
- здійснення психологічного настрою на професійний пошук;
- формування системи знань про шляхи набуття конкурентоспроможності, а також – вдосконалення професійної діяльності та саморозвитку;
- стимулювання інтересу до саморозвитку, створення перспективних програм саморозвитку особистості, до участі в студентських інноваційних проектах розвитку освіти, безперервного професійного самовдосконалення;
- формування сукупності умінь і навичок ефективного здійснення професійної діяльності, міжособистісного та професійного спілкування.

Можливості формування конкурентоспроможності особистості студента полягають у тісному взаємозв'язку з формуванням професійної компетентності студентів. Потенціал освітньо-професійної простору ВНЗ визначається за трьома компонентами: професійно-орієнтовним, професійно-особистісним, професійно-діяльнісним.

Професійно-орієнтовний компонент включає рівень викладання, що задовольняє пізнавальні потреби студентів, розширення мережі освітніх послуг, максимально відповідає запитам і потребам студентів.

Суть професійно-особистісного компонента полягає в орієнтації не на професію, а на якісну підготовку професіонала в тісному взаємозв'язку з роботодавцями, забезпеченні інтеграції освітнього та професійного простору. Невід'ємною складовою цього компонента є гуманізація міжособистісних відносин у процесі групової та міжгрупової взаємодії та культури педагогічного спілкування.

Професійно-діяльнісний компонент визначається участю студентів у позанавчальній, у науково-дослідній діяльності, в роботі органів самоврядування групи, курсу, факультету, ВНЗ, в роботі установ додаткової освіти та студентських клубів, формуванням корпоративної взаємодії на основі ділового спілкування. Проектування освітньо-професійної простору ВНЗ вирішує низку організаційних, методологічних дидактичних та інших завдань. При цьому можна виділити такі його компоненти, як освітній, професійний, практичний, управлінський, фінансово-економічний, дослідницький.

Освітній компонент включає зміст, технології, методи, форми та засоби навчання студентів.

Професійний компонент відповідає за взаємодію з установами та організаціями, інтеграцію студентів в освітні установи.

Практичний представляє наявність ефективних баз практик.

Управлінський компонент характеризує управління установою, наявність висококваліфікованих кадрів.

Фінансово-економічний компонент відображає матеріальну базу, використання додаткових матеріальних засобів.

Дослідницький компонент передбачає проблемно-пошукову та експериментальну діяльність.

При проектуванні освітньо-професійної простору ВНЗ необхідно створювати психолого-педагогічні та методологічні умови для розвитку конкурентоспроможності випускника. До них відносяться передача фундаментальних і професійних знань, умінь і компетенцій, інноваційні технології навчання студентів, поліпрофесіоналізм студентів, який передбачає оволодіння додатковими та суміжними професіями. Тут мають місце на увазі виробничі практики, майстер-класи, семінари, професійні творчі проекти, конкурси, виставки, впровадження результатів наукових досягнень за підсумками курсових досліджень, розвиток конкурентоспроможності визначальних якостей особистості в процесі навчання, допомога в працевлаштуванні випускників.

Таким чином, педагогічно доцільний відбір змісту, форм і методів роботи зі студентами, забезпечення включеності кожного в соціально значущу діяльність, забезпечення можливості реалізувати свої потреби в різноманітній діяльності, розширення соціальних контактів, - все це сприяє зміні позиції студентів - від позиції учня до позиції відповідального суб'єкта, який свідомо включився у формування власної конкурентоспроможності.

У практичному плані психолого-педагогічне забезпечення формування конкурентоспроможності являє собою сукупність цільових навчальних програм і тренінгів, спрямованих на формування знань із психології, комунікації та спілкування, умінь виявляти та самостійно долати труднощі (наприклад: «Самоосвіта фахівця як фактор його конкурентоспроможності», «Соціально-психологічний тренінг корекції професійних настанов», «Самооцінка, її визначення і формування» тощо).

Чи вміє педагог знаходити правильні рішення, оптимально будувати свою поведінку у стосунках з іншими людьми – колегами, учнями, оточуючими? Яке його власне самопочуття в цих контактах? Цілком очевидно, що професійний успіх педагога значною мірою залежить від його здатності до фахового педагогічного спілкування, яке забезпечують такі характеристики особистості, як: відкритість, щирість, шанобливе ставлення до людини, здатність до рефлексивного й емпатійного сприйняття, позитивний настрій на «іншого», впевненість і т. д. Названий комплекс характеристик фахівця-педагога визначає як успішність педагогічної взаємодії, так і його конкурентоспроможність у професійній сфері.

Оптимальне професійне спілкування, з одного боку, демонструє ставлення фахівця до своєї діяльності, людей, а з іншого боку, – є системою спеціальних професійних якостей та особливих умінь: встановлювати і підтримувати професійно доцільні контакти (відносини) з людьми, розуміти їх наміри і потреби, стани, враховувати це у своїй роботі.

Ми виділяємо три основні напрями у формуванні здатності до професійного спілкування:

а) виховання власне особистості педагога, що є ключовим у процесі професійної взаємодії;

б) вироблення системи знань, умінь і навичок міжособистісного спілкування;

в) формування техніки, майстерності взаємодії у процесі спілкування.

Створення педагогічної моделі вимагало умовного поділу педагогічного забезпечення на зазначені три аспекти, насправді всі форми і методи, розроблені

в процесі дослідження, сприяли вирішенню комплексного завдання формування конкурентоспроможності майбутнього педагога, створення умов для професійно-особистісного розвитку студентів.

Набуття фахівцем усього комплексу якостей, що забезпечать його конкурентоспроможність, є тривалим і складним процесом. Ефективність такої роботи визначається насамперед власною зацікавленістю студентів у формуванні та розвитку названих якостей і властивостей, безперервному особистісному та професійному самовдосконаленні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. - Казань, 1996. - 343 с.
2. Богиня Д. П. Концептуальні підходи до визначення конкурентоспроможності робочої сили на ринку праці [текст] / Д. П. Богиня // Україна: аспекти праці. - 1999. - № 6. - С. 38.
3. Жданко Т. А. Формування конкурентоспроможності особистості студента в освітньо-професійному просторі вузу / Т. А. Жданко // Сучасні проблеми науки та освіти. - М. : Академія природознавства, 2008. - № 4. - С. 69-70.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи [текст] : навчальний посібник / А. І. Кузьмінський. - К. : Знання, 2005. - 486 с.
5. Куревіна І. О. Конкурентоспроможність людського капіталу України в умовах міжнародної трудової міграції [текст] : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.02 / І. О. Куревіна; НАН України. Ін-т світ. економіки і міжнар. відносин. - Київ, 2008. - 20 с.
6. Тенилов Е. А. Формирование конкурентоспособности будущего специалиста-педагога в вузе / Е. А. Тенилов // Современные проблемы науки и образования. - 2010. - № 1. - С. 63-66.
7. Філь О. А. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній команді [текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / О. А. Філь; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. - Київ, 2006. - 22 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Щербяк Ю. А.

УДК 371.124:78

Фрицюк В.М., Шатковська І.С.
(ВДПУ імені Михайла Коцюбинського)

САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті проаналізовано підходи до визначення понять «самореалізація», «самоактуалізація»; уточнено особливості професійної діяльності вчителя музичного мистецтва; окреслено особливості вивчення мистецьких дисциплін; описано один із основних принципів музичного виховання – принцип активного засвоєння знань; визначено вимоги для стимуляції творчого розвитку студентів при вивченні музичних дисциплін, який позитивно впливає на самоактуалізацію майбутніх учителів музичного мистецтва; визначено інші принципи

самоактуалізації майбутніх учителів музичного мистецтва: відповідності змісту й методів навчання; художньо-виховного характеру навчання; поетапно-прогресивного навчання; індивідуалізації процесу навчання; проблемно-творчого характеру навчання; взаємозв'язку теоретичного й практичного навчання; єдності техніко-виконавського та художньо-творчого розвитку; уточнено сутність поняття «самоактуалізація майбутнього вчителя музичного мистецтва».

Ключові слова: самоактуалізація, майбутні учителі музичного мистецтва, професійна підготовка.

The article analyzes the approaches to the definition of "self-realization", "self-actualization"; Peculiarities of professional teacher of music; study outlines the features of artistic disciplines; describes one of the basic principles of music education – the principle of active learning; The requirements to stimulate the creative development of students in the study of musical disciplines, which positively affects the self-actualization of the future teachers of music; The principles of self-actualization of the future teachers of music, matching the content and teaching methods; artistic and educational nature study; phased-progressive learning; individualization of the learning process; problem-creative character education; the relationship of theoretical and practical training; Unity technical, executive and artistic and creative development; the essence of the concept of "self-actualization future teacher of music".

Keywords: self-actualization, future music teachers, professional training.

Сучасне українське суспільство ставить завдання формувати особистість педагога «нового покоління», який би відмовився від застарілих стандартів і стереотипів, індивідуальність, що здатна творчо мислити, самостійно приймати рішення і відповідати за їхні наслідки.

На важливості самоактуалізації особистості майбутнього вчителя в процесі його професіоналізації наголошує Т. Куренна. В той же час науковець зауважує, що на практиці спостерігається недостатній рівень розвитку професійно значущих особистісних характеристик студентів, що потребує вдосконалення навчально-виховного процесу ВНЗ. Актуальною є думка, що самоактуалізація є процесом гармонійного розвитку особистості в процесі життєдіяльності, тобто здатністю співвіднести свій внутрішній світ з довкіллям та реалізувати власний потенціал і можливості в умовах, які пропонує життя. Отже, особистість, яка здатна до самоактуалізації, це, в першу чергу, гармонійна особистість [7].

Спираючись на думки І. Шпичак [19], можемо стверджувати, що гуманістично зорієнтована суб'єкт-суб'єктна модель навчального процесу вимагає зміщення аспектів у побудові професіограми особистості вчителя, зокрема, майбутнього вчителя музичного мистецтва, та розробці критеріїв його педагогічної майстерності. Крім того, гуманістична парадигма передбачає зосередження навчального процесу на особистості студента, його професійному становленні та особистісному зростанні. Однією з важливих категоріальних характеристик розвинутої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва є самореалізація або самоактуалізація.

Різні аспекти професійної підготовки вчителів музичного мистецтва розроблялися в роботах таких дослідників, як Л. Арчажнікової, В. Дряпки, О. Олексюка, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін.

Значний внесок у теорію і практику музично-педагогічної підготовки учителя, розвитку його творчих якостей становлять дослідження О. Апраксіної, Г. Ципіна та ін. Викликають інтерес праці, які безпосередньо чи опосередковано стосуються питань розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема, М. Білецької, І. Бобакової, В. Волкової, С. Деніжної, Н. Згурської, Л. Костенко, Т. Костогриз, В. Крицького, І. Могилей, І. Сипченко, Л. Шевченко та ін. Проблема формування творчих здібностей і професійної майстерності у майбутнього учителя музики розроблялась у дисертаційних дослідженнях В. Єлісєєвої, Л. Ісаєвої, Л. Остапенко, Г. Саїк, Е. Скрипкіної, Е. Сет, В. Яконюк та інших. Водночас варто зазначити, що проблема самоактуалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки у наукових дослідженнях висвітлена недостатньо.

Метою статті є з'ясування сутності поняття «самоактуалізація», уточнення особливостей професійної діяльності вчителя музичного мистецтва та з'ясування сутності поняття «самоактуалізація майбутнього вчителя музичного мистецтва».

За К. Роджерсом, самоактуалізація – це та сила, що змушує людину розвиватися на різних рівнях – від оволодіння моторними навичками до вищих творчих злетів. Самоактуалізована людина – «повністю функціонуюча особистість», її властивості багато в чому нагадують дитину, що цілком природно: адже людина ніби повертається до самостійної оцінки світу, характерної для дитини, до її переорієнтації з метою отримання схвалення [14].

За Р. Ассаджолі, термін «самореалізація» включає в себе самоактуалізацію та самодосягнення [2].

Теорія самоактуалізації є ключовим системотвірним елементом гуманістичного напрямку в сучасній психології та педагогіці. Основна ідея теорії самоактуалізації особистості містить положення про те, що осмислене прагнення людини до максимально можливого розкриття свого потенціалу та його реалізація у практичній життєдіяльності на благо суспільства є необхідним фактором повноцінного розвитку особистості людини. Згідно з персонологічними уявленнями, самоактуалізація є одночасно і метою, до якої рухається людина, і процесом цього руху. Прагнення до самоактуалізації є вищим рівнем мотивації особистості, природним, закономірним і неодмінним процесом життя, наголошує Е. Султанова [18].

Самоактуалізація особистості є унікальним, безперервним процесом, який триває впродовж усього життя, пов'язаний з нескінченним зростанням потреб людини, її здібностей, інтересів та інших особистісних властивостей, з потенційним розгортанням її сутнісних характеристик і залежить від вродженого потенціалу, соціально-психологічної зрілості та життєвого шляху особистості [1].

А. Маслоу визначає самоактуалізацію як прагнення до самоздійснення, точніше, тенденцію актуалізувати те, що існує у потенціалі. Цю тенденцію можна назвати прагненням людини стати все більше і більше тим, ким вона здатна стати. Самоактуалізація досліджувалася ним як мотив, процес (механізм самореалізації), епізод і результат. У міру переходу А. Маслоу від одних аспектів до інших змінювався та збагачувався зміст, який науковець вкладав саме у поняття самоактуалізації. Основним джерелом людської діяльності, людської поведінки А. Маслоу вважає безперервне прагнення людства до самоактуалізації, прагнення до самовираження. Головною ідеєю його самоактуалізації особистості є розвиток, становлення людини, розкриття її особистісних можливостей і здібностей.

Самоактуалізація – це постійний вихід за межі себе, інтегрованість особистості, і не тому, що вигідно, а тому, що інакше неможливо. Людина зобов'язана бути такою, якою вона є і якою може стати. Людина зобов'язана виконувати свою місію, використовувати всі свої можливості та здібності. Аналогом внутрішнього протиріччя тут можна вважати невідповідність реального рівня самовираження індивіда його можливому рівню, яка примушує індивіда шукати нові способи поведінки, що ведуть до повнішої його самоактуалізації. А. Маслоу писав, що людина не може зробити хорошого життєвого вибору, поки вона не почне прислуховуватися до самої себе, до особистого «Я» в кожному момент свого життя [9; 18].

Є. Селезньова розглядає самоактуалізацію як інтегративну особистісну компетентність, що складається з окремих видів: аксіологічної, часової, когнітивної, креативної, аутопсихологічної, комунікативної. Аксіологічна компетентність, основою якої є цінності самоактуалізації, виступає базовим компонентом самоактуалізації, критерієм її перетворення в інтегративну особистісну компетентність. Спонтанність та автономність автор називає метакомпетентностями, які відіграють роль механізму суб'єктної регуляції функціонування інших компонентів самоактуалізації [17, с. 181–183].

Самоактуалізація – це процес актуалізації людиною власних потенціалів і використання їх як засобів реалізації сенсу життя. Актуалізація потенціалів визначається як усвідомлення та прийняття (інтеграція до «Я»- концепції) раніше неусвідомлюваних власних можливостей та психічних змістів (думок, почуттів, моделей поведінки, властивостей, здібностей та ін. – як суб'єктивно приємних, так і суб'єктивно неприємних, як соціально схвалюваних, так і соціально не-схвалюваних). Тією мірою, якою ці змісти актуалізуються, вони стають психологічними ресурсами, доступними свідомому вольовому контролю та використанню суб'єктом. Актуалізація потенціалів є природним процесом, проте в умовах розвитку сучасної людини він легко блокується. Найефективніше такий процес стимулюють психотерапія та психокорекційні технології групової роботи, призначені для сприяння особистісному зростанню учасників [3].

Процес самоактуалізації тісно переплітається з процесом життєтворчості, виступаючи часом передумовою, а часом – результатом останньої. У цьому контексті самоактуалізація, на думку О. Бандури, починає діяти як механізм саморегуляції соціальної поведінки особистості таким чином:

1. У процесі самоактуалізації формується та усвідомлюється специфічна система ціннісних орієнтацій, що визначають характер змісту та засобів досягнення провідних життєвих цілей особистості і тому складають основу саморегуляції її соціальної поведінки.

2. У процесі самоактуалізації розвивається соціально-конструктивна життєва позиція, що передбачає усвідомлення необхідності творчої взаємодії з соціальним середовищем на основі прийняття особистістю відповідальності за побудову власного життя, ставлення до оточуючих як до суб'єктів життя, а не засобів досягнення власних цілей, інших цінностей самоактуалізації.

3. У процесі самоактуалізації викристалізовується компетентність особистості в часі. Вона передбачає таку єдність часової перспективи у свідомості людини, за якої минуле сприймається лише як джерело досвіду, майбутнє – лише як сфера цілепокладання, а теперішнє – як єдиний доступний активності часовий вимір [3].

На думку В. Русової, джерело процесу самоактуалізації пов'язане зі змінами в механізмі життєдіяльності живих істот, із виникненням здібності людини перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного використання. Це явище вивчається у таких аспектах, як мотив (тенденція особистості), процес (механізми самореалізації), ситуація (переживання цінностей існування), результат (особистість, яка саморозвивається). Досліджувався В. Русовою і зв'язок самоактуалізації з самореалізацією і з самоповагою. Реалізація внутрішніх можливостей особистості звичайно призводить до змін, а будь-яка зміна – достатньо важкий процес. Він повинен поєднуватися з особистісною готовністю до змін і з достатніми внутрішніми ресурсами. На думку В. Русової, існують базові вірування особистості: кожна людина має здатності, людина цінна, міцна і рівна у порівнянні з іншими. Дослідниця вказує, що ідея Д. Робертса про здорову базову віру узгоджується з підходом А. Маслоу до розуміння людських потреб. Сенса потреби в самоактуалізації полягає в тому, щоб бути собою, бути саме тим, ким ти є, а не намагатися відповідати очікуванням інших. Проте, на думку Д. Робертса, для того, щоб мати мужність для зміни себе, тільки самоповаги недостатньо. Лише розвинене почуття власної гідності дозволяє жити в гармонії з собою, тобто бути особистістю, що самоактуалізується [16; 18].

За Г. Олпортом, людині, що самоактуалізується властиве прагнення до досконалості, вона робить найкращим чином те, на що вона здатна. Вчений вважає самоактуалізацію основною умовою повноцінного розвитку особистості, збереження її здоров'я й досягнення зрілості. Він розглядає самоактуалізацію як процес «становлення», у якому індивід бере на себе відповідальність за планування ходу свого життя, й відзначає, що будь-яка перешкода самоактуалізації збільшує ризик девіацій [11; 6].

За К. Роджерсом, для особистості, що самоактуалізується, властиві такі характерні риси:

- здатність завжди вільно реагувати на ситуацію й вільно переживати свою реакцію (стресостійкість);
- відкритість будь-якому досвіду, намір людини жити повним життям у кожний його момент;
- здатність людини більше прислухатися до власних інстинктів та інтуїції, ніж до розуму й думки інших (відсутність конформізму);
- почуття свободи у думках і вчинках;
- високий рівень творчості [13].

Розглядаючи умови, необхідні для «повноцінно функціонуючої людини», К. Роджерс стверджує, що людина від народження відчуває потребу в прийнятті себе, що означає тепле позитивне відношення до неї, в якому вона знаходиться стані, як себе веде, що відчуває. Під прийняттям розуміється також віра у позитивні зміни в людині, у її розвиток. Необхідно, безумовно, приймати не тільки інших, але й себе. Безумовне прийняття себе означає сприймання себе таким чином, що всі твої якості нормальні й жодна з них не є кращою, ніж інші. Якщо людина не приймає себе, а оцінює лише позитивні якості, в цьому випадку вона відчуває напруженість і стурбованість, а її психічне здоров'я погіршується. К. Роджерс вважає, що для самоактуалізації особистості необхідно, щоб значущі для неї люди були відкритими. Наступною важливою умовою актуалізації К. Роджерс називає емпатичне розуміння, здатність проникати не тільки в думки,

але й відчуття інших людей, дивитися на проблему їхніми очима, вміння стати на їх місце [13].

Поняття самоактуалізації та самореалізації є близькими і їх можна розглядати як синонімічні наукові терміни, вважає О. Гомонюк. Ці поняття нині подаються у достатньо широкому контексті: і як прагнення людини до найповнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей, і як безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, і як звершення своєї місії, або покликання, долі, і як більш повне пізнання і прийняття своєї власної початкової природи, і як невпинне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості. Виділяються такі основні форми самоактуалізації/самореалізації як зовнішня (спрямована на самовираження індивіда в різних сферах життєдіяльності) та внутрішня (забезпечує самовдосконалення людини у різних аспектах); та три види її проявів: діяльнісна, соціальна та особистісна. Особливої уваги заслуговує розгляд проблем самоактуалізації та самореалізації у професійному контексті, оскільки професійна самоактуалізація/самореалізація для багатьох людей стає провідним їх способом. У професійній самоактуалізації/самореалізації можна виділити три основні структурні компоненти: ресурс, процес та результат. Зокрема слід відзначити її основні етапи: 1) самовизначення; 2) самовираження; 3) особистісна самоактуалізація; 4) досягнення професійного «акме» [6].

На думку М. Боднар, успішна самоактуалізація стимулює різноплановий розвиток можливостей особистості. Успішне особистісне зростання найбільш ефективно здійснюється у психічно здоровому суспільстві, оскільки систематичне незадоволення метапотреб як мотивів росту уповільнює, а інколи навіть унеможливорює процес життєтворчості [5].

Становлення особистості сучасного вчителя – це не просте накопичення знань, а постійне вдосконалення самої особистості, її морально-етичних, професійно-педагогічних якостей. Цей процес складний і суперечливий. Розвиток особистості вчителя відбувається під багатостороннім впливом усіх учасників педагогічного процесу, соціального мікросередовища, дедалі зростаючих вимог, обумовлених розвитком педагогічної науки і практики та суспільства в цілому. Для того, щоб забезпечити ефективний розвиток учнів, сам учитель повинен постійно прагнути до власного особистісного росту. Однією з важливих умов особистісного зростання педагога є самоактуалізація, тобто реалізація власних позитивних можливостей та здібностей, автентичність та самодостатність особистості, вважає І. Шпичак [19]. Уважаємо самоактуалізацію однією з важливих умов особистісного зростання й майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Вивчення мистецьких дисциплін має свої особливості й певним чином відрізняється від інших освітніх предметів. Більшість із навчальних курсів передбачає, на думку О. Рудницької, перш за все, логічні операції, ознайомлення з конкретними фактами, опанування понять і формул, тобто розвиває теоретичне мислення. Мистецтво ж удосконалює здатність бачити, відчувати, споглядати. Мистецькі твори пропонують художні образи, що безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини і спрямовані на те, щоб «захопити» її, примусити співчувати та співпереживати. Причому духовні цінності сприймаються не як щось надособистісне, а як здобуток власного творчого досвіду. У такий спосіб стимулювання емоційних реакцій доповнюється

розвитком креативності суб'єкта навчання, вважає О. Рудницька [15, с. 5]. На нашу думку, саме при вивченні мистецьких дисциплін з'являються значні потенційні можливості для самоактуалізації майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ефективність мистецьких дисциплін, на думку О. Рудницької, не може обмежитись копіюванням готових зразків виконавської інтерпретації того чи іншого твору, зведенням творчої діяльності до виконання стереотипних дій за тим чи іншим шаблоном. Важливо збагатити процес художнього пізнання способами, які б давали можливість стимулювати оригінальні вияви особистісних реакцій і створити необхідні умови для творчого самовираження суб'єктів навчального процесу. О. Рудницька виділяє три основні функції навчально-професійної діяльності вчителя музики: пізнавальну, яка полягає у засвоєнні знань, перетворювальну, що забезпечує розвиток здатності до переосмислення, реорганізації та застосування одержаних знань у ході виконання різноманітних завдань, і творчу – внесення елементів нових знань або способів дій у вихідні умови [15].

Провідна особливість музичної діяльності – художнє спілкування з музичним мистецтвом (О. Костюк, В. Петрушин, Г. Тарасов). Психологічне підґрунтя успішної діяльності музиканта-виконавця розглядали Г. Коган, В. Ражніков; аналіз сприймання музики у процесі виконання – В. Медушевський, Є. Назайкінський та ін.

Діяльність учителя музичного мистецтва можна визначити як музично-педагогічну. Специфіка її (за Л. Арчажніковою) полягає у тому, що вона вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва. Музично-педагогічна діяльність поєднує в собі музикознавчу, виконавську, хормейстерську, дослідницьку роботи.

Складність професії вчителя музики визначається необхідністю тісного взаємозв'язку елементів, які входять у поняття «вчитель» і «музикант» (за О. Апраксіною). Він має бути не тільки широко освіченою людиною, яка добре володіє своїм предметом, а й особистістю у високому розумінні цього слова. Виховуючи дітей засобами музичного мистецтва, він формує світогляд, поняття, уяву.

Для професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва важливими є такі якості: професійні якості майбутнього вчителя музичного мистецтва (музично-естетична культура, толерантність, музикальність, емпатійність, креативність, артистизм, педагогічний такт та етика, професійні мислення і свідомість); готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної педагогічної діяльності (теоретична готовність, практична готовність і мотиваційна готовність); педагогічна компетентність, що виявляється в предметній, методологічній, діагностичній, інноваційній, дослідницькій, рефлексивній, акмеологічній компетентностях фахівця. Для максимального виявлення та розвитку потенційних професійно-значущих якостей та здібностей майбутнього учителя музичного мистецтва важливою є його самоактуалізація.

У практиці професійної діяльності майбутній учитель музичного мистецтва повинен знати особливості української та зарубіжної музики, музичні форми, жанри, засоби музичної виразності, системи методів керування хором, основні напрями й перспективи розвитку музично-естетичного виховання дітей, оволодіти навичками просвітницької, менеджерської та науково-дослідницької діяльності. Це вимагає подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу

на музично-педагогічних факультетах з метою досягнення високої майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва і їхнього спрямування на самоактуалізацію.

Професійно-особистісні якості майбутніх учителів музичного мистецтва формуються під час музично-педагогічної діяльності, яка має специфічні особливості та складнощі. Діяльність вчителя музики є багатоаспектною та різноплановою, потребує крім певних знань, вмінь та навичок, педагогічних здібностей, специфічних для фахового спрямування музичних здібностей (музичного слуху, звуковисотного, ладового та музично-ритмічного чуття, музичної пам'яті, уваги).

Спроба виокремлення інтегральних характеристик особистості майбутніх учителів музики була здійснена О. Рудницькою. Такими, на думку автора, є:

- комунікативність, яка, в свою чергу, складається з певного «ансамблю» особистісних якостей;
- емпатія (інтегральна властивість з притаманними їй якостями);
- креативність (професійна якість, що реалізується за допомогою відповідних психічних утворень особистісного рівня);
- рефлексія (як механізм саморегуляції поведінки).

Зазначені властивості зумовлюють, за О. Рудницькою, успішність і педагогічної, і музично-педагогічної діяльності. Залежно від першої чи другої вони отримують свою «предметну» специфікацію. На жаль, питання про конкретний вияв вказаних характеристик у музично-педагогічній діяльності залишається відкритим [15].

Для того, щоб підготовка майбутніх учителів музики відбувався ефективно, адекватно вимогам сучасного етапу розвитку суспільства, необхідно враховувати, що саме особистість педагога має творчий потенціал щодо інтеграції усіх видів її діяльності. У процесі музично-педагогічної діяльності вирішуються питання розвитку особистісних властивостей вчителя, вихователя, викладача, що коригують педагогічну позицію, поведінку, спрямовують на індивідуальні досягнення в педагогічній творчості. Водночас здійснюються процеси самопізнання, самовдосконалення і подальшого саморозвитку.

Погоджуємося з О. Михайличенком, який в основі сучасної інтегрованої системи підготовки майбутніх учителів музики називає такі принципи: доступність музичного виховання і навчання, рівність умов людини для повної реалізації її музичних здібностей, всебічного розвитку; гуманізація й демократизація передбачають орієнтацію системи професійних знань на формування творчих здібностей особистості, на виховання людяності й доброти; динамічність розглядається як мобільна й змінна система, здатна до постійного творчого оновлення та вдосконалення [10, с. 74-75].

Загальна модель підготовки вчителя музики, як зазначає Л. Рапацька, орієнтує на формування у студентів:

- соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних, спеціальних музичних та загальнохудожніх знань у їх взаємозв'язку та цілісності;
- музично-педагогічних та художньо-педагогічних умінь, застосування яких підпорядковується завданням конкретних видів діяльності вчителя;
- методичних знань та умінь в галузі музичного та художньо-естетичного виховання школярів;
- досвіду творчої діяльності та ціннісних орієнтацій в художній культурі

минулого та сучасності [12, с. 75].

Одним із основних принципів музичного виховання Л. Баренбойм вважав принцип активного засвоєння знань (вважаємо, що саме активність студентів у засвоєнні знань позитивно впливає на їхню самоактуалізацію). Власна творчість, нехай найпростіша, – ось що створює атмосферу радості, стимулює розвиток творчих здібностей. Л. Баренбойм підкреслює життєздатність тих педагогічних пошуків, які звертаються до дитячої творчості (досвід Б. Яворського та Б. Асаф'єва), і необхідність подальшого розвитку цих традицій. У книзі «Шлях до музикування» автор вказує, що «методика стимулювання музичної творчості повинна опиратися на дві діалектично пов'язані установки: одна з них – засвоєння певних норм, музичних структур та ін., а друга – організація обстановки для подолання інерції, для творчих несподіванок» [4, с. 38]. Вважаємо, що використання методики стимулювання музичної творчості здійснює позитивний вплив на самоактуалізацію майбутніх учителів музичного мистецтва.

Самоактуалізація особистості безперечно впливає на рівень підготовки майбутнього фахівця. Усвідомлення майбутніми педагогами завдань і вимог професії, а також своїх особистісних характеристик (цінностей) та їх відповідність вимогам вчительської діяльності виступають важливою умовою особистісно-професійного зростання студента педагогічного вищого навчального закладу. Водночас між самоактуалізацією особистості та її ціннісними орієнтаціями існує тісний взаємозв'язок і взаємозалежність. На думку представників гуманістичної психології, ціннісні орієнтації є одним із показників мотивів самоактивності індивіда. Вони виконують вирішальну роль у регуляції поведінки, формуванні світогляду, переконань, виборі життєвого шляху, особливо на етапі професійно-педагогічного становлення [20].

В теорії педагогіки музичної освіти основоположними є загальнопедагогічні принципи, які відіграють провідну роль в організації та спрямуванні навчального процесу, але отримують специфічні риси відповідно до законів музичного мистецтва. Можна визначити низку принципів, важливих для організації навчального процесу, спрямованого на самоактуалізацію майбутніх учителів музичного мистецтва: принцип відповідності змісту й методів навчання; принцип художньо-виховного характеру навчання; принцип поетапно-прогресивного навчання; принцип індивідуалізації процесу навчання; принцип проблемно-творчого характеру навчання; принцип взаємозв'язку теоретичного й практичного навчання; принцип єдності техніко-виконавського та художньо-творчого розвитку.

Для сучасної музичної педагогіки та в контексті нашого дослідження особливо актуальною є думка стосовно необхідності навчити педагога самостійно і творчо мислити. Навіть прогресивна система музичного виховання не принесе очікуваних результатів, якщо справа буде доручена педагогу з шаблонними підходами до навчання.

Для стимуляції творчого розвитку, який позитивно впливатиме на самоактуалізацію майбутніх учителів музичного мистецтва, важливо при вивченні музичних дисциплін дотримуватися вимог:

- забезпечувати сприятливу творчу атмосферу в аудиторії, давати якомога менше конкретних настанов (наприклад, щодо інтерпретації твору), відмовитись від критики, дозволити студенту діяти незалежно (самостійно вибирати

репертуар, засоби музичної виразності тощо) – це допомагає розвитку дивергентного мислення;

- збагачувати навколишнє мікросередовище різноманітними новими стимулами з метою розвитку допитливості (знайомити студентів з новими нотами, самому виконувати нові, незнайомі твори; знайомити з новими виконавцями тощо);

- не стримувати ініціативу студентів у виборі репертуару, тем лекцій-концертів, участі у концертах та конкурсах, підтримувати висловлення оригінальних ідей;

- навчити студентів використовувати міжпредметні зв'язки та аналогії з іншими видами мистецтв (особливо під час підготовки лекцій-концертів), широко залучаючи при цьому запитання дивергентного типу стосовно різних галузей.

Варто зазначити, що умовами успішної самоактуалізації особистості, за А. Маслоу, є:

- усвідомлення нею власного потенціалу, сильних і слабких сторін, здібностей, бажань та прагнень;

- сприятливі зовнішні обставини, які б не пригнічували тенденцію особистості до актуалізації, а сприяли їй;

- відкритість особистості новим ідеям, новому досвіду, готовність ризикувати, помилятись, відмовлятись від старих звичок [8].

Самоактуалізацію майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки досліджувала Е. Султанова, яка розуміє її як процес максимального виявлення та розвитку потенційних професійно значущих якостей та здібностей майбутнього педагога. Самоактуалізація виступає чинником більш повноцінного, творчого виконання особистістю майбутнього вчителя музики власної навчальної, а далі й професійної діяльності [18].

Погоджуємося з Е. Султановою в тому, що для того, щоб спонукати майбутніх учителів музичного мистецтва до самоактуалізації, варто використовувати також можливості музично-теоретичних дисциплін: «Історія музики», «Сольфеджіо», «Гармонія» тощо. При цьому необхідно враховувати такі етапи:

1. Визначення рівня розвитку у майбутніх учителів музики розумових умінь (аналізувати, порівнювати, систематизувати, узагальнювати та ін.).

2. Навчання студентів різних прийомів розумової діяльності в ході виконання завдань різної складності, також формування навичок роботи з додатковими джерелами (книгами, довідниками, музичним матеріалом (аудіо-, відео- нотним), періодичною літературою та ін.)

3. Використання творчих завдань різної складності, коли передбачається самостійна робота зі складання плану своєї діяльності, виділення головного в досліджуваному матеріалі, знаходження джерел (теоретичних та музичних) тощо.

4. Застосування студентами самостійних пізнавальних прийомів [18].

При цьому важливим є дотримання низки правил:

- включення до програми діяльності майбутніх учителів музики творчих завдань, що вимагають самостійних міркувань і висновків;

- поступове ускладнення завдань і питань, зі зменшенням часу на їх виконання;

- зниження керівної ролі викладача.

Теоретичний аналіз проблеми самоактуалізації особистості й тенденцій удосконалення сучасної педагогічної освіти дозволив Е. Султановій [18] дійти висновку, що професійна самоактуалізація обумовлена всім процесом професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і виступає як значущий елемент готовності до педагогічної діяльності. Науковець стверджує, що при систематичному керівництві всі складові: зміст, методи, форми і засоби навчання, за умови вмілого і цілеспрямованого використання їх у навчальному процесі, можуть впливати на спонукання та розвиток прагнення студентів до музично-педагогічної самоактуалізації.

Отже, на підставі аналізу вищенаведених досліджень можна зробити висновок, що самоактуалізація майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки є процесом максимального виявлення та розвитку потенційних професійно значущих якостей та здібностей майбутнього педагога, вона є чинником творчого виконання особистістю майбутнього вчителя музики навчальної й професійної діяльності. Самоактуалізація майбутніх учителів музичного мистецтва має важливе значення у вирішенні освітніх і виховних завдань: розширює їхній кругозір, збагачує знаннями, стимулює волю, цілеспрямованість, сприяє вдосконаленню професійної майстерності. Перспективним є теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка шляхів і методів самоактуалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Воронеж, 1996. – 384 с.
2. Ассаджоли Р. Психосинтез : теория и практика / Р. Ассаджоли. – М., 1994. – 416 с.
3. Бандура О. Самоактуалізація як механізм формування інтегрованого стилю життя особистості / О. Бандура // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
4. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. – 2-е изд., доп. – Л. : Сов. композитор. Ленингр. отд-ние., 1979. – 352 с.
5. Боднар М. Самоактуалізація як чинник психічного здоров'я студентської молоді / М. Боднар. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://social-science.com.ua/article/485>
6. Гомонюк В. О. Самоактуалізація та самореалізація особистості: сучасні наукові уявлення / В. О. Гомонюк // *Materialy IX Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Europejska nauka XXI wieku – 2013»*. – Volume 22: *Psychologia i socjologia. Politologija*. – Przemiśl: Nauka i studia, 2013. – S. 21–26.
7. Куренна Т. В. Самоактуалізація як інтегральна характеристика розвитку особистості педагога / Т. В. Куренна // *Проблеми загальної та педагогічної психології*, т. XIV, ч. 6. – С. 224–232.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / А. Маслоу. – СПб.-Питер, 2006. – 352 с.
9. Маслоу А. Новыерубежи человеческой природы / А. Маслоу // Под общ. ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева / Пер. с англ. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.

10. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія : навч. посібник для студ. музичних спец. / О. В. Михайличенко. – Суми : Вид-во «Наука», 2004. – 210 с.
11. Олпорт Г. Становление личности / Г. Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 461 с.
12. Рапацкая Л. А. Формирование художественной культуры учителя музыки / Л. А. Рапацкая // Моск. гос. пед. ин-т – М. : Прометей, 1991. – 140 с.
13. Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы : монография / К. Р. Роджерс / Пер. с англ. – М. : ЭКСМО – Пресс, 2000. – 464 с.
14. Роджерс К. Путь к целостности : человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств / К. Роджерс // Вопросы психологии. 1995. – №1. – С. 132–139.
15. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник. / О. П. Рудницька – К., 2002. – 270 с.
16. Русова В. В. Самоактуалізація особистості як умова профільного навчання старшокласників: дис. ... канд. психол. наук / В. В. Русова. – Київ, 2007. – 212 с.
17. Селезнева Е. В. Самоактуализация как интегративная личностная компетентность / Е. В. Селезнева // Мир психологии. 2011. – №1. – С. 179–192.
18. Султанова Е. В. Педагогічні умови самоактуалізації майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Е. В. Султанова; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2011. – 195 с.
19. Шпичак І. Самоактуалізація як необхідна умова особистісного зростання педагога / І. Шпичак – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19111-samoaktualizaciya-yak-neobxidna-umova-osobistisnogo-zrostannya-pedagoga.html>
20. Яремчук С. В. Дослідження взаємозв'язку і взаємозалежності між ціннісними орієнтаціями особистості та її самоактуалізацією / С. В. Яремчук. <http://vuzlib.com/content/view/257/84/>

Рецензент: д. пед. н., проф. Дем'янчук О. Н.



УДК 378.147

к. пед. н., доц. **Курач М.С.**
(НПУ імені М.П. Драгоманова)
Ємець О.П.
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

ПРОЦЕСУАЛЬНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ МОДЕЛІ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті обґрунтовується актуальність процесу педагогічного моделювання методичної системи формування у студентів художньо-проектних знань й умінь.

Виокремлюється процесуально-діяльнісний компонент зазначеної моделі. Розкриваються базові аспекти доцільного підбору форм, методів, прийомів і засобів навчання, використання яких передбачається в контексті реалізації процесуально-діяльнісного компонента моделі методичної системи формування у майбутніх учителів технологій художньо-проектних знань і умінь.

Значна увага приділяється характеристиці різних видів лекцій та особливостям організації практичних робіт у процесі вивчення «Художнього проектування» майбутніми учителями технологій.

Ключові слова: майбутні учителі технологій, художньо-проектна підготовка, педагогічне моделювання, навчальна діяльність, форми та методи навчання, художнє проектування.

There is substantiated actuality of pedagogical modeling process of methodical system formation of students' art and design knowledge and skills.

The procedural and activity component of the mentioned model is singled out. There are revealed the basic aspects of the reasonable selection of forms, methods, techniques and means of teaching, which using is expected in the context of procedure and activity component of methodical system formation realization of would be technology teachers' art and design knowledge and skills.

Much attention is paid to the characteristics of different types of lectures and organization peculiarities in the process of learning of «Art design» by would be teachers of technology.

Keywords: would be teachers of technology, art and project preparation, pedagogical modeling, training activities, forms and methods of teaching, artistic design.

Важливим етапом комплексного теоретико-методологічного підходу до формування художньо-проектних знань і умінь у майбутніх учителів технологій є її педагогічне моделювання. Проблемі моделювання об'єктів та явищ педагогічної дійсності присвячено чимало праць сучасних науковців [1; 2; 5; 6; 12 та ін.]. В усіх цих випадках автори, зазвичай, прагнуть виявити й обґрунтувати закономірності та принципи перебігу різних процесів і явищ. Найчастіше під моделлю (лат. *modulus* – міра, аналог, зразок) розуміють об'єкт, який за певних умов може

замінювати оригінал, відтворюючи при цьому його властивості та характеристики як в предметній (макет, пристрій, зразок та ін.), так і в знаковій формах (графік, схема, програма, теорія та ін.) [6]. У цьому контексті О. Дахін запропонував таке визначення: «Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об'єкта чи явища, відображає та відтворює у спрощеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта» [5, с. 12].

У нашому випадку вибір моделювання як методу дослідження пояснюється тим, що за допомогою моделі достатньо легко прослідкувати діалектичну залежність між елементами та підсистемами досліджуваної системи. Моделювання як метод пізнання набуває особливого значення, оскільки надає можливість синтезувати існуючі уявлення про досліджуваний об'єкт у логічній послідовності.

Пошук найбільш раціонального варіанту побудови моделі методичної системи формування у студентів художньо-проектних знань й умінь здійснювався на основі вивчення різних підходів до вибору моделі, описаних у науково-педагогічній літературі, науково-обґрунтованого передбачення майбутнього стану системи, її основних складників і компонентів на основі знання тенденцій її розвитку.

Мета створення зазначеної моделі полягає в розробці конструкції, що упредметнює абстраговану структуру й реальний проектований процес і результат, та в реалізації дослідження згідно з відповідним алгоритмом перебігу цього освітнього процесу. Таким чином, для того, щоб уявити досліджуваний процес в динаміці, нами була побудована й обґрунтована його логіко-змістова модель, яка дозволила відобразити: мету, концептуально-методологічні засади, структурні складники та компоненти, які завдяки створенню відповідних організаційно-педагогічних умов, використанню навчально-методичного супроводу і засобів педагогічного моніторингу уможливають отримання прогнозованого результату – високого рівня сформованості художньо-проектних знань і умінь у майбутнього вчителя технологій.

Розроблена нами модель методичної системи формування у майбутніх учителів технологій художньо-проектних знань й умінь містить такі *структурні складники*:

- цільовий складник – зумовлений тим, що мета в діяльності педагога визначає вибір способів і дій та виступає як засіб управління, порівняння результатів цих дій з прогнозованими результатами. З іншого боку, цей складник спрямований на виховання інтелектуальних мотивів, що ґрунтуються на усвідомленні студентами значущості художньо-проектних знань і умінь для майбутньої професійно-педагогічної діяльності;

- організаційно-управлінський складник – пов'язаний з раціональним підбором організаційної системи та різних методів організації навчання і творчої художньо-проектної діяльності студентів, а також з управлінням якістю освітнього процесу на кожному з етапів навчання за допомогою спеціально розробленого для цього матеріально-технічного та методичного забезпечення;

- змістовно-процесуальний складник – визначає стійкий, послідовний і цілеспрямований характер перебігу процесу формування у майбутніх учителів технологій художньо-проектних знань й умінь. Основна функція цього складника

– створення організаційно-педагогічних умов для формування у студентів художньо-проектних знань умінь.

З огляду на обґрунтовану актуальність процесу педагогічного моделювання методичної системи формування у студентів художньо-проектних знань й умінь, на подані короткі характеристики її компонентів, а також на висвітлення в попередніх публікаціях змісту окремих її складових вважаємо за доцільне розкрити в цій статті суть процесуально-діяльнісного компонента зазначеної моделі.

Тому метою статті є визначення ефективного дидактичного інструментарію: доцільного підбору форм, методів, прийомів і засобів навчання, реалізація яких передбачається в контексті реалізації процесуально-діяльнісного компоненту моделі методичної системи формування у майбутніх учителів технологій художньо-проектних знань і умінь.

Процесуально-діяльнісний компонент містить технологію формування у студентів художньо-проектних знань і умінь, що складається з сукупності методів, форм організації, засобів навчання і способів творчої художньо-проектної діяльності та здійснюється на основі педагогічної взаємодії у творчому інформаційно-розвивальному середовищі.

У працях Л. Виготського зазначається, що процеси навчання здійснюються не самі по собі, а лише тоді, коли мають діяльнісні форми та відповідний зміст [4]. Крім цього, процес навчання і розвитку людини забезпечує діяльність, яка, на думку С. Рубінштейна, характеризується процесуальністю, динамічністю, неперервністю [11].

Крім цього, навчальну діяльність студента зумовлює професійна спрямованість. «Порівняно з процесами учіння та навчання на інших рівнях системи освіти, процес формування і виховання особистості у ВНЗ містить ширший діапазон як дидактичних, виховних, так і продуктивних взаємовідносин між викладачем і студентом. Цей процес продуктивний, оскільки він опосередкований наукою, і в ньому виникають суспільно та науково значущі результати», – вважає В. Ортинський [7, с. 223].

Л. Подоляк зазначає, що проблема формування навчальної діяльності – це перш за все процес становлення суб'єкта цієї діяльності. Основними характеристиками суб'єкта навчальної діяльності є мотивація, цілеспрямованість, активність, самостійність. Психологічну характеристику студента як суб'єкта навчальної діяльності слід розпочати з аналізу її мотиваційно-цільової основи, оскільки цілі, потреби, цінності та мотиви є її системоутворювальною ланкою [9].

Навчальний процес у ВНЗ здійснюється в умовах спільної діяльності студентів і викладачів, при цьому студент виступає як активний суб'єкт пізнавальної діяльності. Разом з тим керівна роль залишається за викладачем, який добирає форми, засоби та методи навчання. Адже успіх навчання залежить від правильного визначення його цілей і змісту, а також способів досягнення цих цілей, тобто *методів навчання* (від грец. *methodos* – спосіб пізнання, шлях дослідження) [1]. Класичними для вітчизняних педагогів стали класифікації методів навчання, запропоновані А. Алексюком, Ю. Бабанським, В. Бондарем, І. Лернером, М. Скаткіним. Саме класичного підходу ми дотримуємось у процесі реалізації процесуально-діяльнісного компонента моделі методичної системи формування у майбутніх учителів технологій художньо-проектних знань і умінь, хоча й пропонуємо ряд прогресивних методик навчання.

Процесуально-діяльнісний компонент формування у майбутніх учителів технологій художньо-проектних знань і умінь передбачає використання адекватних, дидактично обґрунтованих форм, методів і засобів навчальної діяльності. Розглянемо їх більш докладно.

За І. Підласим, «Форми організації навчання (організаційні форми) – це зовнішній вияв узгодженої діяльності вчителя й учнів, який здійснюється у певному порядку та режимі» [8, с. 519]. Вони не мають соціальної зумовленості, виникають й удосконалюються у зв'язку з розвитком дидактичних систем. Організаційні форми навчання класифікуються за кількістю студентів, місцем проведення, тривалістю навчальних занять, дидактичною метою тощо. У межах різних організаційних форм навчання викладач забезпечує активну пізнавальну діяльність студентів, переважно використовуючи фронтальну, групову й індивідуальну форми організації навчального процесу.

Фронтальна робота передбачає спільну діяльність студентів усієї групи: педагог одночасно для усієї аудиторії викладає навчальний матеріал, ставить однакові завдання, а студенти розв'язують одну спільну проблему або опановують загальну тему. Фронтальна форма організації навчальної діяльності забезпечує спільне просування студентів в учінні, проте вона не може бути універсальною, оскільки недостатньо враховуються здібності, рівень творчого, інтелектуального розвитку та інші якості та психофізіологічні особливості кожного студента.

При *груповій роботі* навчальна група ділиться на декілька міні-колективів (бригад, ланок), які виконують однакові або різні завдання. Ланкова форма здебільшого передбачає організацію навчальної діяльності міні-груп студентів чисельністю 4–6 осіб на постійній основі, а бригадна – при тій же кількості студентів, формується на тимчасових засадах для виконання конкретних навчальних завдань (наприклад, розробка проекту дитячого ігрового майданчика, який містить певну кількість об'єктів проектування). Досвід свідчить, що групову навчальну роботу часто застосовують при виконанні комплексних практичних робіт з художнього проектування, а також на семінарських заняттях з методики навчання під час засвоєння, повторення, застосування, узагальнення та систематизації теоретичних знань з організації творчої художньо-проектної діяльності школярів. Варто зазначити, що саме групова робота студентів створює сприятливі виховні можливості, привчає до колективної творчої діяльності, формує активну життєву позицію, розширює комунікативні зв'язки тощо.

При *індивідуальній роботі* кожен студент отримує індивідуальне завдання, яке виконується незалежно від інших. Індивідуальна форма організації навчальної діяльності передбачає високий рівень пізнавальної активності та самостійності, тому особливо доцільна для творчих видів робіт, в яких можуть яскраво проявитися індивідуальні особливості й можливості студентів. При одній і тій же меті навчання, підібравши систему індивідуалізованих завдань, можна відрегулювати темп навчальної роботи відповідно до індивідуальних здібностей і нахилів студента. Індивідуальна робота має особливе значення для формування потреби в самоосвіті та набутті вмінь самостійної роботи над творчим проектом. Крім цього, індивідуальну роботу застосовують в умовах комп'ютеризованого навчання, а також для перевірки якості сформованих у студентів художньо-проектних знань і умінь.

Фронтальна, групова й індивідуальна форми роботи студентів створюють різні можливості для реалізації освітніх, виховних і розвивальних функцій навчання, а їх вибір зумовлюється особливостями навчальних дисциплін «Художнє проектування» та «Основи теорії і методики творчої художньо-проектної діяльності школярів», структурою і змістом навчального матеріалу, особливостями методики проведення занять, специфікою академічної групи або творчого міні-колективу студентів.

До організаційних форм навчання (видів навчальних занять), які одночасно є способами неперервного управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, належать: лекції, семінари, спецсемінари, колоквіуми, лабораторні роботи, практикуми та спецпрактикуми, самостійна і науково-дослідницька робота, технологічна, педагогічна (виробнича) та дипломна практики, курсове і дипломне проектування тощо.

Провідною ознакою класифікації організаційних форм навчання служать дидактичні цілі, які визначаються повнотою циклу педагогічного управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Цикл передбачає підготовку студентів до оволодіння інформаційним матеріалом, засвоєння нової навчально-пізнавальної інформації, виконання вправ і розв'язування завдань для оволодіння уміннями та навичками, контроль і коригування навчальних досягнень. Зазвичай, кожна організаційна форма навчання має декілька дидактичних цілей, проте з-поміж них можуть бути виділені провідні, в яких міститься головне призначення тієї чи іншої організаційної форми. Наприклад, лекція дозволяє розв'язати комплекс дидактичних цілей – подання нових знань, їх систематизація, узагальнення тощо, а її головна дидактична мета полягає у представленні змістовної навчально-пізнавальної інформації. На практичних заняттях у студентів закріплюються та систематизуються набуті теоретичні знання, а провідною дидактичною метою є формування практичних умінь і навичок, наприклад, у здійсненні етапів творчої художньо-проектної діяльності, які у взаємозв'язку з теоретичною підготовкою становлять неподільне художньо-проектне знання.

Основним завданням теоретичної підготовки майбутнього вчителя у галузі художнього проектування, безумовно, є повідомлення йому сукупності знань про форму, колір, композицію, орнамент, декор, закони, закономірності та принципи композиційних побудов, етапи і стадії художньо-проектної діяльності. Проте для того, щоб студент продуктивно працював, він повинен не лише знати, а й уміти та виявляти непереборне бажання користуватися цими знаннями. Тому навчити студента користуватися знаннями можна лише увівши його у світ теоретико-методологічного систематизованого мислення, дослідницької роботи, специфічної для кожної галузі знань.

З-поміж вище перерахованих форм навчальної роботи у педагогічному ВНЗ головна роль у теоретичній підготовці відводиться *лекції*. Лекція (від лат. *lectio* – читання) виконує три основні функції – інформаційну (повідомляє необхідні відомості), стимулюючу (викликає інтерес до теми), виховну і розвивальну (дає оцінку явищам, розвиває мислення тощо). Іноді виділяють орієнтувальну, роз'яснювальну і переконувальну функції лекції [3].

За структурою лекції можуть відрізнятися одна від іншої, що залежить від змісту та характеру навчального матеріалу. Однак існує загальний «структурний каркас», який використовується у будь-якій лекції – це повідомлення плану лекції

та його чітке дотримання. План містить назви основних вузлових питань лекції, які можуть служити в майбутньому для складання питань для контрольних робіт або екзаменаційних білетів.

Традиційна лекція зазвичай називається інформаційною, хоча й має низку різновидів. Так, вступна лекція з дисципліни «Художнє проектування» знайомить студентів з метою і призначенням курсу, його роллю та місцем у системі навчальних дисциплін напряму підготовки «Технологічна освіта». Далі подається короткий огляд курсу, ставляться наукові проблеми, висувуються гіпотези, розглядається ретроспектива становлення художньо-проектної діяльності, окреслюється сучасний стан, намічаються стратегічні напрями розвитку. Важливим є розкриття життєвого і творчого шляху відомих теоретиків і практиків, які здійснили вагомий внесок у теорію дизайну, сприяли ефективному розвитку світової практики трансформації предметного середовища людини. Варто також наголосити на особливостях художньо-проектної діяльності професійних дизайнерів та організації роботи в дитячих творчих колективах, тобто у вступній лекції важливо пов'язати теоретичний матеріал з практикою майбутньої професійно-педагогічної діяльності вчителя технології в умовах сучасної загальноосвітньої школи або позашкільного навчального закладу.

Подібна лекція допомагає студентам отримати загальне уявлення про навчальну дисципліну «Художнє проектування», орієнтує їх на систематичну роботу над конспектами, основною і допоміжною літературою, знайомить з методикою організації та здійснення творчої художньо-проектної діяльності.

Оглядово-повторювальні лекції з художнього проектування читаються наприкінці розділу або курсу в цілому й узагальнюють теоретичні положення, що становлять науково-понятійне підґрунтя розділу або курсу, виключаючи деталізацію та другорядний навчальний матеріал. Зміст такої лекції має стати своєрідною квінтесенцією курсу, його змістовим ядром. Варто наголосити, що оглядово-повторювальні лекції – це не стислий конспект, а логічна систематизація знань про теорію і практику художнього проектування, представлена на більш високому рівні узагальнення з використанням асоціативних зв'язків.

Розвиток вітчизняної системи вищої педагогічної освіти, її гуманізація та гуманітаризація, тенденції до орієнтації на окрему людину, реалізації її творчого потенціалу зумовили розробку і появу нових лекційних форм, таких як проблемна лекція, лекція удвох (дуальна), лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція та ін. Здійснимо спробу коротко охарактеризувати нові варіанти подачі лекційного матеріалу, спрямовані як на інтенсифікацію навчального процесу, так і на розвиток особистісних якостей студентів.

У процесі читання *проблемної лекції* з художнього проектування, на відміну від інформаційної лекції, на якій подається та пояснюється готова інформація, що підлягає запам'ятовуванню, нові художньо-проектні знання вводяться як невідоме, яке необхідно студентам самостійно «відкрити» для себе. Завдання викладача – створивши проблемну ситуацію, стимулювати студентів до пошуку розв'язання проблеми, крок за кроком підводячи їх до поставленої мети. Головна умова – реалізувати принцип проблемності при відборі й обробці змісту лекційного матеріалу та його розгортанні безпосередньо на лекції у формі діалогічного спілкування. За допомогою проблемної лекції забезпечуються розвиток теоретичного мислення, пізнавального інтересу до змісту навчальної дисципліни, мотивація до творчої діяльності, корпоративність тощо.

Лекція-візуалізація виникла як результат пошуку нових можливостей реалізації принципу наочності. Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що наочність не лише сприяє успішнішому сприйняттю та запам'ятовуванню навчального матеріалу, а й дозволяє глибше проникнути в сутність пізнаваних явищ. Це відбувається за рахунок взаємодії обох півкуль головного мозку, а не лише лівої, логічної, яка зазвичай впливає на освоєння точних наук. Права півкуля, що відповідає за образно-емоційне сприйняття, починає активно працювати саме при візуалізації поданої інформації.

Візуалізована лекція – це спосіб подання усної інформації, перетвореної у візуальну форму. Відеоряд, будучи сприйнятим й усвідомленим, зможе служити підґрунтям адекватних думок і практичних дій. Викладач повинен виконати такі демонстраційні матеріали, використати спеціальні форми наочності, які не лише доповнюють словесну інформацію, а й безпосередньо виступають її носіями. Підготовка такої лекції полягає в реконструюванні, перекодуванні змісту лекції або її частини у візуальну форму (світлини, малюнки, клаузури, креслення, схеми, діаграми та ін.) з метою подання студентам через мультимедійні пристрої. Читання лекції-візуалізації здійснюється у формі розгорнутого коментування підготовлених відеоматеріалів, які повинні забезпечити: по-перше, систематизацію наявних знань; по-друге, засвоєння нової інформації; по-третє, створення і розв'язання проблемних ситуацій; по-четверте, демонстрування різних способів візуалізації.

Процес формування у студентів художньо-проектних знань й умінь передбачає проведення комплексу практичних занять, які призначені для поглибленого вивчення дисципліни «Художнє проектування», вироблення у студентів навичок застосування отриманих теоретичних знань для розв'язання практичних завдань у процесі співтворчості з викладачем і одногрупниками.

Практичні заняття з художнього проектування покликані поглиблювати, розширювати, деталізувати теоретичні знання, отримані на лекції в узагальненій формі, а також сприяти виробленню навичок професійної діяльності зі створення художніх проектів з наступною їх реалізацією в матеріалі у вигляді моделі, макета, прототипу або готового виробу. Вони розвивають наукове мислення, мову, моторику рук, естетичний смак, творчі здібності, дозволяють перевірити рівень теоретичних знань студентів і виступають для викладача важливим засобом оперативного зворотного зв'язку.

План практичних занять має відповідати загальним ідеям і спрямованості лекційного курсу та співвідноситися з ним логічною послідовністю тем. Структура практичного заняття здебільшого однотипна та містить: 1) вступне слово викладача; 2) відповіді на запитання студентів за умови виникнення труднощів в усвідомленні змісту навчального матеріалу або способів реалізації практичного завдання; 3) практичну частину; 4) підсумкове слово викладача. Розмаїття форм проведення подібних занять зумовлене власне практичною частиною: це можуть бути дискусії, доповіді, обговорення рефератів, тренувальні вправи, спостереження, експериментування з матеріалом, формою, кольором, декором тощо.

Головна мета практичної частини курсу «Художнє проектування» – за допомогою комплексу завдань ознайомити студентів з головними формотворчими чинниками, основами композиції і кольорознавства, спрямованими на створення цілісної та гармонійної форми предмета або

комплексу предметів, сформуванати художньо-графічні уміння виконання проєктів об'єктів навколишньої дійсності. Практична частина курсу спрямована на закріплення теоретичного матеріалу лекцій, формування умінь графічно організувати дво- і тривимірний простір, розвиток відчуття масштабності, пропорцій, ритму, контрасту і нюансу, вироблення умінь виявляти й аналізувати різні властивості просторової форми.

Для визначення структури та змісту практичних завдань нами виділені такі основні положення:

1. Уся система практичних завдань має відповідати принципу послідовного ускладнення, тобто властивості та закономірності, набуті при розв'язанні попередніх завдань, включаються в кожне наступне нове завдання. Якщо студенти зрозуміють, що усі їх навчальні можливості вичерпані, то різко впаде рівень мотивації, тому слід організовувати практичні заняття так, щоб вони постійно відчували наростання складності виконуваних завдань і позитивні емоції від переживання власного успіху в учінні, були зайняті напруженою творчою працею, пошуками правильних й оригінальних розв'язків поставлених завдань. Важливе значення мають індивідуальний підхід і продуктивне педагогічне спілкування, адже студенти повинні отримати можливість виявити свої здібності, розкрити творчий потенціал. Тому при розробці завдань і плану практичних занять необхідно враховувати рівень підготовки, психофізіологічні особливості й інтереси кожного студента. У цьому випадку викладач має виступати у ролі тьютора – консультанта і наставника, який на основі отримання загальної характеристики щодо властивостей, можливостей та здібностей студентів, вивчає їхні навчальні потреби, знає про труднощі, які виникають, коригує складність практичних завдань, сприяючи їх успішній реалізації.

2. Практичні завдання повинні бути спрямовані на їх достатньо швидке виконання, даючи можливість виявити ті чи інші закономірності, сприяти розвитку творчого мислення й естетичного смаку студентів. Техніка виконання практичних завдань не має бути ускладненою, оскільки основна увага студентів повинна спрямовуватися на пошук творчого розв'язання поставленої проблеми. Практично усі завдання, навіть на перший погляд суто репродуктивні, мають містити елементи творчої діяльності, а об'єкти, що містяться у завданнях з художнього проєктування, підбиратися з урахуванням педагогічної спрямованості підготовки майбутніх учителів технологій.

3. Особлива увага має звертатися на максимальне наближення усіх практичних завдань до реальної практики художнього проєктування, дотримання усіх етапів і стадій творчої художньо-проектної діяльності.

Окрім теоретичних знань, отриманих студентами на лекціях, кожне практичне завдання має супроводжуватися пояснювальною бесідою викладача, мета яких – розкриття змісту практичного завдання, тобто основних способів його розв'язання, зв'язку з попередніми і наступними завданнями, ролі та значення певного засобу виразності та його місця в системі художнього проєктування серед інших формотворчих чинників, пояснення завдання на прикладі кращих творів архітектури, декоративно-ужиткового мистецтва чи дизайну.

Досвід організації творчої художньо-проектної діяльності засвідчує, що набуття студентами образотворчих (художньо-графічних) умінь і навичок – процес складний та цікавий, бо пов'язаний з розвитком таких якостей особистості, як спостережливість, образне мислення, зорова пам'ять, відчуття форми, лінії та

кольору тощо. Оволодіння засобами виразності вимагає від студента підвищеної уваги, зосередженості, завзятості та працьовитості. Практичні заняття необхідно будувати таким чином, щоб студентові доводилося проявляти неабияку силу волі та стійкість характеру, щоб кожне наступне навчальне завдання ставало для нього новим цікавим випробуванням. Враховуючи низький рівень підготовленості майбутніх учителів технологій у галузі рисунка і композиції, значне місце в художньо-графічній підготовці мають займати нетрадиційні способи отримання зображень (різні відбитки, аплікації, вирізування, колажі та ін.), а побудова наочних зображень – здійснюватися за правилами перспективних й аксонометричних проєкцій.

Між лекціями та практичними заняттями завжди планується *самостійна робота* студентів, яка передбачає вивчення конспекту лекцій, пошук додаткової інформації з різноманітних джерел і підготовку до практичних занять. Тому паралельно виконанню аудиторних практичних завдань, з метою закріплення вивченого матеріалу, студентам потрібно видавати завдання на самостійне опрацювання. Саме виконання домашнього завдання – одна з поширених форм навчального процесу, яка передбачає самостійну підготовку студентів відповідно до навчальної програми курсу «Художнє проєктування».

Щоб домашнє завдання служило ефективним засобом поглиблення знань студентів, варто використовувати найрізноманітніші прийоми виконання завдань, зокрема: замальовки побутових виробів, транспортних засобів, будівель і споруд, об'єктів графічного дизайну та ін.; аналіз форм, конструктивних елементів, гармонійної кольорової гами, декоративного оздоблення об'єктів тощо.

Будь-яка форма навчальної діяльності студента повинна передбачати використання викладачем того або іншого методу навчання та (або) їх поєднання. У дослідженні та практичній реалізації науково-теоретичних положень процесуально-діяльнісного компоненту моделі методичної системи формування у майбутніх учителів технологій художньо-проєктних знань і умінь нами здебільшого використовувалися загальнодидактичні методи, а саме: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний і дослідницький.

Підготовка майбутніх учителів технологій у галузі художнього проєктування, зазвичай, розпочинається з використання *пояснювально-ілюстративного методу*, який полягає в поданні інформації різними способами – зоровим, слуховим, мовним та ін. Можливі форми цього методу – повідомлення інформації (розповідь, лекція, бесіда), демонстрування різноманітного наочного матеріалу, у т. ч. за допомогою мультимедійних пристроїв. Викладач організовує сприйняття навчального матеріалу, студенти намагаються усвідомити новий зміст, збудувати доступні зв'язки між поняттями, запам'ятати інформацію з метою подальшого практичного використання. Недоліком цього методу є те, що характер пізнавальної діяльності студентів залишається одним і тим же – сприймання, осмислення, запам'ятовування. Хоча слід визнати, що без цього методу неможливо забезпечити жодної цілеспрямованої дії студента, які ґрунтуються на певному мінімумі його знань про мету і завдання, порядок й об'єкт дії.

Якщо пояснювально-ілюстративний метод спрямований на засвоєння знань, то для формування практичних умінь і навичок художньо-проєктної діяльності необхідно використовувати *репродуктивний метод* багаторазового відтворення дії. Саме відтворення та повторення способу діяльності згідно з практичними завданнями є головною ознакою репродуктивного методу навчання. Певну роль

при цьому відіграє алгоритмізація як головний прийом репродуктивного методу. Різноманітні форми репродуктивного методу (вправи, розв'язання стереотипних завдань, повторення опису наочного зображення об'єкта тощо) передбачають застосування тих же засобів, що й у пояснювально-ілюстративному методі – слово, унаочнення, практична робота тощо.

Вправи – це короткі, сфокусовані види діяльності студентів, націлені на формування та розвиток конкретних умінь і навичок. Тривалість вправ може бути різною та залежить від змісту й обсягу практичного завдання. Вони можуть бути спрямовані на формування загальних художньо-графічних навичок (наприклад, виконання світлотіневих розтяжок, «золотого перерізу», різноманітних перспектив, текстових написів, стилізованих зображень, орнаментів тощо), розвиток умінь здійснення аналізу об'єкту проектування, виконання прийомів роботи різними інструментами (олівець, перо, пензель та ін.) та матеріалами (туш, чорнило, акварель, гуаш та ін.). Слід наголосити, що вправи у процесі практичних занять із художнього проектування використовують як окремі види діяльності і (або) як частину творчого проекту. В останньому випадку, в міру виникнення потреби, вони виконуються до початку або у процесі реалізації творчого проекту (наприклад, вправи на підбір кольірних гармоній, асоціацій тощо).

Пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи не забезпечують необхідного рівня розвитку творчих здібностей та розкриття потенційних можливостей студентів. Метод навчання, спрямований на самостійне розв'язання студентами завдань творчого характеру, називається *дослідницьким*. У процесі розв'язання кожного окремого практичного завдання цей метод передбачає виявлення однієї або декількох сторін творчої діяльності студента. При цьому важливо забезпечити доступність завдань, їх диференціацію залежно від рівня підготовленості студента. Сутність дослідницького методу полягає у творчому здобутті знань і самостійному пошуку способів творчої діяльності. Варто підкреслити, що цей метод при вивченні курсу «Художнє проектування» повністю побудований на самостійній роботі студента. Дослідницький метод найчастіше використовується у процесі аналізу передпроектної ситуації, вибору, обґрунтування і розроблення пропозицій щодо об'єкту проектування. Реалізація цього методу у навчальному процесі стимулює студентів до творчого набуття і застосування отриманих знань і практичних умінь, допомагає опанувати способи наукового пізнання.

До специфічних методів навчання художнього проектування можна віднести дизайн-аналіз [10]. Мета дизайн-аналізу – зрозуміти, чому виріб такий, яким він є, а не інакший. Спроба проникнути у задум дизайнера допомагає студентам усвідомити процес проектування, конструювання та виготовлення виробу. Студент аналізує виріб або порівнює декілька подібних виробів і намагається зрозуміти, чому саме ця форма, матеріал, технологія виготовлення, функціональне призначення були обрані проектантом. Такий спосіб дизайн-аналізу призводить до тривалих пошуків естетичних, ергономічних чинників, маркетингового дослідження матеріалів і способів виробництва; дає можливість студентам розглянути соціальні й економічні умови розробки, виготовлення й експлуатації виробу. Цей метод може бути використаний при вивченні різних тем курсу «Художнє проектування». Наприклад, при вивченні теми «Загальні відомості про кольори та світло» об'єктом дизайн-аналізу можуть бути різні

вироби з погляду їх колірного вирішення залежно від різних умов експлуатації, ергономічних властивостей тощо.

Крім методів навчання, існують методи творчості та інтерактивні методи, які сприяють студентам у пошуку нових оригінальних ідей у процесі реалізації етапів художнього проектування. Це, зокрема:

1. *Метод мозкової атаки.* Студенти підбираються так, щоб вони були незалежними, особисто не зацікавленими у реалізації запропонованого завдання. Вони повинні мати лише загальне уявлення про зміст завдання, знати і розуміти шляхи його розв'язання (пізніше викладач може дати свій висновок про ці ідеї, розвинути або розкритикувати їх). Пропонується вільно висловлювати свої думки. Чимало ідей здебільшого виявляються безрезультатними, проте сам процес народження ідей та їх висловлювання повинні відбуватися так, щоб пропозиції якнайшвидше виникали одна за одною. Особливість цього методу полягає в швидкому генеруванні значної кількості різноманітних ідей, тобто важлива саме кількість ідей, коли одна навіть найфантастичніша ідея породжує іншу, більш реалістичну.

2. *Метод інверсії.* Передбачає відмову від попередніх поглядів на типові завдання, ставлення до його реалізації з нових позицій. Сутність методу – перевернути усе «догори дном», вивернути навиворіт, поміняти місцями. Наприклад, якщо певна деталь виробу традиційно розташовувалася горизонтально, то її ставлять вертикально або похило (розміщення кишень чи застібок на одязі, розташування механізмів або деталей у транспортному засобі тощо).

3. *Метод аналогії.* Передбачає пошук способів розв'язання завдання за аналогією з раніше відомими, тобто такими способами, що зустрічаються у природі, техніці, художній літературі, мистецтві, ремеслах та ін. З літературного або іншого джерела береться реальна або фантастична ідея чи образ, який втілюється у завданні при виконанні об'єкту проектування.

4. *Метод емпатії.* Слід зазначити, що емпатія – це ототожнення, ідентифікація особистості однієї людини з особистістю іншої на основі емоційного співпереживання. Цим терміном також визначають, наприклад, ідентифікацію людини з деталлю чи предметом, процесом або явищем. Завдання полягає в тому, щоб «стати» предметом і з його позиції, його погляду подивитися, що можна зробити для розв'язання проблеми. Емпатія вимагає від студента певного входження в образ, артистизму. Досвід свідчить, що не всі студенти можуть успішно використовувати цей метод, адже для його реалізації студент має бути людиною артистичною, природно обдарованою, розкріпаченою.

6. *Метод фантазії.* Часто роздуми студентів про бажане, нереальні речі, явища або процеси можуть наштовхнути на нову проектну ідею, що дозволить успішно виконати поставлене завдання.

7. *Метод нових комбінацій* – полягає у використанні нових співвідношень між різними параметрами, переважно такими, що не були раніше пов'язаними один з одним. Часто нова комбінація призводить до створення нових виробів на зразок трансформерів.

При виборі найкращого способу навчально-пізнавальної діяльності з метою досягнення максимально можливого для конкретної ситуації рівня її функціонування важливо дидактично обґрунтовано застосовувати описані вище організаційні форми та методи навчання і творчої художньо-проектної

діяльності. Практика свідчить, що їх раціональне й адекватне використання сприятиме оптимізації процесу формування у майбутніх учителів технологій художньо-проектних знань і умінь. Для активізації навчально-пізнавального процесу студентів разом із вище розглянутими методами важливо використовувати методи комп'ютеризованого навчання, комплексна розробка яких може бути однією з перспектив подальших розвідок із акцентованої у статті проблематики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития : инновационный курс / В. И. Андреев. – Казань : Изд. Казанского ун-та, 2006. – 567 с.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.
3. Бондар В. І. Дидактика : підручник [для студ.] / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991 – 479 с.
5. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск : Изд. НИПКиПРО, 2005. – 230 с.
6. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія / Є. О. Лодатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.
7. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : підручник / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
8. Подласый И. П. Педагогика : Новый курс : учебник [для студ. пед. вузов] в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
9. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. [для магістрантів і аспірантів] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
10. Розенсон И. А. Основы теории дизайна : учебник для вузов. / И. А. Розенсон. – СПб. : Питер, 2013. – 256 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 2006. – 713 с.
12. Уваркіна О. Базова модель української освіти / Олена Уваркіна // Рідна школа – 2012. – № 6. – С. 9-12.

Рецензент: д. т. н., проф. Пашечко М. І.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-СЕРВІСІВ у ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Стаття демонструє впровадження сучасних інтернет-сервісів у навчальний процес майбутніх педагогів різних спеціальностей. Метою інтеграції інтернет-сервісів у навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладів освіти є формування навиків візуалізації навчального матеріалу, зацікавлення учнів в процесі вивчення певного предмету та проведення нестандартних уроків. Авторами даної статті наводяться приклади різних уроків, розроблених за допомогою сучасних інтернет-технологій, зокрема перевірка знань учнів за допомогою паперових або ж on-line пазлів, кросвордів, хмарки тегів. Вивченню нового матеріалу сприяє методична розробка 3-D книги, де в об'ємному вигляді визначено об'єкти вивчення. Використання наведених коміксів, інтерактивних вправ допомагають у цікавій формі пояснити, закріпити, перевірити навчальний матеріал. Ефективне використання методу мозкового штурму застосовується при створенні on-line стендів.

Ключові слова: візуалізації навчального матеріалу, інтернет-сервіси, інформатична культура, методична система, інтернет-технології.

This article demonstrates the implementation of modern Internet services in the educational process of future teachers of various specialties. The goal of integrating Internet services into the educational process of higher educational establishments of education is to develop visualization skills training material, students interested in the study of a particular subject and unusual lessons. The authors of this paper are examples of the different classes developed by modern Internet-technologies, such as test students' knowledge via paper or on-line puzzles, crossword puzzles, cloud tags. Study of new material contributes methodical development 3-D books, where the volume defined as objects of study. Use these comics, interactive exercises help in an interesting form to explain, fix, check the course material. Effective use brainstorming method used in the creation of online stands.

Keywords: imaging training material, online services informatychna culture, methodical system, Internet-technology.

Стрімкий розвиток мережевих інформаційних технологій, окрім помітного зниження тимчасових і просторових бар'єрів у розповсюдженні інформації, відкрили нові перспективи й у сфері освіти. В умовах високих темпів науково-технічного прогресу, інформатизації всіх сфер життєдіяльності людини актуалізується проблема реформування системи освіти у відповідності з вимогами світових стандартів на основі використання інформаційних технологій [10]. Можна з упевненістю стверджувати, що в сучасному світі має місце тенденція злиття освітніх та інформаційних технологій і формування на цій основі принципово нових інтегрованих технологій навчання, заснованих, зокрема, на інтернет-технологіях.

На початку утворення всесвітньої мережі Інтернет її було задекларовано як

систему, що існує на засадах добровільної кооперативної асоціації; передбачає розвиток нових компаній і надання ними послуг на конкурентній основі, що мало сприяти розширенню вибору послуг, пропонованих користувачеві за справедливую ціну; надає відкритий доступ до ресурсів мережі; забезпечує загальнодоступність послуг [13].

Метою і завданням статті є висвітлення сучасних інтернет-сервісів, особливостей їх застосування, що мають бути враховані у процесі розробки методичної системи навчання майбутніх педагогів та демонстрація прикладів використання сервісів Інтернет на різних етапах уроку.

Сервіси Internet доступні кожному повноправному користувачеві мережі, їх умовно можна поділити на такі види: інтерактивні (on-line); прямі; відкладеного читання (off-line). До загальновідомих сервісів глобальної комп'ютерної мережі відносяться Всесвітня Павутина (World Wide Web) як приклад прямого сервісу й електронна пошта (E-Mail) як приклад сервісу відкладеного читання [12]. Зазначені сервіси дають можливість мільйонам користувачів отримувати дані та обмінюватися ними.

В останні роки з'явилися і набули поширення багато інших послуг, що ґрунтуються на службі WWW – так звані online-сервіси. До них можна віднести:

<http://www.jigsawplanet.com>. – створення навчальних пазлів, приклад роботи в середовищі Рисунок 1, Рисунок 2:

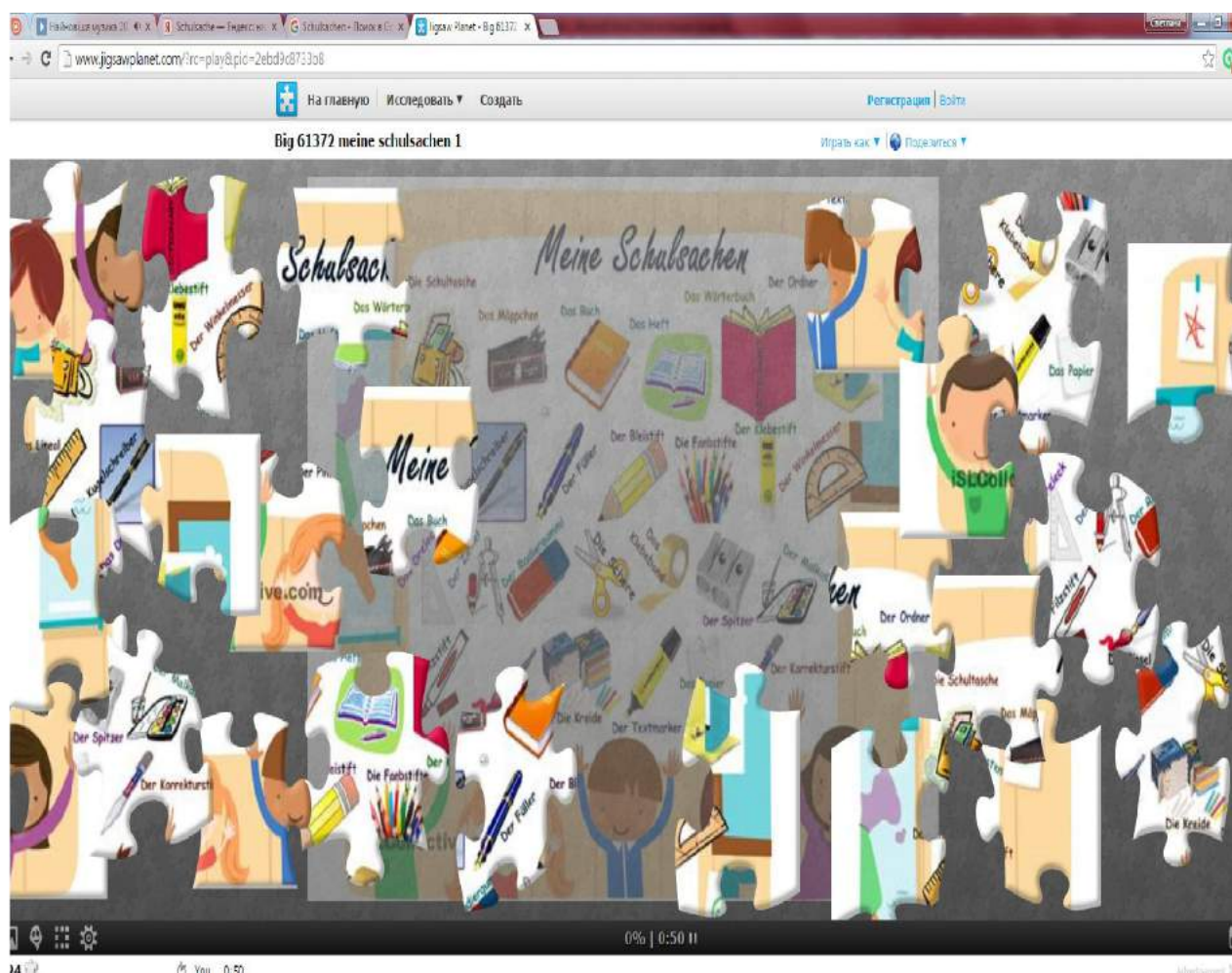


Рис. 1 Screenshot готового навчального пазлу

<http://www.zooburst.com> – створення об'ємної 3-D книги, приклад 3-D ілюстрації (Рисунок 5, 6):



Рис. 5 Об'ємне зображення



Рис. 6 Приклад об'ємної ілюстрації із використанням сервісу zooburst

<http://www.toondoo.com> – створення коміксів навчального характеру, приклад книги коміксів (Рисунок 7, 8):



Рис. 7 Книга коміксів як методична розробка

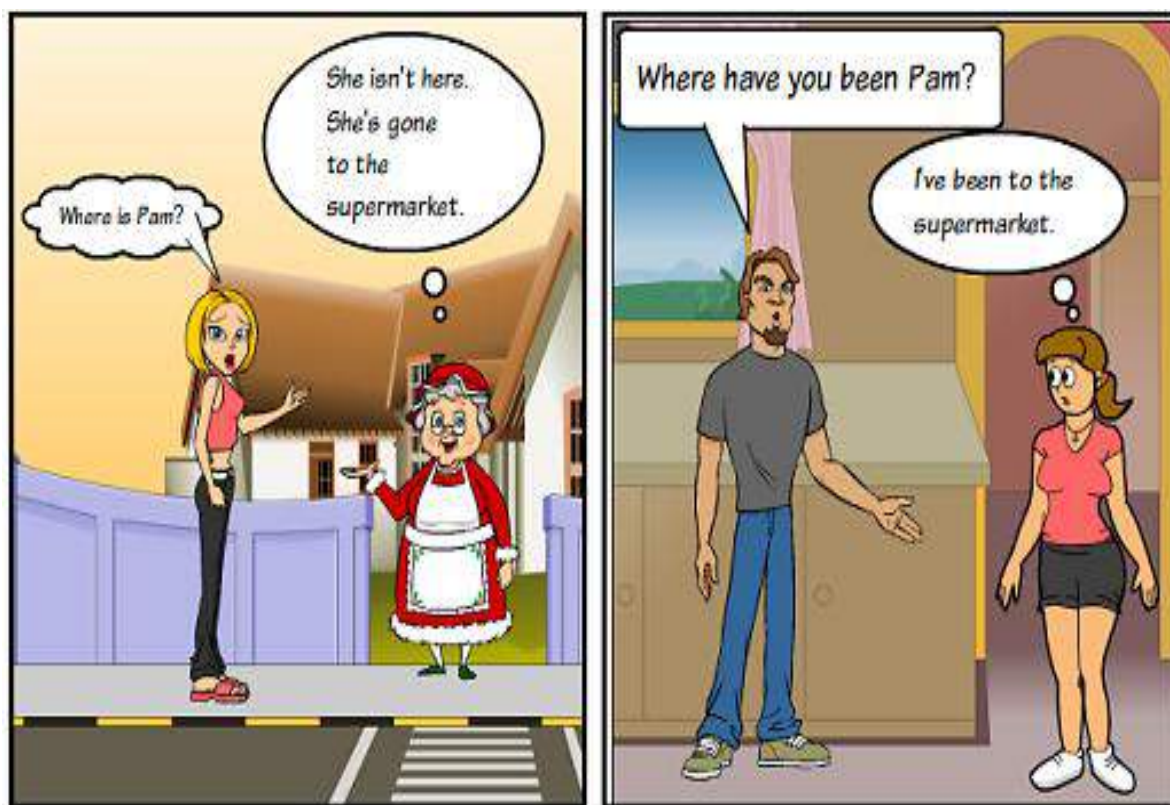
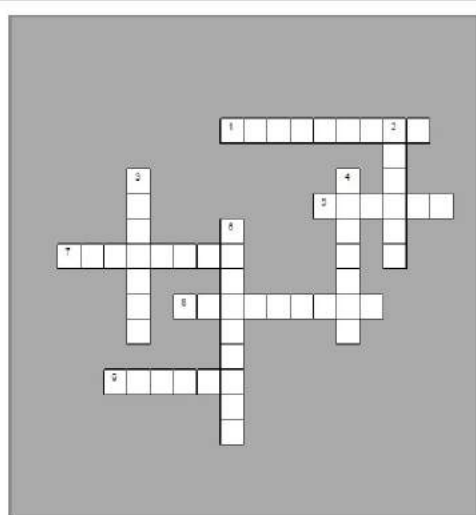


Рис. 8 Комікси як дидактична наочність

<http://puzzlecup.com/crosswordru> – складання кросвордів, приклад згенерованого кросворду (Рисунок 9, 10):



«Розмічання матеріалу»

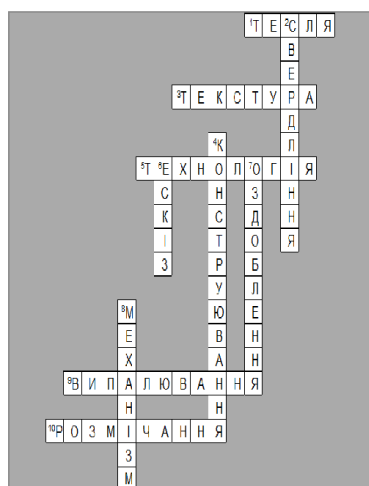
По горизонталі:

1. Метал для випробування майбутнього виробу. 5. Інструмент для контролю прямого кута.
7. Омишля випару. 8. Інструмент для нанесення розмітчастих ліній. 9. Деталь, розміри і
контури якої такі самі, як і потрібного нам виробу.

По вертикалі:

2. Інструмент для керування центрами отворів. 3. Інструмент для розмічання. 4. Інструмент для
відчування дроту. 6. Графічне зображення предмета.

Рис. 9 Кросворд як засіб перевірки знань



По горизонтали:

1. Факівець, що займається грубою обробкою деревини, спорудженням дерев'яних будівель та будівельного ринкування (рівномірних допоміжних споруд для будівництва, огорож, парканів), а також простих дерев'яних меблів.
3. Малюнок на розріз деревини при перерізанні її волокон і річкових швів.
5. Знання про способи перетворення матеріалів (речовин), енергії, інформації за заданого визначеною послідовністю та задані інтереси людини.
9. Нанесення на ретельно відшліфовану поверхню факери або ДВП малюнка, шляхом зміни кольору деревини за допомогою і горілки в місцях торкання до неї розжареного пера випалювача.
10. Процес нанесення контурних ліній майбутньої деталі на заготовку.

По вертикалі:

2. Один із видів отримання та обробки отворів різниці за допомогою спеціального інструмента — свердла.
4. Процес створення конструкції виробу відповідно до розробленого проєкту чи розрахунку за ескізом.
6. Зображення виробу, виконане за правилами креслення без застосування креслярських інструментів, без масштабу, лише дотримуючись на око пропорцій між частинами зображуваної деталі.
7. Нанесення на поверхню виробу або деталі декоративного покриття, яке поглищає її зовнішній вигляд та захищає від впливу навколишнього середовища.
8. Назвати пристрій, призначений для збільшення сили чи зміни її напрямку.

Рис. 10 Приклад вирішеного кросворду

learningapps.org. –інтерактивні вправи, приклад інтерактивної розробки (Рисунок 11, 12):

Декоративно-ужиткове мистецтво



Рис. 11 Ілюстрація on-line вправи



Рис. 12 Screenshot вправи в режимі on-line <http://en.linoit.com>. –застосування методу мозкового штурму, на прикладі продемонстрована робота із on-line стендами (Рисунок 13, 14):



Рис. 13 Стенди on-line для дистанційного навчання

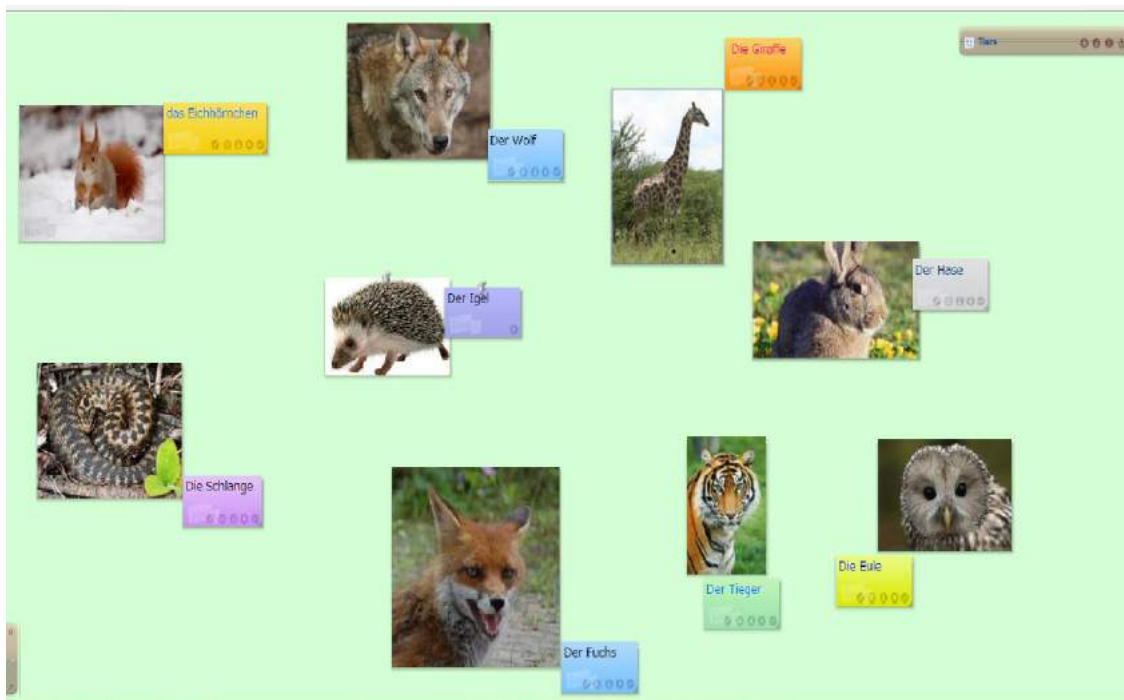


Рис. 14 Метод мозкового штурму із застосуванням сервісу en.linoit

Отже, глибокий аналіз сервісів Інтернет, комплексне вивчення різних аспектів їх впливу на майбутнього педагога, його особистість, на формування його інформатичної культури й системи цінностей виступають необхідною передумовою проектування й розробки адекватної сучасним вимогам методичної системи навчання.

Збільшення ролі комунікаційної складової в інформатичній культурі людини зумовлює необхідність модернізації навчального процесу. Стрімкий розвиток комунікаційних технологій, поява нових концепцій мережної взаємодії та їх реалізація створюють нове оточення, новий соціальний фон, на якому відбувається життя і діяльність сучасної людини. Проблема відгородження учнів від сайтів з небезпечною інформацією, що містить сховані або відкриті загрози, може бути вирішена за допомогою використання систем контентної фільтрації під час проведення уроків з виходом в Інтернет. Перспективними напрямками подальших наукових розробок є проектування і реалізація методичної системи на підтримку викладання навчального матеріалу із використанням сучасних інтернет-сервісів, відповідно, до напрямку педагогічної діяльності майбутнього педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Downes S. Connectivism and Connective Knowledge [Електронний ресурс] / Stephen Downes – Режим доступу до ресурсу : <http://www.downes.ca/post/54540>.
2. Martin M. M. Supporting Personal Learning Environments: A Definition of a PLE [Електронний ресурс] / Michele Martin – Режим доступу до ресурсу : <http://michelemartin.typepad.com/thebambooprojectblog/2007/08/supporting-pe-1.html>.
3. Балик Н. Р. Використання соціальних сервісів Web 2.0 в галузі вузівської та післявузівської педагогічної освіти з інформатики / Н. Р. Балик // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2008. –

№ 7. – С. 88–90.

4. Беленький А. «Облачные» технологии начинают и выигрывают / А. Беленький // КомпьютерПресс. – 2011. – № 7. – С. 36–47.

5. Болдырева Н. А. Организация самостоятельной и индивидуальной работы студентов средствами Google [Электронный ресурс] / Н. А. Болдырева. – Режим доступа до ресурсу : web20-for-education.blogspot.com/.../google_...

6. Васильченко С. Х. Персональная образовательная среда как комплексное средство оптимизации учебного процесса на основе информационных технологий [Электронный ресурс] / С. Х. Васильченко. – Режим доступа до ресурсу : <http://confa.narod.ru/Vasilshenko.pdf>.

7. Горелов А. Куда идут «облака» / А. Горелов. // КомпьютерПресс. – 2011. – № 12. – С. 27–34.

8. Козяр М. М. Використання сервісів web 2.0 у навчальній діяльності студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / М. М. Козяр. – Режим доступу до ресурсу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vldubzh/2009_3/Statti/21.pdf.

9. Лапшин В. А. Онтологии в компьютерных системах [Электронный ресурс] / В. А. Лапшин. – Режим доступа до ресурсу : <http://www.rsdn.ru/article/philosophy/what-is-onto.xml>.

10. Петухова Л. Є. До питання про трисуб'єктну дидактику / Л. Є. Петухова, О. В. Співаковський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – № 5. – С. 7–9.

11. Стеклов В. К. Телекомунікаційні мережі : Підруч. для студ. вищих навч. закладів (за напр. «Телекомунікації») / В. К. Стеклов, Л. Н. Беркман. – К. : Техніка, 2001. – 392 с.

12. Столлингс В. Современные компьютерные сети Highspeed networks and internets. Perfomance and quality of service / Вильям Столлингс. – Питер: СПб, 2003. – 782 с. – (2е изд).

13. Черняк Л. Дедушка Internet / Л. Черняк. // Открытые системы. СУБД: Журнал для профессионалов в области информационных технологий. – 2002. – № 12. – С. 10–13.

Рецензент: проф. Безносюк О. О.



УДК 378.013.42

д. пед. н., доц. Максимовська Н.О.
(ХДАК)

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: АНІМАЦІЙНИЙ ПІДХІД

У статті розглядається специфіка розвитку соціальної творчості студентської молоді із застосуванням анімаційного підходу до реалізації соціально-педагогічної діяльності у сфері дозвілля. Акцентується на можливості створення соціальних взаємин нової якості у соціально-виховному просторі вищого навчального закладу, що дозволяє вирішувати соціальні проблеми власними зусиллями. Характеризується сфера дозвілля в контексті концепції соціальної педагогіки дозвілля. Розглядається анімаційний підхід як механізм мотивування соціальної суб'єктності студентської молоді, просоціальний каталізатор позитивних дій у соціальному просторі.

Ключові слова: анімаційний підхід, соціальна творчість, соціально-педагогічна діяльність, студентська молодь.

The article gives a review of development specifics of student youth's social creativity using animation approach for implementation of social-pedagogical activity in leisure sphere. Accents are made on a possibility of creating new quality social relations within social-educational space of a higher education institution, which allows solving social problems with personal efforts. Particularly, the term "social creativity" as a definition of modern philosophical and pedagogical knowledge, is being examined. The leisure sphere is being characterized in the context of leisure social pedagogy concept. The animation approach is being reviewed as a student youth's social subjectness motivation mechanism, a prosocial catalyst of positive actions in social space.

Key words: animation approach, social creativity, social-pedagogical activity, student youth.

Динамічні соціальні умови інформаційної доби вимагають від молоді людини творчого ставлення до життя, вміння виявляти нестандартні підходи до подолання суперечливих явищ, використовувати найпродуктивніші види людської діяльності для вдосконалення соціального буття. Нагальність соціального розвитку студентської молоді через удосконалення різноманітних дозвіллевих потреб актуалізує значення професійної соціально-педагогічної діяльності (далі СПД) у закладі вищої освіти, що має посилити позитивні соціально-виховні інформаційні впливи, зменшити негативні, при цьому за безпосередньої участі самого юнацтва в урізноманітненні та осучасненні власної дозвіллевої діяльності, у вдосконаленні її просторово-інституційного середовища. Відтак, актуалізується активна участь студентської молоді у соціально позитивних діях в умовах сфери дозвілля інформаційної доби, що втілюється в анімаційному підході до соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ, який стане профілактикою

особистісного, вікового егоїзму, правового та громадянського нігілізму, ейджизму тощо, уможливить одухотворення студентського дозвілля, виявлення соціальної творчості молоді.

Специфіку анімаційного підходу як засобу активізації просоціальних дій у соціально-культурному просторі досліджували зарубіжні та вітчизняні вчені: А. Гурдон, П. Бенар, Л. Волик, Ж. Дюмазедьє, Р. Лабури, Т. Лесіна, Е. Мамбеков, С. Сімоно, Л. Тарасов, І. Шульга, М. Ярошенко. Творчість та соціальна творчість у контексті різних наукових галузей стала предметом розгляду М. Абовського, Г. Альтшулера, О. Белінської, М. Белобородова, С. Дербичевої, В. Докучаєвої, Т. Козиревої, С. Кумірової, Т. Лазутіної, А. Манніуліна, Н. Мельникової, М. Мягкова, Ю. Чижової, О. Шуміліна. Особливості становлення студентської молоді як суб'єкта соціального розвитку вивчали Є. Зеленов, В. Курило, В. Штифурак, С. Савченко та ін.

Мета та завдання статті. Розвиток соціальної творчості сучасної студентської молоді із застосуванням анімаційного підходу не здобув вичерпного висвітлення. Отже, метою публікації є розгляд специфіки соціальної творчості, формування мотивованої соціальної суб'єктності студентської молоді, зокрема через застосування анімації як просоціального каталізатора й регулятора соціалізації цієї групи молоді у процесі соціально-педагогічної діяльності.

Вихідним положенням публікації є наукова ідея автора про те, що реалізація СПД у сфері дозвілля з метою непримусового набуття соціальності соціальними суб'єктами на основі культурологічного базису розвитку системи соціального виховання та концепції соціальної педагогіки дозвілля розширює межі соціально-педагогічного знання й практики завдяки специфіці сфери застосування; провідним науковим підходом для здійснення СПД у сфері дозвілля є анімаційний, котрий стає соціально-позитивним каталізатором регулювання процесу набуття соціальності соціальними суб'єктами в процесі соціалізації; студентство як специфічний соціальний суб'єкт, основними видами діяльності якого є навчання з метою здобуття професії й позанавчальна активність з метою індивідуальної та соціальної самореалізації, в процесі СПД набуває такого рівня суб'єктності, який дозволяє оцінити ступінь її готовності до соціальної творчості у різних соціальних сферах.

Для детального аналізу необхідно з'ясувати сутність соціальної творчості як рушійної сили просоціальної діяльності соціальних суб'єктів, зокрема студентської молоді. Власне творчість (англ. – creativity) – категорія філософії, педагогіки, психології та культурології, яка виражає важливіший смисл людської діяльності, що полягає в примноженні багатоманітності людського світу в процесі культурної міграції. Це вища форма креативності, що є універсальною й притаманна всім рівням ієрархії буття. Творчість людини обумовлена природнім відбором життєздатного нового – шляхом перебору великої кількості проміжних варіантів. Людська творчість – інтегральна сукупність фантазії, передбачення та інтуїції [13, с. 1019].

Щодо соціальної творчості, то О. Шумілін підкреслює, що «історія суспільного життя – це послідовність творчих актів творення нових форм суспільного життя. Саме в творчості розкривається сутність людини як перетворювача світу, творця нових стосунків та самого себе» [16, с. 4–5]. Дослідниця Н. Мельникова в контексті аналізу нового як фактору суспільного життя підкреслює, що «найважливішою рисою нового є його безпосередній

зв'язок з розвитком» [11, с. 7]. Отже, у процесі соціальної творчості відбувається соціальний розвиток соціальних суб'єктів. «Творчість – це завжди діалектична єдність репродуктивної і продуктивної діяльності, де провідну роль відіграє остання» [11, с. 17], тобто продуктивна просоціальна діяльність сприяє інтенсифікації соціального розвитку. Н. Мельникова зазначає, що «соціальна творчість спрямована на задоволення не особистих, а суспільних потреб та інтересів. Соціальна творчість є специфічною формою розв'язання суспільних суперечностей. Тільки той вид творчості, що породжує нове, яке має суспільне значення, можна вважати дійсно соціальною творчістю» [11, с. 17–18].

На нашу думку, багато в цьому розвитку залежить від того, які люди його здійснюють. Важливі якісні характеристики цих людей, які підтверджують чи здатні вони не руйнувати, а створювати й вдосконалювати. Тобто певний рівень готовності до соціальної творчості може бути критерієм соціального розвитку соціального суб'єкта, зокрема студентства. За Н. Мельниковою, «сєнс соціально-нового в його власне людському вимірі..., все, що створюється в суспільному житті має зважати на його позитивне сприйняття людини як цінності, воно має не руйнувати умови соціального буття, а вдосконалювати й будувати соціально нове, позитивне для людей та різних соціальних груп, а загалом для соціуму» [11, с. 19].

Дослідники соціальної творчості, зокрема С. Дербичева, зважають на те, що творчий імпульс притаманний людині протягом всього існування, будь-який творчий імпульс потребує виходу й реалізації, реалізація можлива тільки в соціумі, опосередковано через соціально-культурне середовище; сутність людини полягає у здатності до активно-творчого перетворення соціального світу, здатність до творчості – специфічний додатковий (до біологічного) людський ресурс. Смиєл людського життя – в творчій діяльності, у творенні як способі індивідуальної самореалізації, що спрямоване на благо всього людства. Немає не талановитих людей, є люди з нерозкритими талантами та схильністю до них [4].

Таким чином, творчість за поширенням у соціумі розуміється у вузькому сенсі як людська діяльність, що породжує щось якісно нове, те, чого ніколи раніше не існувало й має суспільно-історичну цінність, чи у широкому сенсі – будь-яка практична або теоретична діяльність людини, в якій виникають нові (хоча б для суб'єкта діяльності) результати (знання, рішення, способи дії, матеріальні речі). У будь-якому випадку, творчість – це соціально обумовлена цілеспрямована діяльність, в якій найповніше представлені продуктивні компоненти, що властиві людській активності; ця діяльність спрямована на створення якісно нових, морально виправданих та естетично досконалих культурних цінностей. Творчість – процес, завдяки якому відбувається сходження людини до вищих щаблів духовності, моральності та свободи, розвиток особистості і культури. Рушійними силами соціальної творчості є активність суб'єкта, що долає встановлені межі діяльності, та евристичне стимулювання творчого процесу. З цього твердження вирізняються два положення, які безпосередньо стосуються розвитку соціальної творчості, зокрема із застосуванням анімаційного підходу: по-перше, сходження до духовності та свободи, по-друге, – пріоритет соціальної активності суб'єкта та мотивування до творчості.

У тієсному зв'язку з філософськими основами соціальної творчості є педагогічні надбання у цьому напрямі, узагальнюючи які, окреслюється широкий філософсько-педагогічний погляд, котрий стане основою розуміння соціально-педагогічного значення соціальної творчості. Отже, пошук наукових основ

розвитку соціально-творчого спрямування соціальних суб'єктів привів учених (О. Белінська, М. Белобородов, Т. Козирева, С. Кумірова, Т. Лазутіна, А. Манніулін, М. Мягков, Ю. Чижова) до наступних висновків.

1. Соціальна творчість – вища ступінь активності суспільства, що спрямована на засвоєння та перетворення форм суспільного буття та суспільної свідомості, що здійснюється як процес взаємодії соціального суб'єкта і соціального об'єкта [10]. Здатність суспільства як складної системи творити себе виникає завдяки активності елементів системи (конкретних індивідів або груп), що приводить до випадкових малих флуктуацій у системі – «квантів творчості», що є причиною утворення нового в системі.

2. Соціальна творчість є вищою формою прояву суб'єктності, в якому особистісне самоуправління є способом актуалізації творчих здібностей особистості та їх капіталізації, тобто практичного використання та діяльності з метою отримання результату у вигляді створення і збільшення людського багатства [12]. Соціальна творчість є ефективним засобом самокеруванням особистості, вища форма прояву її суб'єктних характеристик, спосіб соціалізації особистості та формування її цілісності.

3. Основою соціальної творчості є духовність, але тільки тоді, коли вона актуалізована у творчій діяльності, яка є універсальним способом здійснення соціальної творчості особистості. В структурі людського єства саме духовність історично визначає антропологічну цілісність і сутність людини, детермінує вищі прояви її соціальності, а саме добропорядність, відповідальність, свободу та солідарність [9].

4. Самореалізація особистості в соціальній творчості може бути успішною, коли їй є з чого обирати, забезпечено простір для здійснення самостійного вибору форм і видів діяльності; основні види соціокультурного досвіду, що необхідні для позитивної соціалізації: прийняття власних рішень у ситуації морального вибору; успішна самореалізація у різних областях соціальної творчості; реалізація соціально-моральної позиції в колективній діяльності (активний учасник, генератор ідей, майстер, знавець та інше); використання отриманих знань, умінь і навичок в соціальній творчості; співробітництво із однолітками та педагогами; спілкування та рольова взаємодія; самооцінка та самоорганізація власної діяльності [2].

5. Розвиток соціальної творчості – процес переходу від одного рівня сформованості готовності учнів до здійснення соціальної творчості до іншого, більш високого [8]. Готовність до здійснення соціальної творчості розглядається як якість особистості, що включає п'ять компонентів: мотиваційний, змістовий, операційний, рефлексивний, емоційно-вольовий.

6. Соціальна творчість – вищий ступінь утворюючої активності суб'єктів, що визначається наступними критеріями: вона є одним із видів інноваційної діяльності, яка характеризує спрямованість суб'єкта на перетворення соціальних зв'язків і стосунків, способів діяльності та власне індивіда. Когнітивна, прогностична, соціально-перетворююча функції соціальної творчості постають в активному та креативному підході до усвідомлення та виробництва соціальними суб'єктами реальності та власної суб'єктності [15].

7. Соціальна творчість – соціально-педагогічне явище, яке існує як в стихійному – неорганізованому вигляді, так і в організованих формах, зокрема, є складовою соціального виховання. Соціальна творчість студентства в

позааудиторній роботі виявляється у специфічному способі життєдіяльності виховної організації (ВНЗ чи підрозділу), в діяльності з перетворення оточуючого соціального середовища, в процесі якого відбувається інтеріоризація та екстеріоризація студентами ціннісних орієнтацій і відповідних соціальних установок [7]. Соціально-педагогічними функціями соціальної творчості у позааудиторній діяльності студентів є: аксіологічна (творче ставлення до оточуючої соціальної дійсності, креативності, ефективної організації діяльності, самореалізації в соціальній групі та організації, цінність «Іншого» як рівноправного партнера); орієнтаційна (уточнення уявлень про себе як про суб'єкт перетворення дійсності, про себе як про учасника актуалізуючої взаємодії, про власний рівень розвитку організаторських здібностей, про наявний власний лідерський потенціал); операційна (засвоєння та інтеріоризація соціальних установок на суб'єктну позицію, відповідальну та довільну поведінку, на взаємовигідне співробітництво, на реалізацію власного лідерського потенціалу, засвоєння та інтеріоризація вмінь організації сумісної діяльності).

Сутність соціальної творчості молоді у сфері дозвілля розуміється як активне ставлення молодих людей до світу, їх здатність здійснювати суспільно значущі перетворення матеріального й духовного середовища на основі засвоєння суспільно-історичного досвіду людства з урахуванням вікових і особистісних прагнень молоді до креативу та інновацій; виявляється в соціально-творчій діяльності, що характеризується в сфері дозвілля свободою її вибору, позитивній суспільній спрямованості, духовно мотивованою особистісною ініціативою, інтересом та достатньо високою якістю інноваційних, самостійних організаційних дій, спрямованих на проектування та реалізацію ініціативи в формі соціально значущих акцій, об'єднань, організацій, рухів [1]. Отже, соціальна творчість особистості характеризується стійкими соціальними інтересами та потребами, особистісною ініціативою, переважанням альтруїстичної мотивації, готовністю нести відповідальність за соціально значимі акції, що ініціюються, домінуючою схильністю до соціальних інновацій, високим рівнем проектних, організаційних і комунікативних знань та умінь, індивідуальним стилем організаційної роботи.

Для соціальної педагогіки типовим є твердження, що творчість – показник продуктивної діяльності людини. При цьому творчість розглядається як один з видів людської діяльності, спрямованої на вирішення суперечності (розв'язуючого творчого завдання), і для якої необхідні об'єктивні (соціальні, матеріальні) та суб'єктивні особистісні умови (знання, уміння, творчі здібності), а результат має новизну й оригінальність, особисту та соціальну значимість, а також прогресивність. У цьому зв'язку, життєтворчість – духовно-практична діяльність особистості, що спрямована на проектування, планування, програмування та творче здійснення нею свого індивідуального життя, особистість у цьому процесі виступає як розвинена індивідуальність, суб'єкт свого індивідуального життя, а об'єктом творчих діянь особистості виступає її власне життя [3, с. 57]. Додамо, що не тільки власна індивідуальна життєдіяльність цікавить соціально-творчу особистість, але й соціальна, оскільки на високому щаблі розвитку дійсно індивідуалізована особистість має відповідати за те, що відбувається також у суспільному бутті. Саме в аспекті гармонійного поєднання індивідуального й соціального полягає соціально-педагогічний аспект розвитку соціальної творчості особистості.

Близькою до нашого розуміння є позиція С. Єрмакова, який визначає соціальну творчість як «діяльність, результатом якої є нові соціальні ситуації, нові форми взаємодії між людьми» [6, с. 24]. Автор розрізняє рівні соціальної творчості: спонтанний (ситуація вмирає разом з дією та не має продовження); продуктивний (ситуація створюється саме заради продовження, завдяки чому вирішується проблема, яка раніше не вирішувалася); рефлексивний (разом із ситуацією з'являється спосіб, який дозволяє створити ситуацію знову в разі необхідності); символічний (образ ситуації та образ нового засобу перетворюється на форму культурного образу, віддзеркалює можливість кожного взяти власну участь у дії) [6].

Вказані наукові підходи є підґрунтям, яке дозволяє аналізувати соціальну творчість студентської молоді. Відповідно до цього, творити може тільки вільна, не пригнічена людина, яка прагне визволення та розкриття, що матиме позитивний соціальний вплив. Творчість залежить від ступеня свободи й самостійності особистості у прийнятті рішень. За таких обставин має відбуватися непримусове мотивування до соціальної суб'єктності. Отже потрібен каталізатор суспільної дії, який сприятиме активізації творчого імпульсу. До соціально-творчої самореалізації молода людина має бути підготовленою, тобто засвоїти певний рівень соціальних цінностей, набути певного досвіду соціального, бути позитивно соціально спрямованим, розуміти як забезпечити втілення суспільно корисної ідеї. Отже, соціальна творчість є певною культурою активної соціальної взаємодії, що утворюється між людьми у формі складного соціального відношення, в процесі якого людина здобуває та реалізує власні суб'єктні якості (здібності), припиняє бути об'єктом системи соціального впливу та маніпуляції.

Соціальна творчість студентства як соціального суб'єкта характеризується стійкими інформаційно-комунікативними, соціальними інтересами та потребами, особистісною ініціативою, переважанням альтруїстичної мотивації, готовністю брати відповідальність за соціально значимі акції, що ініціюються, домінуючою схильністю до соціальних інновацій у віртуальному просторі, високим рівнем професійно та громадянсько-орієнтованих проектних, організаційних і комунікативних знань і вмінь, соціально позитивним стилем організаційної роботи. Соціальна творчість – це прояв соціальної культури студентської молоді, яка ґрунтується на соціальній суб'єктності та виявляється активною участю в позитивних соціальних перетвореннях в інформаційному суспільстві. Здатність до соціальної творчості стає необхідністю саме в ситуаціях, коли вже відомі взірці не спрацьовують. Саме нові форми взаємодії продукуються в процесі СПД. Вочевидь, каталізатором процесу розвитку соціальної творчості студентської молоді є анімаційний підхід до соціально-педагогічної діяльності.

Обґрунтування анімаційного, як одного з новітніх підходів до реалізації соціально-педагогічної діяльності в контексті соціальної педагогіки дозволить, передбачає врахування: аналізу соціально-культурних передумов актуалізації активної духовно-соціально спрямованої діяльності, як провідної в реалізації механізму соціального виховання у сфері дозвілля; наукових уявлень про сутність соціально-педагогічної діяльності як механізму реалізації завдань соціальної педагогіки, зокрема у сфері дозвілля; трактування поняття «анімація» не тільки через розшифрування власне дефініції, а через розгляд сутнісних специфічних основ анімації як соціально-культурного та соціально-виховного явища; врахування можливостей анімації в системі соціального виховання соціальних

суб'єктів та соціально-педагогічних підсистемах структурних елементів сфери дозвілля.

Анімаційний підхід ґрунтується на позиції про те, що анімація – просоціальний каталізатор соціальної творчості, під час запровадження якого шляхом прогресивного розвитку вдосконалюється соціальність, анімація – мотивація в дії, створення умов для визволення сутнісних потреб особистості, яка вдосконалює соціум. Суб'єктність виражає ставлення людини до себе як діяча та проявляється у вчинках, є характеристикою соціально зрілої особистості. Соціальний суб'єкт вибудовує ціннісне ставлення до важливіших сторін суспільного життя, що передбачає активну, самодетерміновану поведінку людини у різних соціальних системах, яка виявляється в усвідомленому виборі певного типу соціальної поведінки з урахуванням вимог ситуації, норм і цінностей. Ключовою умовою для характеристики соціальної суб'єктності є вільний умотивований, соціально-позитивний вибір.

Творче ставлення до соціального буття в усіх його проявах можливе, на нашу думку, на високому рівні соціальності, тобто глибоко пов'язане з процесом соціального виховання. Творення – це акт доброї волі, соціальне творення – акт доброї волі у напрямі соціального вдосконалення. Дійсно, соціальна сутність людини – в творчості, а механізм одухотворення людини – анімація. Отже, соціальна творчість засобами анімації постає у мотивованій діяльності, яка сама по собі є творчою і може привести до встановлення соціальних стосунків нової якості.

Анімаційний підхід до соціально-педагогічної діяльності має витoki з гуманістичних ідей різних часів (І. Кант, Е. Роттердамський, Е. Фром), зростає на роботах класиків педагогіки (Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, С. Шацький), ґрунтується на ідеях соціальних педагогів (В. Бочарова, М. Гурьянова, А. Рижанова), утверджується в сучасних дослідженнях анімації (Л. Тарасов, І. Шульга). З розвитком цього підходу анімація, яка має витoki зі сфери дозвілля, претендує на методологічний підхід до організації процесу соціального виховання, який є засобом активізації громадської активності, гармонізації інформаційного соціуму через розвиток соціальності соціальних суб'єктів. Таким чином, виникає необхідність повернення анімації до власних дозвіллевих джерел, але вже з тими характеристиками, які дозволяють визначати її специфіку як підходу до здійснення соціально-педагогічної діяльності. Отже, сфера дозвілля в цьому випадку є простором для реалізації соціально-позитивних можливостей соціальних суб'єктів, а анімація просоціальним каталізатором.

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

Основною вимогою реалізації анімаційного підходу до СПД є дотримання таких провідних принципів: безпосередня участь соціальних суб'єктів, активна позиція учасників, емоційно-творча спрямованість, повага до кожної особистості, емпатія та прийняття, вивільнення для творчості, позитивний ентузіазм,

спрямованість на вдосконалення соціального простору різних рівнів та ін., які під час реалізації у сфері дозвілля узгоджуються з якісними характеристиками дозвілєвої діяльності (добровільність, самоцінність, інтерес, поєднання розвитку, рекреації, розваг) та відповідають меті СПД.

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

Анімація характеризує якість соціальної взаємодії та ступінь суб'єктності її учасників, що в умовах інформаційного суспільства дозволяє людині посідати позицію активного діяча, вможливує вихід на рівень соціальної творчості, зокрема у сфері дозвілля. Анімація – інструмент забезпечення соціальної творчості як прояву найвищого рівня соціальності (соціальної культури) через пряму участь у соціальній взаємодії та виявлення соціальної суб'єктності. Отже, анімаційний підхід надає спеціальних ознак СПД (посилення суб'єктної позиції, інтенсифікація соціальної взаємодії, ініціація перетворень), що посилюють її соціально-виховні можливості у сфері дозвілля, співвідносяться зі структурними елементами СПД (метою, змістом, принципами) й зумовлюють її інноваційне спрямування.

Висновки. Досліджуючи проблему розвитку соціальної творчості студентської молоді шляхом реалізації анімаційного підходу, можна підсумувати, що він полягає в активізації соціальної суб'єктності, розумінні особистістю своєї значущості у соціумі, мотивуванні потреби у просоціальній діяльності, є каталізатором соціальної активності, громадянської відповідальності; дозволяє розвивати соціальність, сприяти активному включенню людини у соціум, педагогізувати середовище через пошук та реалізацію нових творчих ідей та ефективної соціальної взаємодії, виявляти прихований соціально-творчий потенціал різних соціальних суб'єктів, зокрема студентської молоді.

Перспективою подальших досліджень є розробка критеріїв оцінювання рівня готовності студентської молоді до соціальної творчості та створення теоретичного підґрунтя до реалізації анімаційного підходу з метою вдосконалення соціально-виховного середовища вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белинская О. Н. Развитие социального творчества студенческой молодежи в сфере досуга на основе проектных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О. Н. Белинская. – Тамбов, 2009. – 201 с.
2. Белобородов Н. В. Социальное творчество учащихся как фактор

успешной самореализации личности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Белобородов. – Москва, 2004 – 156 с.

3. Вайнола Р. Х. Технології соціально-педагогічної роботи. Курс лекцій / Р. Х. Вайнола. – К., КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 152 с.

4. Дербичева С. А. Природа социального творчества и его нормативная регуляция : автореф. дис... докт. филол. наук : 09.00.11 «Релігієзнавство» / С. А. Дербичева. – М., 2000. – 56 с.

5. Докучаева В. В. Соціально-педагогічне проектування як різновид соціальної творчості / В. В. Докучаєва // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 4 (215). – С. 5–13.

6. Ермаков С. Социальное творчество: к определению понятия / С. Ермаков // 60 параллель. – 2011. – № 2 (41). – С. 24–27
http://www.intelros.ru/pdf/60_paralel/41/05.pdf

7. Козырева Т. В. Педагогические условия организации социального творчества студентов вуза во внеаудиторной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Козырева. – Кострома, 2006. – 241 с.

8. Кумирова С. С. Педагогические условия развития социального творчества учащихся сельской школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. С. Кумирова. – Иваново, 2010. – 278 с.

9. Лазутина Т. В. Духовная основа социального творчества личности : дис. ... канд. философских наук : 09.00.11 / Т. В. Лазутина. – Красноярск, 2010. – 190 с.

10. Манниуллин А. Н. Социальное творчество и роль субъект-объектной интерференции в развитии общества : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / А. Н. Манниуллин. – Казань, 2003. – 153 с.

11. Мельникова Н. І. Нове як фактор суспільного життя / Н. І. Мельникова. – К. : Політвидав України, 1985. – 128 с.

12. Мягков Н. Н. Человеческое богатство в контексте социального творчества : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Н. Н. Мягков. – Челябинск, 2006. – 201 с.

13. Новейший философский словарь : 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

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

15. Чижова Ю. А. Социальное творчество как фактор политической трансформации российского общества : дис. ... канд. полит. наук : 23.00.02. / Ю. А. Чижова. – Орел, 2001. – 154 с.

16. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества: [монография] / А. Т. Шумилин. – М. : Высшая школа, 1989. – 143 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Сейко Н. А.

**ЕТНОПЕДАГОГІКА ТВОРЧОСТІ УЛАСА САМЧУКА ЯК ДЖЕРЕЛО
РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

Проаналізовано засади української етнопедагогіки у творчості Уласа Самчука. Зосереджено увагу на відображенні письменником національного фольклору, народних традицій, звичаїв та обрядів, трудової діяльності народу, що сприяє розкриттю національного світогляду, менталітету народу. Акцентовано, що зображення у романах родинно-побутової культури, ідей родоводу, родинної етнопедагогіки утверджує значення сім'ї як першоджерела патріотичного виховання. Розкрито такі надбання національної етнопедагогіки як культ матері та культ батька, традиції родинного виховання.

Наголошено, що педагогічні погляди У. Самчука співзвучні сучасним ідеям національно-патріотичного виховання.

Ключові слова: український народ, фольклор, традиції, звичаї, родинно-побутова культура, образ матері, родина, виховання.

The principles of Ukrainian ethnopedagogy in Ulas Samchuk's works have been analysed. Attention is concentrated on the writer's reflecting the national folklore, traditions, customs and rituals, people's working activity that favour to revealing the national outlook, people's mentality. It is emphasized that depicting family and everyday culture, genealogy ideas, family ethnopedagogy in the novels affirms the importance of family as a source of patriotic education. National heritage of ethnopedagogy such as the cult of mother and the cult of father, traditions of family education has been revealed.

U. Samchuk's pedagogical views are emphasized to be consonant with modern ideas of national-patriotic education.

Key words: Ukrainian people, folklore, traditions, customs, family and everyday culture, the image of mother, family, education.

Соціально-економічні та політичні перетворення, духовно-культурне оновлення суспільства пов'язані з освітньо-виховним процесом, породжуючи об'єктивні причини для пошуку нових шляхів оновлення змісту освіти та виховання. Система національного виховання на сучасному етапі розвитку суспільства базується на передачі молоді духовної культури народу у багатогранному її розмаїтті. Використовуючи різноманітні виховні технології у системі безперервної освіти, необхідно пам'ятати про безмежні можливості народної педагогіки, яка упродовж століть нагромаджувала життєвий досвід українського народу. Українська етнопедагогіка, як наука про народний досвід, виховання і навчання підростаючих поколінь, виховну мудрість українського народу, повинна бути в центрі уваги виховного процесу.

Виховні засади української етнопедагогіки ґрунтуються на стійких національних ідеалах, педагогічна сила яких залишається стійкою та непорушною у будь-яких реаліях суспільного життя. Народна педагогіка передувала педагогічній науці і стала її основним першоджерелом. В. Мосіяшенко

зауважує: «Народна педагогіка — це усний багатотомний підручник виховання і навчання дітей, що з найдавніших часів зберігається в пам'яті народу і передається від покоління до покоління... народна педагогіка стала невичерпною скарбницею навчальних і виховних засобів вітчизняної педагогіки, основними серед яких є рідна мова, фольклор, міфологія, символіка, народне мистецтво, національні традиції, звичаї, обряди» [2, с. 9].

Прилучення підростаючого покоління до народного виховного досвіду, глибинне знайомство з традиціями родинного життя, трудового виховання, звичаями, обрядами, народними духовними цінностями сприяють вихованню патріотизму, демократизму та гуманізму, закладених в основі народної педагогіки, пошани до духовних надбань свого й інших народів, розвитку творчого педагогічного мислення, новаторським пошукам у галузі виховання. Вони вказують на історичну перспективу, формують нове бачення шляхів розвитку національної педагогічної думки в майбутньому.

Етнопедагогіка перебуває в тісному зв'язку з науковою педагогікою, яка виникла та базується на здобутках народної педагогіки, продовжує осмислювати й розвивати її творчий досвід. Вона є першоджерелом і золотим фондом наукової педагогіки, фундаментом, на якому базуються досягнення педагогів усіх часів.

Народна педагогіка завжди була сукупністю педагогічних знань і виховного досвіду, які зберігалися в традиціях сімейного виховання, усній народній творчості та народних обрядах. Це давня педагогічна культура українського народу, її досліджують майже всі науковці, які причетні до розвитку наукової педагогіки.

З перших років незалежності України багато педагогічних досліджень спрямовано на вивчення вічних цінностей українського народу, що відповідають його ментальності, національному характеру, світогляду. Важливе значення мають праці М. Стельмаховича, І. Беха, О. Вишневського, В. Євтуха, М. Євтуха, Г. Лозко, П. Ігнатенка, П. Кононенка, В. Кононенка, А. Кузьмінського, В. Кузя, А. Марушкевич, Ю. Руденка, Б. Ступарика, П. Щербаня, М. Антонця, О. Березюк, В. Гнатюка, Л. Горяної, І. Маруненко, В. Мосіяшенка, В. Постового, В. Скуратівського, О. Сухомлинської, Є. Саваякко, А. Фасолі та ін.

Дослідженнями джерел української етнопедагогіки, її структури, змісту та норм, методів і засобів займалися М. Струнка, В. Онопа, О. Литвинюк, Т. Мацейків, О. Дорошенко. Значна увага в педагогічній теорії та практиці приділяється проблемам української етнопедагогіки в контексті розбудови національної школи, використанню етнопедагогіки в навчально-виховній роботі школи (О. Любар, Д. Федоренко, О. Карпенко, Д. Мельник, Р. Расевич, С. Нікітчина та ін.).

Оскільки першоосновою становлення особистості, прищеплення їй відповідних моральних цінностей українська етнопедагогіка вважає сім'ю, тому природно, що низка сучасних досліджень стосується проблем виховання дітей у родині і на родинних традиціях (М. Гей, Л. Грицюк, Н. Степанова, І. Козубовська та ін.).

Ідеали української етнопедагогіки, виховний досвід народу, його фольклор, відображено у творчості майже всіх українських письменників, зокрема Г. Сковороди, І. Котляревського, Т. Шевченка, П. Куліша, Марка Вовчка, І. Карпенка-Карого, М. Кропивницького, І. Нечуя-Левицького, Панаса Мирного,

І. Франка, М. Коцюбинського, С. Васильченка, Лесі Українки, письменників пізнішого часу.

Розуміння народного календаря, участь у святкуванні та вшанування основних звичаїв, традицій народу є чи не одним із найголовніших завдань для молодшої людини під час її етноідентифікації та входження в український соціум. Вітчизняна наукова педагогіка має вічне джерело вдосконалення, постійний хрестоматійний матеріал для заслони бездуховності, національного нігілізму, історичного безпам'ятства, бо наша молодь повинна виховуватися на народних цінностях, традиціях, звичаях, рідній культурі.

Реалізуючи зміст педагогіки народознавства, варто зосередитись на розширенні та вдосконаленні методики роботи щодо визначення форм, методів і прийомів впливу на учнів, передбачених народною педагогікою і сучасним рівнем розвитку наукової педагогіки. Творчість видатного українського письменника Уласа Самчука є одним із тих джерел, які повинні служити для вирішення цього питання.

Мета статті – розкрити значення творчої спадщини У. Самчука для реалізації змісту етнопедагогіки у сучасному виховному процесі.

Аналізуючи діяльність У. Самчука часів МУРу, В. Державін зауважує, що етнографічно-побутовий план Самчукових творів починає переміщатися у ширшу площину. Однак однією із цінностей ранніх творів, зокрема «Марії», є те, що «письменник шукає і знаходить мистецьке вираження праякоренів душі свого народу, його духовну генеалогію, основи національної ідеології і філософії» [7, с. 42]. Взагалі згадуваний твір – «це чудова, глибока поема про українську землю, про українське село, про «золотий край, край праці і хліба»» [12, с. 161], який нищать вороги.

Розглядаючи таку проблему як «малоросійство, хлопоманство, народництво» у полі зору критиків цього явища, У. Самчук у статті «Секти-партії чи суспільство-нація» зауважує, що «природа малоросіянизму в своїй основі, якщо брати її свідомо, не така то вже сакраментальна» [21, с. 9]. Ті, що перебували за межами батьківщини, усвідомлювали, що вони «були б майже без ґрунту, коли б не чули під... ногами нашого міцного села, наших прекрасних хуторів» [21, с. 9]. Самчук стверджує, що «це вона «Малоросія» пекла смачні ковбаси і вишивала барвисті рушники, а разом з тим, то вона висилала на передпілля зі своїх «куркульських» хат і своїх хуторів передові, розвідчі відділи борців, що ніколи не верталися упокореними» [21, с. 9].

На думку У. Самчука, перешкодою на шляху творення великої України є не «хутірна філософія», а брак освіченості, що є необхідною складовою розвинутої нації. У спектрі цієї проблеми він розглядає наступне явище: радянська Росія знищила хутори і знищила селянина в їх справжній подобі, знеособивши селянина і вдягнувши його в одяг «пролетаря-наймита», вона розуміла, що саме в такій «подобі його буде куди легше обернути в совєтського (читай російського) льокая, аніж ситого, незалежного, одягнутого в пишний кожух і смушкову шапку «добродушного малоросіянина» [21, с. 9].

Звертаючись до проблеми шляхів та засобів реалізації цілей і завдань національної системи виховання, зосереджуємо увагу на думках і поглядах багатьох науковців. Зокрема, акцентуємо, що при розгляді педагогіки народознавства В. Скуратівський виділяє духовний і матеріальний пласти. Зупинимось на тих елементах духовного пласту, які найбільш яскраво виділяються у творах У. Самчука.

Народна міфологія, фольклор, календарно-сімейна обрядовість тощо найбільш повно відображають національний світогляд. Менталітет народу, його неповторність допомагає збагнути національний фольклор, який сприяє розкриттю глибокої душі народу, його духовного багатства. На прикладі Самчукових героїв ми бачимо, як емоційно-моральні та естетичні цінності формуються у дітей в ході засвоєння розмаїття фольклорних жанрів, як підвалини широкого мистецького кругозору, естетичного смаку, любові до творчості закладаються саме у ранньому віці. Творчість Самчука допомагає переконатися, що національні особливості народу, мабуть, «в найбільшій мірі проявляються в збереженій й до нашого часу народній культурі, зокрема пісні й танці. У романі «Марія» пісня – яскравий приклад прояву національного характеру, ментальності українства. Як наші прадавні предки, працюючи, співали пісню, так на повні груди співає Марія, здійснюючи й завершуючи трудовий обряд на землі» [2, с. 48].

З огляду на те, що «фольклорне виховання є найважливішою частиною етнопедагогіки, серцевиною національної системи виховання» [13, с. 126], творча спадщина У. Самчука, у якій знайшли місце найрізноманітніші жанри та засоби українського фольклору, є необхідною складовою процесу відродження національної системи виховання у плані широкого застосування як самого поняття, так і змісту фольклорного виховання. На особливу увагу при розгляді цієї теми заслуговує книга У. Самчука «Живі струни. Бандура і бандуристи».

У своїх творах автор показує, що духовний ідеал українського народу прямо пов'язаний із народними традиціями, звичаями та обрядами. Стосовно цього, літературна спадщина письменника має велике освітнє та виховне значення, адже зображені в ній національні традиції відтворюють історію народу, культурну пам'ять поколінь, духовні переживання, характер і психологію народу. Разом із тим, народні традиції виступають виховним засобом. Виховуючи принцип народності національного виховання, а саме прищеплення шанобливого ставлення до народних традицій, звичаїв та обрядовості, необхідно зосередити увагу на творчості У. Самчука, зазначивши при цьому, що він сам вийшов із сім'ї, яка зберегла традиції предків. У автобіографічному романі «Волинь» він відтворив «не лише традиції предків і давні звичаї, але також відтворив живучість і спосібності свого народу, гордість волиняків, культуру села, що творилась протягом століть і формувала життя поколінь» [3, с. 28].

На сторінках романів ми бачимо як «кожен український селянин росте серед свого патріархального побуту, впорядкованого не цивілізацією, не освітою, але звичаєм. З пласткого погляду це здається темнотою, дикістю. Але раптом виявляється, що цей побут так само могутня, висока і тонка культура материнського молока і батьківської науки, яка творить міцні моральні норми, відчуття часу» [4, с. 47]. У Самчукових творах детально описано народні звичаї, повір'я, весь календар релігійних свят. За сторінками романів «Волинь» та «Морозів хутір» можна писати народний календар зі всіма обрядовими святами, звичаями, традиціями українців. Щодо роману «Морозів хутір» у рецензіях окремих критиків (О. Грицай, Л. Луців) звучало питання про те, що «цей твір можна назвати «Романом про святки на Україні... і трохи про революцію»» [16, с. 4].

Описуючи найістотніші риси рідних волинських сіл, У. Самчук наголошує, що їх мешканці завжди «серед гаїв, лісів, прилісів, пагорбів. Квітами пишається кожна селянська садиба, кожна хліборобська господарка серед садів, квітників. Селяни Волині постійно в єдності з природою, вони закохані в дерева, кущі, трави» [26, с. 53].

Письменник гордиться традиціями, за якими господиня у звичайну неділю завітчує хату рожами, жасмином, «зеленими галузками дуба, липи, клену» [26, с. 53].

Ще одним важливим моментом є ствердження Самчуком того, що у рідному краї глибоко традиційна православна віра, яка успадковується через родину, сім'ю.

Цінним джерелом етнографічного матеріалу є роман «Гори говорять!», в якому чітко змальовані характерні риси гуцульського життя, гуцульської вдачі і побуту.

У публікаціях У. Самчука, зокрема «Крізь бурю і сніг», «У світі приблизних вартостей», «У світі упадку і руїни», «Наше село», «Село, де серце відпочине...», утверджена думка, що село ХХ ст. найбільше акумулює типові національні риси українця. А щоб пізнати їх, необхідно глибоко осмислити побутову культуру селянина з її високою морально-етичною основою. Самобутність носія українського етносу в тому, підкреслював автор, що ревно успадковується прадідівськими, дідівськими, батьківськими традиціями» [26, с. 51].

Творчість У. Самчука необхідно використовувати у процесі прилучення до традицій, звичаїв та обрядів народу, черпаючи «їхній філософський, ідейно-моральний, психологічний і естетичний зміст, поступово стаючи невід'ємною частиною рідного народу, нації» [13, с. 132]. Визначаючи народні звичаї, традиції та обряди як одиниці аналізу текстів, ми переконуємося в багатій насиченості ними творів автора. У статті «Народні звичаї та обряди у романі У. Самчука «Марія» Л. Драчук підкреслює: «... пам'ятаймо, що традиції, звичаї, обряди несуть у собі високі моральні цінності і без опори на них виховати справжнього українця, справжню людину неможливо» [5, с. 15].

Розглядаючи традиції українського народу, перейдемо до елементів *матеріального пласту педагогіки народознавства*, які виділяє В. Скуратівський, зокрема трудової діяльності народу.

На думку М. Жулинського, У. Самчук «заземляє» своїх героїв на предківську традицію триматися «закону земного тяжіння» – боротися за землю, здобувати її, любити і плекати, горнутися серцем до неї, бо без землі людина безпорадна і безвідповідальна... То від землі йде отой «мідяний запах віків», ота глибинна культура» [6, с. 3]. О. Тарнавський зазначає, що письменник «насправді є духовим виразником трудового активно-творчого селянства, яке від віків уміє тримати й творити традиційний порядок життя на землі, але не в його непорушній консервації, а в постійному оновленні й поступі» [24, с. 336]. Земля у Самчука виступає «оберегом екзистенції української праці, ...є отою твердою опорою нації оріїв, рільників-хліборобів» [2, с. 48]. Разом із тим, у своїх творах він змальовує важку працю землероба. Роман «Ост» возвеличує людину, яка не може позбутися тих ознак, які з роду в рід увійшли в її мозок і серце – земля і праця, на якій і для якої треба трудитися. С. Пінчук говорить, що роман «Волинь» – це гімн селянській праці та любові до землі.

У розумінні О. Тарнавського «Волинь» – це «апотеза українського селянина, чи радше української людини, яка вийшла з українського села – того українського села, що має свій традиційний порядок, де власність землі зобов'язує до відповідальності...» [24, с. 536]. На сторінках рукопису У. Самчука, який міститься у фондах ЦДАВОВУ, особливо виділяється монолог діда Юхима з роману «Волинь» про життя українських селян в умовах Російської імперії, який не ввійшов до друкованого видання роману: «Ми просто не вміємо жити. Вся ота широка безглузда Росія, до котрої ми належимо, не жиє, а животіє. Взагалі, як вона ще животіє» [22].

Символічний образ землі в романі «Марія» допомагає показати героїв «у повному щасті, праці як способів буття» [7, с. 43]. У творі присутній мотив праці як

невід'ємної частини існування селянина. Позиція автора відтворює традиційне народне світобачення, згідно з яким праця є не лише основою активного діяння життя взагалі, а також потужною рушійною силою матеріального існування та духовної сутності людини. Завдяки праці людина має повагу й авторитет, впевнена в собі і своєму завтрашньому дні. О.Тарнавський зазначає, що «Марія» – це «книга – документ про великий, запланований ворожим режимом злочин – війна з українським селянином, власником землі» [25, с. 9].

За словами О. Тарнавського, в основі роману «Кулак» – «отой трудівник на землі – візія письменника, який у реальному житті боротьби за життя бачить постать трудової людини, яка право на власність землі поєднує з відповідальністю за неї для продовження життя, відповідальність, що є обов'язком особистим, родовим і національним» [25, с. 9].

Твори Самчука утверджують ідеї, на які необхідно спиратися у процесі відродження традицій господарів землі.

Формування в дитини основ загальної культури закладається у сім'ї, де зібрані культурні надбання роду. Саме це спостерігаємо ми і на прикладі Самчукових героїв, разом із тим змістовий матеріал творів є джерелом формування цієї культури у читачів. Родинно-побутова культура у Самчука виступає основою, фундаментом, на яких будується культура народу, нації загалом. Любов батьків до дітей, та дітей до батьків, повага до старших членів сім'ї та родичів, прихильність до батьківського дому; специфічне, відповідно до традиційного, розуміння українцями краси і затишку, оформлення житла та інші складові родинно-побутової культури, втілені у творах, можуть служити для формування ціннісних орієнтацій, що стосуються змісту традиції.

Зміст традиційної побутової культури, його духовний, матеріальний, соціонормативний пласти, які спостерігаються у творчості У. Самчука, можуть бути джерелом формування ціннісних орієнтацій, набуваючи особистісного значення. Письменник детально передає атмосферу сільського побуту, вводячи у контекст такі складові матеріального пласту як житло, одяг, кулінарія. У творах «Кулак», «Марія», «Волинь», «Морозів хутір» він створив «власне архетипний міф «українського хутора» як своєрідної етнокультурної цивілізації, породженої ментальністю нації, а також давнім, поширеним ще в часи козацтва, хутірським способом ведення господарства» [10, с. 74]. У кожному з романів родинно-побутова культура зображена на прикладі певної родини. На сторінках «Морозового хутора» ми спостерігаємо «розкішні сцени прийому гостей у самому домі Морозів... «оречевлюється» умиротворена, домашньому затишна, спокійна і велична аж до аристократичності атмосфера таких гостювань. Нею ще раз наголошується на європейськості української нації, її виключній духовності, постійному потягу до краси, гармонії, злагодженості стосунків» [10, с. 82].

У «Волині» головний герой порівнює два села – Дермань і Тилявку: «І хати не такі як у Дермані, і вози трохи інші, і зовсім інші плуги, і відмінні борони, і люди багато інакше виглядають, жінки носять інші жакети, не так зав'язують голови, і в мові багато інших слів» [19, с. 293], навіть сади, на його думку, й ті інші. На прикладі родини Довбенків спостерігаємо за родинно-побутовою культурою в Дермані і Тилявці. Господарство, щоденні клопоти вимальовують звичний устрій життя волинської сім'ї.

Елементи сільського побуту присутні і в романах «Марія» та «Юність Василя Шеремети». Своєрідна гуцульська родинно-побутова культура зображена на сторінках роману «Гори говорять!» Великого значення у романі надає У. Самчук

символіці дому та інтер'єру. Зокрема, «відомо, що хата – символ Всесвіту; батьківщини, рідної землі; безперервності роду; тепла, затишку; свідомості добра і надії; материнської любові; захисту і допомоги» [9, с. 68].

Як бачимо, географія родинно-побутової культури у творах У. Самчука не обмежується якимось лише одним регіоном – це і Волинь, і Центральна Україна, і Гуцульщина і це ще не все, якщо враховувати всю його творчість.

Коло проблем стосовно ідей родоводу, родинної етнопедагогіки, які висвітлюються у творах Самчука, досить широке. Однією з головних думок письменника є твердження того, що «історична пам'ять, мислення, духовність особистості починається з пам'яті роду» [13, с. 122]. Разом з тим він поетизує, ушляхетлює значення роду, родоводу. На прикладі літературних героїв ми стежимо за тим, як такі поняття, як народження, родина, родичі, рід, родовід, родинознавство, народ «супроводжують людину протягом усього життя, розкривають її ідейну, моральну, духовну сутність, природну, логічну послідовність основних етапів формування людини» [13, с. 121], як з батьківської хати, розпочинається пізнання світу. Сторінки Самчукової творчості допомагають усвідомленню наступного: «Від роду до народу, нації – такий природний шлях розвитку кожної дитини, формування її гуманістичної суті, патріотичної спрямованості, національної самосвідомості і повноцінності, громадянської зрілості» [13, с. 121]. Родинне виховання закладає основи моральності, духовності, фундамент особистості – саме це утверджує Письменник у своїх творах. У літературному зображенні ми бачимо погляди, які співзвучні з думкою В. Сухомлинського: сім'я є першим джерелом, з якого розпочинається патріотичне виховання; любов та повага до батьків, сім'ї, родини – першооснова виховання патріотичних переконань і почуттів.

У творах Самчука втілені такі надбання національної етнопедагогіки, як культ матері та культ батька, традиції родинного виховання, моральність, міцність сім'ї. Особливо варто виділити образ матері, який присутній у художніх і мемуарних творах. Своєю майстерністю письменник підносить його на вершини величності та святості. Описуючи звернення матері до дітей у «Волині», він поетизує: «...в її голосі та її очах вичувалося стільки до них любови, стільки великої, неповторної матірньої любови, що світ, навіть коли б його одним великим злом вважати, то за для однієї крапельки тієї любови варто жити, боліти і на глибокому схилі життя, відійти у вічність. Велична, благословенна любов матері! Кожний промінь сонця, дихання кожного листочка, кожний погляд закоханого дівочого ока, щирий порух звіряти, сміх і плач дитини і легіт небес – усе то з'єднано в одному, теплому погляді Матері! Будь благословенна!» [19, с. 202]. Вражаючим у цьому плані є роман «Марія», який має посвяту, що визначає тему твору: «Матерям, що загинули голодною смертю на Україні в роках 1932–1933». Мати-жінка, мати-земля, мати-Україна, мати-Богородиця – поняття, які ототожнюються Самчуком на рівні символізму, підносячи образ матері до вершини святості. Ніжністю і любов'ю овіяні спогади Самчука про свою рідну матір. У розповіді про прощання з матір'ю А. Любченка у день від'їзду з Києва він пише: «Прощання з його матір'ю особливо діткливе. Це пригадало мені прощання з моєю матір'ю 15 років тому. Також вона маленька, худенька, ціла зіткана з любови до сина... Сердечна, ясна, свята мама» [20, с. 271].

Розкриваючи це питання, ми повинні пам'ятати наступне: «Джерела національних патріотичних почуттів і переконань будуть чистими, коли у виховній роботі буде панувати культ Матері. Таким чином, від почуття любові й поваги до матері залежить почуття до рідної землі, до батьківщини» [14, с. 100].

Якщо «Ост» – це розповідь про рід, сім'ю, нове покоління, то «Волинь», на думку С. Пінчука, – це гімн сімейним підвалинам народного життя. В центрі твору – широка панорама селянського життя родини Довбенків – її побут, важка праця біля землі. Життя родини показано у традиційних хліборобських проблемах, праці біля землі серед чудової природи. Детальні описи побуту, праці вражають точні, адже це рідне оточення автора. Завдяки «Волині» ми отримуємо глибокі знання побутових особливостей «майже патріархального укладу життя волинян» [17, с. 70]. Реалістичні картини-описи побуту дають можливість назвати У. Самчука побутописцем українського селянства. У романі «Волинь» ми звертаємо увагу на самотні постаті волинян, які шанують родинні стосунки. С. Пінчук звертає нашу увагу на те, наскільки «хвилюють письменника найрізноманітніші відтінки людських взаємин: родинні прив'язаності, що проявляються в батьківській та материнській любові до дітей, і, навпаки – в трепетному дитячому пістеті до батька-матері» [16, с. 3].

Говорячи про виховний вплив літературного слова, важливо зазначити, що у «Волині» читачів «приваблює світла поезія розповіді про дитинство, про надзвичайно шанобливе ставлення дітей до батьків, особливу материнську любов, що стає основою істинно людських взаємостосунків у сім'ї» [17, с. 70]. Володько переймається турботами батьків, родинними клопотами, суворо виконує батьківські накази, і хоч він «частенько буває покараним за свої вибрики, хоч виховується він у стриманій атмосфері, вважаючи, що пестять лише паненят, хлопчик дуже чутливий до добра. Він уловлює ніжність у звичайному батьківському «Синоку» і робиться від цього слова щасливим. Володько нікого так не любить і ніким так не гордиться, як своїм татом» [8, с. 40] – невтомним працівником землі і главою родини. Зазираючи у дитячу душу, письменник висловлює «щирі почуття сина, що відчуває не лише генетичний, а й духовний зв'язок з батьком, рука якого «ніколи не дала пестошів. Та все-таки щороку, коли «Христос Воскрес» вимовляли, ...він із утіхою і завзяттям брав ту руку і припадав устами до її жилявої шорсткості, ...чоло його було ясне і горде, ніби він син великого царя» [8, с. 41]. У родині Довбенків традиційне шанування батька-матері, діда-прадіда, глибоке чуття коріння родоводу, а також «повернення у найтяжчі хвилини до мудрого предківського досвіду, до землі, що породила, до отчих порогів: «Любить! Це все, що бачать очі, це старе, це прапрадідівське» ...І як гімн сув'язі української родини розділ «Батько й син», і найвища точка – відживлення національної свідомості батька, Матвія Довбенка, і зміцнення національної свідомості сина Володька...» [18, с. 44].

На думку О.Тарнавського, в основі антеїзму У. Самчука наступне твердження: «Одиниця є членом рідні, рідня виходить із роду, рід є тим стрижнем, який забезпечує тяглість життя» [24, с. 338]. Звертаючись до проблеми взаємозв'язку родини і нації, проаналізуємо думку С. Бородіци: «...як модель великого світу в Уласа Самчука постає національний мікропростір – Хата, з якого виростає Володько Довбенко і хоронителькою, берегиною якого є Мати... У. Самчук переконаний, що селянська родина, що живить своїми цілющими соками життя нації, цей національний мікропростір, зберігши внутрішню силу, енергію, врятує і відродить макропростір – Україну» [1, с. 15]. Віру у становлення своєї держави та роль у цьому процесі родинної культури Самчук передає за допомогою образу Матвія Довбенка, адже «Матвій вже бачить, що його Україна буде, правда, невідомо коли, а основою її є і залишиться родинне гніздо, що бере силу від своєї землі» [4, с. 48].

Погляди У. Самчука відповідають Концепції національного виховання, яка значне місце у формуванні духовності людини відводить родинно-побутовій культурі, наголошуючи на закладених у ній нормах стосунків, вихованні

шанобливого ставлення до батьків, жінки-матері, діда-прадіда, збереженні рідної мови, традицій, історії родоводу, забезпеченні духовної єдності поколінь, неперервності минулого, сучасного та майбутнього нації, суспільства.

Говорячи про значення творчості письменника для національного виховання особистості, варто зазначити, що питання національної самосвідомості розглядається в ній різносторонньо, тут чітко зображені всі ті шляхи та засоби, за допомогою яких вона формується. Погляди У. Самчука співзвучні сучасним ідеям національно-патріотичного виховання, тому вивчення його творчої спадщини має стати необхідною складовою процесу формування національної свідомості, виховання громадянина-патріота.

Творчість У. Самчука, у якій розкрито сутність основних складових української етнопедагогіки, має важливе значення для процесу відродження національної системи виховання, це багате джерело родинознавства, народознавства, її вивчення сприятиме глибокому та всебічному пізнанню та засвоєнню національної культури взагалі і звичаєвої спадщини українських сімейств зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бородіца С. Функції хронотопу в романі-епопеї «Волинь» Уласа Самчука / С. Бородіца // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Літературознавство. – Тернопіль, 1998. – Вип. 2. – С. 12-16.
2. Веретюк О. Художній образ землі як оберегу екзистенції українства у творі Уласа Самчука «Марія» / О. Веретюк // Улас Самчук – видатний український письменник ХХ ст. : матеріали урочистої академії, присвяченої творчості митця (21 лютого 1993 р.) . – Тернопіль ; Кременець, 1994. – С. 46-49.
3. Власенко-Бойцун А. Хроніки, романи, і мемуари Уласа Самчука / А. Власенко-Бойцун // Есеї і рецензії. – Мiami : Coral Springs, 1983. – С. 26-43.
4. Данилевич М. Український образ світу у трилогії У. Самчука «Волинь» / М. Данилевич // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Літературознавство. – Тернопіль, 2000. – Вип. 6. – С. 44-49.
5. Драчук Л. Народні звичаї та обряди у романі Уласа Самчука «Марія» / Л. Драчук // Рідна школа. – 1998. – № 11. – С. 12-15.
6. Жулинський М. «Я був повний Україною...» / М. Жулинський // Літературна Україна. – 1995. – 30 березня. – С. 3.
7. Козачок М. Риси духовності українського народу в романі «Марія» / М. Козачок, Я. Козачок // Улас Самчук – видатний український письменник ХХ ст. : матеріали урочистої академії, присвяченої творчості митця. – Тернопіль ; Кременець, 1994. – С. 42-45.
8. Куцевол О. Дивосвіт дитинства / О. Куцевол // Улас Самчук : до 90-річчя від дня народження письменника : ювілейний зб. – Рівне, 1994. – С. 39-41.
9. Лисенко Н. Поетика роману У. Самчука «Гори говорять!» / Н. Лисенко // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Літературознавство. – Тернопіль, 2000. – Вип. 6. – С. 63-72.
10. Мовчан Р. «Морозів хутір» Уласа Самчука / Р. Мовчан // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Літературознавство. – Тернопіль, 2000. – Вип. 6. – С. 73-86.
11. Мосіященко В. Українська етнопедагогіка : навч. посіб. / В. Мосіященко. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. – 174 с.
12. Онацький Є. Улас Самчук – поет села / Є. Онацький // Портрети в

профіль. – Чикаго : Українсько-Американська видавнича спілка, 1965. – С. 159–66.

13. Основи національного виховання. Концептуальні положення. Ч. I / за ред. В. Г. Кузя, Ю. Д. Руденка, З. О. Сергійчука. – К., 1993. – 152 с.

14. Очкань Г. Національно-патріотичне виховання в Україні на принципах християнської моралі / Г. Очкань // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К., 2001. – Вип. 31. – С. 95–106.

15. Паламарчук Л. Хрестоматія з етнопедагогіки : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / уклад.: Л. Паламарчук, Т. Горохова. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 416 с.

16. Пінчук С. Улас Самчук (1905–1987) / С. Пінчук // Народна трибуна. – 1991. – № 26 (А). – 26 червня. – С. 2–5.

17. Рімша О. До питання про особливості сприйняття читацькою аудиторією творів Уласа Самчука / О. Рімша // Улас Самчук : до 90-річчя від дня народження письменника : ювілейний зб. – Рівне, 1994. – С. 69–71.

18. Савчук Н. Формування національної свідомості під час вивчення роману Уласа Самчука «Волинь» / Н. Савчук // Улас Самчук : до 90-річчя від дня народження письменника : ювілейний зб. – Рівне, 1994. – С. 42–44.

19. Самчук У. Волинь : трилогія. Ч. 1 : Куди тече та річка / У. Самчук. – 3-є вид. – Торонто : Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука, 1965. – 323 с.

20. Самчук У. На коні вороному: спомини і враження / У. Самчук. – Вінніпег : Видання Товариства «Волинь», 1975. – 360 с.

21. Самчук У. Секти-партії чи суспільство-нація? (До п'ятої річниці МУРу) / У. Самчук // Нові дні. – Торонто, 1951. – січень (№ 12). – С. 7–13.

22. Самчук У. Чернетки і частини роману «Волинь» [Рукопис] / У. Самчук. // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. – Фонд 4465, оп. 1, спр. 743, арк. 27.

23. Стельмахович М. Українська народна педагогіка / М. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 8–15.

24. Тарнавський О. Традиція Кожом'яки (Дещо про органічні джерела й паралелі в творчості Уласа Самчука) / О. Тарнавський // Слово. – Нью-Йорк, 1962. – Зб. 1. – С. 332–341.

25. Тарнавський О. Улас Самчук – прозаїк / О. Тарнавський // Нові дні. – Торонто, 1985. – березень (№ 421). – С. 6–9.

26. Шевчук С. Деякі етнографічні аспекти публікацій У. Самчука у газеті «Волинь» / С. Шевчук // Улас Самчук : до 90-річчя від дня народження письменника : ювілейний зб. – Рівне, 1994. – С. 51–54.

Рецензент: д. пед. н., проф. Вихрущ А. В.

**РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО
СМАКУ В СИСТЕМІ НАУКОВО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ**

У статті здійснено ретроспективний аналіз наукових підходів до вивчення процесу виховання естетичного смаку у вітчизняній і зарубіжній педагогіці. Прослідковано, як кожна культурно-історична епоха визначає і диференціює естетичні смаки в структурі естетичної свідомості, як, відповідно до цього, в кожному культурному періоді виникали свої підходи щодо осмислення оцінки різноманітних модифікацій естетичного та рівня актуалізації проблеми смаку, як естетичного вибору. Зроблено висновок про те, що розвинутий естетичний смак активізує здатність узагальнювати естетичне, емоційне та буденно-раціональне, співвідносити їх зі смаками свого часу і захищати нас від усього фальшивого, і непотрібного, поєднує усі сутнісні сили людини, регулює їх співвідношення, формує гармонію буття.

Ключові слова: естетика, естетичні смаки, мистецтво, краса, прекрасне.

The article is a retrospective analysis of scientific approaches to studying the process of aesthetic education in foreign and domestic pedagogy. Followed how each cultural epoch defines and differentiates the aesthetic tastes of the structure of aesthetic consciousness. How, according to this, each cultural period there thinking their approaches to assess various modifications and aesthetic actualization of problems of taste as an aesthetic choice. It is concluded that the developed aesthetic taste activates the ability to generalize the aesthetic, emotional and mundane and rational, correlate them with the tastes of his time and protect us from all false and unnecessary, combines all essential powers of man, regulates their relationship, creates the harmony of life. It is concluded that the developed aesthetic taste activates the ability to generalize the aesthetic, emotional and mundane and rational, correlate them with the tastes of his time and protect us from all false and unnecessary, combines all essential powers of man, regulates their relationship, creates the harmony of life.

Keywords: aesthetics, aesthetic taste, art, beauty, beautiful.

Естетичний смак як суспільна норма в оцінці прекрасного виражає здатність людини сприймати й оцінювати предмети та явища дійсності з погляду їх естетичної та гуманістичної доцільності, що є, з одного боку, засобом регулювання естетичної діяльності людини, з іншого – засобом пізнання прекрасного. Естетичний смак визначається як духовна якість особистості, завдяки якій здійснюється духовно-творче, емоційно-образне сприйняття та естетична оцінка світу. Смак не тільки віддзеркалює сучасні норми естетичного, але й закладає основи цивілізованого відношення людини до світу. Тому сьогодні, у часи великих політичних, економічних змін, у часи падіння рівня моралі як ніколи гостро постає питання про роль естетизації життя суспільства, інтеграцію української культури у світову тавпливу світової культури на українську, що в цілому виражається в посиленні впливу прекрасного на всі аспекти життєдіяльності суспільства.

Естетичний смак привертає увагу дослідників як інтегрований показник естетичної культури, духовності та індивідуальної своєрідності особистості (Г. Апресян, Ю. Борєв, О. Буров, В. Бутенко, М. Верб, З. Гіптерс, О. Дивненко,

М. Каган, Н. Калашник, О. Лармін, В. Лисенкова, А. Лосев, І. Маца, В. Разумний, В. Скатерщиков, Г. Шевченко); естетизованих почуттів і переживань (Л. Виготський, О. Костюк, О. Лазаревська, А. Молчанова, С. Рубінштейн, Б. Теплов); гармонійної єдності чуттєвого та раціонального (В. Липський, Б. Лихачов, Є. Яковлев).

Існують різні наукові підходи до розвитку та формування естетичного та художнього смаку студентської молоді та особистостей інших вікових категорій: Л. Калініна, І. Пацалюк (розвиток естетичного смаку молодших школярів); В. Баєвський, С. Барило, О. Малицька, Л. Михайлова (розвиток смаків старшокласників); О. Берестенко, О. Іванова, О. Коробко, Ю. Максимчук, О. Малицька, Г. Муромцева, Г. Падалка, Ю. Пастухова (формування естетичних і художніх смаків майбутніх учителів); Є. Лабахуа, Л. Литвиненко, Л. Михайлова, В. Радкіна (розвиток художніх смаків у процесі знайомства з різними видами мистецтва); І. Сідорова (процес формування естетичної культури студентів педагогічних університетів у позааудиторній художній діяльності); Л. Шульц (відображення дійсності в естетичному смаку); Н. Калашник (історико-педагогічна генеза формування естетичних смаків учнівської молоді у процесі навчально-виховної діяльності) та ін.

Мета с татті полягає у здійсненні ретроспективного аналізу наукових підходів до вивчення процесу виховання естетичного смаку в зарубіжній і вітчизняній педагогіці.

Перші судження про смак, як потяг до прекрасного в природі чи мистецтві, відомі ще з античних часів, проте через брак наукових узагальнень вони мали інтуїтивний характер, а спроби формувати естетичні смаки були спонтанними, оскільки залежали від рівня розвитку матеріальної культури, науки, зокрема філософії та естетики, релігійних вірувань, духовного життя й соціально-економічного стану тогочасного суспільства. Аналіз міфів різних народів показує, як відображалися в них первинні уявлення людей про походження різних мистецтв, про їх роль у житті людини, про зв'язок мистецтва і краси.

В античності естетична проблематика розроблялася, з одного боку, у філософських творах (Аристотель, Платон, Сократ), а з іншого – у трактатах, присвячених теорії різних видів мистецтва (трактати Вітрувія, Горація, Горгія, Поліклета). Ідеї античних мислителів мали основоположне значення для всього подальшого розвитку європейської естетичної думки.

Використати почуття як основу для осмислення певних естетичних явищ спробували піфагорійці. Зокрема, Піфагор ототожнював поняття краса, досконалість, гармонія, а музику проголошував найвищим видом гармонії серед усіх видів мистецтва. Разом із тим, він підкреслював зв'язок цього мистецтва зі слухом людини, її чуттєвою природою. Музика, в розумінні Піфагора, є носієм душевної рівноваги, стимулом до духовного спокою. Краса виступає як міра гармонійності, істинності буття, співзвучності космосу [8].

Давньогрецький філософ-матеріаліст Демокріт вважав, що жити потрібно насолоджуючись прекрасним і в міру. Геракліт вважав красу одвічною природою вогню, сплетеною із суперечностей і спрямованою в майбутнє. Суперечності є умовою для існування прекрасного, вони створюють гармонію. Філософ уперше в історії естетики говорить про характер сприйняття прекрасного, яке досягається лише шляхом споглядання [6].

У плеяді нових яскравих мислителів особливе місце належить давньогрецькому філософу Сократу, котрий ототожнював прекрасне з корисним і здійснив спробу якнайповніше визначити поняття ідеалу. Його естетичні погляди у філософській концепції продовжив представник античної філософії, видатний філософ Платон, для якого краса – це естетично своєрідна ідея, пізнати яку людина може, тільки знаходячись в особливому стані одержимості, натхнення [12]. Ідеал для Платона – духовно прекрасна людина.

Теоретичну спадщину визначного стародавнього мислителя Афін Аристотеля по праву називають вершиною античної естетики. У своїх працях «Поетика», «Риторика», «Політика», «Етика», «Нікомахова етика» він висвітлює широкий спектр естетичних проблем. Аристотель першим сформував розгорнуту структуру естетичних категорій, запропонував власне розуміння прекрасного, трагічного, комічного, займався теоретичним обґрунтуванням уже існуючих естетичних понять і використовував їх для аналізу естетичних явищ. Отже, погляди вчених-філософів античних часів на дослідження естетики змінювалися впродовж певних історичних періодів і розумілися неоднозначно – від спроб розуміння естетики як «філософії прекрасного» до трактування її як «філософії мистецтва».

Поняття «смак» починає згадуватися в літературі з другої половини XVII століття, воно стає естетичною проблемою з появою поняття «витончені мистецтва», хоча раніше сприймалося не інакше, як одне із фізіологічних почуттів людини. Поступово «смак» набуває іншого значення, асоціюється як здатність тонко відчувати прекрасне в природі і мистецтві і характеризується як «задоволення», «насолота», «захоплення».

У період Відродження знову почала розвиватися ідея про всебічний розвиток особистості. Видатні діячі епохи (М. Лютер, Т. Мор, Ф. Рабле, Е. Роттердамський) вбачали в навчанні й естетичному вихованні засіб гуманізації суспільства, надавали важливого значення залученню людей до мистецтва: навчання музиці, відвідування музеїв і бібліотек.

Кінець XVII – початок XVIII століття посідає особливе місце у розвитку проблеми естетичних смаків. Смак розглядався як специфічний психічний механізм, здатний сприймати й оцінювати красу та плоди художньої творчості. У цьому контексті філософія, яка стала все більш активно включати естетичну проблематику в сферу дослідження рухається назустріч мистецтвознавчій думці. Естетичний смак стає соціальною і культурною цінністю як показник зрілості особистості; за допомогою естетичного смаку людина утверджує власну самоцінність і самодостатність.

У першій половині XVIII століття німецький філософ і теоретик мистецтва Олександр-Готліб Баумгартен визначає предмет естетики не через ідею прекрасного (що відбулося пізніше у вченнях Ф. Гегеля, М. Чернишевського), а через поняття досконале: «...Естетика – це наука про досконале в світі явищ, про досконалість чуттєвого пізнання й удосконалення смаку» [2]. Шляхом, наміченим Баумгартеном, пішли представники німецької філософії та художньої культури – В. Гегель, І. Гердер, І. Гете, І. Кант, Ф. Шеллінг, Ф. Шиллер. У власних дослідженнях вони шукали загальні основи та критерії смаку, що дало підстави називати XVIII століття «століттям смаку».

Хочемо відмітити вагомий внесок у розвиток категорії естетичного смаку у XVII – XVIII ст. французьких учених Ш. Бате, Н. Буало, Вольтера, Ф. Ларошфуко,

Ш. Монтеск'є, Ж-Ж. Руссо. Вони у своїх творах довели, що естетичний смак має раціоналістичну природу, його основою є вивчення стародавніх творів, а правдоподібність і розум – його основні ознаки. Так, відомий теоретик мистецтва Ш. Батте у своєму дослідженні «Витончені мистецтва зведені до єдиного принципу», вводить термін «витончені мистецтва». Він вважає, що смак допомагає створювати шедеври мистецтва та відповідно (правильно) їх оцінювати. Батте пише, що смак – природжена здатність людини. Він спрямований на виявлення в природі і мистецтві прекрасного, на створення й оцінку творів мистецтва на основі отриманої від них насолоди [1].

Один із найвизначніших французьких філософів-просвітників XVIII ст. Вольтер у своїй статті «Смак» підвів підсумок дискусій про смак. Філософ вважає, що смак здатен миттєво визначити красу, побачити, зрозуміти та насолодитися нею. Він показує, як це поняття, відштовхуючись від фізіологічного почуття, перетворюється в універсальну філософську категорію, яка характеризує здатність пізнавати прекрасне. Проте смак виступає критерієм творчості, тому дослідники займаються пошуком норми, яка б його визначила. «Смак, тобто чуття, дар розрізняти властивості їжі, породив в усіх відомих нам мовах метафору, де словом смак «позначають чутливість до прекрасного і потворного в мистецтвах...» [4, с. 267–268].

Більшість теоретиків XVIII ст. у визначенні естетичних смаків виявляли роздвоєність. Зокрема французький письменник, філософ Шарль де Монтеск'є у своєму творі «Досвід про смаки в творах природи і мистецтва», написаному під впливом англійської естетики, називає смак мірилом задоволення. Він розглядає його як різновид розуму [11]. Натомість Жан Лерон Даламбер, який зробив великий внесок у розвиток естетики французького Просвітництва, визначав естетичний смак як одну із умов пізнання і дійшов висновку про необхідність його виховання. Також Даламбер стверджував, що естетичний смак неможливо звести до жодної пізнавальної властивості, оскільки істинний смак виявляється як індивідуальне почуття. [7, с. 18].

У контексті дослідження проблеми естетичного смаку заслуговують на увагу погляди Ж.-Ж. Руссо, який вважав, що смаком від природи наділені всі, але хороший смак зустрічається надзвичайно рідко, і повноцінно розкритися проявитися він може лише в результаті виховання і впливу соціуму. Дослідник вважав, що мистецтво, безперечно, сприяє розвитку смаку, однак, його істинні критерії слід шукати в природі. «Розвиток смаку, – пише Ж.-Ж. Руссо, – залежить також від суспільства, в якому людина живе. Мода пригнічує смак: люди не прагнуть до того, щоб подобатися, а лише до того, щоб відрізнитися від інших» [13, с. 264].

Між тим, предмети, які формують смак, знаходяться не лише в природі, а й у поезії та мистецтві, тому саме з їх допомогою й відбувається виховання смаку. Паралельно французьким Просвітникам багато уваги питанням смаку приділяли й англійські філософи-просвітники XVIII ст. – Бйорк, Шефтсбері, Юм. Надзвичайно важливими є праці великого англійського філософа й мораліста Антоні Ешлі Купера Шефтсбері. Його роботи присвячені проблемам етики й естетики зібрані у праці «Характеристика людей, звичаїв, думок, часів». У них важливого значення філософ надає вихованню естетичного смаку, оскільки вважає його необхідною умовою досягнення гармонії в оточуючому світі. Шефтсбері вважав, що краса і добро органічно поєднані, і тому естетичне й

моральне виховання здійснюється паралельно, а його результатом є формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості [16].

Важливими для нашого дослідження є погляди відомого англійського філософа і психолога Давида Юма, у якого проблема естетичного знайшла своєрідне тлумачення. У своїх естетичних роботах «Про норму смаку», «Про трагедію», «Про витонченість смаку і афекту» він розглядає можливість існування загальної естетичної культурної норми і доходить висновку, що це завдання зможуть вирішити лише високоосвічені художні критики, котрі володіють особливим витонченим естетичним смаком. «Хоча принципи смаку є універсальними і майже однаковими в усіх людей, однак не всі вони здатні сформулювати судження про якийсь твір або утвердити власне переживання почуття як норму прекрасного», – пише Юм. – «Лише високоосвічену особистість з тонким почуттям, збагачену досвідом, здатну користуватись методом порівняння і вільну від усіляких забобонів, можна назвати таким цінним критиком, а судження, винесене на основі поєднання цих чинників, у будь-якому випадку буде істинною нормою смаку і прекрасного» [17, с. 172].

Юм проклав шлях до феноменології смаку, зауваживши, що за допомогою смаку відкриваються істинні сфери людського, смак дозволяє відчутти різницю між чеснотами та недоліками. Теза Юма про ототожнення особистості зі смаком дає підказку для вирішення сучасної проблеми ототожнення людини зі своїм Я. Смак – показник ідентичності Я. Немає смаку – особистість не склалася або розпалася. Таким чином, англійські мислителі вбачали в мистецтві засіб розвитку природної потреби людини, що вже споконвічно знаходиться в гармонії з моральною сферою.

Родоначальник німецької класичної філософії Імануїл Кант надав категорії естетичний смак головне місце у своїх працях. І. Кант вважає, що судження про красу повинне виникати, спираючись не на розум, а на почуття задоволення чи незадоволення, тому воно не пізнавальне, хоча естетичне, і визначальна основа його не об'єктивна, а суб'єктивна. При цьому смак можна вважати «чистим» лише тоді, коли його визначальне задоволення не передбачає ніякого практичного інтересу. Саме Канту належить класичне визначення смаку: «Смак – це здатність судити про предмет або про спосіб уявлення на підставі задоволення або незадоволення, вільного від всякого інтересу. Предмет такого задоволення називається прекрасним» [10, с. 212].

Естетична концепція І. Канта, як і його філософія в цілому, характеризується внутрішньою суперечливістю. Він глибоко проаналізував питання своєрідності художньої творчості, не оминув питання взаємовідносин естетичного й морального. Зазначаючи, що в ідеальному смаку простежується тенденція впливу на моральність, він довів, що виховання естетичного смаку є і моральним вихованням особистості.

Кульмінацією в розвитку класичної німецької філософії мистецтва стала естетика Георга Вільгельма Фридриха Гегеля. Він гостро критикує універсальність естетичного смаку як суб'єктивної оцінки і називає його «витонченим культурою почуттям прекрасного» [5, с. 108]. Філософ створює чотири томи розгорнутої теорії естетики («Естетика»). У своїй праці він вибудовує грандіозну схему естетичних категорій, починаючи з прекрасного. Смак із явища науки естетики переноситься у сферу культури. Гегель замінив системну цілісність смаку, поставивши його на п'єдестал культурології для огляду публікою, подібно твору

мистецтва. Аналізуючи праці своїх попередників він пише: «... під час обговорення художніх творів стали звертати увагу не лише про виховання смаку, а й на те, щоб виявити гарний смак. Місце критика, який володів гарним смаком, посів (тоді) знавець...» [5, с. 41].

У контексті дослідження особливої актуальності набуває період Романтизму (кінець XVIII – перша половина XIX століття). Цей ідейний і художній напрям в європейській і американській духовній культурі виник, як реакція на революцію у Франції і хоча поширився в багатьох країнах, все ж класичного вираження набув саме в німецькому романтизмі. В естетиці романтизму смак не посідає центрального місця в концепції естетичної творчості, оскільки тогочасні мислителі суб'єктом творчості естетичної та художньої реальності визначають генія, котрий не відповідає жодним існуючим нормам і у власних діях посиляється не на розум, а на відчуття й уяву.

Найбільш послідовний розвиток естетичних ідей в Україні почався з XVIII ст. Чималий внесок у розвиток естетичної думки зробив Феофан Прокопович, який вбачає в понятті «краса» гармонійне поєднання душі і тіла. Свої міркування про красу він пов'язує не лише з природою, а й з модою, побутом, звичаями. Ф. Прокопович підкреслює, що на відміну від природи, яка створює справжні речі, мистецтво створює уявні, які є їх зображенням. І якщо матеріалом для формування творів природи є недосконала матерія, то мистецтво формується з досконалого сутнього тому й досягає більшого ефекту.

Оскільки за часів Прокоповича естетика як галузь наукових знань ще перебувала в процесі свого становлення, естетичні погляди філософа відображали не лише рівень тогочасного розвитку мистецтва, а й рівень гуманітарних наук. У своїй естетичній концепції центральне місце він відводить вимислу, наслідуванню та стилю. Естетичне вчення й літературна практика Феофана Прокоповича (незважаючи на історичну обмеженість) сприяли розвитку естетичної думки й вітчизняної художньої літератури.

Значний вплив на формування естетичної думки в Україні у XVIII ст. мала творчість видатного філософа, просвітителя, гуманіста і демократа Григорія Савовича Сковороди. В естетиці Г. Сковороди важливу роль відіграє органічний зв'язок з етико-гуманістичними проблемами. Він ототожнює етичні й естетичні категорії, надає перевагу моралі. Сердечність у його філософії асоціюється з поняттями доброти, людяності, взаєморозуміння. У людському житті він вважає прекрасними ті вчинки, які відповідають природнім нахилам людини. На цій основі ним розроблена й естетична категорія *гармонія*.

У працях більшості авторів періоду середньовічної та ренесансної літератури не простежувалося чіткої теоретичної системи естетики як науки, тому й філософи у написанні своїх творів керувалися не доказами, а раціоналістичним тлумаченням навчальних риторичних прикладів.

Російський філософ-утопіст М. Чернишевський, розробляючи свою естетичну теорію, спирався на досягнення вітчизняної та зарубіжної естетичної думки. Будучи глибоко оригінальним мислителем, він піддає всебічному критичному аналізу німецьку ідеалістичну естетику, зокрема гегелівську, яка на той час була на вершині світової естетичної думки. М. Чернишевським уперше в історії домарксистської естетичної думки зроблено спробу збудувати систему естетичних категорій на принципах філософського матеріалізму.

На особливу увагу, в контексті нашого дослідження, заслуговує основна праця М. Чернишевського «Естетичне відношення мистецтва до дійсності», в якій автор докорінно змінив фундаментальні поняття і переглянув початкові філософські принципи естетичної науки. Хоча філософ і визначав предмет естетики через поняття прекрасного, однак не обмежував його сферою мистецтва. Навпаки, він наполягав на здатності естетики до всеосяжності життєвого простору: «прекрасне – це життя», «...прекрасне те створіння, в якому ми бачимо життя таким, яким воно має бути на наш погляд, прекрасним є той предмет, в якому проявляється життя, або який нагадує нам про життя» [15, с. 143].

Естетика символізму вплинула й на естетичні погляди Івана Яковича Франка, котрий залишив багатий художній, науково-теоретичний і літературно-критичний спадок. Основні категорії естетики, проблема відносності естетичних мірок досліджуються ним у трактаті «З секретів поетичної творчості».

Аналізуючи філософські літературні джерела, ми дійшли висновку, що філософія досліджує значення «естетичного смаку» у вихованні особистості через визначення поняття «естетичне». А естетичний смак, як специфічний духовний механізм, відповідним чином скеровує людську активність і завжди детермінується визначенням культурним контекстом.

Наукові доробки дослідників ХХ ст. Ю. Борєва, О. Бузова, А. Зися, М. Кагана, М. Кияценка, В. Разумного, Л. Смерж та ін., переконують, що категорії «естетичного» – «прекрасне» і «потворне», «піднесене» і «низинне», «трагічне» і «комічне» є визначними у формуванні естетичних смаків особистості, оскільки естетичний смак виховується й удосконалюється впродовж усього життя, перетворюючись в установку особистості, виражаючи її характер, стиль поведінки, проявляючись у різноманітних сферах її життя.

До кожної з категорій відносять певні ситуації, явища, суперечності. Вчені Ю. Борєв, М. Кияченко, В. Разумний вважають, що в категоріях відображається тип естетичної оцінки, переживання, почуття. На думку дослідників (Ю. Борєв, В. Жаринов, Л. Левчук), «прекрасне є домінуючою категорією» й розглядається ними як гармонійне співвідношення всіх сторін. Є. Громов, В. Жаринов, М. Крюковський, Л. Столович вважали, що категорія «піднесене» характеризує явища, в яких кількісні зміни переростають у нову якість, більш значний зміст прекрасного.

Категорії естетики як фундаментальні поняття виступають мірилом людських почуттів, відображають властивості, сторони дійсності естетичного пізнання, характеризують різні емоційні впливи, виконують особливу роль в естетичному сприйнятті дійсності і виступають основою для розвитку «естетичного» в людині.

Л. Смерж «прекрасному» надає особливої уваги і зазначає, що «... воно очолює список естетичних цінностей» [14, с. 86]. Ми поділяємо думку автора про те, що «прекрасним для людини в природі, в суспільстві і в самій собі є все те, в чому вона знаходить досконале і життєстверджувальне, бажане і гармонійне, безкорисливе і облагороджувальне» [14, с. 86]. О. Бузов, пов'язуючи естетичний смак з процесом формування особистості, розумів його як відносно стійку властивість особистості, в якій закріплюються норми, що виконують роль критерію для естетичної оцінки [3].

На думку М. Кагана, процеси розвитку культури й естетичного в ній – це безперервний процес, спонтанний та інтуїтивний пошук оптимального шляху

розвитку з безлічі можливих. Дослідник вважає, що «смак формується в процесі залучення індивіда до культури, переживання накопиченого естетичного досвіду, оскільки смак не раціональний, а емоційно-інтуїтивний, а емоційний досвід людина набуває лише в процесі переживання дійсності» [9; с. 188]. З вищевикладеного робимо висновок про те, що розвинутий естетичний смак активізує здатність узагальнювати естетичне, емоційне та буденно-раціональне, співвідносити їх зі смаками свого часу і захищати нас від усього фальшивого, та непотрібного, поєднує усі сутнісні сили людини, регулює їх співвідношення, формує гармонію буття.

Узагальнення й аналіз проблеми виховання естетичного смаку дозволили нам з'ясувати, що в історії ХХ ст. на різних етапах становлення суспільства система естетичного виховання складалася й розвивалася нерівномірно. Як самостійна галузь наукових пошуків, теорія естетичного виховання студентів виділилася лише в 50-ті роки ХХ ст. Аналіз літератури показав, що, починаючи з цього часу, у вищих навчальних закладах відбувався процес становлення теоретичних і практичних основ системи естетичного виховання, проте й дотепер ця проблема вирішується стихійно. Отже, відсутність розроблених програм виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів ускладнює її вирішення. Таким чином, естетичне виховання не зводиться лише до художньої освіти, до емоційного прояву, яскраво вираженого оціночного підходу до явищ дійсності: щоб цілеспрямовано займатися розвитком естетичних почуттів, смаків і оцінок, використовувати тільки художні засоби (музика, живопис, скульптура, архітектура) недостатньо.

Отже, формування естетичних смаків вимагає формування естетичної свідомості, для якої необхідна освітня база, яка допомогла б трансформувати знання у переконання, а переконання – у вчинки.

Тому, в нашому дослідженні виховання естетичних смаків у студентів розглядаємо в двох аспектах, як:

- естетичну освіту, що дозволяє опанувати суму наукових знань у галузі філософії, історії, культурології, психології, педагогіки, і, на їх основі, формувати естетичні погляди, уявлення, судження, смаки;
- художньо-творчу діяльність, що розвиває естетичне світовідчуття, потребу в прекрасному, здатність до художнього мислення, емоційних відносин, що стимулюють художню самодіяльність студентів, тобто активну естетичну діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батте Ш. Изящные искусства, сведенные к единому принципу / Ш. Батте // История эстетики : В 5-ти т. Т. II : Эстетические учения XVII – XVIII веков / ред.-сост. В. П. Шестаков; введ. М. Ф. Овсянникова; Академия художеств СССР. НИИ теории и истории изобразит. искусств. Памятники мировой эстетической мысли. – М. : Искусство, 1964. – С. 378–390.
2. Баумгартен А. Философские размышления / А. Баумгартен // История эстетики : В 5-ти т. Т. II : Эстетические учения XVII – XVIII веков / ред.-сост. В. П. Шестаков; введ. М. Ф. Овсянникова; Академия художеств СССР. НИИ теории и истории изобразит. искусств. Памятники мировой эстетической мысли. – М. : Искусство, 1964. – С. 451–452.

3. Буров А. И. Эстетика : проблемы и споры / А. И. Буров. – М. : Искусство, 1975. – 56 с.
4. Вольтер Ф. М. Эстетика. Статьи. Письма / Ф. М. Вольтер; сост., вступ. ст. В. Я. Бахмутского. – М. : Искусство, 1974. – 331 с. – (История эстетики в памятниках и документах).
5. Гегель Г. В. Ф. Сочинения. Т. XII. Лекции по эстетике. Кн.1 / Г. В. Ф. Гегель; АН СССР. Ин-т философии; пер. Б. Г. Столпнера. – М. : Соцэкгиз, 16 тип. треста «Полиграфкнига», 1938. – 472 с.
6. Гераклит. Учение о гармонии / Гераклит // История эстетики: В 5 т. Т.1 : Античность. Средние века. Возрождение / Академия художеств СССР. НИИ теории и истории изобразительных искусств. Памятники мировой эстетической мысли; ред.-сост. М. Ф. Овсянников. – М., 1962. – 682 с.
7. Д'Аламбер Ж. Л. Размышления о философских излишествах в области вкуса / Ж. Л. Д'Аламбер // История эстетики. В 5 т. Т. II : Эстетические учения XVII – XVIII веков / ред.-сост. В. П. Шестаков; введ. М. Ф. Овсянникова; Академия художеств СССР. НИИ теории и истории изобразит. искусств. Памятники мировой эстетической мысли. – М. : Искусство, 1964. – С. 298–307.
8. Жмудь Л. Я. Пифагор и его школа (ок. 530 – ок. 430 гг. до н.э.) / Л. Я. Жмудь; АН СССР. – Л. : Наука, 1990. – 188 с. – (Из истории мировой культуры).
9. Каган М. С. Эстетика как философская наука : университетский курс лекций / М. С. Каган; С.Пб. гос. ун-т. Академия гуманитар. наук. – [перераб. изд.]. – С.Пб. : ТОО ТК Петрополис, 1997. – 544 с.
10. Кант И. Критика способности суждения / И. Кант; пер. с нем.; вступ. ст. А. Гулыги. – М. : Искусство, 1994. – 365 с. – (История эстетики в памятниках и документах).
11. Монтескье Ш. Л. Избранные произведения : [Размышления о причинах величия и падения римлян; О духе законов; Опыт о вкусе в произведениях природы и искусства] / Ш. Л. Монтескье; АН СССР. Ин-т философии; [общ. ред., вступ. ст. М. П. Баскина; примеч. Р. С. Миндлинной]. – М. : Госполитиздат, 1955. – 800 с.
12. Платон. Сочинения : В 3-х т. Т.1. / Платон; АН СССР. Ин-т философии; пер. с древнегреч. и ред. А. Ф. Loseva. – М. : Мысль, 1968. – 623 с. – (Философское наследие).
13. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. Т.2 / Ж.-Ж. Руссо; [под ред. Г. Н. Джибладзе]. – М. : Педагогика, 1961. – 334 с. – (Пед. б-ка).
14. Сморг Л. О. Эстетика: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / Л. О. Сморг. – К. : Кондор, 2005. – 334 с.
15. Чернышевский Н. Г. Избранные педагогические сочинения / Н. Г. Чернышевский; АПН СССР; вступ. ст. А. В. Плеханова; коммент. : А. В. Плеханов, В. Н. Снежин; ред. кол. сер. М. И. Кондаков (пред.). – М. : Педагогика, 1983. – 335 с. – (Пед. б-ка).
16. Шефтсбери А. Э. Эстетические опыты / А. Э. К. Шефтсбери; [сост., пер., вступ. ст. А. В. Михайлова]; ред. кол. : М. Ф. Овсянникова (председ.). – М. : Искусство, 1975. – 543 с. – (История эстетики в памятниках и документах).
17. Юм Д. Исследование о человеческом разумении / Д. Юм; примеч. А. Ф. Грязнова. – М. : Прогресс, 1994. – 237 с. – (Б-ка журнала «Путь»).

Рецензент: д. пед. н., проф. Дем'янчук О. Н.



Śliczyńska J.E.
(WMU)

ATENY WOŁYŃSKIE VERSUS XIX - WIECZNE WYCHOWANIE «PANIEŃ
Z DOBREGO DOMU» NA PRZYKŁADZIE «DOBREJ GOSPODYNII(...)» -
MARII DISSLOWEJ

A crucial factor in the development of culture and education in the territory of Poland during partition times – particularly in the east – was the construction and sustaining the already existing educational institutions. Undoubtedly, independence aspirations determined the conditions and contents of Polish socio-economic, political and cultural movement. A particularly accurate vision of the new version of upbringing, implemented and practised under Russian rules – in Krzemieniec Lyceum – was presented by J. Śniadecki in his literary work. Moreover, the issue of proper tuition, particularly when it comes to «Maidens from Good Houses», was also emphasized in the educational system of Austrian partition area (especially rich in contents – good manners textbooks by Maria Disslowa – a publicist, a pedagogue and the Principal of the Household Economy School at the Queen Jadwiga Municipal Lyceum for Maidens in Lvov).

У статті йдеться про Школу домашнього господарства, яка діяла при міському жіночому Ліцеї імені королеви Ядвіги у Львові наприкінці XIX – початку XX століття. Директоркою у школі була Марія Дісськова – педагог, публіцист і авторка книг з кулінарії. Розкрито зміст навчання і виховання дівчат, яке базувалося на найкращих європейських зразках того часу.

Ключові слова: Школа домашнього господарства, ліцей, педагог, директор.

W dobie dyskusji nad stanem i przyszłością reformy szkolnictwa, warto zwrócić uwagę na przeprowadzony swego rodzaju «eksperyment edukacyjny» w Rzeczypospolitej dokładnie 210 lat temu. Wówczas bowiem powstało Gimnazjum Wołyńskie, zwane też Liceum Krzemienieckim, Szkołą Czackiego, a nawet Atenami Wołyńskimi¹.

Edukacji na ziemiach polskich w okresie zaborów, szczególnie na wschodnich obszarach – towarzyszył bardzo trudny czas rzeczywistości społecznej i politycznej obszarów, na których przyszło jej funkcjonować. Niewątpliwie wycisnął on piętno na ówczesnym procesie dziejowym – utrata państwowości, ucisk narodowy, walka społeczeństwa polskiego o utrzymanie bytu narodowego. Aspiracje niepodległościowe określały warunki i treści polskiego ruchu społeczno-gospodarczego, politycznego i kulturalnego. Dlatego też tak istotnym wówczas czynnikiem rozwoju kultury była

¹ *Bibliografia Literatury Polskiej – Nowy Korbut*. Warszawa, 1966, s. 366. Funkcja tej szkoły miała przede wszystkim skupiać się na edukacji elementarnej poprzez wykształcenie średnie, zawodowe, aż do półwyższego. Ponadto pełnić rolę ośrodka kulturalnego na południowo-wschodnich Kresach byłej Rzeczypospolitej. Otwarcie nastąpiło 7 października 1805 r. Bardziej szczegółowo na temat Liceum Krzemienieckiego, zob.: A. Szmyt, *Kulturotwórcza rola Liceum Krzemienieckiego na Kresach Południowo-Wschodnich*, w: *Myśl i praktyka edukacyjna w obliczu zmian cywilizacyjnych*. T. 1: *Człowiek i wychowanie w perspektywie wieloetnicznej i wielokulturowej*, red. Kazimierz Szmyd, Ewa Barnaś-Baran, Elżbieta Dolata, Anna Śniegulska, Rzeszów, 2012, s. 363-381.

budowa i utrzymanie już istniejącego szkolnictwa. Wielu pedagogów epoki Oświecenia kontynuowało jej tradycje, zwłaszcza w zaborze rosyjskim, na terenie kuratorium wileńskiego, pozostającego pod zarządem ks. Adama Jerzego Czartoryskiego. Pracował on między innymi nad reformą szkolnictwa, której celem miało być podniesienie poziomu szkół na ziemiach kresowych. Ponadto objął również funkcję kuratora wileńskiego okręgu szkolnego.

Na mocy wydanego przez Cara Aleksandra I ukazu – w guberni wołyńskiej powstało gimnazjum² gubernialne podległe Uniwersytetowi Wileńskiemu. Osobą, której powierzono wprowadzenie tego planu w życie, był Tadeusz Czacki, a jego współpracownikiem został Hugo Kołłątaj³. Na siedzibę gimnazjum wybrano Krzemieniec⁴. Określenie funkcjonujące w literaturze, będące synonimem Liceum Krzemienieckiego – czyli Ateny Wołyńskie – miały symbolizować wysoki poziom nauki i wychowania (także fizycznego). Do nauczania tańca, szermierki, jazdy konnej dyrektor Tadeusz Czacki powołał nauczycieli – specjalistów⁵. Nadzór higieniczny miał pełnić stały lekarz szkolny. Liceum Krzemienieckie było pierwszą w Polsce szkołą, w której wprowadzono wychowanie fizyczne do programu nauczania. W 1805 r. Jędrzej Śniadecki ogłosił w Wilnie sławną pracę *O fizycznym wychowaniu dzieci*, odzwierciedlającą postępowe (oświeceniowe i późniejsze) osiągnięcia europejskiej myśli pedagogicznej w tym zakresie, która do dziś zadziwia nowoczesnością, oraz naukowym podejściem szczególnie do spraw fizjologii i anatomii⁶.

Tadeusz Czacki chciał stworzyć w Krzemieńcu ośrodek na poziomie uniwersyteckim. Jego założeniem było wprowadzenie w życie starannego programu wychowawczego, opierającego się na wszechstronnym rozwoju uczniów w zakresie intelektualnym, kulturalnym, moralnym, a także obywatelskim:

W zakres wykładów wejść miały: języki klasyczne i nowożytne, literatura, historia i geografia, prawo, matematyka, fizyka, mechanika praktyczna, historia naturalna, botanika, chemia, dodatkowo nadto utworzyć pragnął Czacki (...) szkołę guwernantek⁷.

Umiejętnie dobierał grono profesorskie, zwłaszcza, że marzyło mu się przekształcenie w przyszłości gimnazjum w «akademię». Sprowadził do Krzemieńca

² Pierwotna nazwa szkoły, Gimnazjum Wołyńskie, obowiązywała do 1819 r., potem ranga placówki wzrosła, a jej nazwę zmieniono na Liceum Krzemienieckie. Już jako liceum szkoła mogła nadawać niższe tytuły naukowe. Zob.: M. Rolle, *Ateny Wołyńskie. Szkic z dziejów oświaty w Polsce*, Lwów 1923, s. 16-17.

³ T. Czacki, *O stanie jeneraln. oświec. gub. wołyńsk.* [Hugona Kołłątaja korespondencja, II, 241], wyd. Kojasiewicz, Kraków 1844, passim; M. Rolle, *Ateny Wołyńskie*, s. 21.(...) *Tadeusz Czacki wezwał do pomocy w wielkiej wagi dziele – jakim było bezsprzecznie urządzenie gimnazjum wołyńskiego – reformatora krakowskiej akademii ks. Hugona Kołłątaja (...)*. Zob. także: J. Śniadecki, *Pisma rozmaite*, I, s. 107-108.

⁴ *Zbiór Rękopisów Czartoryskich*, Muzeum Narodowe w Krakowie, Nr 3442, t. II [Szkoły Krzem. 1803-1808].

⁵ M. Rolle, *Ateny Wołyńskie*, s. 16. Tadeusz Czacki sprowadził (...) *do szkoły doświadczonych i znanych profesorów z akademii krakowskiej*.

⁶ J. Śniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci*, Gdańsk 1997, passim. Głównie przedstawił wizję programową nowej wersji wychowania. Ów program wychowawczy zaliczany jest dzisiaj do skarbca literatury ogólnopedagogicznej. Autor wyraźnie wskazał różnicę, jaka występowała między praktyką życia i teorią naukową. Wychowanie fizyczne określał jako fundament każdej innej dziedziny wychowania, ponadto podkreślał, że zdrowie jest podstawą do osiągania innych życiowych wartości. Śniadecki zalecał równość i jedność wychowania w odniesieniu do sfer umysłowej, moralnej, estetycznej i cielesnej. Por.: M. Demel, *Komentarze do rozprawy Jędrzeja Śniadeckiego O fizycznym wychowaniu dzieci. Wychowanie Fizyczne i Sport*, 1989, nr 3, s. 3-29.

⁷ *Zbiór Rękopisów Czartoryskich*, Nr 3443. (...) *W odpowiedzi podpisanej 23 VIII 1811 r. przez Śniadeckiego, żąda uniwersytet dokładnej wiadomości o liczbie pensjonarek i profesorów, o rozkładzie nauk i wreszcie o wysokości pobieranych opłat. W seminarium panieńskim, czyli szkole guwernantek w początkowym okresie przyjęto 24 kandydatki – w wieku 8-9 lat. Dziewczęta pochodziły z ubogich rodzin (...) poleconych przez marszałków szlachty.* Zob. *Projekt urządzenia Seminarium guwernantek*, [Rękopis współcz. Ark. 9], *Korespondencja*, I, 391, II, 141. Por.: M. Rolle, *Ateny Wołyńskie*, s. 29.

ośmiu wykładowców z Krakowa⁸, czterech – wśród nich Lelewela (choć na krótko) – z Wilna: Alojzego Osińskiego, Euzebiusza Słowackiego, później Alojzego Felińskiego. Jedynym cudzoziemcem był przybyły z Austrii profesor botaniki i zoologii, twórca krzemienieckiego ogrodu botanicznego Willibald Besser, od którego Czacki żądał, by przykładał się do nauki języka polskiego:

Wszystkie lekcye w naszych prowincjach dawane są po polsku dla powinności obywatelskiej przedłużenia mowy naddziadów (...). Codzień iakiekolwiek dzieło Polskie czytać proszę, i gdzie tylko można, mówić po polsku, nie uważając, czy początkowo będą błędy. Kto źle nie mówi, dobrze mówić nie będzie⁹

– pisał w specjalnej instrukcji dla niemieckojęzycznego pedagoga¹⁰. Profesorowie zobowiązani byli do stałego uzupełniania swego wykształcenia; w tym celu sprowadzano dla nich książki i czasopisma.

Młodzież pobierająca nauki pochodziła z różnych środowisk. W niższym gimnazjum spotykali się synowie najbogatszych rodzin szlacheckich i tzw. «szaraczki». Na listach wychowanków były nazwiska mieszczańskie i chłopskie, polskie, ukraińskie i żydowskie. Najbiedniejsi mogli ubiegać się o stypendium. By uniknąć drażliwych sytuacji, proponowano, by nazwać ich «kadetami cywilnymi» rezygnując z określeń w rodzaju: «uczeń ubogi».

Bardzo istotnym wydarzeniem było również sprowadzenie do Krzemieńca biblioteki Stanisława Augusta z Zamku Królewskiego w Warszawie. Można stwierdzić zatem, iż trzonem zbiorów gimnazjum była biblioteka królewska oraz zakupiony wraz z nią gabinet numizmatyczny, uzupełniany darami ksiąg, rycin, minerałów i sprzętu. W 1834 r., w chwili likwidacji gimnazjum, Biblioteka Krzemieniecka liczyła trzydzieści cztery tysiące trzysta siedemdziesiąt osiem tomów.

Jednak nie tylko w zaborze rosyjskim możemy mówić o rozwijającej się polskiej kulturze, czy edukacji. W Galicji po uzyskaniu autonomii (1866 r.) powołano Radę Szkolną Krajową jako władzę zwierzchnią nad szkołami średnimi i ludowymi. Niestety z braku funduszy – szkoły średnie rozwijały się powoli. Ponadto konserwatyzm reprezentacji ziemiańskiej w Radzie i zacofanie ekonomiczne sprawiły, że szkolnictwo, mimo początkowego rozwoju, nie zaspokajało potrzeb, a różnice programowe między szkołami wiejskimi i miejskimi sprzyjały utrzymywaniu się wysokiego poziomu analfabetyzmu. Młodzież gimnazjalna i uniwersytecka skupiała zatem się w organizacjach samokształceniowych, w tym również tajnych.

Lwów – będący od pierwszego rozbioru (1772 r.) pod władzą Austrii, jako stolica Galicji – w okresie zaborów był jednym z najważniejszych ośrodków nauki, oświaty i kultury polskiej.

W latach 1870–74 został repolonizowany Uniwersytet Lwowski, dzięki czemu osiągnął on wysoki poziom. Od 1896 r. dostęp do studiów wyższych uzyskały kobiety (z wyjątkiem wydziału prawa). Warto w tym miejscu poświęcić nieco więcej uwagi Marii Disslowej (ur. 1870 r., zm. 1936 r.), która również działała we Lwowie. Była publicystką, pedagogiem oraz wieloletnią autorką książek kucharskich. Ponadto

⁸ M. Rolle, *Ateny Wołyńskie*, s. 16.

⁹ *Zbiór Rękopisów Czartoryskich*, Nr 3444 [Raport Czackiego]; por.: M. Rolle, *Ateny Wołyńskie*, s. 39.

¹⁰ M. Danilewicz-Zielińska, *Próby przywołań. Biblioteka Wiezi*, Warszawa 1992. Por.: A. Żukowska- Maziarska, *Liceum Krzemienieckie*, «Podkowiński Magazyn Kultury», 2001/2002, nr 34.

sprawowała funkcję Dyrektorki Szkoły Gospodarstwa Domowego przy Miejskim Liceum Żeńskim im. Królowej Jadwigi we Lwowie¹¹.

Szkoła Gospodarstwa Domowego połączona z najwyższym zakładem żeńskim – czyli 8-klasową szkołą im. Królowej Jadwigi przetrwała do 1907 r. Była to jedyna szkoła w Galicji utrzymana z funduszy publicznych. Jeżeli chodzi o jej wnętrze, znajdowały się tam: kuchnia urządzona według najnowszych przepisów higieny oraz trzy pokoje na naukę teoretyczną i na kancelarię szkolną. Głównym celem, jaki obrała sobie Dyrektorka owej szkoły – Maria Dissłowa, było:

teoretyczne i praktyczne przygotowanie do porządnego prowadzenia mieszczańskiego domu, wdrażanie uczennic do porządku, czystości, punktualności i oszczędności, a głównie obznajamienie ich z zasadami higienicznego sporządzania prostych pokarmów dla zdrowych i chorych¹².

Jak podkreślała sama Dissłowa:

Wiadomości z dziedziny gospodarstwa domowego są dla każdej kobiety koniecznym uzupełnieniem jej wychowania i wykształcenia. Brak tych wiadomości staje się niejednokrotnie ruiną zdrowia i mienia całej rodziny. Rządy gospodarstwa domowego sprawuje niepodzielnie kobieta. Do niej należy utrzymanie porządku w mieszkaniu, bieliźnie, odzieży, żywienie rodziny, staranie się o jej zdrowie, wychowanie dzieci, zarząd nad służbą i budżet domowy¹³.

Nauka teoretyczna w szkole trwała 3 godz. tygodniowo, natomiast praktyczna 21 godz./tydzień:

Nauka teoretyczna ma podać wiadomości z zakresu gospodarstwa domowego, higieny, nauki o pokarmach i środkach spożywczych, prowadzeniu ksiąg gospodarskich, a wreszcie pouczyć ma o pierwszej pomocy w nagłych wypadkach w domu i kuchni. Część praktyczna nauki ma obejmować: kucharstwo, pranie i prasowanie¹⁴.

Dissłowa wielokrotnie w swoich pracach dotyczących dobrego wychowania Kobiet – «z dobrego domu»¹⁵ wyjaśnia, że obowiązkiem każdej «dobrze myślącej» kobiety jest zaznajomić się dokładnie z wiadomościami z dziedziny gospodarstwa domowego, zarówno w części teoretycznej, jak i praktycznej. Ma to bowiem w przyszłości zaowocować silnym i zahartowanym pokoleniem. Każda młoda niewiasta, chcąc podjąć się tego szczytnego dzieła «odtworzenia z gruzów wojennych i niewoli zdrowego i rządnego pokolenia», musiała rozpocząć to dzieło od siebie, od przygotowania się w odpowiedni sposób do wielkości tegoż działania¹⁶.

¹¹ Szkoła została założona przez Radę miasta Lwowa w 1891 r. Zob.: *Dobra gospodyni. Pismo tygodniowe ilustrowane dla Polek*, Warszawa z dnia 5 czerwca 1908. (Miejska Szkoła Gospodarstwa Domowego przy Liceum żeńskim Imienia Królowej Jadwigi – wywiad Marii Dissłowej. 5 czerwca 1908.)

¹² *Dobra gospodyni. Pismo tygodniowe ilustrowane dla Polek*, Warszawa z dnia 5 czerwca 1908.

¹³ *Dobra gospodyni. Pismo tygodniowe ilustrowane dla Polek*, Warszawa z dnia 5 czerwca 1908.

¹⁴ *Dobra gospodyni. Pismo tygodniowe ilustrowane dla Polek*, Warszawa z dnia 5 czerwca 1908.

¹⁵ Miała być dobrą chrześcijanką i posłuszną córką, w przyszłości zaś roztropną kobietą, wierną małżonką oraz matką: czułą bez słabości, porządną i przewidującą. Zob.: M. Dissłowa, *Jak gotować: Praktyczny podręcznik kucharstwa*. Poznań 1928; M. Stawiak-Ososińska, *Ponętna, uległa, akurtna... Ideal i wizerunek kobiety polskiej pierwszej połowy XIX wieku (w świetle ówczesnych poradników)*, Kraków 2010, passim. Rady zawarte w tego typu piśmiennictwie były swoistego rodzaju odpowiedzią na społeczne zapotrzebowanie. Zostały zamieszczane tu wszystkie możliwe porady dotyczące poprawnego zachowania się w towarzystwie.

¹⁶ Każda młoda panienka chciała się podobać i być akceptowana. Chęć podobania się miała zaowocować w przyszłości – zdobyciem ukochanego i wymarzonego męża. Innego rodzaju cele przyświecały natomiast kobietom dojrzałym, które sięgały po kodeksy obyczajowe. Mężatki szukały w nich rad, jak stworzyć szczęśliwą rodzinę, zapewnić sobie wierność i troskliwość ze strony męża, ponadto jak odpowiednio wychować dzieci. Jeżeli chodzi o gospodynie – w poradniku szukały one porad, jak stworzyć dobrze funkcjonujące gospodarstwo domowe. Zob.: M. Stawiak-Ososińska, op. cit., passim.

Warto również dodać, iż Maria Disslowa w swoich pracach podkreślała swoje przywiązanie do ojczystego kraju, a co za tym idzie dużą dawkę patriotyzmu. Można to zauważyć po jej doborze słownictwa. Wielokrotnie akcentowała:

Wszystkie podręczniki (...) przeładowane są obcymi wyrazami, czego się w żadnym innym dziele naukowym nie spotyka. Wiele wyrazów, przez wiekowe używanie, uzyskało prawo, które trudno zmienić dzisiaj, jak niemieckie nazwy (...). Zmienić także nie można nazw potraw obcych narodów, jak befsztyk, sznycel, omlet; ale dlaczego nasze rodzime potrawy nazywać mamy kochami, kuchenami, auflaufami, speckknedlami (...) i innymi dziwolągami, gdy na nie mamy polskie nazwy¹⁷.

Disslowa była przekonana, iż dla każdej kobiety są bardzo ważne wiadomości z dziedziny gospodarstwa domowego. Są one koniecznym uzupełnieniem jej wychowania i wykształcenia. Natomiast brak tych wiadomości – według Disslowej stawał się niejednokrotnie ruiną zdrowia i mienia całej rodziny. Kobieta winna była prowadzić gospodarstwo domowe w sposób umiejętny, czynić dom ciepłym ogniskiem, wokół którego miała się skupiać cała rodzina. Według Disslowej rządy domowe źle sprawowane przez kobietę rozpraszały rodzinę, co więcej mogły one powodować domowe niesnaski, złe nałogi, a nawet upadek moralny i materialny.

Młoda panienka – kształcona w zaciszu domowym – miała zdecydowanie ułatwioną edukację. Podstawowymi umiejętnościami, jakie musiała zdobyć, były ładne i składne pisanie oraz rachunki w najprostszej formie. Wręcz wypadało, by na spacer zabierała ze sobą lekturę, najlepiej ocenioną przez mamę. Zalecano również by panienka nie czytała zbyt wiele, a na pewno już nie książki o tematyce medycznej (gdyż mogą zawierać wyrażenia nieodpowiednie dla młodej damy) oraz romanse (bo takowe budzą przecież namiętności). Zalecano raczej czytać bajki, przyzwoite powieści, mowy okolicznościowe i żywoty świętych. Natomiast jeśli chodzi o rachunki, panienka musiała się w praktyce zadowolić znajomością czterech działań: dodawania, odejmowania, mnożenia i dzielenia. Zalecano również by panienka przeliczała wszystko na przykładach przydatnych później w gospodarstwie domowym: miarach, wagach, pensjach służby i przykładowym budżecie gospodarstwa domowego. Bardzo ważne było praktyczne kształcenie dziewczynki. Pomoc matce w obowiązkach pani domu była dla nastolatek wręcz pożądaną rozrywką. Właśnie rodzicielka miała czuwać nad «kobietą» edukacją dorastającej córki. Od niej dziewczynka miała nauczyć się skromności, gospodarności, dobrych obyczajów, manier, tradycji i miłości dla bliźnich. W praktyce córka musiała jej towarzyszyć w wielu obowiązkach domowych, uczyć się pod czujnym okiem rodzicielki robótek, gotowania, rozplanowywania czasu i pieniędzy, naprawiania garderoby, szycia sukienek, rozsądnego czynienia zapasów, zawiadywania służbą¹⁸.

Dziewiętnastowieczni autorzy podręczników dla kobiet uważali, że dama powinna być łagodna, akurтна, skromna, delikatna, zdolna do poświęceń, pracowita, silna, prawa, uległa, cierpliwa i niewinna. Od najmłodszych lat kształtowano przyszłą

¹⁷ M. Disslowa, *Jak gotować: Praktyczny podręcznik kucharstwa*, s.20-87 (widoczny duży akcent na przywiązanie i rolę ojczystego kraju); M. Stawiak-Ososińska, op. cit. Całe dzieło stanowi próbę ukazania życia kobiet w pierwszej połowie XIX wieku. Ponadto przedstawia ideał kobiety tego okresu. Inspiracją dla Autorki owej książki były poradniki wydane w języku polskim w latach 1800-1863.

¹⁸ Na temat XIX-wiecznej edukacji i wychowania, pisali m.in.: Ł. Kurdybacha, *Ideał wychowawczy w rozwoju dziejowym*, Warszawa 1948, passim; *Mysł edukacyjny w Galicji 1772-1918: ciągłość i zmiana*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996; *Partnerka, matka, opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku*, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 2000; *Rodzina a wychowanie – ciągłość i zmienność na przestrzeni wieków*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1995.

żonę i matkę. Uczono dziewczynki, by do rodziców zwracały się z pokorą i miłością, zawsze grzecznie i łagodnie. W każdej sytuacji miały być posłuszne, pielęgnować bliskich. Szanować miały także innych krewnych, zwłaszcza dziadków. W tej kwestii podstawowym błędem wychowawczym bywało wpajanie niektórym młodym damom tylko manier przydatnych podczas bywania na salonach, z pominięciem szacunku dla wieku i doświadczenia życiowego. Autorzy podręczników dobrego wychowania głosili, że nastoletnia panienka ma być wobec dziadków troskliwa, opiekuńcza, mieć dla nich czas i dobre słowo oraz umieć korzystać z ich wiedzy i doświadczenia.

W stosunku do panów dziewczęta miały się zachowywać nade wszystko skromnie. Wręcz nie do pomyślenia było śmiałe patrzenie mężczyźnie, zwłaszcza obcemu, prosto w oczy. Panienka z dobrego domu miała być w swym zachowaniu powściągliwa i tego samego wymagać od mężczyzny w towarzystwie którego przebywała. Gdy kawaler ośmielił się na przykład wziąć ją za rękę, natychmiast winna odsunąć się od niego, a najlepiej odejść z oziębłą miną, w innym wypadku mogłaby zostać uznana za próżną, zalotną, wręcz źle wychowaną¹⁹: *Podczas umizgów radzono dziewczynie, by się nie uśmiechała, bo inaczej nie uda jej się pozbyć natręta.*

Reasumując, w przypadku Aten Wołyńskich – trafną wizję programową nowej wersji wychowania, praktykowaną w zaborze rosyjskim we wspomnianej szkole, przedstawił w swoim dziele J. Śniadecki. Dzięki czemu zasygnalizowany przez autora program wychowawczy określa się dzisiaj jako jeden z reprezentatywnych wśród szeroko rozbudowanej literatury ogólnopedagogicznej. Wychowanie było też nieodzownym elementem w systemie oświaty na terenie zaboru austriackiego. W tym aspekcie istotnym do podkreślenia elementem wychowawczym jest to -, iż wiadomości, które nabywały Panny w Szkole Gospodarstwa Domowego nie można było wykorzystać tylko dla własnych korzyści. Wychowywane «*Panny z dobrego domu*» miały także rozpowszechniać tą wiedzę – chociażby ucząc swoje służące. Kobiety mające swoje rodziny – natomiast wdrażać do gospodarstwa córki, kuzynki, ponadto dawać również możliwość «*obcym panienom*», sierotom i ubogim korzystania ze swego domu i z nauki gospodarstwa. Wszystko to miały czynić z myślą, iż robią to dla ogólnego dobra kraju i ojczyzny.

Рецензент: д. н., доц. Сліва Славомір

¹⁹ M. Stawiak-Ososińska, op. cit., passim.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ-ФІНАНСИСТІВ У АВСТРІЇ

У даній публікації автором розкрито сукупність організаційних аспектів, що стосуються здійснення ефективної підготовки та особливостей успішного формування професійної компетентності магістрів фінансової сфери у вищих навчальних закладах центральноєвропейських країн, зокрема, Австрійської Республіки. Приділено відповідну увагу як державному сектору надання освітніх послуг, так і приватному. Відзначено провідну роль в підготовці фінансистів з вельми високим рівнем професійних знань, умінь і навичок столичних австрійських університетів, зокрема Віденського університету і Віденського економічного університету. Відзначено особливості магістерських програм, що реалізуються в університетах Лінца, Граца й Інсбрука.

Крім того, автором обґрунтовано можливість запозичення наявного позитивного досвіду зарубіжних колег у справі підготовки висококваліфікованих економістів, зокрема, магістрів-фінансистів в Україні.

Ключові слова: професійна підготовка магістрів-фінансистів, формування компетентності, вища професійна освіта європейських країн.

This publication discloses a set of organizational aspects related to the implementation of effective training and successful formation of professional competence of masters of finance in higher education institutions of the central European countries. In particular, attention is paid to training of financiers in universities in Austria. The author of the marked features of this activity, both in the public sector institutions providing educational services, as well as private. Also identified universities, which implement training of masters-financiers and content of the programs.

It is noted that the Master's program-finance at various universities may differ materially. These differences relate to and focus attention on specific issues of the activity of the financier, and the number of academic hours denominated loans are scheduled institution under the relevant programs.

We consider the nuances that suggest a similar system of higher education in Austria, as well as available-significant feature. Such nuances, according to the author, due to both the current economic situation in these countries and the level of socio-economic relations in society, and centuries-old traditions of national activities in the field of education.

In addition, the author has established the possibility of borrowing the existing positive experience of foreign colleagues in the implementation of training of highly qualified economists, in particular, Masters financiers in Ukraine.

Key words: vocational training of masters, formation of competence, the European higher education.

Потужне виробництво – основа будь-якої економіки, а ефективна фінансова система – джерело її живильної рідини. Лише добре налагоджений та безперервний рух фінансів дозволяє забезпечити позитивну динаміку в усіх сферах економіки, суспільної і навіть політичної діяльності. Без фінансових інвестицій не можливо реалізувати жодного амбітного проекту. Саме ж інвестування здійснюється через потужну мережу банківських структур і

фінансово-кредитних організацій, зменшення рівня ризику функціонування яких забезпечується шляхом страхування.

У свою чергу, держава регулює економічні та фінансові відносини за рахунок організації й підтримки системи оподаткування та адміністрування податків, а також державного аудиту суб'єктів господарювання та бізнес-структур. Крім того, митна служба контролює дотримання норм чинного законодавства при переміщенні товарів і послуг через державні кордони та сплати відповідного мита. І все перераховане нами вище належить до сукупності компетенцій фахівців з фінансів, від якості підготовки яких залежить добробут української громади в цілому і кожного громадянина особисто.

На мережу вищих навчальних закладів, котрі випускають бакалаврів і магістрів з фінансів покладено виконання важливої для усього суспільства місії, пов'язаної з забезпеченням сталого розвитку економічних відносин. Освітня громада має добре розуміти, що в їхніх руках знаходиться майбутнє країни. А виданий кожному окремому випускнику вишу диплом фінансиста є своєрідним мандатом довіри та свідоцтвом на право керування елементами системи, рух якої обумовлює те, як ми будемо жити в близькій та далекій перспективі.

Відповідно, успішна реалізація якісної підготовки фінансистів – складна й відповідальна задача, а розробка організаційних, методичних та наукових основ такої підготовки є вельми актуальною [1].

У свій час досить багато науковців-педагогів приділяли увагу дослідженню цілої низки аспектів, що сприяють результативній підготовці у ВНЗ фахівців економічного спрямування й, зокрема, фінансистів різних рівнів кваліфікації. Питанням, що стосуються формування професійної компетентності таких спеціалістів присвячені наукові публікації І. Демури, Ю. Деркача, Л. Дибкової, М. Голованя, Г. Чепорової, а також Г. Астапової та С. Пілецької, Д. Бабашева, О. Воронкової, Л. Дмитриченко, А. Єпіфанова, Р. Квасницької і Г. Старостенко, С. Яблочнікова [2]. Ці дослідники реалізували науково-педагогічний пошук та обґрунтували ефективні шляхи модернізації економічної та фінансової освіти не тільки в Україні, а й в інших пострадянських державах.

Однак, на нашу думку, не достатньо лише зосереджуватись на наявних внутрішніх проблемах. Теперішні економічні й соціальні реалії та їх динамічний розвиток обумовлені, в першу чергу, відкритим характером взаємовідносин у Європі та світі. Проблеми й здобутки сусідів досить швидко стають відчутними й для нас. Україна обрала шлях до європейської спільноти і саме тому, ми маємо ретельно вивчати позитивний досвід наших колег, з якими ми тепер, так би мовити, співіснуємо в єдиному соціально-економічному середовищі, невід'ємною складовою якого є й освітній простір.

Освітня Європа, у тому числі й центр Європи, зокрема Австрії, Німеччини, Швейцарії та Нідерландів мають неабиякі успіхи й здобутки в забезпеченні досить високого рівня якості формування сукупності теоретичних знань, практичних умінь та навичок фахівців-фінансистів, а також багатовікові традиції здійснення діяльності в галузі вищої освіти. На жаль, організаційні аспекти та розроблені в цих центральноєвропейських державах методологічні принципи гарантування відповідної якості підготовки та компетентності зазначених спеціалістів залишились поза увагою вітчизняних науковців-педагогів [3].

Метою статті є аналіз організаційних аспектів формування професійної компетентності фахівців фінансової сфери у вищих навчальних закладах центральноєвропейських країн, і зокрема Австрії, а також з'ясування можливості запозичення відповідного позитивного досвіду.

У публікації ми зупинимося на відповідних аспектах професійної підготовки магістрів-фінансистів у Австрійській Республіці. В першу чергу, потрібно зазначити, що в цілому структура австрійської системи вищої освіти є досить схожою до відповідної системи іншої центральноєвропейської країни – Німеччини. Її функціонування було нами ретельно розглянуто попередньо [4].

Важливим також є те, що Австрійська Республіка входить до невеликої сукупності країн Європи та світу, котрі на загальнодержавному рівні значно спростили і зробили вельми привабливою свою систему освіти для здійснення навчання громадян своєї держави та іноземців. Однією з основних причин цього є досить високий рівень розвитку економіки та культури цієї держави, який, у свою чергу, пояснює сталий дефіцит кваліфікованих кадрів практично в усіх галузях соціально-економічного життя. Так, у більшості австрійських вищих навчальних закладів навчаються в середньому до 10% студентів-іноземців, а у Віденському університеті цей показник сягає рівня аж у 30%.

Крім того, ознакою лібералізму австрійської системи вищої освіти є не тільки вельми привабливі умови для вступу до вишів. Тут так само як і у сусідній Німеччині студент самостійно формує власний навчальний план, як стосовно графіку відвідування занять, так і щодо вибору з наявного переліку навчальних дисциплін. Крім того, ним самостійно визначається загальна кількість іспитів, котрі будуть здані по закінченню семестру, і навіть інколи й прізвище екзаменатора з певного предмету. Саме у зв'язку із зазначеним нами вище, а також через те, що переважна більшість студентів австрійських вишів працює паралельно із навчанням в університеті, загальний термін, протягом якого майбутній фахівець отримує диплом, є дещо більшим, ніж 5 років.

В цих умовах, головне, – досить розумно використати можливість поєднання одночасно навчання, роботи і відпочинку, яку надає система вищої освіти Австрії. Так само, як і в Німеччині, навчання бакалаврів в австрійських вищих навчальних закладах триває три роки, магістрів (майстерів) – два роки. В свою чергу, у докторантурі підготовка реалізується протягом ще трьох років. Навчальний процес за вибором здійснюється німецькою або ж англійською мовами. Іноземці, що не мають відповідного сертифікату рівня B2-C1, котрий підтверджує рівень знання однієї із зазначених вище мов, повинні попередньо протягом декількох семестрів їх опановувати.

Основою австрійської професійної системи вищої освіти є декілька великих державних університетів, зокрема, це Віденський класичний і технічний університети, Університет ім. Й. Кепплера міста Лінц, а також університети Граца та Інсбрука. Крім університетів, в Австрії існує певна кількість різного роду академій, а також наявні низка коледжів й численні вищі школи. При цьому, коледжі випускають лише фахівців в галузі освіти та соціально-адміністративних спеціальностей. Академіями, як правило, є художні й музичні вищі. У вищих школах, котрі є своєрідними аналогами інститутів пострадянських держав, навчання переважно триває чотири роки та має більш практичну спрямованість. Зазначені вищі школи є менш популярними у Європі в цілому, ніж університети, однак вступити до них зазвичай дещо простіше.

Як правило, самі австрійські університети мають вельми складну організаційну структуру (до них входять чисельні інститути, школи, центри та лабораторії) і на практиці вони реалізують сукупність навчальних програм усіх кваліфікаційних рівнів. Австрія однією з перших приєдналася до Болонської декларації й тому вища професійна освіта тут має три кваліфікаційних рівні, а саме: бакалаврат, магістратура та докторантура.

Магістерські програми, які пропонують університети Австрії, як правило, не завжди є відповідним логічним продовженням певної програми підготовки бакалаврів. Хоча, так звана безперервна освіта схвалюється педагогічною спільнотою. Переважно магістерські програми запроваджуються для тих осіб, котрі не тільки мають ступінь бакалавра, а й певний практичний досвід роботи (2–3 роки) у професійній галузі. Для того, щоб бути зарахованим на навчання за будь-якою магістерською програмою, абітурієнт не обов'язково повинен мати ступінь бакалавра з того ж самого напрямку, але дуже бажаним є фактичне збереження сфери професійної діяльності.

У цьому науково-педагогічному дослідженні нас цікавить позитивний австрійський досвід у справі підготовки магістрів-фінансистів, а тому тут ми приділимо увагу розгляду саме цієї проблеми. Насамперед потрібно зазначити, що навчальні програми з підготовки магістрів-фінансистів у Австрії є досить різноманітними, як за спеціалізацією, так і формою організації навчального процесу. Однак обсяг таких програм виражений у кредитах ECTS, а також термін здійснення повного циклу навчання майже завжди є однаковим. Це, відповідно, – 120 кредитів ECTS та чотири семестри (два повних навчальних роки).

Зокрема, у Віденському університеті, який є найпрестижнішим класичним вищим навчальним закладом цієї держави, навчають магістрів у галузі фінансів за програмою «Кількісна економіка, менеджмент та фінанси», котра має на меті поглиблення знань стосовно практичного використання кількісних й обчислювальних методів і засобів для здійснення ефективного управління економічними та фінансовими процесами. Саме так зазначено на її офіційному сайті в мережі Інтернет. У межах даної програми передбачено аж чотири спеціалізації, зокрема це: «Економіка», «Управління, бухгалтерський облік, оподаткування», «Фінанси», «Дослідження операцій». У межах цих спеціалізацій, окрім спільних для усіх «треків» обов'язкових предметів (загальний обсяг 50 кредитів ECTS), вивчається також низка спеціальних магістральних предметів (обсягом у 32 кредити ECTS) та факультативні курси (обсягом 18 кредитів ECTS).

Достатньо відзначити, що до зазначеного вище переліку обов'язкових дисциплін цієї магістерської програми Віденського університету входять: «Економіка» (18 кредитів ECTS), «Економетрика» (8 кредитів ECTS), «Оптимізація динамічних систем» (16 кредитів ECTS) та «Наука про управління» (8 кредитів ECTS). При цьому, курс «Економіка» об'єднує три окремих предмети («Макроекономіка», «Мікроекономіка», «Теорія ігор»). А курс «Оптимізація динамічних систем» містить три наступні частини: «Прикладна оптимізація» (4 кредити), «Динамічні економічні моделі» (8 кредитів) та «Застосування теорії графів й моделей у вигляді мережеских потоків» (4 кредити).

Зазначені нами вище обставини визначають фактично суто управлінське спрямування цієї магістерської програми. Розробниками програми сформовано чотири альтернативних сукупності обов'язкових навчальних предметів, залежно від найменування спеціалізації. Зокрема, для спеціалізації «Фінанси» це:

«Кількісні методи», «Економіка», «Фінанси». В свою чергу, для спеціалізації «Управління, бухгалтерський облік, оподаткування» в межах цієї магістерської програми таких обов'язкових навчальних предметів чотири: «Маркетинг» (8 кредитів ECTS), «Виробництво-логістика-транспорт» (8 кредитів ECTS), «Бухгалтерський облік та оподаткування» (8 кредитів ECTS), «Організація та персонал» (8 кредитів ECTS). А для спеціалізації «Дослідження операцій» запроваджено аж п'ять подібних курсів: «Дослідження операцій та застосування комп'ютерної техніки в управлінні економікою», «Підтримка прийняття управлінських рішень», «Виробництво-логістика-транспорт», «LP/MIP (Introduction to linear programming and mixed integer programming)» та «Метаеврістика».

Разом загальні обов'язкові навчальні предмети та предмети магістральні для кожної спеціалізації мають обсяг у 100 кредитів ECTS. На підготовку студентом магістерської дисертації у даній навчальній програмі відведено 18 кредитів ECTS, ще два кредити ECTS – це реалізація її презентації.

Не зовсім схожою за структурою до наведеної нами вище є магістерська програма «Кількісні фінанси», котра пропонується іншим дуже престижним австрійським ВНЗ – Віденським економічним університетом (загальний обсяг програми – 120 кредитів ECTS, у тому числі на підготовку дисертації відведено 20 кредитів). Ця програма, котра в першу чергу орієнтована на міжнародне співробітництво, має на меті надати її учасникам знання та навички відмінної якості. При цьому, в її межах успішно поєднується академічне й практичне навчання. Крім того, передбачається забезпечити випускникам чудову перспективу під час реалізації майбутньої професійної кар'єри у нинішніх складних і динамічних соціально-економічних умовах. У зв'язку із цим, студенти опановують практичне застосування математичних моделей для здійснення аналізу класичних і нестандартних ситуацій у сфері фінансів.

У межах зазначеної вище програми Віденського економічного університету (WWU) передбачено два окремих треки: виробничий та науковий. Спеціалізація в межах зазначених треків реалізується під час другого року навчання магістрантів. Організаторами програми забезпечено також співробітництво з провідними науковцями економічного факультету WWU та потужними фінансовими інституціями Австрійської Республіки.

У перший рік навчання за цією програмою увага концентрується на опануванні магістральних курсів, що є спільними для обох треків її реалізації. Підготовчі курси (англійська мова зі спеціалізацією у фінансах та вища математика) не є обов'язковими та не входять до загальної структури програми, однак її керівництво наполегливо рекомендує для опанування. Відвідування таких занять має на меті відновлення (поглиблення) знань з вищої математики, теорії ймовірностей та здійснення підготовки до опанування сукупності основних курсів, у тому числі стохастичного моделювання й фінансової економетрики. Решту навчального часу першого року навчання за програмою майбутні магістри наполегливо вивчають такі предмети: «Фінансові ринки» (4 кредити ECTS), «Обчислювальні інструменти» (5 кредитів ECTS), «Вища математика» (10 кредитів ECTS), «Оптимізація у сфері фінансів» (4 кредити ECTS), «Статистика II» (5 кредитів ECTS), «Динамічні фінансові моделі» (5 кредитів ECTS), «Економетрика» та «Мікроекономіка (кожен по чотири кредити ECTS).

На другому курсі майбутні магістри-фінансисти, у залежності від обраного ними треку, вивчають низку спеціальних курсів. Зокрема, ті, хто обрав «науковий» трек обов'язково відвідують так звані науково-дослідні семінари, котрі проводять у Віденській вищій школі фінансів (Vienna Graduate School of Finance – VGSF). Крім того, вони опановують спецкурс фінансової математики, а також фінансовий інжиніринг, управління інвестиційним портфелем, фінансову економетрику, моделювання кредитного ризику та управління ризиком. Магістранти «виробничого» треку опановують фактично аналогічні навчальні курси, однак вони фокусують свою увагу, в першу чергу, на прикладних аспектах реалізації фінансових розрахунків, здійсненні моделювання та ефективного прогнозування відповідних процесів у галузі фінансів.

Цікавим є наступний момент. У Віденському економічному університеті (WWU) заздалегідь готують майбутніх бакалаврів з фінансів до вступу на програму магістратури. При цьому, студентам старшого курсу бакалавріату та випускникам бакалаврської програми «Фінанси» пропонується відвідувати низку спеціально організованих елективних факультативів. Зокрема, ті, хто навчається (навчався) в Інституті статистики і математики WWU опановують сукупність предметів під загальною назвою «Wirtschaftsmathematik» (математика для економістів), до якої входять: «Математичний аналіз та лінійна алгебра» (обсяг вісім кредитів ECTS), «Computing» (чотири кредити ECTS), «Теорія ймовірностей» (чотири кредити ECTS), «Статистика» (чотири кредити ECTS). А студентам Інституту фінансів, банківської справи та страхування WWU наступні елективні факультативи (загальний обсяг також 20 кредитів ECTS): «Основи фінансів», «Lineare Finanzinstrumente» та «Nichtlineare Finanzinstrumente» (лінійні та нелінійні фінансові інструменти), «Корпоративне управління ризиками».

Тобто, математичній підготовці майбутніх магістрів-фінансистів та опануванню ними знань і практичних навичок, котрі пов'язані із застосуванням у професійній діяльності різноманітних математичних методів, сучасних технологій та інструментів у австрійських вишах приділяється неабияка увага. На жаль, зазначена складова підготовки фінансистів у ВНЗ України є втраченою. Як правило, лише досить невелика кількість навчальних годин, яка відводиться математиці для економістів та теорії ймовірностей на першому курсі програми бакалавріату та статистиці – на другому курсі. В подальшому, студенти фінансових спеціальностей українських навчальних закладів з математикою та її практичними додатками не мають справи. А курс «економіко-математичне моделювання», що викладається на третьому курсі, не може компенсувати відповідний вакуум стосовно їх математичної складової підготовки.

Магістерська програма «Кількісні фінанси» WWU передбачає також відвідування студентами занять в так званих «виробничих лабораторіях». Тут магістранти мають можливість застосувати на практиці свої знання й навички в реальних умовах, завдяки наявності чисельних програм корпоративного партнерства цього університету. Завданням ти, хто навчається, є вирішення проблеми, котра визначається постійним партнером вишу, під час реалізації роботи в «малих групах» чисельністю 4 – 5 осіб. Викладачі ВНЗ, при цьому, приймають на себе місію тренера та в основному контролюють хід здійснення дослідження такою групою. Зазначений нами вид навчальної діяльності дозволяє керівництву цієї програми з'ясувати реальні можливості й особисті інтереси майбутніх магістрів-фінансистів, а також виявити їхні сильні сторони та

сукупність позитивних якостей. Крім того, все це сприяє, в подальшому, успішному працевлаштуванню випускників, якому організатори магістерської програми WWU теж приділяють неабияку увагу.

Постійними партнерами Віденського економічного університету стосовно реалізації даної магістерської програми є Австрійський національний банк та Райффайзен Центральбанк, а також низка потужних транснаціональних фінансових і страхових компаній. Саме вони і є тими зацікавленими сторонами (партнерами), котрі входять до групи фундаторів, зазначених нами вище «виробничих лабораторій». Роботу у цих лабораторіях магістранти розпочинають в вересні другого року навчання та продовжують фактично до моменту його закінчення. Це, як правило, виконання ними досить складних дослідницьких проектів, що мають подальше впровадження у діяльність фінансових інституцій.

Досить близькою за структурою та змістом до розглянутої нами вище є магістерська програма Віденського економічного університету «Фінанси та бухгалтерський облік» (обсяг 120 кредитів ECTS, термін навчання 2 роки, форма навчання – денна), котра також реалізується у Віденському економічному університеті (WWU). Як і програма «Кількісні фінанси» WWU, вона розпочинається інтенсивним початковим етапом, під час реалізації якого магістранти опановують два навчальні курси: «Бухгалтерський облік», «Фінанси». Загальний обсяг такого початкового етапу – 6 кредитів ECTS. Після його закінчення відбуваються випробування, успішне подолання яких є перепусткою до вивчення усіх інших курсів, котрі розмежовані на дві групи – магістральні та факультативні.

До програми першого року навчання входять наступні курси: «Зовнішній бухгалтерський облік» та «Податковий облік» (по 3 кредити ECTS кожен), «Основи фінансів» (6 кредитів ECTS), «Управління активами» (англійською мовою), «Податкове законодавство», «Управління ризиками», «Корпоративне право», «Вступ до Міжнародної системи фінансового обліку» (англійською мовою), «Похідні фінансові інструменти», «Визначення собівартості», «Корпоративні фінанси» – усі обсягом по 5 кредитів ECTS. На другому курсі майбутні магістри-фінансисти вивчають такі предмети: «Банківська справа», «Оподаткування бізнесу», «Корпоративні фінанси», «Страхування», «Міжнародний бухгалтерський облік», «Інвестиції» (англійською мовою), «Бухгалтерський облік та контроль», «Бухгалтерський облік та аудит», «Додаткові теми у бухгалтерському обліку», «Міжнародні фінанси» (англійською мовою). Із зазначеної сукупності курсів магістранти мають вибрати чотири на свій смак. На підготовку магістерської дисертації відведено у програмі 20 кредитів ECTS та ще по шість на семінари з підготовки до захисту випускної роботи та з практичної реалізації проектів.

Окрім зазначених вище вишів Відня, магістрів-фінансистів готують університети Лінцу, Грацу та Ісбруку. Зокрема, метою магістерської програми «Фінанси та бухгалтерський облік» Університету імені Йоганнеса Кепплера міста Лінц є надання студентам поглиблених знань у галузі фінансів та у сфері бухгалтерського обліку з орієнтацією на практичну діяльність. Магістранти набувають високоякісних знань у фінансах, фінансовому обліку, управлінському обліку, контролінгу, з управління суспільними та некомерційними структурами, а також адміністрування податків. Потрібно зазначити, що ця програма не

передбачає будь-яких спеціалізацій та складається з чотирьох основних рівнів, а саме: «Основи фінансів та обліку», «Поглиблене вивчення спеціальних розділів фінансів та обліку», «Актуальні проблеми та перспективи розвитку фінансів та обліку», «Магістерська робота (дисертація)».

Перший рівень цієї магістерської програми складається з п'яти навчальних модулів (кожен по 6 кредитів). Його загальний обсяг – 30 кредитів ECTS. Такими модулями є: «Управлінський облік» (або ж «Контролінг» за вибором студента), «Виробничий облік та аудит», «Управління бізнесом та некомерційними організаціями», «Оподаткування бізнесу», «Фінансування бізнесу». Другий рівень в обсязі також 30 кредитів об'єднує два модулі – «Спеціальні знання» (24 кредити ECTS) та «Додаткові знання» (6 кредитів ECTS).

Третій рівень цієї магістерської програми, що присвячений аналізу поточних проблем та перспектив розвитку фінансів та бухгалтерського обліку, містить наступні навчальні курси «Семінари з фінансів та обліку», «Гендерні дослідження», «Вільний рух курсів валют». Дев'ять кредитів ECTS відведено предметам, що фокусуються на системному аналізі нестандартних ситуацій. Крім того, ще 15 кредитів ECTS передбачено для завершення магістрантом наукового дослідження в межах магістерської програми. Останній четвертий рівень спрямовано на підготовку магістерської дисертації, яка, як правило, є науковим дослідженням високого рівня гатунку.

В університеті Інсбрука існує магістерська програма «Банківська справа й фінанси» (загальний обсяг 120 кредитів ECTS, 4 семестри, денна форма навчання), вступ до якої до недавнього часу був можливий, якщо абітурієнт попередньо отримав ступінь бакалавра у відповідній суміжній із фінансами галузі (економіка, облік, аудит, контролінг, страхування, банківська справ тощо). Починаючи з цього навчального року, якісні вимоги до знань абітурієнтів зросли. Тепер обов'язково потрібно мати ґрунтовні знання з банківської справи та фінансів. Це є умовою глибокого розуміння змісту навчальної програми. Вважається, що рівень знань є задовільним, якщо попередньо було опановано в австрійському університеті обсяг у 30 кредитів ECTS з економіки, математики та статистики, а також 22,5 ECTS кредитів з фінансового менеджменту та управління ризиками. Подібна програма реалізована також і в університеті міста Грац.

Усі зазначені нами вище магістерські програми запроваджені австрійськими вищими навчальними закладами, забезпечують ринок праці не тільки Австрії, а й інших країн Європи та світу висококваліфікованими фахівцями у галузі фінансів та бухгалтерського обліку, котрі здатні забезпечити і власний добробут, і добробут держави та суспільства. Здійснення магістерської підготовки в австрійських вишах у Європі беззаперечно є вельми престижним. А для студентів з особливими потребами запроваджено низку пільг. Досить схожими на австрійську є системи вищої професійної освіти, й зокрема магістерська підготовка фінансистів у Німеччині, Голландії, Бельгії та Швейцарії [4; 5]. Особливості підготовки магістрів-фінансистів нами були розглянуті у низці науково-методичних публікацій, що вийшли друком у педагогічній науковій періодиці у 2012–2015 роках.

На жаль, межі цієї наукової статті не дозволяють нам у повній мірі розкрити більшість існуючих нюансів функціонування європейської вищої освіти й зокрема освіти Австрії. Однак розглянуті нами в цій публікації організаційні аспекти реалізації ефективної магістерської підготовки та відповідного формування

професійної компетентності, зокрема магістрів-фінансистів, у південно-європейських державах надають можливість вітчизняним науковцям-педагогам запозичити позитивний досвід закордонних колег, з метою успішного впровадження його в освітній сфері України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ничкало Н. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання / Н. Ничкало // Порівняльна професійна педагогіка: науковий журнал / головний редактор Н. М. Бідюк. – К.; Хмельницький : ХНУ, 2011. – Вип. 1. – С. 6–18.
2. Яблочников С. Л. Аспекти професійної підготовки у ВНЗ фахівців економічного профілю / С. Л. Яблочников // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (Психолого-педагогічні науки). – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – №3. – С. 136–139.
3. Яблочникова І. О. Аспекти організаційного управління вищою професійною освітою / І. О. Яблочникова, С. Л. Яблочников // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – 2013. – № 4. – С. 166–174.
4. Яблочникова І. О. Організаційні аспекти професійної підготовки магістрів-фінансистів / І. О. Яблочникова // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка / [редкол. П.С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.] – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – Вип. 20. – С. 176–178.
5. Яблочникова І. О. Особливості формування професійної компетентності магістрів-фінансистів у ВНЗ Німеччини / І. О. Яблочникова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – Вип. 21: Дидактика фізики як концептуальна основа формування компетентнісних і світоглядних якостей майбутнього фахівця фізико-технологічного профілю. – С. 165–169.

Рецензент: доктор наук, професор Шмит А.

ХРОНІКА НАУКОВОГО ЖИТТЯ

Багнюк А.Л.

(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

XII науково-практична конференція «Актуальні проблеми сьогодення очима молоді»

Юні науковці – члени Студентського наукового товариства академії 19 травня цього року провели свою щорічну науково-практичну конференцію за традиційною тематикою «Актуальні проблеми сьогодення очима молоді». Представники студентської науки запропонували до програми молодіжного наукового форуму 105 аналітичних розвідок і повідомлень різноманітної тематики. П'ять із них були оприлюднені на пленарному засіданні конференції, яке розпочалося вітальними виступами проректора з наукової роботи, доктора педагогічних наук, професора Валентини Бенери, голови Ради молодих науковців, кандидата філологічних наук Романа Дубровського і голови Студентського наукового товариства, магістранта Сергія Колісецького.



Пленарна робота стартувала доповіддю третьокурсниці гуманітарного факультету Зоряни Руднік «Особливості психологізму в повісті Василя Слупчука Клітка для неба» (науковий керівник – доцент О. В. Пасічник). Конкретну Природничо-наукову тему «Родина *Cupressaceae* F. Neger як основа коніферетуму ботанічного саду Подільського державного аграрно-технічного університету» висвітлила студентка п'ятого курсу спеціальності «Біологія» Ганна Дем'янчук (науковий керівник – доцент Н. І. Цицюра). Про «Організацію трудової діяльності дітей з певними вадами розвитку на уроках технологій» доповідала четвертокурсниця спеціальності «Технологічна освіта» Катерина Годун (науковий керівник – кандидат педагогічних наук О. В. Омельчук). Студентка педагогічного факультету Інна Ісаєнко під науковим керівництвом доцента І. А. Онищук підготувала наукове повідомлення «Поліфункціональність музичного мистецтва у становленні особистості дитини». Конкретну краєзнавчу тематику «Український живопис у збірках Тернопільського обласного художнього музею» розробляла майбутня вчителька образотворчого мистецтва Наталія Комар (керівник – Ю. Я. Янчук).



Група юних науковців під керівництвом науково-педагогічних працівників соціально-політичного профілю аналізувала «Суспільно-історичні вектори компетенції майбутнього фахівця», що склало предмет обговорення на засіданні окремої тематичної секції. Особливо гостру тематику досліджували Ніна Карпець і Володимир Мороз (Війна на Сході України очима влади та учасників бойових дій) та Іван Жук (Волонтерський рух на Кременеччині). Їх науковими пошуками керував доцент О. Г. Соловей. Портрет педагога і фольклориста Степана Турика окреслила Вікторія Найдюк (науковий керівник – доцент В. Д. Собчук). Доктор педагогічних наук І. Б. Скакальська спрямувала своїх підопічних на висвітлення світоглядно-міфологічних питань: пізнавальний зміст єгипетської міфології (Людмила Мишаківська), українська міфологія як скарбниця національної культури (Анастасія Зварунчик), сакральність предметів побуту в слов'янській культурі (Анастасія Данилюк). Кандидат філософських наук Олена Мороз залучила студентів до вирішення світоглядно-філософських проблем: архетипні цінності сучасності (Галина Гроцька), сучасна концепція філософії спорту (Микола Борбець), портрет Гаврила Чернихівського як мікропортрет Кременеччини недавнього минулого (Микола Слив'юк). Доцент В. Є. Ткачук зберіг вірність фаховій проблематиці – студенти під його керівництвом вирішували правознавчі питання: соціально-правовий захист особистості (Марія Мокоїд), правові аспекти дорожнього руху (Оксана Шишка), права педагогів і мешканців закладів інтернатного типу (Віоріка Мажар), правовий статус дітей з особливими потребами (Ірина Хом'як). Юлія Гамера характеризувала лідерство як життєвий ідеал (науковий керівник – кандидат історичних наук Г. Я. Сеньківська), а Ірина Бойко – вплив культурно-мистецьких традицій Сходу на європейську культуру (керівник М. В. Левенець).

У поле зору членів другої секції потрапили «Педагогічні проблеми розвитку освіти». Більшість доповідей віддали перевагу методологічній тематиці в контексті застосування інновацій у сучасній школі: «Педагогічна майстерність вчителя у світлі сучасних вимог» (Віоріка Мажар; керівник – кандидат педагогічних наук Н. А. Бодруг), «Стимулювання пізнавального інтересу учнів» (Марія Стецюк; керівник – доцент Н. В. Приймас), «Педагогічні інновації в загальноосвітній школі» (Оксана Лепуга; керівник – доцент Л. М. Кравець), «Альтернативні форми виховання обдарованих дітей» (Ангеліна Петручок; керівник А. Р. Заблоцький), «Виховання дітей з особливими потребами» (Марія Куриба; керівник – Л. М. Кравець), «Професійна компетентність педагога» (Інна Кирилюк; керівник Н. А. Бодруг), «Особливості соціалізації дітей з розладами аутичного спектру» (Катерина Бойчук; керівник О. І. Запорожець). Інші виступаючі звернулися до соціально-педагогічної проблематики: профілактична робота як соціально-педагогічна проблема (Олеся Шматюк; керівник –

Л. М. Кравець), інтернатні та сімейні форми державної опіки (Тетяна Леник; керівник А. Р. Заблоцький), шкільне соціологічне агентство як елемент самоврядування (Тетяна Тимець; керівник – Л. М. Кравець), соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями (Наталія Михалевич; керівник О. І. Запорожець), обдарованість як соціально-педагогічна категорія (Тетяна Трачук; керівник А. Р. Заблоцький).

«Психологічні чинники особистісного зростання в сучасному соціумі» стали змістом дискусії в третій секції, де домінував методичний підхід до вирішення дискусійних питань. Людмила Пшенична, Юлія Ткачук і Віоріка Мажар під науковим керівництвом доцента Н. М. Савелюк висвітлювали психологію розуміння гумору дошкільнятами, психологічні особливості дітей окремих груп і категорій, індивідуальні чинники адитивної поведінки. Кандидат педагогічних наук В. М. Мартинюк спрямував науковий інтерес Юлії Дралуц, Юлії Мацьохи, Оксани Герасимчук, Ілони Бендасюк на вивчення психологічних особливостей уваги та пам'яті молодших школярів, їх комунікативної компетентності, формування естетичних смаків засобами музики. Психологічний аспект виховної роботи з дітьми розглядали Софія Шандрук (розвиток міжетнічного сприймання старшими дошкільниками), Марія Мукоїда (використання графологічного аналізу в діагностиці характеру особистості) і Людмила Пшенична (Роль матері у вихованні дитини в умовах неповної сім'ї). Їх пошуками керувала Н. Б. Бабій. Третьюкурсниця педагогічного факультету Ольга Кардаш озвучила актуальне питання «Діагностика комп'ютерної залежності підлітків» (керівник В. П. Назарук).

Група студентів педагогічного факультету характеризувала «Психолого-педагогічні аспекти дошкільної та початкової освіти». Окремі з них зосередилися на теоретичних проблемах: розумовий розвиток дошкільників (Іванна Денисюк; керівник Н. В. Андріюк), формування природничих знань молодших школярів (Марія Кожарко, Христина Цепенда; керівник О. В. Швець), фольклор як засіб розвитку дошкільників (Віта Лівар; керівник Ю. В. Тимош), краєзнавчий компонент початкової освіти (Надія Мартинюк; керівник – доцент Н. В. Приймас), музика в розвитку дошкільника (Юлія Чумакевич; керівник – доцент І. А. Онищук), професійне спілкування вихователя ДНЗ (Олена Загородня; керівник О. В. Швець). Конкретні методичні питання висвітлювали п'ятикурсники Любов Пастернак і Лілія Любицька (інтерактивні технології на уроках з природознавства у початковій школі) та Мар'яна Омельчук і Руслана Галун (інновації на заняттях з математики в молодших класах ЗОШ). Дослідження цих питань здійснювалось під керівництвом науковців кафедри педагогіки вищої школи доцента В. В. Павелко та О. В. Швець. Студентка Інна Ісаєнко аналізувала особливості формування етнічних уявлень у старших дошкільнят (Н. Б. Бабій).

У такому ж напрямі працювали студенти і магістранти спеціальності «Технологічна освіта», які об'єдналися у тематичну секцію «Основні аспекти професійної підготовки фахівців». Провідну роль у вирішенні проблематики відіграли магістранти спеціальності. Вони з'ясували вплив навчально-матеріальної бази трудового навчання на творчі здібності школяра (Сергій Колісецький), характеризували лабораторний практикум як складову навчального процесу (Ілля Ткачук) і процес формування навичок дослідницької діяльності на уроках трудового навчання (Роман Громик), розкривали шляхи вдосконалення підготовки вчителів технологій (Олексій Васюк) і світоглядно-

виховне значення занять із народної іграшки (Віта Пташнюк). Їх наукові пошуки спрямовували професор М. І. Пашечко та доценти М. С. Курач, Л. М. Пашинський, С. Б. Шабага, І. А. Білосевич. Студент третього курсу Сергій Мандебура зупинився на окремих питаннях експлуатації обладнання навчальних майстерень (керівник О. П. Ємець).

Предметом обговорення на засіданні шостої секції стали «Літературознавчі та мовознавчі проблеми в контексті культури та глобалізації», де в основному працювали майбутні вчителі української та іноземної мов. Мовознавчі питання досліджували Ірина Орленко (перформативні мовленнєві акти в англомовному дискурсі), Алла Дубровик (невербальне спілкування у міжкультурній комунікації) та Юлія Борщик (культура мови на українському телебаченні). Мовознавчими дослідженнями керували доценти Н. Г. Воронцова та І. О. Волянчук. Інші юні науковці спрямувалися в царину літературознавства. Вони вивчали різні аспекти творчості Франца Кафки (Любов Цалай), Жорж Санд і Ольги Кобилянської (Юлія Артищук), Дена Брауна (Ольга Стус), Теодора Драйзера (Катерина Мишко), Станіслава Лема (Іванна Добчук), Юліуша Словацького (Ольга Чохрій), Уласа Самчука і Бориса Харчука (Ірина Іванина, Катерина Кожарко). Їх керівниками виступали доценти О. В. Пасічник, І. М. Комінярська, доцент кафедри Н. В. Януш. Під керівництвом кандидата філологічних наук Р. О. Дубровського майбутній соціальний педагог Марія Гаврилюк дослідила зображення сирітства в українській літературі 19-20 ст.

«Актуальні проблеми біології, охорони навколишнього середовища та екологічного виховання» традиційно залишаються в центрі науково-пізнавальних інтересів майбутніх учителів біології. На засіданні сьомої секції вони вирішували загальні природознавчі питання: морфо-фізіологічна адаптація тварин (Юлія Яцко; керівник – професор М. М. Ільєнко), азотфіксувальна активність бобових культур (Ріта Косар; керівник – доцент кафедри В. П. Заболотна), роль рослин у функціонуванні агроценозів (Надія Кок, Аліна Самотіс; керівник О. В. Гурська). Більшість виступів стосувалися конкретних біологічних і екологічних проблем, причому вирішувались вони на місцевому матеріалі: урбаністичний аспект взаємодії людини і тварини в регіоні м.Кременця (Руслана Набухотна), біоекологічні особливості кипарисових в ботанічних садах Полтави і Львова (Олена Шкіндер, Яна Губеня), екологічний стан водойм Рівненщини (Леся Пирішко), вплив екологічного середовища Кременеччини на здоров'я місцевого населення (Ірина Костик), якість питної води в селах Хмельниччини (Владислава Дем'янчук). Керівництво їх дослідженнями здійснювали професор М. М. Ільєнко, доценти Н. І. Цицюра і Н. Г. Зінковська.

«Медико-біологічні та соціальні проблеми здоров'я» студенти-біологи вирішували спільно зі своїми колегами зі спеціальності «Фізична культура». Загальнотеоретичні питання проблематики досліджували Юлія Круглик (вплив інформаційної революції у системі освіти на здоров'я молоді; керівник – професор В. М. Василюк), Наталія Бондарчук (взаємозв'язок функціональності мозку та успішності учнів; керівник – доцент О. І. Дух), Лілія Матисюк (вплив хімізації сільського господарства на здоров'я людини; керівник – кандидат історичних наук О. В. Кратко). Окремі доповідачі висвітлювали практичні питання секційної тематики: захворюваність населення Тернопільщини на хвороби щитоподібної залози (Тетяна Головатюк; керівник – доцент О. І. Дух), педагогічні умови покращення фізичного стану учнів засобами спортивних ігор

(Володимир Гузюк; керівник – доцент В. В. Слюсарчук), експериментальна методика формування та корекції постави школярів (Наталія Дячук; керівник – професор О. М. Довгань), роль навчальної дисципліни «Зимовий табірний збір» у формуванні здорового способу життя першокурсників (Ірина Дзенік, Аліна Васильчук; керівник – доцент В. І. Банах).

Студенти мистецьких спеціальностей працювали у тематичних секціях «Професійна компетентність вчителя музичного мистецтва» й «Історія та розвиток музичного й образотворчого мистецтва». Вони аналізували загальнотеоретичні питання: українська патріотична музика (Павло Яловський; керівник Т. П. Медецька), художній образ у хореографічному мистецтві (Лілія Мушинська; керівник А. С. Медецький), поезія Тараса Шевченка у творчості українських композиторів (Марія Бешлей; керівник – професор О. Н. Дем'янчук), іконописне мистецтво України (Оксана Демчук; керівник О. В. Павлович). Окремі студенти звернулися до методологічних питань: методика вивчення джазової музики в загальноосвітній школі (Галина Попівчак), творча активність учнів на уроках музичного мистецтва (Олена Рогач), патріотичне виховання засобами музичного мистецтва (Ганна Каленик), використання творчості Петра Чайковського в музичному вихованні учнів (Іванна Бендасюк), ігрові форми роботи на уроках музичного мистецтва в початкових класах (Марія Іващук). Їх дослідженнями керувала доцент А. І. Шинкаренко. Методику роботи в хореографічному колективі характеризувала Ольга Царук (керівник А. С. Медецький), а Софія Бешлей – методику виконання етюда зимового пейзажу (керівник Б. О. Гуменюк). Мистецькій історії присвятили свої розвідки Ірина Бурмай (становлення українського народного танцю; керівник А. С. Медецький), Марія Іващук (творчість Тимка Падурри і українська музична культура; керівник – доцент О. Г. Легкун), Мирослава Красевич (творчість Оксани Петрусенко; керівник А. М. Афанасенко). Не залишилось поза увагою студентів-дослідників мистецьке краєзнавство: вони аналізували фортепіанну творчість композитора-кременчанина Михайла Вериківського (Оксана Космацька; керівник О. А. Горбач), діяльність кременецького мистецького гурту «Гладущик» (Інна Дрогальцева; керівник Ю. Я. Янчук) і музично-естетичне життя Кременеччини XVI-XIX століть (Тетяна Рарок; керівник Л. В. Соляр).

За матеріалами студентської науково-практичної конференції підготовлено збірник студентських наукових робіт.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бабій Надія Василівна

кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики технологічної освіти та інформатики, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Багнюк Анатолій Лаврентійович

головний редактор газети «Замок» Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Бенера Валентина Єфремівна

доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Дебич Марія Андріївна

кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу інтернаціоналізації вищої освіти, Інститут вищої освіти НАПН України (Київ, Україна)

Ємець Олександр Павлович

старший викладач кафедри теорії та методики технологічної освіти та інформатики, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Костюченко Альона Миколаївна

асистент кафедри теорії та методики технологічної освіти та інформатики, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Курач Микола Станіславович

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна)

**Максимовська Наталія
Олександрівна**

доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки, Харківська державна академія культури (Харків, Україна)

Олексюк Марія Петрівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки вищої школи, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Онищук Ірина Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Приймас Наталія Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри педагогіки вищої школи, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Рожко-Павлишин Тетяна Андріївна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки вищої школи, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Скакальська Ірина Богданівна	доктор історичних наук, доцент, доцент кафедри української філології та суспільних дисциплін, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Фрицюк Василь Миколайович	викладач кафедри музикознавства та інструментальної підготовки, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (Вінниця, Україна)
Фурман Олена Андріївна	кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики технологічної освіти та інформатики, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Хом'як Ольга Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука (Рівне, Україна)

Шатковська Ірина Станіславівна	старший викладач кафедри музикознавства та інструментальної підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Вінниця, Україна)
Швалюк Інна Богданівна	здобувач Тернопільського національного економічного університету (Тернопіль, Україна)
Шлічинська Йоанна Ельжбета	аспірантка Інституту історії і міжнародних відносин Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині (Ольштин, Польща)
Яблочнікова Ірина Остапівна	старший викладач кафедри музикознавства та інструментальної підготовки, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (Вінниця, Україна)

АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК

Бабій Н.В.	80	Приймас Н.В.	98
Багнюк А.Л.	132	Рожко-Павлишин Т.А.	49
Бенера В.Є.	3	Скакальська І.Б.	16
Дебич М.А.	31	Шлічинська Й.Е.	117
Ємець О.П.	68	Фрицюк В.М.	56
Костюченко А.М.	80	Фурман О.А.	80
Курач М.С.	68	Хом'як О.А	108
Максимовська Н.О.	89	Шатковська І.С.	56
Олексюк М.П.	49	Швалюк І.Б.	22
Онищук І.А.	40	Яблочнікова І.О.	123

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	3
Бенера В. Є. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В ІСТОРІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ	3
Скакальська І.Б. РЕЛІГІЙНА ПРАВОСЛАВНА ОСВІТА В КРЕМЕНЕЦЬКОМУ ПОВІТІ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД ХХ ст.	16
Швалюк І.Б. ДІЯЛЬНІСТЬ НАУКОВО-ОСВІТНІХ ТОВАРИСТВ СТОРОНИ ЙОСИФОМ СЛІПИМ	22
ВИЩА ОСВІТА	31
Дебич М.А. ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВИКЛИКИ.....	31
Онищук І.А. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ	40
Рожко-Павлишин Т.А., Олексюк М.П. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ПЕДАГОГА У СУЧАСНИХ УМОВАХ	49
Фрицюк В.М., Шатковська І.С. САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	56
ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ	68
Курач М.С., Ємець О.П. ПРОЦЕСУАЛЬНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ МОДЕЛІ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	68
Фурман О.А., Бабій Н.В., Костюченко А.М. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-СЕРВІСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	80
ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ	89
Максимовська Н.О. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: АНІМАЦІЙНИЙ ПІДХІД	89
Приймас Н.В. ЕТНОПЕДАГОГІКА ТВОРЧОСТІ УЛАСА САМЧУКА ЯК ДЖЕРЕЛО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ	98
Хом'як О.А. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ В СИСТЕМІ НАУКОВО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ	108
ЗА РУБЕЖЕМ	117
Śliczyńska J.E. ATENY WOŁYŃSKIE VERSUS XIX - WIECZNE WYCHOWANIE «PANIEŃ Z DOBREGO DOMU» NA PRZYKŁADZIE «DOBREJ GOSPODYNIE (...)» - MARII DISSLOWEJ.....	117
Яблочнікова І.О. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ-ФІНАНСИСТІВ У АВСТРІЇ	123
ХРОНІКА НАУКОВОГО ЖИТТЯ	132
Багнюк А.Л. ХІІ НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ «АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СЬОГОДЕННЯ ОЧИМА МОЛОДІ»	132
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	137
АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК	140

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGICS AND HISTORY OF PEDAGOGICS	3
Benera V. J. THE CONCEPTUAL PRINCIPLES OF THE THEORY AND PRACTICE OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE HISTORY OF HIGHER SCHOOL OF UKRAINE	3
Skakalska I. B. ORTHODOX RELIGIOUS EDUCATION IN KREMENETS DISTRICT IN THE INTERWAR PERIOD OF THE TWENTIETH CENTURY	16
Shwaluk I. B. ACTIVITY OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SOCIETIES CREATED BY JOSYPH SLIPYJ	22
HIGHER EDUCATION	31
Debich M. A. THE INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE GLOBALIZED WORLD: TENDENCIES AND CHALLENGES	31
Onyschuk I. A. FORMING OF TUTORS-TO-BE'S READINESS FOR CREATIVE SELF-EXPRESSION, DEVELOPMENT OF GROWING PERSONALITY IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS (KINDERGARTENS)	40
Rozhko-Pavlyshyn T. A., Oleksiuk M. P. THE FORMATION OF COMPETITIVE PERSONALITY OF PEDAGOGUE IN MODERN CONDITIONS.....	49
Fritsuk V. A., Shatkovska I. S. THE SELF-ACTUALIZATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING	56
THEORY OF STUDIES	68
Kurach M. S., Yemets O. P. PROCEDURE AND ACTIVITY COMPONENT OF THE MODEL OF TECHNOLOGY TEACHER'S ART AND DESIGN PREPARATION	68
Furman O. A., Babiy N. V., Kostyuchenko A. M. THE USE OF INTERNET SERVICES IN THE PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS.....	80
THEORY OF TRAINING	89
Maksymovska N. O. THE DEVELOPMENT OF SOCIAL CREATIVITY OF STUDENTS: AN ANIMATED APPROACH.....	89
Pryimas N. V. ULAS SAMCHUK'S ETHNOPEDAGOGICS OF CREATIVE WORK AS A SOURCE OF REALIZATION OF TASKS OF THE NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION	98
Khomyak O.A. A RETROSPECTIVE REVIEW OF THE PROBLEM OF EDUCATION OF AESTHETIC TASTE IN THE SYSTEM OF SCIENTIFIC AND CULTUROLOGICAL COGNITION	108
ABROAD	117
Shlichynska J. E. VOLYN ATHENS AND NINETEENTH CENTURY – ETERNAL EDUCATION OF "YOUNG LADIES FROM GOOD HOME" AS AN EXAMPLE OF "GOOD HOUSEWIFE (...) BY MARIA DISSLOVA	117
Yablochnikova I. O. THE FEATURES OF TRAINING OF MASTERS FINANCIERS IN AUSTRIA	123
CHRONICLE OF SCIENTIFIC LIFE	132
Bagnyuk A. L. XII SCIENTIFIC-PRACTICAL CONFERENCE "ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORANEITY THROUGH THE EYES OF YOUTH"	132
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	137
ALPHABETICAL INDEX.....	140

Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
АКАДЕМІЇ ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Збірник наукових праць

Серія: Педагогіка

Випуск 6

Матеріали подані мовою оригіналу

Літературні редактори – Волянчук І.О., Невідомська Л.М.

Технічний редактор – Юрчук С.П.

Комп'ютерна верстка – Ящук Л.В.

Макет обкладинки – Юрчук С.П.

За зміст і достовірність опублікованих матеріалів (підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей)

відповідають автори.

Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

Рукописи рецензуються.

Підписано до друку 31.03.2016 р. Зам. № 264.

Формат 60х90/8. Гарнітура ARIAL.

Папір офісний. Друк RISO.

Ум. друк. арк. 16,6.

Тираж 100 примірників.

Видруковано у видавничому центрі Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка

47003, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції ТР № 16 від 14.04.2003 р.