

74
B53

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



Педагогіка
Випуск X

Івано-Франківськ
2004

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ВІСНИК
ПРИКАРПАТСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

ПЕДАГОГІКА
ВИПУСК X



66 33 26

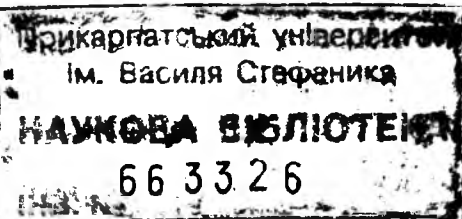
НБ ПНУС



663326

ІВАНО-ФРАНКІВСЬК
"ПЛАЙ"
2004

ББК 74
В 53



ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ.
ПЕДАГОГІКА. 2004. ВИПУСК X.

У віснику висвітлюються результати наукових досліджень з актуальних проблем дидактики: теорії навчання, теорії національного виховання, історії педагогіки.

Вісник розрахований на науковців, викладачів, аспірантів, педагогів, студентів, а також усіх тих, хто цікавиться означеними проблемами.

The bulletin highlights the results of the research concerning the acute problems of pedagogy, i.e. the theory of education, the theory of national upbringing, the history of education.

This bulletin aims at scholars, teachers, graduate students, educators, students and all those, who are interested in the issues.

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського університету імені Василя Стефаника.

Редакційна рада: д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук (*голова ради*); д-р філос. наук, проф. С.М.Возняк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; д-р істор.наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р філол. наук, проф. В.І.Матвіїшин; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

Редакційна колегія: д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*); д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; канд. пед. наук, проф. Б.А.Грицюк; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода; канд. пед. наук, доц. Г.В.Білавич (*відповідальний секретар*); д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук; канд. пед. наук, проф. Р.П.Скульський; канд. пед. наук, проф. В.Д.Хрущ.

Видається з 1995 р.

Адреса редакційної колегії:

76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10.

Педагогічний інститут

Прикарпатського університету імені Василя Стефаника.

Видавництво "Плай" Прикарпатського університету, 2004.

Тел.: 59-60-51.

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Галина Гунда

МЕТОДИЧНА КОНЦЕПЦІЯ СПЕЦКУРСУ "ПЕДАГОГІЧНА КВАЛІМЕТРІЯ"

Модернізація системи підготовки педагогічних кадрів у зв'язку з переходом загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання – важливе завдання вітчизняної науки. Різномасштабні питання підготовки педагогів традиційно вивчає одна з багатьох галузей педагогіки – професійна освіта. За останнє десятиріччя науковцями проведено значну кількість досліджень, які складають основу становлення нової поліфункціональної парадигми педагогічної освіти. Зокрема, філософсько-методологічні аспекти цієї проблеми розглядали С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Лутай, Н.Ничкало та ін., теоретико-методичні досліджувалися А.Бойко, О.Дубасенюк, А.Капською, Н.Лисенко, О.Пехотою, С.Сисоевою та ін., підготовку педагогів в умовах класичного університету вивчали О.Глузман, Л.Нечепоренко, В.Сагарда, В.Семиченко та ін.

Незважаючи на це, нині зміст педагогічної освіти недостатньо забезпечує випереджуюче спрямування підготовки педагогічних працівників, ще не досягнуто оптимального співвідношення між професійно-педагогічною, фундаментальною та соціально-гуманітарною підготовкою вчителя. Не ліквідовано прогалин між змістом педагогічної освіти і досягненнями педагогічної науки і практики. Також повільно впроваджуються багатоваріативні моделі і програми здобуття педагогічної освіти, не забезпечується диференційована підготовка студентів для роботи з обдарованими дітьми у навчальних закладах нового типу. У Державній програмі "Вчитель" наголошено на необхідності поліпшення культурологічної, мовної, психолого-педагогічної, комп'ютерної, методичної, практичної підготовки випускників вищих педагогічних закладів [1, с.4-5].

Одна з основних тенденцій сучасної освіти – оцінка результату освітньої системи на "виході" (outcome education), який визначається стандартами або певними вимогами, уніфікованими незалежно від форми навчання. Її відображено у важливих державних освітніх програмах і, зокрема, Концепції загальної середньої освіти, згідно з якою здійснюватиметься поступовий перехід від домінуючого оперативного до стратегічного цільового управління загальноосвітньою школою, що потребує моніторингового супроводу [2, с.7]. Механізмом реалізації освітнього моніторингу є комплексне використання методів педагогічної кваліметрії.

Враховуючи актуальні потреби педагогічної практики, важливо знайомити студентів зі стратегією оновлення внутрішкільного управління на базі сучасного педагогічного менеджменту, сформувати знання й уміння застосовувати кваліметричний підхід у майбутній професійній діяльності. Серед шляхів розв'язання означеної проблеми вбачаємо впровадження дисципліни "Педагогічна кваліметрія" в зміст підготовки майбутніх педагогів, менеджерів у сфері освіти.

Педагогічна кваліметрія як наукова галузь виникла на початку 70-х років ХХ ст., поєднуючи в собі знання з педагогіки, математики, загальної кваліметрії, соціології, психології, кібернетики. Науковцями встановлено, що вимірювання якісних параметрів кінцевого продукту освіти (напрями формування особистості) може здійснюватися за законами або принципами загальної кваліметрії. Отже, педагогічна кваліметрія досліджує комплексні кількісні оцінки якості педагогічних об'єктів і процесів, використовуючи методологію та інструментарій загальної кваліметрії.

Простежуючи розвиток вітчизняної педагогічної кваліметрії, можна виділити два його етапи. У першому з них (70-90 рр. ХХ ст.) закладені основи цієї галузі у працях М.Ржецького, Н.Розенберга, М.Сметанського. Значний внесок у її розвиток зробили дослідники Р.Аткінсон, Дж.Гласс, Дж. Стенлі, Р.Мюллер, К.Інгенкамп, І.Лангер, М.Грабарь, Л.Ітельсон та інші. Науковцями теоретично обґрунтовано застосування математичних і кваліметричних методів у педагогіці. Значну увагу приділено розробці та апробації машинно-орієнтованої методики масового оцінювання знань учнів, встановленню показників якості навчального процесу. Деяко пізніше розроблено проблему аналізу педагогічних процесів із використанням системного підходу (С.Архангельський, В.Безпалько, Н.Кузьміна) та застосування методу групових експертних оцінок у педагогічних дослідженнях (В.Черепанов).

Другий період (поч. 90-х рр. і нині) характеризується значним розширенням сфер застосування кваліметрії у педагогічній практиці. Це зумовлено формуванням нової освітньої парадигми в країні та явищем децентралізації системи освіти, зростанням автономії навчальних закладів. За умов децентралізації процеси управління й контролю якості освіти набувають край важливого значення. Наприклад, в Європі створена комісія з академічної оцінки якості освіти, проводяться конференції і симпозиуми з кваліметрії людини й освіти.

Ключовою категорією для розуміння проблеми якості освіти, побудови інструментарію діагностики якості й кваліметричного моніторингу в освітніх системах є якість людини. Так, науковець А.Субетто

наголошує, що кваліметрія людини складає "ядро" і основу кваліметрії освіти, яка диференціюється за напрямками кваліметрії людини:

- кваліметрія учня (якість фізичного розвитку, якість інтелектуального розвитку, психолого-мотиваційна якість, ціннісно-світоглядна якість, системно-соціальна якість, духовно-моральна якість);
- кваліметрія знань учня;
- кваліметрія діяльності особистості учня;
- кваліметрія культури особистості учня;
- кваліметрія загальноосвітньої підготовки;
- кваліметрія професійної підготовки [3, с.306].

При розробці технологій педагогічної кваліметрії науковці використовують факторно-критеріальне моделювання соціальних процесів, які раніше не піддавалися кількісній оцінці. У вітчизняній науці досліджуються такі актуальні проблеми:

- теорії кваліметрії і конкретизації її в соціології й соціальній психології (В.Циба);
- методології та інструментарію кваліметрії вищої школи (Л.Одерій);
- цільового управління освітою через вимірювання результативності діяльності учнів та педагогів (Г.Дмитренко, В.Олійник, О.Ануфрієва);
- спеціалізованих експертних систем педагогічного призначення (І.Підласий);
- розвитку управління освітою в регіоні з використанням моделей кваліметричних стандартів оцінки діяльності рай(міськ)ВО та загальноосвітніх закладів (Г.Єльнікова) тощо.

У нашій діяльності розроблено методичну концепцію спецкурсу з актуальних питань педагогічної кваліметрії та практично її апробовано [4]. Основними дидактичними завдання пропонуваного спецкурсу є: формування теоретичних знань студентів з основ педагогічної кваліметрії як галузі інтегративного знання, ознайомлення з факторно-критеріальними моделями та експертними методами оцінювання педагогічних явищ, розвиток педагогічного мислення, здатності об'єктивно оцінювати якість педагогічних процесів, власної професійної діяльності.

Моделювання змісту спецкурсу здійснено з урахуванням: сучасних тенденцій розвитку педагогічної теорії і практики, серед яких чільне місце відведено технологізації освіти й навчання; шляхів реалізації стратегічного менеджменту в освіті як цільового управління на основі кваліметричного підходу; необхідності модернізації загальнопедагогічної підготовки студентів класичних університетів відповідно до завдань Концепції загальної середньої освіти.

Навчальна програма складається з трьох модулів, а саме:

“Теоретичні основи педагогічної кваліметрії” – модуль розкриває завдання педагогічної кваліметрії, знайомить із проблемою вимірювань у педагогіці, кількісним та якісним аналізом, алгоритмом здійснення педагогічної експертизи, реалізацією принципів кваліметрії у факторно-критеріальних моделях оцінки педагогічних явищ.

“Педагогічна кваліметрія як галузь встановлення рівня педагогічної кваліфікації” – тут висвітлено критерії педагогічного професіоналізму, кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників, моделі професійної атестації та методики визначення рівня педагогічної кваліфікації.

“Експертиза педагогічних проектів” – присвячена основним вимогам та сучасним підходам до оцінювання освітніх проектів, технологіям їх оцінювання на предмет інноваційності експертними системами педагогічного призначення.

Вивчення спецкурсу розраховане на 22 год. навчального часу, з яких: 10 – для лекцій, 8 – лабораторних занять, 4 год. – для самостійної роботи студентів. Форма контролю знань – залік.

Методика навчання спецкурсу ґрунтується на таких положеннях:

- рівнозначність теоретичної й практичної складових у підготовці студентів;
- відведення основної ролі у формуванні практичних кваліметричних умінь і навичок лабораторним заняттям;
- комплексне поєднання різних методів навчання (традиційних, активних, комп’ютерних, відеометоду) та форм пізнавальної діяльності (групових, інтерактивних, індивідуальних);
- провідна пізнавальна діяльність студентів – навчально-дослідницька, яка зобов’язана забезпечити їхню високу самостійність і активність у засвоєнні знань та умінь.

Лабораторні заняття зі спецкурсу мають на меті ознайомити студентів із технологіями вимірювання кількісних показників якості уроків, оцінювання педагогічних проектів на предмет інноваційності, сформувавши вміння й навички їх практичного використання через аналіз відеозаписів уроків, вивчення Банку педагогічних інновацій, який розміщено на сайті АПН України (ednu.kiev.ua). Апробація розробленого спецкурсу підтвердила його педагогічну доцільність та необхідність подальшого вдосконалення.

Підсумовуючи сказане про підготовку майбутніх педагогів до використання кваліметричного підходу в професійній діяльності, усвідомлюємо: це лише початок розв’язання актуальної проблеми теорії і практики професійної освіти.

1. Державна програма “Вчитель” // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К.: Педагогічна преса, 2002. №10. С.4-8.
2. Концепція загальної середньої освіти // Педагогічна газета. – 2002. – №1. С.2-8.
3. Субетто А.И. Качество человека как объект кваліметрии образования // Восьмой симпозиум: кваліметрия человека и образования. М.,1999. С.305-309
4. Гунда Г.В. Педагогічна кваліметрія (Навч.-метод. матеріали зі спецкурсу). – Ужгород: УжНУ, 2002. – 32 с.

The article is dedicated to the problem of training of future pedagogues for the making use of qualimetric approach in the professional activity. The methods of teaching of the course “Pedagogical qualimetry” is proposed.

Світлана Калаур

ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ІЗ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ

Суттєві зміни у змісті та підходах до оцінювання навчальних досягнень учнів можуть дати позитивний результат за умови творчого застосування знань і вмінь майбутніх молодих спеціалістів, які незабаром поповнять ряди педагогічних працівників. Це в свою чергу потребує оновлення педагогічної технології в сфері оцінювання та ґрунтового оволодіння нею. Отже, впровадження педагогічних технологій у практику необхідне для того, щоб упорядкувати працю учителя, а також для постановки мети і визначення шляхів її досягнення. Застосування педагогічних технологій оцінювання звільнить шкільного вчителя від невизначеності в побудові і реалізації педагогічного процесу і дасть змогу активно рухатися до поставленої мети при чіткому обґрунтуванні кожного елемента. Вважаємо, що важливим напрямком підвищення ефективності фундаментальної і фахової підготовки майбутнього учителя біології та хімії є ґрунтовне знайомство із технологіями оцінювання ще у навчальному процесі вищої школи.

Необхідно відзначити, що ні серед учених-теоретиків, ні серед практиків поки що не існує загальноприйнятого трактування поняття “технологія”. “У процесуальному розумінні технологія відповідає на конкретне запитання: “Як зробити (з чого і яким способом)” [1, с.7]. На сьогоднішній день налічується понад 300 тлумачень цього терміна. Наприклад, на думку І.Ф.Прокопенка і В.І.Євдокимова [2] домінуючим є уявлення про педагогічну технологію як про систематичне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу. О.Г.Мороз та В.Л.Омельяненко [3] трактують термін як систему

знань, що необхідна вчителю для розв'язання стратегічних, а також процедурних завдань під час організації навчально-виховного процесу, тобто розглядають більш конкретно, а саме – як опис дій учителя та учнів, які йому слід обов'язково виконувати для оптимальної реалізації навчального процесу. Ми розділяємо думку М.П. Капустіна, який вважає, що педагогічна технологія це “жорстка основа (логіка) процесу, слідує якій педагог досягає запланованого результату” [4, с.4].

Технологічний процес, у нашому розумінні, передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних для цього засобів. У цілому, на наш погляд, роль технології зводиться до надання допомоги з метою підвищення ефективності процесу навчання. Отже, гармонійне, професійно-грамотне оцінювання, як складова ланка навчального процесу, можливе за умови відтворення наперед розробленої та чітко спроектованої педагогічної технології. При відсутності таких технологій можлива ситуація, коли молодий педагог буде неготовий до даної галузі професійної діяльності.

Основна *мета стамми* – розглянути технології оцінювання навчальних досягнень учнів як одного із засобів підвищення якості підготовки студентів до проведення процесу оцінювання. Для досягнення зазначеної мети ми поставили перед собою наступне *завдання*: розробити та апробувати технологію оцінювання, яка складається із наступних ланок:

- технологія переведення оцінок із 4-бальної шкали у 12-бальну;
- технологія оцінювання письмових робіт із біології та хімії;
- оцінювання усних відповідей на основі особистісно-орієнтованих технологій навчання;
- технологія тематичного оцінювання навчальних досягнень учнів.

Ми зупинимося на висвітленні лише деяких структурних ланок технологічного процесу оцінювання. Вважаємо, що найбільше труднощів при оцінюванні учнівських відповідей у студентів-практикантів виникає саме у зв'язку з великим дисбалансом між існуючою п'ятибальною (а фактично чотирьохбальною) шкалою, за допомогою якої відбувається оцінювання у вищих педагогічних закладах, та зовсім іншою – дванадцятибальною шкалою, користуватися якою необхідно студентам при оцінюванні навчальних досягнень учнів. Отже, постало питання про переведення однієї шкали в іншу – це спростить оцінювальну діяльність молодих педагогів на початкових етапах вироблення вмінь та навичок. Основне наше завдання ми вбачали у розробці найоптимальнішого шляху при зіставленні двох оцінних шкал, що дозволить студентам під час педагогічної практики найбільш ефективно виконувати оцінювальну діяльність.

Проаналізувавши оцінювання за 4-бальною та 12-бальною шкалами, ми взяли до уваги існування у середніх школах чотирирівневої системи оцінювання, було враховано і той аспект, що критерії оцінювання навчальних досягнень з біології та хімії, як твердять науковці і вчителі-практики [5], [6] є досить недосконалими та розмитими. Отже, для розробки і створення своєї шкали було обрано шлях спрощення критеріїв оцінювання, що дозволило представити систему оцінювання у більш оптимальній та зрозумілій формі. При цьому ми не претендували на зміну рівнів навчальної діяльності, які визначені Міністерством освіти за 12-бальною шкалою. Отже, ми пропонуємо виставляти оцінки таким чином:

а) залишаємо критерії оцінювання з біології та хімії на 3, 6, 9, 12 балів (тобто максимальні бали із початкового, середнього, достатнього та високого рівнів навчальних досягнень учнів) у тому ж формулюванні, що і міністерські;

б) виставлення оцінок 1, 4, 7, 10 балів проводиться тоді, коли знання за критеріями 3, 6, 9, 12 відтворені менше ніж 50% від засвоєних знань;

в) оцінку 2, 5, 8, 11 балів слід виставляти, коли учень відтворив від 50% до 90% запланованих критеріями оцінювання навчальних досягнень знань, умінь та навичок;

г) оцінки 3, 6, 9, 12 балів заслуговує учень тоді, якщо відтворено близько 100% знань за вказаними рівнями.

Такий підхід до оцінювання знань, на наш погляд, не потребує від педагога чи студента-практиканта запам'ятовування багатьох визначень (12 формулювань з біології і стільки ж із хімії) критеріїв, одночасно це призводить до зменшення затрат робочого часу на процес оцінювання в цілому.

Переведення поточних оцінок, які отримували студенти при вивченні спецкурсу “Оцінювальна діяльність вчителя на сучасному етапі реформування школи” з чотирибальної шкали у дванадцятибальну ми здійснювали шляхом “індексації”. Враховувався такий аспект, як відповідність рівнів навчальних досягнень (початкового, середнього, достатнього, високого) рівням складності завдань. Отже, кожне завдання оцінюється за добре відомою та типовою для вищих навчальних закладів чотирибальною шкалою: 2 – “незадовільно”, 3 – “задовільно”, 4 – “добре”, 5 – “відмінно”. Оцінка, яку отримував студент за відповідь на запитання І рівня складності (початкового), індексувалася наступним чином: 2₁, 3₁, 4₁. Оцінювати відмінною оцінкою початковий рівень вважаємо недоцільно. За 12-бальною системою оцінки будуть такими: 2₁ – 2; 3₁ – 3; 4₁ – 4. Відповіді на завдання II, III, IV рівнів складності оцінки 2 з відповідними індексами не заслуговують. За запитання II рівня складності (середнього)

студент міг отримати оцінки 3, 4, 5 з індексом II, наприклад, 3_{II}, 4_{II}, 5_{II}.

Запропонована технологія виставлення оцінок має чіткий і логічний зв'язок із введеною у школі 12-бальною шкалою; вона дозволяє звести психологічний стрес та дискомфорт у навчанні при оцінюванні до мінімуму завдяки тому, що кожному із рівнів навчальних досягнень відповідає три оцінки, які допомагають викладачеві краще з'ясувати ступінь знань студентів та побачити їхній ріст. Студент сам може робити відповідні висновки, чого він досяг, наскільки його знання стійкі і що варто робити та змінити для того, аби покращити сьогоднішній стан.

Умовне переведення отриманих оцінок за вищенаведеною системою (чотирибальна шкала з відповідною індексацією) у дванадцятибальну ми представили за допомогою таблиці 1.

Таблиця 1.

Умовне переведення навчальних досягнень з 4-бальної шкали з індексацією у 12-бальну.

Шкала оцінювання	ОЦІНКИ											
	2 _I	3 _I	4 _I	3 _{II}	4 _{II}	5 _{II}	3 _{III}	4 _{III}	5 _{III}	3 _{IV}	4 _{IV}	5 _{IV}
4-бальна з індексацією	2 _I	3 _I	4 _I	3 _{II}	4 _{II}	5 _{II}	3 _{III}	4 _{III}	5 _{III}	3 _{IV}	4 _{IV}	5 _{IV}
12-бальна	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Рівень навчальних досягнень	Початковий			Середній			Достатній			Високий		

Слід відзначити насамперед той факт, що на запитання анкети "Вивчення стану сформованості оцінювальних знань та вмінь студентів IV і V курсів природничого факультету" (опитано 229 респондентів) ми отримали наступні результати: 22 (9,6%) студенти під час педагогічної практики мали труднощі при оцінюванні усних відповідей; 69 (30,1%) майбутнім педагогам важко було оцінювати лабораторні та практичні роботи, майже стільки ж, а саме – 65 (28,4%), мали вагомі труднощі при оцінюванні інших видів письмових робіт.

Отже, письмові результати навчальної діяльності учнів студентам-практикантам оцінювати значно важче, ніж усні відповіді. Для подолання цих труднощів ми розробили та апробували на практиці відповідні технології. Перш за все зупинимось на технології оцінювання лабораторних і практичних робіт. Перехід на дванадцятибальну шкалу оцінювання навчальних досягнень учнів, яка запроваджена у школах, передбачає необхідність обов'язкового виконання лабораторних та практичних робіт. Виконання цих видів робіт "є обов'язковою умовою допуску учнів до тематичної атестації" (Додаток №5 до рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 17.08.2000 р.).

Зауважимо, що труднощі у студентів-практикантів щодо обліку навчальних досягнень під час практичних робіт як з біології, так і з хімії пов'язані насамперед із тим, що у них не на високому рівні сформовані спеціальні уміння, які необхідні для організації та проведення таких уроків. Ми переконані, що в результаті перевірки повинна бути обов'язково виставлена і доведена до відома учня комплексна та об'єктивна оцінка за 12-бальною шкалою, яка фіксує два основних моменти: перший – рівень сформованості спеціальних практичних умінь і навичок при проведенні біологічного чи хімічного експерименту; другий – повинна враховуватися і якість письмового звіту.

Для підвищення об'єктивності оцінювання вчителями та студентами-практикантами лабораторних і практичних робіт як з біології, так і з хімії ми вважаємо за доцільне користуватися спеціально розробленою "Технологічною картою", її використання дозволить суттєво уникнути формалізму, значно підвищить об'єктивність в оцінюванні навчальних досягнень та налагодить чіткий облік рівня практичних умінь і навичок. Технологічна карта дасть можливість подолати цілий ряд негативних ситуацій, зокрема таких: усні зауваження, які висловлює молодий педагог щодо практичного виконання роботи, часто залишаються без уваги і в переважній більшості не враховуються при перевірці письмового звіту або, навпаки, учень прекрасно виконав практичний експеримент, проте не встиг його грамотно описати; як результат – необ'єктивно висока оцінка в першому випадку та досить низька – в другому.

Таблиця 2.

Приклад заповнення технологічної карти

№ п/п.	Прізвище та ім'я учня	Техніка експерименту		Письмовий звіт		Оцінка
		Т/Б, корис. приладам., реакт. та матеріал.	Практичний результат	Фактично описаний матеріал	Логічні висновки	
1		+	-	+	+	5
2		±	+	±	±	9
3		-	-	±	+	3
4		+	+	±	+	11

У запропонованій нами технологічній карті є дві колонки. Колонку "техніка експерименту" вчителів слід обов'язково заповнювати безпосередньо на уроці, спостерігаючи за виконанням практичної частини роботи, а графу "письмовий звіт" доцільно занотовувати під час перевірки письмової роботи у зошиті. Учень може набрати 6 балів за техніку виконання експериментальної частини роботи, а також 6 є максималь-

ною кількістю балів за письмове оформлення. Саме такий підхід дає можливість уникнути ситуації, коли учень, який погано виконав практичну частину роботи, але списав письмовий звіт, отримує високу оцінку в цілому за такий вид роботи.

Коротко зупинимося на оцінюванні інших видів письмових робіт. Ми вважаємо, що вони повинні бути різнорівневими або принаймні багатоваріантними (не менше 6 варіантів). При конструюванні контрольної роботи потрібно враховувати, що учень у будь-якому випадку повинен одержати систему чотирирівневих контрольних завдань. Педагогові та студентів-практикантові необхідні також вміння визначити коефіцієнт доступності запропонованої контрольної роботи.

$$K_{\text{дост}} = \frac{\bar{K}}{100\%} \quad (1)$$

де, \bar{K} – коефіцієнт засвоєння знань, який визначають за формулою А.А.Киверялга [7].

$$\bar{K} = \frac{\sum lo}{nla} 100\% \quad (2)$$

де, $\sum lo$ – сума засвоєних учнями елементів знань;

n – загальна кількість учнів, що виконували дану письмову роботу;

la – кількість елементів знань, що є в тексті роботи.

Вважаємо за доцільне розглянути ще один аспект, який має вагомий вплив на складання багатоваріантної письмової роботи – це складність завдань різних варіантів. Вона має бути однаковою. За нашими спостереженнями, саме на ці моменти найменше звертають увагу молоді недосвідчені вчителі. В ході підготовки майбутніх педагогів ми вчили їх порівнювати складність завдань чи задач двох варіантів з допомогою χ^2 тесту, використовуючи систему чотирьох полів:

$$\chi^2 = \frac{(B-V)^2}{B+V} \quad (3)$$

де, B – кількість учнів, які розв'язали правильно I завдання, неправильно II завдання;

V – кількість учнів, які розв'язали правильно II завдання, але неправильно I.

Таким чином, як показало наше дослідження, формування у майбутніх педагогічних кадрів вміння складати завдання та задачі письмових робіт з відповідних предметів має важливе значення у навчально-виховному процесі та суттєво впливає на проведення процедури оцінювання.

Зазначимо, що існує чимало факторів, які прямо чи опосередковано впливають як на досвідченого педагога, так і на молодого практикан-

та безпосередньо при оцінюванні письмової роботи. До таких вагомих факторів К.Інгекамп відносить зокрема наступні: обсяг письмової роботи, граматичні та орфографічні помилки, навіть якщо оцінюванню підлягає виключно лише зміст роботи, почерк, послідовність, в якій оцінювалася робота, стать вчителя і учня, відношення до учня [8]. Для того, щоб виключити негативний вплив наведених факторів, ми проводили оцінювання письмових робіт як учнів, так і студентів “без титульних сторінок”. Таким чином, педагог чи студент-практикант не знатиме, роботу якої дитини він перевірятиме. Така система перевірки також значно вплине на об'єктивність оцінки.

Наступний крок у технології оцінювання стосується визначення кількості балів, що відповідають кожному питанню письмової роботи. Пропонуємо визначати їх за формулою, яку запропонував В.І. Василів [9].

$$T_p = kxh \quad (4)$$

де k – кількість дій у завданні;

h – рівень засвоєння знань.

Таким чином, ми зможемо знайти умовну ціну кожного запитання письмової роботи, причому доцільно, щоб і учні також знали, яка кількість балів відповідатиме кожному рівневі знань. Разом з тим слід враховувати, що сумарна кількість балів за письмову роботу не повинна перевищувати 12. Такий підхід виробить у дітей критичне ставлення до самих себе та сприятиме самооцінюванню власних навчальних досягнень.

Для того, щоб уникнути суб'єктивізму в оцінюванні традиційної контрольної роботи з хімії, варто в кожному завданні визначити окремі елементи знань і вмінь та проводити далі поелементний аналіз кожної учнівської роботи, а лише тоді на підставі єдиних критеріїв ставити оцінку за 12-бальною шкалою. Такий підхід Н.М.Буринської та Л.П.Величко [10] ми повністю розділяємо. Саме поелементний аналіз дає об'єктивне уявлення про стан підготовки кожного окремого учня з предмету, але вимагає додаткового витрачання зусиль і часу педагога, через те ми знайомили з такою перспективною технологією ефективного оцінювання студентів у рамках проведеного спецкурсу “Оцінювальна діяльність вчителя на сучасному етапі реформування школи” для того, щоб уже на практиці вони могли використовувати ці знання. Як показала практична апробація розроблених нами технологій оцінювання в умовах школи – вони є реальним стимулом підвищення успішності навчальної діяльності учнів.

Висновки. Впровадження в навчальний процес підготовки студентів технологій оцінювання навчальної діяльності та ґрунтовне вивчення їх засвідчило, що вони реально допомагають молодим спеціалістам про-

водити процес оцінювання протягом педагогічної практики, а також сприяють значно швидше освоїти професію педагога в цілому та оцінювання навчальних досягнень зокрема.

Стаття не вичерпує всіх аспектів технології оцінювання. Виходячи із актуальності розглянутої проблеми, більш ґрунтовного висвітлення потребують інші ланки. Доцільно продовжити дослідження у контексті практичної реалізації розроблених технологій. Потрібно також врахувати, що вони постійно розвиваються, внаслідок чого необхідно періодично уточнювати структуру та зміст.

1. Момот Л. Творчо-розвивальні технології та їх реалізація в середній школі // Біологія і хімія в школі. – 2003. – №1. – С.7-8.
2. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічна технологія. – Харків: Основа, 1995. – 105 с.
3. Мороз О.Г., Омеляненко В.Л. Перші кроки до майстерності. – К.: Знання, 1992. – 112 с.
4. Капустин Н.П. Педагогические технологи адаптивной школы: Учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр “Академия”, 1999. – 216 с.
5. Іванов О. Моніторинг якості природничої освіти // Біологія і хімія в школі. – 2003. – №1. – С.9-10.
6. Ухвала Всеукраїнської науково-практичної конференції “Шляхи розвитку шкільної хімічної освіти в Україні” 17-19 вересня 2002, м. Львів // Біологія і хімія в школі. – 2003. – №1. – С.48.
7. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллинн: Валтус, 1980. – 334 с.
8. Ингекамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
9. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічна технологія. – Харків: Основа, 1995. – 105 с.
10. Буринська Н.М., Величко Л.П. Викладання хімії у 10-11 класах загальноосвітніх навчальних закладах: Метод посібник для вчителів. – К.: Ірпінь: Перун, 2002. – 240 с.

The article is dedicated to a present-day topical problem that is future teachers' getting prepared to assess students' progress by means of the developed by the author assessment methods use. There have been substantiated the necessity to change the 5-grade assessment system in the process of teaching students for 12-grade one. There have been expounded the essence of the assessment technique for students' written answers.

Лариса Мафтин

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНОЗНАВСТВА ЯК НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Відродження нації, культури, держави неможливе без утвердження в суспільстві національних цінностей, врахування набутків українознавства. Як інтегративна наука та навчальна дисципліна українознавство нині перебуває у стані переосмислення, поглиблюються усталені напрямки досліджень, окреслюються нові наукові тенденції, посилюється науко-

Мафтин Лариса. Ретроспективний аналіз становлення українознавства як навчальної дисципліни

вий інтерес до ключових питань методології українознавства, його науково-освітніх набутків, розширюється історико-філософський, літературознавчий, педагогічний контексти українознавчих розвідок.

Після проголошення у серпні 1991 р. незалежної України почався активний процес оновлення національної освіти, деідеологізації її марксистсько-ленінського змісту, надання об'єктивної оцінки розвитку історії, культури, науки. У вищих навчальних закладах розширюється вивчення українознавчих дисциплін, запроваджуються курси: “Історія української культури”, “Історія української літератури і мистецтва”, “Музика України” тощо, відкриваються нові спеціальності: “Історія і народознавство”, “Українська мова і література та народознавство”, “Музика і народознавство” та ін. Починаючи з другої половини 1991 р., окреслюється чітка тенденція переорієнтації педагогічної освіти на національну культуру, структурується система українознавчих дисциплін, розпочинається новий період розвитку українознавства як наукової системи і освітньої дисципліни. Теоретико-методологічні питання становлення українознавства привертати увагу науковців як минулого, так і сучасності. Праці М.Грушевського, І.Франка, С.Смаль-Стоцького, С.Єфремова обґрунтували науково-теоретичні засади українознавства, впровадили у науковий вжиток українознавчу термінологію. Фундаментальні дослідження Н.Васьковича, С.Сірополка, О.Сухомлинської, В.Майборода, М.Ярмаченка присвячені історії українського шкільництва, розвитку національної освіти, частково аналізують і її українознавчу складову. Помітним явищем українознавчих розвідок у педагогічному контексті стали праці М.Стельмаховича, М.Євтуха, П.Кононенка, В.Крисаченка, Т.Усатенко й ін. Актуальним, на нашу думку, видається дослідження становлення і розвитку українознавчої складової національної освіти, обґрунтування теоретико-методологічних засад впровадження українознавства в освітній процес, а також ретроспективний аналіз українознавчого компонента змісту педагогічної освіти.

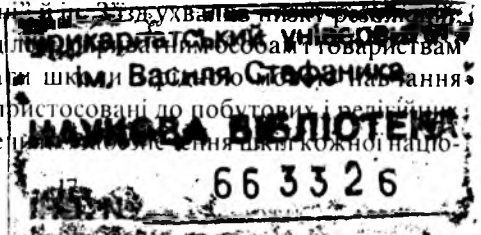
Процес становлення українознавства як науки й освітньої дисципліни – складний і багатогранний. Відомі вітчизняні вчені, просвітителі, громадські діячі, політики початку ХХ ст. М.Грушевський, І.Франко, І.Стешенко, С.Русова, С.Смаль-Стоцький, С.Єфремов та ін., обґрунтовуючи теоретико-методологічні засади української національної школи, актуалізують українознавчий зміст освіти. Однак, політика російського уряду щодо України, зокрема, навчання українців рідною мовою, введення в школах будь-яких українознавчих предметів, була жорсткою: проводилась тотальна русифікація, про українознавчі дисципліни не могло бути й мови. Проте, культурно-національний рух робив усе можливе

для того, щоб ситуація змінилася: спроби впровадження окремих українознавчих предметів у деяких приватних гімназіях (гімназія Коновальчука в Одесі, Славутинська у Кам'янець-Подільському; навчання рідною мовою у школах, які утримувалися власним коштом – М.Кропивницький (Харківщина), М.Аркас (Херсонщина); створення нелегальних гімназійних гуртків; організація курсів лекцій у вищих навчальних закладах (наприклад, у 1904 р. історичним товариством Нестора-літописця у Києві організовано курс лекцій проф. В.Перетца з історії української літератури); клопотання української інтелігенції перед урядом про потреби української школи. Цінні свідчення про цей період розвитку українського шкільництва, про змагання української громадськості, студентства, науковців щодо запровадження українознавчих предметів в освітній процес дає С.Сірополко у фундаментальній праці "Історія освіти в Україні" [1, с.431-484]. Подальші відомості наводимо за цією книгою.

У жовтні 1905 р. в Київському університеті відбулися збори прогресивної студентської молоді, які прийняли ухвалу домогтися відкриття в університеті чотирьох кафедр (української мови, літератури, історії та права) з українською мовою викладання. Їх підтримала студентська молодь інших навчальних закладів, а українська громада м. Чернігова звернулася до професорської ради Київського університету із проханням про заснування у вузі кафедр української мови і літератури, історії, етнографії та звичаєвого права. У 1906 р. історико-філологічний факультет Київського університету також звернувся з апеляцією до Міністра освіти відкрити дві українські кафедри: історії та літератури. Як зазначає С.Сірополко, ці клопотання мали певні наслідки, – уряд пішов на деякі поступки: у Київському університеті проф. А.Лободі дозволено читати лекції з історії нової української літератури, проф. В.Перетцу – вести практичні заняття з української літератури до XIX ст. У Харківському університеті проф. М.Сумцов виступив з ініціативою про відкриття курсів з таких українознавчих предметів, як література, мова, історія, етнографія, історія права. З осені 1907 р. починають читатись лекції з історії української народної словесності (проф. М.Сумцов), теорії української мови (проф. М.Халанський), історії України (проф. Д.Багалій). В Одеському університеті навесні 1907 р. приват-доцентом О.Грушевським також починає читатись курс історії України рідною мовою. Проте цей "українознавчий період" був дуже коротким, оскільки наступила реакція і Міністерство освіти заборонило усі вищезгадані починання. Та їх підхопило українське наукове товариство, організоване у квітні 1907 р. в м. Києві, яке на своїх зібраннях влаштувало лекції з українознавства. Промовистим є і той факт, що прогресивно налашто-

ване українське студентство делегувало найактивніших діячів на з'їзд слов'янської поступової молоді з нагоди 60-ліття Слов'янського Конгресу у Празі (червень 1908). У числі гостей з'їзду були також відомі українські науковці: проф. О.Колесса та проф. Т.Масарик. Українською секцією на розгляд з'їзду були внесені питання, які увійшли до резолюції форуму. З огляду на вагомість змісту цього документу процитуємо його у повному обсязі: "З'їзд поступового слов'янського студентства у Празі вважає за необхідне українізацію всіх середніх шкіл у російській Україні; як перший крок у цім напрямі мають бути заведені там виклади українською мовою таких предметів: української мови, української літератури та історії. З'їзд вважає за необхідне українізацію всіх вищих шкіл на українській території в Росії, а передусім, домагається українізації університетів Київського, Харківського і Одеського. Як перший крок до такої українізації мають бути заведені в згаданих університетах кафедри української мови, літератури та історії в українській мові. Крім цього, з'їзд домагається заведення кафедри української етнографії у Петербурзькім університеті, де уже мають всі слов'янські народи, крім народу українського, відповідну кафедру. Далі домагається з'їзд заведення такого статуту для народних шкіл у російській Україні, що підпорядкував би ціле народне шкільництво автономічним органам, тобто земствам, вибраним на підставі загального, рівного, тайного та безпосереднього права голосування, а також щоб церковні народні школи в російській Україні були переіменовані на школи світські і перейшли під управу земств. Викладовою мовою всіх народних шкіл на українській національній території має бути виключно українська мова. При цьому, розуміється, мають бути забезпечені права національних меншостей народів, що живуть на національній території українського народу" [1, с.439].

Питання про рідну школу в Україні не раз піднімалось на Всеросійських з'їздах. Найбільш гостро воно постало на першому Всеросійському з'їзді у справі народної освіти (Петербург, 23 грудня 1912 р.). З доповідями про право навчати дітей рідною мовою виступили: О.Чалий "В школі на Україні", С.Черкасенко "Народна школа та оточення", І.Сокіл "Завдання народної школи", С.Русова "Про українську школу", С.Караскевич "Сучасний стан народної освіти в українських губерніях та бажані засоби, щоб підняти рівень освіти", В.Прокопович "Народна школа та рідна мова на Україні". З'їзд ухвалив вимогу російського уряду визначаючи за необхідне: "... уділити громадянам, особам і товариствам права відкривати і утримувати школи, в яких викладання спеціальні й загальноосвітні, пристосовані до побутових і економічних особливостей місцевого населення кожної нації".



нальності учителями та іншими особами, що досконало володіють мовою населення, можуть вчити тою мовою та добре знають історію, літературу і побутові особливості місцевого населення, а також поліпшення матеріального і правного становища учителя з уділенням учителю рідної мови тих самим прав, що належать учителю російської мови та всім іншим учителям; ... відкриття спеціальних педагогічних шкіл і тимчасових курсів з місцевою мовою навчання для підготовки учителів відповідної національності; ... заснування кафедр мови, історії та літератури окремих національностей при місцевих вищих школах для підготовки учителів учительських семінарій, інститутів і спеціальних педагогічних класів, а також лекторів учительських курсів" [1, с. 426]. Однак ці резолюції залишились нереалізованими аж до 1917 р.

Дерусифікація народної школи, українізація освіти стали провідними гаслами української інтелігенції в період визвольних змагань 1917 р. Тимчасовий уряд змушений був піти на деякі поступки: ухвала про викладання в школах Київської шкільної округи усіх предметів українською мовою, постанова про запровадження з 1917/18 н.р. в університеті св. Володимира м. Києва чотирьох кафедр українознавства (на історико-філологічному факультеті – кафедри української мови, кафедри української історії та кафедри української літератури, на юридичному – кафедри "історії западно-руського права"). Після проголошення III Універсалу Центральної Ради (20 листопада 1917 р.) і створення УНР в освітні програми новоствореної української держави вперше були введені предмети українознавства: "Історія України", "Українська мова і література", "Географія України", українознавство активно впроваджувалось у загальноосвітні установи, вищі школи, українську армію. Ці предмети конкретизувались за роками навчання, супроводжувались відповідними покажчиками літератури та методичними порадами. У 1918 р. Київський учбовий округ видає "Матеріали по вопросу о преподавании предметов украиноведения в учебных заведениях", посилюється розвиток українознавчих досліджень. "Меморандум Всеукраїнської учительської спілки до Директорії УНР" (грудень 1919 р.) ставить перед учительством першу і найголовнішу вимогу: до початку навчального року скласти іспити з предметів українознавства. Незважаючи на складні зовнішньополітичні умови, громадянську війну, яка точилася на теренах України, молода українська держава багато уваги приділяла підготовці педагогічних кадрів. Декларація Генерального секретаріату Центральної Ради, очолюваного І.Стешенком, від 26 червня 1917 р. намітила основні напрями розвитку національної школи і підготовки майбутніх вчителів. Зокрема, наголошувалось на тому, що "...Генеральний Секретаріат

України визнав потрібним, щоб у всіх середніх, вищих початкових школах, які користуються державними правами, були заведені предмети: українська мова і українознавство (література, географія та історія України) [2, с. 77]. І.Стешенко, звертаючись до української інтелігенції, вчительства, закликав "нести в широкі маси справжнє світло нової просвіти", пам'ятати про те, що вони "мусять не тільки вчити, але й виховувати молодь в дусі загальних демократичних принципів і національних ідеалів", активно впроваджувати українознавство у педагогічну освіту. Зайнявши пост Міністра освіти, І.Стешенко, разом зі своїми однодумцями, визначними українськими педагогами І.Огієнком, С.Русовою, О.Музиченком, С.Сірополком, розробив концепцію національної школи України. Провідне місце у цій концепції відводилось учителю, у тому числі й учителю українознавства.

Своєрідним офіційним визнанням українознавства у науці стало відкриття 27.11.1918 р. Української Академії Наук. Статут УАН визначив українознавчі аспекти як найбільш пріоритетні. Президент Академії В.Вернадський ухвалює покласти українознавство в основу наукової діяльності цього закладу; передбачалось навіть створити окремий відділ українознавства, однак цьому перешкодив брак коштів. Українознавчі дослідження, таким чином, були зосереджені в історико-філологічному відділі і об'єднували такі галузі знань: історія українського народу, граматики та історія українського мистецтва, етнографія та історична географія України, археологія України і її допоміжні науки, історія української церкви у зв'язку з всесвітньою історією церкви. У 1920 р. побачив світ посібник "Українознавство" акад. С.Єфремова – перше вагоме видання, у якому зроблена спроба виділити українознавство як самостійну навчальну дисципліну.

Важливою віхою у розбудові національної школи стала реорганізація та відкриття інститутів і університетів, де були створені кафедри української мови та літератури, історії України та права, робота яких ґрунтувалась на українознавчій основі: Київський український народний університет (5.10.1917 р.), Київський державний український університет (14.08.1918 р.), Кам'янець-Подільський державний український університет (1.07.1918 р.), Полтавський історико-філософський факультет (1.09.1918 р.), Педагогічна академія підготовки вчителів українознавства (7.11.1917 р.), Херсонський учительський інститут (1.09.1918 р.); російські університети св. Володимира, Харківський і Новоросійський з 30.07.1918 р. стали державними закладами України [2, с.79]. Таким чином, українське шкільництво періоду національно-демократичної революції (1917-1920 рр.) характеризується активними пошуками нової

школи, змісту, організаційних форм і методів підготовки педагогічних кадрів, розробкою концептуальних засад національної школи, українізації освіти.

З початку 20-х років в Україні розгортається широкий краєзнавчий рух, який став вагомою складовою всієї українознавчої роботи. Головою українського комітету краєзнавства було обрано історика М.Яворського, автора підручників “Коротка історія України” (1924), “Револуція на Україні” (1925) та С.Рудницького, засновника географічного краєзнавства, автора підручників “Коротка географія України. Фізична географія” (1910), “Початкова географія народних шкіл” (1919). “Краєзнавча робота позитивно вплинула на процес отримання знань учнями з українознавчих предметів (історії та географії України). Ще більшу роль вона відіграла у формуванні національної самосвідомості, любові до рідної землі, патріотизму підростаючого покоління” [3, с.219].

На жаль, період розвою українознавства в Україні був короткочасним: втрата державності, криза соціально-політичного розвитку, глобальна денационалізація поставили українознавство на грань занепаду. Після 20-х рр. термін “українознавчі предмети” зникає зі шкільного розкладу, згортаються українознавчі наукові дослідження, здійснюється геноцид етнічного населення, знищується українська інтелігенція (у трагічні 30-і рр. було закрито більше двадцяти українознавчих інституцій, репресовано провідних українських науковців). Термін “українознавство” штучно вилучається з ужитку, у радянську добу його заміниками виступають країно-народо-суспільствознавство тощо, покликані забезпечувати ідеологічну програму тоталітарного режиму: обґрунтування антинаукових теорій “трьох братніх народів”, “спільної колиски”, “малоросійського нареччя” і т.п. Наукові розвідки у галузі історичної науки, літературознавства, мовознавства тощо здійснювались у руслі радянських “наукових концепцій”, політичних та ідеологічних вимог суспільства, представляючи Україну складовою частиною імперії. Значні здобутки національної школи з впровадження українознавства в освітній процес знаходять своє розкриття лише у наші дні.

Після розпаду Радянського Союзу і утворення незалежної Української держави, як уже зазначалось, розпочався новий етап розвитку українознавства. Загальноосвітня підготовка студентів у вищих навчальних закладах України до перебудови була насичена суспільно-політичними дисциплінами; нові реформи поставили завдання пошуку шляхів удосконалення підготовки вчителів на українознавчих засадах. З 1989 р. розпочинає свою діяльність Всеукраїнська асоціація “Інститут україно-

знавства” (у 1996 р. реорганізована у Міжнародну асоціацію “Україна і світове українство”), у 1991 р. створено освітньо-науковий Інститут українознавства при національному університеті ім. Т.Шевченка (з червня 2000 р. – Науково-дослідний Інститут українознавства Міністерства освіти і науки). Значною подією у розвитку українознавчої науки та українознавства в цілому став III Міжнародний конгрес українців (серпень 1996 р., Харків), підсумки якого засвідчили, що українознавство є вагомим чинником розбудови української державності, відродження національної свідомості, оновлення національного шкільництва. Питання актуалізації українознавства як науково-освітньої дисципліни порушувались і на Всесвітньому форумі українців “У майбутнє – в ім’я України” (серпень 2001 р.). У підсумковій резолюції культурологічної, мовної, освітньої, науково-технологічної та ін. секцій було ухвалено створити кафедри українознавства в усіх вищих навчальних закладах України, запровадити українознавство в навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл та професійно-технічних училищ.

У плані виконання національної програми “Українознавство в системі освіти, науки, культури”, дорученої Міністерством освіти Інституту українознавства (директор акад. П.П.Кононенко) була розроблена Концепція науково-освітнього українознавства; створено навчальні плани й програми для початкової, середньої, вищої школи; розроблено Концепцію розвитку загальноосвітньої школи – школи нової генерації – національної школи-родини тощо. Звертаючись до колективу Інституту українознавства, президент України відзначив вагомість і актуальність вказаної програми, констатувавши, що її виконання “збагатило науковий освітній простір, підготувало плідний ґрунт для введення українознавства до базового змісту освіти, піднесення патріотичного виховання громадян України” [4, с.6].

З огляду на провідну роль українознавства як “політики і філософії держави у системі виховання” й освіти Міністерство освіти у 1997 р. запропонувало Кабінету Міністрів ввести українознавство до Державного стандарту освіти України. 5 серпня 1998 р. Кабмін затвердив Постанову про державний стандарт освіти, згідно з яким українознавство є обов’язковим предметом усіх типів навчальних закладів та має повсюдно впроваджуватись з 1 вересня 2001 р. [4, с.4].

Однак, незважаючи на найприхильніший відгук громадськості, наявні постанови, програми, підручники, посібники з українознавства як навчальної дисципліни, його статус у суспільстві залишається й досі не визначеним. З одного боку, педагогічним активом, національно-свідомою інтелігенцією робиться все можливе щодо впровадження укра-

інознавства у систему освіти (деякі школи м. Києва, м. Львова, Чернівецької, Кіровоградської, Черкаської, Миколаївської та ін. областей). З іншого боку – останнім часом все помітнішими стають негативні тенденції у цьому процесі: адміністративними методами українознавство виводиться не лише з управлінських рішень, але й з навчальних планів і програм. Так, “Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів на 2001/2002-2004/2005 н.р.” засвідчують, що у початковій школі українознавство фактично замінено предметом “Я і Україна”, у середніх класах воно наявне тільки у варіативній частині, де на дві додаткові години відводиться п’ять навчальних предметів, а у старших класах замість українознавства пропонується факультативний курс “Україна і світ”. Спостерігається упередженість до українознавства й у вищій школі: з навчальних планів вилучаються українознавчі курси, скорочуються години на нормативні курси українознавчого спрямування, обмежується тематика спецкурсів. В умовах творення національної системи освіти ці тенденції є небезпечними, потребують відповідного аналізу і належного вирішення на державному рівні.

Врахування історичного досвіду становлення українознавства як навчальної дисципліни, всебічне осмислення його набутків сприяє конкретизації його соціального статусу в системі національної освіти і науки, робить дієвим чинником сучасного державотворення.

1. Сірополько С. Історія освіти в Україні. – Львів, 2001. – 664 с.
2. Васюкович Г. Шкільництво в Україні (1905-1920 рр.). – К., 1996. – 358 с.
3. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933): Навч. посібник / За ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1996. – 304 с.
4. Навчально-виховні програми з українознавства. – К., 2001. – 227 с.

In the paper problems of formation of study of Ukraine is considered. Constituent of Ukraine study in development of national education is analysed. Author steesses the actualization of achivments of study of Ukraine.

Роман Скульський

ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ ЦІННОСТІ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

У педагогічних колективах шкіл нерідко можна почути обурення вчителів з приводу того, що люди, котрі не мають педагогічної освіти і за родом своєї професійної діяльності ніяким чином не пов’язані з навчанням і вихованням дітей та молоді, дозволяють собі не тільки оцінювати роботу професійних педагогів, але й “підказувати”, “поправляти”, “пов-

чати” їх, як потрібно працювати. Іншими словами, вчителі не задоволені поширеною на побутовому рівні думкою, що кожна доросла людина, незалежно від рівня здобутої нею освіти та професії, вважає себе педагогом.

Здебільшого для такого невдоволення та обурень існують підстави. Бо й справді, частенько вчителя беруться “поправляти” і “повчати” люди, далекі від педагогічної науки та навчально-виховної практики.

Але, з іншого боку, кожна нормально вихована особистість володіє певною педагогічною культурою хоч би тому, що сама була учасником педагогічного процесу в ролі учня чи вихованця і мала можливість бачити, осмислювати та засвоювати педагогічну культуру тих людей, котрі були її вчителями, вихователями, наставниками і т.п. Це, передусім, батьки або люди, котрі опікувалися нею, інші члени сім’ї чи родичі, сестри, брати, дідусі, тітки, дядьки, вихователі дитячих дошкільних установ, шкільні вчителі, вихователі та ін. Недарма деколи діти кажуть: “Хочу бути такою, як моя вчителька...” (або “...як моя мама”). До того ж трапляються люди, які від природи наділені великим даром чинити позитивні впливи на дітей і дорослих людей. Таких називають “педагогами від Бога” або “вродженими педагогами”. Як правило, вони дуже привабливі у спілкуванні, з ними приємно розмовляти, ділитися думками, виконувати спільну роботу і т.п. Словом, кожна доросла людина, незалежно від своєї волі і бажань, у більшій чи меншій мірі є дійсно педагогом. У цьому переконуємось на численних прикладах молодих сімей, котрі без втручання старших (дідухів, бабусь чи інших родичів) досягають високих результатів у вихованні своїх дітей. Такі молоді люди, як правило, відрізняються від інших помітною етнопедагогічною культурою, основу якої складають успадковані від батьків та інших близьких людей народно-педагогічні знання, уміння та навички, а також любов до дітей і бажання навчати й виховувати їх.

Значимо, що переважна більшість освічених людей, передусім педагогів, володіє досить великим обсягом етнопедагогічних цінностей (знань, умінь, навичок тощо). Вони вміло користуються ними у певних конкретних виховних ситуаціях. Але коли звертаються до них із проханням поділитися досвідом отримання високих результатів навчання чи виховання, то вони виявляються безпорадними у намаганнях “показати” цей досвід, описати його. Таким людям деколи просто не вистачає етнопедагогічних знань, потрібних понять, якими слід користуватися для позначення тих чи інших педагогічних явищ або процесів, або ці знання не привнесені у систему.

Цікаво відзначити, що таку безпорадність у “розкритті секретів успіху у навчанні та вихованні школярів” часто виявляють професійні

педагогі. Вони вміють вдало організувати навчально-виховну роботу і досягти високих результатів, але не можуть описати власного досвіду або зв'язно викласти його. Тому на запитання: "Чому Ви поступаєте у певній ситуації саме так, а не інакше?" – вони, як правило, відповідають: "Не знаю, чому поступаю так" або "Мені підказує інтуїція, як поступати в кожному конкретному випадку".

Тому мимоволі замислюємось над сферою підсвідомого, тобто над **інтуїтивним мисленням**.

У довідковій літературі з психології дізнаємось про **інтуїцію**.

Явище виникнення знань без усвідомлення людиною умов і шляхів його отримання психологи називають **інтуїцією** (від латинського "intuen", що означає пильно вдивлятися). Її пояснюють як специфічну здатність і цілісне охоплення умов проблемної ситуації та як механізм творчої діяльності. Деякі дослідники трактують інтуїцію як приховану в глибинах позасвідомого першопричину творчого акту, як необхідний, внутрішньо зумовлений момент виходу за межі сформованих стереотипів поведінки, зокрема логічних програм пошуку шляхів розв'язку задач, як так зване "безпосереднє" інтуїтивне знання, переважно опосередковане досвідом практичної і духовної діяльності людини, що дає підставу говорити про професійну інтуїцію як необхідну складову професійної творчості [1, с. 149].

Інтуїтивне мислення – одна з непересічних професійних цінностей учителя. Але слабкою його стороною є те, що його неможливо "передати" іншим, тобто навчити інших мислити інтуїтивно. Тому, не хутяючи цією цінністю, не маємо жодних підстав недооцінювати систематизовані етнопедагогічні чи інші знання та засновані на них уміння і навички. Тож будемо виходити з того, що кожен, хто був чи є учасником педагогічного процесу (навчання, виховання), принаймні як учень чи вихованець, володіє досить масивним обсягом етнопедагогічних знань.

Проте ці знання мало чого варті, якщо вони відповідним чином не "впорядковані" або, точніше кажучи, не систематизовані. К.Д.Ушинський небезпідставно вважав, що тільки система дає нам владу над знаннями. На його думку, голова, набита уривчастими, не пов'язаними між собою знаннями, подібна на комору, де панує безладдя і все є, але навіть сам хазяїн не може тут нічого знайти. Водночас система без знань нагадує крамницю, в якій на всіх шухлядах є написи, але вони порожні. А це означає, що тільки приведені у систему знання, розміщені у певній послідовності, можуть бути легко використані на практиці [2, с. 355].

На наш погляд, вдалу спробу систематизувати знання з української народної педагогіки свого часу здійснив академік АПН України,

професор М.Г.Стельмахович. Маємо підстави вважати, що за основу систематизації він обрав типову структуру педагогічних знань, структурно сформованих згідно з навчальними програмами і відповідними підручниками з педагогіки для педагогічних навчальних закладів. Згаданий автор виходив з того, що зміст підручника з педагогіки складають основи цієї науки. Тому такий підручник можна розглядати як аналог системи науково-педагогічних знань. А з іншого боку, він вважав, що наукова педагогіка за структурою і змістом відповідає народній. З цього приводу М.Г.Стельмахович писав: "Коли замислюєшся над сутністю народної педагогіки, в пам'яті спливають слова великого російського композитора М.І.Глінки: "Музику створює народ, а ми, композитори, лише аранжуємо її". Ці слова можна повною мірою віднести й до народної педагогіки" [3, с. 19]. А в новому виданні цитованої книги, що вийшла в 1997 році, М.Г.Стельмахович пише: "Усі видатні педагоги досягли високого наукового злету завдяки тому, що свою педагогічну творчість будували на засадах народної педагогіки. То й ніякого перебільшення не буде, коли скажемо, що **педагогіку творить народ, а професійні педагоги її тільки аранжують**" [4, с. 6].

Як бачимо, автор у народній педагогіці вбачав першооснову наукової педагогіки (педагогічної науки), а останню – першоосновою навчального курсу з педагогіки (навчальної програми, підручника, навчального посібника і т.п.). Це й послужило підставою для того, щоб систематизувати етнопедагогічні знання згідно з типовими навчальними програмами та підручниками з педагогіки. Особливо наочно це простежується у розділі "Теорія виховання", де в минулому у підручниках традиційно виділяли такі розділи, як розумове, моральне, трудове, естетичне та фізичне виховання. В цьому переконуємось, зіставляючи дані розділи з відповідними підрозділами книги М.Г.Стельмаховича, виданої в 1985 році. В ній знаходимо таку назву розділу: "Провідні напрями родинного виховання" (у підручниках з педагогіки їх називали складовими частинами комуністичного виховання). А далі читаємо: "Практика морального виховання в сім'ї. Провідні ідеї і традиції трудового виховання. Шляхи і засоби розумового виховання. Піклування про здоров'я та фізичний розвиток дітей. Погляди на красу та прилучення дітей до прекрасного" [2, с. 155-222].

Аналогічну назву мають підрозділи інших частин книги.

За наявності такої структури приступають до змістового наповнення кожного з підрозділів. Так, наприклад, формуючи перший підрозділ, осмислюють та відбирають будь-яку інформацію, що стосується морального виховання дітей: його завдання, сутність, засоби й методи

виховання. способи вивчення рівня розвитку, орієнтовні критерії оцінювання і т.п. Сюди підбирають фольклорні твори (приказки, поговірки, казки, оповідання, анекдоти, пісні та інші твори про мораль і моральне виховання), а потім мислено чи письмово розміщують матеріал у певній логічній послідовності і таким чином отримують зміст першого підрозділу.

Аналогічно працюють над іншими складовими частинами цілісної системи знань.

Відаючи належне академіку М.Г.Стельмаховичу і ніскільки не применшуючи значення здійсненої ним систематизації педагогічних знань, вироблених українським народом у процесі його історичного розвитку, не можемо не відзначити деяких особливостей етнопедагогічних цінностей, які конче потрібно враховувати в сучасній практиці навчання та виховання.

Найпершу з них вбачаємо в тому, що, визнаючи “народну педагогіку золотим фондом педагогічної науки”, згаданий дослідник у процесі систематизації етнопедагогічних знань намагався чітко розмежувати народні та наукові їх компоненти і, очевидно, не допускав думки про можливе збагачення перших (народних) за рахунок інших (наукових).

А між тим, у реальній практиці таке збагачення має місце. Іншими словами, народна етнопедагогічна культура збагачується та розвивається не тільки завдяки творчості народу, але й за рахунок розвитку наукової педагогіки. Так, скажімо, використання ігор у ролі засобу сімейного виховання дітей – це, безумовно, давній, як світ, винахід народної педагогіки. Однак, в сучасному сімейному вихованні дітей далеко не останнє місце посідають дитячі ігри, які проводяться з допомогою спеціальних приставок до телевізора, комп’ютерів та інших технічних засобів, що походять з наукової педагогіки.

Те саме можна сказати про дитячу пісню, казку та інші засоби виховання дітей. Отже, коли йдеться про етнопедагогічні й наукові компоненти у професійній культурі вчителя, то, по-перше, слід постійно пам’ятати про їх умовний поділ і розмежування і, по-друге, про їх взаємне збагачення. Тому в системі етнопедагогічних цінностей предметом розгляду та аналізу мають бути не тільки традиційні (архаїчні) засоби, але й новітні, сучасні.

Орієнтація на “осучаснення” етнопедагогічної складової професійної культури вчителя спонукає до пошуку нових основ систематизації відповідних цінностей. За нашим переконанням зміст типових підручників з педагогіки може використовуватись як основа систематизації етнопедагогічних знань лише у тих випадках, коли він відповідає найактуальнішим освітньо-виховним завданням у їх повному обсязі.

А взагалі навчально-виховні завдання конкретизують навчальну чи виховну мету, під якою розуміють ідеально виражений результат педагогічного процесу як цілої педагогічної системи, до якої входять: 1) педагогічне цілепокладання; 2) зміст освіти чи виховання; 3) методи і форми навчання або виховання; 4) навчально-пізнавальна і творча діяльність учителя; 5) навчальна та навчально-трудова діяльність учнів [5, с. 10-12].

Перевагу використання навчально-виховного процесу як цілісної педагогічної системи вбачаємо у тому, що вона охоплює не тільки змістовий компонент освіти чи виховання, але й процесуальний (діяльний), що уможливує розгляд змісту навчання чи виховання у його органічному зв’язку з іншими елементами навчання й виховання (їх методами, засобами, формами тощо).

З позиції наукової та практичної новизни орієнтація на навчально-виховний процес як цілісну педагогічну систему ефективніша, ніж орієнтація на зміст освіти на рівні підручників. Це пояснюється тим, що навчальний і виховний процеси мобільніші від змісту освіти на рівні підручника. У них продуктивніше відбувається зміна навчально-виховних завдань і змісту освіти на рівні навчального матеріалу, методів і форм навчання та виховання, бо мета і завдання освіти та виховання органічно пов’язані з виховним ідеалом, який зазнає змін під впливом найрізноманітніших чинників суспільного характеру. Так, наприклад, останнім часом прогресивні педагоги глибоко усвідомили процеси глобалізації, європейської інтеграції держав у відповідний союз та інші подібні суспільні явища. Тому на порядок денний поставлено такі проблеми, як підготовка учнів до діалогу культур, збереження миру, запобігання небезпекам, виховання в них толерантності, континентального та планетарного мислення, словом, тих якостей, які потрібні громадянину для забезпечення нормальної життєдіяльності в умовах Європейського союзу. Отже, досвідчені вчителі вже тепер вирішують означені вище завдання. А зміст освіти на рівні підручників зовсім не відповідає їм, і невідомо, скільки часу ще пройде, поки ця непогодженість буде усунена.

Це дає підставу вважати, що в процесі систематизації етнопедагогічних цінностей (знань, умінь, навичок і т.п.) як методологічний орієнтир доцільно використовувати виховний ідеал, який є найважливішим джерелом процесу цілепокладання та визначення актуальних освітньо-виховних завдань [6, с.97-192].

Реалізація ідеї забезпечення органічного зв’язку етнопедагогічних цінностей із здобутками сучасної психолого-педагогічної науки сприятиме подальшому розвитку професійної культури вчителя, її постійному підвищенню.

1. Психология. Словарь. Изд. второе, исправленное и дополненное // Под общ. ред. А.В.Пегрковского и М.Г.Ярошевского. М.: Изд. полит. лит., 1990. – С.149.
2. Ушинский К.Д. О преподавании русского языка // Изб. пед. соч.: В 7-и т. – М., 1956. Т.5. С.355.
3. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. К.: Радянська школа, 1985. – С.19.
4. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. Навчально-методичний посібник. – К., 1997. – С.6.
5. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л., 1980. – С.10-12.
6. Ващенко Григорій. Виховний ідеал. Підручник для педагогів, психологів, молоді і батьків: У 2-х т. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – Т.1. (Третє видання). 192 с.

The article deals with the ways of actualizing ethnic and pedagogic knowledge and skills, their systematization and efficacy increasing. The connection of empirical and theoretical scientific knowledge is elucidated as well.

Олександра Шпак, Катерина Івасишин

ТВОРЧІ РОБОТИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ

Проблема творчого розвитку особистості гостро стоїть у сучасному світі. Такі якості як уміння порівнювати, розрізняти інформацію, схильність до фантазування втрачаються теперішніми дітьми вже у 12 років. Саме тому у проекті державної національної програми “Освіта” відзначено, що головною метою загальноосвітніх навчальних закладів є розвиток і формування соціально зрілої працелюбної творчої особистості громадянина України.

Звідси випливає, що школа має навчити кожного вихованця самостійно і творчо мислити, діяти у нестандартних ситуаціях, розв’язувати найрізноманітніші проблеми.

Проблема формування творчих здібностей, забезпечення самостійної пізнавальної діяльності учнів давно є предметом дослідження вітчизняних педагогів і психологів (Є.Я.Голант, М.О.Данилов, Л.В.Занков, А.М.Колмогоров, І.Я.Лернер, О.І.Ляшенко, І.Т.Огородніков, С.Л.Рубінштейн, В.Г.Розумовський та ін.), а також зарубіжних прогресивних педагогів (Н.Адамар, В.Оконь, Д.Пойа). Головний висновок, до якого вони прийшли, такий: творча діяльність учня при розв’язуванні завдань в принципі мало чим відрізняється від творчої діяльності дослідника, раціоналізатора.

Зокрема, С.Л.Рубінштейн зазначав, що процес творчості учнів здійснюється за такою схемою: а) усвідомлення ситуації, виникнення проблеми, інтелектуального утруднення; б) осмислення проблеми; в) про-

Шпак Олександра, Івасишин Катерина Творчі роботи як засіб розвитку творчого мислення школярів

цес пошуку найраціональнішого розв’язання проблеми; г) формування остаточного результату; д) практична перевірка його.

Д.Пойа виділяє в процесі творчості такі етапи:

а) розуміння проблеми – того, що дано і що шукаємо; б) складання плану пошуку невідомого; в) здійснення плану; г) перевірка знайденого розв’язку.

Згадані схеми можна розглядати лише як стратегії діяльності учнів у процесі здобування знань. Схема С.Л.Рубінштейна спрямована на виконання завдань, які на першому етапі діяльності ще не чітко визначені, схема Д.Пойа – на розв’язання поставленої вже проблеми чи задачі.

Вивчення даного питання показує, що розв’язання його на практиці не можна визнати цілком задовільним. Через ряд обставин діяльність учителя, що спрямована на збудження і підтримання мислительної активності учнів, часто не має систематичного наступального характеру, недооцінюється роль самостійної роботи як важливого засобу розвитку творчого мислення. Процес навчання інколи зводиться до простого переказу підручника: засвоєння знань відбувається через зразок і показ, завершуючись більш-менш свідомим розумінням і запам’ятовуванням матеріалу, що розглядається. Вчителі ще нерідко стримують активність, ініціативу учнів надмірною опікою, не враховуючи таким чином психічних особливостей дітей. Тому в учнів не виникає глибокої пізнавальної потреби в надбанні знань і оволодінні способами їх використання, погано формуються вміння і навички творчої роботи.

Формальне засвоєння нових знань значною частиною учнів можна пояснити недоліками в організації індивідуальної самостійної роботи учнів. Вони нерідко спричиняються невмінням учителів викликати і розвивати в учнів пізнавальний інтерес, створювати умови для розвитку їх творчого мислення, переоцінкою значення формальних знань і недооцінкою розвитку в учнів здатності до творчої пізнавальної діяльності. В результаті частина випускників шкіл виявляє недостатню фізико-математичну підготовку. Це проявляється у невмінні застосовувати теоретичні знання при розв’язуванні задач, у невмінні самостійно мислити. На вступних екзаменах до вузів такі учні показують не активно й творчо працюючи думку, а силу своєї пам’яті.

Усі ці недоліки є наслідком недосконалої методики формування творчих здібностей учнів.

Пояснювальний тип навчального процесу, при якому учні одержують знання в готовому вигляді, не відповідає сучасній теорії навчання. Він в певній мірі гальмує розвиток самостійного мислення, творчої пізнавальної активності учнів. Життя вимагає, щоб школа уже сьогодні

розвивала, систематично виховувала в них творчий підхід до розв'язання будь-якого питання.

Останнім часом відчутно намітилися перспективи поліпшення природничої освіти. Цьому сприяє введення нових програм та підручників з математики та фізики, курс на максимальну активізацію навчального процесу.

Ефективність творчої діяльності учнів залежить від певних педагогічних вимог:

а) цілеспрямована підготовка учнів до творчої діяльності, яка повинна передбачатися вчителем при плануванні навчальної роботи з учнями;

б) залучення учнів до творчої діяльності треба розпочинати з нескладного і невеликого за обсягом матеріалу, вказуючи спочатку на необхідність виконання певних елементів дослідження, поступово ускладнюючи завдання;

в) на кожному уроці, під час вивчення кожної теми учитель зобов'язаний враховувати, що саме учні зможуть "відкрити" самостійно, а де їм буде потрібна та чи інша вказівка, допомога;

г) сама постановка завдання повинна носити стимулюючий характер.

Зрозуміло, що забезпечення умов для творчої діяльності учнів вимагає додаткових інтелектуальних зусиль учителів, тому вони часом йдуть по лінії найменшого опору, прагнуть повідомити учням навіть те, що посилене для їх самостійного "відкриття", а це знижує пізнавальну активність учнів, сприяє розвитку тенденції формального засвоєння готових знань. Однак відомо, що від ступеня самостійності залежить повнота і глибина засвоєння знань учнями, самостійність виконання ними наступних розумових операцій.

Формування в учнів здібностей до творчого мислення сьогодні справедливо розглядається як одне з головних завдань школи. На його розвиток впливає не просте засвоєння найзагальніших абстрактних понять з фізики, а оволодіння навичками абстрагування і узагальнення мислення, завдяки чому людина може на довільному матеріалі переходити від конкретних властивостей до абстрактних законів, понять і навпаки, одержуючи кожен раз нові прояви відомої їй загальної закономірності.

Що ж таке творча навчальна діяльність учнів? Звичайно, це не така діяльність, результатом якої є відкриття учнями чогось об'єктивно нового в науці, а така, яка споріднена із творчістю, оскільки те, що вивчають учні, є для них суб'єктивно новим. Інакше кажучи, учні ніби "перевідкривають" відкрите в науці. На такому "перевідкритті" будується їхня самостійна дослідницька робота у процесі навчання.

Базуючись на використанні різних засобів наукового дослідження (спостереження, експерименту, збирання фактів, їх порівняння, зіставлення та узагальнення тощо), творча діяльність:

а) дозволяє глибше проникнути в суть виучуваного матеріалу;

б) створює умови для творчого засвоєння і практичного застосування набутих знань чи їх суттєвих компонентів;

в) сприяє розвитку самостійної, творчої активності та пізнавальних здібностей учнів, а також вихованню в них допитливості й ініціативи.

У результаті такої діяльності процес засвоєння виступає для учнів як процес "перевідкриття" знань.

Видами творчої діяльності в навчальному процесі при викладанні фізики у виконаному нами експерименті були:

розв'язування творчих задач і завдань, проведення творчих лабораторних робіт, зміст і теми яких визначилися в залежності від мети здійснюваного дослідження.

Творчі задачі цінні тим, що в них сформульована певна вимога на основі знання тих чи інших законів, але відсутні будь-які додаткові вказівки на ті явища, законами яких слід скористатися для їх розв'язання [1].

Їх основна роль полягає в тому, щоб розвивати в учнів ініціативу, вміння застосовувати теорію при розв'язуванні теоретичних і практичних проблем, прищеплювати смак до дослідження.

Творчі задачі відрізняються від тренувальних, проте вони не мають своєї якоїсь особливої форми. Вони можуть виступати як розрахункові, якісні або експериментальні.

Кожній стадії засвоєння матеріалу відповідають спеціальні задачі. Важливо тільки вчасно перейти від одного виду задач до інших: від відтворення матеріалу до застосування його за даним зразком чи формулою і від тренувальних задач до творчих. По-справжньому глибокі знання набуваються при розв'язуванні творчих задач, які активізують мислення учнів, у результаті чого встановлюється зв'язок виучуваного з уже відомим. Ми використовували творчі задачі на завершальній стадії оволодіння учнями навчальним матеріалом.

Однак творчі задачі не вимагаються для засвоєння всякого матеріалу. Творчість зв'язана із застосуванням знань у нових умовах, тому ці задачі повинні бути пов'язані перш за все з використанням законів, принципів, правил, формул, аналогій і т.п. Велике значення має фронтальне розв'язання творчих задач. Вони вчать учнів мислити.

У процесі даної роботи до розв'язування творчих задач поступово залучаються всі учні. Однак ми не обмежувалися лише фронтальними

творчими задачами: по-перше, тому що важливий етап розв'язування творчої задачі – знаходження основної ідеї – при фронтальному розв'язуванні може випасти з уваги для багатьох учнів після того, як ідея буде висловлена в класі: по-друге, тому, що тема, яка визначається в класі, сама по собі служить підказкою для розв'язку задачі в тому відношенні, що вказує на межі знань, які повинні бути використані.

Нижче наводяться зразки задач, які використовувались нами в різних школах.

1. Шлюсар нарізує гвинтову різьбу на поверхні болта за допомогою плашки. Як таку різьбу одержати на токарному станку за допомогою різця, маючи на увазі, що деталі може бути наданий обертальний рух, а різцю поступальний в осьовому і радіальному напрямках стосовно обертаючої деталі.

2. За твердженням одного спостерігача, матеріальна точка рухається прямолінійно, за твердженням другого – ця сама точка рухається по плоскій спіралі. Чому ж це можливо? Підтвердити можливість цього явища експериментом.

3. Як перетворити рух по колу на прямолінійний? Навести приклад.

4. Чи залежить вид траєкторії рухомої точки від системи відліку, в якій розглядається рух цієї точки?

5. Довести, що траєкторії всіх точок твердого тіла, яке рухається поступально, конгруентні, тобто можуть бути суміщені шляхом паралельного переносу (можна дати доведення тільки для випадку плоского руху).

Крім творчих задач, учні виконували і творчі завдання, які особливо цінні тим, що в процесі їх розв'язання вони відкривають для себе нове, виявляють і розвивають свої творчі здібності. Вони можуть виконуватися учнями як колективні або індивідуальні завдання, причому не лише на уроці. Наприклад, такі творчі роботи, як конструювання і виготовлення приладів, постановка дослідів, які потребують довгого спостереження і багаторазових перевірок, вимагають значно більше часу, ніж тривалість уроку.

Слід також мати на увазі, що виконання творчих завдань є дійовим засобом перевірки якості знань і боротьби з їх формальним засвоєнням.

Творча діяльність – це самостійна діяльність. Тому надзвичайно важливо, щоб творчі завдання, наприклад, з конструювання фізичних приладів, лабораторні роботи творчого характеру націлювали учнів на таку діяльність.

Наприклад, учнями дев'ятих класів виконувались такі творчі завдання:

Шпак Олександр, Івасичук Катерина. Творчі роботи як засіб розвитку творчого мислення школярів

з м е х а н і к и

1. Сконструювати прилад для автоматичного запису графіка шляху вільно падаючого тіла.

2. Сконструювати електричний метроном для відліку рівних проміжків часу (порядку однієї секунди).

3. Сконструювати прилад-акселерометр для вимірювання прискорення візка, що рухається по горизонтальній площині.

з м о л е к у л я р н о ї ф і з и к и

1. Сконструювати механічну модель броунівського руху, використовуючи як моделі дрібні сталеві кульки або мисливський свинцевий дріб, а моделі частинки, що здійснює броунівський рух, кусок корка.

2. Домашній дослід.

Зроби з дроту кільце діаметром 5-6 см і опусти його в мильний розчин. Потім обережно вийми кільце – на ньому утвориться мильна плівка. Змочи в тому самому мильному розчині металеву або скляну кульку і кинь її крізь кільце. Кулька пролетить крізь тонку плівку, але не розірве її – плівка залишиться цілою. Чим це можна пояснити?

Творчі лабораторні роботи

Проведення лабораторних робіт з фізики в основному призначене для кращого засвоєння учнями основних фізичних понять, явищ, закономірностей. Але разом з цим учні оволодівають технікою експерименту, набувають умінь і навичок проведення спостережень і вимірювань, розвивають конструкторські здібності та інші якості.

Поглиблене вивчення фізики супроводжується також творчими лабораторними роботами у формі практикумів.

Завдання практикумів: розвиток творчої самостійності учнів, дальшого розширення і поглиблення одержаних раніше знань і навичок, ознайомлення з більш складними приладами, методами вимірювань і т.д. Творчі лабораторні роботи відрізняються від звичайних. У них перш за все учневі необхідно розв'язати проблему в загальному вигляді, після чого скласти план, провести необхідні спостереження і вимірювання, а потім перевірити правильність свого розв'язку.

На відміну від фронтальних лабораторних робіт, учні не одержують інструкції про порядок виконання роботи. Вони самі знаходять принциповий розв'язок, складають план проведення дослідження і тільки після цього переходять до його здійснення.

Творчі лабораторні роботи поєднують у собі переваги творчих задач, які розв'язуються в класі, і творчих завдань, пов'язаних із проведенням експерименту, або виготовленням оригінального приладу, які пропонують учням робити дома. Тим більше лабораторні роботи не замінюють останніх з таких причин.

По-перше, теоретичне розв'язання проблеми в творчій лабораторній роботі, як правило, простіше: виданий учневі комплект приладів є допоміжною підказкою.

По-друге, швидке виконання творчих задач і лабораторних робіт (спеціально підібраних) може породити в учнів неправильні уявлення про простоту і легкість творчої праці. "Центром тяжіння" при виконанні цих робіт є проведення теоретичного аналізу поставленої задачі. Тому ці роботи можуть бути виконані тільки як практикум, коли кожен учень працює над своєю темою і на своїй лабораторній установці. Учень при цьому одержує, на відміну від звичайних лабораторних робіт, коротку письмову інструкцію, яка складається із опису обладнання і формулювання задачі: що повинно бути пояснено і експериментально перевірено або що повинно бути експериментально досягнуто, який ефект слід одержати.

Через своєрідність творчих лабораторних робіт, коли ставиться завдання одержати який-небудь ефект або пояснити його, при їх виконанні ми користувалися методом наближених обчислень.

Творчі лабораторні роботи актуалізуються тим, що перед школою стоїть завдання – ознайомити учнів із логікою наукового пізнання, з умінням набувати знання самостійно. Дослідницький принцип, який використовується при постановці лабораторних робіт, відкриває широкі можливості для вияву здібностей учнів. У дослідженні використовувалась лабораторна робота на тему: "Вивчення заряду іона водню" (10 кл.).

Виконання цієї роботи дало можливість повторити і поглибити матеріал різних розділів шкільного курсу фізики. Головне полягає в тому, що в цій роботі учні самостійно визначали важливу константу – заряд іона водню. Співпадання знайденого учнями числового значення заряду іона водню із табличним вселяє віру у власні сили, учні одержують задоволення від виконаної роботи.

За декілька днів для проведення роботи учні одержували завдання: "Вивести робочу формулу для підрахунку величини заряду іона водню". У тих випадках, коли учень не зміг справитися з цим завданням, він одержував картку з виводом формули.

Запровадження творчих робіт учнів у класах з поглибленим вивченням фізики сприяло більш глибокому і міцному засвоєнню знань, активізувало пізнавальну діяльність школярів, озброювало їх навичками в поводженні із вимірювальними приладами і фізичним обладнанням; проведення експерименту привчало до самостійної роботи з навчальною та довідковою літературою.

Набутий учнями у процесі дослідження досвід показав, що творчі роботи забезпечують оптимальну самостійність у розв'язуванні пізна-

вальних задач, високий рівень розумового розвитку творчого мислення школярів і сприяють піднесенню якості їх знань.

На основі теоретичної розробки теми та проведеного дослідження у шкільних умовах, нами було встановлено, що розвиток творчого мислення школярів під час вивчення фізики набуває більш глибоких і якісних змін за умов створення у процесі навчання атмосфери, яка сприятиме розвитку творчості.

Тобто необхідне удосконалення педагогічних умов і методів навчання; виховання у школярів визначених педагогічних і моральних якостей (наполегливості, зосередженості, навичок доводити роботу до логічного завершення, озброєння учнів загальними прийомами вирішення технічних, матеріальних, фізичних та інших задач.

1. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Ляшенко О.І. Формування фізичного знання в учнів середньої школи. – К.: Генеза, 1996. – 128 с.
3. Розумовський В.Г. Творческие задачи по физике. М.: Просвещение, 1966. 126 с.

The problem of creative development of personality is a burning problem in modern world. So school should teach every pupil to think independently. The article enlightens the influences necessary for effective creative activity of pupils.

Іванна Штангурська

ПОГЛЯДИ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІВ, ПСИХОЛОГІВ НА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

В останні роки у вітчизняних наукових дослідженнях все частіше постає питання про шляхи формування всебічно розвиненої гармонійної особистості. Зрозуміло, що генфонд кожної нації складається, перш за все, із неординарної талановитої молоді, якій у майбутньому належатиме право будувати свою власну державу, вдосконалювати її, сприяти її розвитку та процвітанню. Ось чому проблема розвитку творчих здібностей посідає таке важливе місце в системі навчання та вихованні молодших школярів.

Вивчення творчих здібностей дітей, проблема їх розвитку посідає важливе місце в дослідженні педагогів, психологів, методистів. "Здатність до творчості, – відзначав академік В.О.Екгельгардт, – це найвищий дар, яким нагородила природа людину на нескінченно тривалому шляху її еволюційного розвитку" [2, с.3].

Існує багато поглядів на проблему творчості і творчих здібностей. Ще у 1959 році американський психолог Фром запропонував таке визначення поняття творчості: “Це здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити вихід в нестандартних ситуаціях, це спрямованість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду”.

Л.С.Виготський наголошував, що у повсякденному житті творчість – це необхідна умова існування, і все, що виходить за межі рутини, завдячує своїм виникненням творчій діяльності людини. “Якщо так розуміти творчість, – зазначав він, – то неважко помітити, що творчі процеси в усій своїй повноті виявляються вже в дуже ранньому віці. Гра дитини є не проста згадка про пережите, а й творча переробка пережитих вражень, комбінування їх і розбудова з них нової дійсності, що відповідає запитам та потягам самої дитини” [2, с.20].

Дитяча вигадка відрізняється від зрілої творчості тим, що перша є лише творчістю у психологічному відношенні (дитина створює нове для себе), а друга – і в психологічному, і в соціальному (створюється нове для себе, що є новим для всіх).

Більшість учених розглядає творчість як діяльність, результатом якої є створення індивідуально нового, неповторного, оригінального.

Так, О.І.Кульчицька зазначає, що творчість – це завжди творення, тобто побудова нового і оригінального, нестандартне бачення у звичайному нових можливостей його функціонування або включення його як частини у нову систему, можливість продукувати значну кількість ідей. Що стосується творчих можливостей дітей, то вони реалізуються в різних видах їх діяльності, а саме: в грі, навчанні, спілкуванні, трудовій діяльності, і хоча дитяча творчість не дає об’єктивно значущих продуктів, але за своєю психологічною сутністю, перебігом і суб’єктивним переживанням не відрізняється від “дорослої” творчості [7, с.10].

Подібне визначення творчості і в М.Л.Смульсона, який розуміє її як процес створення нового, корисного продукта. Крім того, вчений за обсягом принципової новизни результату виділяє чотири рівні творчості.

Перший, найвищий рівень, характеризує процес творчості, який веде до принципово нового результату, нового для всього людства, а може, нового й у космічному масштабі.

Другий рівень творчості стосується продукта, який є новим для досить великого кола людей, скажімо, для певної країни світу.

Третій рівень характеризує новизну творчого продукта для значно меншого, обмеженого кола людей.

І четвертий рівень торкається творчості, новизна продукта якої є суб’єктивною, відносною, значущою тільки для людини, що творить.

Критерій новизни й оригінальності не єдиний для визначення творчості. Оскільки творчість – це вид людської діяльності, то деякі спеціалісти наголошують на можливості виявляти її мету (творчу задачу), а також об’єкт (соціальний, матеріальний) та суб’єктивні чинники (особистісні якості – знання, уміння, позитивну мотивацію, творчі якості та ін.) Вони є передумовами для творчості [11, с.326].

Думку про те, що творчість – це діяльність, яка породжує щось якісно нове і позначена неповторністю, оригінальністю та суспільно-істотною унікальністю, висловили також автори книги “Як визначити творчі здібності дитини?” В.І.Барко, А.М.Тютюнников. Вони стверджують що, відносячи будь-яку діяльність до творчої чи шаблонної, варто виходити з двох критеріїв – психологічних і соціальних. Адже новим і цінним результатом діяльності може бути в масштабах як суспільства загалом, так і окремої людини [2, с.6].

Творчість – складне соціально-психологічне явище. Щоб воно виявилось на особистісному рівні, його треба формувати, розвивати, стимулювати, а іноді і примушувати особу до творчої діяльності. На творчість особи справляють вплив не лише суб’єктивні, тобто планомірні, цілеспрямовані дії, а й об’єктивні умови її існування [5, с.72].

Отже, творчість – поняття багатостороннє. Воно включає в себе і соціальне, і психічне, і фізіологічне. У творчості особливого значення набувають як соціальні, так і особисті чинники, зокрема психологічні якості особистості, її характер, сила волі, винахідливість, пристрасть, досвід, інтелект, гострий розум, інтуїція, уява тощо. Важливою умовою творчості є сприйняття нових ідей, здатність знаходити і порушувати проблеми, незалежність поведінки та суджень і водночас уміння поступатися і відмовлятися від своїх попередніх думок, критичність, сміливість, терпимість, наполегливість, уміння забезпечувати регулярність і ритмічність розумової праці.

Проблема навчання творчості, підготовки до професійної творчої діяльності досить незвичайна – як навчити того, чого сам не знаєш, тобто нового, творчого. Звідси виникла ідея “вільного” виховання, “спонтанного” розвитку творчості, за якою найважливішим вважалося не перешкоджати паросткам спонтанної творчості. Проте добре було б не тільки не заважати, а й сприяти розвитку творчих здібностей, здатності до різних видів творчої праці [11, с.332].

Існують різні погляди на природу творчих здібностей.

Нині прийнято вважати, що спадковість створює основу для розвитку творчих здібностей, визначає їх межі, а навчання і виховання відповідають за реалізацію творчих задатків. Природжені задатки

виступають як умови успішного оволодіння діяльністю, застосування знань для розв'язання нових завдань. Про творчі здібності можна судити за продуктивністю діяльності людей, новизною підходу, швидкістю розв'язання проблем. Проте нерідко буває, що люди менш обдаровані, але добре навчені та із сформованими рисами емоційно-вольового характеру виявляються творчо більш продуктивними [2, с.5].

Таку ж думку висловлює і видатний російський академік О.О.Баєв. Він стверджує, що творчі здібності людини зумовлені багатьма чинниками. Крім того, на їх формування і прояв впливають соціальні й зовнішні умови. Як вважає О.О.Баєв, питання про генетичну зумовленість інтелекту людини та її творчих здібностей не має однозначного з точки зору генетики вирішення. Ген містить лише програму розвитку, яка не виключає альтернатив. Тому деякі визначні вчені не без підстав вважають, що ця проблема (оскільки творчі здібності зумовлюють сукупність багатьох генів) має комплексний характер і потребує відповідного вирішення [5, с.55].

О.І.Кульчицька вказує на те, що творчі здібності забезпечуються трьома групами факторів:

- 1) біологічні дані;
- 2) особлива організація психологічної діяльності креативної особистості;

3) відповідний соціум [43, с.28].

З іншого боку, Б.П.Нікітін визначає, що творчі здібності – це продукт саморуку, самостійного розв'язання задач і питань, самостійного розкриття закономірностей і зв'язків між предметами і явищами, продукт роботи мозку по шляху від відкриття істин, усім відомих, до відкриття істин нікому не відомих. Це – продукт розвитку, причому розвитку вільного, за якого інтерес, захоплення і пристрасть – головні рушійні сили [9, с.50].

В той час В.І.Андрєєв висловлює думку, що творчі здібності – це синтез властивостей і особливостей особи, які характеризують ступінь її відповідності потребам визначеного виду навчально-творчої діяльності і обумовлюють рівень її результативності [1, с.67].

Р.С.Нємов порівнює творчі здібності з навчальними. Він пише, що навчання і творчі здібності відрізняються один від одного тим, що перші визначають успішність навчання і виховання, засвоєння людиною знань, умінь і навичок, формування якостей особистості, тоді як інші – створення передумов матеріальної і духовної культури, виникнення нових ідей, відкриттів і винаходів [13, с.376].

Аналіз показує, що творчі здібності індивідуума позитивно корелюють із його пізнавальними здібностями і є вищим рівнем розвитку

його розумових задатків. Більше того, щоб з'ясувати структуру творчих здібностей, потрібно насамперед розкрити сутність інтелектуальних здібностей [3, с.47].

Незважаючи на те, що у повсякденній практиці інтелектуальні здібності проявляються у великій сукупності своїх компонентів, психологи все-таки тривалий час намагались виділити серед безмежної кількості складових домінуючі компоненти інтелектуальних здібностей людини. Зокрема для Ч.Спірмена інтелектуальні здібності – це в першу чергу здатність уловлювати абстрактні зв'язки. На думку С.Берта, інтелектуальні здібності – це передусім здатність розв'язувати проблеми з обов'язковою опорою на утворення логічних зв'язків. А.Біне і Т.Сімон, розробляючи тести діагностики інтелектуальних здібностей, за основу брали здатність індивідуума розуміти, міркувати і робити правильні висновки [3, с.48].

На думку І.Волощука, під творчими здібностями розуміють сукупність психічних якостей індивідуума, які у своїй єдності є запорукою успішного розв'язання ним творчих задач.

До множини психічних якостей, необхідних для ефективної творчої діяльності, входить низка характеристик, які загалом визначають структуру творчих здібностей особистості. Насамперед це спостережливість, здатність оптимально цілісно сприймати об'єкти оточуючої дійсності, уявлення, пам'ять, мислення, пристрасть до впорядкування, систематизації наявних знань та уявлень, цілеспрямованість, наполегливість у досягненні поставленої мети, рішучість [3, с.50].

Схожими характеристиками визначаються творчі здібності авторами книги "Обдаровані діти". Це такі, як: здібність ризикувати; дивергентне мислення; гнучкість у мисленні і діях; швидкість мислення; здатність висловлювати оригінальні ідеї; багата уява; сприйняття неоднозначних речей; розвинута інтуїція [10, с.266].

Аналізуючи компонентний склад творчих здібностей учнів, буде правомірно виділити мотиваційно-творчу активність і спрямованість особистості як одну з важливих підструктур їх творчих здібностей.

Із зарубіжних робіт з теорії мотивації найбільший інтерес представляють роботи А.Маслоу, в яких він враховує потребу особи в творчості. А. Маслоу виділяє п'ять рівнів мотивації поведінки і відповідних потреб особистості:

1. У фізіологічних потребах (їжі, одязі, відпочинку і т.д.).
2. У безпеці, захисті від насилля і погроз.
3. У спілкуванні, прив'язаності і любові.
4. У повазі, високій самооцінці, в самостійності, в успіху, престижі.

5. У самовираженні, в реалізації своїх здібностей і талантів, у розвитку своїх задатків, у творчості [1, с.68].

Крім того, А. Маслоу виділив ще три, на його думку, вищі потреби: допитливість, потребу в осмисленні оточуючого, естетичну потребу в красі, симетрії, порядку і простоті. Елементарний аналіз показує, що не тільки вищі потреби, а й потреби третього, четвертого і п'ятого рівнів слід враховувати в поясненні причин творчих досягнень і творчих здібностей учнів [1, с.68].

На основі теоретичного осмислення і узагальнення матеріалів вітчизняної і зарубіжної літератури з проблеми творчості В.І. Андреев виділяє такі блоки творчих здібностей особистості учня:

1. Мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості.
2. Інтелектуально-логічні здібності особистості.
3. Інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності особистості.
4. Світоглядні властивості особистості, спрямовані на успішну навчально-творчу діяльність.
5. Моральні властивості особистості, сприятливі для успішної навчально-творчої діяльності.
6. Естетичні властивості особистості, сприятливі для успішної навчально-творчої діяльності.
7. Комунікативно-творчі здібності особистості.
8. Здібності до самокерування особистості в навчально-творчій діяльності.
9. Особливості особи, що проявляються в навчально-творчій діяльності і сприяють її успішності [1, с.73].

Дещо іншим є підхід, коли про рівень творчих здібностей людини в цілому судять на основі рухливості її розуму – постійного пошуку, виходу з тупикових ситуацій за умови тимчасових невдач [3, с.52].

На думку А.Я. Митник, творчі здібності забезпечують швидке набуття знань та умінь, закріплення й ефективного застосування їх на практиці. А це означає, що для удосконалення творчих здібностей велике значення має розвиток психічних процесів – пам'яті, уваги, уяви тощо [8, с.55].

Щоб сформувані в учнів якості творчої особистості, слід надавати їм максимум можливостей для випробування себе в творчості, причому починати слід з найпростіших завдань. М. Трінг вважає, що цілеспрямовані заняття з формування у дітей якостей творчої особистості варто проводити з невеликими групами (не більш 10 чоловік), тоді кожний учень зможе (принаймні наважиться) запропонувати власне розв'язання навчальної проблеми [2, с.20].

З метою прищеплення дітям самостійності, впевненості у своїх творчих силах та творчих здібностях педагог постійно застосовує

завдання дедалі більшої складності, причому діти мають можливість самі обирати посильне завдання. Інтерес і опора на позитивні емоції, що вимагають успішного розв'язання поставлених завдань, сприяють розвитку творчого мислення [2, с.27].

Сучасний підхід до навчання творчості пропонує чітке розмежування того, чого у творчості можна і потрібно навчитися, а чого не можна й не треба. Так, О.О.Мелік-Пашаєв виділяє кілька рівнів творчих здібностей у художній творчості, які виявляються в розв'язанні творчої задачі. Одна з характеристик творчої задачі – відсутність єдиного правильного вирішення взагалі, воно можливе тільки з певної естетичної позиції, якщо йдеться про мистецтво, або з певної рефлексивної позиції суб'єкта відносно задачі. Отже, найнижчі, операційні компоненти творчих здібностей можна формувати безпосередньо, показуючи і пояснюючи, як і що має робити учень. Для розвитку творчої уяви перед учнем треба ставити задачі, для вирішення яких він має відшукати власні, не відомі вчителю засоби [11, с.332].

Отже, безпосередньо навчати творчості у звичайному розумінні слова “навчання” неможливо. Щоб описати процеси формування здатності до творчості, використовується ідея, поняття тренінгового впливу. Інтелектуально-творчий тренінг, тобто розгорнуту систему гнучких впливів на особистість, спрямовану на формування здатності до творчості, слід відрізняти від прийомів або методів, активізації творчості “під конкретну задачу”.

Що ж до способів активізації творчості, то серед них виділяють такі:

- 1) забезпечення сприятливої атмосфери, доброзичливості зі сторони вчителя, його відмова від висловлення оцінок і критики стосовно дитини, що сприяє вільному вияву дивергентного мислення;
- 2) збагачення оточуючого дитину середовища різними новими для нього предметами і стимулами з метою розвитку його допитливості;
- 3) підтримування висловлювання оригінальних ідей;
- 4) збільшення можливостей для вправ і практики, широке використання питань дивергентного типу, що застосовуються в різних галузях;
- 5) використання особистого прикладу творчого підходу до вирішення проблем;
- 6) надання дітям можливості активно задавати питання.

Схожі умови, що сприяють розвитку творчих здібностей, виділяє Л.Г. Чорна:

1. Наявність прикладу креативної поведінки у безпосередньому оточенні людини, що його можуть наслідувати діти (відсутність жорсткої “за рівнями” диференціації навчання, наявність у дитячому колек-

тиві обдарованих і здібних дітей, можливість спілкування з обдарованими дорослими і, головне, сам учитель, що виступає як особистість творча, здатна до саморозвитку).

2. Достатня свобода думки учнів, відсутність незрозумілих правил, абсурдних заборон, наявність можливості вільного формування власної думки, відхід від ригідності мислення.

3. Позитивне ставлення до учня, захоплення його здібностями, орієнтація на позитивні якості [12, с.45].

Творчі здібності набагато більше притаманні людям, ніж звичайно вважають. Не можна їх пов'язувати з результатами людської діяльності, які належать до вершини вияву людського духу: науковими відкриттями, створенням цінностей світової культури тощо. Творчість, тобто виробництво нового, не є рідкісним і дивовижним привілеєм незвичайних осіб. Всі люди творять, створюють нове у своєму буденному житті, аспекти творчості численні. Кожна людина тою чи іншою мірою (і хоча б у найелементарніших формах) використовує свою здатність до творчості [5, с.91].

Адже творчість – це результат внутрішньої потреби особистості, яка пробуджується в процесі відповідного виховання, що сприяє розвитку природних задатків. Тому важливо виявити такі задатки ще в дитинстві з тим, щоб знайти шляхи їх збереження і розвитку. Тільки тоді “спрацює” творчий потенціал, відбудеться становлення творчої особистості [4, с.27].

Різні погляди існують і щодо визначення сутності творчих здібностей. Зокрема деякі вчені наголошують на важливості спадковості як основи для розвитку творчих здібностей (В.І.Барко, О.О.Баєв), не заперечуючи значення навчання і виховання (О.І.Кульчицька), інші розглядають творчі здібності як продукт саморуху, самостійного розв'язання задач (Б.Л.Нікітін), як синтез властивостей і психічних якостей особистості, що відповідає потребам певного виду діяльності і забезпечує рівень її результативності (В.Андрєєв, І.Волощук).

Отже, основними якостями, які виявляють творчі здібності, є спонтанність, фантазійність, багатоваріантність, неконтрольованість процесу розгортання думки, гнучкість, оригінальність думки, інтуїтивне народження ідей, широке поле пошуку необхідної інформації, несподіваність, раптовість виникнення ідей і т.д.

1. Андрєєв В.И. Творческие способности личности // Диалектика воспитания самовоспитания творческой личности – Казань: Издательство Казанского университета. 1988. – С.65-103.

2. Барко В.І., Тютюнников А.М. Як визначити творчі здібності дитини? – К.: Україна, 1991. – 80 с.

Штангурська Іванна. Погляди вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів на розвиток творчих здібностей особистості школяра

3. Волощук І. Структура творчих здібностей особистості // Українська мова і література в школі – 2002. – №6. – С.47-52.
4. Зверік О.П. Потяг до творчості розвивається з дитинства // Рідна школа – 1993. – №4. – С.27-28.
5. Клепиков О.І., Кучерявий І.М. Основи творчої особи. – К.: Вища школа, 1996. – 295 с.
6. Кульчицкая Е.И. Одаренность как психологическая проблема // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №7 – С.28-30.
7. Кульчицька О.І. Творчі здібності та особливості їх прояву в дитячому віці // Обдарована дитина. – 2000. – №1. – С.10-15.
8. Нікітін Б.П. Виникнення і розвиток творчих здібностей // Радянська школа. – 1989. – №7. – С.49-52
9. Одаренные дети. Пер. с англ. (Под. общ. ред. Г.В.Слуцкого, В.Бурменской. – М.: Прогресс, 1991. – 380 с.
10. Смульсон М.Л. Психологічна проблема навчання творчості. Творчий тренінг // Психологія за ред. Трофімова. – К.: Либідь, 2000. – 560 с.
11. Чорна Л.Г. Психологічне забезпечення розвитку творчих здібностей учнів // Обдарована дитина. – 2001. – №2. – С.42-46.

This article shows that learning the creative abilities of children, the problem of their improvement take the important place in the researches of teachers, psychologists and pedagogical instructors.

There are many opinions on the problem of creative work and creative abilities. Some scientists consider that a man is born with the gifts to such abilities, others confirm they are developing in the process of education during the lifetime.

ВИЩА ШКОЛА

Неллі Лисенко, Олена Добош

СИСТЕМНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

За визначенням Б.С. Гершунського, освіта включає три взаємообумовлених конструкти: освіта як цінність держави; освіта як цінність суспільства; освіта як цінність особистості [1].

Запропонований підхід не руйнує цілісність освіти і відбиває можливість й доцільність акцентування уваги на певному аспекті її функціонування. Для розуміння оцінки і сутності освіти як складного різнопланового явища слід практикувати цілісний підхід до її характеристик. Натомість, аналітичне “роз’єднання” цілісного об’єкта, яким є освіта, можливе лише для виявлення особливостей певного її аспекта задля їх подальшої інтеграції. Це дає підстави розглядати освіту як міждисциплінарну макросистему (мовою кібернетики) – “велику систему” з усіма властивостями і ознаками, притаманними для таких систем, зазначають дослідники.

Стан освіти є найважливішим показником духовного розвитку суспільства. Учені ХХ століття (Е. Шредингер, В. Гейзенберг, І. Пригожин, І. Рабі, Д. Блохінцев та ін.) неодноразово висловлювали думку про доцільність об’єднання освіти й культури; підкресливали, що освіта не повинна перебувати в опозиції до культури, її необхідно розглядати в системі як один з провідних компонентів [2; 3].

У сучасній науковій літературі освіту визначають як певну суспільну та соціально-культурну цілісність. Вона символізує визначений рівень соціальних і людських потреб, обумовлених науково-технічним процесом, збагаченням змісту професійної діяльності, об’єднуючи комплекс таких характеристик: соціально-політичних, економічних, культурних, наукових. Відповідно освіта є складником культури і підлягає аналізу в різноманітних аспектах – інформаційному, наукознавчому, соціологічному, педагогічному. Означені характеристики посідають важливе місце в створенні сучасної концепції освіти для реалізації її ступеневості у вищій педагогічній школі України. Значну роль в цьому відіграють нові гуманітарні галузі в педагогіці, що виникли на межі філософських, соціологічних, історичних і естетичних знань: етнопедагогіка, педагогіка народознавства, адаптивна педагогіка та ін. Вони не лише сприяють гуманітарному розвитку особистості студента, але є важливим складником професійної підготовки.

Загальнотеоретичною основою використання знань у професійній підготовці майбутніх педагогів, на наш погляд, є конкретизована і моди-

фікована, стосовно завдань професійної освіти, діалогова концепція М.М. Бахтіна, а також антропологічний (Зеньковський В.В.) та філософсько-онтологічний підходи (М.С. Каган) до навчання і виховання.

Ідею діалогу в полікультурному середовищі розглядаємо як надзвичайно актуальну, що передбачає розуміння рівноцінності та рівноправності всіх національних культур і можливостей налагодження паритетних взаємин між ними. Виховання студентської молоді в дусі українського патріотизму може стикатися з певними протиріччями між потребою бути лояльним громадянином держави (в її основі – титульна нація) та бажаннями близько 131 етносу якнайповніше самореалізуватись у національно-етнічному сенсі. Усвідомлюємо, що для етнічного українця незалежно від мови, якою він спілкується, обов’язковим є визнання й дотримання вартостей українського національного виховання. Щодо представників етнічних груп і етнічних меншин, то вони повинні мати всі можливості для реалізації національно-культурних потреб (ухвалено Конституцією України). Як писав О. Вишневський, “Прагнучи етнічного самовизначення, етнічні групи й меншини змушені орієнтуватись на кінцеву мету українського виховання, що ґрунтується на ідеології української державності” [2, с.258].

Діалогова концепція М.М. Бахтіна, набувши розвитку в роботах В.С. Біблера, сприяє реалізації конструктивної функції, що допомагає виробити чіткі правила педагогічної діяльності в сфері професійної підготовки, визначаючи мету цієї діяльності, вимоги, зміст освіти, засоби комунікації та комунікативні форми, способи й стилі оцінювання поточних, рубіжних і підсумкових (очікуваних) результатів, тобто знань.

Актуальною вважаємо ідею М.М. Бахтіна про самодетермінацію особистості, що має широке застосування в педагогічній підготовці студентів, стимулює їх до саморозвитку і самовдосконалення. Її розглядаємо за суттєвий підхід до трактування освіти як цінності держави, суспільства, підсистеми особистості. Освіта вирішує три напрями магістрального поступу земної цивілізації: розуміння світу, розуміння суспільства, розуміння людини.

Надання педагогічним факультетам статусу педагогічних інститутів розглядаємо як реакцію системи вищої освіти України на соціальні зміни. Відтак вища педагогічна освіта посідає особливе місце в розвитку прогресивних процесів в Україні. Її характерною особливістю є академізм, що поєднує навчання з дослідженнями, з фундаментальними проєктуваннями освітніх програм, з формуванням творчих осередків та запровадженням індивідуалізованих форм підготовки. У сучасних пошуках найкращих форм організації освіти, розвитку нових поколінь фахівців

для різних галузей особливої цінності набуває вітчизняний досвід. Його слід брати за основу під час застосування тієї чи іншої іноземної моделі освіти. Зважаючи на їх прогресивність чи ефективність, не слід застосовувати механічно, без урахування досвіду вчених України, особливостей концепцій національної освіти, розроблених на національному ґрунті, з їх антропологічною організацією – наповненістю гуманним змістом, увагою до душі людини, ідеєю братерства й соборності. Усі означені духовні цінності необхідно зберегти.

Система освіти в педагогічному інституті є своєрідним провідником між культурою соціуму та особистістю, перекладачем інформації на мову предметних систем навчання – навчальних дисциплін, що створюють умови для її гармонійного й професійного розвитку. Адже на кожному етапі розвитку суспільства освіта відбиває той тип і рівень культурної організації його життя, який є сутністю державності. Натомість розмежування соціального складу суспільства завжди обумовлює розходження цілей освіти. Сучасні соціально-культурні зміни зініціювали нове розуміння людини, її ролі в суспільстві, що належно віддзеркалено в її цілепокладанні. Отож освіта як визначний показник соціальної системи забезпечує передачу набутків від покоління до покоління на кожному історичному етапі. Відтак це позначається на сукупності цілей, змісту, організаційних форм і методів їх реалізації.

Сучасна ситуація вимагає формування у майбутнього спеціаліста специфічної соціальної культури, головним завданням якої є здатність людини орієнтуватись у кризових проблемних ситуаціях, здатність до рефлексії й творчості, уміння володіти навичками роботи з різними дітьми, готовність до полікультурного діалогу.

Утворення й розвиток педінституту в інфраструктурі університету має суспільну цінність і сприяє соціальним змінам та утвердженню альтернативних шляхів розвитку спеціалізацій у професійній підготовці, обстоюванню соціокультурної місії. Це власне і є показником ефективності гуманізації вищої освіти та її трансформування в конкретну сферу, скажімо, урахування типів дошкільних закладів.

Концептуальну переорієнтацію освітньо-виховної роботи в умовах педагогічного інституту моделюємо для зміцнення внутрішніх зв'язків між елементами структури педагогічного процесу, утворення єдиного освітнього простору, в якому формується особистість майбутнього фахівця, з визнанням необхідності забезпечення йому можливостей для участі в громадській діяльності, зацікавленого змістом формування сучасного спеціаліста в галузі педагогічної освіти.

У загальноособистісному плані освіту розглядаємо як цінність, як процес соціалізації й індивідуалізації людини, що формується в часі

та просторі, як певний рівень особистісно-індивідуальних і соціально-особистісних якостей. В онтологічно-освітньому аспекті – це особливий вид, системно структурований феномен, що включає спеціальні освітні інститути. Для педагогічного розуміння соціального становлення особистості майбутнього фахівця особливу роль відводимо вивченню факторів і механізмів соціалізації: адаптації, ідентифікації, творчої самореалізації.

Сучасна соціальна дійсність вимагає від системи освіти виховання і розвитку в індивіда якостей ініціативної, самостійної суб'єктної позиції, яка дозволяє творчо й активно будувати свою діяльність в різних сферах життєдіяльності. На зміну освіті, зорієнтованій на знання, приходить нова функція освіти, яка, за висловлюваннями М.С.Кагана, повинна бути "генетичною матрицею суспільства", за якої суб'єктом перетворення соціуму, виникнення нових форм суспільного життя стають цінності самоосвіти. Вони є основою для формування особистісно-орієнтованих пріоритетів.

Суттєвість соціально-педагогічного підходу, за дослідженнями В.І.Загвязинського, забезпечує організацію та використання всього педагогічного потенціалу соціуму для стимулювання розвитку й реалізації індивідуальних можливостей кожної особистості. Сучасний педагог у галузі освіти зможе виправдати соціальні сподівання лише тоді, коли його загальна і професійна освіта розвиватимуться випереджаючими темпами щодо інших напрямів розвитку суспільства. Педагогічні знання повинні стати невід'ємною часткою загальної соціальної політики, відтак освіта, покликана виконувати функції стабілізуючого фактора, сприятиме реалізації можливостей майбутнього фахівця, забезпечуватиме його різносторонній розвиток.

Важливою умовою формування професійної культури розглядаємо й переорієнтацію освітньої парадигми з когнітивно-інформаційної на аккультивну (проектну). Робота за проектами щоразу ширше застосовується в практиці соціальних перетворень. Надання допомоги майбутнім педагогам доцільно поєднувати з процесами самопомоги на різних етапах їх соціалізації. Відповідно відбудуться зміни педагогічної взаємодії студентів і викладача, відтак утвердяться паритетність, співробітництво між суб'єктами педагогічного процесу. Системно-синергетичний підхід зумовлює розгляд цінності освіти як пріоритетного напрямку в інтеграції її державного та особистісного аспектів. Освіту як підсистему особистості правомірно розглядати як системотворчий складник у її характеристиці: зміст та архітектоніка освіти кожної людини складається в процесі життя. На цій основі можемо констатувати суттєві

відмінності освіченої людини від неосвіченої, визначати в характеристиках “добре” чи “погано освічену” людину, обстоючи рівень її освіченості. Сутність ставлення до освіти як до цінності кожної людини не суперечить нашому розумінню освіти як процесу: поступ індивіда до своєї індивідуальності. Натомість, відкриття людиною свого унікального, неповторного образу передбачає наявність певної основи, яка б визначала її життєтворчість: специфічні знання обумовлювали б особливості поведінки й діяльності в різних сферах життя.

В еволюційному процесі особистість визначається як суб'єкт, на який впливають внутрішні і зовнішні фактори, включаючи соціальний досвід і обставини, що змінюють довкілля. Зміни в суспільстві оновили функції сучасного вищого педагогічного закладу в Україні, переорієнтували освіту на уніфіковану, “адресну”, тобто особистісно-орієнтовану. Поняття “особистість” у контексті теорії особистісно-орієнтованої освіти набуло певної евристичної сили і виступило передумовою реалізації технологій особистісно-орієнтованої освіти з вивчення кожної означеної спеціальної навчальної дисципліни. Особистості притаманні природні намагання актуалізуватись, зберігатись і самоінтенсифікуватись. Отож розвитку позитивної “Я-концепції” кожного студента сприяє забезпечення особистісно-орієнтованого гуманного підходу до його освіти, створення розвивального осередку, що передбачає: суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію; високий рівень пізнання (наявність відповідних знань); застосування технологій навчання, опертих на діалог. Відтак правомірно розглядати основним засобом розвитку особистості кожного студента його діяльність, зміст якої визначається прикладною функцією, тобто опануванням студентом майбутньою професійною діяльністю, на яку одночасно впливають і соціальні функції. Масивом для їх реалізації слугують різні види практик – первинна апробація професійної придатності.

Цікаво, що стрижнем концепції особистісних знань, за Полані, є розкриття ставлення людини до пізнання внутрішнього світу – самопізнання. Саме ступінь особистої участі суб'єкта в пізнанні дозволяє уявити і моделювати процес освітньої діяльності як розширення межі ще не сформованих знань, їх перенесення в реальні.

Сучасна професійна педагогічна освіта повинна слугувати становленню і повному розкриттю особистості майбутнього вчителя, усвідомленню ним своєї сутності, специфіки взаємодії з індивідуально-особистісною пізнавальною практикою в сенсі сутнісно-особистісного. Натомість з особистісно-індивідуальною – в якості сутнісно-індивідуального типу освітнього пізнання, мета якого – усвідомити свою сутність і адекватно відповісти на запитання: “Хто Я?” “Що Я?”

Існування сутнісно-особистісної й сутнісно-індивідуальної форм освітньої діяльності обумовлюються різними цілями, які ставить перед собою особистість у процесі пізнання. Відтак, освітнім знанням властиві дві галузі застосування: сутнісно-особистісні знання слугують формуванню соціально-рольової структури особистості; сутнісно-індивідуальні знання (мудрість, поклик серця та ін.) сприяють утворенню мотивів на продовження особистістю свого освітнього шляху з метою подальшого індивідуального розвитку. Розмежування означених форм освітніх завдань дозволяє актуалізувати їх призначення в процесах становлення і повного розкриття особистості.

Освітня діяльність в усіх своїх проявах завжди особистісна, емоційно виражена, оскільки є підсистемою особистості. Цікавою для порушеної теми є думка Т.Ф. Акбашева, який визначає освіту як цілеспрямовану роботу над образом “Я”, над зміною свідомості. Змістом освіти дослідник вважає не знання-інформацію, а знання-ставлення. Як енергетична особа, людина – це дух, і в такій якості бере участь у духовно-енергетичних контактах з Космосом, Всесвітом, несе за них відповідальність. Отже, слід формувати духовний потенціал особистості шляхом утвердження нових відносин зі світом, іншими людьми, самим собою [6]. Зауважимо, що в Україні послідовно розширюється інноваційне поле психолого-педагогічних, дидактико-філософських досліджень, які спрямовані на звеличення Духу людини, її інтелектуальне й духовно-моральне зростання. Відтак науково-творча еліта нової України виражає свою соціальну позицію в суспільстві, виявляє свою причетність до загальнолюдської цивілізації та культури, спираючись на унікальну етико-філософську, художньо-поетичну спадщину титанів духу рідного народу, серед яких і Г.С. Сковорода, що невтомно звеличував духовне начало людини: “Якщо прикрашаєш та одягаєш тіло, то не забувай і серця” [7]. За судженнями І.Канта, освіта – не пасивне сприйняття знань, коли людина є об'єктом впливу.

Свідомість людини активна, і завдяки їй людина, яку навчають, є суб'єктом з виявом активності, зацікавленості та творчої уяви. Людина відкрита для зовнішнього світу і не може існувати поза середовищем, поза його впливом. Як особистість, людина не існує поза взаємодією з соціальним середовищем і культурою. Отже, розвиток особистості майбутнього педагога завжди є результатом її взаємодії, контактування з соціальним довкіллям, а якість розвитку визначається рівнем його культури, соціального, в тому числі освітнього, простору. Освіта повинна підпорядковуватись законам розвитку особистості, а не навпаки. Тобто, освіта є складовою частиною її розвитку. Важливою теоретико-

освітньою проблемою є визначення цілей формуючого впливу на людину, які визнаються реалістичними, якщо дотичні до таких обставин:

- соціальне середовище, його економічні, політичні та інші параметри і людинотворчої спрямованості;
- рівень знань про закони розвитку особистості, яка формується в конкретному соціальному середовищі;
- наявність педагогів, здатних реалізувати поставлені цілі.

Власне кажучи, освітні сили й повинні формуватися з таких обставин, а важливішою складовою частиною теорії освіти має стати вчення про закономірності й способи вироблення освітніх цілей. У цьому випадку освіта виходить за межі складової частини процесу розвитку і постає як управлінський процес. Закони розвитку особистості – це закони суб'єкта освіти. Усвідомлене й кваліфіковане користування ними, оптимізація їх дії і складає сутність освітньої діяльності. Таким чином, освіта особистості і є її розвитком, який підпорядкований законам соціального управління.

З методологічної точки зору оцінка професійної освіти спирається на стандартизацію очікуваних і бажаних результатів педагогічної діяльності. Їх головним завданням є вирішення міждисциплінарної проблеми. Цілісність, інтегративна сутність професійної освіти утворюються на основі чіткого структурування й ієрархії змісту освіти та методичного управління як взаємообумовлених чинників педагогічного процесу вузу.

Методичне управління здебільшого повинно сприяти формуванню освіченості й професійної компетентності особистості. В цьому підході символічним є те, що поняття “навчатися” є зворотним дієсловом, яке відбиває глибинну сутність усіх змін у системі вищої освіти. Людина повинна вчитися самостійно (у прямому розумінні вчити себе сама), а вища школа, як соціальний інститут, повинна створити для неї необхідні умови і можливості, щоб вона могла стати освіченою людиною і творчою особистістю.

1. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика. – М.: Флинта, 2003. – 764 с.
2. Омелян Вишневський Теоретичні основи сучасної української педагогіки. – Дрогобич.: КОЛО, 2003. – С.258.
3. Саркисян С.А., Голованов Л.В. Прогнозирование развития больших систем. – М.: Статистика, 1975. – 192 с.
4. Педагогічний енциклопедичний словник // За ред. С.У.Гончаренка – К.: Либідь, 1997. – С.241-242.
5. Корнетов Г.В. Гуманистическое образование: традиции, перспективы. – М.: Педагогика, 1993. – 71 с.
6. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. – К.: Україна, 1998. – 393 с.

7. Сковорода Г. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – К.: Радянська школа, 1983. – С.97.

In clause (article) approaches of scientists to the analysis of formation (education) as systems are considered; characterized functions of vocational training in modern pedagogical institute; features of the person of modern student are resulted.

Галина Білавич, Борис Савчук

ВНЕСОК М.Г. СТЕЛЬМАХОВИЧА В РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Вітчизняна історико-педагогічна наука кінця ХХ століття збагатилася ґрунтовними дослідженнями в царині розвитку освіти, виховання і педагогічної думки в Україні. У 90-х роках ХХ ст. з'явилися розвідки, в яких автори намагалися дати об'єктивну оцінку суспільним явищам, що відбувалися в період боротьби за національну школу, зробили спроби простежити основні віхи зародження й розвою просвітницького руху як передумови розвитку освіти та культури, а також реабілітувати тих людей, які своєю подвижницькою працею сприяли національному поступові. Зросла кількість науково-публіцистичних книг, статей про розвиток педагогічної думки і шкільництва в Україні та поза її межами. Саме завдяки доробкові вітчизняних учених (О.Любар, В.Майборода, Н.Калениченко, М.Стельмахович, Б.Ступарик, О.Сухомлинська, Д.Федоренко, М.Ярмаченко та інші) на межі ХХІ століття постала об'єктивна картина розвитку української освіти, позбавлена будь-яких ідеологічних перекручень, заангажованості, історичних помилок.

Помітний внесок у розвій історико-педагогічної науки зробив академік М.Г.Стельмахович: він один із перших почав досліджувати мало знаний тоді для української науки пласт, пов'язаний із розвитком освіти й педагогічної думки Західної України.

До кола наукової обсервації вченого увійшла й діяльність товариств “Просвіта”, “Рідна школа”, молодіжних організацій “Пласт”, “Сокіл”, ін. Перші розвідки належать до початку 90-х років минулого століття. У них розкривається роль цих інституцій у підвищенні освітнього рівня населення Галичини, в створенні української школи, у розбудові національного життя краю. На підставі вивчення галицьких часописів того часу, архівних матеріалів, праць українських істориків М.Г.Стельмахович зробив спробу показати процес становлення та розбудови рідномовного шкільництва краю, боротьбу галичан за просвіту, проана-

лізував просвітню діяльність товариств, що працювали на національне відродження Галичини, їхню роль у формуванні національної свідомості українських дітей, утвердженні української мови як мови навчання в освітніх закладах регіону, проведенні плебісцитів у Галичині тощо.

Крім цього, як авторитетний дослідник українського шкільництва професор М.Г.Стельмахович був керівником, опонентом численних дисертацій, рецензентом монографічних досліджень, посібників, статей тощо.

Однак найбільше вчений прислухався дослідженню української народної педагогіки. Цій проблемі він присвятив низку ґрунтовних наукових праць: дисертаційне дослідження, численні монографії, навчальні посібники, статті.

Упродовж віків людство намагалося осмислити, зрозуміти і передати майбутнім поколінням свій досвід, знання, уміння, формулюючи і втілюючи їх у стислих словесних формах. Цю невичерпну скарбницю людської мудрості М.Г.Стельмахович правомірно відніс до історичної педагогічної спадщини. Вона давня, як рід людський, і сформувалася задовго до того, як педагогіка виділилася в окрему науку.

Впродовж останнього десятиріччя наукова громадськість не лише України, а й європейських країн дедалі частіше звертає свої погляди до народної педагогіки, до джерел народної мудрості. “Препаруючи й аналізуючи історію, культурні надбання народу, його фольклор і педагогічну спадщину, сучасні покоління дістали змогу не лише робити висновки щодо буття та історичного минулого нації, а й удосконалювати своє майбутнє, впливаючи на формування національної самосвідомості, виховання гармонійно розвиненої особистості через подальший розвиток національних традицій і народної творчості”, – зазначає польська дослідниця [1, с.2].

Сьогодні доцільність українознавчої освітньої політики зумовлюється об’єктивними потребами гуманізації освіти, її олюднення. Шлях до олюднення, об’єктивізації, гуманізації освіти полягає в перегляді ставлення до традицій і знань української етнокультури, до цінностей світової цивілізації тощо.

М.Г.Стельмахович ще за часів радянського тоталітаризму (на початку 70-х років минулого століття), коли народна педагогіка перебувала на задвірках історико-педагогічної науки, сміливо наголошував, що педагогічна культура українського народу відображає його багатовікову історію. У педагогічних традиціях простежуються всі етапи історичного розвитку держави, відбивається духовна культура народу. Етнопедагогіка вбирає з культури свого народу кращі традиції, спрямовані на якісне поліпшення виховання молодого покоління. Культура

українського народу, зокрема педагогічна, знаходить глибоке і яскраве втілення у фольклорі, народних традиціях, святах і обрядах, народних іграх. Саме в усній народній творчості надibuємо перші паростки народної культури, початки педагогічної думки.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що проблема історії етнопедагогіки в різний час була предметом небагатьох досліджень. Цікавим і чи не єдиним таким зразком є монографія Є.Сявавко “Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку” (1974 р.), в якій на основі етнографічних, літературних, архівних джерел простежуються народнопедагогічні погляди на освіту й виховання в різні історичні епохи. Цінною для сучасного дослідника історії української етнопедагогіки є маловідома наукова праця С.Бабишина “Історія школи і народних педагогічних поглядів у світлі фольклорних, етнографічних і археологічних джерел” (1979 р.). Учений Мирослав Стельмахович у своїх працях [2; 3; 4] окремі параграфи присвячує цьому питанню. В навчальному посібнику “Історія української педагогіки” (1999 р.) автори Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. відводять на вивчення народної педагогіки окрему тему (Тема 3) і в ній окремий параграф – про проблеми історії української етнопедагогіки. Однак, мусимо констатувати, що з 1974 року – часу виходу у світ монографії Є.Сявавко – до сьогодні історико-педагогічна наука, за винятком наукових праць академіка М.Г.Стельмаховича, не збагатилася жодним ґрунтовним дослідженням із цієї проблеми.

Щодо методології вивчення історії української етнопедагогіки, то тут і поготів не здійснено жодних досліджень. Таким чином, об’єктивно визріла необхідність зробити спробу визначити методичний інструментарій дослідження історії української етнопедагогіки, оскільки впродовж останнього десятиріччя за одиничними винятками не з’явилося досліджень, присвячених проблемам методологічного, концептуального пошуку, термінологічно-категоріальним питанням.

Дискусійними сьогодні в історико-педагогічній науці є погляди вчених на категоріально-понятійний апарат. М.Г.Стельмахович спричинився й до розробки методичного інструментарію етнопедагогіки як науки. Його міркування досить доречні й актуальні, оскільки й донині з цього приводу в науковому світі немає одностайності.

Як свідчать авторитетні науковці, що репрезентують історичну науку (О.Реєнт, Л.Таран, Т.Колесник, В.Ткаченко, Ю.Павленко та ін.), однією зі складових кризи історичної науки є криза категорій та понять, якими вона оперує. Це повною мірою стосується і методології історії етнопедагогіки як галузі історико-педагогічної науки. Яскравою ілюст-

рацією цього може стати плутанина у визначенні таких ключових понять етнопедагогічної науки, як “народна педагогіка”, “етнопедагогіка”. Тут маємо широкий спектр досить розбіжних визначень.

Так, Мала енциклопедія етностановництва у статті “Етнопедагогіка” подає досить “компаративістське” визначення цього поняття: “галузь педагогіки, яка вивчає системи виховання та навчання окремих народів, переважно в країнах, що розвиваються” [5, с.68]. Тут же виникає низка питань: чому не всіх народів, а лише “окремих”; чому переважно в країнах, що розвиваються, тощо. Мирослав Стельмахович диференціює поняття “народна педагогіка” та “українська етнопедагогіка”. Досить слухними є його визначення: “Українська етнопедагогіка – це наука про українську народну школу, тобто про досвід українського народу щодо виховання підростаючого покоління, про його педагогічні погляди. Наука про педагогіку побуту, родини, українців”. Історія української етнопедагогіки – це “галузь знань про зародження, становлення й розвиток науки про українську народну педагогіку від появи її до сучасності” [2, с.42]. Отже, історія української етнопедагогіки – наукова дисципліна, що вивчає зародження, становлення та розвиток науки про українську народну педагогіку від появи до сьогодні.

У терміні “історія української етнопедагогіки” сфокусовані фактично два поняття: українська етнопедагогіка та її історія. Академік М.Стельмахович зазначає: “Якщо поставити всі три поняття поруч для узагальненого порівняльного аналізу, то головну суть кожного з них стисло можна виразити так: народна педагогіка – явище, історико-педагогічний феномен; етнопедагогіка – наука про нього; історія педагогіки – знання – еволюції цієї науки” [2, с.42]. Фігурально кажучи, народна педагогіка – це те, чим займається народ усе своє життя, всю свою історію, оскільки виховання – категорія вічна; етнопедагогіка – це те, чим займаються дослідники народної педагогіки.

Узагальнюючи й синтезуючи ці три наукові поняття (народна педагогіка, етнопедагогіка, історія етнопедагогіки), вчений підсумовує: народна педагогіка – явище, історико-педагогічний феномен; етнопедагогіка – наука про нього; історія етнопедагогіки – знання еволюції цієї науки.

Іншими словами, народна педагогіка – “це те, чим займається народ усе своє життя, всю свою історію (виховання – категорія вічна); етнопедагогіка – це те, чим займаються дослідники народної педагогіки; історія етнопедагогіки репрезентує висхідне прямування науки про народну педагогіку” [2, с.42].

Зважаючи на ці та інші погляди, услід за М.Стельмаховичем стверджуємо, що українська етнопедагогіка – складова вітчизняної історико-

педагогічної науки, предметом якої є вивчення народнопедагогічних поглядів на виховання від найдавніших часів до сьогодення. Тут же зазначимо, що терміни “етнопедагогіка” та “народна педагогіка” доцільно розглядати як синонімічні.

В умовах розвитку національної школи зростають роль і значення художньо-естетичного виховання як засобу формування духовного світу, естетичних ідеалів юнацтва, мета якого – всебічний розвиток особистості з високим національним культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного. Виховання духовного світу дитини – першорядне завдання батьків і педагогів. Це досягається насамперед завдяки вмілому відбору для читання творів художньої літератури. Ще на початку 90-х років минулого століття М.Г.Стельмахович наголошував, щоб юнаки та дівчата прилучалися до шедеврів української класики, прочитали та мали у власній бібліотеці такі перлини історичної романістики, як “Не драгуйте грифонів” І.Білика, “Ольвія” В.Чемериса, “Синьоока Тивер” Д.Міщенка, “Зрада, або як стати володарем” Р.Іванченко, “Іду на вас”, “Упирі” Ю.Опільського, “Захар Беркут” І.Франка, “Гомоніла Україна” (в 2-х томах) П.Панча, “Під Корсунем”, “На руїнах Січі”, “Зруйноване гніздо” А.Кашенка, “Яса” (в 2-х томах) Ю.Мушкетика, “Гетьман Іван Виговський”, “Князь Єремія Вишневецький”, “Маруся Богуславка” І.Нечуя-Левицького, “Облога Буші” М.Старицького, “Гетьман Кирило Розумовський” М.Лазорського та десятки інших скарбів літературних надбавь України [6, с.131-133].

У численних наукових працях ученого, його виступах на науково-практичних конференціях наріжною проходить думка про значення рідної мови в житті дитини. Він із боєм констатує зниження престижу освіченості, духовної культури в молоді, “невживлення” в південному, східному регіонах держави ідеї культивування рідної мови – “символу державного й національно-культурного суверенітету українського народу”, найглибшого джерела національної духовності.

За таких обставин актуальною проблемою всього національного виховання, на думку М.Стельмаховича, є повернення до “джерел української педагогіки з її невід’ємними компонентами – родинознавством (фамілістикою), дитинознавством, етнодидактикою, батьківською, опікунською й козацькою педагогіками, педагогікою рідного українського слова, національно-освітою і виховання, школи-родини, опора на досягнення наукових педагогічних традицій українців, національні здобутки сучасної національної педагогіки...” [7, с.8-9] як надійної запоруки педагогічної автентичності.

У творчій, глибоко прочитаній спадщині М.Г.Стельмаховича сьогоднішній учитель повинен зосередити увагу на одному з педагогічних

заповітів ученого щодо формування мовленнєвої культури сучасних юнаків та дівчат. Вважаючи найпекучішою проблему мовного спілкування школярів, він апелює до скарбів народної педагогіки, що таять цінні поради стосовно мовленнєвого етикету, виражені, як правило, в усній народній творчості, афоризмах. Українська національна фамілістика категорично заперечує і не допускає вживання грубих і лайливих слів. Розглядаючи “матірщину”, побутування в дитячому і молодіжному середовищі сороміцької лексики як велике і страшне зло сьогодення, що “руйнує споконвічну добру традицію українців – культ матері, порядної жінки, вірної дружини, цнотливої дівчини, чесного юнака, гідності людини взагалі”, словами А.Макаренка, висловленими ще 1936 р. в “Книзі для батьків”, педагог застерігає від вживання “матірнього слова”, “неприкрашеного, бідного й дешевого паскудства, ознаки найдикішої, найпервіснішої культури, – цинічного, нахабного, хуліганського заперечення і нашої пошани до жінки, і нашого шляху до глибокої і справді людської краси” [2, с.161].

Підняті М.Г.Стельмаховичем проблеми національного виховання школярів розглядаються сьогодні в контексті державотворення України крізь призму сучасної педагогічної науки, народної автентичної педагогіки, родино-, дитинознавства, етнодидактики. Визначальним у виховній системі М.Г.Стельмаховича є прагнення утверджувати духовний потенціал учнівської молоді, важлива складова якого – морально-естетична культура. За таких умов своєю творчою педагогічною спадщиною вчений орієнтує нинішніх батьків, учителів, виховників на активне використання таких засобів формування духовності, як мистецтво, праця, природа, естетика побуту, довкілля, мовлення, поведінки, широке залучення до мистецько-художньої діяльності.

Таким чином, провідним напрямом наукових пошуків М.Г.Стельмаховича є аналіз народних поглядів на освіту і виховання. Червоною ниткою в творчому доробку вченого проходить думка про те, що український народ із давніх-давен має самобутню систему виховання, в основі якої лежить етнопедагогіка. Стрижнем цієї системи є національні й загальнолюдські моральні цінності. Основними компонентами етнопедагогічної системи виховання є родинне й громадське виховання.

Підсумовуючи, зазначимо: поле наукових пошуків ученого широке. Передовсім вражають хронологічні межі та тематика досліджень. Численні статті, монографії засвідчують, що автор заглядає вглиб віків; до наукового обігу вводить комплекс питань, пов'язаних із народною педагогікою. “Відкриває” сучасним дослідникам народні погляди на освіту й виховання дітей, розкриває основні риси вітчизняного шкіль-

ництва в різних історичних періодах, показує, що український народ споконвіку змагав до власної школи, використовуючи при цьому щонайменшу можливість. Заслуга М.Г.Стельмаховича як вченого полягає ще й у тому, що він творчо використовує досвід минулого, переосмислює його стосовно потреб сучасної української національної школи.

1. Дерек Малгожата Магдалена. Традиції виховання у польській народній педагогії. Автореф. канд. пед. наук. – К., 1996. – 24 с.
2. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 231 с.
3. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка: Навчальний посібник. – К.: ІСДО, 1996. – 288 с.
4. Стельмахович М.Г. Українське родинознавство. Івано-Франківськ, 1996. – 213 с.
5. Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАМ України. Ін-т держави і права ім. В.М.Корецького. – К.: Довіра; Генеза, 1996. – 942 с.
6. Домбровський С., Скульський Р., Стельмахович М., Ступарик Б., Хрущ В. Українознавство в національній школі. Посібник для вчителів / За ред. дійсн. чл. АПН України М.Стельмаховича. – Івано-Франківськ, 1995. – С.118-133.
7. Стельмахович М.Г. Навчальним закладам нового типу – українську педагогічну науку // Підготовка навчальних кадрів і діяльність навчальних закладів нового типу в системі національної освіти: досвід і перспективи розвитку. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. У двох частинах. – Чернівці: Прут, 1998. – С.8-13.

The problems of children's, history-pedagogical upbringing in the scien heritage of M.Stelmahowych. On the basis of M.Stelmahowych pedagogical heritage analysis it has been revealed her views on the content of education in the Ukrainian school: the characteristic of educational subjects, text, books, in particular.

Олександр Безносюк

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Система освіти в Україні сьогодні проходить складний шлях реформування. Це в першу чергу викликано тим, що наша держава переходить до ринкових економічних відносин.

Позитивний закордонний досвід вартий аналізу для можливого застосування в Україні висновків з порівняно успішних освітніх реформ у розвинутих демократичних країнах світу.

У плануванні реформ системність підходу означає не одночасність зміни всіх і всього, а вироблення групою експертів-фахівців реальної послідовності заходів з поступового скеровування освіти у бажаному напрямі без катаклізмів і надмірних прискорень.

Присутність у країні сильного і розумного центрального керівництва змінами в освіті не менш важлива, ніж наявність необхідних фінансових і кадрових ресурсів. Завдання “центру” полягає не у створенні примітивної системи указів, правил і програм навчання, а в організації сучасної системи стеження за станом освіти, оцінювання знань і вмінь. Без даних такого зворотнього зв'язку малі негаразди швидко зростають, корелюватимуть негативно, і повернення на правильну траєкторію руху відбуватиметься запізно й дорогою коштом. У даний момент одне з найслабших місць нашої освіти – відсутність системи контролю й оцінювання як дійсних знань учнів чи студентів, так і вмінь та побажань їх викладачів [1].

Для успіху поступової трансформації необхідним є залучення громадськості, створення й ефективна робота асоціацій предметників, комісій змішаного складу як на загальному, так і на локальному рівнях. Наприклад, саме асоціація предметників, у яку входять викладачі всіх рівнів освіти й наукові працівники, може швидко і практично безкоштовно створити нову реальну концепцію викладання певної дисципліни, програми для всіх рівнів освіти, вказати найперспективніших авторів навчальної літератури, яким держава може замовити підручники [2].

У 2000 р. в Україні діяло 14 класичних, 45 технічних університетів, 30 академій, 72 інститути та 740 вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації (училища, технікуми, коледжі), що перебували у загальнодержавній власності. Крім цього, державну ліцензію отримало більше 90 вищих навчальних закладів, заснованих на інших формах власності.

Загальний контингент студентів становив понад півтора мільйона чоловік. Це дозволило забезпечити місцями у вищих навчальних закладах близько 35 відсотків випускників загальноосвітніх закладів. На кожні 10 тисяч населення Україна має 170 студентів. Цей показник зберігається протягом останніх років. У 134 вищих навчальних закладах та 197 науково-дослідних установах діє аспірантура, де навчається близько 14 тисяч аспірантів. У докторантурі, яка функціонує у 55 вищих навчальних закладах та 56 науково-дослідних установах, навчається близько 600 докторантів. В Україні діє 636 спеціалізованих вчених рад [2].

Вища освіта потребує глибокого системного реформування з метою збереження її потенціалу та обсягу підготовки фахівців, посилення державної підтримки пріоритетних напрямів освіти і науки, приведення у відповідність із найновішими світовими досягненнями сучасної науки. Напрями реформування вищої освіти мають адекватно враховувати процеси реформування ринкових відносин. Вирішення цих питань в першу чергу потребує створення належної правової бази. Протягом останніх

п'яти років в Україні було прийнято багато законодавчих та нормативних актів у галузі освіти (в середньому по 20-25 на рік) [3].

Статус вищого закладу освіти згідно з Законом України “Про освіту” визначається рівнем його акредитації. Акредитованому з певного напрямку (спеціальності) вищому закладу освіти надається право видавати диплом про вищу освіту за зразком, затвердженим Кабінетом Міністрів України відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня [4].

Вищі заклади освіти кожного рівня акредитації користуються всіма правами вищих закладів освіти попередніх рівнів акредитації.

Впровадження системи акредитації та атестації навчальних закладів викликане необхідністю підвищення рівня освітньої підготовки, особливо в зв'язку із виникненням та розвитком системи комерційних навчальних закладів, підвищення рівня відповідності освіти в Україні міжнародним стандартам з метою її інтеграції у світову систему освіти.

Вищий заклад освіти визнається акредитованим за певним рівнем і статусом, якщо за відповідним рівнем акредитовані його структури та не менше ніж 75 відсотків напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців. Порядок і процедура проведення державної атестації закладу освіти, а також форма свідоцтва про атестацію затверджуються Міністерством освіти і науки. Сертифікат про акредитацію за рішенням ДАК видає Міністерство освіти і науки. Термін дії сертифіката не повинен перевищувати 10 років. Форма сертифіката затверджується Міністерством освіти і науки України.

З неакредитованих напрямів (спеціальностей) прийом студентів до вищих закладів освіти припиняється. За результатами акредитації ДАК в установленому порядку може порушувати питання про ліквідацію вищого закладу освіти або його реорганізацію з відповідною зміною статусу чи анулювання ліцензії на провадження освітньої діяльності. Право на повторне проведення акредитації надається, як правило, не раніше ніж через 2 роки [5].

Ми знаємо, що поняття “реформа” означає певну сукупність заходів і дій для надання чомусь існуючому “нової форми”, його коригування з метою малого чи великого покращення. Отже, реформа здавна була і, мабуть, надалі лишиться “зміною на краще”.

Зараз існує небезпека механічного перенесення зарубіжного досвіду на вітчизняну систему освіти, яка, в першу чергу, полягає в тому, що при цьому напевне будуть втрачені ті позитивні характеристики, якими наша система позитивно відрізняється від існуючих на заході: універсальність підготовки фахівців, існуючі наукові школи, пристосованість до національних умов та ін.

Для кращого розуміння “західного” ставлення до української школи та її атестатів наведемо огляд офіційних даних останньої третини ХХ ст. щодо характеристик середніх шкіл розвинених країн, де повну середню освіту отримує понад 70% всієї молоді. Для цього необхідно 12-13 років навчання повного часу (денного) з абсолютною тривалістю уроків чи інших видів занять від 8500 до 11-12 тисяч астрономічних годин [6].

Якщо порівняти ці дані з тим, що більшість українських учнів навчалася (у середньому) лише десять років за 7000-7500 астрономічних годин занять. Не менш серйозним недоліком була і залишається відсутність профільного навчання у трьох старших класах, де б поглиблено викладалися основи тих наук, які учень мав продовжувати вивчати в університеті чи іншій вищій школі.

В багатьох зарубіжних країнах по-різному вирішуються питання управління освітою, здебільшого тут існує децентралізований підхід, який на терені України навряд чи придатний через відсутність багатівкових традицій самоврядування та громадського управління, а також через існуючі економічні умови. Проблемним залишається питання початку освіти, яке в різних країнах вирішується по-різному. Тут придатні лише власні соціально-педагогічні дослідження.

Існуюча система освіти України орієнтована на комплексну підготовку фахівців, надання їм системи наукових знань, на відміну від багатьох західних освітніх систем, що орієнтовані, в основному, на підготовку вузького фахівця, який, на мою думку, не в змозі належним чином відповідати сучасним вимогам суспільного життя.

Закордонний досвід варто застосовувати в наших умовах. Українським освітянам доведеться жити і діяти в нових умовах демократизації суспільства, до здійснення якої нас досить активно стимулює “світова громадськість”. Тому доцільне використання закордонного досвіду обіцяє кращі результати, ніж некритичне застосування звичних для багатьох методів, які були створені для зовсім інших суспільних і економічних умов [2].

Що саме українська освіта може запозичити з цього багатющого джерела освітніх систем розвинутих країн? Насамперед, жодна демократична країна з розвинутою на 1950 рік системою освіти не змогла здійснити її успішної й повної трансформації, задовольняючись лише кількісним розширенням стадій, тривалості й обсягу викладання. Мало хто може похвалитися вдалими й швидкими змінами бодай окремих рівнів освіти. Як правило, широкі плани реформ приводили до незначних результатів, а рівень жорсткості і консервативності систем освіти кожного

разу лише збільшувався (прикладом є Німеччина, Великобританія, Франція, США та багато інших країн) [3].

Дійсно серйозними успіхами в реформуванні систем освіти загалом та їх рівнів зокрема може похвалитися лише група країн, де багатократно і тривале підвищення валового національного продукту йшло в парі зі зростанням освіти від низького початкового рівня. Цей багатогранний процес відбувався кожного разу в умовах існування сприятливого суспільного клімату потягу і загальної поваги до знань, а також системи законів для інтенсифікації мотивації до навчання і самовдосконалення (найпереконливіші зразки дали країни Азії: Сінгапур, Південна Корея, Японія, Тайвань та інші) [6].

Перейдемо до викладу деяких корисних для нас висновків з негативного досвіду країн з розвиненими системами освіти, оскільки за усього нашого тимчасового економічного занепаду система освіти зберегла чимало ознак “розвиненості”:

1) невдача серйозної реформи завжди призводить до збільшення жорсткості системи освіти, посилення небажання змін й опору інноваціям не лише безпосередніх виконавців нижчого рівня, але й більшості населення;

2) самооновлення і зміни системи освіти зсередини практично неможливі, а її працівники, як правило, є каменем спотикання, а не двигуном трансформацій (це явище особливо помітне у країнах з розвинутою демократичною формою суспільного управління в умовах активності профспілок та фахових асоціацій);

3) просте посилене вкладання коштів у наявну систему без глибокої зміни завжди закінчується зниженням її фактичної ефективності й провалом намічених грандіозних планів (відомий усім приклад – освіта США у період 1957-1987 років, коли у кілька разів зросло її фінансування у розрахунку фактичних витрат на одного учня, коли були реалізовані практично всі побажання і вимоги прихильників створення через розквіт освіти так званого “Великого Суспільства”);

4) не набагато кращим виявляється просте подовження тривалості обов’язкового навчання без істотних змін його змісту і цілей: підвищення продуктивності праці, знання та вміння громадян не пов’язані простим лінійним зв’язком з числом років, проведених ними у закладах освіти;

5) розширення приватного сектора, на диво, мало впливало на загальну ефективність системи освіти, тому в розвинених країнах він не грає вирішальної чи істотної ролі в діяльності системи освіти як великого цілого;

6) надто часто ініціатори змін вважали, що найкоротший шлях до бажаних успіхів лежить через ліквідацію “вузьких місць” їхніх систем

освіти (перебудову певного рівня шкіл, змін у системі оплати персоналу, введення елементів конкуренції закладів освіти шляхом застосування освітніх ваучерів, модифікацію всієї перевірки знань і вмінь учнів тощо), але кожного разу наштовхувалися на наслідки, які вони не передбачали, бо не прораховували ситуацію на кілька ходів наперед і не мали засобів стеження за всіма наслідками введених новацій;

7) хоч науково-педагогічні дослідження дуже розвинулися і стали істотним елементом всіх процесів трансформації освіти, так і не було досягнуто їх координації з політичним і соціальним плануванням і керуванням, що було однією з головних причин як низької точності передбачення можливих результатів реформ, так і недоліків процесу її здійснення, а також кінцевої повної чи часткової невдачі.

Таким чином, виходячи з аналізу розвитку та сучасного стану освіти в демократичних розвинутих країнах, можна зробити *загальний висновок*: для успішного проведення реформи української освіти та її інтеграції у світову систему освіти необхідно аналізувати як позитивний, так і негативний досвід інших систем вищої освіти. Подібний аналіз завадить сліпому копіюванню недоречних моделей освіти; дасть змогу уникнути помилок, допущених зарубіжними освітянами; допоможе зберегти сильні сторони та переваги української освіти.

Деякі риси систем освіти країн США, Великої Британії, Німеччини, Франції, Іспанії та Італії притаманні Україні, але наша система позитивно відрізняється від існуючих на Заході, перш за все, через універсальність підготовки фахівців. У багатьох зарубіжних країнах по-різному вирішуються питання управління освітою, здебільшого тут існує децентралізований підхід, який на терені України навряд чи придатний через відсутність багатовікових традицій самоврядування та громадського управління, а також через існуючі економічні умови.

Для того, щоб система вищої освіти України виховувала та навчала майбутніх громадян країни, її необхідно реформувати з метою більшого наближення до світових стандартів. Для цього необхідно зробити наступне:

- здійснити глибокий аналіз характеристики потенціалу вищих навчальних закладів та кадрового забезпечення в областях України;
- внести зміни щодо обсягу набору студентів у вищі навчальні заклади та структури перепідготовки спеціалістів із вищою освітою, вивільнених з галузей народного господарства;
- розробити науково обґрунтовану методику визначення потреб держави у спеціалістах з різним рівнем кваліфікації та обсягів державного замовлення з урахуванням реальної ситуації на ринку праці;

- переглянути мережу вищих навчальних закладів, заснованих на недержавній формі власності, з метою надання державної підтримки закладам, що здійснюють підготовку фахівців на рівні державних вимог;
- розробити нормативну базу, яка б чітко визначала права та взаємні обов'язки випускників, керівників вищих навчальних закладів та замовників спеціалістів за державним, регіональним та галузевим замовленням; розробити державні вимоги щодо вищої освіти, кваліфікаційні характеристики фахівців для всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів;
- єдині вимоги щодо забезпечення належного рівня фундаментальної підготовки.

За умов обмеженості фінансових ресурсів можна сподіватися лише на якісні зміни у викладанні та результатах вищої освіти. Але для їх реалізації необхідна опора на інноваційну активність у самих вищих навчальних закладах. Їх автономія у способах здійснення державного замовлення й використанні коштів за умови доцільного контролю з боку центральних органів виявляється ефективним шляхом залучення до якісної трансформації освіти учнів, батьків і працівників навчальних закладів. Розвинені країни останнім часом йдуть саме таким шляхом.

Приватний сектор аж ніяк не може замінити державний (особливо для рівнів обов'язкової освіти), бо в жодній країні він не гарантує соціальної рівності у доступі до освіти. Дотримання ж необхідного рівня соціальної справедливості – одне з найважливіших політичних завдань керівників системи освіти. Маючи чимало недоліків, навчальні заклади недержавного підпорядкування відіграють специфічну позитивну і доповнюючу роль у багатьох країнах світу.

Темпи модернізації освіти за кордоном настільки великі, що необхідні всі можливі заходи збереження паритету нашої країни, якщо держава прагне займати передові науково-технічні позиції в світовій системі. А вищі навчальні заклади – найбільш динамічний інструмент у вирішенні цього завдання.

1. Бабак В.П. Освіта в Україні // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К., 1996. – Вип.5. – С.3-9.
2. Батченко Л.В. Трансформаційні процеси в освіті України. – Донецьк. 1996. – 30 с.
3. Василенко С.Д. Україна і Європа: взаємний розвиток освіти, культура в спектрах європейської інтеграції (історія і сучасність) // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К., 1996. – Вип.6. – С.28-33.
4. Козаков В.А., Яценко В.В. Методологічні проблеми бакалаврату. – К., 1994. – Вип.12. – С.3-8.
5. Кузнецов В.О. та ін. Про міжнародну стандартну класифікацію освіти // Проблеми освіти. – К., 1997. – Вип.8.
6. Куркин Е.Б. Управление образованием в условиях рынка. М.: Новая шк., 1997.

The article is devoted to the problems of reformation of the education system in the Ukraine, and specially about learning positives foreign experience. Approaches to management education are realizations the analysis of the problem of integration of the ukrainian education in the world system education is realized.

Наталія Казакова

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ

Соціально-економічні перетворення в Україні зумовили значні зміни у системі освіти: іншою стає організаційна структура, з'являються нові типи навчальних закладів, удосконалюються форми їх фінансування. Основна мета розвитку освіти – створення умов для становлення творчої особистості (кожного громадянина України), котра б навчалася впродовж усього життя.

Модернізація педагогічної освіти вимагає вдосконалення підготовки кадрів у галузі початкового навчання. Сучасний вчитель початкових класів – це професіонал, який конструє свою діяльність на основі наукових досягнень, знань, власного досвіду, загальнокультурного потенціалу з метою зміни атмосфери навчального процесу – розвитку в учнів творчості, уміння аналізувати, проектувати свій стиль діяльності, котрий базується на самостійному мисленні, активному ставленні до життя. На нашу думку, це вимагає забезпечення початкової школи педагогами нового покоління, що можливе за умови переходу від процесу передачі майбутньому вчителю початкової школи готового рівня знань до пріоритетності розвитку особистості, врахування індивідуальних особливостей, що забезпечить йому успіх у самостійному прийнятті рішення і функціонування в мінливих умовах педагогічної діяльності. Таким чином, особливого значення в підготовці вчителів початкових класів набуває симбіоз фундаментальної освіти, засвоєння наукових основ професійної діяльності та практичного оволодіння нею.

Ми вважаємо, що таке поєднання буде найбільш вдалим в умовах ступеневої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України №65 “Про затвердження положення про освітньо-кваліфікаційні рівні” [7], Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах [5], Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів освіти України [6], Концепція педагогічної освіти стали основою для організації в Україні ступеневої підготовки педагогів

Казакова Наталія Особливості організації педагогічної практики майбутніх вчителів початкових класів в умовах ступеневої освіти

різних напрямків, у тому числі вчителів початкової ланки освіти. Ступенева підготовка вчителя має свої переваги та особливості, і основна з них полягає в тому, що кожен освітньо-кваліфікаційний рівень (“молодший спеціаліст”, “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр”) є окремо завершеним циклом професійної підготовки вчителя. Вчитель має право на здобуття освіти на всіх рівнях або на одному чи двох і може отримати її на базі одного або декількох вищих педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації. Кожен освітньо-кваліфікаційний рівень своїми вимогами ставить перед собою завдання комплексної підготовки педагога початкової школи до виконання конкретних професійних обов'язків. “Молодший спеціаліст” отримує ґрунтовну підготовку для реалізації державного стандарту початкової школи в умовах модернізації педагогічного процесу, в основі якого лежить особистісно орієнтована взаємодія вчителя з школярами. Навчання на рівнях “бакалавр” і “спеціаліст” передбачає поглиблення науково-теоретичної підготовки з даного напрямку педагогічної діяльності, що фіксується у відповідних освітньо-професійних програмах, оволодіння розвиваючими і проблемно-пошуковими методами роботи з молодшими школярами, використання інноваційних навчально-виховних технологій.

Все це вимагає змінити підходи щодо організації педагогічної практики в педагогічному закладі, оскільки в системі професійної підготовки вчителів початкової школи вона займає важливе місце, а її зміст, засоби і форми організації на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях сприяють становленню професійних якостей сучасного педагога, здатного до зміни ціннісного ставлення до професії, забезпечення активного освітнього простору. Педагогічна практика наближає студентів до реальних умов професійної діяльності, допомагає побудувати власну траєкторію професійного розвитку, готує до варіативної поведінки в педагогічній діяльності. Тобто, педагогічна практика дає можливість студентам апробувати здатність до виконання функцій учителя початкових класів, практично підготуватися до власне самостійної педагогічної діяльності.

Основною метою даної статті є висвітлення особливостей організації педагогічної практики майбутніх вчителів початкових класів в умовах ступеневої освіти.

Проблеми педагогічної практики розглядаються в дослідженнях О.О.Абдуліної, Т.Ф.Белоусової, В.В.Воробйова, С.У.Гончаренка, Н.Д.Демидчук, Г.М.Коджаспирової, М.М.Козія, О.А.Лаврінченко, В.К.Розова, О.Я.Савченко, В.О.Сластьоніна, Л.О.Хомич, Н.Л.Яковець та ін. Питання ступеневої освіти знаходять місце у працях С.Ю.Балбенко, С.У.Гончаренка, М.М.Дарманського, Г.Г.Кіт, М.І.Сметанського.

Однак, цілісної системи організації педагогічної практики майбутніх вчителів початкових класів в умовах ступеневої освіти у сучасних дослідженнях ще не висвітлено.

Система педагогічної практики студентів в умовах ступеневої підготовки спрямована на становлення у майбутніх вчителів практичних умінь, навичок, професійних здібностей, які допоможуть їм у майбутньому успішно здійснювати навчально-виховний процес у школі, і логічно завершує вивчення основних навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, знайомить з явищами, які вивчаються в методиках викладання навчальних дисциплін, актуалізує знання студентів, забезпечує їх практичне застосування. В процесі педагогічної практики активізується процес професійного становлення і самовизначення майбутніх вчителів, відбувається залучення їх до творчого досвіду колег та інноваційного пошуку, реалізується потреба в педагогічних знаннях і вміннях. Теоретичні знання набувають для студентів практичного змісту, оскільки практична діяльність ставить їх перед необхідністю шукати відповіді на постійно виникаючі питання про завдання, зміст і методи навчально-виховної діяльності з учнями.

Розгляд проблеми особливостей організації педагогічної практики майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки вимагає визначення самого поняття “організація”. В перекладі з французької мови “organization” (організація) означає побудова чогось [4, с.349]. Під “організацією” розуміють об’єднання людей, які спільно реалізують деяку програму на основі визначених правил; внутрішню узгодженість взаємодії більш або менш автономних частин цілого; сукупність процесів або дій, які ведуть до освіти та вдосконалення взаємозв’язків між частинами цілого [3, с.543; 8, с.815], об’єднання людей для виконання визначених завдань в тій чи іншій сфері трудової діяльності, яке має чітку структуру та підпорядковане загальному керівництву [1, с.330].

Виходячи з вищезазначених визначень, організацію педагогічної практики ми розглядаємо як систему взаємовідносин між суб’єктами педагогічної практики (студент, керівники педагогічної практики інституту та школи, шкільний колектив, батьки учнів), а також як сукупність дій керівників практики студентів з підготовки і організації педагогічної практики студентів, результатом яких є ефективне оволодіння студентами педагогічними вміннями як складовою частиною індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності.

В зв’язку з переходом на систему ступеневої освіти, необхідно змінити підхід до організації педагогічної практики, котрий передбачав би підготовку фахівців, що володіють сучасними педагогічними технологіями, здатні до творчої діяльності, мають індивідуальний стиль робо-

ги, набувають навичок педагогіки співробітництва, сповідують особисто орієнтоване навчання і виховання.

Проблема організації педагогічної практики розглядається кожним вищим навчальним закладом виходячи з особливостей його змісту і функціонування. Поряд з великою кількістю програм і напрямів в організації педагогічної практики ми виділяємо загальні тенденції до її побудови і змісту. По-перше, педагогічна практика як компонент загального змісту освіти орієнтована на сучасні вимоги до педагогічної професії. По-друге, основною ланкою в педагогічній практиці є процес екстеріоризації знань з відповідною апробацією своїх здібностей і можливостей до виконання педагогічної діяльності. По-третє, педагогічна практика повинна готувати майбутніх педагогів до входження в систему варіативної і диференційованої освіти, до швидкої адаптації і переключення з одного виду діяльності на інший, з одного ступеня і рівня взаємовпливу на інший.

Ми вважаємо, що найбільший ефект в підготовці вчителя дає педагогічна практика, яка носить неперервний характер, тобто здійснюється на всіх етапах навчання і в різних видах. Це є один із принципів організації педагогічної практики, що забезпечується у вищому навчальному закладі ступеневої підготовки. На I освітньо-кваліфікаційному рівні “молодший спеціаліст” в ході організації педагогічної практики реалізуються навчальна, освітня в цілому і частково діагностична функції. На II і III освітньо-кваліфікаційному рівнях “бакалавр” та “спеціаліст” перед вищим навчальним закладом ступеневої підготовки стоїть завдання реалізувати діагностичну функцію педагогічної практики в повному розумінні.

Реалізація функцій педагогічної практики на I освітньо-кваліфікаційному рівні “молодший спеціаліст” проходить через організацію практики з позакласної виховної роботи, з природознавства та краєзнавства, з додаткових спеціалізацій, по підготовці до роботи з дітьми влітку в оздоровчих таборах, літньої педагогічної практики, спостереження за проведенням окремих видів навчально-виховної роботи в різних типах шкіл в зв’язку з вивченням курсів психології, педагогіки та фахових методик, показових уроків та занять в школах, пробних уроків і позакласних занять, перших днів дитини в школі, переддипломної; на II-III освітньо-кваліфікаційних рівнях “бакалавр”, “спеціаліст” – дослідницько-діагностичної та переддипломної практик.

Розглянемо особливості організації педагогічної практики майбутніх вчителів початкової ланки освіти в залежності від курсу навчання в закладі ступеневої підготовки. На I освітньо-кваліфікаційному рівні “молодший спеціаліст” в IV семестрі протягом двох тижнів організо-

вується навчальна практика з основ природознавства та краєзнавства, метою якої є поліпшення якості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів з природничих дисциплін, підготовка студентів до проведення позакласної краєзнавчої роботи, до здійснення екологічного виховання.

На нашу думку, досить ефективною є практика з позакласної виховної роботи в школі, котра проводиться протягом III-IV семестрів по 2 тижневі години. Ми пропонуємо студентам виступати в ролі помічника класовода і провести по 6-8 виховних заходів. Результатом цієї роботи є підсумкова конференція щодо практики з позакласної виховної роботи. В ній беруть участь керівники педагогічної практики інституту, студенти, вчителі початкових класів.

Практика з додаткової спеціалізації, котра проводиться в V семестрі та в VIII семестрі один тиждень під час переддипломної педагогічної практики, допомагає оволодіти вміннями і навичками роботи з дитячими самодіяльними організаціями, в гуртках, клубах; здійснювати художню та спортивно-масову роботу в школі, навчання іноземної мови тощо. В процесі практики студенти відповідно до обраної додаткової спеціалізації (організація роботи дитячого хореографічного гуртка, організація роботи з учнівськими об'єднаннями, поглиблене вивчення іноземної мови, організація роботи гуртка з образотворчого мистецтва, організація роботи спортивних секцій і клубів) навчаються планувати роботу, визначати зміст, конкретні завдання, організовувати школярів на виконання завдань, творчо використовувати різноманітні форми роботи відповідно до віку, аналізувати результати своєї діяльності. Даний вид практики ми пропонуємо організовувати в спеціалізованих загальноосвітніх школах, в класах з поглибленим вивченням іноземної мови, з естетичним спрямуванням, в Палацах творчості, дитячих спортивних школах тощо. Крім того, за нашою пропозицією в навчальному закладі працюють студії образотворчого мистецтва, хореографії, спортивні секції для дітей молодшого шкільного віку, в яких студенти мають можливість спостерігати заняття, допомагати в їх організації, а також самостійно їх проводити. Підсумком цього виду практики є організація і проведення студентами масових форм роботи з дітьми у школі та студіях – свят, конкурсів, вечорів, звітних концертів, змагань тощо.

В VI семестрі проводиться тижневий табірний збір “Підготовка до роботи з дітьми влітку”. Метою даного виду практики є підготовка студентів до літньої педагогічної практики в оздоровчих таборах, формування творчої неординарної особистості майбутніх педагогів. На табірному зборі керівники практики проводять лекції, бесіди, практичні

заняття, співбесіди, відбуваються зустрічі з вожатими, керівниками літніх оздоровчих таборів. Обов'язковою умовою якісної підготовки студентів до літньої педагогічної практики, на нашу думку, є створення методичного вісника в кабінеті педагогічної практики, де студенти мають можливість ознайомитися з новинками методичної літератури щодо організації літнього відпочинку дітей, з орієнтовними сценаріями цікавих справ у таборі, іграми, піснями тощо. На підсумковому етапі підготовки до літньої педагогічної практики знайомимо студентів з правилами техніки безпеки та охорони життя дітей, з особливостями кожного оздоровчого табору, його керівниками, повідомляємо про місце знаходження табору.

В кінці VI семестру студенти проходять літню педагогічну практику (6 тижнів), в ході якої безпосередньо виконують функції вожатого, реалізують на практиці сформовані знання, вміння і навички; вдосконалюють професійні та особистісні якості студентів. Особливістю організації літньої педагогічної практики є те, що викладачі кафедри шкільної педагогіки і психології завчасно прогнозують і планують спеціальну підготовку студентів до літньої педагогічної практики, яка полягає у проведенні табірної збори, в організації в кабінеті педагогічної практики виставки методичної літератури, у визначенні об'єктів літньої практики і розподілі студентів у них. Підсумком підготовки є наказ ректора педагогічного навчального закладу про організацію літньої педагогічної практики.

Виробленню у практикантів професійних вмінь і навичок організації навчально-виховного процесу на уроці сприяє на I освітньо-кваліфікаційному рівні “молодший спеціаліст” педагогічна практика “Пробні уроки і заняття в школі”, яка інтегрує в своєму змісті теоретичні знання кожного та практичні навички, набуті при проведенні попередніх видів практики. Даний вид практики є базисом практики наступних освітньо-кваліфікаційних рівнів і розпочинається серією показових уроків з навчальних предметів (математика, читання, письмо, малювання, праця, співи, фізкультура, російська мова, охорона життя) в початковій школі. Кожен студент проводить 12 пробних уроків у різних класах: українська мова – 1 урок, українське читання – 1 урок, математика – 3 уроки, природознавство – 1 урок, трудове навчання – 1 урок, образотворче мистецтво – 1 урок, музика і співи – 1 урок, фізичне виховання – 1 урок, валеологія, охорона життя – 1 урок, народознавство, російська мова – 1 урок і одне позакласне заняття. Урок студента оцінюється керівником практики, вчителем та студентами, котрі беруть активну участь в обговоренні та аналізі уроків. За нашою пропозицією, підсумкову оцінку з педагогічної

практики кожному студенту виставляє проректор або методист з педагогічної практики на підставі повністю виконаної в чітко встановлений термін норми класно-урочних і позакласних занять згідно з програмою для практики “Пробні уроки і заняття”.

Адаптація дитини до нових умов у перший тиждень перебування у школі – важливий момент у її житті, і тому майбутній вчитель початкової школи повинен ознайомитися з роботою вчителя у цей період, що і відбувається в процесі тижневої практики в I класі “Перші дні дитини в школі”. В ході цієї практики студенти виявляють рівень готовності дитини до навчання, вивчають її ставлення до школи. Вони спостерігають за одним учнем, спільно з учителем проводять діагностику готовності до навчання в школі. Даний вид практики створює основу для проведення дослідницько-діагностичної практики на II та III освітньо-кваліфікаційних рівнях, в ході якої проходить активне вивчення школярів.

Підсумковим етапом підготовки вчителя початкової ланки освіти на I освітньо-кваліфікаційному рівні “молодший спеціаліст” є 8-тижнева переддипломна педагогічна практика. У відповідності з навчальним планом вона проводиться у VIII семестрі, її метою є оволодіння вміннями, навичками самостійної навчально-виховної роботи в початковій школі. Кожен студент проводить навчально-виховну роботу в класі згідно з планом учителя початкових класів у його присутності. Керівники практики здійснюють загальне методичне керівництво даним видом практики, допомагають, консультують. На нашу думку, найбільш ефективним звітом є студентська практична конференція, на якій студенти аналізують власну педагогічну діяльність, прогнозують професійний ріст.

Таким чином, різноманітність видів педагогічної практики на I освітньо-кваліфікаційному рівні “молодший спеціаліст” дає можливість повністю підготувати студентів до практичної діяльності у початкових класах сучасної школи, але найбільше в них реалізуються освітньо-виховні функції і лише частково – діагностична.

На II-III освітньо-кваліфікаційному рівнях “бакалавр” та “спеціаліст” поглиблюється наукове спрямування теоретичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, а відтак і реалізовується більш широко діагностична функція практичної підготовки. І тому на цих освітньо-кваліфікаційних рівнях організовується дослідницько-діагностична та переддипломна практики. В IX, XI семестрах по 2 тижневі години проводиться дослідницько-діагностична практика, метою якої є формування у майбутніх вчителів початкових класів умінь отримувати, аналізувати практичний матеріал до дипломної роботи; вдосконалення практичних умінь і навичок, необхідних майбутньому вчителю почат-

кових класів при організації навчально-виховної роботи з дітьми молодшого шкільного віку; проведення дослідницької роботи, використання ефективних методів і прийомів, інноваційних технологій.

Цей вид практики тісно пов'язаний з дипломним дослідженням кожного студента. Дослідницько-діагностична практика дає можливість студентам бути більш самостійними у розв'язанні навчально-виховних завдань і проводиться на теоретичному фундаменті відповідних дисциплін: педагогіки, психології, фахових методик, основ наукових досліджень тощо. Методи і прийоми роботи студентів обираються з врахуванням теми дипломного дослідження, характеру конкретних завдань. Студенти вивчають досвід учителів, проводять уроки, позакласні заняття, мікродослідження, експерименти. На нашу думку, при організації цього виду педагогічної практики варто звертати увагу студентів на використання системи методів науково-педагогічного дослідження: педагогічне спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетування, педагогічний експеримент, вивчення шкільної документації, рейтингу, узагальнення незалежних характеристик, соціометрія, психолого-педагогічне тестування, моделювання тощо.

В умовах ступеневої підготовки вчителя початкової школи в X та XII семестрах студенти проходять переддипломну педагогічну практику, метою якої на 5 курсі є професійно-педагогічна підготовка студентів до проведення уроків і позакласних занять в початковій школі, творче застосування науково-теоретичних знань, а на 6 курсі – вдосконалення вмінь і навичок педагогічної діяльності, використання інноваційних підходів до організації навчально-виховної роботи, формування вмінь науково-дослідницької роботи. Самостійний характер даного виду практики відкриває можливості для розробки індивідуальних програм проходження практики, створення яких полягає в цілеспрямованому включенні студентів у різні види діяльності, котрі пов'язані з самовивченням та самовдосконаленням, з інтеріоризацією теоретичних знань у практичні вміння професійної самоосвіти, з умінням передбачати результати, з оволодінням навичками особистісного та професійного росту. Виходячи з цього, можна констатувати, що в результаті переддипломної практики на II і III освітньо-кваліфікаційних рівнях майбутній вчитель початкової школи отримує необхідну підготовку до навчально-виховної взаємодії з молодшими школярами, оволодіє вмінням оцінювати результати своєї діяльності як учитель початкової школи, вмінням організувати роботу з дітьми за певною технологією, демонструвати рівень розвитку особистісних та професійних якостей: самостійність, рішучість, наполегливість, впевненість у собі, креативність тощо.

Отже, в даному випадку дослідницько-діагностична та переддипломна практики інтегрують своїм змістом творчу практичну діяльність майбутнього вчителя початкової школи з інтенсивною науково-дослідницькою роботою. Успішному проведенню і завершенню даних видів педагогічної практики, на нашу думку, сприяє чітке і точне вирішення організаційних питань. Значними факторами при цьому є педагогічна обґрунтованість плану проведення педагогічної практики; вибір базової школи; науково-професійний рівень керівника практики інституту та школи; активність і допомога з боку адміністрації школи; координація дій педагогічних колективів, методичних служб, структурних підрозділів навчального закладу тощо.

Таким чином, педагогічна практика та керівництво нею в умовах ступеневої підготовки майбутнього вчителя початкових класів будуть ефективними, якщо практикою керуватимуть умілі педагогічні працівники шкіл та вищого педагогічного закладу; керівники практики виступають в ролі наукових консультантів; метою практики є формування у студентів педагогічної вмінності як початкового етапу становлення професіоналізму вчителя початкової школи; деталізувати бінарний характер змісту практики; уточнити специфіку формування педагогічних умінь і навичок.

Отже, викладена вище організація педагогічної практики у різних формах та видах, у варіативності свого змісту на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні, при вмілому керівництві нею з боку досвідченого викладача сприяє професійному становленню майбутнього вчителя.

Ми вважаємо, що визначені нами особливості організації педагогічної практики майбутніх вчителів початкових класів в умовах ступеневої освіти виступають як необхідні умови, котрі сприяють підвищенню якості їхньої підготовки до педагогічної діяльності в початковій школі. На нашу думку, визначивши конкретні особливості педагогічної практики студентів в умовах ступеневої підготовки вчителя початкових класів, варто деталізувати їх сутність на кожному з освітньо-кваліфікаційних рівнів – “молодший спеціаліст”, “бакалавр”, “спеціаліст”.

1. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Малый толковый словарь русского языка. – Русский язык, 1990 – С.330.
2. Дарманський М.М. Організація діяльності чотириступеневого вищого педагогічного навчального закладу (на прикладі Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту) / За заг. ред. акад. Ничкало Н.Г. – Хмельницький: Вид-во ХГПІ. 2001. – 94 с.
3. Машкіна Л.А. Педагогічна практика у системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів. Програма та методичні рекомендації щодо її реалізації. Хмельницький: Вид-во ХГПІ. 2001. – 52 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1987. – С.543.

5. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (наказ Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. №161).
6. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України від 8 квітня 1993 р.
7. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) від 20 січня 1998 р.
8. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

A modern teacher of primary school must possess deep theoretical knowledge and high-skilled pedagogical mastery, realize innovational processes, research work and teach children. This, in its turn, requires perfection of pedagogical practice in higher educational establishments. On the contents and organization of this practice depends success of professional pedagogical activity.

Віолетта Лаппо

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АКТИВІЗАЦІЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ

На сучасному етапі вирішення соціально-економічних та політичних проблем потребує удосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів. Її метою є підготовка майбутніх педагогів до самостійної творчої активності, формування готовності до інноваційних пошуків і впровадженнь самостійної, творчої активності. Це завдання має бути поставлене тій важливій ланці, де здійснюється професійна підготовка і закладаються основи фахівця, який формуватиме у дітей якості повноцінної особистості.

Сьогодні української освітньої системи ознаменоване пошуком принципово нових методологічних засад. Утвердження й апробація різноманітних концепцій – природний процес розвитку теорії і практики, закономірне педагогічне конструювання. Водночас в основу будь-якої новітньої педагогічної конструкції необхідно закладати перевірені віками народні вартості й ідеали.

Про суспільно-державну вагомість актуалізації етнопедагогічних традицій у навчально-виховний процес наголошують численні науковці у царині педагогіки (А.Богущ, В.Коротєєва, Л.Кудіна, Н.Лисенко, М.Стельмахович та ін.). Відомий український педагог Л.Кудіна в передмові до книги “Від роду до роду: Народознавство” зазначає: “Новий підхід у вивченні народознавства – актуальна потреба сучасної дидактики, органічна потреба духовного відродження віками пригнобленої української нації” [1, с.3].

Проблема активізації педагогічної спадщини народу в сучасному педагогічному вузі ускладнюється ще й поліетнічним складом України. За статистичними звітами всеукраїнського перепису населення 2001 року на теренах нашої держави проживають представники 130 етносів, етнічних груп та національних меншин. Кожна з етнічних спільнот, що живе на теренах української держави, має гарантоване Конституцією (ст. 11, 53, 54, 132) [2] право на відродження, збереження й примноження власного етнокультурного, а відтак етнопедагогічного потенціалу.

На жаль, реальні шляхи вирішення цієї проблеми залишаються малодослідженими. Тому усім, хто так чи інакше зіштовхується з нею (а це педагоги усіх без винятку ланок освіти), зазвичай доводиться працювати “без підказки”, розраховувати переважно на власні сили у пошуках оптимальних форм залучення матеріальних і духовних здобутків вітчизняної етнокультури в сучасній освітній процес. Отож на сьогодні перед сучасною педагогічною освітою постає низка завдань щодо формування знань та умінь реалізації етнопедагогічного досвіду народу в практичній діяльності майбутніх педагогів. Провідними завданнями вважаємо наступні: викликати у студентів зацікавленість до педагогічних поглядів українського народу; сформувані уявлення про характерні риси культури етнічних та національних спільнот, представники яких проживають на території України; сприяти поглибленому вивченню особливостей народної педагогіки певного регіону (в осередку якого знаходиться педагогічний вуз); знайомити з провідними чинниками, формами, методами та засобами виховання в педагогічній традиції народу; окреслити найбільш ефективні шляхи використання етнічного виховного досвіду в навчально-виховному процесі сучасних освітніх закладів (різного рівня акредитації); стимулювати прагнення майбутніх фахівців до застосування етнічного досвіду виховання в їх подальшій педагогічній діяльності.

Реальним кроком у вирішенні вище означених завдань стало запровадження на педагогічних факультетах університетів і в педагогічних інститутах (як і в інших вищих педагогічних закладах України) курсу “Етнопедагогіка”. Водночас вважаємо недостатнім ознайомлення студентства з елементами народної педагогіки в межах лише однієї дисципліни, позаяк педагогічні погляди народу, що їх століттями плекали й передавали у спадок нащадкам, містили: тлумачення про сутність людини, її походження та призначення; знання про психологічні, моральні й фізичні особливості розвитку індивіда; елементи соціо-нормативної культури; уявлення про взаємовідносини людини з природним середовищем.

Отож залучення окремих аспектів етнопедагогічного знання у процес викладання інших дисциплін є на часі.

Повернення до минулого свого народу – закономірність, продиктована вимогами часу, тому що дозволяє прилучити дітей до одвічних істин. При цьому необхідним є дбайливе ставлення до народної культури й традицій, опора на визначальну сутність будь-якого обряду чи звичаю, на розуміння народом його навколишніх явищ і речей, його розуміння світу. Збереження зовнішньої форми та осмислення внутрішнього змісту і контексту, в якому він виконується.

Чільне місце в етнопедагогіці посідає проблема становлення особистості у родинному осередку. Родина – найважливіша етнічна одиниця, що формує внутрішню родинні та міжродинні зв'язки, а відтак виступає “цементуючою” основою загальнолюдських традицій добра, взаємодопомоги, милосердя. Народна мораль наголошувала на тому, що справжня родина – це осередок любові, взаємної турботи, прихильності та духовного спілкування.

У минулому процес ранньої соціалізації особистості відбувався переважно в родині, і дитина поступово залучалась в усі сфери суспільної і трудової діяльності. Дослідниками етнічних особливостей інституту родини відзначається, що життєустрій традиційної української родини здавна ґрунтувався на релігійно-ідеалістичних засадах. Це знайшло свій відбиток у народних виховних традиціях. Провідні заповіді народної педагогіки закладалися і зберігалися переважно у фольклорних творах та звичаєво-обрядовому комплексі.

У вихованні людини родинні традиції виконували регулятивну функцію. Позаяк традиція заснована на змісті визначених норм і вимог, які несуть у собі перевірені часом способи діяльності, результати думки й праці багатьох поколінь, кодекс відносин і правил, у відповідності з яким будують свої взаємини члени окремої родини та цілої громади. Соціальні норми, традиції і звичаї спонукають до підпорядкування дій людей визначеним суспільним вимогам, забезпечують визначену стандартизованість поведіння.

У процесі опанування загальноприйнятими зразками в свідомості людини відбувається утвердження суспільних ідеалів і вартостей. Водночас у педагогічній традиції кожного етносу закладена гармонійна єдність суспільного й особистого. Традиція виховує почуття причетності кожної людини до життя соціуму, у систему суспільних здобутків прилучаються результати діяльності кожного з його членів.

Специфіка впливу традицій на зростаюче покоління полягає в тому, що передача моральних норм, трудових умінь і навичок здійснюється природним шляхом. Адже як засоби виховання звичаї і обряди володіють силою впливу на особистість вихованця, оскільки в них у сакралізованій

формі репрезентувалась квінтесенція життя етносу. Залучаючи дитину до виконання звичаїв та обрядів, українці прагнули досягнути кілька виховних цілей, зокрема: збудити почуття причетності до певної (родинної, громадської, етнічної) спільноти; надати орієнтацію на загально визнані моральні вартості; сформувати естетичне відношення до дійсності; виховати позитивне ставлення до праці; сприяти засвоєнню теоретичних й практичних знань, необхідних у майбутньому повсякденні.

У забезпеченні глибокого і різнобічного виховного впливу традицій на зростаюче покоління народна педагогіка спирається на засадничі принципи своєї багатовікової виховної практики: а) життя у його різноманітних проявах є кращим джерелом виховання; б) спільна праця і повноцінне духовне спілкування дітей з батьками та іншими дорослими – визначальний чинник формування сім'янина, патріота, трудівника; в) заохочення самостійності й творчості дітей є підґрунтям морального і трудового виховання.

Народна виховна традиція розглядає виховання молодшого покоління як природно-історичний процес, отож етнографічний матеріал має два провідні аспекти, що їх необхідно враховувати при його використанні. По-перше, ефективність педагогічних поглядів народу – це результат добору і фільтрації думки з незліченної кількості педагогічних учинків. Перевага етнографічних джерел полягає в тому, що вони відбивають узагальнення колосального числа окремих поведінкових актів. По-друге, у народній педагогіці існує ціла ієрархія узагальнень в процесі передачі досвіду. Педагогічний досвід родин узагальнювався на рівні вулиці, місцевості і, нарешті, усього етносу.

У етнопедагогічній спадщині народу, його обрядах і звичаях, фольклорі закладений величезний обсяг інформації з питань виховання, навчання та розвитку дітей. Тому сьогодні цілком природною є увага дослідників до вивчення педагогічних традицій, адже в них закладений значний пласт інформації, яка не може бути зігнорована педагогічною наукою. Для дослідницьких пошуків науковців-педагогів значущості набуває той факт, що етнопедагогіка ставить своєю метою вивчення і використання на практиці кращих методів виховання, вироблених різними народами в процесі їхнього розвитку.

Водночас необхідно усвідомити, що ідеалізувати минуле не можна. Традиції народної виховної культури мають як позитивні, так і негативні сторони. Адже моральні норми, обряди і звичаї були спрямовані на формування особистості, що відповідала б вимогам свого часу. Насамперед треба вивчити, осмислити й збагнути виховні механізми. Проникнути в сутнісний зміст явища, а не концентруватися на зовнішній стороні процесу.

Зазначимо, що при залученні елементів етнопедагогіки у навчально-виховний процес сучасних закладів освіти слід пам'ятати, що будь-яка етнопедагогіка будувалася на системі архаїчних поглядів. Отож без усвідомлення ролі міфології, демонології, релігії в історії певного народу неможливо переносити ідеї народної педагогіки в освітній процес сьогодення, позаяк необхідно орієнтуватися на прогресивні вимоги сучасності.

На наш погляд, процес ознайомлення студентів з етнічними особливостями виховання слід орієнтувати на самостійну дослідницько-пошукову роботу. Означена форма опанування навчальним матеріалом надає студентам можливість реалізувати власні знання про матеріальну та духовну культуру рідного народу, практикуючи їх в педагогічному контексті. Принагідно наведемо кілька завдань, виконання яких сприятиме засвоєнню лекційного курсу, активізації знань на семінарських та лабораторних заняттях: 1) ведення термінологічного словника; 2) укладання анотованого списку літератури з окремих розділів етнопедагогіки; 3) оформлення етнічної карти України; 4) написання рефератів з етнопедагогічної проблематики; 5) проведення співбесід з літніми людьми на теми виховання і навчання дітей задля виявлення педагогічних традицій своєї місцевості; 6) презентація власних проєктів щодо оформлення інтер'єру освітнього закладу у народному стилі; 7) підготовка сценаріїв святкових заходів із залученням елементів календарно-обрядової системи [3].

Опановуючи основи педагогічного досвіду народу, майбутні педагоги мають сповнитись усвідомленням того, що неможливо виховувати на народних традиціях безсистемно, від випадку до випадку. Необхідно визначити педагогічну сутність тих чи інших обрядів і звичаїв, їх залучення в освітній процес згідно з вимогами часу.

1. Кудіна Л.М. Від роду до роду: Народознавство. – Х.: Торсінг, 2003. – 160 с.
2. Конституція України. – Івано-Франківськ: Галичина, 1996. – 64 с.
3. Лисенко Н.В., Лаппо В.В. Етнопедагогіка: Навчально-методичний посібник. – Івано-Франківськ: Плай, 2003. – 87 с.
4. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі: – К.: Вища школа, 2002. – 407 с.
5. Коротєєва В.О. Науково-педагогічні основи вивчення української народної педагогіки в вузі. – Миколаїв, 1994. – 116 с.
6. Стельмахович М. Теорія і практика українського народного виховання. – Івано-Франківськ: Плай, 1996. – 180 с.

In the article is spoken about value of traditions in education of the future breed. The author speaks about necessity to acquaint the students with national pedagogic. It is important, because the national traditions of education live many centuries and their efficacy is investigated by time. The author tenders new approach to education ethnopedagogics of the future teachers of kindergartens.

Людмила Мацук

ФОРМУВАННЯ В СТУДЕНТІВ ПРАВОВИХ ЗНАТЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН

Розвиток теорії і практики вузівської підготовки майбутніх педагогів актуалізував пошуки такої концепції, яка б сприяла не лише узагальненню й систематизації опанованих ними знань, а й дотичному перенесенню в реальний педагогічний процес. На цьому етапі пошуку ефективних шляхів формування готовності студентів-випускників до правового виховання дітей певні резерви вбачали у створенні такої структури навчання, за якої б дидактичні та інституціонально-правові поняття функціонували в неподільній єдності.

Цьому сприяло застосування підходу структурно-номінативної реконструкції фахової підготовки в умовах традиційного організаційно-навчального підходу до сучасного вузівського процесу, а саме – введення спецкурсу. Його обрали з таких міркувань: сформувати достатній рівень професійної готовності майбутнього педагога до правового виховання дітей можна, якщо на засадах єдності змісту дисциплін гуманітарного та професійно орієнтованого циклів забезпечувати їх міждисциплінарне інтегрування. Визначені дисципліни – “Основи права”, “Основи конституційного права”, “Історія України”, “Історія педагогіки”, “Педагогіка”, “Українська та зарубіжна культура”, “Українознавство”, “Основи педагогічної майстерності”, спецкурс “Підготовка вчителя до правовиховної роботи в початкових класах” – набували очікуваної професійної орієнтації, посилювалася прикладна спрямованість тих розділів і тем, які були дотичними до правових проблем у царині дитинства і материнства на різних рівнях ієрархії: від родинного до транснаціонального. Введенням спецкурсу зумовлено ефективне вдосконалення практичних умінь і навичок завдяки трансформації знань у безпосередню роботу з дітьми під час виробничої практики в VIII-IX семестрах.

Упродовж вивчення професійно зорієнтованих дисциплін організаційні форми й певні методи роботи зі студентами спрямовували на реальний навчально-виховний процес, враховуючи умови, в яких він сьогодні відбувається, а також ті соціальні зміни, що впливають на його зміст і цілепокладання.

Таким чином, визначальні вимоги до змісту й організації підготовки майбутніх педагогів до правового виховання зніціювані закономірностями сучасної вузівської підготовки педагогів для роботи з молодшими школярами, в т. ч. з шестирічними першокласниками. Ці вимоги функціонували як певні принципи: міждисциплінарний підхід у підготовці до

Мацук Людмила Формування в студентів правових знань у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін

правового виховання; професійне спрямування на організацію процесу правового виховання в школі – вивчення і впровадження основних інституціонально-правових документів, які визначають систему уявлень і знань, спрямованих на виховання адекватних ціннісно-правових орієнтацій; диференційно-системне навчання, що уможливило виокремлення спільного й відмінного в змісті засадничих цінностей і активізувало пізнання культури етносу, нації, держави, зосереджувало кожного студента на необхідності вивчати ті дисципліни, які ще недостатньо опановані; дидактичний резонанс, що забезпечував добір методів викладання і навчання, сприяв оптимальності процесу професійної підготовки.

Вказані принципи взаємодоповнювались і творили відносну цілісність, що позитивно впливала на процес навчання у вузі загалом. Визначальним принципом підготовки майбутніх педагогів для правового виховання молодших школярів розглядали міждисциплінарний підхід, який реалізували в міжпредметних зв'язках. На наш погляд, це інтегрування підготовки майбутніх педагогів для правового виховання засобами професійно орієнтованих дисциплін, а також спецкурсу як корегуючої та узагальнюючої ланки цієї системи та педпрактики.

Створюючи таку систему інтегрування навчальних дисциплін, виходили з доведеного психологами положення про єдність образно-концептуальних компонентів мислення та асоціативність зв'язків між ними на основі стрижневої доміанти [1]. При цьому домагалися інтенсифікації процесу професійної підготовки майбутніх педагогів не лише в означеному аспекті, а й загалом. У викладанні виокремлених дисциплін акцентували увагу на міжпредметному плануванні, усуненні дублювання визначень основних категорій, фактів, раціональній організації занять з використанням нетрадиційних підходів. Спираючись на визначені теоретичні положення, в основу інтегрування поклали дедуктивно-індуктивну логіку розгортання змісту навчального матеріалу дисциплін: від загального – до часткового, від часткового – до загального на вищому рівні абстрагування.

Наводимо фрагмент інтегрування змісту дисциплін професійно орієнтованого циклу. Його метою передбачалося підготувати студентів до встановлення асоціативних зв'язків між основними педагогічними та правовими категоріями, сутнісний зміст яких творить дитина як об'єкт і суб'єкт виховання та навчання.

Курс “Педагогіка” розглядали як основний у системі дисциплін професійно орієнтованого циклу. Опанування його змістом спрямовували на засвоєння студентами основ сучасної педагогічної науки та формування педагогічних знань, умінь і навичок.

Важливим вважаємо курс “Історія педагогіки”, зокрема його розділи й теми, які свідчать про детермінованість змісту педагогічних ідей рівнем соціокультурного розвитку. Акцентували положення про взаємозв'язок педагогічних теорій з історією розвитку людського суспільства. Так, скажімо, доводили об'єктивність причин, через які декларацію К.Вентцеля так і не було ухвалено в Російській імперії кінця XIX – поч. XX століття. Послугуючись принципом детермінізму, доводили логіку доказовості достовірності суджень С.Русової про те, що аби стати людом, українському народу потрібно ще дуже багато часу [2].

Зазначимо, що особливе місце відводили курсу “Основи педагогічної майстерності”. Значну увагу приділяли підготовці студентів до моделювання педагогічних ситуацій, формування умінь спілкуватися з учнями, вирішення дилемних і проблемних завдань. Метою включення цієї дисципліни в перелік основних, які використовувались у професійній підготовці вчителя, передбачалась актуалізація процесів розвитку та саморозвитку студентів, їх педагогічне рефлексування [3].

Важливим компонентом формування професійної підготовки майбутнього вчителя розглядали педагогічну практику. Акцентували увагу на “Методиці виховної роботи”, оскільки ця дисципліна є продовженням розділу курсу “Педагогіка”. Означену методику побудовано за принципом переходу від педагогічної теорії до шкільної виховної практики. Її мета – розширити та поглибити знання і вміння майбутніх педагогів у ракурсі теорії і практики виховного процесу, формувати готовність до розв'язання конкретних завдань у виховних заходах.

Як основні розглядали питання вивчення індивідуальних особливостей учасників учнівських колективів, відповідне планування змісту форм та методів виховної роботи з ними тощо. Особливу увагу приділяли аналізу й оцінці одержаних результатів, об'єктивності критеріїв їх оцінювання та встановлення особливостей.

Основними напрямками налагодження міжпредметних зв'язків вважаємо: збагачення змісту професійної готовності теоретичними матеріалами дисциплін професійно орієнтованого циклу; систематизацію і вдосконалення вмінь та навичок з опертям на дисципліни методичного циклу. Джерелознавчим в контексті правового виховання виступили “Основи права”, “Основи конституційного права”, “Історія України”, “Українознавство”, “Педагогіка”, “Українська і зарубіжна культура” та ін.

Практикували послідовне вивчення фахових дисциплін на основі закономірностей теорії навчання у вищій школі за С.Архангельським [4]. Це: пропедевтичне вивчення предмета; формування системи предметних знань, понять, визначень, принципів, встановлених у межах дисцип-

Мацук Людмила. Формування в студентів правових знань у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін

лін зв'язків і відношень; алгоритмічне вивчення предметів з урахуванням відповідних рекомендацій, з використанням методів і засобів, формулювання певних норм і правил; евристичне вивчення окремих розділів кожного предмета й організація самостійної роботи студентів методами аналітико-синтетичної діяльності; проблемне розв'язання педагогічних завдань з елементами наукового пошуку та моделювання елементів реального педагогічного процесу.

Структуруванням названих дисциплін передбачалось урахування їх провідних концепцій, ідей, закономірностей та можливостей для раціонального поєднання теоретичного і практичного матеріалу з подальшим виведенням інтегративних зв'язків, які доцільно налагоджувати між суміжними дисциплінами.

Забезпечували перехід від предметних знань до системних, інтегрованих. Провідні концепції кожної дисципліни функціонували як організуючі й виступали основою для наповнення кожного розділу чи теми новим, значно глибшим змістом. Будучи наскрізними в кожному курсі, вони не тільки конкретизувались і розвивались за принципом концентричності, а й сприяли моделюванню певної педагогічної технології їх впровадження у діяльність з дітьми надалі.

Важливою, на наш погляд, є підготовка студентів до застосування комплексного підходу в організації виховної роботи з дітьми щодо правової тематики. Конкретизації прикладних механізмів такого підходу домагалися шляхом ознайомлення з принципами горизонтальної та вертикальної реалізації комплексності у вихованні загалом і в правовому зокрема.

До кожної обраної форми організації дітей у школі домагалися, щоб на семінарських і лабораторних заняттях студенти піддавали певному переосмисленню відповідну інформацію з метою її донесення дітям. Систематизацію й узагальнення набутих знань практикували над ключними темами розділів кожної дисципліни.

Структуруванням навчального матеріалу передбачалось виокремлення в кожній дисципліні тем з визначенням їх базисних понять. За такі обрано: параметричні характеристики освітнього процесу з дітьми молодшого шкільного віку (розвиток, виховання, навчання, освіта, її цілі та завдання); основні компоненти освітнього процесу (уявлення, знання, вміння, навички, переконання, світогляд); принципи організації та керівництва освітнім процесом у молодшому шкільному віці.

Переструктуруванням окремих тем і переосмисленням їх тематичних блоків забезпечували істотне вдосконалення змісту й структури конкретних методик дошкільної та початкової освіти, оскільки об'єк-

тивно унеможлиблювалось дублювання загальнопедагогічної інформації, і студенти відразу могли моделювати фрагменти різних видів діяльності з дітьми.

Отже, залежно від функціонування інтегративних процесів і трансформації структури кожної дисципліни змінювалась і відповідна галузь знань у контексті тієї чи іншої методики.

Програмі кожної методики були притаманні такі ознаки: мотивація вивчення дисципліни, поліфункціональність її предмета і можливості трансформування змісту та структури; цілепокладання окремих тем і розділів з урахуванням індивідуально-типологічних можливостей учнів та їх ціннісно-правових орієнтацій, інтересів і потреб; логіка опанування змістом дисципліни з позицій принципів наступності та концентричності; добір доступних методів та прийомів ознайомлення дітей зі змістом певної методики шляхом моделювання педагогічної взаємодії; опанування системними технологіями в межах реального педагогічного процесу під час практики в школі.

Розглянемо логіку і структурування змісту на прикладі конкретної методики (українознавство), за якою проводили роботу з правового виховання. Вже на перших заняттях студенти вивчали традиції українського народу, усну народну творчість, у якій образно показано працьовитість простих людей, засуджується підступність, кривда, жорстокість, заздрість та інші негативні якості людської особистості (казки “Мудра дівчина”, “Про Правду та Кривду”), піддаються гострому осуду розкрадачі народного добра, висміюються користолюбці, хабарники тощо; різноманітні морально-правові проблеми піднімаються в народних думках, піснях, баладах (“Дума про козака Голоту”, “Ой був на Січі старий козак” та ін.), у яких йдеться про вірність Батьківщині, справедливість, почуття власної гідності, багатотікові мрії українського народу про об’єднання всіх частин рідного краю у самостійній вільній державі “без насильства, без рабства, про відродження давньої слави України, відновлення її рівності з іншими народами світу”. Дуже багато матеріалу з питань морально-правового виховання використовували під час вивчення тем: “Фольклор українського народу”, “Національна культура українського народу”, “Українське родинознавство” та ін., метою яких було розширити знання студентів про культуру українського народу, загальнолюдські цінності, сформувати почуття власної причетності до того, що ми одержали в спадок, що чекає майбутні покоління тощо.

Уміння студентів опановувати навичками педагогічного проектування вважаємо пріоритетним завданням, що забезпечує об’єднання теорії з практикою роботи з дітьми у неподільну єдність.

Теоретичні й експериментальні дослідження вчених свідчать, що для формування реальної картини стану виховного процесу в сучасній початковій школі уже на перших курсах вузівської підготовки слід концентрувати увагу студентів не тільки на дидактиці початкової школи, а передусім на цілісності її освітнього процесу. Відповідно забезпечували кожну практику не лише інструктивними, а й методичними матеріалами. Такі своєрідні комплекси водночас включали методики діагностування рівня обізнаності дітей з правовою інформацією, а також схеми аналізу педагогічного процесу. Узагальнено це сприяло формуванню в студентів педагогічного мислення.

Таким чином, міждисциплінарні зв’язки налагоджували і зміцнювали шляхом забезпечення послідовності вивчення дисциплін згідно з навчальним планом; безперервності формування практичних умінь і навичок на транспозиційній основі; єдності підходу до формування загальнопедагогічних прийомів діяльності майбутнього вчителя й дотичних до проблеми дослідження; систематизації та узагальнення знань, набутих під час педпрактики; формування педагогічної спрямованості мислення, професійного рефлексування, а також навичок педагогічного прогнозування й аналізу педагогічних явищ у діалектичній єдності й взаємозумовленості.

Отже, в процесі навчання студентів диференціювали його мету, завдання і етапи, що узагальнено сприяло їх професійному зростанню. Активізували не лише предметний, а й діяльнісний аспекти знань, домагаючись їх єдності й взаємозумовленості. Передусім це виявлялося в тому, що кожна нова інформація, якою опановували студенти, виступала як об’єкт їх подальшого пізнання в контексті інших професійно значущих дисциплін; теоретичні знання намагалися якомога активніше переносити в зміст реальних педагогічних ситуацій, дотичних до роботи з дітьми, шляхом написання конспектів уроків, різноманітних заходів правовиховної тематики, дидактичних вправ тощо. Нормативні й предметні знання використовували для транспозиційного пояснення учням з відповідною дидактичною обробкою; опановані теоретичні знання виступали не лише змістом, який слід було донести дітям, а й тим засобом, який чинив відповідний вплив на правосвідомість і правову культуру кожного студента – майбутнього вчителя.

1 Еремкин А. И. Система межпредметных связей в высшей школе: Аспект подготовки учителя. – Харьков, 1984. – 152 с.

2 Вентцель К. Н. Отделение школы от государства и Декларация прав ребенка М., 1918. – 321 с.

3 Педагогічна майстерність / За ред. І. А. Зязона. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

- 4 Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.

In clause (article) the structure of integration of subject matters in the specialized preparation of the future teacher is analysed.

Ігор Романишин

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЕКСПРЕСИВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ АНГЛІЙСЬКОГО ВІДДІЛЕННЯ УНІВЕРСИТЕТУ

Важливу роль у формуванні комунікативних навичок у студентів англійського відділення посідає писемне мовлення. Актуальність порушеної проблеми зумовлена насамперед тим, що основним курсом, який передбачений навчальною програмою, є “Практика усної та писемної англійської мови”. Результати здійсненого дослідження свідчать, що майже 60% помилок допускають студенти II-IV курсів саме на письмі.

Аналіз методологічної літератури (О.Вишневський, П.Гурвіч, М.Дворжецька, С.Заремська, Г.Китайгородська, М.Ляховицький, Є.Пасов, В.Скалкін та ін.) засвідчив, що здебільшого акцентовано навчання усного мовлення. Водночас на матеріалах огляду тематики дисертаційних досліджень за останні десять років зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання іноземних мов – констатуємо, що лише в 13,3% охарактеризовано певні аспекти навчання писемного мовлення, натомість у 53,4% – усного мовлення. Очевидною постає тенденція в сучасній теорії та практиці навчання іноземних мов розглядати писемне мовлення як форму контролю й оцінювання знань студентів, а не як невід’ємний компонент професійного рівня володіння мовою.

Вважаємо, що особливу увагу слід зосередити на навчанні студентів *експресивного писемного мовлення*, яке має бути належно мотивованим. Зазвичай воно переслідує двояку мету: *практичну* (оволодіння навичками писемного мовлення для соціальних цілей – English writing for social purposes) і *творчу* (набуття вмінь креативного писемного мовлення – creative English writing).

Основними *формами писемного мовлення для досягнення соціальних цілей* визначено:

заповнення бланків, форм, декларацій; написання заяви для прийняття на роботу, резюме тощо; написання розпоряджень, інструкцій, програм заходів: замовлення товарів і послуг; офіційне листування (листи-

Романишин Ігор. Формування навичок експресивного писемного мовлення у студентів англійського відділення університету

подяки, – вибачення, – скарги, – співчуття), звернення у державні органи влади та інші громадські інституції; написання привітань, запрошень на заходи, урочистості чи їх скасування [3; 5, с.24-35; 12, с.7-24]; коментарі на статті в газетах і журналах, відгуки на художні та навчальні фільми, комерційні ролики, рекламні оголошення; висвітлення подій університетського, місцевого, національного чи міжнародного значення в газеті факультету чи вищого навчального закладу; конспектування лекцій, анутовання статей, написання виступів, доповідей, рефератів, курсових робіт тощо.

Креативне писемне мовлення поділяється на:

а) розважальне (writing for fun). Його основні форми:

написання одноактних п’єс, закінчень до п’єс із незавершеним кінцем (open-ended plays); написання сценаріїв радіо чи телепередач, навчальних фільмів, вистав для студентського драматичного гуртка [1, с.137-139; 8, с.10-28]; написання підписів до фотографій, картин; пародії на відомі рекламні ролики та оголошення; складання загадок, головоломки, кросвордів для однокласників чи студентів факультету;

б) для самовираження (writing for self-expression), до якого віднесено написання коротких оповідань, віршів, скоромовок, автобіографічних розповідей, ведення “діалог-журналу” тощо [2, с.3-16].

Експресивне писемне мовлення повинно бути цікавим для студентів. Тому тематику береться з їх особистого життя та досвіду [10, с.170-178]. Так, на початковому етапі вивчення мови це може бути одна з наступних тем:

Clothes (“Одяг”), наприклад:

- A disappointing purchase (“Покупка, яка не принесла мені задоволення”);
- My mother and I disagree about clothes (“У нас із мамою різні смаки щодо одягу”);

– Black sheep in my clothes closet (“Паршива вівця в моєму гардеробі”).

Family (“Сім’я”), наприклад:

- Why I admire Granny (“Чому я обожнюю свою бабусю”);
- My elder brother got married (“Мій старший брат одружився”);
- My mother is patient (“Моя мати – терпляча людина”);
- A family problem (“Сімейна проблема”);
- My jolly uncle (“Мій життєрадісний дядько”).

My town (“Моє місто”), як-от:

- I like our street best on a sunny October afternoon (“Мені найбільше подобається наша вулиця в сонячний жовтневий день”);

- Our town in the rush hour (“Наше місто в годину пік”);

- The changes that are taking place in my town (“Зміни, що відбуваються в моєму місті”).

A day in my life ("Один день у моєму житті"), наприклад:

- My hardest hour ("Найважчі години мого життя");
- A happy/frustrating day ("Щасливий/невдалий день");
- At the Dean's office ("В деканаті").

A growing up theme ("Я – дорослий"), а саме:

- I stayed out all night for the first time ("Я вперше не ночував вдома");
- Doing my part at home ("Мої обов'язки по дому");
- There are some things that just have to be learned the hard way ("Деякі речі можна збагнути лише ціною власних помилок");
- My parents understand me too well ("Батьки розуміють мене дуже добре").

Descriptions, personality themes, themes on personification ("Описи, характеристики, персоніфікації"), як-от:

- A neighbor ("Сусід");
- The storm ("Гроза");
- My French lesson ("Урок французької мови");
- I take myself too seriously ("Я вважаю себе надто серйозною людиною");
- I am superstitious ("Я вірю в забобони");
- He is a loyal friend of mine ("Він – мій справжній товариш");
- I am a happy-go-lucky-fellow ("Я – безтурботний юнак");
- My old tennis shoes ("Мої старі кросівки");
- A teacher's desk ("Учительський стіл").

На старших курсах студенти можуть обирати наступну тематику:

Life philosophy ("Про філософію життя, переконання"), наприклад:

- My definition of love/loneliness, fear, etc. ("У моєму розумінні щастя/самотність, страх тощо – це...");
- A man will face almost anything rather than possible ridicule ("Людина може пережити майже все, окрім перспективи стати посміховиськом");
- You can't change human nature ("Неможливо змінити характер людини");
- A moment when my religious ideas changed ("Подія, що змінила мої релігійні переконання");
- A moment of happiness ("Щаслива мить");
- My definition of success ("Моє розуміння успіху");
- A broken friendship ("Зруйнована дружба");
- Cheating ("Обдурювання");
- If I had 24 hours to live ("Якби мені залишалось жити 24 години").

Themes on education and career ("Освіта та кар'єра"), а саме:

- "Look before you leap" ("Не кажи гоп, поки не перескочиш");
- The problem of studying ("Проблема навчання");
- My life's my own ("Це – моє особисте життя");
- A career in _____ ("Професія _____");
- Job satisfaction ("Задоволення від роботи").

Student's humor ("Студентський гумор"), як-от:

- Ways to waste time ("Як провести час");
- The art of preparing for a test/exam ("Мистецтво підготовки до контрольної роботи/екзамену");
- Ways to impress a new teacher/substitute teacher ("Як справити враження на нового викладача/викладача, який на заміні").

Mood themes ("Теми настрою"), наприклад:

- I should have stayed home today ("Мені слід було залишитися сьогодні вдома");
- A teacher's unkind words ("Жорстокі слова вчителя");
- This is my lucky day ("Сьогодні мені пощастило");
- I am living in the clouds today ("Я сьогодні літаю в хмарах");
- A moment with my friend ("Час проведений з другом").

Autobiographic themes ("Автобіографічні теми"), а саме:

- What this year has taught me ("Чому навчив мене цей рік");
- Music is my delight ("Музика – моє задоволення");
- Five moments of a happy summer ("П'ять моментів мого щасливого літа");
- A book/an event that helped me grow ("Книжка/подія, яка допомогла мені подорослішати");
- My first moment of driving the auto ("Як я вперше сів за кермо автомобіля").

Без сумніву, студент повинен бути психологічно готовим до вільного, невимушеного вираження своїх думок, почуттів, переконань. Отож викладачу, практикуючи усне мовлення, доцільно зупинитися на таких моментах формування думки студента англійською мовою, як уміння виокремлювати головну ідею висловлювання, вдало підбирати лексичні одиниці, логічно та послідовно висловлюватися. Згадані навички, в свою чергу, можна сформулювати шляхом виконання студентами наступних завдань: побудова діалогу, його декомпозиція у непрямій мові; підсумок змісту прочитаного; розкриття ідеї в одному параграфі, есе; описи, синонімічні ланцюги, підбір антонімів, написання коротких повідомлень, обсягом один параграф, побудова розповіді з одного речення, підбір заголовків до уривків текстів чи цілісних оповідань, переклад речень, уривків художніх і публіцистичних текстів тощо [14, с.316-325].

Праналізуємо найпоширеніші методи формування навичок писемного мовлення, а саме:

написання зі слуханням (writing with listening) – студент слухає цілий текст чи його фрагмент, а за тим письмово виконує означене вище завдання; написання зі слуханням і говорінням (writing with listening and

speaking) – виконанню письмового завдання передують слухання повідомлення та його обговорення на занятті в малій чи у великій групі; написання з читанням (writing with reading) – письмове завдання виконується на основі прочитаного; написання зі слуханням, говорінням і читанням (writing with listening, speaking, and reading) – студенти слухають текст, обговорюють його, знаходять і читають додаткову інформацію з проблем, порушених у тексті, висловлюючи свої думки на письмі [4, с.480; 7, с.155-201; 13, с.26-58].

Не менш актуальним завданням, що постає перед викладачем, вважаємо правильне коректування й оцінювання студентських робіт. Існує розмаїття систем і думок щодо даної проблеми, однак основні поради зводяться, на наш погляд, до наступних:

1. Не можна однаково оцінювати усне і письмове мовлення. Повинні бути різні критерії оцінювання. 2. Слід звертати увагу студента на допущені грубі помилки, навіть коли таких незначна кількість. Так він краще їх усвідомить. 3. Помилки, що дуже часто зустрічаються в роботах студентів, учитель узагальнює і розглядає на занятті, за необхідності, – з граматичним поясненням. 4. Перед тим, як зібрати письмові роботи, викладач відводить певний час для повторної їх перевірки студентами. Як свідчить статистика, це зменшує на чверть граматичні та орфографічні помилки, які вони зробили механічно. 5. Активний аналіз письмової роботи в класі ефективніший за просте споглядання студентом корективних записів викладача в роботі. 6. Активне коректування помилок може бути різноманітним:

а) викладач просто підкреслює помилки в роботі, а студенти самостійно чи в малій групі аналізують і виправляють їх; б) викладач підкреслює помилки і позначає їх символами на полях (наприклад, T – tense (граматичний час), WO – word order (порядок слів у реченні), W – lexical choice (вибір слова) тощо); в) викладач підкреслює помилки, однак не коментує і не позначає їх символами, натомість оцінка виставляється тільки після того, як студент здасть виправлену ним роботу; г) викладач не підкреслює помилки, а ставить відмітку на полях напроти рядків, у яких вони допущені. Студент повинен самостійно ідентифікувати тип помилок і виправити їх (більш детально див. *Мінцис Е.С., Романишин І.М. До проблеми коректування помилок у процесі викладання англійської мови у вищому навчальному закладі // Семантика мови і тексту. Збірник статей VI Міжнародної конференції. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – С.396-399*).

Окрім цього, викладачу, перевіряючи письмове експресивне мовлення, перш за все доцільно оцінювати зміст написаного: наскільки

Романишин Ігор. Формування навичок експресивного писемного мовлення у студентів англійського відділення університету

чесно і відверто студент висловився, логічність і послідовність викладу матеріалу, відповідність стилю, вдалий вибір лексики, її ідіоматичність – тобто ті аспекти, що роблять написане спонтанним (fluent). Коректування письмової роботи супроводжується коментарем викладача на полях чи в кінці роботи (схвальні слова типу “Yes” (“Так”), “I agree” (“Згоден”), “Well done” (“Написано добре”) тощо), з яких видно його ставлення до студента як до особистості, заохочення до подальшого писемного мовлення [6, с.155-177; 9, с.1-4; 11, с.139-156].

Оцінка за креативне писемне мовлення виставляється з урахуванням таких основних елементів: зміст викладу, його оригінальність – 20%; структура речень, морфологія, дієслова (часи, форми, узгодження часів, узгодження підмета та присудка тощо) – 40%; різноманітність і вдалий вибір лексики – 20%; відчуття мови – 20%.

Таким чином, формування навичок писемного мовлення є цілісним педагогічним процесом, реалізація якого залежить, в основному, від опанування студентами всіма його компонентами.

1. Аксьонова Т.В. Формування стійкого пізнавального інтересу до іноземної мови – фундаментальна основа фахового становлення майбутнього вчителя // *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред. кол. Гузій Н.В. (відп. ред.) та інші. – К., НПУ, 2001. – Вип.5. – 428 с.*
2. Глазунова Т.В. Навчання писемного спілкування англійською мовою із застосуванням “діалог-журналу” (II курс мовного педагогічного вузу): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2003. – 20 с.: табл.
3. Кравченко В.О., Мірошніченко М.І. *English Trough Writing: Навчально-методичний посібник з англійської писемної мови: Навч. посіб. – К.: ВЦ Академія – Деркул, 2000. – 112 с.*
4. Решітник Г.Б. Розвиток навичок слухання та сприймання англійської мови як іноземної: проблеми та шляхи подолання // *Семантика мови і тексту. Збірник статей VI Міжнародної конференції. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – С.477-480.*
5. Burbidge, N., P.Gray, S.Levy, and M.Rinvoluceri. 1996. *Letters*. Oxford: Oxford University Press.
6. Cohen, A. and M. Cavalcanti. 1990. ‘Feedback on compositions: teacher and student verbal reports’ in Kroll, B. (ed.). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Davis, A. and H.G. Widdowson. 1974. ‘Reading and writing’ in J. P. B. Allen and S. P. Corder (eds): *Techniques in Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press. pp. 155-201.
8. Di Pietro, Robert J. 1987. *Strategic interaction: Learning languages through scenarios*. New York: Cambridge University Press.
9. Knoblauch, C. and L. Brannon. 1981. ‘Teacher commentary on students’ writing: the state of the art.’ *Freshman English news* 10: 1-4.
10. Leki, I. 1994. ‘Teaching Second-Language Writing: Where We Seem to Be’ in T Kral (ed): *Teacher Development: Making the Right Moves. Selected Articles from*

- the English Teaching Forum 1989-1993*. Washington, D.C.: English Language Programs Division, United States Information Agency
11. Lynch, T. 1996. *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
 12. Malkoc, A. M. 1994. *Letter Writing in English: Rationale and Models for Social and Business Letters*. Washington, D.C.: English Language Programs Division, United States Information Agency.
 13. White, R. and V. Arndt. 1991. *Process Writing*. London: Longman.
 14. Wilga M. Rivers, Mary S. Temperley. 1978. *A practical guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford: Oxford University Press

The article deals with the problem of students' creative writing skills formation. It highlights the goals of the process - teaching writing for social purposes and teaching creative writing, - its most widely used methods (writing with listening; writing with listening and speaking; writing with reading; writing with listening, speaking, and reading), rules for students' papers correction, evaluation, and grading. It also brings examples of themes for creative writing and preliminary tasks directed to improve students' written skills.

Володимир Чайка, Галина Костишина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури і практики підготовки фахівців у вищій школі дають підстави стверджувати, що суть навчання, його зміст, форми, методи і засоби не пов'язані із завданнями формування діяльності і мислення студентів. Широке використання нових інформаційних технологій, які, на жаль, відтворюють модель традиційного навчання, спрямоване на засвоєння "готових знань", віддалених від практичної діяльності.

У сучасній вищій школі проблема формування (активізації) навчально-пізнавальної діяльності (НПД) студентів вивчається в контексті підготовки фахівців у системі безперервної освіти (Г.Балл, І.Зязюн, Н.Ничкало та ін.), психологічних проблем становлення особистості (І.Бех, О.Киричук, В.Моляко, Г.Селевко, В.Сластьонін, В.Татенко та ін.).

Діяльнісний підхід до навчання в психолого-методологічному і дидактичному аспектах знайшов відображення в роботах Л.Виготського, П.Гальперіна, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, Н.Талізіної, В.Безпалька, В.Бондаря, М.Скаткіна, Н.Кузьміної, В.Ляудіс, Г.Щукіної та ін. На сучасному етапі розвитку науки діяльнісний підхід є однією з основних ідей освітньої доктрини.

Однак у реалізації діяльнісного підходу у вузівському навчанні мають місце такі суперечності: 1) оволодіння професійною діяльністю

Чайка Володимир, Костишина Галина Психолого-педагогічні умови формування навчально-пізнавальної діяльності студентів

повинно бути забезпечено в межах і засобами навчальної діяльності; 2) форми організації навчально-пізнавальної діяльності часто не адекватні формам засвоєної діяльності; 3) структура навчально-пізнавальної і професійної діяльності (потреба, мотив, мета, завдання, засоби, дії та операції, результат) та їх функціональні зв'язки однакові, а змістове наповнення відповідних ланок принципово різне.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать, що не визначено умов, які забезпечують цілісність і системність цільової підготовки спеціалістів, розвиток їх професійних, особистісних якостей.

Удосконалення професійної підготовки майбутніх спеціалістів у вищій школі вимагає обґрунтування психолого-педагогічних умов підвищення активності навчально-пізнавальної діяльності студентів.

У психолого-педагогічній літературі пропонують різні концептуальні підходи до розв'язання цієї проблеми. Так, О.Федорова під педагогічними умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення, які забезпечують успішне розв'язання поставленої проблеми [5, с.50]. Л.Андрєєв визначає дидактичні умови як обставини процесу навчання, котрі є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання, які забезпечують досягнення відповідної дидактичної мети [1]. Р.Нізамов визначає психолого-педагогічні умови активізації навчальної діяльності студентів як обставини, які в тісній взаємодії забезпечують найкращу сукупність факторів (відношень, засобів тощо) і надають можливість викладачеві організувати активну навчальну діяльність студентів (забезпечення єдності освітньої, розвивальної, виховної функцій; системне використання вимог дидактичних принципів; різноманітність методів навчання; забезпечення емоційності навчання; ефективна організація самостійної роботи студентів і підвищення ролі самоконтролю; комплексне, педагогічно доцільне використання технічних засобів навчання) [3, с.46].

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать, що нема єдиного підходу до розв'язання цієї проблеми. Із названих вище підходів прослідковується тенденція виділити такі можливості та обставини процесу навчання, котрі сприяють ефективному досягненню певної дидактичної мети. Однак ми намагаємося розглянути це питання з інших позицій. По-перше, необхідно визначити не тільки дидактичні, але й психолого-педагогічні умови; по-друге, визначені умови повинні насамперед забезпечувати розвиток пізнавального інтересу, активності, самостійності у процесі формування навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Під психолого-педагогічними умовами формування НПД студентів ми розуміємо таке середовище, в якому в тісній взаємодії представлена єдність дидактичних, психологічних, загальнопедагогічних факторів, що забезпечують можливість педагогові організувати активну (саморегульовану) НПД студентів. Таке середовище створюється з урахуванням вимог дидактики і організації навчального процесу у вищій педагогічній школі, психології особистості.

Мета статті – обґрунтувати психолого-педагогічні умови, що забезпечують ефективне формування НПД студентів. Результати теоретичного дослідження, тривалих спостережень, експерименту, дають можливість визначити педагогічні умови, без створення яких не може бути ефективним процес формування НПД студентів вищого педагогічного навчального закладу: забезпечення ціннісно-орієнтаційної значущості змісту дидактико-технологічних знань, умінь; акцентуалізація на формуванні системи дій, когнітивних змін особистості; розвиток пізнавального інтересу, активності, самостійності в навчально-пізнавальній діяльності; забезпечення єдності освітньої, розвивальної, виховної функцій процесу навчання; диференціація навчання та індивідуальний підхід; використання психологічних і педагогічних стимулів активної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Забезпечення ціннісно-орієнтаційної вагомості змісту дидактико-технологічних знань, умінь пов'язане з мотивацією НПД студентів, пізнавальною активністю, інтересом. Ця умова реалізується через зміст і структуру психолого-педагогічних дисциплін, які мають визначену педагогічну мету і забезпечують внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки; професійну спрямованість психолого-педагогічних дисциплін; розвиток пізнавального інтересу, активності, самостійності студентів (орієнтація студентів на саморегуляцію НПД); достатнє матеріально-технічне забезпечення (використання сучасних електронних засобів навчання, забезпечення студентів навчально-методичною літературою тощо). Сучасні технічні засоби навчання забезпечують активне сприймання студентами знань, удосконалюють процес формування практичних умінь і навичок, забезпечують прямий і зворотний зв'язок викладача зі студентами, ефективний контроль та самоконтроль засвоєння, збереження, обробки інформації і багаторазове її використання. Сучасні електронні засоби дають змогу індивідуалізувати, диференціювати зміст, обсяг знань і послідовність їх викладання. За допомогою комп'ютерної техніки стає можливим перехід від елементарного сприймання до складних інтелектуальних процесів. Можливості використання комп'ютерної техніки, засобів мультимедіа активізують діяльність як викладача, так і діяльність студентів, розширюють їх можливості в активному і самостійному пошуку знань.

Акцентуалізація навчання на формуванні системи дій, когнітивних змін особистості реалізується системою дій і операцій різних рівнів в ієрархії певної діяльності. Виконавчими діями є: дії усвідомлення змісту навчальної інформації; дії обробки навчальної інформації [6].

На основі експериментального дослідження ми виявили особливості усвідомлених уявлень студентів про здійснення НПД. Основним джерелом цих уявлень є не рефлексія власного досвіду діяльності, а саме – вимоги до її організації, які зазвичай постають перед студентами в різних ситуаціях навчання. А оскільки відсутня акцентуалізація на змісті основ цих вимог, то формування на цій основі уявлень про НПД не можуть забезпечити студентам усвідомленого здійснення системи дій і операцій.

Успішно здійснювати НПД здатний тільки той студент, який свідомо оперує предметом діяльності. Це можливо за умови, якщо він має відповідні знання про цей предмет і володіє способами діяльності [7, с. 97]. Забезпечити адекватність діяльності викладача і студентів відповідно до цілей навчання можливо за умови сформованості змістово-процесуальної сфери діяльності. Питанням, як студенти оволодівають системою знань, приділяється значна увага дослідників і викладачів, а формуванню способів діяльності – недостатньо. Саме тому в нашій роботі ми акцентуємо значну увагу на цій важливій умові, без дотримання якої неможливо успішно здійснювати процес формування НПД.

Формування дій і операцій передбачає засвоєння основних груп знань: взаємозв'язок діяльності і активності, будова і загальна характеристика НПД та її взаємозв'язок із загальними і специфічними особливостями навчального процесу вищого педагогічного навчального закладу; узагальнені характеристики змісту навчального матеріалу (система дій і знань з психолого-педагогічних дисциплін) як предмета і продукту НПД; відомості про склад і будову кожної навчальної дії, структурними компонентами якої є предмет, продукт, засоби, операції; єдину функціональну структуру: орієнтування, виконання, контроль. Реалізується ця умова через організацію цілеспрямованого засвоєння студентами знань про способи виконання основних навчальних дій і змістову основу, яка лежить в основі цих способів, у процесі засвоєння дидактико-технологічних знань і компонентів знань логіко-методологічного характеру. Формування навчальних дій необхідно здійснювати, пояснюючи зміст цих дій, щоб їх студенти усвідомили, а також організовуючи обробку і контроль засвоєння дій. Знання про операційний зміст навчально-пізнавальної діяльності відображено в спеціальних характеристиках для конкретної дисципліни шляхом постановки і вирішення проблем, виконання завдань різних типів і рівнів, оскільки в процесі їх розв'язання формуються способи дій, що зумовлюють когнітивні зміни суб'єкта навчання.

Процес формування НПД студентів безпосередньо пов'язаний з розвитком їх пізнавального інтересу, активності і організацією самостійної роботи. Як відзначає О. Долженко, “до того часу, поки не буде зрозумілим смисл дисципліни з позицій потреб майбутньої професійної діяльності, тих завдань, які її вивчення допоможе розв'язати, не можна і розраховувати на творчу активність студентів” [2, с.74]. Тому першочерговою в процесі навчання стає логіка розвитку і розгортання системи професійної діяльності. Результати експериментальної роботи свідчать, що прояви творчої активності, самостійності виражаються у цілеспрямованості пізнавальних дій, у їх доцільності; у характері знань, умінь, способів діяльності, у мобільності їх використання; у бажанні розширити, поглибити пізнавальну діяльність через засоби соціальної комунікації.

Від ступеня активності, самостійної пізнавальної діяльності студента залежить кінцевий результат його НПД, науково-дослідницької роботи у вищому навчальному закладі. Розв'язання цього питання пов'язане з необхідністю: а) неперервного формування системи професійної діяльності (організація професійно орієнтованого навчального процесу); б) вивчення бюджету часу студентів і наукове обґрунтування обсягу самостійної роботи і часу, необхідного для її виконання; в) забезпечення емоційності навчання, удосконалення технології взаємовідносин (професійної комунікації); г) забезпечення ефективного контролю знань, умінь і навичок.

На рівень пізнавального інтересу, активності студентів у процесі формування їх НПД суттєво впливає емоційність цього процесу. Позитивно впливає на студентів емоційний стан викладача, глибина його наукової думки, захоплення наукою. Про це свідчать результати аналізу даних експерименту. Із 520 опитаних студентів і 100 викладачів (відповідно 90% і 75%) вважають, що на розвиток пізнавального інтересу найбільшою мірою впливає особистість викладача, його висока професійна майстерність, знання проблем педагогічного процесу.

Емоційність процесу навчання забезпечується створенням в аудиторії психологічного мікроклімату, ділового настрою, усуненням зайвих факторів. Такі відносини виникають унаслідок продуктивної діяльності викладача і студентів. Викладач і студенти – співучасники цього процесу в усіх його компонентах: від постановки мети до одержання і контролю результатів. Взаємопроникнення в духовний світ один одного передбачає взаємозбагачення духовними цінностями при провідній ролі викладача. При цьому співробітництво і співтворчість діалектично поєднуються з індивідуальною творчістю. Особливі умови для вдосконалення технології взаємовідносин (професійної комунікації) створюються у навчаль-

но-дослідницькій діяльності студентів під час виконання індивідуальних завдань, проектів, лабораторно-практичних робіт.

Забезпечення єдності освітньої, розвивальної, виховної функцій процесу навчання. Важливою ознакою процесу навчання є інтелектуальний розвиток особистості студента, виховання його моральних якостей, естетичних почуттів. Процес навчання формує активну особистість студента, зацікавлене ставлення до життя, науки, праці, розвиває розумові здібності, пізнавальний інтерес, гартує волю. Необхідно враховувати, що на заняттях студента виховує все: зміст, форми, методи, організація навчання, особистість викладача, його ставлення до предмета тощо.

Навчання, яке виховує, є розвивальним. Воно забезпечує розвиток мовлення, спостережливості, уваги, пам'яті, мислення, тобто розвиває психічні властивості і якості особистості студента. Крім того, навчання сприяє соціальному розвитку студента – глибокому розумінню і усвідомленню його ролі у суспільстві.

Важливою умовою формування НПД студентів є диференціація та індивідуалізація навчання, що забезпечує врахування особливостей інтелектуальної, мотиваційної, емоційно-вольової та дієвопрактичної сфер особистості, її фізичного і психічного стану. Експериментальним дослідженням виявлено, що для успішного і ефективного формування НПД студентів складність змісту знань повинна бути відповідною інтелектуальному рівню студентів. Аналіз результатів експерименту свідчить, що більшість студентів (65%) висловлюють думку про те, що важкодоступна форма викладу знань (змісту навчального матеріалу) призводить до послаблення пізнавального інтересу. Для реалізації такої умови необхідно: а) при викладанні змісту навчального матеріалу кожної теми враховувати специфіку предмета, внутрішні особливості матеріалу (одні поняття вимагають детального пояснення їх суті, інші – постановки експерименту, а треті – демонстрації, спостереження тощо); б) не універсалізувати той чи інший метод навчання; окремий метод не може забезпечити повноцінного засвоєння знань, формування практичних умінь і навичок, забезпечити розвиток пізнавального інтересу, активності студентів; в) змінювати види, способи діяльності на заняттях, адже їх урізноманітнення знімає передчасну втому студентів і забезпечує розвиток пізнавального інтересу, активності, продуктивної навчально-пізнавальної діяльності.

Реалізується така умова через спрямованість методів і прийомів на розвиток пізнавального інтересу, активності в навчанні шляхом постановки і розв'язання проблем, задач, які активізують мисленнєву діяльність кожного студента. Увесь комплекс цих особистісних утворень умовно можна вважати механізмом становлення активної позиції студента в НПД.

Розвиток пізнавального інтересу, активності, самостійності у процесі формування НПД студентів вищого педагогічного навчального закладу нерозривно пов'язаний з питанням про стимули учіння. Такими спонукальними стимулами є інтереси, потреби, ціннісні орієнтації, переконання тощо. Призначення стимулювання – інтенсифікувати процес засвоєння знань, самостійно шукати нові знання. З.Равкін визначає стимул “як засіб, що спонукає людину до посиленої діяльності, особливий зовнішній поштовх, сила якого зростає залежно від його суспільної значущості” [4, с.25].

На основі аналізу досвіду роботи, результатів експерименту можна виділити стимули, які ефективно впливають на процес формування НПД студентів і обумовлені культурою навчального процесу. До них належать такі групи зовнішніх і внутрішніх спонукань: а) віра у пізнавальні можливості студента; б) позитивний приклад викладача; в) моральне заохочення; г) майбутня перспектива (престижна робота, наукова діяльність, аспірантура тощо); г) соціально-психологічний фактор (думка колективу). Останній визначає певною мірою установку, спрямованість кожної особистості і має суттєве значення для її активної НПД.

Використання в процесі навчання психолого-педагогічних стимулів пов'язане з пізнавальним інтересом, потребами, мотивами учіння і є педагогічною умовою, яка об'єднує всі інші вищезазначені умови, які спрямовані на стимулювання НПД студентів. Усі психолого-педагогічні умови взаємообумовлені, оскільки нерозривно пов'язані з компонентами НПД, що функціонують в єдності. Тому педагогічні умови є комплексом, оскільки діють на процес формування НПД в єдності і взаємозв'язку.

Аналіз результатів психолого-педагогічної літератури, передового педагогічного досвіду, власного експериментального дослідження дав можливість зробити висновок: цілеспрямоване управління процесом формування навчально-пізнавальної діяльності студентів забезпечується комплексом психолого-педагогічних умов, які сприяють ефективному розвитку їх пізнавального інтересу, активності, творчих здібностей і, на цій основі, оволодінню дидактико-технологічними знаннями, системою дій, необхідних для професійної діяльності. Теоретичну модель комплексу психолого-педагогічних умов представляємо на схемі 1.

Психолого-педагогічні умови можна класифікувати на три великі групи залежно від домінування тих чи інших цілей діяльності. Виявлення і обґрунтування психолого-педагогічних умов формування НПД здійснювалось із позицій основних положень теорії діяльності, мети



Схема 1. Комплекс психолого-педагогічних умов формування навчально-пізнавальної діяльності студентів

формування НПД студентів, єдності цілей, методів і форм навчання, з позицій основних вимог системного підходу, у своїй єдності вони впливають на формування кожного компонента НПД. Вплив комплексу психолого-педагогічних умов на формування НПД проявляється через функції кожної умови, які відзначаються інтегративною взаємодією. Науково обґрунтована відповідність функцій кожної із умов забезпечує комплексність і багатогранність впливу на процес формування НПД студентів. Основними системотвірними зв'язками психолого-педагогічних умов, які забезпечують ефективність процесу формування НПД студентів, є зв'язки управління. Ці зв'язки проявляються в діяльності викладача у плануванні (перша група психолого-педагогічних умов), в організації (друга група умов), у регулюванні й контролі за НПД студентів (третя група умов), відображаючи керівну роль викладача.

Вирішальну роль у цілісному функціонуванні навчального процесу мають зв'язки взаємодії викладача і студентів, які пронизують і пов'язують усі групи вищеназваних умов. У першій групі психолого-педагогічних умов функціонують багаточисельні зв'язки між викладачем і студентами, які проявляються у конкретизації мети, урахування особливостей студентів, їх майбутній фах, у виявленні суперечностей між вимогами загальної мети і реальними можливостями групи, окремих студентів. Шляхи розв'язання цих суперечностей плануються у вигляді постановки системи перспектив у розв'язанні завдань навчання, виховання і розвитку студентів. Відтак перша група умов має своєю домінантною метою забезпечити формування позитивних мотивів діяльності: формування пізнавальної мотивації, пізнавальної потреби в конкретній діяльності; розвиток стійких пізнавальних інтересів.

До другої групи психолого-педагогічних умов формування НПД належать умови, в яких домінує мета – забезпечити успішне формування системи дидактико-технологічних знань, способів дій на основі самоуправління процесом уміння. Ця група умов урахує систему конкретизованих цілей, особливостей змісту і реальні умови, забезпечує обґрунтування викладачем побудови процесу навчання на основі врахування вимог дидактичних принципів навчання, оптимального вибору форм, методів, прийомів навчання, які сприяють розвитку пізнавального інтересу, активності, самостійності студентів і на цій основі забезпечують: формування дидактико-технологічних умінь, пов'язаних з обробкою навчальної інформації; формування навчальних (умінь планувати, самоорганізовувати процес учіння) і практичних умінь.

У третій групі психолого-педагогічних умов домінує мета – включити кожного студента в процес активної НПД: здійснення індивідуального підходу в умовах групової роботи; здійснення контролю і самоконтролю за процесом навчання і спільне обговорення результатів з ви-

кладачем, завдяки якому завершується зворотний зв'язок у навчальному процесі. Цей зв'язок не тільки "інформує" про результати продуктивної взаємодії (викладання і учіння), але й виявляє вплив на викладача: призводить до осмислення і перегляду ним поставленої мети, матеріально-технічного та дидактичного забезпечення, конкретизує їх, вносить корективи, щоб новий цикл взаємодії відбувався на більш високому рівні.

Таким чином, запропонований комплекс психолого-педагогічних умов, відображаючи єдність викладання й учіння, спрямований на розвиток пізнавального інтересу, активності, самостійності студентів, їх перетворення в активних суб'єктів навчання, на розвиток навичок самоаналізу, самоконтролю результатів учіння.

Названі вище психолого-педагогічні умови є комплексом, оскільки діють на процес формування НПД в єдності і взаємозв'язку. Будь-яка умова впливає на формування всіх компонентів НПД, але проявляє основне функціональне навантаження при формуванні відповідного їй компонента та є адекватною певному етапу формування діяльності.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у розробці моделі і технології формування навчально-пізнавальної діяльності студентів, вивченні можливостей змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу для формування даного феномена у майбутніх фахівців.

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе: Метод. пособ. – М.: Высшая школа, 1990. – 191 с.
3. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 1975. – 302 с.
4. Равкин З.И. Стимулирование как педагогический процесс // Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы. – Йошкар-Ола, 1972. – С.19-38.
5. Федорова О.Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. – М.: Просвещение, 1970. – 304 с.
6. Формирование учебной деятельности студента / Под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.
7. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.

On the basis of the results of the theoretical and experimental research there has been substantiated a complex of pedagogical conditions of the effective formation of learning and cognitive activity of students of a higher educational institution. The defined conditions influence the process of formation of learning and cognitive activity in unity and interrelation, but each of them reveals its main functional duty in the formation of the relevant activity component.

Володимир Тименко

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНОЮ РОБОТОЮ ІЗ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ В США

У системі управління соціальною роботою в США виділяють державні та громадські типи. Державне управління соціальними програмами, що спрямовані на захист та підтримку студентської молоді, здійснює федеральний уряд, основними цілями якого виступають: розробка політики розвитку соціального захисту студентської молоді; збір інформації про положення в сфері соціального захисту прав студентської молоді; відносини з місцевими адміністраціями; контроль за виконанням законодавчих актів із соціального захисту; забезпечення статистики в сфері молодіжної політики тощо.

Основна мета молодіжної політики – забезпечення сприятливих умов для життя молоді, їх нормального розвитку та підготовки до самостійного життя.

Управління системою соціального захисту має три рівні:

рівень держави, адміністрації штатів та органів управління місцевих громад. Останні при розробці та реалізації програм соціального захисту активно взаємодіють з відділами адміністрації штатів, такими як відділ освіти, відділ медичного обслуговування тощо. На державному рівні управління відбувається розробка законодавчих основ захисту прав молоді, розробка соціальних програм, їх фінансування, контроль, збір інформації тощо.

Проблема ефективності управління системою соціальної роботи на місцевому рівні, а саме – у навчальних закладах, може бути вирішена тільки за умови забезпечення високої компетентності та відповідної професійної майстерності кожного суб'єкта даного процесу.

Компетентність соціального працівника як суб'єкта менеджменту характеризується його готовністю до виконання професійних функцій, наявністю соціальних установок та його професійної психолого-педагогічної підготовки. Головне у характеристиці особистості соціального працівника – це знання сфери своєї діяльності, ерудиція та професійна майстерність. В поняття “професійна майстерність” вкладається наступний зміст:

уміння соціального працівника вирішувати завдання соціального навчання, виховання та розвитку; уміння привернути увагу студентів до проблеми (особистісної або соціальної) та зацікавити їх процесом її вирішення; уміння враховувати вік та психологічні особливості студентів, а також рівень їх розвитку, і на основі цього забезпечити індивідуальний та диференційований підхід до надання допомоги та виховання; уміння

будувати свої взаємовідносини із студентами на гуманістичній, демократичній основі; уміння не втрачати впевненості під час несподіваних питань – проблем студентів; уміння співвідносити теорію і практику у процесі безпосереднього надання допомоги студенту; уміння грамотно використовувати у своїй роботі передові досягнення педагогічної науки, соціальної роботи і психології, соціальної практики тощо; уміння досконально володіти мовою, рухами, жестами; уміння критично мислити та мати чітку громадянську позицію, демонструвати студентам органічну єдність слова, діла та переконань; уміння зробити свої консультації різнобічними, в ході надання допомоги уникати шаблонності [1; 2; 3].

Професійна майстерність соціального працівника в США характеризується також рівнем професійних умінь і навичок у справі управління процесом розвитку особистості. Однак, як показує аналіз, багато соціальних працівників відчуває цілий ряд ускладнень та допускає чимало помилок в процесі своєї професійної діяльності, наприклад, при проведенні консультацій або соціальних кампаній у навчальних закладах.

Розглянемо детально ці основні, типові протиріччя і труднощі, їх характер та джерела, а також можливі шляхи їх подолання, що за своєю суттю є основою для усунення некомпетентності та подолання формалізму у професійній діяльності соціального працівника як суб'єкта соціального менеджменту (управління) в цілому.

Одним із головних та ефективних шляхів здійснення соціальної допомоги в ході роботи із студентами є використання соціальним працівником зв'язку із практичним життям, зв'язку теорії з особистим досвідом та спостереженнями за студентами. Посилання на життєвий досвід студентів при вирішенні соціально-виховних завдань є в той же час одним із основних принципів ефективної соціальної роботи.

Однак треба уникати примітивізму при використанні цього принципу, щоб не порушити іншого важливого положення – принципу єдності соціального становлення і розвитку студентів. Ефективність його реалізації залежить у значній мірі від наукової підготовки та уміння соціального працівника доступно, грамотно та ненав'язливо використовувати в роботі матеріали преси, радіо, телебачення, художніх та публіцистичних творів, особистий досвід студентів.

Розглянемо комунікативний компонент соціальної роботи як елемент системи управління соціальною роботою, який характеризується передусім формою спілкування взаємодіючих суб'єктів (соціального працівника і студента, з одного боку, та керівника освітнього закладу із соціальним працівником, з іншого боку), а також наявністю тільки конструктивних конфліктів у колективі і відсутністю деструктивних. Важливим фактором виступають також невербальні засоби комунікації.

Ефективне управління соціальною роботою із студентами передбачає створення здорового творчого середовища у навчальному закладі, що сприяє високому ступеню самовіддачі. Навчальна діяльність вимагає від студента великого напруження сил та енергії, тому особливо важливою є позитивність взаємовідносин, доброзичливість, тактовність, поважна вимогливість серед усіх суб'єктів навчального процесу, бо їх стиль спілкування є прикладом та соціалізуючим фактором для студентів. Авторитет як соціальних працівників, так і керівників навчального закладу формується і закріплюється не деклараціями, наказами та закликами, а практичними діями цих осіб, стилем спілкування, прийнятим у даному навчальному закладі за норму, наприклад, в ході консультацій чи особистого спілкування.

Аналіз основних управлінських труднощів соціальних працівників навчальних закладів США показує, що соціальний працівник відчуває ускладнення: по-перше, в умінні ставити перед студентом конкретні, реальні цілі, по-друге, в умінні планувати свою діяльність з урахуванням реального бюджету часу, по-третє, в умінні аналізувати результати своєї діяльності [4; 5].

Все це і визначає основні напрямки наукового пошуку в галузі соціального менеджменту у навчальних закладах взагалі та в процесі особистого спілкування зокрема.

Велика увага у соціальному менеджменті приділяється формуванню авторитету соціального працівника. Безумовно, авторитет не приходить до людини автоматично, а залежить від успіху його практичних справ та безпосередньо від його особистого вкладу в ці справи.

Зрозумілість, потяг домінувати не сумісні з поняттям "авторитет". Справжній соціальний працівник не боїться сказати замість "Я наполягаю", "Як ви вважаєте?", "Я хочу з вами порадитись", "Поміркуємо спільно" тощо. Авторитетний соціальний працівник має бути простою людиною з почуттям власної гідності, діловим і водночас уважним щодо людей [6; 7].

Особистість соціального працівника та тип його взаємодії із студентами треба розглядати у поєднанні. Під стилем взаємодії психологи розуміють засіб здійснення управління діяльністю студентів викладачем або керівниками навчального закладу. Проведені психологами дослідження [8; 9] показали, що тип взаємодії умовно можна розділити на три напрями:

1. Авторитарний (директивний) тип.
2. Демократичний (колегіальний) тип.
3. Ліберальний (дозволяючий) тип.

Кожний із цих типів взаємодії суб'єктів соціального процесу характеризується цілим рядом якостей, які ми згрупували та розглядаємо

за їх формальними та змістовими принципами. Формальний принцип взаємодії характеризує форму спілкування, форму відношення дорослого до студента, соціального працівника до студента тощо, а змістовий – основу змісту його окремих дій та вчинків, що в сукупності складає основу професійної діяльності.

Розглянемо перелік основних якостей демократичного типу взаємодії та співвіднесемо його з типом взаємодії соціального працівника зі студентом. Формальна сторона характеризується наступним:

звернення до студентів, в основному, у формі прохання, поради, побажання тощо; тон дружній; характер вимови спокійний, привітний; соціальні норми та вимоги до учнів адекватні їх можливостям, з врахуванням їх ділових якостей та індивідуальних здібностей; соціальний працівник чітко реагує на їх ставлення до його дій, постійно радиться із студентами, прислухається до колективної думки; не втручається без необхідності в діяльність студентів; є неформальним лідером колективу, яким він керує. Молодь його поважає і любить. Соціальний працівник вміє спілкуватися зі студентами поза межами свого службового часу; вміє використовувати позитивні стимули у своїй професійній діяльності і віддає їм перевагу.

Змістова сторона демократичного типу характеризується наступним: соціальний працівник завжди має чіткий перспективний план як своїх справ, так і дій своїх клієнтів, але уникає бюрократизму. Вміє бачити спочатку людину, а потім вже "паперову роботу" (документ, довідку, звіт тощо); часто сам виявляє ініціативу і в той же час підтримує будь-яку позитивну діяльність з боку студентів. Здатен критично осмислювати як свої вчинки, так і вчинки студентів; забезпечуючи ефективну діяльність студентів, соціальний працівник не допускає їх "виснаження". Здатен проявляти відверту, а не формальну турботу про студентів, допомагати їм і словом, і ділом; соціальний працівник ніколи не буває ініціатором конфліктних ситуацій. Завжди може приборкати конфліктну ситуацію у зародку; користується неформальним авторитетом у студентів. Авторитет зберігається і після закінчення службових відносин.

Іноді зустрічається ліберальний тип взаємодії соціального працівника та клієнта, основними ознаками якого є:

Формальна сторона:

форма звертання до учнів непослідовна – то прохання, то спроба погрози або наказу. Це зумовлено тим, що соціальний працівник не має системи чітких постійних вимог до студентів. Такий працівник починає діяти тільки під тиском керівництва, і тому в спілкуванні зі студентами не має послідовності та ясності: соціальний працівник швидко забуває про свої минулі вимоги і рекомендації, тому через недовгий час здатен

запропонувати клієнту цілком протилежні вимоги та рекомендації; характер вимови нерішучий, оскільки він не впевнений до кінця: виконують його вимоги чи ні; намагається до мінімуму скоротити час спілкування зі студентами; соціальний працівник є формальним лідером колективу. Студенти його не люблять, висміюють його, часто дають прізвиська, що характеризують такі риси, як кон'юнктурність, непослідовність, безхарактерність тощо; соціальний працівник не здатен об'єктивно оцінити результати як своєї діяльності, так і діяльності студентів.

Змістова сторона ліберального типу характеризується наступним: соціальний працівник не має чіткого плану дій; повністю безініціативний на робочому місці. Намагається уникати відповідальності. З радістю сприймає ініціативу, де виконавцем та відповідальною буде виступати інша людина; соціальний працівник, не забезпечуючи зі свого боку ефективного виконання професійних функцій, в той же час не заважає органам самоврядування та діям неформального лідера; легко спілкується з людьми. Намагається ні з ким не псувати відносини. Ніколи не бере участі у професійних конфліктах, намагається відійти від них.

Ознайомившись із характерними рисами типів взаємодії соціального працівника і клієнта, можна зробити висновок про те, чому, незважаючи на велику кількість негативних рис, ліберальний тип досить поширений у США. Він не псує ні з ким відносин, хоча завдає шкоди будь-якій справі.

У навчальному закладі окремих соціальний працівник часто проявляє так звані "змішаний тип" взаємодії з клієнтами. Змішаний тип характерний співвідношенням двох будь-яких типів: риси авторитаризму-демократизму, або демократизму-авторитаризму. Таким чином, маючи три основних типи взаємовідносин суб'єктів соціального менеджменту, ми спостерігаємо дев'ять типів управління та взаємовідносин.

Дослідження свідчать [10; 11; 12], що в процесі практики кожен менеджер удосконалює свою підготовку, накопичує досвід спілкування.

Особливо неоціненним є досвід, що концентрує в собі практичні знання, уміння та навички. Він набувається за умови критичного аналізу своєї роботи, осмислення своїх успіхів та невдач, порівняння своєї діяльності з найкращими зразками. Соціальний працівник отримує позитивний досвід із практичної діяльності, в ході якої він знаходить нові, більш ефективні засоби вирішення проблем. Окрім професійної підготовки, менеджер повинен мати психологічну підготовку, інтерес до соціальної діяльності, любов до роботи із студентами. Ці чинники сприяють активності в роботі, творчій віддачі у справі реформування соціально-освітнього процесу в цілому.

1. Битинас Б. П. Краткий словарь терминов по социальной работе (США) // Социальная педагогика и социальная работа за рубежом. Вып.1. - М., 1991. - 180 с.
2. Spolin V. Theatre games for the classroom: A Teacher Hand book 1996. - 233 p.
3. Wallace Anthony F.C The Death and Rebirth of the Seneca New-York, New-York: Vintage Books, 1969.
4. Mlicki P.P. Ellemers N. Being different or being better? National stereotypes. St. Albans, 1999. - 128 p.
5. Yancey-Martin P., & Chemesky, R. Women's prospects for Leadership in Social Welfare: A Political Economy Perspective Administration in Social Work. 1989. P 117-143.
6. Middleman R.R., & Rhodes, G.B. Competent Supervision. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. - 1995. - 128 p.
7. Patti R.J. In search of purpose of social work administration. Administration in Social Work. 1987. - 9(3), 1-13.
8. Обучение социальной работе: состояние и перспективы. Материалы международного конгресса школ социальной работы. - М., 1997. - 283 с.
9. Пинкус А. Минахан А. Практика социальной работы: модель и метод (пер. с англ. яз.). - М., 1998. - 223 с.
10. Berglind H. Towards an action theory for social work - five essays. - Stockholm: Wiksell International. - 1998. - 124 p.
11. Cohen B. Quality of working life in a public child welfare agency Journal of Health and Human Resources Administration. 1998. Summer. - 48 p.
12. Comparative Education Review. - Chicago, 1998. №1, 2. pp. 3-15.

The article deals with the problems of the managerial aspects of the professional activity of a social worker in the process of working with students in the USA. The author of the article gives characterizes professional competencies of a social worker as a subject of managerial activities in the sphere of social work with youth. The mean types of interaction between a social worker as a student are analyzed.

Ольга Плахотнік

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАГУВАННЯ В КРИТИЧНІЙ СИТУАЦІЇ ЗАЛЕЖНО ВІД НАДАННЯ ПЕРЕВАГИ ЦІННОСТЯМ ОСОБИСТОСТІ, ЩО САМОАКТУАЛІЗУЄТЬСЯ

У статті наведені результати дослідження психологічних особливостей реагування особистості в критичній ситуації залежно від індивідуально-психологічних характеристик та від надання переваги цінностям особистості, що самоактуалізується. Показані статеві відмінності в психологічних особливостях реагування у важких, критичних життєвих ситуаціях.

На сьогоднішній день одним з актуальних питань залишається дослідження особливостей реагування молоді людини на травмуючі фактори оточуючого середовища.

Як указують психологи [1; 2; 3], головна особливість юнацького віку – це усвідомлення власної індивідуальності, неповторності, несхожості на інших. Як наслідок цього усвідомлення може виникнути внутрішня напруженість, породжуючи почуття самотності.

У якості головних новоутворень в юнацькому віці І.С.Кон [1] називає відкриття особистістю свого внутрішнього світу та зростання потреби в досягненні духовної близькості з іншою людиною. Рівновага внутрішнього світу молоді людини порушується необхідністю самовизначення [3]. В цьому віці відношення молоді людини з оточуючими загострюються і в силу біологічних факторів. Зміна гормонального обміну викликає в осіб юнацького віку підвищену збудливість та дратівливість [1; 2]. Оточуючий світ сприймається молоді людиною як особливо напружений та конфліктний.

Слід зазначити, що з боку зовнішнього світу посилюються несприятливі впливи на психіку людини. Тому однією з важливих проблем є задоволення потреб молоді людини в забезпеченні нешкідливих умов життя.

З метою попередження психічних хвороб великого значення набуває розробка загальної проблеми особливостей реагування особистості в критичній ситуації залежно від надання переваги цінностям особистості, що самоактуалізується.

Як відомо, самореалізація особистості виступає важливим механізмом становлення та розвитку її творчого потенціалу. До цінностей особистості, що самоактуалізується, відносять: істину, добро, красу, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, здійснення, справедливість, порядок, простоту, легкість без зусилля, гру, самодостатність [4]. Згідно з А.Маслоу, надання переваги цим цінностям указує

Плахотнік Ольга. Психологічні особливості реагування в критичній ситуації залежно від надання переваги цінностям особистості, що самоактуалізується

на прагнення до гармонійного буття та здорових відносин із людьми, далеке від бажання маніпулювати ними в своїх інтересах.

Аналізу особливостей та наслідків несприятливих впливів на психіку людини присвячена значна частина зарубіжних та вітчизняних досліджень (А.Г.Амбрумова [1985], О.Г.Антонова-Турченко [1991], Е.А.Донченко, Т.М.Титаренко [1987], А.В.Калуєв [1998], Л.О.Китаєв-Смик [1989], Г.Сельє [1979], В.О.Татенко [2000], Р.А.Тигранян [1988], Л.М.Юр'єва [1998] та інші).

У зарубіжній спеціальній літературі для позначення різного роду екстремальних ситуацій використовується термін “важкі ситуації”, під якими розуміється будь-якого роду невідповідність між вимогами психосоціального середовища і можливостями людини [5]. Згідно з Ф.Є.Василюком [6], до критичних ситуацій відносять ситуації стресу, конфлікту, фрустрації та кризи.

Одним із центральних понять, яке використовується для аналізу процесів адаптації і стійкості до несприятливих впливів середовища, є поняття психологічного стресу. Згідно зі сучасними уявленнями [7; 8], стрес можна визначити як феномен усвідомлення, котрий виникає при порівнянні вимоги, що пред'являється до особистості, з її здатністю справитися з цією вимогою. Відсутність рівноваги в цьому механізмі при необхідності справитися з вимогою викликає стрес і відповідну реакцію на нього [8; 9]. Стрес проявляється як розгалужена системна реакція організму [10]. Він являє собою комплексну інтеракцію факторів оточуючого середовища із захисними системами самого організму [9]. При цьому організм намагається відповісти на всі ці зовнішні впливи з допомогою двох глобальних механізмів адаптації – фізіологічної та психологічної [11].

Фізіологічний стрес характеризується порівняно однотипними реакціями, що реалізуються за допомогою певних психічних процесів, тоді як психічний стрес може виявлятися різними емоційними реакціями (страхом, гнівом, депресією тощо), які відрізняються одна від одної характером рухових проявів і змін функцій внутрішніх органів, а також за впливом на психічну діяльність [12]. Існують дані, котрі свідчать про те, що у нас виникає незвичайно багато ворожих думок, коли ми опиняємось в умовах фізичного дискомфорту [13]. Згідно з Л.Берковцем [1], агресивні тенденції продукує не стрес сам по собі, а викликаний ним негативний афект. Тобто практично будь-який вид негативного афекту, будь-який тип неприємного почуття є основним підбурювачем емоційної агресії.

Як указує Р.С.Лазарус (R.S.Lazarus) [14], кожна з емоцій є ключем до розуміння того, що відбувається в процесі адаптації, а також до характеристик особистості, що реагує певним чином. На його думку, усвідом-

лювана загроза є центральною характеристикою стресогенної ситуації, особливо якщо загрози підпадають найважливіші для людини цінності та цілі.

У той же час у психологічній літературі недостатньо досліджені психологічні особливості реагування особистості в критичній ситуації залежно від надання переваги цінностям особистості, що самоактуалізується.

Наша мета: по-перше, вивчити психологічні особливості емоційного реагування особистості в критичній ситуації залежно від індивідуально-психологічних характеристик та від надання переваги цінностям особистості, що самоактуалізується; по-друге, з'ясувати статеві відмінності в психологічних особливостях реагування та поведінки у важких життєвих ситуаціях.

У нашому дослідженні взяли участь 75 осіб (48 жінок та 27 чоловіків) – студенти Київського державного університету харчових технологій віком від 18 до 23 років.

Нами були використані такі методи: 1) Фрайбурзький особистісний опитувальник; 2) методика Г. Айзенка “Психічні стани особистості”; 3) особистісний опитувальник – Інтерперсональний діагноз Т. Лірі [15]; 4) опитувальник САМОАЛ [4]; 5) розроблена анкета стосовно дослідження особливостей емоційного реагування та поведінки у важких, критичних життєвих ситуаціях.

Згідно з результатами кореляційного аналізу Спірмена виявилось, що існує зворотний значущий зв'язок між наданням переваги цінностям особистості, що самоактуалізується, з втратою самовладання в критичних життєвих ситуаціях (відповідно $r = -0,53$ на рівні $P < 0,01$). Можна сказати, що втрата самовладання в критичних ситуаціях пов'язана з відсутністю надання переваги цінностям особистості, що самоактуалізується (а саме: істині, добру, красі, цілісності, відсутності роздвоєності, життєвості, унікальності, досконалості, здійсненню, справедливості, порядку, простоті, легкості без зусилля, грі, самодостатності).

Дуже інформативним виявився показник рівноваженості, що відображує стійкість до стресу. Як відомо, високі оцінки за даним показником свідчать про добру захищеність до впливів стрес-факторів звичайних життєвих ситуацій, що базуються на впевненості в собі, оптимістичності та активності.

Було з'ясовано, що рівноваженість (чи стресостійкість) негативно значущо пов'язана з такими показниками: невротичністю ($r = -0,41$, $P < 0,001$), вербальною агресією ($r = -0,43$, $P < 0,001$), дратівливістю ($r = -0,42$, $P < 0,001$), депресивністю ($r = -0,35$, $P < 0,003$), негативізмом ($r = -0,35$, $P < 0,003$), фрустрацією ($r = -0,31$, $P < 0,008$), емоційною нестійкістю ($r = -0,33$, $P < 0,004$), непрямую агресією ($r = -0,28$, $P < 0,002$), агресією як психічним

Психотік Ольга Психологічні особливості реагування в критичній ситуації залежно від надання переваги цінностям особистості, що самоактуалізується

станом ($r = -0,26$, $P < 0,03$), фізичною агресією ($r = -0,25$, $P < 0,04$), агресивністю (прямолінійно-агресивним типом міжособистісних стосунків) ($r = -0,38$, $P < 0,002$), авторитарністю (авторитарним типом міжособистісних стосунків) ($r = -0,37$, $P < 0,002$), егоїстичністю (незалежно домінуючим типом міжособистісних стосунків) ($r = -0,28$, $P < 0,02$).

Тобто можна сказати, що високі рівні невротичності, вербальної агресії, дратівливості, депресивності, негативізму, фрустрації, емоційної нестійкості, непрямой агресії, агресії як психічного стану, фізичної агресії, агресивності (прямолінійно-агресивного типу міжособистісних стосунків), авторитарності (авторитарного типу міжособистісних стосунків), егоїстичності (незалежно домінуючого типу міжособистісних стосунків) сприяють утраті самовладання в особистості у важкій, критичній ситуації.

У той же час було з'ясовано, що існують прямі значущі зв'язки рівноваженості (чи стресостійкості) з такими показниками: прагненням до самоактуалізації ($r = 0,38$, $P < 0,002$), альтруїстичністю (відповідально-великодушним чи альтруїстичним типом міжособистісних стосунків) ($r = 0,24$, $P < 0,04$).

Як засвідчують отримані результати, наявність прагнення до самоактуалізації сприяє збереженню внутрішнього спокою у важких, критичних життєвих ситуаціях. Як відомо, самоактуалізація – прагнення людини якомога повніше виявити, розвинути і реалізувати свої можливості, прагнення особистості бути тим, ким вона може бути. Згідно з відомим ученим А. Маслоу, якщо людина не займається тим, до чого вона схильна, то виникає незадоволення, неспокій, тривога. Людина зобов'язана виконати свою місію, використовуючи всі свої можливості і здібності [4].

На думку А. Маслоу, потреба в самоактуалізації виникає лише у здорових людей, у невротиків – ні. Невротики позбавлені цієї потреби. Якщо людина не реалізує те, що в ній закладено, якщо умови життя заважають самореалізації, то можливий внутрішній конфлікт, який здатний викликати невроз. Незадоволеність самореалізацією і породжує неврози [4].

Згідно з результатами факторного аналізу, в групі чоловіків були виділені такі чотири фактори: 1) маскуліність та агресивно-ворожі прояви зі схильністю до опозиції – рівноваженість; 2) агресивне прагнення до лідерства за наявності невротичності, маскуліності; 3) депресивність, емоційна нестійкість за наявності невротичності та ворожості – говариськість; 4) агресивність, дратівливість – схильність до співробітництва, сором'язливості та альтруїзму.

У групі жінок були виділені такі фактори: 1) маскуліність та агресивно-вороже ставлення з використанням фізичної сили – схильність до сором'язливості, співробітництва, залежності, альтруїзму та почуття провини; 2) депресивність, емоційна нестійкість зі схильністю до невротичності, дратівливості, спонтанної агресивності – товариськість, урівноваженість; 3) вербальна агресія за наявності невротичності – прагнення до самоактуалізації зі схильністю до альтруїзму, врівноваженості та співробітництва; 4) прагнення до лідерства з агресивними проявами – врівноваженість, залежність.

Як свідчать результати факторного аналізу, у жінок показники депресивності, емоційної нестійкості, невротичності значущо позитивно навантажують другий фактор, а у чоловіків – третій. Тобто спостерігаються певні статеві відмінності у вираженості депресивності, емоційної нестійкості та невротичності.

Результати нашого дослідження показали, що у важких, критичних життєвих ситуаціях жінкам у більшій мірі порівняно з чоловіками властива втрата самовладання, а саме: невірноваженість, недостатній самоконтроль, сумніви в своїх силах (відмінності на рівні значимості $P < 0,05$).

Результати однофакторного дисперсійного аналізу показали і те, що існують значущі відмінності у чоловіків та жінок у вираженості фрустрації як психічного стану. Виявилось, що у жінок рівень фрустрації вищий порівняно з чоловіками (на рівні значущості $P < 0,05$).

Згідно з даними нашого дослідження, у чоловіків збереженню самовладання у важкій, критичній ситуації найбільш сприяють: 1) низький рівень спонтанної ($P < 0,01$) та реактивної агресивності ($P < 0,01$); 2) наявність прагнення до самоактуалізації ($P < 0,01$); 3) низький рівень невротичності ($P < 0,01$); 4) низький рівень негативізму ($P < 0,01$); 5) низький рівень агресії як психічного стану ($P < 0,01$); 6) низький рівень депресивності ($P < 0,01$) та дратівливості ($P < 0,01$).

У свою чергу у жінок збереженню самовладання у важкій, критичній ситуації найбільш сприяють: 1) низький рівень невротичності ($P < 0,01$); 2) наявність прагнення до самоактуалізації ($P < 0,01$); 3) низький рівень дратівливості ($P < 0,001$); 4) низький рівень емоційної нестійкості ($P < 0,01$); 5) низький рівень вербальної агресії ($P < 0,01$); 6) низький рівень депресивності ($P < 0,01$).

Слід зазначити, що у чоловіків порівняно з жінками втраті самовладання найбільш сприяють високі рівні спонтанної та реактивної агресивності (ці показники стоять на першому місці).

Можна зробити такі висновки:

1. Відсутність надання переваги цінностям особистості, що самоактуалізується (а саме: істині, добру, красі, цілісності, відсутності роздво-

Психотік Ольга Психологічні особливості реагування в критичній ситуації залежно від надання переваги цінностям особистості, що самоактуалізується

єності, життєвості, унікальності, досконалості, здійсненню, справедливості, порядку, простоті, легкості без зусилля, грі, самодостатності), значущо прямо пов'язана з утратою самовладання в критичних життєвих ситуаціях, а саме: невірноваженістю, недостатнім самоконтролем, сумнівами у своїх силах.

2. Утраті самовладання в особистості у важкій, критичній ситуації сприяють високі рівні невротичності, вербальної агресії, дратівливості, депресивності, негативізму, фрустрації, емоційної нестійкості, непрямой агресії, агресії як психічного стану, фізичної агресії, агресивності (прямо-лінійно-агресивного типу міжособистісних стосунків), авторитарності (авторитарного типу міжособистісних стосунків), егоїстичності (незалежно домінуючого типу міжособистісних стосунків).

3. Альтруїстичність (відповідально-великодушний чи альтруїстичний тип міжособистісних стосунків) та наявність прагнення до самоактуалізації сприяють збереженню внутрішнього спокою у важких, критичних життєвих ситуаціях.

4. У важких, критичних життєвих ситуаціях жінкам у більшій мірі порівняно з чоловіками властива втрата самовладання. У них рівень фрустрації вищий порівняно з чоловіками.

5. У чоловіків збереженню самовладання у важкій, критичній ситуації найбільш сприяють: 1) низький рівень спонтанної та реактивної агресивності; 2) наявність прагнення до самоактуалізації; 3) низький рівень невротичності; 4) низький рівень негативізму; 5) низький рівень агресії як психічного стану; 6) низький рівень депресивності та дратівливості.

6. У жінок збереженню самовладання у важкій, критичній ситуації найбільш сприяють: 1) низький рівень невротичності; 2) наявність прагнення до самоактуалізації; 3) низький рівень дратівливості; 4) низький рівень емоційної нестійкості; 5) низький рівень вербальної агресії; 6) низький рівень депресивності.

Перспективою нашого дослідження є подальше вивчення психологічних особливостей реагування особистості у важкій, критичній ситуації залежно від надання переваги цінностям особистості, що самоактуалізується.

1. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
2. Морі ун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии – М., 1981 – 276 с.
3. Развитие личности ребенка. (Пер с англ.) / Под ред. А.М.Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
4. Маслоу А. Психология бытия (Пер. с англ.) М REFL book. 1997. 304 с.
5. Психологическая защита: Методические рекомендации / Сост. А.Т.Филатов, А.С.Кочарян, Г.С.Кочарян. Харьков: Бермиводы, 1986. – 30 с.

6. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – Моск. гос. ун-т. М., 1984. – 200 с.
7. Калуев А.В. Проблемы изучения стрессовых реакций. – К.: CSF, 1998. – 98 с.
8. Калуев А.В. Проблемы изучения стрессорного поведения. – К.: CSF, 1998. – 134 с.
9. Тигранян Р.А. Стресс и его значение для организма. – М.: Наука, 1988. – 172 с.
10. Судаков К.В. Эмоциональный стресс как фактор эволюции // Вестник АМН СССР. – М.: Медицина, 1984. – №6. – С.40-47.
11. Медведев В.И. Взаимодействие физиологических и психологических механизмов в процессе адаптации // Физиология человека. – 1998. – №4. – С.7-13.
12. Ведяев Ф.П., Воробьева Т.М. Модели и механизмы эмоциональных стрессов. – К.: Здоров'я, 1983. – 135 с.
13. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. (Пер. с англ.). СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 510 с.
14. Lazarus R.S. Stress and Emotion: a new synthesis. – London: Free Association Books, 1999. – 320 p.
15. Словарь-справочник по психодиагностике / Сост. Л.Ф.Бурлачук, С.М.Морозов. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.

In article it is showed the results of investigation of psychological peculiarities of person's reactions in critical situation dependence of individual-psychological characteristics and dependence of preference of values of personality which actualizes itself. It is showed the sex differences of psychological peculiarities of reactions in difficult critical situations.

Лілія Проців **ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ УКРАЇНСЬКИХ** **ПИСЬМЕННИКІВ 20-30-Х РОКІВ ЯК ФАКТОР** **САМОВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ**

Формування гармонійної особистості – одне з найбільш складних завдань, яке стоїть перед українським суспільством. Тільки така особистість здатна активно адаптуватися у суспільстві до нових умов життя, до активної взаємодії з навколишнім світом. Розуміння вихованцем своєї значущості, співучасті у суспільному житті, у його перетворенні допомагає утвердитись йому як особистість, постає фактором самовиховання.

Базові засади ідеї самовиховання, закладені ще в античні часи Арістотелем, Демокритом, Сократом, знайшли подальше втілення у філософській ідеї саморозвитку (І.Кант, Л.Рубінштейн), а також у психолого-педагогічних дослідженнях проблем самовиховання (О.Ковальов, Г.Костюк, О.Кочетов та ін.). У них розглядається процес самовиховання з урахуванням вікової періодизації особистості. Оскільки “в кожному віці свої можливості самовиховання, які визначаються закономірностями загального та індивідуального розвитку дітей, цілісним становленням особистості” [1, с.34].

Проців Лілія. Вивчення художньої літератури українських письменників 20-30-х років як фактор самовиховання підлітків

На даному етапі становлення демократичного суспільства одним із головних завдань є гуманітаризація освіти: “виховання духовної культури особистості; формування творчої особистості” [2, с.16], тобто “освіта має гуманістичний характер” [3, с.6]. Досягненню такої мети сприяють предмети гуманітарного циклу, зокрема література. Адже “особлива функція у розвитку дорослості підлітка належить художній літературі... Улюблений герой підлітка – людина активна, яка прагне досягти поставленої мети, здатна подолати всі перешкоди і вийти переможцем. Підлітка захоплюють сюжети, де показано боротьбу із силами природи, різними труднощами, зі злом у різних формах його виявлення. Для підлітка характерне співпереживання героям, уявне перевтілення в різні ситуації, де ставить себе на місце героя...” [4, с.108-109].

Незважаючи на вищесказане, недостатньо уваги приділялось дослідженню питання про вплив творів художньої літератури на процес самовиховання підлітків.

Тому метою даної статті було простежити вплив художньої літератури на процес самовиховання підлітка. Звідси випливають такі завдання: з'ясувати психолого-педагогічні особливості підліткового віку; подати приклади самовиховання з творчої та епістолярної спадщини українських письменників 20-30-х років. Українська радянська література 20-30-х років – пролетарська література нової прози – пройшла під гаслом неоромантичної ідеології. Неоромантичний лозунг “нової” людини в пролетарському неоромантизмі ототожнювався з ідеальним соціалізмом. Така постановка проблеми є актуальною у ХХІ ст.: у час суцільних розчарувань і загальної зневіри література, якщо й не може навчити життя, та може зробити його більш осмисленим, змістовним.

Самовиховання – це усвідомлений, керований особистістю процес саморозвитку, шлях самовизначення, який набуває свідомого характеру в підлітковому віці.

Особливості процесу самовиховання у молодшому шкільному віці досліджували Е.Аркін (вважає, що на цьому етапі розвитку слід шукати позитивні риси в дитини і на них будувати виховання і самовиховання). Та більшість науковців із проблем самовиховання (І.Донцов, О.Ковальов, О.Кочетов, Л.Рувинський) стверджують, що особливого значення самовиховання набуває саме з настанням підліткового віку. Зокрема, І.Донцов зазначає, що “саме в цей період виникає прагнення і активізуються пошуки можливостей самовираження і самоутвердження, виявляється особливий інтерес до самопізнання. Тобто починається бурхливий процес самовиховання, який охоплює всі сторони духовного життя особистості” [5, с.57]. О.Кочетов переконаний, що самовиховання найбільш

продуктивне з підліткового віку, коли “мотиви діяльності і мотиви самовиховання починають все частіше співпадати, що дає новий поштовх до активної роботи над собою” [1, с.29].

Психологи теж указують на певні особливості розвитку дитини в підлітковому віці, пояснюючи це “появою відчуття дорослості як специфічного новоутворення самосвідомості, що є структурним центром особистості підлітка, тією її якістю, в якій відображається нова життєва позиція в ставленні до себе, людей і світу в цілому. Саме вона визначає спрямованість і зміст активності підлітка, його нові прагнення, бажання, переживання й афектні реакції” [4, с.109].

Основним джерелом уявлень про дійсність для підлітка є художня література. Варто зауважити, що художні твори впливають на свідомість суб'єкта відповідно до його психологічних особливостей. У книгах, які читають підлітки, особливо приваблює їх яскравий сюжет, характери героїв, опускаючи при цьому описи пейзажів. Звертаючи увагу на моральне обличчя героїв, риси характеру, поведінку, підліток намагається створити для себе певний ідеальний образ, який прагне втілити і в житті. Підлітковий вік характеризується не тільки моральними та духовними пошуками, але й прагненням тілесного самовдосконалення. Ідеалом тут найчастіше виступає вольова та фізично досконала людина.

Поступово з'являється й ініціатива до побудови життєвої панорами. Для цього підліток часто використовує певну ситуацію, випробовуючи в ній самого себе. Такий вчинок свідчить про формування самооцінки і самокритики в свідомості підлітка.

Попри все справжнє навчання, справжній досвід підліток отримує тільки в самостійній життєдіяльності, яка вимагає свідомої потреби в систематичній освіті. Тому цьому періоду притаманний виражений потяг до самостійності, незалежності. Виробляється свій ідеал, який стає взірцем для свідомого наслідування. “Особистість, виходячи з ідеалів, які складаються у неї, сама починає працювати над виробленням у собі передбачуваних ними якостей, вдосконалювати себе власною діяльністю” [6, с.408]. В прагненні порівняння своїх реальних досягнень й ідеалу в підлітка починає формуватися самосвідомість. “У процесі розвитку свідомості і самосвідомості в особистості закономірно з'являється прагнення до самовиховання. Будучи похідним стосовно виховання і суспільних обставин життя, воно включається у процес розвитку особистості як важливий внутрішній фактор” [6, с.180]. Дедалі частіше виникають цілеспрямовані спроби самовиховання. Постає потреба самостійно аналізувати, оцінювати власну особу. Адже важливою умовою становлення підлітка як особистості є ставлення до самого себе – самооцінка.

Та в цей період самооцінка ще не є сформованою: підліток часто в оцінці самого себе повторює думку оточуючих про себе. Тому важлива роль у процесі самовиховання відводиться колективу: “Можливість формування нових потреб та інших мотивів поведінки підростаючого індивіда розширюється з уведенням його в життя колективу. У колективі, згуртованому цілеспрямованою перспективною діяльністю, створюються складні життєві взаємини, виділяються функції, які закріплюються за кожним членом, визначаються вимоги поведінки, виробляється єдина суспільна думка, складаються оцінні стосунки, яким належить провідна роль у самовихованні” [6, с.179]. Самооцінка виробляється тільки в процесі самопізнання. Об'єктивність самооцінки викликає постійну потребу у самовдосконаленні. Самокритика у підлітковому віці найчастіше має малодійовий словесний характер. Загалом прийоми самовиховання відзначаються наївністю.

Вагоме значення для прилучення особи підлітка до самовиховання має художня творчість і приклади з життя українських письменників, української культури початку століття – “доби українського відродження”. Саме воно ознаменувалося особливою духовною атмосферою, інтересом до людської особистості, що й сформувало на початку століття певне духовно-моральне явище, яке вплинуло на різні сфери суспільного життя. Багато матеріалів, які є прикладами самовиховання, знаходимо в епістолярній спадщині українських письменників цього періоду та їх творах. Цим і пояснюється наше звертання до літератури цього періоду.

Щоденники В.Винниченка – то приклад істинної й відвертої “чесності з собою”, адже він волів у всьому дотримуватись імперативу свого життєвого кредо – кодексу честі. Здібності письменника до спостереження не лише зовнішнього, а й внутрішнього, сугестуються в його самоспостереження. Він робив записи лише для самого себе, свого самоаналізу, самоорганізації, самовдосконалення. “Лік у вищості, а вищість у розумінні, вибачливості і жалінні. Це є вища вищість, – так писав В.Винниченко у щоденнику за 1926 р. – І це є великий лік. І не показні, а всередині себе, перед самим собою. Це є найкращий спосіб самоохорони. З ним можна бути серед найлютішої злості, несправедливості, брутальності ворогів твоїх. Як я можу бути ізольованим, коли все залежить од мене, від цього зв'язку з цілим, від мого відчуття його в собі. І хай мене ніхто не любить, а коли я люблю багатьох, я багатий, новий і несамотній” [7, с.37].

Підтвердженням дієвості Винниченкового принципу “чесності з собою”, як важливого елемента програми самовдосконалення, є його листи. Так, в одному з них читаємо: “Моє матеріальне становище – кепське, хай йому всячина. Пропонують добрі люди “лакомства не-

часні”, аби тільки я приплющив очі. А мені не хочеться приплющувати...” [8, с.30].

Вагоме місце в процесі самовиховання посідають художні твори, які в образній формі подають різноманітні характери в їх розвитку. Яскравим прикладом чого може послугувати сюжетна лінія роману В.Винниченка “Сонячна машина”, яка підпорядкована ідеї самовдосконалення людини через освіту й працю: “Терор – це самовбивство для тої самої ідеї, яка його вживає... люди можуть і повинні порозумітися не шляхом боротьби, насильства й самознищення, а шляхом розуму, науки й праці” [9, с.117]. Ця ідея реалізується й розкривається через ідею краси. Адже життя втрачає свій сенс, коли немає душі його – краси, “бо життя – справжнє життя, реальне життя – є в красі, через красу і для краси. Поза красою нема нічого, то все – нереальне, несправжнє. Вічне – тільки краса” [9, с.102]. Повчальним для школярів є і образ пана президента: “Яке щастя було б кинути це вічне напруження, цю божевільну роботу машини, цю каторгу багатства, влади, “деспотизму”! Забитись би куди-небудь... й бути вільним, простим, самим собою! Він же так давно не бачився з собою, справжнім, дійсним собою” [9, с.205], бо не завжди щастя у багатстві, іноді й воно є тягарем. Людина, в якій відсутні моральні норми, не може, на думку письменника, бути чесна з собою. Для цього треба, як вважає митець, подвоїти своє “Я”. Безліч людей живуть, ніколи не думаючи про те, хто вони є, не зіставляючи те “Я”, яке існує в їхній уяві, з тим “Я”, котре є в них у реальності. У них відсутнє подвійне мірило: те, що я хочу, і те, що я не можу зробити. А це означає, що людина повинна мати два “Я”.

При такій постановці проблеми актуальною є і творчість В.Підмогильного. “Зміст твору є для підлітка предметом активних дій, які насичені порівнянням героїв і себе з ними. Через порівняння з героями підліток пізнає себе, деякі персонажі стають для нього взірцями. В результаті такого зіставлення вчинків формуються критерії оцінки різних якостей. Така робота із змістом твору є у внутрішньому плані засобом етичного і емоційного розвитку підлітка” [4, с.123].

Роман В.Підмогильного “Місто” просто пересипаний різними прийомами самовдосконалення. Образ головного героя Степана побудований на ідеї самовдосконалення, бо “ще з часів свого дитячого чередкування, лежачи в полі, плетучи батоги та кошики, він вкорінив у собі звичку до самопоглиблення” [10, с.31]. Роблячи перші кроки на цьому шляху, основними методами для нього були самозобов’язання та самопримус: “Він здібний і міцний. Він уміє бути впертим. Там, де перешкоди не збити натиском плеча, там точитиме її шашелем. Дні, місяці, роки” [10, с.40], а також самовідречення: “Він показав себе вартим тих трьох

років праці, що відбув на селі без свят і спочинків, коли бажання вчитись опанувало його. Він зрікся всього, став диваком і відлюдником...; просиджував ночі біля каганця... та робота, що він переробив, була під силу тільки міцному духові, і він здолав її, бо ясно знав, чого хотів. Хотів вступити до вищої школи” [10, с.56]. Та в процесі такого розвитку герой все частіше звертається до прийомів самопереконавання і самовиправдовування, “бо за цю зиму наочно переконався, що на світ і на себе варто дивитися трохи вибагливіше, ніж йому здавалося, бо в житті, як і в гололеді, можна падати й інших валити зовсім випадково” [10, с.117]. Самовіддана праця на ниві самоосвіти не зробила його кращим, навпаки, самозакоханим нарцисом: “Звівши своє життя до механічної дії, хотів бачити її і в інших, стаючи розумніший, ніж це собі варто дозволяти... хлопець ішов не поспішаючи, визивно піднісши голову на знак вищості, якої свідомість чітко йому в голову вкорінилась...” [10, с.127]. Все позитивне в його образі (наполеглива праця на ниві самоосвіти) перекреслювала характеристика його внутрішнього світу: “Душа в тебе погана... душа його була жорном накарбованим, жорном невпинним, що меле разом з добірним зерном кукіль і вісюг життя, бо не належав до тих, хто прагне методично, крок по крокові наблизитись до поставленої мети, та вміє спочивати на зупинках досягнення; бажання його завжди були поривом, що палив його” [10, с.175]. Результатом таких його поривів була тільки “гнітюча самотність”. Через те, що “він не постеріг був людини, а що ж, крім неї, варте уваги? Без неї все втрачає рацію, стає бездумною схемою, дзвоном у безповітряному просторі” [10, с.230].

Не можна не згадати і “Невеличку драму” В.Підмогильного, в якій теж піднімається проблема самовдосконалення людини, але для цього потрібно передусім “знати себе, а знати себе найважче... життя відхиляє думки від самого себе” [11, с.30]. Незаперечним залишається той факт, що найважливішим у процесі самовдосконалення є самоосвіта: “Він наодинці щораз глибше поринав у самоспоглядання, дедалі більше залишаючись і зосереджуючись у собі... В цім йому допомагали, звісно, старі книжки, що він споживав вільного часу...” [11, с.32-33]. Адже “людність загине, якщо їй не пощастить сконцентрувати всі свої сили у вищих, розумових сферах діяльності” [11, с.42], “але наука, Ірен, сувора. Щоб опанувати її, треба стати її рабом, треба віддати їй весь час і всі думки. Задля неї доводиться раз у раз поступатися собою... Хто шукає золоті середини між наукою й собою, той збіднює себе, не збагачуючи й науки” [11, с.48]. І як підсумок таких роздумів, герой зауважить, що “ми не знаємо себе ... не знаємо ні меж своїх, ні можливостей. Самопізнання є річ досвіду, а не міркування. В міру живемо, ми пізнаємо себе, отже границя самопізнання в смерті!” [11, с.139].

Отже, самовиховання – складний психолого-педагогічний процес, який обумовлений віковим цензом. Та свідоме самовиховання настає в підлітковому віці, коли підліток формується як особистість, коли формуються перші переконання, ідеали. А основним джерелом уявлень про дійсність тут є художня література, яка здатна впливати на свідомість суб'єкта, спонукати до самопізнання і самовдосконалення.

1. Кочетов А.И. Педагогические основы самовоспитания. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
2. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХІХ ст.). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – №33. – С 4-6.
4. Возрастная и педагогическая психология / В.В. Давидов, Т.В. Драгунова, И.Б. Ительсон и др.: Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
5. Донцов И.А. Самовоспитание личности. – М.: Политиздат, 1984. – 285 с.
6. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
7. Щоленики В. Винниченка 1926-1928 // Київська старовина. – 2000. – №3. – С 37.
8. Винниченко В. Листи // Слово і Час. – 1992. – №1. – С.28-32.
9. Винниченко В. Сонячна машина // Винниченко В. Твори: У 2-х т. – Т 2. – К.: Дніпро, 2000. – 624 с.
10. Підмогильний В. Місто: Роман та оповідання. – К.: Веселка, 1993. – 351 с.
11. Підмогильний В. Невеличка драма: Роман, повісті. – Дніпропетровськ: Промінь, 1990. – 326 с.

The article highlights the influence of the literary text of self-education of the pupil-teenager. The results of the research show that the conscious self-education comes only in the teens, when the base of the character has formed. In the teens starts intensive formation of the personality, the energetic growing of the intellectual force, the first convictions of the personality. The literary text for the teenager is the main source of the imagination about the reality. It can influence on the consciousness of the personality, to impel to the pupil's perfection.

Галина Розлуцька ПІДРУЧНИКИ З ГЕОГРАФІЇ О.МАРКУША – ДЖЕРЕЛО ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

В умовах оновлення педагогічної парадигми актуальною є ідея полікультурного виховання. Вона виникла як наслідок офіційного визнання культурних особливостей багатьох етнічних груп, що складають населення України. У цьому відношенні Закарпаття унікальний регіон. Тут протягом століть у мирі та злагоді проживають 76 етнічних спільнот [9, с.59]. Сьогодні вимагає оновлення змісту української освіти, врахування історичного досвіду.

Проблеми полікультурної освіти та виховання є предметом наукових пошуків українських і зарубіжних учених. У дослідженнях В.Бойченко розкрито ідеї полікультурності в змісті національної освіти [2]. Розвиток полікультурного виховання у світовій педагогічній думці вивчає І.Лошенова [5]. Досвід Росії в питанні полікультурної освіти досліджує С.П.Фурсенко [10]. Шляхи полікультурного виховання за "культурологічною матрицею" висвітлені російським педагогом М.М.Боритко [3]. Різні аспекти організації навчально-виховного процесу учнів національних меншин у контексті регіональних особливостей досліджує В.В.Сагарда [9].

Метою статті є висвітлення змісту шкільних підручників із географії О.Маркуша та їх значення у полікультурному вихованні школярів.

У міжвоєнний період педагоги Закарпаття великого значення надавали вивченню краєзнавства, географії та історії. Учні, вивчаючи географію, повинні пізнати не тільки свій рідний край, але й інші країни, особливості їхнього культурного та господарського розвитку, вміти аналізувати характерні для них процеси, вивчати роль людського фактора у розвитку держави, щоб у майбутньому використати досвід інших країн для становлення, утвердження і розквіту власної держави. Виховну роль географії педагоги вбачали у вихованні громадянської пошани і гідності, оскільки, пізнаючи людство, залежність його від природних явищ, учні повинні також зрозуміти поступове зближення всіх народів, а тим самим виробити в себе бажання піднести свій народ на почесне місце в культурному і господарському світовому розвитку [1, с.65].

О.Маркуш поділяв думки освітян – представників чеської, європейської педагогічної думки щодо вивчення краєзнавства як першого нашарування громадянськості дитини. Здійснивши переклад праці К.Давида, педагог у передмові зазначав, що наука про рідний дім та його околицю повинна служити підготовчим етапом до вивчення науки про рідний край. До того ж, науку про рідний край доцільно розпочинати з вивчення місцевості, на якій розташована школа, розглядаючи при цьому й інші території, що оточують її. Використовуючи таку методику навчання, педагог пропонував розділити територію Підкарпатської Русі на дві природні області: гірську частину ("верховина") та рівнину ("рунина"). На його думку, кожна область потрібно вивчати за таким планом: 1) яка земля (грунт); 2) що вона дає жителям; 3) як використовують її люди; 4) як розрізняються жителі (по народності, освіті); 5) чим займаються (землеробство, копальні, ремесло, торгівля); 6) політичний поділ.

О.Маркуш, поділяючи ідеї К.Давида, обстоював ідею необхідності вивчення держави в шкільному курсі географії. На його думку, “основне и докладне познаване властної державы потребуєся до образованя й вихованя будучих горожан, й до возбужденя любви к державі. Только тот, кто цілком визнаєся в своїй державі, познає красоту єї природы, скарбы єї землі й способности обывательства, только тот може бути добрым патріотом” [4,с.88].

Ці підходи до вивчення географії знайшли відображення у підручниках, написаних О.Маркушем одноосібно або у співавторстві з іншими педагогами. Це, насамперед, “Нова Європа” (1925), “По родному краю”, “Наша республіка”, “Далеким світлом” (1926), “Чужі краї і люде”, які ознайомлювали учнів із природними особливостями та національним складом населення різних територій і виховували повагу до культурних особливостей кожного народу.

Підручник “По родному краю”, написаний у співавторстві з М.Шпіцером, був схвалений Міністерством шкільництва і народної освіти в Празі і рекомендований при викладанні краєзнавства в школах Закарпаття. Посібник добре ілюстрований, у ньому переважають фотографії закарпатських краєвидів, сіл, жителів у національних костюмах та ін. Ілюстрації наочно показують багатонаціональний склад жителів краю, відмінності кожного поселення. Зміст підручника розділено на п’ять розділів: I. Село і околиця. II. Наш рідний край. III. Загальний перегляд Підкарпатської Русі. IV. Чехословацька республіка. V. Статистика [7].

Підручник із перших сторінок знайомить учнів із текстом “Наша школа”, яке знайомить дітей з різними типами шкіл, в яких вчать різні за національним складом учні, заохочує учнів до навчання (V.Статистика). Тексти “Наш рідний дім” та “Рідне село” виховують повагу до близьких, учать допомагати родичам, любити свій рідний дім та збуджують зацікавленість історією рідного села, назв його вулиць, визначних та пам’ятних місць. Цінним для полікультурного виховання учнів є зміст тексту “Жителі по народності та віросповіданню”. Автори пояснюють, що хоч крім українців поряд із нами живе багато людей інших народностей – угорців, німців, євреїв, і вони відрізняються своїми віросповіданнями, “у нас всі живуть мирно і в злагоді” і “має супокій і честь кожній, кожній добрій і честний горожанин, най буде хоть якої народности, або вьри. Треба, щобі всюди так біло” [7, с.6].

Тема багатонаціонального складу закарпатського населення висвітлена і в другому розділі. Наприклад, текст “Ужгород” містить статистичні дані щодо складу мешканців міста за національністю (всьо-

го: 20770, з них – 7788 мадярів (38%), 5291 чехословаків (25%), 3614 євреїв (18%), 323 русинів-українців (16%) і 619 інших (2%)” [7, с.17]. Розповідь про населення краю в цілому дає п’ятий розділ, зокрема таблиця “Жителі Підкарпатської Русі по національності” [7, с.78].

Слід зауважити, що крім географічної характеристики міста Ужгорода, текст містить історичні відомості. Це, насамперед, повчальна розповідь про князя Лаборця – героїчного захисника рідної землі є прикладом вміння згуртовуватися. Знайомство з визначними місцями Ужгорода підсилюється фотоілюстраціями споруд Василянського монастиря та Кафедральної церкви і резиденції єпископа. Краса цих архітектурних споруд виховує повагу до культурних цінностей людей різних віросповідань. Ознайомлюючись з околицями Ужгорода, ужоцькою, гуцульською та воловецькою верховинами, рівниною Тиси, долиною Боржави, Мараморщиною, учні могли довідатися про природні відмінності цих місцевостей, ознайомитися зі способами господарювання населення, його ремеслами, особливостями побуту.

Третій розділ підручника висвітлює географічне положення Підкарпатської Русі, її площу, кількість жителів, кордони, клімат, рослинний та тваринний світ, природні багатства, населення, політичний поділ та знайомить із містами Мукачевим, Хустом, Береговим, Севлюшем (Виноградим) та ін. За цією ж схемою написаний і четвертий розділ, в якому йдеться про Чехословацьку республіку. Зі статистичними даними по кількості жителів і населення найбільших міст, земельних угідь, родючістю ґрунтів, окремими даними клімату, національним складом учнів різних типів шкіл читачі знайомилися в п’ятому розділі підручника.

Детальне ознайомлення та аналіз змісту підручника “По рідному краю” дає підстави стверджувати, що висвітлення кожного питання носить не тільки навчально-пізнавальний характер, а дозволяє учням зрозуміти і сприйняти специфічність, спочатку близького, потім і дальшого національного оточення через усвідомлення різноманітності природних умов проживання, способів господарювання, побуту, мови, віросповідань, культури.

Продовження задуму авторів знайшло відображення у посібнику “Наша республіка”, укладеному О.Маркушем у співавторстві з К.Питтихом [6]. Автори дають характеристику Чехословацької республіки та короткий огляд європейських країн. Матеріал цього підручника – поєднання відомостей з географії, краєзнавства, історії, культури. Розкриваючи тему “Положення нашої республіки в Європі”, автори пояснюють важливість мирного і спокійного добросусідства з європейськими народами. У розділі “Підкарпатська Русь” вміщено, крім географічних

даних, ще й історичні розповіді виховного характеру про закарпатські замки, їх мешканців, яким допомагала вижити мужність та згуртованість. Продовжують знайомство з історією краю учні через зміст довідки "Наші дерев'яні церкви" до теми "Східна Підкарпатська Русь". Автори закликають: "ті старі пам'ятки треба від нищення хоронити і зберегти їх так, як інші народи зберігають дорогі пам'ятки їх минушини" і пояснюють, що цінність цих архітектурних пам'яток у тому, що є виявом культурного розмаїття, "бо немає двох однакових церков і, кожна відтворює культуру тої певної частини народу, що їх збудував" [6, с.40]. Гімном красі древньої Праги та її важливому значенню в єдності народів, що населяли Чехословацьку республіку, є "Прага" Я.Гербена: "Як магомедянам є дорога Мекка, так є нам всім паломницьким містом Прага, котра учить нас всіх горожан без огляду на язик, віру і народність. О будь поздоровлена Праго, Прага всіх чехів, мораван, слезаков, словаков и русинов та всіх горожан" [6, с.104].

У контексті нашого дослідження цінною є землеписна читаночка О.Маркуша, підготовлена і видана під назвою "Чужі краї і люде" [8]. У вступі автор пояснює, що склав читанку, аби "ві познали широкий світ й тим більше полюбили свой малій родній край" [8, с.3]. Ознайомлюючи читачів із найбільшими містами Європи та Америки, їх жителями у вигляді уявної подорожі картою світу, О.Маркуш розкриває географічні особливості описуваних територій, їх архітектурні відмінності, одночасно відзначаючи національні особливості характеру, способу господарювання, культури мешканців. Особливо підкреслює ті риси, які дали змогу окремим народам піднятися на високий рівень розвитку: "...було б добре подивитися нам на сю од природі не дуже багату землю, на котрої людська праця однак ж розвинула багату культуру й добула добробуту" [8, с.17].

Як приклад взаєморозуміння між представниками різних національностей та вміння співпрацювати на благо власної держави, О.Маркуш наводить Швейцарію, де спокійно та мирно живуть німці, французи, італійці та спільно працюють над піднесенням своєї країни "коли б нашъ люде були так само ученъ, так само культурнь, мог би і наш край статися багатою Швейцарією" [8, с.14].

Вищенаведене дозволяє стверджувати, що О.Маркуш цілеспрямовано вводив до змісту шкільних підручників із географії матеріали виховного характеру, розуміючи важливість полікультурного виховання для учнів шкіл Закарпаття. Становлення і розвиток цілісного уявлення малої і великої Батьківщини, а також світового устрою починалося з пізнання дитиною власної околиці, села, рідного краю. На нашу думку, створені О.Маркушем підручники, в яких знайшли відображення освітні та

виховні завдання, є невичерпним джерелом знань та ідей для сучасних авторів шкільних підручників.

Подальшого дослідження потребує зміст навчально-методичної літератури для вчителів початкової школи міжвоєнного періоду, організація та зміст навчально-виховної роботи у полікультурному середовищі різних регіонів.

1. Божук М. Історія й географія в школі // Учитель. – 1932. – № 2. – С.64-66.
2. Бойченко В. Ідея полікультурності у змісті національної освіти // Наук. вісник Чернівецького університету - 2003. – Вип. 177. – С.40-44.
3. Борытко Н.М. Поликультурный подход в воспитании. - [http // rspu.edu.ru/ conferences/summary](http://rspu.edu.ru/conferences/summary).
4. Давид К. Дещо о успішном наукованю географії (Пер. А.Маркуша) // Учитель. 1924. – Ч. 5-6. – С.84-90
5. Лощенова І. Розвиток ідеї полікультурного виховання у світовій педагогічній думці // Педагогіка і психологія. – 2002. – №1-2. – С.68-77.
6. Маркуш А., Питтих К. Наша республіка: Учебнік географії для 11 кл. Горожанських шкіл. - Ужгород: Свобода, 1926. – 96 с.
7. Маркуш А., Шпіцер М. По родному краю: Учебнік географії. - Ужгород: Свобода, 1926. – 80 с.
8. Маркуш А. Чужі краї і люде: Землеписна читаночка. – Ч.1. – Ужгород: Свобода, 1930. – 48 с.
9. Сагарда В.В. Навчання і виховання учнів національних меншин у контексті регіональних особливостей: історії, реалії, проблеми, перспективи // Науковий вісник УЖДУ: Серія "Педагогіка. Соціальна робота". – Ужгород, 1998. – № 1 С. 59-68.
10. Фурсенко С.П. Полікультурна освіта: Досвід Росії // Науковий вісник УЖДУ: Серія "Педагогіка. Соціальна робота". – Ужгород, 2002. – №5. – С.82-86.

The article presents the period between 1919-1939 in Transcarpatian.

Інна Стражнікова

ПОЕТИЧНА ТВОРЧИСТЬ ІВАННИ ПЕТРІВ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДИТИНИ НА ЕМІГРАЦІЇ*

В останнє десятиліття одним із найпоширеніших напрямків історико-педагогічних досліджень є педагогічна персоналія. Свідченням цього є наукові матеріали "Персоналія в історико-педагогічному дискурсі", підготовлені академіком О.Сухомлинською, а також значна кількість дисертаційних досліджень (О.Джус, Р.Кіра, А.Коробченко, С.Романюк, І.Сойко та ін.), присвячені окремим педагогічним персоналіям, які

* Висловлюємо велику вдячність Олені Мурській та її родині за передачу в наше розпорядження частину архіву Івани Петрів, можливість ним користуватися

з'явилися в останні роки. Одночасно підготовлено багато наукових досліджень (Г.Бучковська, О.Кін, В.Кіндрат, А.Лещенко, Л.Ніколаєнко та ін.), у яких йдеться про проблеми навчання і виховання у творчій спадщині окремих українських педагогів та вчених. Сьогодні, як пише О.Сухомлинська, "інтерес до педагогічних персоналій зростає, і значна частина творчих біографій уперше стає об'єктом наукової рефлексії". В першу чергу це стосується творчого доробку західноукраїнських педагогів. "...Далеко не випадково, – зауважує О.Сухомлинська, – що увага дослідників зосередилась на педагогічних персоналіях, які працювали на царині розвитку національної педагогічної думки, рідномовної освіти, підносили українську педагогіку як невід'ємну складову національної культури" [1, с.36, 39]. Розкриттю педагогічних поглядів, освітньої діяльності українських західноукраїнських педагогів присвячена значна кількість історико-педагогічних праць (Б.Гречин, Т.Завгородня, Ю.Калічак, О.Каськів, В.Ковальчук, М.Кляп, Р.Михайлинин, Н.Пастушенко, Б.Ступарик, І.Червінька та ін.).

Проте ще недостатньо досліджено педагогічну спадщину галицької вчительки Іванни Петрів. Тому у статті розкривається виховний потенціал її поетичних творів, які були написані нею на еміграції, визначаються основні напрямки виховного впливу творчого доробку вчительки на дітей.

Як відомо, для формування духовної культури особистості особливе значення має художня література. За твердженням психологів, саме художній літературі належить "особлива функція у розвитку дорослості підлітка..." ("Возрастная и педагогическая психология") [2, с.108-109]. Напевне, цим можна пояснити велику увагу, яку приділяла Іванна Петрів написанню творів для дітей та дорослих. "Попри свою щоденну працю в школі, – зазначалося у газеті "Вісті" (Бельгія) [3], – п. Петрів знаходить час на письменницьку й журналістську діяльність". За свідченнями сучасників, вона писала "щовечора з 8 до 12 години" [4].

Іванна Петрів постійно друкувала свої художні твори на сторінках часописів "Світло", "Голос Спасителя" (Канада), "Голос Христа Чоловіколюбця" (Бельгія), "Наша церква" (Англія), в тижневику "Християнський голос" (Мюнхен), "Наша мета" (Сторінка Ліги Українських католицьких жінок Канади), а також у щомісячнику "Вісті" (Бельгія). Для всіх її творів характерними були патріотична спрямованість і палке бажання виховати своїх маленьких читачів у релігійному дусі. Так, змальовуючи величні постаті своїх героїв ("Батьківська сльоза", "Український свят-вечір", "Бабуня", "Великодній спомин", "Незабудьки", "Серпанок до першого св. Причастя", "Слава Ісусу Хресту!") вона

намагалася, як слушно зауважують Олена Мурська і Ольга Карп'юк, виховати "дітей у дусі любові до Бога і до ближнього свого, до традицій рідного народу і української католицької церкви" [5, с.129].

Значне місце у творчому доробку галицької вчительки займали поетичні спроби. Вони були написані в період її післявоєнної еміграції у Бельгії (1948-1951), коли туга за Батьківщиною була занадто сильною, щоб тримати її в собі, коли, шукаючи шляхи спасіння української дитини, яка знаходиться за межами рідної землі, віддається громадській праці – публіцистичній і літературній. І хоча умови життя були дуже важкими (деякий час, наприклад, вона жила в одному з бельгійських монастирів, звідки можна було вийти тільки за окремим дозволом), Іванна Петрів, якій було вже понад 50 років, працює невтомно і наполегливо, відчуваючи свій обов'язок перш за все перед маленькими дітьми. Тому, зокрема, цілком закономірним є те, що саме в 1948 році у Бельгії виходить її книжка педагогічного змісту з виразною назвою "За душу дитини".

Як зазначає Євгенія Янківська, І.Петрів "допомагає в редагуванні "Голос Христа Чоловіколюбця" ...веде дитячу сторінку "Голос Ісусика" під псевдонімом "Тітка Іванка" [6]. Саме на цій сторінці для дітей друкувалися її вірші, які призначалися, в основному, дошкільнятам і дітям молодшого віку.

Як уже зазначалося, перебуваючи на еміграції у Бельгії, Іванна Петрів дуже тужила за рідною Україною. Вона знайшла своє покликання в служінні Богу. Безперечно, свій відбиток на позицію цієї невтомної жінки наклало й те, що дідусь Іванни Петрів – батько Антоніни Мурської – був священиком, отже, християнські, моральні та національні переконання формувалися ще з дитячих років. Не випадково практично всі її прозові і поетичні твори, що були пронизані релігійною тематикою, мали пряму виховну спрямованість і повинні були сприяти духовному вихованню дітей.

Звертаючись до читачів часопису "Голос Ісусика", Іванна Петрів пише: "Любі діти! Я довідалася, що багато українських дітей у Франції, Англії і Німеччині читають "Голос Ісусика". Ви, діточки, живете в різних краях, далеко одні від одних, але "Голос Ісусика" лучить вас усіх разом. Він приходить до вас і в Аргентину і в Канаду і в гарячу Африку та Австралію. Він іде до вас парохомом і пливе пароплавом і летить літаком щоби приносити вам щось доброго і корисного до читання, щоби ваші серця училися любити Бога, щоби душі ваші стали кращі на Славу Бога і на користь своїй Батьківщині" [7].

Багато своїх творів І.Петрів подавала як молитви для дітей. Але особливістю їх було те, що кожна була спрямована на дітей рідного

віку: дошкільнят, молодших школярів, підлітків. Так, у творі “Маруся молиться” Тітка Іванка з неабиякою майстерністю використовує наївні дитячі слова, щоб передати думки дитини дошкільного віку, яка “не вміє ще з книжки читати”, але хоче говорити до Ісуса. Маленька дівчинка просить Ісусика “схилитися низенько, Маруся все скаже на вушко тихенько”. Вона звертається до Ісуса з проханням допомогти батькам в поліпшенні умов життя, а дитині зростати мудрою і відданою вірі в Бога. І, як останній акорд цієї молитви, звучить думка про повернення до рідної землі – неньки України: “Щоб могли скоренько в Рідний Край вертати, для Твоєї слави!”.

У своїй поезії Іванна Петрів звертала увагу маленьких читачів на необхідність щоденного поклону Божій Матусі, на молитву Ісусові за нещасну Батьківщину. Фактично в кожному її творі звучать мотиви туги за Батьківщиною, щире бажання волі і щастя в Україні:

*За Твою Правду, за волю України
Навіть життя своє дати.
Ісусе мій любий, я Тебе молю,
Серденько Тобі приношу,
Дай вже нашій Україні волю,
Даруй нам, я Тебе прошу... [8].*

У низці дитячих молитов Тітка Іванка звертається до “Матері Пресвятої” як до “Матінки рідної”, підкреслюючи тим самим любов дитячої душі до обох рівноправно. Така тенденція виразно віддзеркалюється, наприклад, у вірші “О, Боже Мати Пресвята!” (написаному на мелодію пісні “Стоїть гора високая...”):

*О, Боже Мати Пресвята
До Тебе лине пісня та,
До Тебе линуть мольби всі
І жалощі тужжі.
До Тебе, Матінко моя,
Летить молитва не одна
З глибин дитячої душі
За щастя тихі дні... [7].*

Заслуговує на увагу те, що Іванна Петрів бачила призначення своїх творів для дітей, які живуть поза рідною домівкою, в різних країнах. На звороті цього вірша (рукописний варіант) знаходимо звернення до українських “діточок за океаном”. У ньому вона, підписавшись “Ваша тітка Іванка у Європі”, звертається до маленьких читачів: “Навчіться цієї пісеньки й співайте її в місяці травні. Нехай Вона благословить Вас любі дітоньки на кожному кроці”.

Цікавим у змістовому сенсі, на наш погляд, є вірш-молитва для школярів “Радуйся, Маріє”, у якому поєднується любов до рідної України з величавою силою відданості Діви-Марії:

*Радуйся, учителько рідних наших шкіл,
Радуйся, передниці соймових палат [державних нарад],
Радуйся, предбачливосте провідників, державних мужів
[Радуйся, книго мудра, духу добрий]
Радуйся спокою [тихий] благий селянських хат.
Радуйся, Маріє!... [7].*

Своїми віршами І.Петрів не давала на еміграції своїм улюбленим забути про свята, обряди рідного краю, постійно впливала на виховання молоді у патріотичному дусі, що є дуже актуальним і в сучасних школах України. В її віршах знайшли відображення практично всі календарні українські свята (“Різдвяна зірничка”, “Лист до Св. Миколая”, “Разом із Різдрвом Христовим...”, “Воістину Воскрес!” та ін.). У своїх віршах вона описує всі підготовчі роботи до Святвечора, із сумом говорить про “скитальську долю” емігрантів, діти яких із нетерпінням чекають блиску першої зірки, будують вертеп, кутю медом заправляють. Але разом із тим Тітка Іванка (І.Петрів) традиційно завершувала твори переконливими словами, які несли в дитині віру в краще майбутнє. Це чітко проглядається у вірші “Разом із Різдрвом Христовим”:

*... Кожне в небо очі зводить,
Чи не блисне перша зірка,
Чи Свят-Вечір не надходить...
Мама сліз не може скрити.
Страшні дні ще не забулись... [9].*

Згадує І.Петрів і Воскресіння Христове, яке запам’яталося ще на рідній землі, де гомоніла українська мова, пісня, дзвенів щирий радісний дитячий сміх. Усі свої почуття, переживання, спогади, враження Іванка передає маленьким вихованцям на еміграції, не забуваючи про історію рідної землі. Так, у поетичному творі “Ще сьогодні...” вона пише:

*Вже тридцять літ, як замовкли
Дзвони в мойому селі,
А ще сьогодні їх гомін воскресний
Причувається мені...
Вже тридцять літ, як мама виймала
Останню пасху з печі,
А ще сьогодні чую її запах
Навіть уночі...
Вже тридцять літ, як замовкло
“Христос Воскрес” у селі,
А “Воістину Воскрес” ще сьогодні
Гомонить в душі. . . [7].*

Важливе значення мали поетичні твори емігрантки з Львівщини для патріотичного виховання молодого покоління українців за кордоном. Особливо це стосується змісту таких віршів, як “Отче наш (Нашим героям в посвяту)”, надрукований під псевдонімом Христа Денисика [10], “Листопадовий заповіт”, який є частиною рукописного вірша “Перший ранок листопада”, та ін. Так, у вірші “Перший ранок листопада” Іванна Петрів словами свого сина звертається до себе:

*Помолися, моя мамо, (хоч ти тепер)
Там деє на чужині,
Нехай буде царство Боже
На вільній Україні... [7].*

Ми не розглядаємо поетичні твори Іванни Петрів з точки зору їх естетичної вартості. Може, вони й не дуже досконалі, але у даному випадку нам важливіше виділити, підкреслити їхній емоційний настрій, що так відповідав світоглядній позиції галицької вчительки в часи суворих випробувань. Вона перш за все намагалася через художнє слово виховати в українських дітях, які не за власним бажанням покинули свою Батьківщину, любов до рідного краю. Характерним із цього погляду є вірш “Де моя Країна?”. Показово, що він був надрукований у часописі “Голос спасителя”, який видавався в Канаді (Едмонтон), коли сама І.Петрів була ще в Бельгії. Цей факт свідчить про популярність віршів галицької вчительки:

*Ти питаєшся, чоловіче, де моя країна?
Там, де нічка в ясні зорі, де сонячна днина,
Де весною вкриваються сади білим квітом,
Де пшениця золотиться сонечком і вітром...
Там, де вороги плондрують престоли у церквах,
Де молиться народ Богу по лісах та нетрах.
Там, де в лузі похилилась червона калина,
В тому краю наша рідна Ненька-Україна!*

Разом із тим, слід підкреслити принциповість І.Петрів, уміння відстоювати свою позицію до кінця. Про це свідчить приписка, зроблена її рукою над віршем, що був надрукований у канадській газеті. Вона була вкрай незадоволена тими змінами, які без погодження з нею зробили видавці, котрим, судячи з усього, була не до вподоби патріотична безкомпромисність позиції автора: “Цей віршик мені спотворили, замість “чоловіче” має бути “чужинче”, а замість “в тому краю” має бути “там чужинче”. Наші в Канаді поробилися великими канадійськими патріотами...” [1].

Отже, поетичні твори Іванни Петрів були пронизані духовно-етичними проблемами, любов'ю до рідної землі, традицій, обрядів, звичаїв українського народу, а головне пам'яттю про свою рідну Укра-

їну, її героїв. Усе це робило можливим використовувати поезію галицької вчительки для збереження ментальності українських дітей на еміграції.

1. Сухомлинська О.В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – С.36-46.
2. Давыдов В.В., Драгунова Т.В., Ительсон И.Б. и др. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
3. На народній службі // Вісті. – 1951. – 15 січня.
4. Schill Florence. Finds Hard Work Eases Memories // The globe and (Канада) – 1956. – Б/д.
5. Мурська О., Карп'юк О. Іванна Петрів – дзеркало душі української жінки (Жіноцтво у аспекті актуальних релігійних, ідеологічних, соціальних, культурних і політичних проблем) // Український жіночий рух: здобутки і проблеми. – Вип.1. Дрогобич: Коло, 2002. – С.128-136.
6. Янківська Є. Одна з тих, яких мало між нами // Наша мета (Торонто) 1958 – №23. – 31 травня
7. Архів Іванни Петрів.
8. Петрів І. Діточа молитва // Голос Христа Чоловіколюбця (Бельгія). – 1948. – Липень. – С.7.
9. [Петрів І.] Тітка Іванка. Разом із Різдом Христовим // Голос Христа Чоловіколюбця. – 1948. – Січень. – С.21.
10. [Петрів І.] Христа Денисика. Отче наш (Нашим героям в посвяту) // Голос спасителя. – 1952. – Листопад. – С.10-11.
11. [Петрів І.] Тітка Іванка. Де моя країна // Голос спасителя. – 1952. – Грудень. – С.10.

The article throws light upon the writing activity of Lviv' teacher (20-40-ies of the XX c.) in emigration (50-70-ies of the XX c.). The author exposes the educational potential of her poetry determines the main directions of it's influence for the keeping of Ukrainian child's mentality.

Валентина Федяєва **МИРОСЛАВ СТЕЛЬМАХОВИЧ ПРО СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ**

Сім'я – головний інститут становлення людини. Значення сімейного виховання для формування особистості в різні епохи філософами, вченими-педагогами і вчителями-практиками оцінювалося по-різному. Окремі з них уважали, що сімейне виховання не має такого позитивного впливу, як суспільне. Однак історія світового розвитку та становлення системи національного виховання в Україні, педагогічна теорія і практика довели, що моральне, розумове і фізичне вдосконалення суспільства багато в чому залежить від удосконалення інституту сім'ї. У зв'язку з цим постає нагальна потреба в обґрунтуванні шляхів, методів, засобів виховання дітей в сім'ї, що відповідало б вимогам сьогодення.

В Україні, як і в інших пострадянських країнах, суттєво змінюється демографічна ситуація, людські цінності та духовні ідеали, змінюється сама сім'я, стосунки в ній, зростає кількість розлучень та сімей ризику. На жаль, українська сім'я сьогодні перебуває в кризовому стані і сповна не виконує своїх виховних функцій. Вона є складною підсистемою суспільства і виконує різні соціальні функції. Тому сім'я є предметом дослідження багатьох наук, які вивчають ті чи інші аспекти її розвитку і функціонування. Кожна з цих наук певним чином розглядає питання виховання дітей, тому що саме воно є провідним у життєдіяльності сім'ї.

Перші ідеї сімейного виховання, поняття батьківства, дитини склалися в народній педагогіці на основі багатовікового життєвого досвіду, т.зв. емпіричним шляхом. Вони передавалися з покоління в покоління, із сім'ї в сім'ю через традиції, національно-етнічну обрядовість, звичаї, фольклор, вироби декоративно-прикладного мистецтва. Сім'я посідає особливе місце в народній педагогіці. Вона була й залишається осередком народної педагогіки.

Ці питання знайшли широке відображення в працях видатного українського педагога Мирослава Стельмаховича. Його роботи розвинули ідеї народної, передовсім родинної педагогіки та родинних виховних традицій. "Сім'я, – писав М.Стельмахович, – це життєвий осередок, що приводить на світ божий, плекає найвищу цінність людства – дітей, цвіт нації, майбутнє народу, завдяки яким кожен батько і мати мають реальну можливість повторити та продовжити в своїх потомках. Кожна людина є смертною, але сім'я, рід, родина, народ безсмертні" [1, с.2].

Вивчення проблем виховання в українській сім'ї з найдавніших часів, обґрунтування шляхів подолання кризових ситуацій в сім'ї, розвиток сім'ї в умовах Української незалежної держави – предмет його досліджень і пошуків відповіді на питання – що робити, як вирішувати проблеми сім'ї в нових історичних умовах, щоб і в XXI столітті діти розуміли, пам'ятали, що батьківщина починається із сім'ї.

Читаючи твори М.Стельмаховича, знаходимо мудру пораду, що "... потрібно якнайрішучіше повернутися до українського народного родинознавства, до відродження традиційного статусу української родини з її непорушним авторитетом, подружньою вірністю, любов'ю до дітей і відданістю святому обов'язку їх виховання, повагою до батьків, материнським покликанням жінки, підняти роль чоловіка-дружини, батька-матері..." [3].

Сім'я, сімейне виховання сягають у глибину віків, до них зверталися педагоги-вчені А.Дістервег, І.Гербарт, І.Песталоцці, Я.Коменський. Ґрунтовно вивчали родинні звичаї та обряди українські освітні діячі та просвітники М.Грушевський, М.Драгоманов, О.Духнович, М.Косто-

маров, К.Ушинський, І.Франко та ін. Значення національних традицій виховання дітей у сім'ї відображено в роботах Г.Ващенко, Г.Волкова, М.Макаренка, В.Сухомлинського, С.Шацького.

Досить серйозно сучасні вчені вивчали й продовжують вивчати в історико-педагогічних працях різні аспекти родинної народної педагогіки. Саме до них і належить М.Стельмахович, який, без сумніву, є одним з основоположників теорії українського родинного виховання. Питання виховання дітей у сім'ї М.Стельмахович розглядав всебічно, присвятив їм серйозні наукові праці. Про особливості родинного впливу на дитину, на формування особистості після А.Макаренка і В.Сухомлинського в Україні так не писав ніхто.

Важливо з позиції сьогодення звернутися до науково-педагогічної спадщини М.Стельмаховича, щоб визначити для себе й показати сучасникам витоки багатьох явищ і подій через багату й різноманітну історію розвитку української гуманітарної думки. Виразною тенденцією нині є звернення педагогів, науковців до нового прочитання спадщини окремих педагогів-мислителів, відкриття нових імен, повернення в історико-педагогічний контекст цілих періодів і пластів розвитку просвітницьких, виховних і дидактичних ідей.

М.Стельмахович працював у той історичний час, той період, коли за певних ідеологічних умов ішлося про те, що українська освіта, школа, виховання мають ґрунтуватися на споконвічних традиціях українства. Він уперше порушує питання національної ідеї, родини, обґрунтовує необхідність розробки й реалізації концепції національної школи, національної системи освіти і виховання, національної родинної педагогіки.

Мета нашої статті полягає у висвітленні підходів М.Стельмаховича до проблеми сімейного виховання.

Питанню родинного виховання відомий український учений-педагог присвятив більшість своїх наукових праць, підручників, посібників, перший за радянських часів захистив докторську дисертацію з означеної проблеми.

Ця робота дала можливість ученому дійсно обґрунтувати саме систему українського родинного виховання, яка включала мету, зміст і принципи виховання, основні його форми і методи, організацію процесів самовиховання і перевиховання, структуру родини й сім'ї як виховної організації, традиції в сім'ї, цінності сім'ї тощо.

М.Стельмахович ще раз довів, що осередком народної педагогіки була і залишається сім'я. Кожна родина у вихованні своїх членів, починаючи з народження дитини, повинна була додержуватися певної системи правил народної педагогіки, закріплених у народній мудрості.

У працях “Народна педагогіка”, “Народна дидактика”, “Використання української етнопедагогіки в педагогічній пропаганді серед батьків”, “Народне дитинознавство”, “Українське родинознавство”, “Українська народна педагогіка”, в статтях М.Стельмахович висвітлював питання виховання дітей у сім’ї через призму етнопедагогіки, обґрунтовував провідні напрями української етнопедагогіки: духовно-моральний, трудовий, розумовий, естетичний і фізичний. Всі ці напрями виховання дитини з перших днів народження є невід’ємним складником системи родинного виховання, що “спрямоване на формування особистості” [2, с. 120].

Чільне місце в науковому доробку вченого посідають питання стосовно створення, збереження і поступу в розвитку дружньої, міцної, здорової і щасливої сім’ї. При цьому вчений особливу увагу звертає на знання, досвід, традиції і звичаї українського народу щодо створення й функціонування такої сім’ї. Свідченням цього є сама історія українського народу, його самобутність, його толерантність.

Визначивши основні напрями сімейного виховання, М.Стельмахович обґрунтовує мету, завдання реалізації таких важливих завдань: гуманізм, духовність, раціоналізм, природовідповідність, евдонізм, народність, наступність і спадкоємність поколінь, культуровідповідність, активність, самодіяльність, педагогічну компетентність батьків та єдність вимог виховних напрямів [1, с. 163-168].

Особливу увагу академік приділяє питанням соціалізації дитини, участі молодих членів родини в праці. Реалізація цих завдань і принципів має здійснюватися з позиції етнопедагогіки, що дає право стверджувати про обґрунтування М.Стельмаховичем принципу етнізації. Нині це положення є досить важливим, малодослідженим і нагальним для реалізації завдань виховання молоді в сучасних умовах полікультурності, входження нашої країни у світовий простір.

М.Стельмахович в обґрунтуванні принципу природовідповідності продовжує розвивати положення А.Коменського про те, що дитину необхідно розглядати як частину природи й неухильно дбати про всебічний, гармонійний розвиток природних задатків дитини, яка розвивається, наче та рослина (“Гни дерево, поки молоде, вчи дітей, поки малі”, “Діти, як квіти: поливай – рости будуть”, “Як грибочки, ростуть діточки”).

Обґрунтовуючи принцип гуманізму, М.Стельмахович наголошує на такому понятті, як дитинолюбство. І доводить, що саме людяне ставлення до дитини, щирі стосунки між усіма членами сім’ї, родини характерні для українців. У сім’ях так мають вибудовуватися стосунки, щоб діти чуйно ставилися до людини взагалі, утверджували добро на Землі (“Добре роби, то й добре всім буде”).

Принцип духовності М.Стельмахович обґрунтував через необхідність виховання дітей на засадах народної моралі, обізнаності з релігійною культурою, шанобливого ставлення до неї.

Досить ретельно педагог аналізує і чинники, що є основою системи родинного виховання. Безсумнівно, перше місце посідає родина (перший і найбільш впливовий вихователь особистості).

Родина складається з батька і матері, дідуся й бабусі, сестер і братів. Адже вся історія українців засвідчує, що батьки, брати й сестри, всі родичі завжди були разом, “трималися купи”, і родинні зв’язки завжди цінувалися найвище (“Дружня сім’я гори зрушить”, “Без сім’ї і без роду – хоч з моста та у воду”, “Принеси, Боже, здалека родину, то ми і в будень зробимо неділю”).

Наступним чинником родинного виховання М.Стельмахович визначає рідне материнське слово (“Рідної мати слівце єсть як літнє сонце, бо хотя й єсть не раз на світі хмарненько, а все-таки від нього тепленько”). Кожен із чинників: держава, церква, родичі, свояки, сусіди, няні, опікуни, вітчим, мачуха, названі батьки, домашній побут та природа – виявляється у певних формах організації життя дітей.

Аналізуючи більшість праць М.Стельмаховича, можемо виокремити і форми організації сімейного виховання. Так, розглядаючи проблеми сім’ї, академік наголошує на необхідності підготовки молоді до сімейного життя. Розкриваючи цю роботу, вчений поступово вибудовує складові концепти сім’ї, на яких необхідно виховувати підрастаюче покоління. Для дітей головний найвпливовіший приклад – це приклад батьків.

На його думку, слід пропагувати народні погляди на кохання (“Любов як перстень, не має кінця”, “Як глянє – серце в’яне”, “Сухар з водою, аби серце з тобою”).

М.Стельмахович вважає, що молодь необхідно виховувати на таких поняттях, як вірність і рівноправність у сімейному житті, повага й шана до старих, до своїх батьків і насамперед до матері. “Для кожної дитини її мама серед усіх людей найкраща, найдорожча, найближча” [1, с. 103].

Не забуває вчений про те, що за виховання дітей відповідають і мати, і батько, що авторитет батька як у домашньому колі, так і в громадській сфері духовного життя українців – високий. То й виховний вплив його на дітей вагомий. “Ігнорування батьківським вихованням вкрай небезпечно”, – констатує дослідник [1, с. 112].

Виходячи із цілісності системи родинного виховання, Мирослав Стельмахович звертає увагу на те, щоб у сім’ї постійно піклувалися про старших, особливо не забували дідуся і бабусь. “Саме дідусь і бабуся, – писав він, – як старші люди в сім’ї та громаді наділені природним розу-

мом, добротою, людяністю, чесністю, працьовитістю, життєвим досвідом, є найпершими й найактивнішими носіями родинної педагогіки, народної виховної мудрості, тому й вплив на онуків надзвичайно сильний, а виховна роль – величезна” [1, с.119]. У своїх працях учений акцентує увагу на тому, що сам спосіб життя сім’ї, стосунки між її членами впливають не тільки на виховання дітей, а й на підготовку дитини до майбутнього створення власної сім’ї, до майбутньої ролі батька чи матері. “Глибокі враження, одержані в сім’ї у дитячому віці, – зазначає він, – здебільшого визначають сімейну позицію її виховання тоді, коли людина стає дорослою” [1, с.212].

Розкриваючи питання необхідності підготовки молоді до шлюбу, сімейного життя, виховання власних дітей, М.Стельмахович не тільки декларує проблему, а пропонує конкретні форми роботи. Так, для підготовки сучасних юнаків і дівчат до сімейного життя він розробив програму з українського родинознавства для учнів IX класу (Стельмахович М. Програма з українського родинознавства (фамілістика) // Рідна школа. – 1993. – №8. – С.21-26 [7, с.21-26].

Такий курс разом з іншими формами шкільного навчання, поза-класної і позаурочної роботи, на думку вченого, дасть можливість підготувати молоде покоління до виконання великої місії батька і матері, чоловіка і дружини; ця “стежина з рідної домівки” і “виведе людину” у щасливе подружнє життя.

М.Стельмаховичем обгрунтована досить різнопланова палітра форм та методів родинного виховання, зокрема з питань громадського, морально-етичного, статевого, господарського виховання, підготовки молоді до життя тощо. Вчений у своїх працях виходить із принципу врахування вікових і індивідуальних особливостей дитини, порушує проблему виховання дітей із неповних сімей. М.Стельмахович виокремлює і проблему родинного виховання дітей дошкільного віку.

Наша стаття не претендує на повний аналіз усіх принципів, форм, методів, прийомів і засобів родинного виховання, обгрунтованих М.Стельмаховичем. У цьому немає сенсу. Ми тільки прагнемо ще раз довести, що його наукові праці підтверджують нову концепцію виховних цінностей, серед яких головна – сама дитина, її життя, світ, світ її сім’ї.

Не викликає сумніву положення про те, що педагогічну спадщину вченого буде вивчати не одне покоління науковців, студентів, батьків.

Педагогічна спадщина академіка М.Стельмаховича багатогранна. Він уважає, що в сімейному вихованні велику роль відіграє етнопедагогіка. Тому дуже важливо, щоб студенти педагогічних університетів вивчали етнопедагогіку, використовували надбання цієї науки.

Так, наш досвід викладання, починаючи з 1992 р. курсу “Історія української школи і педагогіки”, а з 1998 р. – “Етнопедагогіка і етнопси-

хологія” у Херсонському державному університеті на факультеті української філології, переконує, що ці курси сприяють розвитку науково-педагогічного мислення майбутнього вчителя, розширенню ерудиції, обізнаності, педагогічного світогляду, виробленню в студента творчого підходу до використання історичного матеріалу, традицій і звичаїв українського народу та інших народів у подальшій практичній діяльності. Опановуючи курс етнопедагогіки, студенти переконуються, що примноження здобутків національної культури й освіти закономірно будеться на традиціях. “Завдяки їм, – писав Григорій Ващенко, – зберігається і розвивається національна мова, без якої неможливе існування нації, зберігається релігія, звичаї, здобутки мистецької творчості, світогляд, народні ідеали – все те, що створює обличчя народу, що відрізняє його від інших народів” [4, с.131].

Курс етнопедагогіки дає кожному студенту можливість пізнати етнокультурну спадщину всіх народів, ознайомитися з виховними традиціями різних народів і в подальшому використовувати народну педагогіку у навчально-виховному процесі школи.

При вивченні курсу “Етнопедагогіка” велику увагу відводимо пошуковій та дослідницькій роботі, а це дозволяє розширити знання з історії педагогіки, сформувати міжнаціональну толерантність, культуру спілкування, значно підвищити загальний рівень майбутніх учителів.

Велика увага приділяється питанням самостійної роботи студентів – насамперед, самостійному вивченню наукової, історичної, художньої літератури, в якій висвітлюються етнопедагогічні та етнопсихологічні проблеми.

Етнопедагогіка посідає чільне місце у підготовці студентів до виховної роботи в школі, до розв’язання спільних завдань сім’ї і школи.

Ми поділяємо думку вчених, що курс “Етнопедагогіка” необхідно викладати в усіх вищих навчальних педагогічних закладах, що для його викладання і вивчення є досить серйозна наукова база, основу якої складають праці М.Стельмаховича, що відібрали “з багатющого арсеналу української родинної етнопедагогіки саме ті компоненти, які відповідають духові Українського Ренесансу, істотно впливають на сучасну та майбутню долю України” [1, с.8].

1. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка. – К., 1996. – 286 с.
2. Стельмахович М. Українська народна педагогіка: Навчально-методичний посібник. – К., 1997. – 232 с.
3. Стельмахович М. Українське родинознавство. – Івано-Франківськ, 1994. – 56 с.
4. Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. Т.1. – Полтава, 1994. – 191 с.

The aim of the article is to represent M. Stelmahovych's approaches to the problem of family upbringing. Education of children in family is considered through the folk pedagogic. The article is represented forms, methods and principles of family upbringing, which were marked by M.Stelmahovych.

ОСВІТНЯ І ГРОМАДСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯРОСЛАВА КУЗЬМІВА

В умовах сьогодення постійно зростає інтерес до педагогічних персоналій, значна частина творчих біографій уперше стає об'єктом наукової рефлексії.

Свідченням цього є значна кількість дисертаційних досліджень (О. Джус, Р. Кіра, А. Коробченко, С. Романюк, І. Соїко та ін.), які з'явилися в останні роки і присвячені окремим педагогічним персоналіям (С. Русова, С. Сірополко, О. Яната, І. Боднарчук, І. Штешенко). Одночасно з'явилося багато наукових досліджень (Г. Бучковська, О. Кін, В. Кіндрат, А. Лещенко, Л. Ніколаєнко та ін.), присвячених різноманітним проблемам навчання і виховання у творчій спадщині окремих українських педагогів та вчених – В. Сухомлинського, М. Сумцова, В. Вернадського, Я. Чепіги та ін. Значна кількість історико-педагогічних праць присвячена дослідженню західно-українських педагогів. Так, у науковому доробку Б. Гречина, Ю. Калічака, О. Каськів, В. Ковальчук, М. Кляп, Р. Михайлинин, Н. Пастушенко, І. Стражнікової, Б. Ступарика, І. Червінської ми практично вперше ознайомлюємося з біографіями О. Барвінського, А. Животко, Б. Заклинського, М. Галушинського, А. Волошина, І. Ющишина, Ю. Дзеровича, І. Петрів, О. Іванчука, І. Бажанського. І, як зауважує О. Сухомлинська, “це далеко не випадково, що увага дослідників зосередилась на педагогічних персоналіях, які працювали на царині розвитку національної педагогічної думки, рідномовної освіти, підносили українську педагогіку як невід'ємну складову національної культури” [1, с. 39].

Однією з яскравих сторінок в історії не тільки галицької, але й української педагогіки 20-30-х років ХХ століття є творчий доробок Ярослава Кузьміва (1894-1945) – відомого галицького педагога, дослідника, громадського діяча¹. Після закінчення гімназії, учительської семінарії він віддав себе учительській професії. З 1924/25 навчального року Я. Кузьмів працював у приватній школі ім. Б. Грінченка у Львові. Ця школа була першою ластівкою українського шкільництва, і тому в колективі з перших днів її функціонування панувала ідея свободи й незалежності, соборності України. Закінчивши 1937 р. університет і отри-

¹ “Енциклопедія українознавства” (Львів, 1994. – Т. 4. – С. 1226) подає інший рік народження – 1897. Але в архівній справі про заснування та діяльність приватної початкової школи ім. Грінченка у Львові зазначено, що Кузьмів народився у 1894 р. (Центральний Державний історичний архів України, м. Львів. – Ф. 179, оп. 2, спр. 1840, арк. 183). Та ж дата зафіксована і в іншому документі (там само, арк. 203).

мавши звання магістра філософії, Я. Кузьмів викладав у школі українську і польську мови, математику, природознавство та інші предмети.

Львівський педагог брав активну участь у виданні педагогічного часопису “Учительське Слово”, який виходив у Львові з 1912 по 1939 роки, був членом його редакційної колегії. З 1927 р. він творчо співпрацював із професійним органом товариства “Взаємна Поміч Українського Вчителства (ВПУВ)” – педагогічно-методичним часописом “Шлях виховання й навчання”.

Д-р Я. Кузьмів був автором численних статей з проблем виховання, методики навчання та педагогічної психології. Крім того, він співпрацював із часописом “Рідна школа”. В останньому друкувалися його праці, присвячені проблемі вдосконалення дошкільного суспільного виховання [2].

Придїляючи дошкільному вихованню велику увагу, Я. Кузьмів уважав, що саме дитячий садок створює умови для громадянського виховання молоді. В іншому випадку вона буде стояти осторонь від того, “чим живе цілий нарід, що діється в різних установах у селі, в повіті чи в краю...”. Дитячий садок покликаний не тільки позитивно впливати на виховання дітей, але й на батьків, окрему родину, що, безперечно, підвищить і рівень усього середовища, в якому живуть діти, а “це знов у свою чергу впливає корисно на розвиток дітей” [3, с. 91].

Разом із П. Біланюком, А. Домбровським, М. Козловським, Г. Терлецьким, О. Філясом, Л. Ясинчуком Ярослав Кузьмів підготував книжку “Українське дошкільня”. Ця книжка була призначена для “садівничок (провідниць)”, тобто для тих, кого сьогодні називають вихователями дитячих садків. У книжці було чотири розділи: “Значення суспільної опіки”, “Дошкільне виховання у світі й у нас”, “Право заснування дитячих садків”, “Виховання дитини в її дошкільному віці”. Книжка стала корисним підручником не тільки для вихователів дитячих садків, але й, як зазначалося у часописі “Рідна школа”, “для всіх українських батьків і виховників” [4, с. 202].

Значне місце у педагогічній спадщині Я. Кузьміва займають проблеми психології й педології. Вони висвітлені у таких працях науковця, як “Бігевіоризм і педагогіка” (1930), “Головні напрямки сучасної психології” (1931), “Віліям Штерн і його персоналізм” (1931) та інших.

Грунтовна обізнаність педагога з науковими працями Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Й. Ф. Герберта та ін. дозволила йому зробити висновок, що “психологія стала одною з головних підстав педагогіки” [5, с. 11]. Взагалі Я. Кузьмів уважав, що новітня психологія з науки сухої, абстрактної, відірваної від життя й непридатної до використання у практиці, стала практичною й життєвою наукою, яка бере свій матеріал із

життя й результати досліджень застосовуються у практичній діяльності. Дуже погано, зазначав він, коли вчитель цікавиться суто педагогічними проблемами, не беручи до уваги всього того, що діється у психології. Однак, за глибоким переконанням видатного галицького педагога, всебічно вивчити дитину може тільки вчитель, який знає основні положення психології. “Пізнайте дитину, яку маєте не тільки чогось навчити б, але й перш усього розвинути, виховати, – зауважував Я.Кузьмів. – Це вдається тоді, коли вам не будуть чужі основи загальної психології й перш усього психології дитини”.

Я.Кузьмів постійно розмірковував над загальними проблемами педагогіки. Суттєвим для нього було визначення мети школи, що було дуже важливим у розвитку галицького шкільництва міжвоєнної доби: йшлося про виховання національно свідомих громадян майбутньої суверенної України.

Його педагогічна концепція мала визначальну рису: про що б він не писав, яким би темам не присвячував свої публікації, він завжди виходив із переконання, що тільки індивідуалізація процесу виховання й навчання може привести до успіху. Не випадково так часто в його працях зустрічається слово *одиниця*. Для Я.Кузьміва та *одиниця* означає не одиничного представника людського роду, а, використовуючи сучасний термін, *особистість*.

Є всі підстави вважати, що центральною ланкою педагогічної концепції галицького педагога було особистісно орієнтоване виховання й навчання, що робить його творчий доробок дуже актуальним для нашої сучасності. Ще в міжвоєнні роки Я.Кузьмів фактично виступав виразником і пропагандистом ідей гуманізму в педагогіці, відстоюючи думку, що учень у школі є не тільки об'єктом, але й суб'єктом навчально-виховного процесу, що основне завдання вчителя-вихователя полягає в допомозі учню усвідомити себе особистістю, в розкритті його можливостей, у становленні самосвідомості, в самореалізації та самоутвердженні. Та все це не було самоціллю: головне полягало в тому, щоб виховати не абстрактну особистість (одиницю), а громадянина, патріота, що свідомо присвятив своє життя національно-визвольній боротьбі за свободу й незалежність Батьківщини. Не випадково проблеми національного виховання займають одне з центральних місць у педагогічному доробку педагога.

Закономірно, що саме Я.Кузьміва було запрошено виступити на Першому Українському Педагогічному Конгресі з доповіддю, яка стала однією з центральних. Сама назва доповіді дає виразне уявлення про її зміст: “Напрявні національного виховання”. Педагог розглядав проблему виховання молоді на основі загальнолюдських цінностей. процес

навчання як зустріч людини з об'єктивними цінностями (здобутками) культури.

За переконанням Я.Кузьміва, мета галицької школи полягає не в наданні учням фахової освіти, не у підготовці до “безпосередньої вищої”, а, перш за все, – у вихованні. Але національне виховання, наполягав він, не обмежується ґрунтовним знанням української мови, літератури, історії й культури. Метою виховання має бути не лише виховання національно свідомого Українця зі всебічно оформленим умом, серцем, волею й тілом, але й Українця, спеціально зорієнтованого на всі проблеми сучасного життя, а саме, зорієнтованого національно.

Концептуальним у визначенні завдань національного виховання стало положення Я.Кузьміва про те, що культурні цінності не є закінченими, тому у відношенні до кожної “одиниці” оволодіння ними ніколи не може бути вповні закінчене, “подібно як у відношенні до народу ніколи не може бути закінчене завдання культури” [6, с.191].

За твердженням педагога, виховні ідеали тісно пов'язані із суспільним життям, а разом із тим вони формуються під “впливом кожного стану культури даного народу чи краю”. І якщо змінюється стан культури, то одночасно з цим змінюються мета і завдання виховання. Завдання ж виховання він убачав у підготовці до “втримання й розвитку культури даного народу” [7, с.100, 104]. За його переконанням, “тільки і тільки почерез свій народ одиниця може брати участь у загальнолюдському житті. Якщо так, – робить він висновок далі, – то кожне правдиве і повне виховання не може не бути національним”. Саме тому Я.Кузьмів наполягав, що молоде покоління слід “приноровлювати до творчої участі в його національній культурі”. А для цього необхідно кріпити національну свідомість, “єднати всі шари народу довкруги його спільних національних ідеалів”.

Таким чином, йшлося про “витворення нового типу людини... що кормиться доробком минулих поколінь, що свідомо свого духовного зв'язку з ними, людини, що творчим зусиллям помножує й поглиблює національну культуру і вносить її цінності у всесвітню духовну скарбницю, – тоді буде ясно, що національне виховання у своїй найглибшій суті – це творення і безупинне досконалення нації” [6, с.192].

У доповіді Кузьмів також підкреслив, що важливою умовою національного виховання української молоді є не тільки теоретичні обґрунтування організації цього процесу, але й всестороннє вивчення душі української дитини, суспільного оточення та довкілля, що дозволить цілеспрямовано впливати на її формування. За його переконаннями, тільки школа може найбільше й найшвидше забезпечити відповідне виховання, – але за обов'язковою умовою, що вона ґрунтується на найкращих націо-

нальних культурних вартостях і що методи виховання й навчання в ній пристосовуються до психіки української дитини й потреб народу. На відміну від традиційної школи, коли індивідуалізація в навчанні була не тільки неможлива, як писав Ярослав Кузьмів, але й зайва, побудова навчально-виховного процесу у 20-30-ті роки ХХ ст. повинна була відбуватися на основі постійного вивчення учнів, що актуалізувало проблему пошуків шляхів індивідуалізації навчання. Отже, нова школа, за його твердженням, повинна сприяти розвитку кожної індивідуальності, її "окремшності", але за умови, щоб це сприяло розвитку суспільності, людства.

На думку Я.Кузьміва, необхідно постійно дбати про всебічний розвиток особистості для того, "щоби з неї виховати творчу і працездатну одиницю, яка не тільки дала би своїй суспільності все, що найкращого дати може, але й також у цій праці згідно зі здібностями знайшла особисте вдоволення й радість праці та життя, – він (учитель. – Т.З.) мусить докладно зорієнтуватися в складній будові індивідуальності... щоби з маси видобути кожну індивідуальність, оцінити її, вшанувати окремішності й визискати їх для розвитку суспільності, людства" [8, с.205].

Я.Кузьмів накреслив цілу програму національного виховання, реалізувати яку повинні були і школа, і позашкільні заклади, і включення учнів у самовиховання. Уся творча праця видатного педагога була підпорядкована реалізації тієї мети, яка була накреслена в його доповіді на Першому Українському Педагогічному Конгресі.

Я.Кузьмів був принциповим супротивником таких регламентацій у навчально-виховному процесі, які позбавляли б учителя права на творчу ініціативу. Він постійно виступав проти намагання нав'язувати вчителю для обов'язкового використання будь-які схеми, зразки і т. ін.

Велике значення приділяв педагог методам навчання, розглядаючи їх як інструмент дотику до дитини. В першу чергу це стосується індуктивного методу навчання молодших школярів. За словами Я.Кузьміва, вчитель має "так керувати розмовою, щоби, виходячи від знаних речей, доходячи до нових (бодай частинно), нав'язуючи до неясних уявлень, доводити до їх ясності, виразності, повноти".

При розгляді педагогічної спадщини Ярослава Кузьміва вражає надзвичайно широкий діапазон його зацікавлень. У школі він викладав "природу" (тобто природознавство) разом із хімією. Але наукові розвідки галицький педагог присвятив не тільки питанням загальнотеоретичного спрямування, але й методиці викладання різних предметів. Особливо це стосується проблем викладання української мови, ручної праці, застосування методики синтетичного навчання, викладання у "лучених" (об'єднаних) класах, тихе (про себе) читання, методики використання наочностей,

проблеми змісту освіти (навчальних програм, підручників і посібників) тощо. Це пояснюється не тільки й не стільки особистою талановитістю Ярослава Кузьміва, але й його розумінням потреб галицького шкільництва.

Зрозуміло, що з усіх предметів, які вивчалися в галицькій школі, педагог принципового значення надавав українській мові. Звертаючись до вчителів, Я.Кузьмів писав: "Пізнайте мову, якої вчите, навчіться любити її, цінити за її багатство й красу, дивитися на неї як на щось живе, що розвивається, змінюється, вдосконалюється в осібнях і в цілих поколіннях...". Я.Кузьмів наполягав, що вивчати українську мову потрібно не тільки на годинах, "призначених виключно на навчання мови, але при кожній нагоді, отже й на годинах усіх інших предметів" [9, с.31, 28].

Про нагальну потребу поліпшення викладання української мови свідчить реферат, який Ярослав Кузьмів виголосив у червні 1943 р. на зборах Центральної Комісії Українського учительського об'єднання фахової праці у Львові: "Завваги до навчання української мови в народній школі". Епіграфом до свого реферату автор обрав слова Тараса Шевченка: "Якби ми вчилися так, як треба..."

Важливе значення мають міркування Я.Кузьміва відносно *тихого читання*. Вони не можуть не привернути увагу сучасних дослідників і вчителів. За переконанням педагога, саме *тихе читання* відіграє важливу роль у формуванні мовної культури школяра, у розвитку самостійного сприйняття тексту.

Не менше значення у практичній діяльності сучасної школи України має доробок автора щодо обґрунтування принципу розвиваючого навчання при викладанні всіх предметів, не виключаючи й уроків праці (ручних робіт), на чому особисто наполягав. Педагогічні концепції Я.Кузьміва притаманні риси послідовності й системності. Його погляди на різні педагогічні й методичні проблеми створюють органічну єдність. Так, він завжди відстоював принцип комплексності в навчанні у початковій школі. І при розгляді питання відносно мовних вправ, яким надавав особливого значення при вивченні української мови, педагог наполягав на необхідності інтеграції матеріалу з різних предметів.

Ярослав Кузьмів завжди відстоював думку, що головною метою виховання є всебічний розвиток особистості. Постійна увага галицького педагога до особистості (одиниці) як центральної ланки навчально-виховного процесу робить його одним із попередників Василя Сухомлинського з його концепцією гуманної та демократичної педагогіки. Поєднує їх і прагнення до всебічного розвитку особистості, розуміння необхідності виховувати у дітей прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, до самоосвіти й самовдосконалення. Як і В.Сухомлинський,

Я.Кузьмів пропагував необхідність гармонійного поєднання індивідуальних та суспільних потреб у структурі особистості.

Сам Я.Кузьмів усе своє життя працював над удосконаленням власного фахового рівня. Простий вчитель семирічної школи постійно працював зарубіжні часописи і був у курсі нових психолого-педагогічних досліджень науковців Західної Європи та Наддніпрянської України. Не можна не помітити ґрунтовну обізнаність галицького педагога з науковими досягненнями педагогів різних країн. Це й було передумовою вагомих творчих здобутків Я.Кузьмива, який постійно шукав нових шляхів у розвитку національної школи, у поліпшенні викладання різних предметів.

Значне місце у житті педагога займала громадська робота. Разом із відомими педагогами краю, громадськими діячами І.Лучишиним, В.Метельським, В.Щуровським та іншими Я.Кузьмів брав участь у роботі різних комісій при головній управі товариства “Рідна школа”. Він був активним членом товариства “Просвіта”, у 1925-1926 рр. входив у комісію з боротьби з неписьменністю. На ювілейному засіданні у Львові 7 липня 1930 р., присвяченому 25-річчю товариства “Взаємна Поміч Українського Вчителства”, Кузьмів вів його стенографічний протокол. Він був запрошений до участі в роботі психотехнічного комітету, який створили у 1930 р. при Українському технічному товаристві. Отже, Ярослав Кузьмів брав активну участь у науковому, освітянському, суспільному русі свого часу і був відомим фахівцем у галузі педагогіки.

1. Сухомлинська О.В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – С. 36-46.
2. Кузьмів Я. Трохи серця – трохи неба // Рідна школа. – 1936. – Ч.6. – С.88-92; Кузьмів Я. Секція провідниць дитячих садків // Рідна школа. – 1936. – Ч.18. – С.261 та ін.
3. Кузьмів Я. Трохи серця – трохи неба // Рідна школа. – 1936. – Ч.6. – С.88-92.
4. Кузьмів Я. Про неї // Рідна школа. – 1936. – Ч.13-14. – С.202.
5. Кузьмів Я. Головні напрямки сучасної психології // Шлях виховання й навчання. – 1931. – Ч.1. – С.11.
6. Кузьмів Я. Напрямні національного виховання (у скороченні) // Перший Український Педагогічний Конгрес у Львові (1935). – Львів. 1938. – С.191.
7. Кузьмів Я. Виховання й культура // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч.4. – С.100-106.
8. Кузьмів Я. Шкільні характеристики учнів // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч.7. – С.204-210.
9. Кузьмів Я. Мовні вправи // Шлях виховання й навчання. – 1932. – Ч.1. – С.25-31.

The article sheds light on Yaroslav Kuzmiv's – a prominent educator in Halychyna in the period between the two World Wars – life and work. His views on the problem of national upbringing and structural components of educational process are being highlighted.

САМОУПРАВЛІННЯ В УЧНІВСЬКІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ “ПЛАСТ” У ГАЛИЦЬКИХ ГІМНАЗІЯХ (ПЕРША ТРЕТИНА ХХ ст.)

В умовах демократизації суспільства, коли до керівництва державою, справами трудового колективу залучаються все нові і нові верстви працівників, школа повинна виробити в кожного учня вміння, звичку активно діяти у розв’язанні найважливіших питань життя країни, свого колективу, навчити дітей формулювати, висловлювати та відстоювати свою думку. Вирішення цього завдання можливе тільки шляхом розвитку самоуправління.

Проблемі розвитку та організації учнівського самоуправління присвятили свої дослідження С.Білоусов, В.Бобрицька, Л.Гордін, Т.Забута, М.Красовицький, В.Коротов, О.Мунтян, Б.Набока, Г.Паперна, М.Поташник, М.Сметанський, Б.Тютюн, Л.Тищенко, Г.Цибулько, В.Ященко та інші. Проте, на наш погляд, ще недостатньо вивчено питання організації учнівського самоуправління в шкільництві Галичини першої третини ХХ ст., зокрема в гімназійному “Пласті”.

Так, “Пласт” був однією з найпоширеніших молодіжних організацій серед учнівської молоді. Перші пластові гуртки було створено восени 1911 р. у Львові. Організаторами пластового руху в Галичині були О.Тисовський, П.Франко та І.Чмола. За свідченням сина І.Чмоли, Ігоря, учасники добре розуміли, що “тільки в своїй державі український народ буде мати змогу жити вільним життям; для здобуття держави треба нам свого війська, а кандидата на українського вояка може виховати тільки українська організація молоді” [1, с.250]. Отже, значна кількість молоді шкільного віку, вливаючись у “Пласт”, вимагала чіткого керівництва.

Рішенням першого з’їзду, який відбувся у Львові в 1913 році, було створено “Організаційний Пластовий Комітет” [2, с.144]. В основі діяльності “Пласту” був Пластовий закон, метою якого, за твердженням В.Кархута, було “удосконалювати того, що його буде придержуватися, зробити його більш здатним до побіди в боротьбі сильних за володіння світом, за створення своїйому народові і собі як найкращих умовин для життя і розвою” [3, с.17].

Цікавими видаються основні обов’язки членів “Пласту”, які у повній мірі доповнювали Пластовий закон і одночасно давали пластунам життєво-практичні поради щодо змісту їх мети та діяльності [4, с.20].

Основна пластова мета полягала у вихованні характеру, опануванні ремесел, які можуть придатися в житті, службі Вітчизні, фізичних

вправ на свіжому повітрі і дбайливому ставленні до себе. Товариство починало свою виховну роботу з дітьми шкільного віку. В ньому працювали різні наукові і фахові гуртки.

“Пласт” був своєрідною “дитячою державою”, у якій кожний знав свої права й обов’язки, привчався до громадської праці. Тут “життя висунуло потребу – створити свою владу, законодавство, фінанси, пресу, мистецтво” [5, с.18], тобто своє самоуправління.

Виховання у “Пласті” було безперервним (від 8-ми років до самої смерті пластуна). Членів організації поділяли на чотири вікові групи (пластовий доріст, пластуни, старші почесні пластуни, пластовий сеньйоріат), а це давало можливість планової виховної роботи з урахуванням їх вікових особливостей.

Найнижчою ланкою був пластовий гурток (6-10 осіб). Кілька гуртків творили чету (інакше – курінь) (30-50 осіб), чета – сотню (90-169 осіб), сотні – полк (192-320 осіб). Кілька полків одного повіту творили коші. Всі коші на базі одного повіту були поділені на округи.

Найвищим керівним органом була Верховна Пластова Рада, що входила як секція до “Краєвого Товариства охорони дітей і опіки над молоддю”, що дало право на організацію пластових гуртків при школах [6, с.22]. Пластові гуртки носили назву звірини або річки як символу гарної риси характеру і об’єднувались у курені.

Кожен пластун у гуртку з часом діставав яесь гурткове доручення (діловодство), що сприяло формуванню та розвитку відповідальності, справедливості, цілеспрямованості, певних професійних якостей та вмінь. Керівництво гуртка складалося з гурткового або провідника, заступника гурткового (гуртковий суддя), писаря, скарбника, домівкаря, хронікаря (Тисовський). Додаткові діловоди обиралися за потреби (відповідальний за підбір і вивчення пісень, організацію і проведення походів, проведення свят тощо).

Гурток очолював провідник, який виступав від його імені, дбав про план роботи гуртка, спрямовував діяльність на виконання пластової програми, спонукав членів гуртка аналізувати виконану роботу, звітував про діяльність гуртка, стежив за роботою діловодів, а також вів гурткову книгу.

Заступник провідника у разі потреби виконував обов’язки провідника, співпрацював із ним і допомагав йому, оцінював діяльність членів гуртка відповідно до Пластового закону, заохочував або попереджував членів гуртка, вів книгу заступника. В обов’язки гурткового писаря входило: складати протоколи занять гуртка, разом із гуртковим відповідати на листи, вести їх реєстрацію і зберігати копії. Скарбник

розробляв фінансовий план, вів книгу скарбника, подавав фінансовий звіт. План майнових потреб готував домівкаря, він же вів майнову книгу.

У товаристві була добре налагоджена система самоосвіти, існували пластові іспити, після успішного складання яких пластун підвищувався у званні: вовчєня – прихильник – пластун – учасник – розвідник – пластун-скоб. Пластові іспити одночасно давали певні практичні навички і вміння. Так, після здачі другого пластового іспиту пластун II класу повинен був добре розуміти діяльність “Пласту”, вміти виконувати обов’язки: “четаря, четового Прокуратора, четового Скарбника, четового Писаря, Домівкаря, Бібліотекаря, Впорядчика Гуртків Новиків, Впорядчика Гуртка Прихильників, Сотника, Полковника і члена Полкової команди” [4, с.93].

Гімназійні пластові гуртки об’єднувались у курені. Найвищою владою були “сходина Куріня”, які скликала курінна рада раз на рік. Курінна рада вирішувала справи куреня, вибирала курінну команду, ревізійну комісію серед членів куреня. До складу курінної команди входили: курінний, курінний суддя, писар, скарбник, а також опікун куреня. Учнівська молодь вибирала собі опікуна з-поміж учителів школи, а шкільна влада затверджувала його. В обов’язки опікуна входили не тільки опіка над куренем, але “також бути інструктором у пл. розумінні цього слова” [7, с.42], стояти на обороні української пластової ідеї, бути ознайомленим теоретично і практично з пластуванням, цікавитися новинками пластової літератури, не подавати поганого прикладу, що заперечує пластовим законам, брати участь у праці куреня, затверджувати або відмінати накази курінної команди, якщо вона не відповідала пластовим або шкільним законам.

Про організацію діяльності пластових гуртків, куренів що мали місце в галицьких гімназіях, інформували часописи “Пластовий Табор”, “Молоде Життя”, “Пластовий шлях”. Ще однією формою самоуправління для економічного виховання пластової молоді був кооператив “Пласт” [8, с.215].

Прикладом самоуправління учнівської молоді можуть послужити гімназії, де були пластові гуртки, які творили курені, полки. Членом пластового гуртка міг бути той учень, який виконував усі вимоги до членів товариства. Пластуни мали добре вчитися, бути працьовитими, не байдужими до громадських справ. Учні, які мали незадовільні оцінки більше ніж із трьох предметів, до “Пласту” не приймали. Для успішної роботи було розроблено “Правильник шкільного пластового відділу”, згідно з яким кожен пластовий відділ мусив мати свою назву, обрати свого патрона, чітко визначену мету і шлях діяльності.

Наприклад, з ініціативи учнів Станіславської гімназії пластова організація почала свою роботу у 1912 році. На сході гуртків у 1913/14 році зачитували реферати: “Про князя Святослава”, “Манявський скит”, “Далековиди”, “Гайдамачина”, “Опришки в Галичині” [9, с.58], вели дискусії і обговорювали різні цікаві для учнів питання із сфери моралі в житті особи, народу, людства. Аналізуючи звіт гімназії за 1929/30 н.р., бачимо, що пластова організація існувала для “піднесення й культивування серед нашої молоді етичних і громадських чеснот та загальних товариських форм, для вироблення та закріплення в неї почуття точности, солідарности й пізнання великої ваги почуття обов'язку та взагалі для виховання того ідеального типу новітнього активного громадянина, узброєного фізичними й психічними цінностями” [10, с.10]. Пластуни брали активну участь у гімназійному самоуправлінні. З їх ініціативи організувалися зібрання, прогулянки, впорядковувалися могили полеглих у визвольних змаганнях. Вони допомагали товаришам у навчанні, організували збори коштів на добродійні цілі, організували концерти, слідували за порядком під час них, а також чергували в шкільних приміщеннях [11, с.129-130].

Так, при Львівській академічній гімназії з ініціативи учнів у 1913/14 навчальному році успішно розпочалася діяльність “Пласту”. Пластуни облаштували свою домівку. Завдяки доброму розумінню пластової ідеї кількість прихильників у 1916/17 навчальному році збільшилася настільки, що з 4-х гуртків можна було скласти повну чету. Пластові гуртки вели діяльність спочатку кожен окремо, а пізніше разом. У воєнному шкільному городі вони “мали свої осібні грядки, які управляли власними силами і коштом” [12, с.33]. Пластуни допомагали “Комітетови живого пам'ятника метрополитови Андрееви гр. Шептицькому”. Вони виконували різні доручення “Комітету...”, одне з яких – вибивання печаток на дуже великій кількості касових “бльочків” [12, с.34].

Аналізуючи звіти роботи гімназій СС Василянок у м. Львові, бачимо, що гімназистки-пластунки створили в гімназії “II пластовий полк ім. Марти Борецької”. До полку належало 94 учениці. Кожен клас мав свій окремий гурток та власне управління. Пластунки систематично проводили збори, виголошували й обговорювали реферати на пластові теми, організували ігри та забави. Поза “пластовими вправами і прогульками” завданням гімназисток було підтримувати порядок між ученицями під час шкільних торжеств, концертів, вечорниць, що вони виконували зразково. Опікункою за рішенням педагогічної ради у 1924/25 н.р. була п. Ол. Степанів-Дашкевич [13, с.25].

Пластовий курінь ім. Насті кн. Слуцької (у складі 7 розвідниць, 7 учасниць і 19 прихильниць, що утворюють 4 гуртки – “Білочка”, “Чайка”,

Вороцук Оксана Самоуправління в учнівській організації “Пласт” в галицьких гімназіях (перша третина XX ст.)

“Ластівка”, “Фіялка”) у 1925 р. організували учениці Рогатинської приватної гімназії кружка Українського Педагогічного Товариства. На зборах було обрано “Курінну Команду дівочого Пласту”, у склад якої ввійшли: “роз. Павлівна Ольга уч. VII кл. – курінна; учас. Дудкевичівна Ірина, уч. V кл. – писарка; учасн. Весоловська Осипа уч. VI кл. – правниця; пані Наталка Каменецька – звязкова і розв. Баляс Степанія уч. VIII кл. як заступниця звязкової” [14, с.28].

Спільно з хлопчачим куренем 17 травня було організовано “Свято Писанки”, 14 червня – “Пластову Неділю”. Курінь також узяв участь 21 червня у загальношкільному святі “Рідної школи” з вправами, співом і декламаціями. Учениці готували ручні роботи на гімназійну виставку, з яких 11 вислано на пластову виставку до Львова. Пластовий курінь ім. Насті кн. Слуцької мав свою касу. За зароблені гроші він придбав необхідне майно: шатро, прилади для забав, прибори до ратівництва, 77 книжок.

Ось як виглядав стан каси у 1924/25 н. р.

ПРИХОДИ:		РОЗХОДИ:	
3 пластової вистави	20 – зол.	Вінок проф. Дзюбакови	4 – зол.
“Жіноча Громада”	8 -/-	Шатро	50 -/-
3 пл. кооперативи Новичок		Перевязки до ратівн.	5 -/-
з попереднього року	15 -/-	Книги, папір	3.95 -/-
Звернений довг	5 -/-	Разом	62.95 -/-
3 вечорниць “Писанки”	8.50 -/-	Остає в касі готівкою	2.55 -/-
3 вистави “Бурлака”	4 -/-		
3 пласт. вистави	5 -/-		
Разом	65.50 -/-		

Джерело: [14, с.29].

Беручи участь у різних заходах, учениці привчалися заробляти і тратити гроші, вести касу. Учениці-пластунки ставали більш дисциплінованими, серйознішими, уважно ставилися до своїх обов'язків. Старші дівчата вчили молодших різних пластових умінь (гімнастичні вправи, “впоряд”, ведення книг, наведення порядку тощо). Молодші успішно засвоювали повчання старших, готувалися стати в ряди тих, які мають створити кращу долю для Вітчизни.

При приватній дівочій гімназії кружка “Рідної школи” в Станіславові з ініціативи учнів під проводом проф. Надії Левицької у 1921 р. було створено “перший гурток пластунок у XII полк ім. Княгині Романовської в Станіславові”. Учениці обрали собі девіз:

“Пласт – наша гордість і мрія.
Для Вітчизни це наш труд.

Буйний в нім порив, надія;
В Пласті росте новий люд!" [15, с.21].

Як засвідчують очевидці пластового руху, молодь манила виховна ідея "Пласту", в якій особлива увага зверталася на поширення правди, точність у виконанні своїх посадових обов'язків, вимогу зробити хоча б одну добру справу протягом кожного дня, моральну чистоту його членів. "Мрією кожного з нас, – згадує М.Дем'янчук, – було вив'язування як найкраще зі своїх обов'язків, а непереможним бажанням – якнайскорше мати пластовий виряд і вимар у ньому наших пластових лав" [16, с.724].

Отже, в пластовому самоуправлінні учнівська молодь привчалася до відповідальності, самостійності, співпраці з іншими, вести ділові папери і фінансову документацію, акуратно вести доручену справу, вчилася планувати. Активну участь брали пластуни у спортивних змаганнях. З їх ініціативи організовувались вечори, де читали реферати, співали пісень, випускали газети, оволодівали різними ремеслами [17, с.68]. Зразком для наслідування молоді були січові стрільці, українське козацтво.

Очевидець, колишній пластун Осип Є.Бойчук вважає, що новий спосіб виховання допоміг йому усталити світогляд, стати свідомим українцем і на все життя загартував духовно і фізично, а також навчив поборювати всякі життєві перепони і труднощі [18, с.331-332]. Отже, в "Пласті" приділяли значну увагу організації та пропагуванню здорового способу життя і фізичній досконалості, дисциплінованості, створенню гуртків самодіяльності, організації концертів, вечорів, аматорських вистав.

Як бачимо, у "пластовій державі" молодь вчилася поборювати життєві труднощі, свідомо розуміти свою роль і місце в суспільстві, підпорядковувати свої власні інтереси загальній справі, готувалась до самопожертви та боротьби за державність українського народу. Самоуправління у "Пласті" було одним із чинників товариського єднання молоді, їх особистого і національного почуття, що в час важкої боротьби за волю нації стало великим вкладом у всенародний зрив.

Молодь, залучена до органів самоуправління в молодіжних організаціях, поповнювала органи Віденської влади, її колишні лідери ставали депутатами УНРади, займали активну позицію і в часи панування Польщі. Члени молодіжних товариств стали добрими вояками – старшинами при Українських Січових Стрільцях, Українській Галицькій Армії, Корпусі Січових Стрільців та в інших формаціях дійової армії. Серед них були колишні керівники товариства "Січ" І.Горбачевський, Є.Левицький, О.Назарук, С.Витвицький та інші [19, с.221]. Випускники Рогатинської української гімназії (250 чоловік) разом із своїми викладачами Н.Гірняком, М.Венжином, А.Лотоцьким поповнили ряди Українських Січових Стрільців [20, с.378].

Із вибухом Першої світової війни, коли на українських землях почали формуватися українські легіони, Українські Січові Стрільці, пластуни були серед перших їх членів. Січовими стрільцями стали колишні пластуни Федя Черника, Осип Яримович, Олена Степанівна, Роман Сушко та ін. [8, с.215]. Відзначилися відвагою, героїзмом випускники Станіславської чоловічої гімназії, колишні пластуни В.Стефанишин, В.Яценович, високе військове звання дістав пластун Д.Микитинський [16, с.725].

Отже, аналіз діяльності молодіжної організації "Пласт", в якій брала участь учнівська молодь галицького краю, дає можливість зробити висновок, що значне місце в її діяльності займала організація самоуправління. Таким чином, самоуправління в "Пласті" базувалося на принципах демократичності; цілеспрямованості; виховання чіткої громадянської позиції; творчого розвитку самодіяльності і самостійності молоді; змінності виконавчих органів самоуправління; звітності виконавців і оцінці їх діяльності товаришами; єдності виборних органів із створенням тимчасових комісій для вирішення конкретних справ. Організація самоуправління сприяла вихованню свідомого патріота-українця. Молодь привчалася до самостійного вибору своєї влади і керівництва дорученою ділянкою роботи. Саме це було необхідно для подальшого визначення кожним молодим українцем свого місця в житті і безпосередньої участі в час важкої боротьби за волю нації.

Тому на сучасному етапі, коли державі потрібні справжні керівники, педагоги повинні сприяти підвищенню ролі самоуправління в учнівських громадських організаціях, які мають місце в наших школах.

1. Дрогобиччина – земля Івана Франка / За ред. М.Шалати. – Дрогобич: Відродження, 1997. – Т.4. – 776 с.
2. Щербяк Ю. Система морального виховання учнів загальноосвітніх шкіл західних областей України (1900-1939). – Тернопіль, 1999. – 204 с.
3. Кархут В. Перша проба пластуна. – Львів, 1929. – 58 с.
4. Тисовський О. Життя в Пласті. – Львів, 1921. – 158 с.
5. Річинський А. До щастя, слави і свободи. – Львів, 1930. – 57 с.
6. Андрухів І. Українські молодіжні товариства Галичини. – Івано-Франківськ, 1995. – 72 с.
7. Івано-Франківський обласний архів. – Ф.402. – Оп.1. – Спр.8. – Арк. 42
8. Огляд педагогічного, виховного й освітнього руху // Шлях виховання й навчання. – 1936. – Ч.4. – С.215-219.
9. Звіт Дирекції ц.к. гімназії з руською мовою викладовою в Станіславові за рік шкільний 1912/13. Станіславів, 1913. – 210 с.
10. Звіт дирекції державної гімназії з руською мовою викладовою в Станіславові за шкільний рік 1929/30. – Станіславів, 1930. – 32 с.
11. Ступарик Б. Івано-Франківська (Станіславівська) українська державна гімназія: Історично-педагогічний нарис. – Івано-Франківськ, 2000. – 350 с.
12. Звіт дирекції ц.к. академічної гімназії у Львові за шкільний рік 1916/17. Львів, 1917. – 65 с.
13. Звіт управи приватної гімназії СС Василянок у Львові за шкільні роки 1917/18-1924/25. Львів, 1925. – 37 с.

14. Звідомлення дирекції приватної гімназії кружка Українського Педагогічного Товариства в Рогатині за шк. р. 1924/25. – Рогатин. 1925. – 47 с.
15. Звідомлення управи приватної дівочої гімназії кружка “Рідної школи” в Станіславові за шкільні роки 1920/21-1926/27. – Станіславів, 1927. – 39 с.
16. Дем’янчук М. Початки “Пласту” в чоловічій українській гімназії // Альманах Станіславської землі. – Т. II. – Нью-Йорк–Париж–Сідней–Торонто, 1985. – С. 732-735.
17. Івашкович В. Військово-патріотичне виховання молоді на початку ХХ століття (історичний аспект) // Рідна школа. – 2000. – № 11. – С. 26-28.
18. Осип Є. Бойчук. Пласт у Станіславові й околиці / Альманах Станіславської землі. – Т. I. – Нью-Йорк–Париж–Сідней–Торонто, 1975. – С. 327-340.
19. Павлишин О. Соціально-політичний портрет українського проводу Галичини та Буковини в революції 1918-1919 років // Україна модерна. – 2000. – Ч. I-5. – С. 187-246.
20. Чепіль М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина ХІХ – перша третина ХХ ст.): Монографія. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 503 с.

The article shows light upon the organization of the pupil self-government in “Plast” of Galician gymnasium in the first of a third of the XX c. The structure of the circle of “Plast” is analysed.

Роксоляна Зозуляк

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЗАВДАНЬ МОРАЛЬНОГО І НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ У ДИТЯЧІЙ ЛІТЕРАТУРІ ГАЛИЧИНИ (1900-1939 рр.)

Проблема духовного розвитку українського суспільства особливо актуальна в наш час. Адже, незважаючи на гуманізацію і демократизацію нашої освіти, через загострення у країні соціально-економічних проблем мають місце втрата духовності, відсутність у значної частини дітей ціннісних орієнтацій – моральних почуттів милосердя, доброти, співчуття тощо. Так, виховання молодших школярів на моральних принципах доброти, справедливості, правди, патріотизму, працелюбності є пріоритетним у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ ст.). Серед завдань, указаних у цій програмі, важливе місце посідає “подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей та національного нігілізму” [1, с.7]. Це зумовлює пріоритетність формування всебічної гармонійно розвиненої особистості, активного члена демократичного суспільства, орієнтованого на культурні і моральні цінності свого народу.

Завдання морального виховання молоді було актуальним у всі часи, а тому закономірною є увага сучасних дослідників історії школи, освіти і сучасної педагогічної думки в Україні до різноманітних проблем теорії

Зозуляк Роксоляна. Взаємозв'язок завдань морального і національного виховання української молоді у дитячій літературі Галичини (1900-1939 рр.)

і практики національного виховання молоді. Цими питаннями займалися, зокрема, такі науковці, як Т.Завгородня, І.Курляк, Н.Сабат, М.Стельмахович, Б.Ступарик – висвітлювали окремі аспекти національного виховання, його зміст, мету, завдання. І.Андрухів, Б.Трофим'як узагальнили досвід навчально-виховної роботи молодіжно-спортивних організацій. І.Ковальчук, Ю.Щербяк розкрили систему морального виховання учнів загальноосвітніх шкіл Галичини і Буковини. Проте праці науковців не висвітлюють проблему взаємозв'язку завдань національного і морального виховання молодших школярів, відображену у дитячій літературі 1900-1939 років. Тому метою даної статті є дослідження питань, пов'язаних із поглядами теоретичних і практичних педагогічних діячів того часу на зміст, форми, методи і засоби національного, зокрема морального, виховання української молоді Галичини, що знайшли своє відображення у тогочасній дитячій літературі. Актуальність її пояснюється тим, що проблема морального виховання як складової частини національного є пріоритетною в сучасній системі виховання. При вирішенні цього питання виникає необхідність наукового переосмислення як поглядів на моральне виховання, відображених у педагогічній думці Галичини, так і творчого доробку дитячих письменників краю, що сприяв формуванню цілої науки чеснот в учнів початкової школи впродовж 1900-1939 років.

Враховуючи те, що на початку ХХ століття в галицьких землях відбувалася боротьба за незалежну Україну, можна стверджувати, що вона знаходила все більше прихильників і серед прогресивних педагогів краю. Це прагнення вплинуло на трансформацію змісту понять правди і добра, що становили підґрунтя морального виховання як головної складової частини національного виховання. Моральне і національне виховання, на перший погляд, розвивалося паралельно, але при детальнішому аналізі відчувається нерозривний зв'язок і активний вплив як ідей правди і добра на зміст національного виховання, так і теорії і практики національного виховання на розуміння сутності і завдань морального виховання української дитини. Пріоритетним упродовж 1900-1939 років виступало національне виховання. Нове життя вимагало нових правд, як влучно підмітив відомий тогочасний педагог І.Ющишин [2, с.1]. Задовольнити ці потреби мала національна держава, в якій можливе нове життя без духовного, політичного, економічного гніту.

З тих питань, які розглядали галицькі педагоги на сторінках педагогічної преси, ми можемо зробити висновок, що виховання в досліджуваний період набуло особливо вартісного значення. Вони усвідомлювали, що “плекання правди і добра – веде людство до вищих фаз розвитку і примноження загального щастя, бо такі ідеали як: всесвітній мир, добро

і правда – зможуть бути досягнутими тільки суспільними силами, які спираються на свідоме розуміння і плекання суспільної моралі. Виховання добра і правди – такі прикмети, без яких ми не уявляємо собі культурної і моральної людини” [3, с.339].

Практичне виховання особистості на ідеях правди і добра, які є складовими загальнолюдських цінностей, за своїм змістом збігається з тими постулатами, на яких ґрунтується національне виховання. Адже не існує ніякого загальнолюдського виховання, виховання поза національним, яке б задовольнило всі національні типи і характери, не порушуючи їх духовної рівноваги і не змінюючи індивідуальності, правдиво вказував відомий освітній діяч М.Євшан [4, с.38].

Визвольна боротьба значно вплинула на зміну поглядів на культурні, суспільні і моральні цінності. В цей період, який переживала молода Українська держава, гостро відчулася потреба в створенні “зовсім нового ґрунту під вихованням”. М.Євшан стверджував: “Єсть українська держава, а не має в ній українських горожан. Маємо зверхню форму, а нема змісту, який би її виповнив. Без нього неможлива екзистенція українського національного організму, як неможлива церква без вівтаря” [4, с.39]. Це був трагічний момент державотворення України. Та коли народ вірить у свою історичну місію, хоче бути вільним, він мусить вірити в “дійсність України, в її конечність для того, аби була зреалізована історична правда” [4, с.39]. Для реалізації цієї правди “українська національна ідея мусить увійти в основу виховання українських поколінь, стати для них новою релігією, увійти в їх кров” [4, с.39].

Поразка у боротьбі за незалежність у 1917-1920 роках призвела до критичного аналізу виховання та визначення нових підходів до виховання підростаючого покоління в даному історичному моменті. Відбувається зростання національного впливу на усвідомлення громадськістю ідей правди і добра. І.Ющишин зазначав, що правда – це найвища життєва мораль. “Коли правда і мораль моєї спільноти завмирає, завмирає з ними і мого колективу життя. Тоді починають панувати неправда й не мораль... чужа правда й мораль! Треба розвивати й плекати в нації її правду, правду її колективу... народу” [5, с.123]. Автор вважав, що свою правду необхідно обороняти, при необхідності за неї покласти життя. Щоб захистити і плекати правду, треба було виховати такого громадянина, який “в часи нормального і спокійного життя народу здатний був до щоденної продуктивної і творчої праці, котра підносить міць і культуру держави, а в хвилини нещастя і небезпеки здатний до жертв і посвяти для загального добра” [2, с.7].

Такі проблеми виховання відобразилися і у тематиці дитячих творів, доступних для дітей молодшого шкільного віку, які покликані були виховувати у малих галичан глибокий патріотизм, любов до Вітчизни, здатність пожертвувати своїм життям заради неї, як це робили герої оповідань, повістей, казок, легенд, віршів. Так виховується пошана до свободи у розповіді “На волю” [3, с.1-2], де автор на прикладі малого хлопчини, який дуже хотів посадити в клітку ластівку, показує, що так чинити не слід. На допомогу хлопчикові приходить добрий і розумний батько, який говорить, що не слід неволити пташку, бо вона може мати пташенят, які без неї загинуть. Він закликав хлопчика поставити себе на місце пташки, чи довго би він зміг жити в таких умовах. Хлопчик зрозумів, що воля як для людини, так і для тварини є цінним даром, на який ніхто не має права посягати. Батько закликає: “Шануй свободу других, коли вона і тобі дорога” [3, с.2]. Це і перекликалося з головним правилом морального виховання: чого собі не хочеш, іншому не чини.

Твір дитячого письменника І.Липи “Трицарство” [7] виховував у малих читачів прагнення до волі, давав можливість змалку зрозуміти, що ніякі матеріальні блага не зможуть замінити її. Виховання палкого бажання волі зустрічаємо ще у ряді дитячих книжечок, а саме: “Ніч чудес” [8], в якій малий хлопчик Ігорко протистоїть злу і за допомогою Ангела добуває волю своїй країні, “Діточа присяга” Д.Кузьмінської [9]. У повісті авторка повчає читачів словами “кожний з нас є членом великого українського народу. А нарід це великий, сталений ланцюг. Коли ослабиться хоч одно звено, то й найсильніший ланцюг тратиться на силі. Тому ми повинні дбати щоб не лише самі були добрими членами, але й щоб сусідні звена не ржавіли і були добрі і здорові”. Це і є та правда, на якій виховувалася кожна українська дитина [9, с.27]. Таким чином забезпечувався органічний зв'язок мети, завдань національного і морального виховання дітей.

Взаємозв'язок ідеї добра в різних проявах із національним вихованням зустрічаємо в “Букварях” і “Читанках”, випущених у 1900-1939 роках. Так, Ц.Нєвядомська в повісті “Мала жниця” вчила українських дітей, що найбільшим добром є любов до рідної землі. Показано бажання малої дівчинки Орисі якнайшвидше вирости і змогти працювати на рідній землі, як це роблять дорослі [10, с.205-208]. У байці “Пчола й муха” [11, с.119-120] правдою є те, що найдорожче – це своя хата, край. Так, бджілка не хоче поміняти свою хатку на палаци, в яких живе муха. На такій ідеї виховувалися малі читачі.

Поєднання ідеї правди життя з національним зустрічаємо у вірші “Пришов великий рік” [12, с.78], який закликав малих школярів, коли вони виростуть, по-новому хазяїнувати, “добро і щастє України з руїни добувати”.

На жаль, невеликий процент творів у підручниках для молодших школярів був пронизаний ідеєю правди, яка ототожнювалася зі свободою і незалежністю. Разом із тим вони були найбільш доступні з усіх видів дитячої літератури. Отже, ми можемо сказати, що взаємозв'язок морального і національного виховання у дитячих підручниках був виражений слабо. Адже чужа держава, спочатку Австро-Угорщина, потім Польща, не була зацікавлена у національному вихованні громадян, корисних для української нації.

Моральне виховання у творах дитячих письменників тісно переплітається з темою національного виховання та служіння своєму народові. В оповіданні О.Заклинської "Для рідного краю" [6, с.227-230] змальовано українську сім'ю п. Романовича. Кожен, хто заходив у гості, розумів, що тут живе сім'я українців. У такому дусі виховувалися усі діти. Та найбільше це правдиве зеренце добра проросло в душі Ярослави, героїні цього оповідання. Вона ще змалку переживала за долю України. Коли дівчина виросла, зрозуміла, що привести до добра – визволення України – може невинна боротьба за правду, завзяття і патріотизм. Ідею служіння для добра України вона пронесла через ціле життя. А найкраще поле для праці – це засівання зерен правди в дитячі серця. Ярослава стала вчителькою. Адже єдиною правдою життя для неї була праця для других, любов до рідного народу і бажання прищепити в тисячі сердець ці ідеї. Такі ідеали мала на меті виховати у малих галичан дитяча література.

У повісті "Буду Українцем!" [13, с.118] автор хотів передати українським дітям думку, що ким би вони не хотіли бути, коли виростуть, кожен має стати добрим українцем – сином чи донькою рідного краю. Це і є правда життя, якої повинна дотримуватися кожна українська дитина. Значний пласт на той час становлять дитячі художні книжки, присвячені визвольній боротьбі 1917-1920 рр., які були надруковані впродовж 30-х років. Частина з них пронизана ідеєю виборювання історичної правди – незалежності України, що мала прорости в дитячих серцях. Це оповідання з недавнього часу у збірці Ф.Коковського "Наші соколята", В.Вільшанецької "Війна", "Маленькі борці" А.Курдидика, "Олеся" Б.Грінченка і ряд інших. Змінюються герої оповідань, але їх мета, виховати патріотичні почуття, залишалася незмінною. Автори даних книжечок прагнули, щоб постаті дітей-героїв стали панівними в душах молодших школярів Галичини. Вони хотіли виховати молодь на героїзмі смерті як ідеалові найвищого служіння народові, найціннішому добрі для особи. Дана дитяча література змагалася за правду, за майбутнє володіння українців в Україні.

На сторінках дитячої преси з'являлися також твори патріотичного змісту, присвячені недавнім історичним подіям визвольної боротьби. і

Зозуляк Роксолія. Взаємозв'язок завдань морального і національного виховання української молоді у дитячій літературі Галичини (1900-1939 рр.)

висвітлювалася активна участь у них малих українських дітей, які часто жертвували своїм життям, щоб досягти правди – волі Україні. Велику виховну роль відігравали журнали "Дзвіночок", "Малі Друзі", "Світ Дитини", "Орленя", "Юні друзі". Всі твори єдиного номера часопису "Юні друзі" пронизані найвищою ідеєю правди життя – життя для власного народу.

У часописі "Світ Дитини" наприкінці 1920 року зустрічаємо дві поезії, які виховували у читачів переконання, що хоча історична правда ще не запанувала в Україні, однак народ не зневірився, а тому буде боротися далі. Це вірш В.Самійленка "Україна", де сказано, що у любові до України й утверджується єдина правда для тих, хто її любить:

"І в щасливі й злі години,

Ми для неї живемо.

На Вкраїні для Вкраїни,

Будемо жити й помremo" [13, с.277].

Оповідання "Відважний Степанко", "Що пише крилатий новинар?", "Що зворушило ворога?", "Стрільчик" В.Вільшанецької, які друкувалися на сторінках дитячої преси, виховували малих українців на прикладах героїських учинків борців за незалежну державу, що жертвували своїм життям за перемогу ідеї правди – вільної, щасливої України.

Таким чином, проаналізувавши прогресивні погляди педагогів досліджуваного періоду, а також розглянувши дитячу літературу як засіб морального і національного виховання, ми можемо стверджувати, що тогочасний виховний ідеал базувався на загальнолюдському, включаючи вселюдські загальноприйняті цінності, доповнюючи їх рисами, які відповідали духовності українського народу. Ряд творів для молодших школярів був пронизаний ідеєю поєднання духовних загальнолюдських цінностей із національними, що було в основі взаємозв'язку морального і національного виховання. Вони виховували такі чесноти, як милосердя, доброта, любов, жертвоність, мужність і заохочували до відповідних учинків. Ідеї цих творів із плином часу не втратили своєї цінності, бо виховання вищезазначених рис є пріоритетним на сучасному етапі. Тому ця дитяча література, яку ми проаналізували, є джерелом виховання теперішнього підрастаючого покоління.

1. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") // Освіта. 1993. - №44-46. - С 2-12.
2. Юцишин І. Національне виховання // Шлях виховання й навчання. - 1929. - Ч 12 С.1-7.
3. Юцишин І. О моральному вихованню молоді // Учитель. - 1907. - Ч.21. 22. С.310-316; Ч.23. 24. С.339-351
4. Євшан М. Національне виховання // Життя і мистецтво. 1920. - Ч 2 - С.38-41.
5. Юцишин І. Моя правда // Шлях виховання й навчання. 1931. - Ч 4. - С.121-124

6. Дзвінок. 1907. – Ч.6. – С.1-2; 1914. – Ч.14. – С.227-230.
7. Лица І. Трицарство. – Станіславів-Коломия. 1922. – 30 с.
8. Ніч чудес. – Львів. 1937. – 25 с.
9. Кузьмінський Д. Діточа присяга. – Львів: Світ Дитини, 1922. – 30 с.
10. Читанка для четвертої класи вселюдних шкіл. – Львів: Видавництво шкільних книжок, 1931. – С.205-208.
11. Буквар. Перша читанка для вселюдних шкіл. – Львів: Видавництво шкільних книжок, 1928. – С.119-120.
12. Перша читанка (Буквар) / Уложили А.Крушельницький, О.Попович, Б.Лепкий. – Відень: Видавництво "Української культурної Ради", 1918. – С.78.
13. Світ Дитини. – 1920. – Ч.27. – С.277; 1935. – Ч.5. – С.118.

The aim of the article is regarding the problem of connection between national and moral education of junior schoolchildren of Galychyna, that has been reflected in the children literature of 1900-1939.

It acquaints the readers with progressive opinions of the teachers of the given period concerning the formation of education ideal. It also reveals educating influence of children works in the context of researching the question.

Любов Карабінович

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ ім. В.СТЕФАНИКА (1950-70-ті рр.)

Важливим напрямком підготовки висококваліфікованих фахівців у вищих педагогічних закладах України є науково-дослідна робота студентів (НДРС), що сприяє розвитку творчого мислення, індивідуальних здібностей, наукової інтуїції, стимулює ініціативний підхід до засвоєння знань та їх практичного використання. Отже, проблема раннього виявлення й цілеспрямованої підготовки у ВНЗ обдарованої молоді завжди була і залишається актуальною. Окремі аспекти НДРС досліджували М.Байдан, В.Замула, Н.Кушнарєнко, Т.Мишковська, Є.Спіцин та ін. Удосконаленню змісту НДРС педагогічних ВНЗ України присвячені роботи А.Алексюка, С.Гончаренка, І.Зязюна, В.Лугового, В.Майбороди, М.Ярмаченка та ін. Проте питання організації НДРС у вищих педагогічних закладах освіти потребує глибшого вивчення відповідно до визначених періодів становлення педагогічної думки в Україні. Відсутній детальний аналіз розвитку НДРС у регіонах, окремих ВНЗ. Вважаємо, що досвід організації НДРС у Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника може стати корисним для створення оптимальної моделі підготовки студентів-науковців.

Метою статті є аналіз і узагальнення досвіду організації науково-дослідної роботи студентів в Івано-Франківському педагогічному інсти-

Карабінович Любов. Науково-дослідна робота студентів Івано-Франківського педагогічного інституту ім. В.Стефаника (1950-70-ті рр.)

туті (1950-70 рр.), яка була одним із пріоритетних напрямів підготовки спеціалістів високої кваліфікації. Вона організовувалась спільними зусиллями наукової частини, професорсько-викладацького складу кафедр та радою з науково-дослідної роботи студентів.

Слід зауважити, що Станіславський вчительський інститут, у 1950 р. перейменованій рішенням Ради Міністрів УРСР у педагогічний, відновив свою роботу 1 листопада 1944 р. Тут діяло три факультети: історичний, мовно-літературний і фізико-математичний (перші два були об'єднані в один – історико-філологічний факультет). Із перших днів навчання студенти залучались до пошукової роботи у студентських науково-дослідних гуртках [1, с.24]. У Станіславському вчительському інституті у 1947 р. працювало 5 наукових гуртків: філософський, історичний, два мовно-літературних та педагогічний. Однак студентська наукова робота у них зводилась головним чином до написання рефератів на вузьку тематику.

З початком 1950-х рр. кількість студентських наукових гуртків зростала, урізноманітнювались форми роботи з обдарованою студентською молоддю. В інституті працювали гуртки історії, мовознавства, літератури, педагогіки та психології, фізики та математики, марксизму-ленінізму. Кафедри розробляли тематику їх діяльності, яка обговорювалась за участю студентів і затверджувалась заступником директора з виховної роботи. Наукові гуртки в цей період охоплювали більше 150 студентів. Однак, як свідчать архівні дані, активну участь у них брало близько 100 студентів [2, арк.107-108]. Кращі гуртківці виступали зі своїми роботами на студентських наукових конференціях.

Перша студентська наукова конференція в інституті відбулась у 1952 р. На ній було обговорено 17 доповідей [3, с.95]. Тоді ж організовано Студентське наукове товариство інституту [1, с.29], що мало на меті розширення та поглиблення знань студентів, формування навичок науково-дослідної роботи та опанування прийомів і методів самостійного наукового дослідження. Уперше в 1952 р. другокурсники історико-філологічного факультету виконували курсові роботи [2, арк.29]. Однак аналіз джерельної бази виявив, що проблематика студентських наукових досліджень стосувалась переважно питань класової боротьби й соціалістичного будівництва, що зумовлювало прогнозованість основних наукових результатів і висновків [1, с.26].

У наступні, 1960-ті рр., що увійшли в історію як період "застою", наукова сфера продовжувала розвиватися всупереч впливу всіх негативних явищ суспільно-політичного життя [1, с.25]. Цей період позначився новими науковими розробками. Саме тоді було започатковано нові

форми науково-педагогічної діяльності, що визначили життя навчального закладу й вектор його розвитку впродовж кількох наступних десятиліть. Статистика свідчить, що кількість студентських наукових гуртків у Станіславському педагогічному інституті збільшилась удвічі. На їх базі діяло Студентське наукове товариство, яке займалось організацією наукової роботи студентів [4, арк.41]. До керівництва НДРС залучались провідні викладачі кафедри. Кожен із них опікувався роботою 3-4 студентів, тематика якої була близька до його наукових інтересів. Загальне керівництво діяльністю гуртка здійснювалось завідувачем кафедри. Із студентами проводились індивідуальні консультації, на яких викладачі допомагали добирати необхідну літературу, архівні джерела, складати план дослідження.

Так, цікавою, на нашу думку, була діяльність педагогічного гуртка, яким керувала С.В.Сисоєва. Тематика його досліджень не втратила актуальності і на сучасному етапі розвитку педагогічної науки: "А.С.Макаренко про трудове виховання", "А.С.Макаренко про авторитет учителя", "Дитячі примхи та їх подолання" тощо [4, арк.43]. Важливим напрямком роботи даного гуртка була педагогічна практика. Спостереження, зроблені у школі, узагальнювались у стінгазеті "Голос школи", яку гуртківці випускали один раз на місяць [4, арк.44]. Згідно з архівними даними, студенти-гуртківці виявляли підвищений інтерес до науково-педагогічної літератури, вели психолого-педагогічні спостереження, вчилися добирати потрібний матеріал, систематизувати його, робити самостійні висновки.

Активну участь у науковій роботі інституту брали члени фізичного гуртка, який налічував близько 35 чоловік. Цікавою формою його діяльності стало проведення фізичних вечорів [4, арк.48]. Згодом на фізико-математичному факультеті почали працювати гуртки неорганічної та органічної хімії [5, арк.5]. Однак, як свідчать архівні матеріали, наукова робота студентів здебільшого зводилась до написання статей, доповіді мали реферативний характер.

Однією з важливих форм роботи з обдарованою студентською молоддю було написання дипломних робіт. У 1962 р. уперше три студенти педагогічного інституту (В.Хрущ, В.Яковишин та Н.Драбчук) писали дипломні роботи з педагогіки [6, арк.169-177]. У 1972 р. захистили дипломні роботи 5 студентів фізико-математичного та 2 – філологічного факультетів.

Кафедри інституту використовували ще одну форму підготовки обдарованих студентів – наукові семінари [5, арк.103]. Діяли в інституті й студентські проблемні групи. Так, у 1964 р. на кафедрі фізики у нау-

Карабінювич Любов. Науково-дослідна робота студентів Івано-Франківського педагогічного інституту ім. В.Стефаника (1950-70-ті рр.)

ково-дослідній проблемній групі під керівництвом П.Киричка працювало 3 студенти IV курсу [5, арк.102]. Разом із членами кафедри фізики у проведенні експериментальних робіт взяло участь 19 студентів, а на кафедрі математики – 9 студентів [6, арк.178].

Щороку в березні–квітні проводились звітні наукові конференції, де члени гуртків виступали з доповідями. Так, у березні 1964 р. відбулась ювілейна наукова конференція з нагоди відзначення 150-річчя від дня народження Т.Г.Шевченка, на якій обговорено 75 наукових доповідей і повідомлень студентів денної і заочної форм навчання, що у 4,4 раза більше порівняно з 1952 р. [5, арк.108].

У 1970 р. науковою роботою на всіх кафедрах Івано-Франківського педагогічного інституту було охоплено 518 студентів, що становило 36% їх загальної кількості. Найбільше студентів, які брали участь у науковій діяльності, навчалось на кафедрах суспільних наук – 231. Основною формою НДРС у цей період і надалі залишалась участь у наукових гуртках при відповідних кафедрах. Крім того, велика група майбутніх педагогів працювала індивідуально під керівництвом викладачів. Студентське наукове товариство інституту об'єднувало 17 гуртків. Серед них – фізичний (35 студентів), педагогіки та методики початкової освіти (35 студентів), археологічний та ін. Кращою визнано роботу гуртка українського мовознавства та історії КПРС [7, арк.72].

Продовжував свою наукову діяльність педагогічний гурток, у якому на початку 1970-х рр. діяли 4 секції: проблем виховання (керівник доцент В.Хрущ), дидактики (керівник доцент Р.Скульський), історії педагогіки (доцент С.Флякус), психології (доцент С.Котик). Цікавою, на нашу думку, була робота секції дидактики, в коло наукових інтересів якої входили розробка методичних та дидактичних матеріалів, дослідження рівня розвитку просторового мислення учнів та підготовка матеріалів для педагогічного експерименту. Статті гуртківців були надіслані на республіканський науково-методичний семінар із питань дидактики досліджень, організований МО УРСР, НДІП УРСР, і включені до збірника з питань дидактичних досліджень, що вийшов друком у 1971 році [7, арк.74-75]. Силами студентів розроблено зміст навчального матеріалу з питань графічної грамоти. Секція у 1970 р. провела 7 засідань, 1 вечір і 3 диспути [8, арк.97-98].

Зростання чисельності студентів, які брали участь у науковій роботі, засвідчує таблиця, складена на основі архівних джерел [2; 4; 5; 6; 9].

Роки	Кількість учасників НДРС	Кількість студентських наукових гуртків
1952	150	4
1960	293	12
1963	221	10
1964	287	12
1970	518	17

Аналіз статистичних даних дає можливість стверджувати про зростання учасників НДРС, збільшення (у 5 разів) кількості студентських наукових гуртків. Це пояснюється зміцненням матеріально-технічної та наукової баз педагогічного інституту, якісним зростанням науково-педагогічних кадрів, підвищенням інтересу студентів до проблем науки та наукових досліджень.

Аналіз джерельної бази засвідчує, що студентська молодь брала участь в організації та проведенні загальноінститутських та міжвузівських студентських науково-теоретичних конференцій. Щорічно кращі наукові роботи надсилались для участі у всесоюзних і республіканських конкурсах. Так, студенти історичного факультету І.Кочкін, Я.Мандрик, Б.Кузьмик стали лауреатами Республіканського і Всесоюзного конкурсів. У 1966 р. студенти М.Голянич та Б.Гаврилів виступили на конференції істориків-славистів у Воронежі, в 1967 р. студенти С.Ханас, В.Старостін брали участь у Всесоюзній студентській науковій конференції, а члени історичного гуртка М.Максим'юк і Б.Гаврилів виступили з доповідями на ХХ студентській конференції Ужгородського державного університету. Результати їхньої наукової діяльності були відзначені грамотами й дипломами. Разом із тим МО УРСР відзначило як недолік у діяльності інституту малу кількість робіт, представлених на міжвузівські конкурси [7, арк.74-76]. Кращі випускники продовжували свої дослідження в аспірантурі навчальних і наукових закладів Москви, Києва, Львова й успішно захищали кандидатські дисертації (Ю.Головчанський, І.Іванцев, В.Кафарський, В.Костів, М.Кугутяк, М.Кушнірюк, М.Литвин, П.Середжук, С.Сворака та ін.). Окремі студенти залучались до виконання госпдоговірних робіт. Так виникла ціла школа науковців, у недалекому минулому – учасників проблемних груп і гуртків інституту [7, арк.74-76].

Наведені вище кількісні і якісні показники НДРС уможливають висновок, що основними її завданнями в Івано-Франківському педагогічному інституті ім. В.Стефаніка у 1950-70-х рр. були навчання

Карайбович Любов. Науково-дослідна робота студентів Івано-Франківського педагогічного інституту ім. В.Стефаніка (1950-70-ті рр.)

елементам наукового експерименту, розвиток аналітичного мислення, формування навичок аналізу результатів наукової діяльності, дослідження та узагальнення теоретичних і практичних висновків. Студентська науково-дослідна робота цього періоду здійснювалась у таких напрямках:

- участь у наукових гуртках, вивчення першокурсниками бібліографії з певної наукової проблеми, реферування наукових журналів, монографій;
- написання та обговорення на засіданнях гуртків, студентських конференціях доповідей, повідомлень, статей (I-III курси);
- створення на базі наукових гуртків із числа найбільш обдарованих студентів старших курсів проблемних груп у складі 5-6 чоловік, до яких входили також аспіранти та викладачі кафедр;
- участь у наукових семінарах;
- залучення кращих студентів до написання курсових і дипломних робіт;
- виконання експериментальних досліджень у наукових лабораторіях під індивідуальним керівництвом професорів і доцентів.

Подальшого вивчення потребують зміст діяльності наукових гуртків при кафедрі педагогіки й психології, зміст НДРС на сучасному етапі, порівняльний аналіз науково-дослідної роботи педагогічних та технічних ВНЗ.

1. Вчені Прикарпаття (XX-XXI ст.): Біографічний довідник. – Брошнів: Таля, 2003. – 430 с.
2. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.1139. – 118 арк.
3. Івано-Франківський педагогічний інститут: Історичний нарис. – Івано-Франківськ, 1965. – 103 с.
4. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.2820. – 143 арк.
5. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.4205. – 161 арк.
6. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.3780. – 256 арк.
7. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.7499. – 100 арк.
8. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.7450. – 98 арк.
9. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.467. – 33 арк.

The author analyses the structure, tendencies and indices of the research work of the students of Ivano-Frankivsk pedagogical institute named after V.Stefanyk. The students research work had clearly determined structure: the scientific circles, the problem groups, the student scientific seminars, the participations in conferences and contests

Уляна Кецик

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ПРОФЕСІЙНОМУ ШКІЛЬНИЦТВІ ГАЛИЧИНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ ст.)

У всі часи й епохи, в усіх цивілізованих країнах суспільство, педагогіка, школа ставили перед собою завдання – виховувати громадянина – людину з певним набором прав і обов'язків, яка поважає традиції свого народу, дотримується норм і правил співжиття, прийнятих у даному суспільстві.

На жаль, сьогодні можна спостерігати такі небезпечні для соціальної стабільності суспільства явища, як бездуховність, користолюбство, насильство, жорстокість, зневага до правових та моральних норм, відсутність громадянської відповідальності та обов'язку перед народом і Батьківщиною. Тому у сучасних умовах нестабільності нашого суспільства стає актуальною проблема громадянського виховання.

В останні роки даній проблемі було присвячено низку досліджень. Серед них статті методологічного характеру С.Гончаренка, І.Зязюна, В.Кременя, Ю.Мальованого, Г.Філіпчука, К.Чорної та ін. Питання громадянського виховання порушували у своїх працях такі визначні педагоги кінця ХХ – початку ХХІ ст., як М.Боришевський, О.Вишневський, В.Іванчук, П.Ігнатенко, В.Струманський, Б.Ступарик, О.Сухомлинська та ін.

Про актуальність даної проблеми засвідчує і “Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”, підготовлена творчим колективом науковців. У Концепції зазначено, що “мета громадянського виховання – сформувати свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людину з притаманними особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні” [1, с.9].

Однією з ланок системи неперервного національного виховання є виховання майбутніх фахівців. Цей багатоаспектний цілісний виховний процес ґрунтується на українській системі виховання і здійснюється в поєднанні з навчанням і розвитком особистості.

Організація навчально-виховного процесу в закладах професійної освіти повинна будуватися з урахуванням покликань, інтересів, здібностей учнів та сприяти моральному і фізичному розвитку особистості. Тому не дивно, що в останні роки в Україні приділяється велика увага пошуку найбільш ефективних шляхів розвитку професійної освіти.

Кецик Уляна. Громадянське виховання учнівської молоді у професійному шкільництві Галичини (кінець ХІХ – початок ХХ ст.)

Перші роботи з історії розвитку професійно-технічної освіти були опубліковані в нашій країні ще в ХІХ ст. Історичні аспекти підготовки кваліфікованих робітників у колишньому СРСР досліджувалися С.Батишевим, А.Веселовим, І.Воеводським, Ю.Осовським, М.Пузановим, Г.Терещенком та ін. Певне загальнонаукове та теоретичне значення для нашого дослідження мають праці І.Гавриш, Н.Ничкало, Н.Падун, І.Радченко. Питанням професійної освіти присвячені праці М.Барни, І.Лікарчук, Б.Ступарика, Г.Субтельної та ін.

Проте проведене нами вивчення літературних джерел дозволило зробити висновок, що проблема громадянського виховання учнів професійних шкіл Галичини не досліджувалася в історико-педагогічному плані. Тому мета нашої статті – з'ясувати шляхи і форми громадянського виховання молоді у фаховому шкільництві Галичини в кінці ХІХ – на початку ХХ ст.

У Галичині, яка в той час перебувала у складі Австро-Угорщини, а з 1919 р. – Польщі, особливого значення почали набувати професійні школи. На думку Р.Савицького, “ремісники, промисловці й купці – це піоніри-подвижники наших здобутків техніки і хисту”, завдяки збільшенню цього стану ми “можемо сміло стати в ряди новітніх націй та через це дійти до повного економічного й національного розвитку” [2, с.4].

Проте несприятливі історичні умови краю (національний гніт, асиміляція українців) не дозволяли відкривати українські державні професійні школи, які б готували кваліфікованих фахівців для розбудови українського промислу, ремесла, торгівлі. Тому єдиним виходом із цього важкого становища було створення мережі приватного фахового шкільництва. Завданням цих шкіл було не тільки підготувати кваліфікованих фахівців (ремісників, рільників, купців тощо), а й національно свідомих громадян, патріотів України.

В “Інструкції про організацію навчально-виховної роботи у професійних школах” зазначалося, що завданням професійної школи є не тільки фахова і загальноосвітня підготовка особистості, а й виховання її на творчого і свідомого своїх обов'язків громадянина і фахівця [3, с.5].

В “Інструкції” підкреслювалося, що потрібно якнайактивніше використовувати все, що є в школі (бібліотеки, кабінети, лабораторії, майстерні, верстати тощо), а також проводити позашкільну виховну роботу шляхом організації різних екскурсій (відвідування музеїв, виставок, промислових і ремісничих закладів) [3, с.3].

Фахова школа в досліджуваній період мала виховувати в учнів насамперед любов до обраного фаху, почуття відповідальності щодо виконання суспільних і державних обов'язків, сформувати в молоді

гармонійні відносини між особистістю і державою. У перший місяць навчального року кожна фахова школа повинна була скласти план і програму виховної роботи на весь навчальний рік. Програма мала бути затверджена на педагогічній раді і опрацьована комісією з виховної роботи.

Ця програма, крім виховного впливу директора і вчителів, включала: а) організацію збірного життя молоді (класова, загальношкільна і міжшкільна організації); б) співпрацю школи і сім'ї у виховній роботі (конференції, "батьківський кружок", класові патронати); в) виховну співпрацю школи з господарськими колами.

При реалізації виховної програми потрібно було дотримуватися таких вказівок: 1) підстава особистого впливу вчительського колективу на молодь має бути продовженням власного прикладу; ретельне відношення директора і вчителя до шкільної праці, до молоді, до суспільства і держави – все це буде наслідуватися; 2) при вивченні окремих предметів і на практичних заняттях слід використовувати їх зміст для виховних цілей школи; 3) що стосується збірного життя молоді, то потрібно замість створення надмірної кількості учнівських організацій звертати більшу увагу на інтенсивну і планову працю в цих організаціях. Варто приділити більше уваги на підготовку молоді до фахової праці (наприклад, шкільна кооператива, каса ощадності, господарський гурток).

Щодо співпраці з господарськими колами, то потрібно було організовувати учнівську практику на фабриках, заводах та різних підприємствах і установах; ознайомлювати молодь із розвитком промислу і ремесла в минулому, з історією ремісників і промисловців, з господарським життям краю. Також рекомендувалося організовувати цехові свята, ювілеї з нагоди початку і закінчення навчального року, різні урочистості та шкільні імпрези і т.д.

Школа, згідно з програмою, повинна була турбуватися про молодь і в позаурочний час. А це мало реалізуватися шляхом відвідування різних установ, бурс, застосування опіки над немісцевою молоддю, організації вечорів відпочинку і дозвілля тощо [3, с.5].

Питання професійної освіти часто ставало темою для обговорень і дискусій у школах, на зборах культурно-освітніх і економічних організацій, про що постійно писалося в пресі. Але розширити і розбудувати українське шкільництво, особливо приватне, можна було лише послідовною, плановою працею і завдяки ініціативі та активній підтримці всієї організованої громадськості.

Педагог зі Львова В.Остапів у жовтні 1912 р. писав у часописі "Учитель", що наше суспільство забуло про виховання ремісничої молоді. В той час, коли повсюди звучить клич "Рідна школа – для рідної молоді",

суспільство повинно подбати про національно-громадянське виховання всієї молоді, а ремісничої зокрема. Потрібно створити сприятливі умови, щоб українська реміснича молодь у вихідні та святкові дні веселилася і розважалася серед свого народу, бо тільки так "зможемо охоронити її від винародовлення і національного індіферентизму". У всіх крайових і поза-крайових ремісничих школах, вважав педагог, повинні вчитися українські учні, бо "нам треба багато наших рідних ремісників і промисловців". На думку В.Остапіва, ремісник повинен мати відповідну освіту і відповідну національну свідомість. "Пам'ятаймо при тім, – закликав він, – що добрий напрям в вихованні нашої молодіж найде відгомін в її будучім життю яко горожан і робітників для нашої суспільности" [4, с.114].

Аналіз літературних джерел та архівних документів засвідчив, що виховання громадянськості майбутніх фахівців здійснювалося у сім'ях, навчально-виховних закладах, позашкільних установах, громадських організаціях.

Так, у 1898 р. для надання допомоги ремісничій молоді було створено товариство "Руська реміснича і промислова бурса". Товариство поставило собі за мету "виховувати і образувати українську молодіж на фахових ремісників, допомагати здібним до дальшого фахового образования в краєвих і заграничних верстатах і взагалі впливати на питома двигнене українського ремісничого і промислового стану" [4, с.115].

Видатний педагог і громадсько-культурний діяч С.Сірополько зазначав, що велику роль у вихованні молоді відігравали позашкільні культурно-просвітні установи, які проводили для молоді систематичні лекції на теми українознавства (української мови й літератури, історії, економічної географії України, історії українського мистецтва й т.д.), організовували драматичні вистави й концерти, відкривали бібліотеки і читальні [5, с.1].

Систематичні лекції з українознавства, за переконаннями педагога, мали завдання дати знання про те, "хто ми й чий ми діти". Вони повинні були мати певний науковий зміст і якнайбільше зацікавлювати слухачів. Під час проведення лекцій С.Сірополько рекомендував застосовувати наочність (малюнки, географічні карти, картограми, діаграми і т.д.). Драматичні вистави, вважав педагог, мали ознайомлювати молодь із кращими творами української драматургії, а концерти – з українською піснею. Бібліотеки й читальні, в свою чергу, повинні давати молоді такий матеріал для читання, який сприяв би розвитку у неї національної свідомості [5, с.2].

Проте саме рідній школі відводилася найважливіша роль у вихованні рис громадянина-українця. Урочна й позаурочна діяльність, яка охоплювала різноманітні форми виховної роботи в школі, сприяла успішному здійсненню національно-громадянського виховання учнів.

Так, на думку С.Сірополка, рідна школа є основою матеріальної і духовної культури нації. Вчений писав, що “кожна нація, яка хоче зберегти своє існування, мусить домагатися рідної школи, де вивчення рідної мови й літератури, рідної історії та географії є найважливішими предметами не лише для розумового, але і для морального, естетичного та горожанського виховання. Спільна історія, героїчне минуле, великі люде – це головний капітал, на якому ґрунтується національна ідея” [5, с. 1].

На думку І.Велигорського, “навчання із ціли стало засобом виховання, а тут головну роль грає рідна культура. Це вихідна точка виховання, це наука життя на матеріалі рідної культури”. Метою навчання і виховання стало “створити людину нового типу, а на основах національної традиції, самостійну, приготовану до життя, людину чину, що вміла б черпати з минулого, дивитися розумно на теперішність з вірою в майбутність та з охотою до чинної співпраці в будові кращого Завтра”. Школа, вважав І.Велигорський, має давати погляд на світ і життя та відповідати дійсним потребам народу. А важливе і відповідальне завдання у вихованні молоді педагог покладав на вивчення українознавства, яке, в свою чергу, мало бути не окремим навчальним предметом, а об’єднанням усього шкільного навчання. І.Велигорський писав, що молодь насамперед має добре пізнати свій народ, тобто вивчити рідну культуру, а пізнання рідної культури повинно бути не окремим предметом у поділі годин, а основою всього навчання та осередком виховання [6, с. 14].

І.Велигорський підкреслював, що окрім рідної літератури, “якої треба так вчити, щоби з неї пізнати повний образ життя українського народу, треба ще й звернути увагу на мову, бо вона – зеркало культури, й на історію мови та розвій літературної мови, не минаючи й говорів... Фольклор, етнологія, етнографія, археологія – зближать нас до давнього й сучасного життя на українській землі. Народна поезія та народне мистецтво ведуть нас у життя нашого народу... Музика, малярство, орнамент, архітектура, народне право, вірування (міфологія), палеографія і т.ін. відтворюють нам повний образ душі українця, його погляд на життя й світ, його думання, психіку й світогляд, розвій суспільного, господарського та політичного життя” [6, с. 14-15].

Велике значення для громадянського виховання молоді мало впровадження товариством “Рідна школа” вивчення кооперації як навчальної дисципліни в усіх українських школах. Цей навчальний предмет мали учні вивчати впродовж двох років по одній годині на тиждень. Крім того, молодь кожної школи під проводом учителя вела свою шкільну кооперативу. У часописі “Рідна школа” зазначено, що кооперація є “базою господарської і культурної незалежності українського народу”.

тому рідна школа “має виховати молодь на свідомих, ширих прихильників кооперативної ідеї, що в майбутньому стануть добрими, ідейними, активними членами кооператив” [7, с.91].

А виховні цінності кооперативного навчання і виховання, як підкреслювалося у часописі, полягали в наступному: “1. При науці кооперації молодь матиме змогу познайомитися з підставовими поняттями про народне господарство та з соціально-економічними відносинами на наших землях. Це привчить молодь реально дивитися й думати, розвине змісл самопомогі. 2. Навчання кооперації і ведення шкільних кооператив стане для молоді практичною наукою реальної громадської співпраці, товариської єдності та солідарності. 3. Буде це практичною школою демократичного виховання, вщипить у молодь поняття та почуття громадської відповідальності. 4. Привчить дітей до ощадності. 5. Розвине в молоді замилювання до самодіяльності та творчої ініціативи” [7, с.91].

Відомий галицький педагог і громадський діяч К.Малицька, наголошуючи на великій ролі вивчення кооперації в школі, писала: “Кооперація передовсім зашіплює у дітвори почуття лучности з її оточенням, а що за тим іде – почуття рівности всіх членів одної громади, рівних прав і обовязків для всіх, почуття солідарности й відповідальности одного за всіх, всіх за одного” [8, с.246]. Крім того, кооперація, як зазначала К.Малицька, сприяла розвитку індивідуальних рис особистості, адже діти мали нагоду проявити свою активність, ініціативність, творчість у проведенні свят, зібрань, у роботі самоосвітніх, спортивних, драматичних та інших гуртків. Як бачимо, кооперація підготовляла молодь до активного громадянського життя, яке вимагало від людини ініціативності, самодіяльності, відповідальності, самопожертви в ім’я блага народу.

Видатний педагог і громадський діяч І.Ющишин писав, що для виховання молоді вчитель має використовувати викладання будь-якого навчального предмета. Але саме при вивченні рідної мови, історії, співу та руханки в учнів найбільше розвиваються такі громадянські якості, як почуття патріотизму, національної свідомості, гідності, солідарності, громадянської відповідальності за долю своєї нації, турбота про власне здоров’я, відчуття гармонії, ритму тощо.

Проте найкращим засобом суспільного виховання в школі, на думку І.Ющишина, було шкільне самоврядування молоді, яке зосереджувалося в класових громадах і спеціальних гуртках, таких, як бібліотечний, самоосвітній, аматорський, спортивний, кооперативний, дрібної ощадності та ін. Гуртки шкільного самоврядування, вважав педагог, є гарним засобом суспільного виховання молоді, тому вчителі повинні

старанно наглядати за їхньою діяльністю, щоб вони повністю виконували свої виховні завдання. “Праця в гуртку призвичаєє до спільнотної праці та розвиває в молоді деякі громадянські чесноти, як солідарність, послух, почуття обов’язковості та прилюдної відповідальності за свої вчинки” [9, с.51].

А щодо ролі гуртка ощадності, то І.Ющишин писав, що акція ощадності на терені школи має велике виховне значення. “Вона не лише побільшує народні оборотові капітали, привчає шанувати та цінити гріш, але розвиває в ощадника духовий гарт, моральну дисципліну, сильну волю, твердий характер”. Діти, навчені вже в школі до ощадності, вважав І.Ющишин, виростуть “на незалежних економічно громадян, отже тим самим характерних і високо моральних людей” і збільшуватимуть не тільки матеріальні, але й духовні багатства народу [9, с.54].

У зв’язку з нестачею господарських шкіл українська молодь мала змогу отримати фахову освіту в спеціально створених гуртках хліборобського вишколу молоді (ХВМ), в яких юнаки і дівчата здобували не тільки фахове знання, а й виховувалися на свідомих громадян.

Навчально-виховну роботу, яка проводилася в гуртках ХВМ, описав галицький педагог, інженер Є.Храпливий [10]. Зокрема, він проаналізував такі форми виховної роботи, як підготовка та оголошення рефератів, організація і проведення прогулянок, екскурсій, дискусійних вечорів, аматорських вистав, вечорниць, коротких курсів, створення бібліотек, читалень тощо.

Так, щодо зачитування рефератів Є.Храпливий писав: “Такі прилюдні виступи роблять молодь привичною до громадської роботи та виробляють у неї сміливість не тільки висказувати свої гадки, але теж боронити, коли цього треба. Громадська відвага – це дуже важна складова частина характеру правдивого громадянина” [10, с.29].

Проте, крім рефератів суто фахового змісту, для молоді організовувалися читання і слухання загальноосвітніх рефератів, які знайомили з основами природничих наук, а також з історією рідного краю та народу, з його сучасними умовами життя та господарювання. Такі реферати, за переконаннями Є.Храпливого, викликали в учнів велике зацікавлення та формували в них критичну думку. Педагог зазначав, що важливими були також “реферати про історію хліборобського руху, про змагання хліборобів у житті інших країв і нашого українського народу”. Реферати на такі теми, стверджував він, скріплювали віру хліборобської молоді у те, що “наш хліборобський стан – це не зайве колесо у возі нашого народу, а противно, передова верства, на якій спирається сила і могутність нації” [10, с.29].

Важливе навчально-виховне значення у гуртках ХВМ мали прогулянки до різних установ, зразкових господарств, до сусідніх гуртків хліборобської молоді, щоб оглянути їхню роботу, а також спеціально організовані екскурсії до історичних пам’яток і місць району. Для проведення успішного товариського життя молоді час від часу організовувалися різні заходи, фестини, аматорські вистави, вечорниці. Крім того, юнаки і дівчата гуртка ХВМ брали активну участь у всіх виступах кружка “Сільський Господар”, а також у конкурсах-змаганнях, які були як одиничними (між учасниками одного гуртка), так і гуртовими (між окремими гуртками) [10, с.30-32]. Такі виховні заходи сприяли розширенню світогляду учнів, формували соціальну активність, розвивали вміння осмислювати моральні та культурні цінності свого народу, його історію, звичаї і традиції, виховували підприємливість, ініціативність, чесність, почуття солідарності.

Як бачимо, навчально-виховний процес у професійних школах Галичини в кінці XIX – на початку XX ст. мав спрямовуватися на озброєння учнів знаннями про Україну й український народ, на виховання в них національних рис характеру і вдачі, чіткої громадянської позиції, усвідомлення своєї майбутньої ролі і місця в розбудові української держави. Тому зміст навчальних предметів, виховних заходів повинен бути пройнятий національно-громадянським духом. Серед навчальних дисциплін особлива роль відводилась таким предметам, як українська мова й література, історія, географія, музика. А позаурочна діяльність, яка охоплювала найрізноманітніші форми і методи виховної роботи (створення шкільних гуртків, кооперативів, бібліотек, читалень; проведення конкурсів, змагань, товариських забав, краєзнавчих екскурсій, диспутів, імпрез, вечорів і концертів тощо), мала на меті поглибити знання учнів з історії рідного народу, його культури, звичаїв і традицій, плекати патріотичні і громадянські якості.

1. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – №3. – С.7-13.
2. Савицький Р. Ремісничка молодь і доповняючі фахові школи // Станиславівські вісті. – 1937. – Ч.19. – С.4-6.
3. Центральний державний історичний архів України у Львові. – Ф.179. – Оп.4. – Спр.28. – 48 арк.
4. Остапів В. Про виховане нашої ремісничої молодіжці // Учитель. – 1911. – Ч.4. С.112-115.
5. Сірополько С. Національне виховання й позашкільна освіта // Діло. – 1925. Ч.26. – С.1-2.
6. Велигорський І. Українознавство // Українська школа. – 1934. – С.12-15.
7. Кооперативне виховання в школах “Рідної школи” // Рідна школа. – 1932. Ч.6. – С.91.

8. Малицька К. Мої завваги про кооперацію в школі // Рідна школа. – 1932. Ч. 17-18. – С. 246-247.
9. Юшишин І. Суспільне виховання в народній школі // Учительське слово. – 1939. Ч. 8. – С. 48-55.
10. Храпливий Є. Про хліборобський вишкіл сільської молоді. – Львів. 1932. – 72 с.

The article throws light upon the problem of the civic education of the Ukrainian youth. The author analyses the ways and forms of the civic education of pupils at professional schools of Galicia (the end of the XIX – the beginning of the XX c.).

Маріанна Перец

АКТИВНІСТЬ – ПРИНЦИП НАВЧАННЯ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Освіта в нашій державі зазнає кардинальних змін, особливо в загальноосвітній школі. У зв'язку зі значною перебудовою її змісту в психологічній практиці інтенсивно розробляються шляхи й засоби активізації навчальної діяльності учнів, використовуються нові педагогічні технології, у центрі яких знаходиться особистість дитини з притаманними їй спрямованістю, характером, здібностями.

У такому випадку школярі не тільки засвоюють певну систему знань, але й вчать спостерігати за об'єктами і явищами, порівнювати їх, знаходити взаємозв'язки між поняттями, що засвоїли в початковій школі. Учень стає активним, рівноправним учасником педагогічного процесу, здатний мислити й діяти в різних ситуаціях.

Сьогодення вимагає рішучої відмови від пояснювально-ілюстративних методів навчання, які в основному базувалися на роботі пам'яті, репродуктивній діяльності учнів. Система освіти потребує змін і переорієнтації з навчально-дисциплінарної на особистісно орієнтовану модель.

Принцип активності учня як особистості, сформульований ще К. Д. Ушинським, є основним у навчанні та вихованні. Однак це не означає, що розуміння цього принципу, його реалізація залишаються незмінними [5, с. 6]. Він постійно вдосконалюється, розвивається й збагачується новим змістом, щоб відповідати соціально значущим цілям освіти.

Потрібно зазначити, що проблема пізнавальної активності дітей залишалася завжди актуальною, хоч у різні історичні періоди розвитку людського суспільства їй приділялось недостатньо уваги.

Щоб краще зрозуміти сутність даної проблеми й усвідомити цінність формування пізнавальної активності для розвитку особистості учня, необхідно проаналізувати наукові джерела, праці провідних педа-

гогів, психологів і філософів від античності до наших днів.

Перші педагогічні ідеї виникли ще в античні часи і знайшли своє практичне втілення в наукових ідеях та педагогічній діяльності Сократа, Платона, Арістотеля, Цицерона, Квінтіліана – представників першого напрямку поглядів на активність дітей у навчанні, котрі глибоко і всебічно обґрунтували значущість добровільного, активного і самостійного оволодіння дитиною знаннями. Їхні ідеї базувались на тому, що мислить людина успішно лише в процесі самостійної діяльності, а вдосконалення особистості й розвиток її здібностей відбуваються шляхом самопізнання (Сократ). Від такої діяльності дитина отримує задоволення, усувається пасивність у засвоєнні нових знань [4, с. 16-17].

Спробуємо детальніше ознайомитися з педагогічними ідеями деяких античних філософів.

Сократ (469-399 рр. до н.е.) – давньогрецький філософ, учитель Платона, майже все життя присвятив філософії та педагогічній діяльності. Видатний учений заперечував необхідність пізнання світу і природи через їх нібито недоступність людському розуму, наполягаючи на пізнанні людиною самої себе, моральному самовдосконаленні. Опираючись на ідеї самопізнання, розробив евристичний метод навчання, який, як відомо, є одним із засобів активізації діяльності школярів у сучасній школі [1, с. 532].

Значний внесок у розвиток педагогічної науки зробив Арістотель (384-322 рр. до н.е.). Його філософські та педагогічні думки були надзвичайно прогресивними й новаторськими. Арістотель зробив першу в історії педагогіки спробу теоретично обґрунтувати вікову періодизацію. Він вимагав урахування вікових та психологічних особливостей дітей, значення діяльності в навчанні й вихованні, вважаючи, що життя людини повинно бути діяльним [1, с. 533].

Серед видатних діячів філософії та педагогіки Давнього Риму були Цицерон та Квінтіліан.

Марк-Тулій Цицерон (106-43 рр. до н.е.) здобув визнання як оратор, філософ, письменник, учений, політичний діяч. Цицерон був учнем грецької філософської школи, велику увагу приділяв освіті. Своє завдання вбачав у сприянні тому, “щоб усі мої співгромадяни розширили свою освіту”. Принцип активності реалізовував, викладаючи основні положення існуючих філософських напрямів доступною мовою. Пробуджуючи в людях прагнення “вічної мудрості”, наголошував на вихованні смаку та інтересу до науки [4, с. 15].

Марк-Фабій Квінтіліан (42-118 рр.) – видатний римський педагог, учитель ораторів, автор 12-томної книги “Дванадцять книг риторичних

настанов” (першої педагогічної книги). Ми зупинимося на окремих педагогічних ідеях Квінтіліана. Він вважав, що всі діти, за винятком деяких, здібні, тому вчитель повинен знати й урахувати їх індивідуальні особливості. Починати навчання пропонував якомога раніше, використовуючи ігри. Встановив залежність між перевантаженням учнів навчальним матеріалом та їхньою неминучою пасивністю, наголошуючи на самостійному, творчому ставленні до навчання. Квінтіліан обґрунтував вимоги до вчителя, які не раз повторювалися в європейській педагогіці епохи Відродження [1, с.535-536].

Отже, на основі аналізу сказаного вище можна зробити висновки: проблема активності в навчанні, здобутті освіти не залишалась поза увагою вчених античності. Вони, створюючи свої педагогічні системи, засуджували пасивність і несамостійність, наголошували на важливій ролі самовдосконалення. Деякі положення видатних філософів залишаються актуальними й у наш час і мають значну цінність. Недосконалість і обмеженість певних поглядів пояснюється станом розвитку тогочасної науки, особливостями світогляду їх сучасників.

Педагогічні ідеї Сократа, Арістотеля, Цицерона, Квінтіліана набули широкої популярності в XVI-XVII ст., знайшли свій подальший розвиток у творах грецьких і римських учених, просвітителів, стали основою подальшого розвитку науки та освіти, визначаючи їх основні напрями.

На зміну античним прогресивним ідеям прийшла епоха Середньовіччя, яка охопила період із V до XVI ст. У Європі головною ідеологічною силою стала християнська церква. У середньовічній науці домінувала схоластика (від грец. Schole – школа) як тип філософії мислення і застосування формальної логіки для обґрунтування релігії. Її виявом було переважно вивчення формально-логічних доведень певних релігійних положень.

У період Середньовіччя не існувало ніяких умов для розвитку активності та самостійності особистості. Вже сам зміст освіти передбачав пригнічення будь-якої творчої діяльності, вимагав мобілізації розумових дій для осмислення наявних відомих релігійних канонів і догм, не розвиваючи інтересу до дійсного світу, природничих наук.

Однак це стосується загального стану педагогічної сфери. Варто зазначити, що навіть та епоха дала людству великих митців і мислителів, які залишили глибокий слід у науці: Роджер Бекон, Ян Гус, Микола Коперник, Джордано Бруно, Галілео Галілей, Данте та ін. Ці вчені в час розквіту схоластики, догматизму й зазубрювання вимагають навчати дітей самостійності, виховувати вдумливих і критично мислячих особис-

тостей. Тому дитина повинна самостійно набувати знання, сама вибирати шлях пізнання [4, с.17].

Принцип активності в навчанні отримує своє нове застосування в епоху Відродження (XIV-XVI ст.), відновлюється античний ідеал гармонійно розвиненої людини, що дістав назву “гуманізм”.

Гуманісти наголошували на поглибленні та розширенні змісту освіти, можливості дітей навчатися в різних типах шкіл, розвитку їхнього активного мислення, привабливості в організації навчання, використанні наочності, проведення екскурсій, прогулянок із метою пізнання навколишнього світу.

Гуманізм епохи Відродження знайшов відображення як у поглядах на виховання, так і організації практичної роботи шкіл.

Педагогічна думка цього періоду збагатилася творами й практикою педагогів-гуманістів. Ми спробували виділити лише ті ідеї, які стосуються активності учнів і передбачають її розвиток.

Франсуа Рабле (1494-1553) – французький письменник-гуманіст, педагог. Він наголошував на розвитку мислення, активності дитини, побудові навчання на зацікавленості її навколишнім середовищем, вивченні природи під час прогулянок, бесід, відвідуванні майстерень та ознайомленні з трудовою діяльністю [4, с.15].

Значну увагу проблемам освіти і педагогіки приділяв видатний нідерландський учений-гуманіст Еразм Роттердамський (1496-1536). Він вимагав, щоб навчання було легким і приємним для учнів, ґрунтувалося на їхніх інтересах, розвивало самостійність. “Три знаряддя маємо для вченості: розум, пам’ять, старанність. Розум формується вправами. Пам’ять примножується від наполегливості. Наполегливість розвивай сам і не лінуйся”.

Проте такі значні здобутки епохи Відродження поширювалися скоріше як прогресивні тенденції теоретичної думки ніж як організаційні зрушення в роботі освітніх закладів. Незважаючи на протести гуманістів проти схоластичної освіти, школа залишалась під впливом католицької церкви.

У XV-XVII ст. у більшості країн Європи поширюється реформаторський рух. Діячі епохи Реформації (Ян Гус, Мартін Лютер, Іоанн Кальвін) викривали схоластичні традиції католицизму в освіті, закликали до створення кращих умов і можливостей для її отримання, наголошуючи на її пріоритеті в суспільстві, намагалися втілити ідеї відродження в нові організаційні форми діяльності закладів освіти [1, с.358].

Найвидатнішим представником реформаторської педагогіки, внесок у науку якого неможливо переоцінити, став Ян Амос Коменський (1592-1670). Він, основоположник педагогіки як науки, розробив

принципи навчання, виховання, сформулював чітку вікову періодизацію, здійснив справжній переворот в освіті, запропонувавши класно-урочну систему.

Саме в працях Я.А.Коменського бере свій початок другий напрям, змістом якого є розроблення організаційно-практичних питань залучення школярів до активної пізнавальної діяльності, де предметом теоретичного обґрунтування основних положень проблеми виступає викладання, робота вчителя без досить глибокого дослідження й аналізу природи самого учня. Цей напрям умовно можна назвати дидактичним [4, с. 19].

Я.А.Коменський наголошував на тому, що кожна людина здатна навчатися: “Природа не дає людині знань від народження, але кожна людина народжується здатною набувати пізнання речей” [3, с.281]. У своїх творах наголошував, що правильне виховання повинно узгоджуватися з природою: людина як частина природи підпорядкована її головним законам. Принцип природовідповідності – головний стрижень, навколо якого педагог розкриває дидактичні погляди, необхідність урахування вікових і психологічних особливостей дітей у навчанні.

Навчання, на думку Я.А.Коменського, має бути свідомим, послідовним, легким, наочним, ґрунтовним, проходить швидко, у точно визначені строки. Його треба починати в ранньому віці, застосовуючи всі можливі методи, щоб полегшити сприймання навчального матеріалу, стимулювати прагнення до здобуття знань [2, с.24]. Діти повинні навчитися користуватися власним розумом, а не чужим, “... не думки вичитувати з книжок і розуміти чужі думки про речі або навіть заучувати їх і відтворювати в цитатах, але і розвивати в собі здібність проникати у сутність речей, і виробляти істинне розуміння і застосування їх” [3, с.34-35].

Отже, Я.А.Коменський не залишив поза увагою проблему розвитку активності учнів у навчанні. Великий педагог розробив практичні методи і прийоми, які розвинули б активність, самостійність, творчість школярів. Внесок його в педагогіку неможливо переоцінити.

Уже в XVII ст. в Англії, XVIII ст. у Франції та Німеччині ситуація в освіті змінюється. Просвітителі виступають проти існуючого формалізму, церковного та державного абсолютизму з його зловживаннями і тиранією в галузі моралі, управління, думки. Панує глибока віра у права особистості, насамперед на індивідуальні оцінки у вирішенні будь-якого питання, свободу думки, совісті, самодостатність людського розуму. Основним критерієм будь-якої реальної освіти визнається її практична корисність, самостійне мислення, вміння доводити та узагальнювати.

Джон Локк – англійський філософ, психолог, педагог. Він висловив нові ідеї виховання й освіти в працях “Думки про виховання” (1693).

“Розумність християнства” (1695), дотримуючись думки про те, що навчання може бути ефективним тоді, коли дитина позитивно налаштована: “Можна зберегти багато часу і зусиль, оскільки дитина засвоїть у три рази більше, коли вона позитивно настроєна, ніж при затраті подвійної кількості часу й зусиль, якщо вона це робить за примусом або не хотючи” [3, с.160]. Локк вважав, що необхідно так організовувати навчальний процес, щоб діти самі прагнули вчитися, а не вчитель примушував їх. Тобто завдання педагога полягає в тому, щоб “викликати в дитини бажання навчитися того, чого ви хотіли б навчити її” [3, с.161].

Швейцарський педагог-класик Йоган-Генріх Песталоцці, виходячи із загальних дидактичних положень, заклав основу спеціальних методик початкового навчання. Відкидаючи пануюче книжне навчання, вимагав, щоб дитина сама вела спостереження й розвивала свої здібності. Тобто в навчанні вирішальне значення мала власна активність дитини, у котрій від природи є діяльні сили, тому завдання педагога – дати учневі відповідний матеріал, потрібний для вправлення у них [1, с.551].

Фрідріх-Вільгельм-Адольф Дістерверг (1790-1866 рр.) – німецький педагог-демократ. Його називали “учителем німецьких учителів”. Він наголошував на вирішальному значенні власної пізнавальної активності учня: “Навіть знання у власному розумінні слова не можна сповістити. Можна їх запропонувати, підказати, але оволодіти ними дитина повинна сама, засвоїти їх повинна власним розумом” [4, с.128].

Отже, ці прогресивні педагоги вперше в історії наукової думки звернули увагу на особистість школяра, на те, що навчання треба так організувати, щоб воно враховувало інтереси дитини, розвивало її природні здібності. Власна активність учня при цьому має велике значення, тому тільки за цієї умови можна досягти успіхів у навчанні.

Проаналізувавши цілий ряд педагогічних літературних джерел, робимо такі висновки. Безперечно, принцип активності в навчанні кожного історичного періоду знаходив своє вираження в ідеях провідних педагогів і застосуванні на практиці. Проте його розуміння не було сталим, єдиним для всіх, кожен вкладав свій зміст у дане поняття залежно від різних факторів: стану розвитку суспільства, системи налагодження наукових знань, ступеня свободи людини як особистості в певному суспільстві тощо.

1. Волкова А.В. Педагогіка. – К., 2001. – 594 с.
2. Коменский Я.-А. Великая дидактика // Избранные сочинения. – 1982. – Т.1.
3. Коменский Я.-А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джурицкий. М., 1987. – 416 с.
4. Подкасинский И.П., Коротеев В.И. Самостоятельная деятельность учащихся в

обучении: Учебное пособие. – М., 1978. – 76 с.

5. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии // Вопросы психологии. 1989. №6. – С.5-13.

The problem of activity in the foreign educational opinion is analyzed in the article. The analyze of educational literature makes possible to confirm that in different historical periods of the development of human society the problem of pupils activity was scrutinized differently. The most progressive in this aspect are the opinions of the famous educational specialists such as Socrat, Aristotle, Y.-A. Komensky, J. Lock, I.-G. Pestalotsi and others. There ideas are also actuality now.

Василь Кузьменко

К.Д. УШИНСЬКИЙ ПРО РОЛЬ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ФОРМУВАННІ В УЧНІВ КАРТИНИ СВІТУ

Духовне відродження України активізує пошуки найбільш раціональної побудови системи національної освіти. Оновлення змісту, перебудова навчально-виховного процесу потребують широкого використання раціональних ідей вітчизняної освітньо-виховної галузі. Це дає можливість переглянути з нових ідеологічних позицій значення ідей і теорій, що раніше висувалися видатними вченими. Сьогодні науковці намагаються простежити і відтворити шляхи розвитку різноманітних ідей із скарбниці української педагогічної думки. Маємо вже багато досліджень різних періодів розвитку шкільництва України, спадщини окремих вітчизняних учених тощо. Разом із тим зроблено лише початок справи, оскільки незалежна Україна існує не довго, і багато питань, які були висвітлені у роботах видатних педагогів минулого, ще не розглядалися сучасними вченими. Сказане стосується, зокрема, творчого доробку К.Д.Ушинського.

Відомо, що дещо із спадщини К.Д.Ушинського і в царські, і в радянські часи було прихованим, забороненим, а деяка частина розглядалась тільки в руслі панівної ідеології. Наприклад, у передмові до четвертого тому його творів сказано: "К.Д.Ушинський не міг піднятися до матеріалістичного розуміння рушійних сил людської історії: звідси його хибні спроби психологічно обґрунтувати історичні науки" [1, с.17]. А у передмові до п'ятого тому знаходимо такі слова: "Не випадково він, визнаючи, що психологія, як і "всяка фактична наука... стоїть поза всякою релігією" (стор.282), вводить, проте, елементи останньої в свої аналізи емоційно-вольового життя людини, називає релігійні вчення "курсами психології" (стор.383), намагаючись примирити їх з наукою" [2, с.21].

Кузьменко Василь К.Д. Ушинський про роль міжпредметних зв'язків у формуванні в учнів картини світу

Таких зауважень досить багато, бо всі твори вченого в радянський період розглядалися з позицій комуністичної ідеології.

У наш час є можливість більш об'єктивно розглянути спадщину видатного педагога, знайти в ній відповідь на деякі болючі запитання, одним з яких виступає здійснення в навчально-виховному процесі школи міжпредметних зв'язків як засобу формування в учнів наукової картини світу.

На сьогодні міжпредметні зв'язки вже були предметом досліджень багатьох науковців (С.У.Гончаренка, В.М.Максимової, Г.П.Федорця, О.Є.Мисечко та ін.), але зазначена проблема у спадщині К.Д.Ушинського ще не була предметом спеціального наукового вивчення. Мета нашого дослідження – аналіз спадщини К.Д.Ушинського, пошук у ній рекомендацій щодо підвищення ефективності використання у навчально-виховному процесі школи міжпредметних зв'язків.

Вибір такої мети не є випадковим, бо видатний педагог-класик, основоположник вітчизняної педагогічної науки та народної школи Костянтин Дмитрович Ушинський (1824-1870) заслужено займає одне з перших місць серед плеяди видатних педагогів ХІХ століття. Його педагогічна спадщина зберігає актуальність та життєвість і в умовах розбудови національної школи. Слід зазначити, що у своїх дидактичних наробках він досить ґрунтовно подав психолого-педагогічне обґрунтування значущості міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі школи. Зокрема, у статті "Педагогічна подорож до Швейцарії" він підкреслював велике значення інтегрованих курсів для формування світогляду. Вчений зазначав, що він давно мріяв про такий предмет, і коли побачив його в елементарних класах секундарної школи Фреліха, то дуже здраїв. Йшлося про викладання курсу Heimats – Kunde, в якому сполучалися географія, історія (загальна й вітчизняна) та природні науки. "Центральним предметом, – писав К.Д.Ушинський, – служить географія: природничі науки дають їй матеріал, а історія на них будується" [3, с.72]. Як бачимо, міжпредметні зв'язки в цьому курсі розкриваються на основі єдності природи і людини (суспільства).

За переконаннями класика вітчизняної педагогіки, в учнів повинна бути сформована така картина світу, в якій усі елементи взаємодіють і складають єдине ціле. На сьогодні бачення такої картини світу дуже важливе, зокрема з екологічної точки зору. На наш погляд, у процесі вивчення цієї дисципліни школярі усвідомлюють, що практична діяльність людини, її дії на оточуючий світ повинні проходити тільки на основі розуміння прямої залежності життєдіяльності людей від стану "здоров'я" природи. Лише за таких умов у дітей можна сформувати природоохоронні знання і розуміння необхідності збереження навколишнього сере-

довища, раціонального використання природних ресурсів, захисту природного середовища від забруднення й знищення тощо.

Викладати такий інтегрований курс важко, бо з'єднати знання з перерахованих наук досить складно. На це відразу звернув свою увагу К.Д.Ушинський. Він підкреслював: "... однак те, що я знайшов, не цілком мене задовольнило: видно хороший початок, але до досконалості ще далеко. Багато треба педагогічної праці над усіма трьома предметами, щоб сполучити їх в одну науку світу" [3, с.72]. Науковець робить висновок, що це тільки початок у педагогічній практиці і висловлює сподівання, що в подальшому досвід і педагогічна наука завершать цю справу.

Важливо, що К.Д.Ушинський вимогу до формування цілісного світогляду в учнів обґрунтовує з наукової точки зору. Він відзначав, що сполучення предметів базується на психологічному законі, за яким людська душа легко, виразно і стало засвоює те, що сприймає й може уявити собі в образі картини світу. Будь-які історичні події, що відбувалися у відомій людині місцевості і хід яких можна визначити згідно з картою, завжди "врізаються в мою душу" набагато сталіше і викликаються із пам'яті значно легше, ніж ті, що відбуваються у невідомих людині просторах. Але, з іншого боку, уявлення про країну можливе тільки за умов живого й правильного уявлення форм земної поверхні, природних явищ і картин, які й визначають у своєму сполученні характер країни. З огляду на це, педагог дає пораду: "Корисно було б курс географії, історії й природничих наук у загальноосвітньому закладі проводити так, щоб ці предмети йшли пліч-о-пліч, підтримуючи, поповнюючи й оновлюючи один одного, і дружно будували в душі шивованця міцну будівлю ясного, живого й вірного світогляду" [3, с.73].

К.Д.Ушинський звертав увагу на необхідність зв'язків між тим, що вивчалось раніше в молодших класах, і тим, що вивчається тепер. Так, він звертав увагу на зміст, послідовність та організацію навчання у школі Фреліха з молодшого (шостого) класу і закінчуючи секундарними класами, підкреслюючи, що в школі всі відділи природничих наук ведуться водночас, "що має, без сумніву, перевагу перед послідовним викладанням цих наук – одна слідом за одною" [3, с.74].

Педагог зазначав, що спочатку весь процес викладання здається хаотичним, безсистемним, дивним. Разом із тим, "з цього хаотичного викладання в головах учнів виникає досить (не цілком) стрункий образ, а там, де одна наука йде слідом за іншою, ніде не стикаючись, хоч це й дуже струнко в програмі, виходить хаос у голові учня або ще гірше: той мертвий стан ідей, коли вони лежать у голові, як на кладовищі, не знаючи про існування одна одної" [3, с.74].

Проаналізувавши стан викладання і засвоєння знань у школі Фреліха і порівнявши його з викладанням у Росії, К.Д.Ушинський робить висновок, що "одна справа наука в своїй системі", а вже зовсім інша полягає в педагогічній системі, яка спрямована на розвиток дітей і засвоєння ними необхідних і корисних для життя відомостей. Він попереджував: "При розподілі предметів викладання в загальноосвітніх закладах слід мати на увазі не науки в їх окремоті, а душу учня в її цілісності та її органічний, поступовий і всебічний розвиток, тоді й не буде тих диких явищ, які тепер на кожному кроці трапляються в школі". Інакше добути у школі в процесі вивчення предметів знання дуже часто залишаються сумою фактів, понять, теорій, мало пов'язаних між собою. Тобто в голову школяра набивається інформація переважно ізольованими блоками. Класик педагогіки рекомендував: "Не науки мають схоластично вкладатися в голову учня, а знання та ідеї, прищеплювані будь-якими науками, мають органічно будуватися в світлий і по змозі обширний погляд на світ та його життя. Кожний клас, починаючи з наймолодшого, повинен мати свій округлений світогляд, доступний віковій учня" [3, с.74].

Основою всієї картини світу, згідно з К.Д.Ушинським, повинна стати моральна, гуманна християнська ідея. З продовженням навчання в школі, із закінченням кожного класу світогляд має "поглиблюватися, поширюватися й поновлюватися". На основі цього дитина буде бачити можливості свого зростання, розуміння життя і тоді її навчання стає життєдайною силою, а не нудною процедурою шкільництва. Звідси завдання навчання полягає не в набутті за період перебування у школі окремих знань із різних предметів, а в цілісному пізнанні оточуючого світу як результату всієї навчальної діяльності учня. К.Д.Ушинський пропонував, "щоб в основу розподілу предметів і в програми наших загальноосвітніх закладів ввійшов психологічний закон розвитку душі людської, а не схоластична система поділу занять" [3, с.75].

Здійснити зазначене досить складно. Успіх залежить від багатьох чинників. Одним із головних К.Д.Ушинський називає підготовку вчителів. Він писав: "Якщо ми хочемо, щоб народний учитель міг однаково добре навчати всіх предметів у народній школі, то повинні неодмінно готувати його однаково добре з усіх предметів в учительському інституті" [3, с.102].

Необхідно також відзначити, що мета навчання, за К.Д.Ушинським, полягає не у набутті знань з окремих дисциплін, що вивчаються в школі, а у всебічному пізнанні навколишнього світу на основі набутих знань із шкільних предметів. Наприклад, у школі Фреліха вітчизняна

мова вивчалася граматично, правила виводились із прикладів, зверталася велика увага на процес словотворення. Письмові і словесні вправи були на першому місці. В трьох старших класах читали письменників, а після цього “всі, набуті під час читання відомості про авторів та їх твори зводять в одну загальноісторичну картину” [3, с.72].

Слід звернути увагу, що засвоєння певного обсягу знань у системі робить учня освіченою людиною. Велике значення має й уміння аналізувати події та факти з різних боків, уміти використовувати дані з різних навчальних предметів. Це особливо важливо для правильної орієнтації людини в житті. Саме для цього необхідно привести знання в систему. К.Д.Ушинський підкреслював, що голова учня, яка наповнена уривчастими не зв'язаними між собою знаннями, подібна до комори, де панує безлад і де сам господар нічого не знайде, а голова, де тільки система без знань, схожа на лавку, в якій на всіх ящиках є надписи, а в ящиках пусто [4, с.355].

Характерною ознакою розвитку сучасної науки є міжнаукова взаємодія, взаємне проникнення наук, що вимагає встановлення взаємозв'язків і між окремими шкільними предметами, які базуються на цих науках. Шкільна освіта повинна відповідати змісту кожної науки і враховувати те, що в сучасному світі відбуваються міжнаукові інтегративні процеси. Адже важливі наукові відкриття здійснюються, як правило, на стиках наук на основі взаємозв'язків між ними. Процеси інтеграції, що відбуваються сьогодні, передбачав ще К.Д.Ушинський: “Кожна наука має свої основні поняття... Але крім спеціальних понять, які є у кожної науки, є поняття, загальні багатьом, а інші і всім наукам” [5, с.600].

Термін “наукова картина світу” відсутній у працях К.Д.Ушинського, але світогляд видатного педагога спонукав його до науково-теоретичного і практичного осмислення цього поняття. Так, у статті “Педагогічна подорож по Швейцарії” ми знаходимо таку термінологію: “одна загальноісторична картина”, “наука світу”, “у вигляді картини”, “ясного, живого й вірного світогляду”, “свій округлений світогляд” [3, с.72-73].

Таким чином, аналіз світоглядних засад педагогічної спадщини К.Д.Ушинського дозволяє зробити такі висновки:

- усвідомлене і якісне засвоєння учнями знань, формування в них картини світу неможливе без широкого використання в навчально-виховному процесі міжпредметних зв'язків;

- говорити про справжнє пізнання можна тільки тоді, коли розглядається картина світу в певній системі, з усіма наявними взаємозв'язками і взаємообумовленостями, що характерні для сучасних шкільних інтегрованих курсів:

- слід здійснювати спеціальну підготовку вчителів до викладання шкільних дисциплін із широким використанням міжпредметних зв'язків.

Отже, означені К.Д.Ушинським ще у ХІХ столітті проблеми не втратили своєї актуальності на сучасному етапі розвитку освіти в Україні. Тому подальші пошуки науковців повинні бути спрямовані як на пошуки ефективних шляхів здійснення в навчально-виховному процесі школи міжпредметних зв'язків, так і на формування в учнів узагальненої наукової картини світу.

1. Ушинський К.Д. Твори в шести томах. – К.: Рад. школа, 1952. – Т.4. – 518 с.
2. Ушинський К.Д. Твори в шести томах. – К.: Рад. школа, 1952. – Т.5. – 430 с.
3. Ушинський К.Д. Твори в шести томах. – К.: Рад. школа, 1954. – Т.2. – 560 с.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М. – Л.: АПН, 1949. – Т.5. – 591 с.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М. – Л.: АПН, 1950. – Т.8. – 776 с.

The article investigates psychologic-pedagogical grounding of the importance of inter-subject relations for the forming of the world image in an educational-upbringing process at school by K.D.Ushinskiy.

Зіновія Нагачевська

ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ЖІНОЧІЙ ПЕРІОДИЦІ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ (1920-1930 рр.)

Утвердження національного характеру освіти, закріплене державними освітніми документами кінця ХХ – початку ХХІ ст., та зумовлений ним один із її головних пріоритетів – виховання громадянина й патріота України – неможливі без досконалого вивчення регіонального досвіду в цій сфері, нагромадженого в період формування національної ідеї загалом і національного виховання зокрема. На західноукраїнських землях вона остаточно викристалізувалася і набула свого конкретного оформлення у 1920-1930-х рр.

Сучасні історико-педагогічні дослідження, передусім Т.Завгородньої, І.Курляк, Д.Пенішкевич, Б.Ступарика, глибоко і всебічно розкривають еволюцію ідеї національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини й Буковини. Питання її відображення в педагогічній пресі останньої третини ХІХ – перших чотирьох десятиліть ХХ ст. висвітлені в науковому доробку І.Зайченка та С.Лаби. Освітньо-виховні пріоритети жіночої періодики міжвоєнної доби частково окреслені в працях дослідників історії жіночого руху Західної України, особливо В.Передирій, а також М.Богачевської-Хом'як, М.Дядюк, О.Малан-

чук-Рибак, Б.Савчука, в українознавчих студіях В.Качкана та ін. Однак історико-педагогічний аналіз дотичної до теми статті проблеми не здійснений, хоча, як підтверджують результати її вивчення, публікації газет і журналів, заснованих і редагованих жінками, виступають важливим джерелом інформації про стан школи й виховання на західноукраїнських землях в умовах чужодержавних політичних режимів, засобом цілісного сприйняття тогочасних освітніх процесів та їх об'єктивної, неупередженої оцінки.

Метою даної статті є аналіз публікацій національно-педагогічного характеру, вміщених на сторінках жіночих періодичних видань 1920-1930-х рр., розкриття суті "жіночого погляду" на мету, завдання й зміст національного виховання жінки й дитини.

Західноукраїнська жіноча преса зародилася ще перед Першою світовою війною в Галичині з потреби популяризації ідей фемінізму та відстоювання соціально-культурних і громадсько-політичних інтересів жінки-українки в межах Австро-Угорської імперії. Але свого найвищого розквіту на теренах Західної України вона досягла у 1920-1930-х рр., коли українські етнічні території опинилися в складі польської, румунської та чехословацької держав. Поруч із газетами, журналами та окремими сторінками в "нежіночій" пресі Галичини, у цей час простежуються перші спроби налагодження жіночих періодичних видань на Буковині та в Закарпатті, значно активізується публіцистична діяльність жінок-учителів – визначних репрезентантів жіночих емансипаційних змагань регіону.

Про увагу до проблем національного виховання жінки й дитини свідчать публікації першого після воєнної "завірюхи" 1914-1918 рр. часопису "робітного жіноцтва" "Наша мета" (Львів, 1919-1920), видавцем і редактором якого були дарія Старосольська і Стефанія Пашкевич. Сповідуючи ідеологію ЗУНР і державного будівництва, журнал порушив питання національно-суспільного дошкільного виховання зусиллями жінок-інтелігенток шляхом заснування українських захорок (дитячих садків) і захистів (притулків) для дітей зубожілих міщан і дітей-сиріт. Метою цієї акції проголошувалося творення свідомого українського "елемента", здатного згодом українізувати ополячені міста краю [1, с.7].

Важливі національно-виховні проблеми актуалізує стаття народної вчительки і жіночої діячки О.Коренець "Про виховання", вміщена в чотирьох номерах "Нашої мети" за 1919 р. Будучи переконаною в незадовільній підготовці жінок-матерів до справи "домашнього виховання", вона, з одного боку, в найзагальніших рисах намітила програму педагогізації (точніше, "педологізації") та гігієнічної освіти

українського жіноцтва, а з іншого, – наголосила на потребі зосередження виховання в руках "фахових сил" дошкільних закладів і шкіл [2].

Функцію першого періодичного органу наймасовішої жіночої організації Галичини міжвоєнного періоду – товариства "Союз українок" – на початку 1920-х рр. виконували "Жіночі вісники" у вигляді окремих сторінок у львівських суспільно-політичних газетах "Громадський голос" і "Діло", що формувалися завдяки подвижницькій праці члена головного відділу цієї громадської організації (згодом його голови), вчительки Мілени Рудницької. Основним завданням жіночих сторінок визначалася служба справі організації українського жіноцтва та відстоювання його національно-державницької ідеології. Той факт, що саме в "Жіночому віснику" були опубліковані "Промови до німецького народу" Й.Фіхте (переклад М.Євшана), свідчить про виховні орієнтири жіночого руху в цілому і про погляди жінок-педагогів у ньому зокрема.

На зазначених жіночих сторінках свого подальшого розвитку набули питання національного дошкільного виховання (стаття К.Малицької "Починаймо будувати від основ" за 1922 р., ч.55.) та національного освідомлення дівчат – майбутніх матерів ("Про наші дівчата" О.Коренець. – 1922, ч.66). Водночас визріли і матеріалізувалися нові педагогічні думки. Національно-виховна спрямованість жіночого руху – провідна ідея статті "Жіноцтво і справа виховання" однієї з найвидатніших організаторів жіночого руху Галичини й Буковини, народної вчительки Костянтини Малицької. Вміщена в "Жіночому віснику" газети "Діло" за 7 жовтня 1922 р., вона окреслювала внесок у світову педагогічну думку шведки Е.Кей, "литвинки" О.Йотейко, італійки М.Монтессорі, "нашої" С.Русової. Водночас автор публікації зауважила, що українське галицьке суспільство повільно залучає жінку до вирішення проблем національної школи і національного виховання. Не погоджуючись із вузьким полем освітньої діяльності жінки у перші післявоєнні роки, коли їй доручалося здебільшого "збирати жертви на "Рідну школу", К.Малицька закликала жінок "увійти" в гуртки Українського педагогічного товариства на правах "діяльних" членів, котрі внесуть туди "живішу струю інтересу до справ чистої педагогії", порушать "недоторкані" ще проблеми виховання [3, с.7].

Таким чином, можна констатувати, що в жіночій пресі початку 1920-х рр. національне виховання розглядалося як невід'ємна складова загального емансипаційного поступу західноукраїнського жіноцтва. Проте публікації цієї тематики носили прикладний, а не власне теоретичний характер, оскільки спрямовувалися здебільшого на реалізацію праг-

матичної мети: спонукати інтелігентне жіноцтво до дії в царині національного освідомлення своїх “посестер” і на цій основі забезпечити виховання дітей у національно-патріотичному дусі. Крім того, західноукраїнська жіноча періодика в цей час обмежувалася львівськими виданнями.

Новий етап у розвитку жіночої преси Західної України пов'язаний із заснуванням галицькою письменницею Оленою Кисілевською видавництва “Жіноча доля” у м. Коломиї, яке функціонувало до 1939 р. 1 вересня 1925 року вийшов друком перший номер часопису “Жіноча доля”. За підрахунками дослідника Б.Савчука, тільки за перші вісім років функціонування на його сторінках побачили світ 162 публікації з питань мистецтва й освіти [4, с.179]. Журнал “Жіноча доля”, додатки до нього (“Жіноча воля” – з 1932 р., “Світ молоді” – з 1934 р.), а також календарі-альманахи, практичні календарі-порадники, призначені для жінок, у найбільш концентрованому вигляді представили не тільки організаційні, але й теоретико-методичні засади діяльності західноукраїнських жіночих товариств у галузі національного виховання жінок і дітей. Вони достатньо повно розкриті у статтях Івонни Блажкевич, Ольги-Олександри Дучимінської, Володимири Жуковецької-Вілшанецької, Олени Кисілевської та інших, знаних у краї і за його межами, громадських культурно-освітніх і педагогічних діячок.

Так, проблеми виховання дітей і молоді, актуальні і для сьогодишнього часу, порушує обширна стаття І.Блажкевич під назвою “Дещо про виховання національних почувань”. Адресована переважно батькам, вона має загальнопедагогічне значення.

Виступаючи з позицій не “провінціалки”, а людини “державницького” рівня, І.Блажкевич вважала, що “національне виховання має на меті добро цілого народу...”. Саме тому підґрунтям і головною умовою формування національних почуттів дитини виступає її патріотичне виховання та підготовка до самостійної праці на користь “вимріяної нами найбільшої спілки – власної держави, якої сила лежатиме в єдності, згоді й співпраці всіх... членів-громадян”. Адже, стверджувала І.Блажкевич, тільки власна держава може стати рідною матір'ю для всіх членів української спільноти, для своїх громадян [5, с.4].

Потребу активізації патріотичного виховання І.Блажкевич виводила із соціально-політичних проблем та інтересів українського суспільства: причину поразки національних визвольних змагань 1917-1920 рр. вона вбачала саме в його бракові.

Аналізуючи життя галицьких українців періоду австро-угорської державності, педагог зазначала, що чужа школа виховала покоління “тирольців сходу”, які, за її визначенням, “хоч часом і декламували

“Душу, тіло ми положим за нашу свободу”, насправді ж були готові віддати майно та кров радше за царя та його державу. Вірнопідданицькі настрої, доповнювані низьким рівнем освіченості галицьких селян, їх економічною дискримінацією, зумовили істотні недоліки у вихованні “національного духа” дітей і молоді, а це, закономірно, далось “болючо відчутти в часі визвольних змагань” [5, с.6].

Запорукою “приготовленості” дітей “на службу Батьківщині” І.Блажкевич визначила перевиховання самих батьків: “Щоби дитина зростала в любові до Батьківщини, мусить ця любов пробиватися в усіх учинках її батька-неньки”. Найважливішими серед цих учинків і справ просвітителька вважала: 1) “жертви на народні цілі”, тобто на спорудження народних домів, рідномовних шкіл, дошкільних інституцій, на користь інвалідів тощо; 2) активну громадянську позицію батьків, яка найбільше проявляється у ставленні до праці (“не просте сповнювання ними своїх обов'язків”, а праця “без пустої хвальби”); 3) пошанування батьками рідної мови як найдорожчого скарбу народу – усного слова, його краси і чистоти, та писемного (“доброї книжки”).

Важливе місце у патріотичному вихованні педагог відводила рідній пісні (повинна бути не “гужлива”, не “плаксива”, котра, хоч і чарує красою, проте “знеохочує до діла”, а така, що спонукає до “чину”, до боротьби за кращу долю, за права народу); національному танкові, аматорській виставі, народному мистецтву, а також домашній обстановці, яка оточує дитину, тому укладу, який панує в сім'ї (домашнє святкування річниць “важних народних подій”, спільна участь дітей і батьків у народних святах тощо).

Актуально і по-особливому близько для сучасних поколінь громадян України звучить заклик І.Блажкевич, який став відображенням патріотизму галичан у економічній сфері: “Свій до свого по своє”. Підтверджуючи його відомими словами М.Драгоманова про те, що “кожна копійка, потрачена не на українську справу, кожне слово, сказане не по-українському, єсть видаток з української мужицької скарбниці...”, вона особливо наголошує на ролі батьків у підтримці рідного промислу з метою майбутнього “визволення з економічного поневолення”, що з часом приведе до вміння “обслуговувати себе без помочі чужинців”.

Вихованню дітей для служби Україні, за переконанням І.Блажкевич, має сприяти їх участь у численних молодіжних спортивних товариствах, таких, як “Пласт”, “Соколи”, “Луги” та ін., оскільки вони сприяють зміцненню здоров'я, сили, витривалості дітей і молоді, формуванню громадянських чеснот.

Свідченням значущості педагогічних ідей аналізованої статті є

те, що її було передруковано в часописі “Жіноча доля” за 1932 р. (ч.4, 18-19, 21-24, 26) під назвою “Як ми повинні виховувати свої діти”.

На межі 1934-1935 рр. журнал “Жіноча доля” вмістив текст доповіді на Українському жіночому конгресі у Станіславові його редактора О.Кисілевської під назвою “Виховання нації”. У ньому перша представниця українського жіноцтва Галичини в польському сенаті виклала власне бачення завдань жінки Західної України щодо національного виховання дітей і молоді у родині та в школі. Особливу увагу О.Кисілевська приділила опануванню рідної історії, яка не лише вчить дитину “любити своїх предків, гордитися ними”, але дасть їй змогу “противитись історичним фальшам, якими пануюча нація звичайно баламутить молодь...”. Вважаємо, що й сьогодні не втратили своєї значущості застереження О.Кисілевської: побіч культу “минушини” в народі мусить панувати пошана “для сучасного її авторитету”. “Коли в нашій хаті, – підкреслювала автор, – про всіх і вся говориться легковажливо, або дозволяється робити це другим, коли приймається поблажливо підкопування всіх поваг деякою частиною нашої преси, що ради демагогії, партійности, а навіть у погоні за сенсацією, не вагається обкидати болотом... навіть заслужених для нації одиниць..., – це зовсім не угрунтовує в душі дитини поваги до власної нації” [6; 2, с.5].

Ототожнюючи виховання з формуванням характеру, О.Кисілевська вважала за доцільне починати цю працю від коліски дитини – “не словом, моральними науками, але... живим прикладом” матері. На її думку, дитина інстинктивно відчуває, чи мати в своїй душі має “любов, пошану, готовність для всяких пожертв для добра Батьківщини...”, і на цій основі формує власне розуміння великого й гарного чи низького й поганого [6; 3, с.5]. О.Кисілевська вимагала від української жінки, передусім буковинки, стежити за тим, як виконуються “обіцянки” офіційної влади щодо навчання рідної мови й літератури, чи є в наявності і чи отримують діти найкращі зразки українського письменства з бібліотек, радила засновувати для цього “гуртки матерів” при школах тощо [6; 4, с.5].

Отже, в аналізованій публікації яскраво простежується головна ідея концепції українського фемінізму 1930-х рр.: від національного виховання матері й дитини – до виховання нації.

Завдяки літературно-педагогічному хистові активних членів “Союзу українок” К.Малицької, М.Струтинської, О.Ціпаковської питання виховання матерів, дітей у національно-патріотичному дусі порушували львівські журнали й газети “Нова хата”, “Жінка”, “Громадянка” та ін.

Крім галицьких жіночих періодичних видань, важливі грані аналізованої проблеми простежуються в матеріалах часопису буковин-

ського жіноцтва “Самостійна думка української матері”, заснованого в Чернівцях 1931 р. письменницею Сидонією Гнідий-Никорович, а також на сторінках суспільно-політичної газети закарпатських українців “Народна сила”, співредактором якої була одна з провідниць жінок Закарпаття Ірена Невицька та особливо у зредагованому нею спеціальному (пам’ятному) випуску “Жіноча сила”. Він побачив світ з нагоди українського жіночого з’їзду 1934 р. в Ужгороді. Опубліковане в ньому редакційне “Проголошення” спонукало жінок шанувати і любити рідну землю, підвищувати свій загальноосвітній рівень, бо “лише наукою дійдемо до того, ... щоб вивести нарід наш на ширшу дорогу”. У словах, звернених до дітей і молоді, наголошувалося на потребі оборонити рідне українське слово, бо “запродаш ти його – запродаш і маму, і свій рід...” [7, с.2].

Викладене є підставою для висновку про те, що науково-популярні та публіцистичні статті педагогічно-просвітницького змісту, вміщені на сторінках жіночої західноукраїнської преси 1920-1930-х рр., є важливим джерелом педагогічної думки, передусім у галузі виховання жінки й дитини в національно-патріотичному дусі.

1. Б.Б. (Б.Балицька). Національно-суспільне виховання наймолодшого покоління // Наша мета. – 1919. – Ч.3. – С.6-7.
2. О.К. (О.Коренець). Про виховання // Наша мета. – 1919. – Ч.8. – С.4; Ч.11. – С.5; Ч.12. – С.4-5; Ч.13. – С.4-5.
3. Малицька К. Жіноцтво – справа виховання // Діло: Жіночий вісник. – 1922. – Ч.29. – С.7.
4. Савчук Б. Жіноцтво в суспільному житті Західної України (остання третина XIX ст. – 1939). – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1998. – 280 с.
5. Блажкевич І. Дещо про виховання національних почувань // Жіноча доля: Практичний календар-порадник на рік 1931. – Коломия, 1930. – С.3-23.
6. Кисілевська О. Виховання нації // Жіноча доля. – 1934. – Ч.23. – С.3-4; Ч.24. – С.8-9; 1935. – Ч.1. – С.8-9; Ч.2. – С.4-5; Ч.3. – С.5-6; Ч.4. – С.5.
7. Проголошення, видане з приводу Першого з’їзду Народоверхнього жіноцтва Підкарпаття в Ужгороді 27.28.V. 1934 р. // Жіноча сила. Ужгород, 1934. – 27-28.V. – С.1-2.

The article reveals national educational potential of the female periodicals of Western Ukraine of the 1920-1930 s. The main concepts of the articles of famous cultural educational figures I.Blazhkevych, O.Kysilevska, K.Maletska, etc. are accentuated.

Ніна Слюсаренко
**УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ
ХЕРСОНЩИНИ (КІНЕЦЬ 50-х – ПОЧАТОК 60-х РОКІВ
XX СТОЛІТТЯ)**

Особливу роль у змінах у системі освіти України відіграє управлінська діяльність відповідних керівних органів. Не випадково серед вітчизняних наукових робіт знаходимо значну кількість досліджень, присвячених проблемам управління та управлінської діяльності у сфері освіти (А.Д.Боднар, Г.В.Ельникова, Л.М.Карамушка, Н.Л.Коломінський, В.С.Пікельна та ін.). Але пошуки науковців майже не були пов'язані з організацією процесу управління освітою в регіонах, а саме від останньої залежить ефективність упровадження в роботу шкіл управлінських рішень. З цієї точки зору певне значення має вивчення накопиченого досвіду, який заслуговує нашої уваги.

Метою даної статті є аналіз процесу управління трудовою підготовкою молоді Херсонщини в кінці 50-х – на початку 60-х років XX століття. Зазначений період увійшов в історію завдяки відновленню в школах України трудового навчання, а також запровадженню виробничого навчання. Було зроблено спробу надати учням змогу паралельно із загальною середньою освітою набути трудових умінь і навичок, отримати певну професію. Це було необхідним тому, що відчутними стали численні недоліки щодо викладання в загальноосвітніх школах предметів трудового циклу. Трудове виховання молоді здійснювалося лише через систему позаурочної, позашкільної діяльності і суспільно корисної роботи.

У ті часи значна кількість директорів шкіл Херсонщини вважала своєю основною метою підготовку випускників до вступу у вищі навчальні заклади, а не до безпосередньої участі в процесі виробництва матеріальних благ (така ситуація збереглася, до речі, й сьогодні). Навіть у звітах треба було зазначати, скільки учнів вступили до вузів [1, арк. 70]. Разом із тим, розділи, присвячені трудовому та виробничому навчанню, були складені формально або просто переписані зі звітів минулих років і часто не відтворювали реальної картини.

Чимало керівників шкіл, працівники райвно, місцеві органи управління не приділяли належної уваги організації трудового навчання, не допомагали вчителям у викладанні цього предмета. Вони не проводили методичні семінари, не відвідували уроків, не забезпечували вчителів матеріалами, необхідними для проведення практичних робіт [2, арк. 13].

У багатьох школах майстерні були дуже погано обладнані, мали примітивні пристосування, інструмент, що не відповідав віковим особливостям школярів, та й приміщення майстерень часто не задовольняли санітарно-гігієнічні вимоги. Навчали предметів трудового циклу вчителі, які не мали спеціальної освіти, не володіли методикою викладання навчального предмета, не завжди були спроможні своєчасно і якісно скласти календарно-тематичні плани з трудового навчання, а отже, не могли забезпечити якісну організацію навчально-виховного процесу на уроці, потребували постійної методичної допомоги [3; 4].

Прорахунки і недоліки в справі організації трудової підготовки були досить помітними й потребували негайного усунення. З цією метою наприкінці 50-х років XX ст. питання розглядали на нарадах різних рівнів, окреслювали шляхи вдосконалення роботи, приймали відповідні рішення. Наприклад, 27 серпня 1957 року нарада вчителів шкіл Херсонського району пропонувала:

- посилити увагу педагогічних колективів шкіл до політехнічного навчання та трудового виховання учнів;
- створити в школах майстерні та робочі кімнати, у яких має бути необхідне устаткування. Залучати до цієї роботи шефські організації;
- вести боротьбу з проявами з боку учнів зневажливого ставлення до фізичної праці;
- організувати у школах гуртки з домоводства;
- широко залучати школярів до роботи з самообслуговування;
- зобов'язати директорів шкіл передбачити у кошторисах на 1958 рік виділення коштів на придбання інструментів, необхідних для проведення уроків ручної праці, та ін. [5, арк. 2-3].

У наказі по В.-Рогачицькому районному відділу народної освіти від 2 березня 1959 року знаходимо такі зауваження щодо організації виробничого навчання:

- невідповідність планування навчальної роботи вимогам діючих програм;
- проведення виробничої практики у відриві від теоретичного навчання;
- формалізм в організації у школах району роботи секцій виробничого навчання;
- низький рівень матеріальної бази майстерень виробничого навчання;
- відсутність планів роботи виробничих бригад, контролю з боку адміністрації школи, фахівців з виробничого навчання та ін. [6, арк. 1-2].

На недоліки в організації виробничого навчання вказують протоколи засідань педагогічних рад учителів шкіл Херсонщини, звіти про

навчально-виховну роботу, листування з питань зв'язку шкіл із життям і виробництвом тощо.

Можна констатувати, що, незважаючи на значні прорахунки, труднощі в організації в школах трудової підготовки, для досліджуваного періоду характерними були постійна увага до неї, прагнення не лише побачити, проаналізувати наявні недоліки, а й знайти шляхи їх усунення, скерувати роботу так, щоб забезпечити підвищення ефективності трудової підготовки молоді.

Привертають увагу дослідників плани зміцнення матеріальної бази шкіл Херсонської області кінця 50-х – початку 60-х років ХХ століття. Це було викликано потребою часу, бо, наприклад, у 1961 році (через п'ять років після запровадження в загальноосвітніх школах України трудового навчання) лише в 57% шкіл Сиваського району було організовано майстерні. Загальна кількість робочих місць у них (61 місце) була не достатньою для якісної трудової підготовки 1046 учнів. До того ж у всіх школах району не було дерево- та металообробних верстатів, а швейних машин налічувалося лише дві [7, арк.25].

Це зумовило появу 14 червня 1962 року чергового наказу по Херсонському обласному відділу народної освіти “Про організацію в школах області навчальних кабінетів і майстерень”, який зобов'язував усіх завідуючих райвно, міськвн, а також директорів шкіл і вчителів “негайно приступити до створення в усіх 8-річних і середніх школах навчальних кабінетів і майстерень”. У наказі була вказівка “повністю використати кошти на поповнення навчальних кабінетів і майстерень” і чіткі рекомендації щодо проведення семінарів учителів з питань організації та обладнання навчальних майстерень і конкурсу на кращий навчальний кабінет району. Найважливішим, на нашу думку, було те, що інституту вдосконалення кваліфікації вчителів доручили розробити методичні поради зі створення навчальних кабінетів [8, арк.41].

Важливо, що управлінська діяльність керівних структур досліджуваного періоду не обмежувалася доведенням до відома вчителів певних вказівок та інструкцій, а також організацією перевірок шкіл та виданням відповідних наказів, розпоряджень. Вона була спрямована, передусім, на підвищення ефективності трудової підготовки школярів.

У зв'язку з цим особливе значення мало спільне рішення ради Херсонського обласного відділу народної освіти та президії Херсонського обласного комітету профспілки працівників освіти, вищої школи та наукових установ УРСР від 27 лютого 1961 року “Про організацію і роботу шкіл передового педагогічного досвіду Херсонської області” [9]. У ньому визначені школи передового педагогічного досвіду та

вказані ділянки навчально-виховної роботи, що заслуговували на популяризацію. Наводився також перелік заходів, які необхідно було здійснити для забезпечення ефективної роботи шкіл передового педагогічного досвіду. Серед них:

- популяризація роботи шкіл передового педагогічного досвіду;
- надання систематичної допомоги педагогічним колективам шкіл передового педагогічного досвіду;
- проведення на базі шкіл передового педагогічного досвіду семінарів, практикумів, днів директора і завуча;
- організація для вчителів області екскурсій у школи передового педагогічного досвіду;
- проведення на базі інституту вдосконалення кваліфікації вчителів наради-семінару для керівників шкіл передового педагогічного досвіду [9, арк.6-7].

Зазначені заходи спрямовувалися на зростання кількості шкіл передового педагогічного досвіду, збільшення кількості вчителів, досвід яких заслуговував би вивчення, узагальнення, наслідування. А з метою забезпечення в учнів міцних знань із трудової та політехнічної підготовки перед директорами шкіл і вчителями були поставлені такі завдання: організація зустрічей школярів із передовиками виробництва, Героями Соціалістичної Праці; залучення учнів до посильної суспільно корисної праці в колгоспах, радгоспах, на підприємствах, в установах; створення при всіх середніх школах виробничих бригад та організація роботи останніх у такий спосіб, щоб учні мали змогу займатися дослідницькою роботою [10, арк.17].

Таким чином, на Херсонщині в кінці 50-х – на початку 60-х років ХХ століття значна увага приділялася управлінню процесами трудової підготовки молоді. Було розроблено відповідні нормативні документи, рекомендації, поширювався досвід роботи шкіл передового педагогічного досвіду, були й інші здобутки.

Разом із тим історія засвідчує, що на шляху становлення трудової підготовки в школах України як у досліджуваній, так і в інші періоди можна знайти злети і падіння. Вони обумовлені прорахунками органів управління і формальним ставленням до справи на місцях.

Набутий досвід трудової підготовки молоді сьогодні потребує детального аналізу, виокремлення раціональних ідей, упровадження їх у навчально-виховний процес школи.

1. Справка о состоянии трудового воспитания и производственного обучения в школах Ново-Воронцовского района в 1957/58 учебном году // ГАХО. Ф.р 3428. Оп.1. Дело 50. 86 л.

2. Наказ №74 по Херсонському обласному відділу народної освіти від 15 лютого 1955 року // ДАХО. – Ф.р – 2684. – Оп.1. – Спр.51. – Арк.9-21.
3. Акт перевірки учебно-воспитательной работы Б.-Кутской семилетней школы Калининского района Херсонской области // ГАХО. – Ф.2424. – Оп.1. – Дело 30. – Лист 25.
4. Письмо заведующего Каланчацким районо директорам средних и восьмилетних школ // ГАХО. – Ф.р – 3363. – Оп.1. – Дело 97. – Лист 120.
5. Резолюция районного совещания учителей школ Херсонского сельского района, состоявшегося 27 августа 1957 г. // ГАХО – Ф.р – 3260. – Оп.1. – Дело 37. – 6 л.
6. Приказ №23 по В.-Рогачицкому районному отделу народного образования от 2 марта 1959 года // ГАХО. – Ф.р – 2684. – Оп.1. – Дело 59. – 6 л.
7. Окремі показники плану зміцнення матеріальної бази восьмирічних шкіл у 1961 р. по Сиваському району //ДАХО. – Ф.р – 3310. – Оп.1. – Спр.102. – Арк.25.
8. Наказ №430 по Херсонському обласному відділу народної освіти від 14 червня 1962 року "Про організацію в школах області навчальних кабінетів і майстерень" // ДАХО. – Ф.р – 2684. – Оп.1. – Спр.64. – Арк.39-41.
9. Рішення ради Херсонського обласного відділу народної освіти та президії Херсонського обласного комітету профспілки працівників освіти, вищої школи та наукових установ УРСР від 27 лютого 1961 року "Про організацію і роботу шкіл передового педагогічного досвіду Херсонської області" // ДАХО. – Ф.р – 3310. – Оп.1. – Спр.97. – Арк.1-8.
10. Плани работы Голопристанского районного отдела народного образования на 1962-1963 учебный год // ГАХО. – Ф.р – 2139. – Оп.1. – Дело 267. – 63 л.

The article gives information about managing the process of labour preparation of pupils at comprehensive schools in Kherson region by district and regional departments from the end of the 50s till the beginning of the 60s in the XX century.

Ганна Панчук

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА СПАДЩИНУ ІОАННИКІЯ ГАЛЯТОВСЬКОГО

Питання духовності є актуальними, адже основне завдання освітнього процесу – виховати людину з високими моральними принципами на засадах християнської моралі.

Основною ланкою зв'язку обов'язків громадян з їх досвідом завжди була освіта, отож її гуманізація є основною проблемою, якою опікуються українські науковці різних рівнів. Зрозуміло, що завдяки освіті формується моральне обличчя людини. Сучасна історична, політична, економічна, культурологічна ситуація почасти є катастрофічною. Ми втішаємо себе ілюзією, що хтось зробить щось на благо розвитку загальної картини нашої держави, зосібна й окремі заклади освіти, наукові та методичні центри. Проте їх діяльність – краплина в потоці світових технократичних технологій, що виривають дитину з радості людського

спілкування з людиною, що мислить, може порадити, реагує на біль чи радість.

У діяльності, спрямованій на розвиток духовності, особливе місце посідає відродження забутих імен українських учених, письменників, видатних політичних та суспільних діячів. У цьому контексті розв'язання сучасних проблем неможливе без глибокого дослідження і впровадження в життя педагогічних надбань минулого. Вивчення спадщини педагогічної думки України переконує в тому, що шлях формування цілісної системи наук педагогічно-психологічного циклу був тернистим.

Непроминальними ідеями в означених галузях вартісний для нас неоціненний досвід минулого, творче використання якого стає неабияким скарбом. Недарма ж кажуть: без минулого немає майбутнього.

Сьогодні відкриваються нові обрії для національно-духовного відродження української школи науковців. Зробивши для розвитку Батьківщини надзвичайно важливий внесок у науку, культуру, освіту, вони довгий час перебували в забутті з відомих причин.

Вагомим внеском в історію української педагогічної та риторичної думки є спадок видатного релігійного, громадського та суспільного діяча, проповідника і гомілета, професора й архімандрита Іоанникія Галятівського. Він високо оцінює внесок православної Церкви в розвиток основних засад побудови державності, налаштовуючи читача на думку про те, що Христова Церква має неабияке значення для людини, спільноти, народності: "...людське щастя на землі і в вічності зв'язане із Церквою. Її установили Ісус Христос зі своїми апостолами. Вони дістали завдання передати Христову науку всім народам і продовжувати її до проголошення кінця світу" [3, с.451].

За життя Іоанникія Галятівського відбувались надзвичайно важливі політичні та соціальні події, які мали великий резонанс у всіх верствах народу. Учений працював і писав упродовж доби, коли Україна була предметом торгів польської та російської політики, коли Москва закріплювала своє панування над Україною, продовжуючи безжалісне її нищення. Це був час, коли загострювався глибокий соціальний конфлікт між козацькою старшиною і козацькою масою, коли Церква втрачала автономію, опинившись зрештою під повним контролем московської патріархії.

Гуманістичну творчість І.Галятівського почасти вже вивчали і пропагували найвидатніші діячі української та зарубіжної гомілетики і педагогіки. Серед славетних учених зустрічаємо імена І.Франка, М.Сумцова, С.Шевченка, Н.Петрова, М.Марковського, А.Радзивіловського, А.Білецького, І.Огієнка.

Плідно працював над вивченням історико-теоретичного надбання І. Галятовського Іван Огієнко. Він уперше проаналізував творчий доробок великого мислителя з точки зору духовної філософії, історії й риторики.

Зокрема з праці “Ключ Розуміння” дослідник виділяв як важливі аспекти національно-патріотичний, духовно-моральний, гуманістичний та полемічний.

Творча спадщина визначного богослова для багатьох поколінь залишається актуальною.

Розбудова самостійної Української держави і процеси реформування національної освіти потребують правильної організації та функціонування родинно-громадсько-шкільного навчально-виховного процесу на основі відновлення ідей гуманістичної педагогіки України.

Основні положення, ідеї та концепції гуманістичної педагогіки сягають сивої давнини. Українська нація має самобутню історію, глибоко гуманістичну ідеологію, багату теоретичну спадщину. Народна філософія утверджує культ людини. Це філософія добра, краси, істини, справедливості.

Загальновідомо, що кожна людина, народжуючись, застає чинну систему моральних цінностей. Отже, зрозуміло, що нове покоління зорієнтоване в певному історично зумовленому світі. Моральні цінності, культура передаються від покоління до покоління шляхом соціального успадкування, тобто формуються на основі умов життя певної особистості та під цілеспрямованим виховним впливом суспільства.

Не секрет, що загальний рівень школярів ХХІ ст. різниться від їх попередників. Він значно вищий. Це закономірне явище, адже інтенсифікація людського життя, бурхливий розвиток науки, техніки, суспільного життя впливають на формування і розвиток молоді. Її розвиток починається раніше і проходить інтенсивніше. Таким чином, сьогодишні школярі більше бачать, відчувають, знають і вміють, ніж їхні батьки. Отже, зміна освітніх потреб сучасного учня обумовлює значні зміни і в підготовці їх учителів. Вони є визначальними провідниками навчання і виховання, розвитку і діяльності української школи, в якій навчання йде від дитини, її оточення, від рідних та близьких їй людей. Це в свою чергу висуває на перший план проблему духовної підготовки національного фонду педагогів-професіоналів, які будуть спрямовувати свої зусилля на пробудження в учнів соціальної активності, любові до рідного краю, до народу, його культурних надбань. Проблема, що розглядається, стосується не лише педагогічної підготовки вчителів, а й плекання педагога нової формації – людини, що водночас із професійною майстерністю, високою культурою була б яскравим наочним прикладом

патріота своєї землі, мови. Учителя, що діяв би згідно з вимогами православних канонів моральності, був би людиною яскравою і творчою, увібривши в педагогічну майстерність нові технології й скарбницю духовної мудрості минувшини.

Згадуючи про необхідність розвитку національної самосвідомості майбутнього педагога, слід підкреслити, що використання потенціалу історично – культурних здобутків рідного українського народу доцільно запроваджувати принагідно впродовж усього навчально-виховного процесу.

Архімандрит Іоанникій залишив помітний слід в історії світової педагогічної думки, культури, науки. Славний він і своїми турботами про буденне, що нескінченним виром заповнювали кожна хвилину життя цієї видатної постаті української землі. Архімандрит усілякими способами заохочував на пожертву для відновлення Єлецького храму. У праці “Скарбниця” 1676 р. він подає подяку: “Побожний Василій Дунин Борковський, полковник его царского Величества в Запорозьком Войску Черниговський, поставил цегельню, і робив цеглу коштом і старанием своїм, для засклепленая церкви Єлецкой, і для мурування Трапези в монастирі Єлецком” [6, с.26].

Феноменальна постать видатного педагога-просвітителя, що сприяв відродженню скарбів народної педагогічної думки, досліджував теоретичні засади гомілетики і обґрунтував їх у першому хрестоматійному трактаті, сьогодні викликає інтерес. Ідейний, морально-духовний, красномовний зміст творів Іоанникія Галятовського є найвищим рівнем української духовності, збагаченої першоджерелами православ'я, палким почуттям патріотизму, яскравим прикладом неосяжної краси духа, слова, діла.

Аналіз порушеної теми дозволяє зробити висновок про домінування ідеї розвитку духовності особистості у поглядах вченого, що визначає актуальність науково-педагогічної спадщини Іоанникія Галятовського в контексті розвитку сучасної теорії та практики формування духовних цінностей особистості.

Світогляд Іоанникія Галятовського формувалася під впливом духовних традицій рідного народу, його культурної спадщини та національних ідеалів. Саме тому стає зрозумілою основна ідея творів великого педагога – без глибокого засвоєння світоглядних здобутків минулих століть неможливо виховати інтелігентну, моральну, національно свідому особистість, православного християнина.

Як найбільші небесні дари Іоанникій Галятовський розумів віру, любов та надію, без яких людство жило б неповноцінним життям. Таким

чином, аби стати сильною, впевненою людиною з моральними принципами, необхідно любити ближніх, мати міцну християнську віру в благо і надіятись, володіти твердістю та силою віри. без якої людина перетворюється в бездушну істоту.

Християнська віра, на думку вченого, у будівництві земного майбуття відіграє основну роль, адже своїм вченням про любов Бога до людини стверджує, що діяльна любов є невіддільною, суттєвою, незамінною стосовно Бога.

Іоанникій Галятовський обґрунтовано доводить, що християнська система виховання духовних цінностей історично обумовлена і спрямована народом на основі системи поглядів і переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики на організацію життєдіяльності поколінь відповідно до історичного розвитку духовної культури нації.

Позицію Іоанникія Галятовського щодо змісту виховання особистості на основі ідеалів православної християнської віри розглядаємо як закономірне явище, що обумовлене суспільно-історичними фактами. Рекомендації вченого у ставленні до віри мають на меті утвердити у вихованцях основи чесного, добропорядного життя. З особливою повагою виголошує він поради, які стосуються морального стану душі, її чистоти і досконалості.

Важливими чинниками у справі розвитку духовності особистості вчений вважав традиції та обряди українського народу, народну педагогіку, яка пройшла довготривалий процес становлення і вдосконалення.

1. Галятовский И. Беседа Белоцерковська / Перевел и издал В.Аскоченский. – К.: Друк В.Аскоченского, 1857. – 39 с.
2. Галятовский Иоанникій. Беседа Иоанникія Галятовского, що відбулась в Білій Церкві 5 листопада 1663 року // Подольские Епархиальные Ведомости. 1868 р.
3. Галятовский И. Казаня, придатни до книги Ключ Розуміння. // Галятовский И. Ключ Розуміння – К.: Друк Печерської Лаври, 1659. – 166 с.
4. Галятовский И. Наука албо способ зложеня казаня // Галятовский Иоанникій. Ключ Розуміння – К.: Друк Печерської Лаври, 1659. – 252 с.
5. Галятовский И. Небо новое з новими звиздами сотворенное, то сть Преблагословенна Діва Марія Богородиця з чудами своїми. – Львів: Друк Михайла Сльозки. 1665. – 145 арк.
6. Галятовский И. Скарбница потребная і пожитечная всему світу. – Чернігів: Свято-Троїцька Лавра, 1868. – 26 арк.
7. Галятовский И. Старий костюл заходні новому костюлу жимському. – Новгород Сівєрський: Друк Лазаря Барановича, 1678. – 102 арк.
8. Яковенко Н. Паралельний світ. : Дослідження з історії уявлень та ідей в Україні XVI-XVII ст. – К.: Критика. 2002. – 416 с.
9. Сумцов Н.Ф. Иоанникій Галятовський // Матеріал до вивчення історії української літератури: В 5-ти т. Т. 1. Давня українська література. – К.: 1959. – С.347-350.

The author of this article is researching pedagogical and enlighten function of famous Ukrainian scientist and pedagog Ioannikiy Galatovskiy. In this work we considering the basis of methodology development of spirituality, culture and education in XVII century during the active work of Ioannikiy Galatovskiy.

Людмила Машкіна

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Підготовка педагогів за спеціальністю “Початкове навчання” (кваліфікація – вчитель початкових класів) відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 року №507 “Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями” та постанови Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 року №65 “Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” може здійснюватися за чотиріступеневою системою на відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнях: I – молодший спеціаліст, II – бакалавр, III – спеціаліст, IV – магістр. Таку підготовку можна отримувати на базі одного або декількох вищих педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації.

Проблемі практичної підготовки спеціалістів присвячено ряд досліджень. Зокрема, теоретико-методологічні й дидактичні питання практичної підготовки висвітлено в роботах О.А.Абдулліної, В.І.Бондаря, А.П.Беляєвої, С.У.Гончаренка, Б.П.Данилюка, І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало, П.М.Олійника, О.Я.Савченко, Д.А.Тхоржевського, М.Д.Ярмаченка. Історичні аспекти практичної підготовки розкрито в наукових публікаціях В.Н.Губаря, Г.Н.Захаревича, М.М.Кузьміна, В.А.Нечипорук, Ф.О.Пархоменка, Є.П.Степановича, Г.І.Терещенка, Ю.І.Чирви. Психолого-педагогічні проблеми практичної підготовки відображено у працях Г.О.Балла, І.Д.Беха, А.П.Верхоли, П.Я.Гальперіна, М.К.Козія та ін. Зокрема, у дослідженнях М.Козія висвітлено керівництво педагогічною практикою молодших спеціалістів [1].

Методичні та організаційні аспекти проблеми практичної підготовки фахівців початкової шкільної освіти розкрито в роботах Л.В.Борикової та Г.М.Коджаспирової, але вони стосуються лише I освітньо-кваліфікаційного рівня [2].

У Хмельницькому гуманітарно-педагогічному інституті – закладі ступеневої підготовки фахівців за чотирма освітньо-кваліфікаційними

рівнями – сумісно з Інститутом педагогіки і психології професійної освіти АПН України розробляється комплексна наукова тема “Методологічні та організаційно-педагогічні засади ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти”, в контексті реалізації якої і розглядається педагогічна практика.

Основне завдання статті – висвітлити організаційно-змістові аспекти практики у системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів на трьох освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Практична підготовка на кожному з них має закінчений характер і є безперервною. Сьогодні в сучасні реалії початкової освіти прокладають шлях ідеї розвиваючого навчання, тому суттєвою домінантою організації практики є переорієнтація діяльності студентів із дидактичних на розвиваючі і проблемно-пошукові методи роботи з молодшими школярами, які дозволять відійти від виконавчої моделі спеціаліста, спрямованої на засвоєння педагогічної професії лише на репродуктивному рівні, до творчої особистості, в основі якої – створення емоційного настрою на творчість, який сприяє виходу на процес творення, на формування умінь будувати програму своєї педагогічної діяльності з урахуванням знань закономірностей педагогічного процесу і розвитку дитини.

При підготовці вчителя початкової школи на рівні “молодшого спеціаліста” основними завданнями педагогічної практики є: закріплення і поглиблення теоретичних знань студентів; формування педагогічних умінь і навичок, професійно значимих якостей особистості; вивчення сучасного стану навчально-виховної роботи в школі, надання посильної допомоги в роботі з школярами; вивчення передового і новаторського педагогічного досвіду, нових технологій навчання; виховання любові до професій, дітей; формування педагогічних інтересів, здібностей, потреб у педагогічній самоосвіті; розвиток творчого підходу до педагогічної діяльності. На рівні “молодшого спеціаліста” проводиться навчальна та педагогічна практика.

У IV семестрі протягом двох тижнів організовується навчальна практика з основ природознавства та краєзнавства. Метою практики є поліпшення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з природничих дисциплін, поглиблення і розширення знань студентів, одержаних у процесі вивчення теоретичних природничих курсів, творче застосування цих знань на практиці, озброєння студентів умінь і навичками проведення спостережень у природі, збору і опрацювання польового матеріалу, підготовка студентів до організації і проведення екскурсій у природу; формування навичок проведення

позакласної краєзнавчої роботи, керівництва юннатськими гуртками, натуралістичною роботою; виховання у студентів бережного ставлення до природи рідного краю, ознайомлення їх з методами і прийомами природоохоронної діяльності.

Протягом III-IV семестрів по 2 тижневих години проводиться практика з позакласної виховної роботи. Студенти виступають у ролі помічника класовода. Для проходження цього виду практики за кожним класом закріплюються, як правило, по 2 студенти; кожен студент за семестр проводить 6-8 виховних заходів.

Метою цього виду практики є набуття уявлень про характер, зміст, форми і методи виховної роботи в сучасних умовах, про функціональні обов'язки вчителів, вихователів.

У процесі практики розв'язуються такі завдання: набуття умінь планувати позакласну виховну роботу в 1-4 класах школи; визначати конкретні виховні завдання, організовувати школярів на їх виконання; оволодіння методами і прийомами вивчення вікових та індивідуальних особливостей школярів; оволодіння вміннями використовувати різноманітні форми позакласної виховної роботи відповідно до віку.

У V семестрі проводиться практика з додаткових спеціалізацій.

Метою практики є оволодіння вміннями і навичками роботи з дитячими самодіяльними організаціями, гуртковою, клубною, художньою та спортивно-масовою роботою в школі.

У процесі практики студенти відповідно до вибраної додаткової спеціалізації навчаються планувати роботу, визначати зміст і конкретні завдання, організовувати школярів на виконання завдань, творчо використовувати різноманітні форми роботи відповідно до віку, аналізувати результати своєї діяльності.

У VI і VII семестрах студенти проходять практику “Пробні уроки і позакласні заняття”. Мета її – вироблення в практикантів професійних умінь і навичок організації навчально-виховного процесу на уроці.

У процесі практики студенти повинні оволодіти такими вміннями: планувати і проводити уроки з усіх предметів, які вивчаються в 1-4 класах школи; працювати з методичною літературою та підручниками; виготовляти і використовувати наочність, дидактичний матеріал; вибирати найбільш ефективні форми, методи і прийоми навчальної діяльності, нові технології навчання; враховувати особливості фізичного і психічного розвитку школярів при виборі форм і методів роботи; розвивати мислення, увагу, творчу уяву, здібності, нахили школярів, формувати творчу особистість.

Кожен практикант проводить по 16 пробних уроків і позакласних занять із предметів. Пробні уроки і заняття плануються так, щоб студенти ознайомились із різними типами уроків, видами позакласних занять, ефективними методами і прийомами навчально-виховної роботи, новими освітніми технологіями.

У кінці VI семестру студенти проходять літню практику, основна мета якої – розширити професійно-педагогічні знання майбутніх учителів і озброїти їх методикою виховної роботи з дітьми та підлітками в літній період.

У завдання практики входить: ознайомлення із специфікою роботи з дітьми влітку в різних типах таборів; вироблення вмій і навичок самостійного планування і проведення різноманітної роботи з дітьми влітку; використання різноманітних педагогічних впливів на дітей з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей тощо. З метою якісної підготовки до літньої практики проводиться тижневий табірний збір та допуск до практики.

VII семестр розпочинається тижневою практикою в I класі “Перші дні дитини в школі”. Метою даного виду практики є ознайомлення студентів із специфікою періоду адаптації дитини до нових умов у перший тиждень перебування її в школі.

У ході практики студенти ознайомлюються з порядком і методикою комплектування перших класів; плануванням роботи і організацією прийому дітей у перший тиждень і проведенням свята знань; змістом, організацією і методикою занять у перші дні навчання; методами виявлення рівня знань і вмій дітей у галузі усної мови, читання, письма, лічби, малювання, їх уявлень про явища природи і суспільного життя; наявних навичок, які характеризують рівень розвитку дітей; особливістю роботи з батьками першокласників.

У процесі практики студенти виступають у ролі активних помічників учителя I класу, допомагають йому у виготовленні наочності, дидактичного матеріалу, зустрічають дітей, проводять організовані перерви, вивчають учнів.

Завершальним етапом практичної підготовки молодшого спеціаліста є 8-тижнева безперервна переддипломна практика. Відповідно до навчального плану вона проводиться у VIII семестрі. До неї допускаються студенти, які успішно виконали всі попередні види практики.

Основними завданнями цього виду практики є: оволодіння уміннями і навичками навчально-виховної роботи в умовах міської або сільської школи; ознайомлення з умовами діяльності школи, педагогічним колективом, матеріальним забезпеченням та ознайомлення із систе-

мою планування навчально-виховного процесу школи, вчителя; психолого-педагогічне вивчення учнів, шкільної документації (особових справ учнів, класних журналів, щоденників); ознайомлення з роботою методичних об'єднань учителів початкових класів, педагогічної (методичної) ради.

У процесі переддипломної практики студенти ознайомлюються з основними аспектами соціально-педагогічних основ управління освітою: взаємодія з органами громадського самоврядування в освіті та сім'єю; організаційна робота з кадрами; методична робота з педагогічними працівниками; забезпечення виконання вимог законодавства про обов'язковість повної загальної середньої освіти; створення умов для розвитку здібностей і талантів, виявлення обдарованих дітей та ін.

Практиканти працюють під керівництвом кращих учителів школи. Загальну організацію практики в школі та контроль за її проведенням здійснюють завуч, директор школи. До керівництва практикою залучаються досвідчені викладачі інституту – керівники груп практикантів. Підсумки практики обговорюються в школах на засіданні педагогічних рад, рішенням яких виставляється загальна оцінка за переддипломну практику.

Після перевірки матеріалів переддипломної практики викладачами інституту, аналізу звітів керівників груп практикантів проводиться підсумкова конференція, організовується виставка кращих матеріалів підпрактики, анкетування студентів.

Загальні підсумки переддипломної практики підводяться на засіданнях кафедр, методичних радах. Проведення всіх вищеописаних видів практики дає можливість повністю підготувати студентів до роботи в початковій школі.

При підготовці вчителя початкової школи на II та III освітньо-кваліфікаційних рівнях “бакалавр” і “спеціаліст” на базі I освітньо-кваліфікаційного рівня “молодший спеціаліст” основними завданнями педагогічної практики є:

1. Зв'язок різних видів практики з дипломними роботами, які обов'язково виконують усі студенти 5-6-х курсів.

2. Опанування методами науково-педагогічного дослідження, діагностування знань і вмій учнів, передбачених програмами початкової школи, державним стандартом початкової освіти згідно з темою дипломного дослідження.

3. Оволодіння студентами вміннями виявляти, узагальнювати та поширювати передовий досвід освітньо-виховної роботи школи, розробляти методичні рекомендації та пропозиції щодо використання результатів дослідження в навчально-виховному процесі.

4. Формування умінь рефлексувати свої дії, розвивати здібності об'єктивного аналізу власної діяльності і поведінки, володіти прийомами саморегуляції.

Студенти проходять дослідницько-діагностичну і переддипломну педагогічну практику.

Дослідницько-діагностична практика проводиться протягом IX семестру (5 курс) та XI семестру (6 курс) по 2 тижневих години. Метою практики є формування умінь збирати, аналізувати практичний матеріал до дипломної роботи; вдосконалення практичних умінь і навичок, необхідних учителю початкової школи при організації навчально-виховної роботи з дітьми молодшого шкільного віку; проведення дослідницької роботи, використання ефективних методів і прийомів, інноваційних технологій навчання.

Цією практикою керують викладачі – керівники дипломних робіт за рахунок часу, відведеного на практику згідно з навчальним планом. Дослідницько-діагностична практика проводиться на теоретичному фундаменті відповідних дисциплін (педагогіки, психології, фахових методик).

Зміст, методи і прийоми роботи студентів вибираються з урахуванням теми дипломної роботи, підготовленості студентів, характеру конкретних завдань. Студенти вивчають і аналізують досвід учителів, проводять уроки, позакласні заняття, мікродослідження, експерименти, вивчають учнів, збирають і оформляють матеріали до дипломної роботи [3].

Чітка організація дослідницько-діагностичної практики буде сприяти: вихованню в студентів потреби в побудові навчально-виховного процесу в школі на діагностичній основі, потреби в постійному самодіагностуванні та самоаналізі; закріпленню, поглибленню і збагаченню змістового компонента аналітико-діагностичної діяльності; виробленню творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

У X та XII семестрах (5, 6 курс) студенти проходять переддипломну педагогічну практику в школах міста.

Під час цього виду практики проводиться подальша робота з дипломного дослідження і, в основному, реалізується власна концепція професійного зростання випускника. Студенти проводять систему сучасних уроків нового покоління в школах, розширюють діапазон їх видів. Це є показником прагнення майбутніх фахівців до самовираження, неординарності у підходах до освітньо-виховного процесу, вміння використати теоретичні знання у практичній діяльності. Практиканти самостійно готують і проводять різні заходи, спрямовані на реалізацію теми дипломного дослідження. При цьому синтезуються знання з психології,

педагогіки та часткових методик і перевіряються в конкретних педагогічних ситуаціях. Також вони набувають досвіду в роботі з батьками, самостійно готують і проводять бесіди, читають лекції на теми виховання на батьківських зборах.

У процесі переддипломної практики майбутні спеціалісти можуть використовувати в роботі з дітьми інноваційні педагогічні технології, вони набувають методичних навичок у використанні особистісно орієнтованої моделі навчання, педагогіки співробітництва, здійснюють індивідуалізацію, диференціацію, узагальнюють та систематизують свій практичний досвід. Усе це підвищує фундаментальність і самоцінність практики.

1. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів. – К.: Вид-во Нац. педуніверситету ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 139 с.
2. Педагогическая практика в начальной школе / Под ред. Г.М.Коджаспировой, Л.В.Бориковой. – М.: Изд. Центр "Академия", 2000. – 272 с.
3. Машкіна Л.А. Педагогічна практика у системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів. Програма та методичні рекомендації щодо її реалізації. – Хмельницький: Вид-во ХГПІ, 2001. – 52 с.

The particularities of organization of pedagogical practice in the system of preparation of primary school learners, are commented in this paper. The contents of students' practice within three education-qualificational levels – "Junior specialist", "Bachelor", "Specialist" have been shown. The results of an experimental probation of thorough program of pedagogical practice were always revealed in the article.

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

<i>Гунда Галина.</i> Методична концепція спецкурсу “Педагогічна кваліметрія”.....	3
<i>Калаур Світлана.</i> Технології оцінювання навчальної діяльності учнів із предметів природничого циклу.....	7
<i>Мафтин Лариса.</i> Ретроспективний аналіз становлення українознавства як навчальної дисципліни.....	14
<i>Скульський Роман.</i> Етнопедагогічні цінності у структурі професійної культури вчителя.....	22
<i>Шпак Олександра, Івасишин Катерина.</i> Творчі роботи як засіб розвитку творчого мислення школярів.....	28
<i>Штангурська Іванна.</i> Погляди вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів на розвиток творчих здібностей особистості школяра.....	35

ВИЩА ШКОЛА

<i>Лисенко Неллі, Добош Олена.</i> Системна характеристика професійної підготовки педагога у вищій школі України.....	44
<i>Білавич Галина, Савчук Борис.</i> Внесок М.Г.Стельмаховича в розвиток української історико-педагогічної науки.....	51
<i>Безносюк Олександр.</i> Тенденції розвитку вищої освіти в Україні... ..	57
<i>Казакова Наталія.</i> Особливості організації педагогічної практики майбутніх вчителів початкових класів в умовах ступеневої освіти..	64
<i>Лапто Віолетта.</i> Методологічні аспекти активізації етнопедагогіки в умовах педагогічного вузу.....	73
<i>Мацук Людмила.</i> Формування в студентів правових знань у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін.....	78
<i>Романишин Ігор.</i> Формування навичок експресивного писемного мовлення у студентів англійського відділення університету.....	84
<i>Чайка Володимир, Костишина Галина.</i> Психолого-педагогічні умови формування навчально-пізнавальної діяльності студентів... ..	90
<i>Тименко Володимир.</i> Особливості управління соціальною роботою із студентською молоддю в США.....	100

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Плахотнік Ольга.</i> Психологічні особливості реагування в критичній ситуації залежно від надання переваги цінностям особистості, що самоактуалізується.....	106
<i>Проців Лілія.</i> Вивчення художньої літератури українських письменників 20-30-х років як фактор самовиховання підлітків.....	112
<i>Розлуцька Галина.</i> Підручники з географії О.Маркуша – джерело полікультурного виховання школярів.....	118

<i>Стражнікова Інна.</i> Поетична творчість Іванни Петрів як засіб виховання української дитини на еміграції.....	123
<i>Федяєва Валентина.</i> Мирослав Стельмахович про сімейне виховання.....	129

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

<i>Завгородня Тетяна.</i> Освітня і громадська діяльність Ярослава Кузьміва.....	136
<i>Ворощук Оксана.</i> Самоуправління в учнівській організації “Пласт” у галицьких гімназіях (перша третина ХХ ст.).....	143
<i>Зозуляк Роксоляна.</i> Взаємозв’язок завдань морального і національного виховання української молоді у дитячій літературі Галичини (1900-1939 рр.).....	150
<i>Карабінович Любов.</i> Науково-дослідна робота студентів Івано-Франківського педагогічного інституту ім. В.Стефаніка (1950-70-ті рр.).....	156
<i>Кецик Уляна.</i> Громадянське виховання учнівської молоді у професійному шкільництві Галичини (кінець ХІХ – початок ХХ ст.).....	162
<i>Перець Маріанна.</i> Активність – принцип навчання в історії зарубіжної педагогічної думки.....	170
<i>Кузьменко Василь.</i> К.Д.Ушинський про роль міжпредметних зв’язків у формуванні в учнів картини світу.....	176
<i>Нагачевська Зіновія.</i> Проблеми національного виховання у жіночій періодиці Західної України (1920-1930 рр.).....	181
<i>Слюсаренко Ніна.</i> Управління процесом трудової підготовки молоді Херсонщини (кінець 50-х – початок 60-х років ХХ століття).....	188
<i>Панчук Ганна.</i> Сучасний погляд на спадщину Іоаннікія Галятовського.....	192
<i>Машикіна Людмила.</i> Прикладні аспекти ступеневої підготовки майбутнього вчителя початкових класів.....	197

CONTENTS

THE THEORY OF EDUCATION

<i>Gunda H.</i> Methodical conception of the course “Pedagogical qualimetry”.....	3
<i>Kalaur S.</i> Technique of students’ progress assessment in the subjects of natural sciences cycle.....	7
<i>Maftin L.</i> Retrospective analysis of formation of study of Ukraine as subject.....	14
<i>Skulskiy R.</i> Ethnic and pedagogic values in the structure of teacher’s professional culture.....	22
<i>Shpak O., Ivasyshyn K.</i> Creative works as a means of creative thought development.....	28
<i>Shtanhurska I.</i> The Views of Home and Foreign Teachers, and Psychologists on the Creative Abilities Of the Pupils Personality.....	35

HIGH SCHOOL

<i>Lysenko N., Dobosh O.</i> The system characteristic of vocational training of the teacher in the higher school of Ukraine.....	44
<i>Bilawych H., Sawchuk B.</i> The scientific works of M. Stelmahowych in the development of the history-pedagogical science.....	51
<i>Beznosjuk O.</i> Tendencies of development of high education in the Ukraine.....	57
<i>Kazakova N.</i> Peculiarities of future primary teachers’ practice organization in the conditions of grade education.....	64
<i>Lappo V.</i> Methodology of a urgency of ethnopedagogics in conditions of a pedagogical higher school.....	73
<i>Matsuk L.</i> Formation at the students legal knowledge during studying the professional directed disciplines.....	78
<i>Romanyshyn I.</i> The Formation of the English Department Students’ Creative Writing Skills.....	84
<i>Chaika V., Kostyshyna H.</i> The Pedagogical and Psychological Conditions for the Forming of Students’ Educational Activities.....	90
<i>Tymenko V.</i> The Peculiarities of the Direction of Social work of the Students in USA.....	100

NATIONAL EDUCATION THEORY

<i>Plahotnik O.</i> Psychological peculiarities of reactions in critical situation dependence of preference of values of personality which actualizes itself.....	106
<i>Protsiv L.</i> The study of better-letters of the Ukrainian’s writers of the 20-30 th years as a factor self-education pupil-teenager.....	112

<i>Rozlutska G.</i> The article elucidates the problem of manycultural education of ethnic different schoolchildren through the subject of Ukrainian books in Geography of Oleksandr Markush.....	118
<i>Strazhnikova I.</i> The poetical creativeness of Ivanna Petriv as a mean of education of Ukrainian child in emigration.....	123
<i>Fedyayeva V.</i> Myroslav Stelmahovyich about family upbringing.....	129

THE HISTORY OF PEDAGOGICS

<i>Zavorodnia T.</i> Yaroslav Kuzmiv’s educational and public work.....	136
<i>Voroshchuk O.</i> The self-government in pupil organization “Plast” of Galician gymnasiums (the first of a third of the XX st.).....	143
<i>Zozulyak R.</i> Concerning the problems of interaction junior schoolchildren of Galychyna, reflected in children literature (year 1900-1939)....	150
<i>Karabinovykh L.</i> The of the students of Ivano-Frankivsk pedagogical institute named after V.Stefanyk (1950-1970).....	156
<i>Ketsyk U.</i> The civic education of pupils at professional schools of Galicia (the end of the XIX – the beginning of the XX th.).....	162
<i>Perets M.</i> Activity as one of the main principles of the study and education in the works of the famous foreign educational specialists.....	170
<i>Kuzmenko V. K.D.</i> Ushynskiy about the role of inter-subject relations in the forming of the pupils’ world image.....	176
<i>Nagachevska Z.</i> The problems of national education in the female periodicals of Western Ukraine (1920-1930 s.).....	181
<i>Shusarenko N.</i> Managing the process of youth labour preparation in Kherson region (the end of the 50s – beginning of the 60s in the XX century).....	188
<i>Panchuk H.</i> The Modern Regards on the Ionykyi Halatovskyi’ Work...	192
<i>Mashkina L.</i> Organization of the pedagogical practice within the system of primary school teachers’ stage training.....	197

7.00

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

ВІСНИК
Прикарпатського університету імені Василя Стефаника

ПЕДАГОГІКА
Випуск X

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, м.Івано-Франківськ,
вул. Мазепи, 10
Педагогічний інститут
Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника
тел. 2-33-62

Ministry of Education of Ukraine
Precarpathian University named after V.Stefanyk

NEWSLETTER
Precarpathian University named after V.Stefanyk

PEDAGOGICS
№ X Issue

Published since 1995

Publishers' adress: Pedagogical Institute
of Precarpathian University named after V.Stefanyk
10. Mazepa Str., 76000, Ivano-Frankivsk, tel. 2-33-62

Старший редактор: Олена БОЙЧУК
Літературні редактори: Любов ОБОДЯНСЬКА,
Олександра ЛЕНІВ
Комп'ютерна правка: Оксана КЛИМЕНКО, Олег БОЙКО
Комп'ютерна верстка: Лідія КУРІВЧАК
Коректор: Марія СПЛАВНИК

Друкується українською мовою
Регістраційне свідоцтво КВ №435

Здано до набору 10.06.2004
Гарнітура Times New Roman

НБ ПНУС



663326

Формат 60x84/16. Папір ксероксний.
12.75. Тираж 300 прим. Зам. 602

Друкарня видавництва
76000, м.Івано-Франківськ

університету імені Василя Стефаника
57, тел. 59-60-51