

Державний вищий навчальний заклад  
“Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

# **Освітній простір України**

Науковий журнал  
(випуск 1)

Івано-Франківськ

2014

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ДВНЗ “ПРИКАРПАТСЬКИЙ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА”.**  
(Освітній простір України. 2014 р. Випуск 1, 148 с.)

У журналі вміщено науковий доробок відомих українських та зарубіжних учених з актуальних проблем освіти дітей та молоді у сучасному полікультурному просторі в руслі її глобалізації.

Представлені результати наукових досліджень педагогічних, гуманітарних, психологічних та соціальних напрямів, які можуть бути використані науковцями, викладачами, аспірантами, студентами. Журнал розраховано також на всіх тих, для кого означені проблеми становлять науковий інтерес.

Видається з 2014 року.

Журнал включено до переліку наукових фахових видань ВАК України.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ №20663-10463Р (від 15.04.2014 р.).

Друкується за ухвалою Вченої ради  
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені В. 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 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 психол. наук, проф. І.Д.Бех; д-р пед. наук, проф. Н.М.Бібік; д-р пед. наук, проф. В.І.Бондар; д-р пед. наук, проф. Г.П.Васянович; д-р істор. наук, проф. В.С.Великочий; д-р філос. наук, проф. І.М.Гоян; д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук; проф. соціол. Д.Девіс; д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р психол. наук, проф. З.С.Карпенко; д-р пед. наук, проф. Я.П.Кодлюк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; канд. пед. наук, проф. В.І.Костів; д-р пед. наук, проф. Т.М.Котик; д-р філос. наук, проф. В.К.Ларіонова; д-р пед. наук, проф. М.М.Марусинець; канд. пед. наук, доц. Л.О.Мацук (*відповідальний секретар*); д-р філос. наук, проф. Г.Й.Михайлишин; доц. К.Молнар; д-р психол. наук, проф. В.П.Москалець; д-р пед. наук, проф. З.І.Нагачевська; канд. пед. наук, доц. М.І.Олійник; І.І.Орос; канд. пед. наук, проф. О.С.Рега; д-р пед. наук, проф. О.Я.Савченко; д-р соціол. наук, проф. І.Соріна; д-р політ. наук, проф. І.Є.Цепенда; д-р філос., д-р пед. наук, проф. В.М.Чайка; д-р пед. наук П.Шандор; д-р філос. К.Ющак.

**Адреса редакційної колегії:**

76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10, Педагогічний інститут  
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

© ДВНЗ “Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника”, 2014  
© Видавництво ДВНЗ “Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника”, 2014

## З М І С Т

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Бубін Алла.</i> Розвиток суспільного дошкільного виховання на Волині (початок ХХ ст.)	4
<i>Зайченко Іван.</i> Проблеми фізичного виховання у творчій спадщині Г. Ващенко (1878-1967)	11
<i>Мацук Людмила.</i> Ідеї правового виховання у філософсько-педагогічних системах	19
<i>Мельничук Марія.</i> Проблеми розвитку позашкільної освіти у другій половині ХХ ст.	26
<i>Собко Юрій.</i> Микола Дарманський: педагог-новатор	29

### ВИЩА ШКОЛА

<i>Костів Володимир.</i> Використання народознавчого матеріалу у підготовці майбутніх педагогів до вивчення рівня моральної вихованості школярів	34
<i>Лазарович Надія.</i> Готовність вихователів дошкільних навчальних закладів до формування народознавчої компетенції засобами етнорегіональної культури	43
<i>Лисенко Неллі.</i> Соціально-педагогічні основи полікультурної освіти сучасної дитини: ДНЗ – родина – суспільство	48
<i>Лисенко Олександра.</i> Етнопедагогічна підготовка майбутнього педагога: стан і проблеми	57
<i>Онофрійчук Лілія.</i> Аналіз стану підготовки студентів до управлінської діяльності в процесі викладання професійно-орієнтованих дисциплін дошкільного циклу	66
<i>Орос Ілдіка.</i> Забезпечення розвитку освіти засобами національно-культурних традицій національних меншин у Закарпатській області	72

### ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Заранська Наталія.</i> Педагогічні умови прилучення дошкільників до духовних цінностей на заняттях музики	82
<i>Мельничук Оксана.</i> Іменні висловлення подяки як засіб формування комунікативного етикету	88
<i>Нижникевич Зоряна.</i> Традиції морального виховання дітей в українській родині	94
<i>Савчук Володимир.</i> Драматургія і виховні функції українського вертепу	97
<i>Червінська Інна.</i> Етновиховне середовище гірської школи: проблеми та перспективи розвитку	102
<i>Яцук Інна.</i> Розвиток форм виховання студентської молоді у вищих педагогічних навчальних закладах України ХХ століття	109

### ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

<i>Васянович Григорій.</i> Проблема адаптації студентської молоді до навчання у вишах України	116
<i>Клепар Марія, Прокопчук Ольга.</i> Вплив нетрадиційних уроків на навчання молодших школярів	129
<i>Кудярська Тетяна.</i> Усна народна творчість як засіб розвитку мовлення дошкільників із мовленнєвими порушеннями	136
<i>Савченко Марина.</i> Теоретичні засади формування комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку	141
<i>Шафранський Володимир.</i> Система підготовки майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах	147

УДК 372(09)  
ББК 74.03(4Укр-4Вол)

Алла Бубін

## РОЗВИТОК СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ НА ВОЛИНІ (ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

*В статті розглянуто особливості розвитку суспільного дошкільного виховання на Волині на початку ХХ століття. Розкрито зміст діяльності основних типів дошкільних інституцій. Окреслено специфіку підготовки фахівців дошкільного профілю на педагогічних курсах регіону.*

**Ключові слова:** дитячий садок, ясла, дитячий майданчик, дитячий осередок, притулок, сирітський будинок, дитячий будинок, Волинське товариство виховання і захисту дітей, курси підготовки дошкільних працівників.

В умовах соціокультурного відродження України розвиток початкової ланки системи освіти – дошкільного виховання набуває першочергової ваги. Запорукою успіху його реформування розглядаємо творче осмислення кращих надбань минулого задля їх дієвого впровадження у педагогічну практику в руслі закону України “Про освіту”, Національної доктрини розвитку освіти України та ін.

Актуальність означених питань зумовлено потребами суспільства щодо необхідності ґрунтовного вивчення культурної спадщини українського народу на різних історичних територіях за різних соціально-політичних умов. Проблеми розвитку теорії та практики дошкільного виховання на Україні кінця ХІХ – початку ХХ ст. висвітлено в наукових дослідженнях С.Абрамсона, Л.Батліної, Н.Біденко, С. Попиченко, у Східній Галичині – З. Нагачевської, Закарпатті – А.Рего, у Центральній Україні – І.Улюкаєвої, в умовах польського дошкілля – І.Адамека.

На підставі аналізу генези освіти у Волинському регіоні (М.Барсов, П.Батюшков, Н.Мукалов, К.Левицький, М.Теодорович, Н.Удовський) та наукових досліджень сучасних українських учених (О.Борейко, Т.Джаман, Л.Єршова, С.Кваша, Р.Найда, В.Омельчук, Н.Сейко) доходимо висновку, що історико-педагогічні дослідження щодо розвитку дошкільного виховання на Волині на початку ХХ століття ще не було здійснено. Відповідно порушена проблема становить значний науковий інтерес для теорії й практики української дошкільної педагогіки.

Суспільне дошкільне виховання на території України, що входила до складу Російської імперії, з’явилося в кінці ХІХ століття. У цей час в суспільстві значно зріс інтерес до виховання дітей дошкільного віку – першого і найбільш відповідального періоду в житті дитини. Прогресивні педагоги вбачали в суспільному вихованні дошкільників дієвий засіб покращення виховання підростаючого покоління, але спроби педагогічної громадськості домогтися від царського уряду введення дитячих садків до системи державної освіти та державного фінансування успіху не мали [6, с.7].

На підставі вивчення матеріалів державного архіву Житомирської області нами виявлено своєрідну систему суспільних дошкільних інституцій Волині на початку ХХ століття: заклади призначенні лише для дошкільників – дитячі садки, ясла; заклади спільного виховання дітей дошкільного та шкільного віку – літні дитячі май-

данчики, дитячі осередки; заклади опіки сиріт та безпритульних дітей – сирітські будинки, дитячі притулки, будинки опіки.

До революції в межах Волинської губернії функціонувало не більше 2-3 дитячих садків, в яких виховувалося 80-120 дітей, 10 притулків із контингентом 500 дітей, 10 дитячих захистків, в яких виховували 200 дітей, серед яких були і дошкільники. В установах дошкільного виховання налічувалося біля 400 дітей [10, с.107].

У серпні 1917 року у складі утвореного Центральною Радою Генерального секретаріату освіти було організовано відділ позашкільної освіти і дошкільного виховання (з 8 січня 1918 р. – Міністерство народної освіти). Таким чином, уперше в Україні, суспільне дошкільне виховання фактично увійшло до державної системи освіти, що мало велике значення для його розвитку в регіонах у подальші роки.

У січні 1918 року департамент позашкільної освіти і дошкільного виховання Міністерства освіти УНР підготував “Регламент дитячих садків” – проект офіційного документу стосовно дошкільництва. У ньому зазначалося, що всі діти від трьох років мають ходити до дитячого садка або захистку. Ці заклади повинні бути безплатними і організовуватись на кошти земського та міського самоврядування. На думку організаторів, суспільне дошкільне виховання повинно було стати обов’язковим і безкоштовним. Проект “Регламенту дитячих садків” було вміщено у збірнику “Організаційні поради в справі позашкільної і дошкільної освіти” поряд з іншими матеріалами, зокрема, з планом улаштування дитячих садків і літніх майданчиків [1, с.276].

З перемогою радянської влади питання дошкільного виховання посідало значне місце у загальній системі розвитку освіти, яку почали впроваджувати більшовики на усій території УСРР і на Волині зокрема.

25 вересня 1920 року РНК УСРР затвердив представлену НКО “Схему народної освіти в УСРР”, яка стала наріжною і для розвитку системи суспільного дошкільного виховання. Згідно з цією схемою, передбачалось утворення при губернських і повітових відділах освіти підвідділів соціального виховання. Вони поділялись на чотири секції: дитячих будинків, якій підпорядковувались інтернати для здорових дітей та дітей з дефектами розвитку; дошкільній секції підпорядковувались дитячі садки, дошкільні притулки та майдани; шкільній – школи, дитячі клуби, дитячі бібліотеки, колонії; секція охорони дитинства відповідала за правовий захист дітей.

Керівництво дитячими садками, дошкільні притулки та майданчиками на Волині в 20-ті роки здійснював дошкільний підвідділ (секція) відділу соціального виховання Волинському губернському відділу народної освіти.

На початку 20-х років інтенсивно створювались державні і громадсько-суспільні заклади виховання. В квітні 1921 року в губернії функціонувало 28 дитячих садків із контингентом – 2242 дитини.

Таблиця 1.

<i>Повіт</i>	<i>Кількість дитячих садків</i>	<i>Кількість дітей в дитячих садках</i>	<i>Дітей дошкільного віку в повіті</i>
м. Житомир	8	515	11290
Житомирський	3	180	56576
Новоградволинський	2	179	57635
Овручський	10	658	37867
Староконстянтинівський	1	150	33476
Ізяславський	4	560	34321
<i>Всього</i>	<i>28</i>	<i>2242</i>	<i>231165</i>

Якщо наведені дані порівняти із загальною кількістю дітей дошкільного віку, яких в губернії – 231165 осіб, то з'ясуємо, що сферою дошкільного виховання охоплено 1,14 % дітей [9, с.59].

За джерелами фінансування дитячі садки поділялись на чотири категорії: утримувались за рахунок державного бюджету; місцевого бюджету; на кошти профспілкових і громадських організацій; коштом батьків. На жаль, у фондах державного архіву Житомирської області не збереглося даних про кількість дитячих садків за кожною категорією.

За мовою навчання дитячі садки поділялися на: єврейськомовні – 17 (60,71%); україномовні – 5 (17,86%); в інших дитячих садках мову не вдалося з'ясувати. Можна зазначити, що в єврейських дитячих садках освітню роботу вели систематичніше, порівняно з іншими садками, тому що єврейська громада, як вказують дослідники ставиться свідомо до роботи закладів дошкільної освіти [10, с.108].

У сільській місцевості на початку 1921 року не було жодного садка, тому що не було відповідних працівників і сільське населення краю ставилося збайдужіло, навіть вороже до їхньої організації.

Роботу в дитячих садках Волинської губернії здійснювали відповідно до Інструкції для працівників дитячих садків. Приймали до дитячого садка дітей віком від 3 до 7 років. Їх перебувало від 50 до 75 осіб, керівниць – 4. При максимальній кількості дітей поділяли на 3 групи, при мінімальній на 2 – старшу та молодшу. Виховання кожної групи здійснювали окремою керівницею, яка несла відповідальність за виховання дітей своєї групи. Навчання в дитячому садку здійснювали рідною мовою.

Діти в дитячому садку перебували з 10.00 ранку до 14.00 дня. Розпорядок дня в дитячому садку передбачав: 10.00 – гігієнічний огляд дітей, миття рук; 10.30 – сніданок, прибирання посуду; 11.00 – 13.30 – планова робота садка (бесіди, казки, ігри, ліплення, малювання, вирізування, ручна праця); 13.30 – обід; 14.00 – повернення дітей додому.

Один раз в тиждень вихователі влаштовували вільні дні, коли кожна дитина самостійно вибирала певний вид діяльності. Роль керівниці в цей день зводилася до спостереження за ними. Казки читали дітям не більше 2 разів на тиждень. Вихователі періодично влаштовували дитячі свята, вистави, розваги для дітей. Двічі на тиждень проводили загальні збори працівників дитячого садка для спільного обговорення педагогічних справ та обміну досвідом. Педагогів знайомили з літературою практичного і теоретичного змісту щодо дошкільного виховання. Такий тип дошкільних установ на Волині долав труднощі в організації роботи унаслідок нестачі необхідних коштів для господарської та навчальної діяльності [13, с.163].

З метою створення умов для залучення до виробництва жінок, які мали малих дітей 1 липня 1919 року в Волинській губернії відкрито ясла для дітей віком від 6-ти місяців до 4-х років. Їхнім призначенням було поліпшення здоров'я малюків, боротьба з дитячою смертністю. В яслах створювали умови для життя і догляду за немовлятами та малолітніми дітьми: належний температурний режим, харчування, медичний контроль, дотримання санітарно-гігієнічних вимог. Кількість дітей в яслах не визначалася, оскільки потрібно було охопити всіх дітей в селі під час польових робіт. Керівничок в осередку було 2: одна – особа, яка закінчила курси, друга – місцева вчителька.

Влаштовувалися сільські ясла, зазвичай, у непристосованих для цього приміщеннях. Для них сільська рада виділяла окрему хату або кімнату з примітивним обладнанням, які часто не відповідали потребам закладу [12, с.9].

Відповідно до постанови Народного комісаріату Про організацію дитячих ясел під час весняно-польових робіт від 1 квітня 1921 року, народний комітет здоров'я, місцеві органи регіону розгорнули влітку 1921 року широку сітку сільських ясел, організували курси підготовки керівників сільських ясел [7, с.292].

Дитячі майданчики у Волинській губернії були ефективною формою організації дозвілля дітей від 3 до 14-15 років у літніх період. У навчально-виховній роботі значне місце посідали ігри, музика та співи, малювання і ліплення, читання, розповіді та бесіди вихователя. Для керівництва дитячими майданчиками запрошували досвідчених педагогів. До участі в роботі майданчиків залучали лікарів. Їхні функції полягали у медичному огляді дітей та попередженні інфекційних захворювань; ретельному обстеженні дітей на початку і в кінці літа задля виявлення впливу майданчика на фізичний стан дітей.

Влітку 1913 року в Бердичеві діяло два дитячих майданчики: платний і безоплатний, організовані Товариством охорони здоров'я єврейського населення. Оскільки з дітьми обох закладів працювали ті ж самі вихователі, безоплатний було відкрито в першу половину дня, платний – увечері. Відмінність між ними полягала в кількості та віці дітей. Платний майданчик відвідувало щодня спочатку 60-70 дітей віком понад 4 роки, пізніше до 150. У безоплатному число дітей складало більше 300, в окремі дні досягало 350 і більше. Серед дітей було багато віком від 2-х до 4-х років, вони приходили разом із старшими братиками і сестричками [4, с.73].

Станом на 30 червня 1919 року в губернії працювало вже 25 майданчиків. Відділ охорони здоров'я назначив для них 9 лікарів. Заняття на майданчиках проводили материнською мовою під керівництвом 2 досвідчених педагогів. Майдани були відкриті кожен день окрім неділі з 10 до 16 години, діти були забезпечені сніданком і обідом. Підвідділ дошкільного виховання Волинського губернського відділу народної освіти планував організувати дитячі майданчики не лише в Житомирі, а й в Кодне, Фастові, Кутузові [12, с.2].

Згідно з інструкцією НКО УСРР 1920 року, дитячий майданчик був тимчасовим закладом, який функціонував упродовж 4-х місяців – із травня по серпень. Восени частину дітей переводили до дитячих садків, іншу – виховували в родинах. На майданчик зараховували дітей виключно працюючих членів профспілок та малозабезпечених батьків. Дошкільну групу формували не більше як із 20-ти дітей.

На 1 червня 1921 року лише в Житомирі функціонувало 11 дитячих майданчиків із контингентом 800 дітей [9, с.17].

Суттєвішим недоліком роботи дитячих майданчиків було те, що на одного педагога припадала велика кількість дітей. Причину цього вбачаємо в обмеженій кількості майданчиків та запрошених на роботу педагогів, а також значній кількості бажаючих відвідувати дитячі майданчики.

Благодійними товариствами та міськими організаціями на початку ХХ століття на Волині створювали дитячі осередки. Їх основне призначення – боротьба з дитячою безпритульністю та надання допомоги родинам у вихованні дітей. Названі заклади для дошкільників працювали за принципами дитячих садків.

28 червня 1919 року колегія підвідділу дошкільного виховання постановила відкрити в губернії 100 осередків, серед яких по 8 осередків у вісьмох повітах і по 9 осередків у 4 повітах. У кожному осередку мало бути два керівники.

Сирітські будинки, дитячі притулки мали тривалішу історію розвитку на Волині з-поміж інстанцій для дітей дошкільного віку. Перші будинки для дітей сиріт почали відкривати за ініціативою церкви, приватних осіб та за їхні кошти ще на по-

чатку XVIII століття. Вони надавали опіку дітям, що залишились без батьків, забезпечували умови для їхнього життя і навчання. У сирітських будинках та будинках опіки діти перебували цілодобово. Дитячі притулки існували кількох типів: постійно діючі (робота організовувалась за принципами сирітського будинку, діти знаходилися цілодобово); денні (діти перебували впродовж дня); змішані (частина дітей проживали постійно, а частина – перебували лише впродовж дня). Спільними для таких закладів були підготовка дітей до самостійного життя, релігійно-моральне виховання, засвоєння елементарних знань, умінь читати і писати.

На Волині справою соціального захисту малолітніх із 1900 р. опікувалося Волинське товариство виховання і захисту дітей. Його члени ставили метою своєї діяльності захист дітей у випадках жорстокого з ними поводження, а також їх моральне виховання та здобуття елементарних професійних умінь і навичок. Членами товариства могли бути всі громадяни, які не могли залишатись байдужими до обездолених і голодних дітей свого краю [2, с.12].

Правління товариства прагнуло покращити життя дітей, які проживали у важких соціальних умовах: багато з опікуваних дітей отримали пожертвовані одяг та взуття. Товариство влаштовувало безпритульних і покинутих дітей до майстерень, в яких забезпечували білизною, одягом і взуттям.

У Житомирі товариством було влаштовано 2 денних притулки для бідних дітей. Їхні батьки змушені були щоденно працювати без можливості виховувати дітей. Вихованців забезпечували триразовим харчуванням, організовували їх навчання і виховання. Попечителями притулків були дійсні члени товариства К. Роше і А. Домерникова у першому (вул. Рудненська); М. Бируля-Іванова та Є. Татарінова у другому (передмістя Житомира Путятин, вул. Левківська).

На початку 1904 року в Бердичеві функціонував уже громадський єврейський сирітський будинок [5, с.8].

16 листопада 1920 року розпочала свою діяльність Секція охорони дитинства при Волинському губернському відділі народної освіти. На одному із перших засідань секції було вирішено відкрити за дуже короткий термін 3 дитячі заклади призначені для безпритульних дітей: 1 прийомний пункт, 1 відкритий дитячий будинок, 1 колектор для неповнолітніх правопорушників, оскільки лише в Житомирі було біля 500 безпритульних дітей [9, с.89].

Для залучення дітей вулиці до навчально-виховних закладів відділом народної освіти в 1921 році в Житомирі було створено 2 відкриті дитячі будинки на 130 дітей. У них дітям надавали дах над головою, харчування, організовували розумові розваги [9, с.61].

Станом на 01.05.1921 року в губернії функціонувало 29 закритих дитячих будинків із контингентом 1436 дітей. Заклади охорони дитинства обслуговували лише 16,4 % дітей із загального числа потребуєчих допомоги [9, с.60].

Таблиця 2.

<i>Повіти</i>	<i>Кількість дитячих будинків</i>	<i>Кількість дітей в дитячих будинках</i>
м. Житомир	19	970
Житомирський	3	118
Староконстянтинівський	3	200
Новоградволинський	2	75
Овручський	2	73
<i>Всього</i>	<i>29</i>	<i>1436</i>



У відомстві Губернського відділу охорони здоров'я перебував дитячий будинок (178 хворих дітей) та 4 дитячі садки (178 хворих дітей), а у відомстві відділу суспільного харчування – дитячі їдальні на 1200 дітей [9, с.10].

На початку 1923 року у Волинській губернії функціонувало 83 дитячих будинки з контингентом 3969 дітей, з них в Житомирі – 24 із контингентом 1669 дітей [11, с.11].

У “Положенні про дитячі садки” (1908), розробленому Київським товариством народних дитячих садків, ставилися обов'язкові вимоги до освітньо-професійного рівня вихователів: середня освіта та спеціальна підготовка на курсах чи у відповідних навчальних закладах, помічниками вихователів рекомендовано було призначати осіб, які пройшли трьохмісячну практику в добре обладнаних дитячих садках.

Склад вихователів у дошкільних установах Волинської губернії на початку ХХ століття був досить різноманітним: здебільшого – особи з педагогічним стажем, із освітою середніх шкіл та різних курсів; меншість – особи із досвідом роботи вихователів під керівництвом старших співробітників у тому ж садку; справжніх “фребелічок” не налічувалося навіть 10 осіб.

Відчуваючи нестачу працівників дошкільного виховання, Волинський губернський відділ народної освіти дбав, щоб місцевими силами їх підготувати. Влітку 1919 року було відкрито короткотривалі курси для підготовки керівників дитячими захистками на 60 слухачів. Курси проходили в будинку колишньої Маріїнської гімназії.

Програма курсів з дошкільного виховання передбачала вивчення низку навчальних дисциплін: гігієна дитячого віку і нервові діти; дошкільне виховання; психологія дитяча; фізичне виховання; інфекційні хвороби дітей; естетичне виховання дітей, малювання, ліплення; ручна праця; рухливі ігри при дитячих садках; бесіда з дітьми і книжка для дітей дошкільного віку; улаштування дитячого садка, майдану, захистку; музика в житті дитини; дитина і світ природи; дефекти з психології дитини; догляд дитини першого віку; дитячі співи.

На курсах було влаштовано семінар, в якому відбувалося обмірковування практичних питань з дошкільного виховання та щодо роботи на майданчиках і сільських захистках. Слухачі обов'язково мали підготувати реферат із дошкільного виховання. Читання рефератів відбувалося на загальних зібраннях слухачів, під час яких слухачі давали відповіді на запитання.

Кожен слухач зобов'язаний відбути чергування на місцевому майданчику і висловити свій погляд на те, як здійснюється освітня робота на даному майданчику. Слухачі повинні провести на майданчику доручену роботу з дітьми [12, с.3].

У першій половині 1920 року на Волині було організовано двомісячні курси з соціального виховання дітей, на які було зараховано до 100 слухачів та шестимісячні єврейські курси підготовки шкільних працівників, на які зараховано 30 слухачів. На початку 1921 року функціонували чотиримісячні курси з соціального виховання (дитячі садки і дитячі будинки), на які зараховано 106 слухачів [9, с.71].

Система закладів, які охоплювали дітей дошкільного віку на початку ХХ століття у Волинській губернії вирізнялась специфічністю призначення кожної ланки. Її функціонування її забезпечувалося завдяки ініціативі, ентузіазму та самовідданій праці педагогів, громадських діячів. Вони усвідомлювали необхідність суспільного дошкільного виховання як фактора впливу на формування особистості дитини, вірили в майбутнє дитячих закладів.

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України: Підручник. – К.: Либідь, 2006. – С. 276.
2. Волыньское общество воспитания и защиты детей // Волыньская жизнь (Житомир). – 1906. – 21 ноября / 4 декабря. (№ 32) – С.12.
3. Из отчета о детских площадках. – СПб: Тип общества “Грамотность”, 1914. – 21с.
4. Попиченко С. Підготовка до школи в громадських дитячих закладах // Рідна школа. – 1998. – № 7-8. – С.72–73.
5. Сиротский дом // Волыньская жизнь (Житомир). – 1906. – 10 / 23 ноября. (№ 24) – С.8.
6. ДАЖО Ф. Р-28, Оп. 1, Спр. 6, Арк. 292.
7. ДАЖО Ф. Р-31, Оп. 1, Спр. 7, Арк.10, 17, 60, 61–62, 71, 89.
8. ДАЖО Ф. Р-31, Оп. 1, Спр. 27, Арк.107–108.
9. ДАЖО Ф. Р-31, Оп. 1, Спр. 81, Арк.11, 120.
10. ДАЖО Ф. Р-31, Оп. 2, Спр. 22, Арк.2, 3–4, 9.
11. ДАЖО Ф. Р-1983, Оп. 1, Спр.3, Арк.163.

*The specification of the development of social preschool education in Volyn region at the beginning of the XXth century is considered in the article. The substance of the activity of the main types of preschool institutions is revealed. The specification of the preparation of specialists of preschool type in the regional pedagogical extensions is described.*

**Key words:** *kindergarten, mangers, nursery, play ground, children's centre, shelter, orphanage, children's home, the Association of children's education and defence of Volyn region, extension of the preparation of preschool teachers.*

## ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ Г. ВАЩЕНКА (1878-1967)

*У статті показані погляди Григорія Ващенко на різноманітні фактори фізичного виховання через дотримання особистої гігієни, спортивні змагання, ігри, види гімнастики, дотримання правил харчування, відпочинку й праці тощо.*

**Ключові слова:** *Григорій Ващенко, фізичне виховання, моральне виховання, школа, духовні сили, формування волі й характеру.*

Визначаючи основною метою виховання української молоді – служіння Богові й Батьківщині, Г. Ващенко особливого значення надавав фізичному вихованню молоді, оскільки: “Фізичне виховання не можна розглядати без зв’язку з вихованням інтелектуальним і моральним. Основне у людини – її дух. Отже, дітей треба виховувати так, щоб тіло у них було спритним і міцним знаряддям духа” [1, с.188]. “Наше завдання полягає у тому, щоб виховати людину міцну духом і тілом, але водночас таку, щоб у неї дух панував над тілом. У цьому основний сенс тіловиховання. Ця ідея мусить бути покладена в основу всіх ділянок тіловиховання” [2, с.301]. “Школа має виховати дітей здоровими, міцними й спритними. Фізичне виховання не може ставити перед собою завдання виховувати атлетів... Але школа мусить так поставити фізичне виховання, щоб наша молодь була не тільки здоровою під час шкільного навчання, а й після закінчення школи. Тому ж з дитинства треба прищипити дітям здорові гігієнічні навички щодо їжі, чистоти, користування повітрям, чергування праці й спочинку й таке інше. Ці навички мусять спиратися на певні знання в галузі гігієни. Крім того, треба виховувати молодь так, щоб вона могла без шкоди для здоров’я зносити холод і спеку і взагалі була витривалою до впливів підсоння” [1, с.187–188].

Достатньо повно погляди на проблеми фізичного виховання молоді Г. Ващенко виклав у праці “Виховний ідеал” (Мюнхен, 1950) та “Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру” (остання вийшла накладом видавництва “Авангард” у 1956 р. у Мюнхені).

Розглянувши в ретроспективі розвиток систем фізичного виховання у персів, Спарті, Афінах, Римській імперії, середньовічній Європі та часів європейського Ренесансу XV-XVI ст., в новий період історії, у філантропіях, німецькому, шведському вихованні, в системі П. Лесгафта, досвід І. Боберського як піонера української системи фізичного виховання, Г. Ващенко відзначив, що “Усі народи звертали і звертають більшу або меншу увагу на тіловиховання молоді, щоб, виховуючи фізично, разом з тим виховувати молодь і духовно. Римське прислів’я каже: “У здоровому тілі здоровий дух” [2, с.271].

За переконанням Г. Ващенко, засадами фізичного виховання української молоді є:

- 1) Фізичне виховання не є окрема галузь формування людської особистості, а органічна частина його, міцно поєднана з вихованням розумовим, моральним і естетичним.
- 2) Завданням фізичного виховання є не тільки зміцнення здоров’я, розвиток м’язевої сили й спритності, а й розвиток духовних сил людини: зміцнення її волі, вироблення витривалості, здібності керувати своїм тілом як знаряддям духу.
- 3) Керівники фізичного виховання української молоді мусять чітко уявляти собі, які вимоги ставить до українського народу історія. Такими основними завданнями є

здобуття незалежності соборної України, розбудова її господарства і духової культури. Виконання цих завдань вимагає певних властивостей духу й тіла.

4) Керівники фізичного виховання мусять бути знайомими з історією його у різних народів, бо вона дає багато повчального як з погляду позитивного, так і негативного.

5) Вироблена система фізичного виховання не може залишатися незмінною протягом довгих років. Вона, перш за все, міняється у зв'язку зі зміною завдань, що їх ставить перед народом історія. Крім того, слід брати до уваги неспинний розвиток наук, що пов'язані з питанням фізичного виховання, перш за все, з медициною й психологією, у яких зроблено немало відкриттів і винаходів, що дають можливість боротися з різними хворобами, зміцнювати організм, сприяють збільшенню працездатності й терміну життя людини. Керівники фізичного виховання повинні ретельно стежити за всіма науковими досягненнями, розумно й обережно використовувати їх у своїй практиці, радячись при цьому з лікарями.

6) В системі фізичного виховання, як і в інших галузях виховання, останнє мусить бути органічно поєднане з самовихованням.

Це означає, що а) вихованець сам розуміє потребу і сенс фізичного виховання, б) що він розуміє завдання, які стоять перед українським народом і усвідомлює свої обов'язки перед ним, в) що він не тільки ретельно й охоче виконує накази керівників під час походів і гімнастичних вправ, а за певною системою сам займається фізичним вихованням. Інакше фізичне виховання може обернутися на муштру, а муштра, як відомо, не дає добрих наслідків у будь-якому вихованні молоді [2, с.298–299].

Але чи можливе таке виховання і самовиховання? Зокрема, чи можливо через фізичне виховання формувати волю й характер людини саме так, щоб тіло стало знаряддям людського духу? На думку Г. Ващенко, це є переважно філософічно-психологічна проблема і існують три основні напрямки її розв'язання.

Перший з них – матеріальний, який визнає існування лише матеріальних процесів, а душі як особливої нематеріальної субстанції нема. То ж, матеріалізм фактично знімає цю проблему. Щоправда, марксистичні своїм вченням про базу й надбудову припускають вплив свідомості на суто фізичні процеси, але це є вже крутість, а не справжнє розв'язання проблеми.

Друга теорія, що намагається розв'язати проблему душі й тіла, це теорія психофізичного паралелізму. Початок свій вона має у філософській системі Декарта, який визнавав існування двох субстанцій: матерії і духу. Між ними нема ніякого зв'язку; кожна з них підлягає своїм законам. І коли є збіг між рядами матеріальних явищ, з одного боку, і психічних, з другого, то це є наслідок наперед встановленої Богом гармонії. Теорія психофізичного паралелізму є подальшим розвитком вчення Декарта. Подібно до Декарта, представники цієї теорії Фехнер, Паульсен і почасти Вундт стверджували, що фізичні й психічні процеси підпорядковуються своїм особливим законам, що між цими процесами нема причинно-наслідкового зв'язку, а є лише паралель, тобто певним психічним процесам відповідають процеси фізіологічні і навпаки. На цьому, вказує Г. Ващенко, засновується експериментальна психологія, що з допомогою спеціальних приладів досліджує зміни в організмі людини і на підставі їх робить висновки про психічні її переживання. Тому, коли б ми, пише Г. Ващенко, прийняли цю теорію і послідовно її дотримувалися, ми, мусили б відмовитися від думки про можливість шляхом фізичного виховання впливати на волю й характер людини, а тим більше від завдання зробити тіло знаряддям духу.

Третя теорія, прихильником якої є Г. Ващенко, – теорія взаємовідношення й взаємодії між душею й тілом. Вона полягає у тому, що хоч душа й тіло є різні

субстанції, але між ними існує зв'язок: душа впливає на тіло і тіло впливає на душу. Педагог аргументує таку позицію наступними фактами: хвора людина почуває і поводить себе інакше, ніж людина здорова, фізична втома негативно відбивається на психічних процесах, отрута алкоголем чи опіумом зовсім порушує нормальний хід психічного життя людини і може навіть спричинитись до втрати свідомості.

З другого боку, можна часто спостерігати вплив душі на тіло. Неприємності, а особливо горе, пригнічують не тільки душевні, а й фізичні сили людини; вона стає менш працездатною, а велике, особливо ж несподіване горе може навіть спричинити смерть людини. Навпаки – радісний, бадьорий настрій підвищує фізичну енергію й працездатність людини, робить її більш захищеною від всяких хвороб, хоч велика і несподівана радість може іноді спричинити й смерть слабої на серце людини.

Все це переконливо свідчать про те, що між душею і тілом існує зв'язок; що як тіло може діяти на душу, так і душа може діяти на тіло. При цьому в одних переважає дух, у других – тіло. Є люди, що стримують свої тілесні пристрасті, мужньо й терпляче витримують голод й холод, а іноді й фізичні муки. Є випадки, що людина зусиллям волі переборює не тільки втому, а й хворобу. І навпаки – є люди, що їх можна назвати рабами тіла. Для них головне в житті – тілесні втіхи, смачна їжа, напої і т. ін. Вони не можуть перемагати втоми, занепадають духом під час голоду, не терплять болю.

Отже, та чи інша вдача людини з погляду відношень між душею і тілом, на думку Г. Ващенко, залежить не стільки від успадкованих її властивостей, скільки від виховання й самовиховання. Інакше кажучи, все залежить від того, яким шляхом і як саме спрямовується життя людини [2, с.299–301].

Як же виховати людину так, щоб у неї дух панував над тілом? Таких основних шляхів, на думку Г. Ващенко є два: *гігієнічне виховання* і *гімнастичні вправи*. Завдання першого полягає у забезпеченні міцного здоров'я, другого – фізичної сили й спритності. Ці два завдання мають бути поєднані між собою, доповнювати одне одного.

*Гігієнічне виховання* дитини починається ще в утробі матері. При цьому значення має і вік, і здоров'я батьків, і харчування, і емоційно-моральний стан матері в період вагітності. Новонароджена дитина вимагає особливо ретельного догляду з боку матері, основною турботою якої є харчування дитини материнським молоком, якого не може замінити жоден із штучних препаратів. Приблизно в дев'ять місяців дитина перестає харчуватись материнським молоком і переходить на звичайну їжу, щоправда, на таку, яка добре засвоюється шлунком, включає в себе всі потрібні для нормального розвитку елементи, зокрема вітаміни, і не шкодить організмові дитини.

Важливе значення в розвитку дитини має чисте повітря, тому слід частіше провітрювати дитячу кімнату, не тримати в ній брудної білизни, не варити, а особливо не смажити їжі і т. ін. Дитину треба регулярно виносити на свіже повітря, в холодну погоду її треба тепло вдягати. Бажано, щоб кімната, де мешкає дитина, мала достатню кількість сонця, бо сонячне проміння вбиває бактерії і сприяє нормальному розвитку дитини. Необхідно стежити за чистотою тіла дитини: її треба щодня купати у теплій воді. Нервова система дитини дуже вразлива. Тому потрібно уникати в кімнаті дитини всякого шуму, галасу і т. ін.

На другому році життя, коли вже дитина починає ходити, основою гігієни харчування має бути старовинна приказка: “їмо для того, щоб жити, а не живемо для того, щоб їсти”. яка, з одного боку, підкреслює примат духу над тілом, а з іншого – вказує вірний шлях до здоров'я тіла. Між людьми завжди було і є багато рабів всяких тілесних втіх, зокрема об'їдал і п'яниць.

Пияцтво й об'їдання увійшли в побут багатьох народів світу. Без них рідко коли обходиться будь-яка врочистість у родинному чи громадському житті. Але є багато людей, для яких об'їдання і пияцтво стали навичкою, хоч таке явище морально розкладає людину, яка при цьому опускається нижче тварини. Статистика показує, що найбільше злочинств людина робить під впливом алкоголю.

Водночас об'їдання і пияцтво негативно відображаються й на стані здоров'я: передчасного склерозу, нервових хвороб, хвороби шлунку, серця, печінки і передчасної смерті. Тому в інтересах фізичного й морального здоров'я українського народу треба вести найрішучішу боротьбу проти цих явищ, особливо ж проти пияцтва, наголошує Г. Ващенко. Перш за все, необхідно рішуче боротися проти закоренілих звичаїв шукати в алкоголі веселощів і радості. Виходить, що джерелом веселощів є отруйна речовина, що потьмарює розум людини, внаслідок чого вона перестає володіти собою і навіть не може розуміти того, що говорить приятель. Тому Г. Ващенко рекомендує всяким святковим заходам надавати зовсім іншого характеру, необхідно прагнути до того, щоб не алкоголь спричиняв наші веселощі й радощі, а спілкування з людьми: товариська бесіда, ігри, співи, декламації, танці та інше. Такий стиль святкових зібрань піднесе культурний рівень українського народу, піднесе його моральний стан і буде сприяти його фізичному здоров'ю. Тоді і в приватному житті у нас буде менше п'яниць.

Риси, що виробляються в перші роки життя людини, стають ґрунтом для подальшого її розвитку. Зокрема, в ці роки можуть формуватися нездорові навички харчування, що шкідливо відображається на фізичному й психічному стані дитини. Часто винними в цьому бувають рідні, особливо матері. З метою зробити приємність дитині вони дають дітям ласощі, які вживаються як нагорода. А це розбещує дитину і робить її ласуном. Шкідливим є також примусове годування дитини: іноді матері навіть дітей 5-6 років годують з ложечки, годинами стоять над ними, примушуючи їх їсти, іноді сердяться на дітей, що відмовляються від їжі.

Взагалі, за переконанням Г. Ващенка, їжа людини мусить бути простою і здоровою, відповідною до віку людини, кліматичних умов, в яких вона живе і працює. Людина, по-перше, мусить їсти стільки, скільки потребує її організм. Кількість їжі, як відомо, вираховується у калоріях, а кількість калорій, потрібних людині в залежності від її віку, росту, праці та інше, більш-менш точно встановила гігієна, правила якої мусять знати вихователі молоді і сама молодь.

Підлітки й юнаки потребують більше їжі; більше калорій потребують люди фізичної праці, менше – розумової, а також люди похилого віку. Шкідливим для здоров'я є як недостача їжі, так і надмірна її кількість. Гігієна розв'язує також питання про якість їжі і про її склад. Основне правило гігієни полягає в тому, щоб їжа була різноманітна, до її складу входили всі елементи, потрібні для підтримання організму і його розвитку: білки, жири, вуглеводи й вітаміни. Гігієна особливого значення надає вітамінам, відсутність яких навіть при задовільній кількості та якості споживаних речовин, спричиняється до хвороби, а іноді й до смерті.

У старості треба обмежувати вживання м'яса, бо воно сприяє розвитку склерозу. При нервовому напруженні, розумовій праці потрібні вітаміни В. Лікарі радять не зловживати м'ясом і жирами, а вживати більше овочів і горобини.

Важливе значення для здоров'я, а також виховання волі й характеру має регулярність харчування, що сприяє нормальній дії органів травлення, життєвій організованості й плановості. Регулярність у харчуванні необхідно виховувати ще з дитячих років і дотримуватись її протягом усього життя.

Головні вимоги до одягу полягають у тому, щоб він був зручним у користуванні, затримував тепло і, разом з тим, достатньою мірою пропускав повітря, вбирав у себе піт. Цим вимогам відповідають вовняні тканини, полотно з льону й конопель; менше – бавовняні тканини. Антигігієнічним є гумовий і шкіряний одяг, який не пропускає повітря й затримує на тілі випаровування.

Стеження за чистотою приміщення і його провітрювання мусить стати навичкою у молоді. Необхідно також стежити за чистотою білизни, за чистотою власного тіла, що сприяє чистоті, загартовує організм і зміцнює нервову систему. Важливе значення для здоров'я має чистота рота й зубів, тому слід чистити щіточкою зуби ранком й увечері, а також полоскати рот після кожної їжі.

Особливе значення для здоров'я має сонячне світло, яке стимулює нормальний ріст організму, знешкоджує бактерії тощо. Але користатися сонцем слід розумно. Модними стали сонячні ванни. Літом маси народу, особливо молоді, буквально устеляють своїми тілами береги річок, озер, морів. Це не завжди буває корисним. Надмірне перегрівання тіла може призвести до запалення шкіри, підвищення температури тіла, збудження нервової системи, а іноді навіть може бути небезпечним для життя. Тому, використовуючи в такий спосіб сонце, треба радитися з лікарем, не зловживати сонячним промінням і лише поступово збільшувати термін перебування під його впливом.

Умови життя в сучасних містах, особливо у великих, не сприяють здоров'ю молоді. Скупчення великих мас людей, пил на вулицях, дим з фабричних і заводських труб, чад від автомобілів, – все це шкідливо діє на легені. А міська метушня й шум порушують нервову систему. Гігієнічний образ життя послаблює шкідливий вплив міста на здоров'я молоді, але не ліквідує цього впливу. Тому доцільно, щоб молодь періодично, особливо під час літніх канікул, від'їздила за місто й певний час жила серед природи, використати умови і час для зміцнення свого здоров'я. Перелічини фактори зміцнення здоров'я є обов'язковими при табірному житті десь у лісі, так як і в місті. Для максимального забезпечення умов для зміцнення здоров'я молоді, її волі й характеру, життя в таборі мусить бути організоване на засадах свідомої дисципліни, наголошував Г. Ващенко [2, с.307–308].

Для зміцнення здоров'я, розвитку волі та характеру важливе значення має розумна організація праці, в якій особливо виявляється характер людини та її цінність. У процесі праці розвиваються фізичні й психічні сили людини. Відсутність праці буквально нищить людину, робить її безсилою, апатичною, безвольною. Але й фізична, і розумова праця викликає втому, тому необхідно розумно регулювати працю й відпочинок. До уваги слід брати вік людини і характер праці. Г. Ващенко відзначає, що з психолого-фізіологічних позицій у процесі праці варто відрізняти такі моменти: момент вправи, втому і перевтому. Процес вправи полягає у тому, що людина поступово включається у працю, її енергія і продуктивність праці зростають. Втома – це той момент, коли в організмі людини накопичуються токсини, продуктивність праці зменшується, бажання до неї занепадає. Але втома в певних межах не є шкідливою, бо під час спочинку вона проходить і людина поступово привчається до все більшого й більшого терміну праці. Шкідливою для організму є перевтома, що викликається великим накопиченням токсинів, яких не переборює організм. Перевтома підриває сили людини і псує її здоров'я; в процесі розумової праці людина може й не помітити, що вона увійшла в стан перевтоми. Це буває тоді, коли людина, захопившись працею, цілком віддається їй і працює без перерви декілька годин підряд, перебуваючи у стані великого збудження. Особливо часто таке явище

спостерігається під час нічної праці, переборюючи втому. Тоді працездатність ніби збільшується і людина працює немов би з великим успіхом. Але це лише самообман. Така праця шкідливо відбивається на нервовій системі, людина губить сон, встає з ліжка розбитою, нездільною до праці. Тому не тільки в інтересах здоров'я, а й в інтересах самої праці слід уникати перевтоми і не працювати до пізньої ночі [2, с.308].

Кількість часу для відпочинку залежить від характеру праці і стану здоров'я людини. Психологічні й фізіологічні досвіди доводять, що праця фізична швидше втомлює людину, зате втома при ній проходить також порівняно швидше; навпаки – праця розумова втомлює не так швидко, зате й втома від неї триває довше. Тому в процесі фізичної праці, крім тривалих перерв для відпочинку, слід чергувати моменти великого напруження і перепочинку. Розумова праця без перерви шкідливо відображається на її якості й на здоров'ї людини, тому вона вимагає перерв протягом 10-30 хв. Справжня продуктивна праця починається лише тоді, коли людина фізично й психічно сформувалася. Але підготовчі форми її починаються значно раніше, причому вимоги до неї поступово збільшуються. Дітей дошкільного віку зовсім не слід навантажувати працею, особливо такою, що вимагає значного напруження. Важка праця дуже шкідливо відбивається на здоров'ї і на психічному розвитку дитини, її ріст затримується, тіло деформується, внутрішні органи, особливо серце, пошкоджуються. У цей період основною формою життєдіяльності є гра, праця обмежується лише самообслуговуванням і допомогою матері, за тієї умови, щоб те й інше не вимагали значного напруження.

У шкільний період починається розумова праця у формі навчання (під керівництвом педагога і домашні завдання) й легких форм фізичної праці у вигляді допомоги дорослим. З роками навантаження розумовою й фізичною працею збільшується, але з певною поступовістю. Регулярність праці, правильне чергування праці й відпочинку, з одного боку, збільшує її продуктивність, а з другого – зберігає сили й здоров'я людини.

Найкращим спочинком є сон. Після здорового сну людина прокидається зі свіжими силами й бажанням працювати. Тому гігієна сну потребує особливої уваги. Спати треба в точно визначені години, тоді виробляється здорова навичка спати, сон буває міцнішим і краще відновлює сили людини. Кількість часу для сну залежить від віку людини, характеру праці й доби року: діти молодшого шкільного віку мають спати приблизно 10 годин; підлітки і юнаки – 8-9 годин; люди старшого віку – 7-8 годин. Постіль не мусить бути ні занадто твердою, ні занадто м'якою. Найкраща для здоров'я постіль з вовняних матраців, зате слід уникати пуховиків. Те ж стосується і коців. Занадто м'які і теплі коци (Коц. – 1. Грубе вовняне однотонне покривало з навісами [3, с.459]) перегрівають тіло і розніжують людину, тому ще в старовинні часи педагоги протестували проти занадто м'якої постелі та дуже теплої вкривання. Прикладом цього може бути виховання Олександра Македонського [2, с.310]. Питання про те, чи слід спати після обіду, остаточно не вирішене. Більшість лікарів радять такий відпочинок, а деякі заперечують його. Можливо, що це залежить від індивідуальних особливостей людини. Коли людина має нахил до відкладання жиру й фізично не працює, сон після обіду може бути для неї шкідливим. Навпаки, для людини нормальної будови тіла сон після обіду може бути корисним. Взагалі ж перерва всередині робочого дня чи то у формі сну, чи то в якійсь іншій формі спочинку людині і розумової, і фізичної праці безумовно потрібна, відзначав Г. Ващенко [2, с. 310].

Метою *гімнастичних вправ* є удосконалення власного тіла людини, в першу чергу, м'язової сили й спритності. Засади гімнастичних вправ вироблені ще в



старовинній Греції; значною мірою вони залишаються актуальними і тепер. Дбаючи про розвиток сили й спритності тіла людини, греки, разом з тим, прагнули до його гармонійності. Остання мала значення не тільки як одна з умов краси, а також для здоров'я людини. Однобокий розвиток якоїсь частини тіла, порушуючи його гармонійність, порушує також і нормальні функції організму. Аристотель писав, що метою фізкультури не може бути атлет, а мусить бути гармонійно розвинена людина. У всіх народів гімнастичні вправи були пов'язані з військовою підготовкою. Таке завдання, за переконанням Г. Ващенка, набуває особливого значення у вихованні сучасної української молоді, яка мусить усвідомити, що надходить час збройної її боротьби з ворогом, і щоб вийти в ній переможницею, вона мусить бути добре підготованою. Треба пам'ятати, що більшовики вже давно і дуже ретельно готуються до цієї боротьби і мають в цьому значні успіхи. "Ми маємо всі підстави не вірити їм, коли вони кричать про свої великі успіхи в галузі господарства, науки, мистецтва. Але про свої успіхи в галузі військової підготовки вони мало пишуть, а проте зробили дуже багато. Про це, між іншим, свідчать досягнення большевицьких спортсменів, що в деяких галузях піднесли до світових рекордів, а в деяких навіть перевищили їх. Отже, українська молодь, щоб перемогти в боротьбі з таким добре підготованим ворогом, мусить, з одного боку, приділити багато уваги руханці та спортові, а з другого – зв'язати їх з військовою підготовкою" [2, с.311].

Гімнастичні вправи виявляються у двох формах: індивідуальній і груповій. Індивідуальна гімнастика, крім розвитку здоров'я, сили й спритності, є засобом розвитку волі й характеру, здібності володіти собою, переборювати інертність. Найкраще проводити гімнастику зранку, вставши з постелі. Вона проганяє сонливість, збуджує енергію, робить людину бадьорою. Перед початком гімнастики корисно облитись водою, принаймні до пояса, добре витерти тіло рушником. Щодо температури води при обтиранні, то тут слід радитись з лікарем, бо холодна вода може декому й пошкодити. У процесі гімнастики слід вправляти все тіло, включаючи пальці й шию, звертати пильну увагу на дихання: воно мусить бути глибоким і ритмічним. Тривалість ранкової гімнастики – 10-15 хв. Гімнастику слід проводити в кімнаті з чистим повітрям, при відчиненому вікні.

Гімнастикою Г. Ващенко вважав також купання і плавання, які обмивають тіло, розвивають міць м'язів і спритність. Купання й плавання приносять насолоду, але занадто довго купатись не слід, бо це виснажує організм.

Особливою формою гімнастики є дихальна гімнастика, яка полягає в ритмічному вдиханні і видиханні. Дихальна гімнастика корисно впливає на здоров'я людини: зміцнює легені, сприяє окисненню крові, поліпшує діяльність серця. Крім того, вона є одним із засобів опанування тіла й підкорення його свідомості. Недаром цю форму гімнастики широко застосовують індуси у своїх аскетичних вправах. Для юнака й людини середнього віку ритм дихання і видихання такий: 4 секунди вдихання, 1 секунда затримки його, 4 секунди видихання. Корисно дихальну гімнастику застосовувати під час прогулянок; вона може бути добрим відпочинком, особливо в перервах між розумовою працею.

Групова гімнастика, крім розвитку сили й спритності, сприяє вихованню організованості й дисциплінованості, а тому має особливе значення при військовій підготовці. Здійснюється вона за командою керівника, учасники шикуються у правильні ряди й стають струнко. Групова гімнастика складається майже з тих самих рухів, що й індивідуальна. Складовою частиною групової гімнастики є марширування, яке має особливе значення як засіб військової підготовки. З метою піднесення

настрою й бойового духу доцільні групові гімнастичні вправи, особливо марширування, супроводити музикою. До цього найбільше підходять марші, бо вони мають чітко визначений темп, під їх звуки збуджується бадьорий настрій, рухи стають більш чіткими й менше стомлюють людину.

У старовинній Греції гімнастика була пов'язана з іграми і спортом. Цієї традиції Г. Ващенко рекомендує дотримуватись і нам, українцям. Культивувати гру необхідно ще з раннього дитинства. Гра є природною властивістю дитини і, разом з тим, головним джерелом її радощів. Роль батьків і педагогів полягає у тому, що вони створюють умови, при яких діти можуть вільно гратись, тактовно спрямовують гру дітей в корисний для них бік та іноді навчають їх нових ігор. Це, в першу чергу, наші національні ігри, що збереглися у нашого народу до останніх часів, мають у собі багато краси й виховують любов до Батьківщини. Але, як і в старовинних греків, гру треба застосовувати і при вихованні підлітків та юнаків. Особливо корисні ігри, до складу яких включаються танці та пісні. Із танців особливо слід культивувати козачок, гопак і аркан. Про їх красу свідчить велике захоплення, що вони викликають у чужинців – як в Європі, так і в Америці та Австралії [2, с.312–313].

Коли гра супроводжується змаганням, вона стає спортом. Класичним прикладом цього є олімпійські ігри. Як і гімнастика, спорт може бути індивідуальним (біг, боротьба, бокс та ін.) і груповим (футбол, волейбол, баскетбол та ін.). Не заперечуючи користі індивідуального спорту щодо розвитку фізичної сили й спритності, Г. Ващенко зазначав, що “він має в собі небезпеку захоплення ним з мотивів честолюбства й занедбання інших важливих завдань в особистому і громадському житті. Що ж до такого спорту, як бокс, то, на мою думку, його слід зовсім виключити із вжитку, бо він збуджує грубі, тваринні інстинкти і часто спричинюється до великих пошкоджень в організмі” [2, с.313]. Зате педагог пропонував вітати й підтримувати груповий спорт, зокрема ігри з м'ячем, які сприяють розвиткові не лише м'язів і спритності, а й дисциплінованості, організованості й спостережливості.

Таким чином, багато з думок, висловлених Г. Ващенко, мають загальнопедагогічне значення і в критичному осмисленні можуть бути використані в сучасній освітній українській практиці.

1. Ващенко Григорій. Виховний ідеал. – Полтава: Ред. газ. “Полтавський вісник”, 1994. – 191 с.
2. Ващенко Григорій. Твори. Том 4. Праці з педагогіки та психології. – К.: “Школяр” – “Фада” ЛТД, 2000. – 416 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2002. – 1440.

*In the articles shown looks of Hryhorij Vashenko are to the various factors of physical education through the observance of the personal hygiene, sporting competitions, games, types of gymnastics, observance of rules of feed, rest and labour and others like that.*

**Key words:** *Hryhorij Vashenko, physical education, moral education, school, spiritual forces, formings of will and character.*

## ІДЕЇ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ У ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМАХ

*У статті проаналізовано ідеї правового виховання у філософсько-педагогічних системах. Актуальними вважаємо насамперед ті знахідки вчених, у яких гармонійно поєднані надбання попередників у царині духовності і моралі та сучасне бачення перспектив розвитку особистості в Українській державі відповідно до рівня сучасної свідомої людини, з опертям на вселюдські демократичні цінності і конституційно-правове забезпечення їх розвитку.*

**Ключові слова:** *правове виховання, філософсько-педагогічні системи, педагогічна концепція, гуманістичні ідеї.*

Держава з прадавніх часів функціонує як основний системотворчий соціальний інститут, який регламентує життєдіяльність своїх громадян. Щоб сучасна держава й особистість могли надалі гармонійно узгоджувати мету, права і правила співіснування, в ментальності громадян повинна домінувати ідея свого суспільства, своєї держави і громадянськості, ідея української держави, близька для всіх націй, які її творять на зламі ХХІ століття.

Підґрунтям для поступу нації в майбутнє мають стати здобутки минулого в царині духовності, основані на обстоюванні максимуму про те, що "...людська особистість є найвищою цінністю з-поміж усього сущого" [13, 10-11], і доведенні раціональності твердження І.Канта про необхідність ставитися до людини як до мети і ніколи як до засобу.

Основою моралі й етики додержавного буття українського народу впродовж усієї попередньої історії правила теологія. Відповідно відносини регулювалися релігією, яка поширювала свої функції не лише на віруючих, а й на значний загаль у суспільстві завдяки повазі до релігійного світогляду. Л.Толстой з цього приводу писав: "Сутність віри полягає в тому, що вона надає життю такого сенсу, який не може зруйнувати навіть смерть". Водночас у видатного українського філософа П.Юркевича знаходимо більш розгорнуті тлумачення витоків досліджуваної проблеми, як-от: повнота пізнання неможлива без тотожності стану того, хто пізнає, зі станом Віри. Пізнання, що починається в межах філософії душі, є усвідомленням добра (віри в добро). Далі вчений пише: "Ця ідея найпростішого, зрозумілого і первинного добра проливає несподіване світло на той бік світогляду, що відкривається способом індукції. Те, що може бути (ідея), переходить у те, що є (дійсність), за умови посередництва того, що повинно бути" [3, 110-132].

У дослідженні ми спиралися на спадщину Г.Сковороди, який розглядав проблеми моральності як нагальні для цілої епохи. Закликаючи до пробудження в душах людей доброти, любові, поваги, чесності, гідності й інших цінностей, великий мислитель високо поцінював людину та її розум. В освіті й вихованні він вбачав основи для утвердження суспільного добробуту й високої моральності. За Г.Сковородою, правильне виховання – це виховання в єдності істини і доброчесності, знань і високих моральних поривань [10, 78].

Основоположники педагогічної думки глибоко усвідомлювали автентичність релігійної етики й моралі. Визнаючи їх пріоритетність в еволюції людства й усього світостворення, вже на зламі ХІХ століття вони сформулювали завдання створення

теоретичного підґрунтя правового виховання людини з перших років життя. На його основі передбачалось формулювати відповідні рекомендації практикам. Для них стало очевидним, що домінування прогресу матеріальної цивілізації над духовною не спроможне розв'язати породжені ним проблеми. Протириччя цього процесу не лише не виведуть людство на новий цивілізаційний етап, а й поставлять під загрозу його існування загалом. Ситуація вимагала нагального вирішення питання про захист права людини на життя та її свободи. Цього можна досягти об'єднаними зусиллями педагогів, філософів, психологів, політичних і громадських діячів.

Філософським напрямом, у якому вперше вищим принципом проголошено принцип індивідуальної свободи людини, вважається екзистенціалізм (Г.Ельшенбрайк, С.К'єркегор, Ж.-П.Сартр, А.Камю, М.Хайдеггер, Г.Марсель та ін.). Екзистенціалізм вперше за всю історію розвитку філософії дав вичерпні відповіді на низку запитань щодо природи людини. Перший варіант екзистенціалізму (вчення про чуттєву природу людини), як і другий (буття в умовах реальних взаємозумовлених стосунках між людьми), тлумачить людину та перспективи її розвитку змістом і засобами міжособистісних відносин, коли суб'єкти об'єднань є творцями один одного. Вважаємо, що другий і третій варіанти (вчення про людину та її долю) є продуктивними для теоретико-методологічного обґрунтування порушеної в дослідженні проблеми.

Отже, людина діє відповідно до того, якою вона є, оскільки свобода і є вибором її власного буття. За Сартром, жодні об'єктивні обставини не можуть позбавити людину свободи; вона приречена бути вільною. Тому під абсолютною свободою філософ розумів не свободу діяльності, а свободу вибору ставлення суб'єкта (людини) до дійсності.

Орієнтація на індивідуальний підхід у філософії відбилася на педагогіці прагматизму. Її пріоритетами виступили протиставлення зумовленого ззовні навчально-виховного процесу і процесу, що задовільняє потреби індивідуального розвитку особистості; навчання засобами книг і педагогів-навчанню шляхом набуття досвіду. Відповідно до цього прагматики закликали учнів брати безпосередню участь у плануванні освітнього процесу, а вчителя – виступати за старшого компетентного керівника. Так, за Д.Дьюї: “Дотепер центр тяжіння в системі виховання перебував поза дитиною: в учителя, в підручнику..., поза інституціями і діяльністю самої дитини...Зміни, що відбуваються, полягають у зміщенні центрів тяжіння. Вони нагадують революцію Коперника, який змістив астрономічний центр від Землі до Сонця. Дитина стає сонцем, навколо якого обертається виховання, – вона центр, якому воно (виховання) підпорядковується” [4, 125].

Зберегти дитину, її оригінальність і неповторність, не допустити втручання у її внутрішній духовний світ з метою свідомої зміни її екзистенції – завдання педагогіки екзистенціалізму. Своєрідним у цій теорії є трактування методів навчання. Її прихильники обстоюють доцільність практикування лише таких методів, які сприяють самореалізації індивіда, оскільки кожен – це екзистенція, то й самовираження його є індивідуальним.

Відверто засуджували насильство над особистістю, примус і спонукання до навчання приниженнями й фізичними покараннями, нівелювання індивідуальності шляхом утотоження й дискримінації прав (свобод людини) представники національної педагогічної думки – Т.Шевченко, М.Пирогов, М.Корф, О.Духнович, П.Грабовський та ін.

У їхніх працях знайшли подальший розвиток споконвічні традиції української народної педагогіки, її гуманізм та обстоювання засадничих вартостей християнської моралі. В українській народній педагогіці, як серцевині народної виховної практики, передбачено формування в кожній дитини моральних оцінок з позицій добра, справедливості, честі, відданості. Вони ґрунтуються на народних поняттях моралі: моральний той, хто добросовісний, цнотливий, шляхетний, доброчесний, праведний, людяний, доброзичливий. Народно-педагогічні уявлення про добро, любов, справедливість представлені в дитячому ігровому фольклорі, пісенній та звичаєво-обрядовій традиційній творчості. Видатні українські педагоги високо поцінювали їх пізнавальний, розвивальний та виховний зміст.

Переконали свідчення різностороннього осмислення народно-педагогічних і філософських засад виховання особистості з дотриманням її основних прав і свобод знайшло своє наукове обґрунтування в суспільно-педагогічних поглядах К.Ушинського. Свобода як чинник становлення особистості, а відтак і суспільства загалом, базувалась на визнанні ученим її вродженості, завдяки чому він відніс її до специфічних особливостей людини.

Як прихильник кантівської філософії, К.Ушинський не раз висловлювався і з приводу діалектики свободи та діяльності в людському бутті. При цьому учений наголошував, що “поза діяльністю свобода є фальшивим маяком людського життя” чи називав свободу “законною дочкою вільної, невтомної праці”. У цьому сенсі вільна діяльність стимулює почуття свободи і, за К.Ушинським, вона є не лише природженим первинним правом, а й суспільним обов’язком [12, 321–333].

Окремі педагогічні положення, які мають принципове значення для дослідження порушеної проблеми, вперше оприлюднив російський педагог К.Вентцель у 1918 році з приводу створення ним у Росії для захисту дітей Великої Хартії Свободи. Визнаючи вплив релігії на моральне становлення людини, педагог вважав, що... “руйнація релігійних вірувань означає руйнацію моральності”. У статті “Завдання молоді людини” він вперше порушив питання про захист дітей від насилля дорослих, оприлюднив гасло: “Учні різного віку і всіх країн, об’єднуйтеся, створюйте єдине міжнародне братство та учнівський Інтернаціонал” [2, 38-121].

Найбільш важливими в концепції вільного виховання К.Вентцель вважав проблеми співвідношення внутрішньої і зовнішньої свободи особистості, визначення меж індивідуальної свободи, авторитету в усіх його виявах, необхідності свободи як умови розвитку творчої особистості. Тому вирішальними завданнями виховання, за К. Вентцелем, мали стати: а) підготовка дитини до життя в умовах зовнішньої свободи; б) підготовка до опанування внутрішньою свободою і скеруванням своїх думок та почуттів; в) формування волі до творчості, готовності до співпраці з дорослими людьми; г) виховання поваги до прав людини.

На початку ХХ століття в освітній галузі західноєвропейських країн відбувається низка реформаторських змін під впливом ідей Дж. Дьюї та його прихильників. Маємо на увазі діяльність інституту Ж.-Ж. Руссо в Женеві, а також Міжнародного бюро нових шкіл, створеного А.Фер’єром, які будували свою роботу в руслі реформаторської педагогіки.

Надалі вони позитивно вплинули на розвиток практики масової школи та інтернатної системи, оскільки передбачали методи самоуправління за умови дотримання усталених норм і правил поведінки громадян різних вікових категорій.

Тільки шляхом виховання можна підготувати дитину до гармонійного життя в соціумі, вважала й М.Монтессорі, яка основне завдання педагога вбачала у вивченні

дитини задля практичного застосування знань про неї в справі її ж виховання й удосконалення. Особливо важливим у становленні особистості та формуванні її глобальної орієнтації і пошуків свого місця та ролі в культурі й у природі є 6-10-річний вік дитини. У цей період активними є її пошуки відповідей на питання про роль людства загалом і про свою роль зокрема. На думку М.Монтессорі, у свідомості дитини формується до певної міри адекватний, структурований й почасти осмислений образ світу, самого себе і свого місця в довкіллі. Дитина доходить висновків про те, як можна вдало користуватися набутими вже знаннями і на їх основі будувати стосунки з довкіллям і людьми. Отже, це період активного привласнення дитиною досвіду людства в усіх сферах, що торкаються її життєдіяльності [8].

Значний вклад у розробку теоретичних положень правового виховання, як і технології його здійснення в реальному освітньому процесі, зробив Януш Корчак. Основною педагогіки для нього стало гасло “Не тиснути”, яке він всебічно обстоював у теорії та практиці функціонування дитячих колективів.

Паралельно формуються основні засади педагогічної концепції Я.Корчака, підґрунтя якої склали погляди на ставлення людини до суспільства, соціальне становище дітей, концепція людини як біопсихологічної істоти; сутність процесу виховання, його мета і методи впливу на особистість. Педагогічна концепція знаходить достатнє обґрунтування у процесі практичної діяльності педагога в дитячих будинках, відтак вона збагачувалася досвідом та удосконалювалася. Її засади, розроблені до 1905 року, вважаємо актуальними і вартими уваги в умовах сьогодення [5].

Вагомий вклад у розробку фундаментальних основ правового виховання та реалізацію його змісту в шкільній практиці зробила С.Русова. Синтезуючи найновіші здобутки тогочасної педагогічної, психологічної та інших антропологічних наук, спираючись на “своє філософське розуміння завдань життя взагалі і свого часу особливо” в багатогранній педагогічній спадщині вона обґрунтувала досить чітку систему поглядів на теоретико-методологічні засади формування правосвідомості дітей з перших років життя.

На думку С.Русової, вчителю не потрібно втручатися в самостійне життя вихованців. Водночас він повинен настільки вміло, непомітно й ненав’язливо керувати ними, щоб вони самі потребували його допомоги і, як старшого товариша, закликали до спільної праці. Таке громадянське виховання, започатковане в молодшого школяра й продовжене в подальшому, сприятиме формуванню свідомих, розумово розвинених і морально вихованих громадян. Власне такими порадами С.Русова пішла далі, ніж її попередники й сучасники в царині порушеної проблеми правового виховання [9].

Цікавими для нашого дослідження є філософські й соціально-педагогічні визначення духовності та її еволюції в спадщині Г. Ващенка. У праці “Загальні методи навчання” вчений обстоював необхідність забезпечення кожній людині справжньої, а не номінальної свободи, яка зумовлюватиме в стосунках між людьми пріоритети людської гідності й високої християнської моралі. Вихованню особистості педагог відводив вирішальну роль, адже, за його глибоким переконанням, “... лише воно бере за основу ідеї свободи та всіх інших громадянських вартостей”, які є передумовою прав та обов’язків людини. Г.Ващенко зауважував, що “...справжня свобода накладає й обов’язки – і чим більша перша, тим більші й другі” [1, 407–409].

У 20-30-ті роки стрімко формувалася феномен “радянської педагогіки”. У принципах виховання теоретики і практики спиралися на два визначальні джерела: марксистські ідеали комуністичного виховання та наявний педагогічний досвід. Природно, що нові ідеали радянського виховання не завжди адекватно відбивали реалії життя,

тому питання правового виховання не наповнювались перспективним змістом. Не знайшли визнання й здобутки гуманістично зорієнтованих учених, які, незважаючи на тенденції офіційної педагогіки, продовжували відстоювати погляди на школу як на особливий соціальний інститут з одвічними цінностями – плекати культурну автономну особистість, зумовивши таким чином суспільний духовно-моральний прогрес.

Поступово, але планомірно у філософії освіти гуманістичні ідеї, в яких віддзеркалювалися ідеали свобод і прав людини, її гідність і визнання самодостатності, втрачалися. Натомість утверджувалися тоталітаризація і політизація педагогічної свідомості, класова неприязнь, принципово коректувалися ідеали соціалістичного виховання з переліком рис нетерпимості до всього, що суперечило кодексу людини комуністичного типу. Відтак у педагогіці всебічний розвиток людини зумовлювався переліком основних напрямів комуністичного виховання. Закономірно, що порушена в дослідженні проблема розглядалась у контексті ідейно-політичного виховання.

Оскільки трансформувалися уявлення про співвідношення розвитку й виховання, а концепція самоцінності кожного вікового періоду й розвитку індивідуальності категорично не визнавалась, відповідно питання правового виховання не мали реального підґрунтя.

Феноменом 20-х років у царині творчих пошуків щодо реалізації змісту виховання нової людини була діяльність А.Макаренка. Його світогляд характеризували ідеї демократизму та гуманізму педагогічних цінностей, а відтак і всебічного розвитку сил цілісної особистості вихованців. Важливо, що визнання педагогом необхідності утверджувати загальнолюдські цінності– “людську гідність”, “принести людям багато добра”, “радість, повноту й мудрість життя”, тобто поняття й категорії, дотичні до порушеного дослідження, – слугували критеріями результатів виховання і самовиховання особистості й опосередковано трансформувалися у світоглядний стрижень її позиції, створюючи простір для самореалізації. Щодо організації виховного процесу, то в творах А.Макаренка читаємо: “Повинна бути загальна, “стандартна” та індивідуальна корективи до неї, щоб “не принести в жертвовність” індивідуальну красу, своєрідність, особливі принади особистості” [6, 118–119; 7, 457]. Отже, педагог виходив із принципового положення про цілісність особистості.

Реальні спроби розглядати цілісність особистості в єдності її природного, соціального, духовного й фізичного, суспільного й індивідуального статусів зробив В.Сухомлинський. Вчений В.Сухомлинський відводив чільне місце “повноті духовного життя”. Дефініція, запроваджена вченим в офіційних трактуваннях, охоплювала широкий спектр загальнолюдських начал духовності: прагнення людини до добра, краси, істини, гармонії. Етико-педагогічні переконання В.Сухомлинського спиралися на ідеали служіння людям, коли за джерела гуманізму правили незвичні для офіційного пафосу природні почуття любові між дітьми й батьками, між людьми, почуття людяності й благодетства [11].

Акцентація духовного і морального становлення людини в ідеях В.Сухомлинського певною мірою позначилася на творчості його сучасників і послідовників: Ш.Амонашвілі (експериментальна робота з дітьми старшого дошкільного – молодшого шкільного віку), С.Лисенкової (система навчання, виховання й розвитку дітей молодшого шкільного віку), М.Щетиніна (система організації в школі цілісного педагогічного процесу) та ін.

Консолідуючим стрижнем концепцій педагогів-новаторів 80-х років у радянській освітній системі фігурально і реально виступила гуманістична настанова на учня як на суб’єкт навчально-виховного процесу з опорою на його самосвідомість і при-

родне прагнення до самоствердження. Домінуючи в кожній авторській концепції, зазначена настанова зніціювала низку оригінальних педагогічних прийомів і засобів ефективного впливу на особистість, її стимулювання й сприяння самовиявленню.

Система роботи радянських вихователів у контексті “педагогіки співпраці” з погляду аналізу порушеної в дослідженні проблеми не стала суттєвим кроком вперед. Водночас вона сприймається як комплекс наукових, гуманістично зорієнтованих педагогічних ідей, які відверто руйнували усталену тоталітарну освітню систему і сприяли утвердженню основних цінностей гуманістичної педагогічної думки.

Узагальнення теоретичних здобутків учених і практиків зумовило появу на початку 90-х років самостійної педагогічної дисципліни “Теорія і методика виховної роботи” в структурі педагогіки вищої школи з чітко визначеними теоретичними закладами в якості практично зорієнтованих знань широкого діапазону соціальної дії. Гуманістичним аспектом соціоцентричної системи “...виховання особистості відповідно до вимог суспільства щодо підготовки її соціальних якостей” ставала ідея сприйняття учня не лише як об’єкта, а й як суб’єкта педагогічного впливу.

Позитивними є спроби вчених задекларувати потребу у вихованні “соціально активної особистості” й орієнтуватися на її саморозвиток, самореалізацію та самоствердження; здійснити процесуальний аналіз виховання міжособистісних взаємин у колективі і синтезувати соціоцентричні настанови з гуманістичними (антропологічними) орієнтирами й подолати опірну антиномічність соціалістичних ідеалів виховання з опорою на філософські проблеми особистості та суспільства, свободи і відповідальності особистості (Л.Коган, С.Косолапов, В.Підвійський, Г.Сухобська та ін.).

Засвоєння сучасною дитиною демократичних вартостей спонукає її відкритість до пізнання надбань європейської та світової культури, перманентне уточнення вартостей на кожному новому етапі її вікового дозрівання, вміле виокремлення з-поміж них засадничих ідей, що утверджувалися впродовж століть, і тих, які є об’єктивною даниною часу.

У сучасній українській науковій думці виявляється також різне ставлення до проблеми правового виховання та визначення напрямів його стратегії і тактики. Відзначимо ті знахідки вчених, у яких гармонійно поєднані надбання попередників у царині духовності і моралі та сучасне бачення перспектив розвитку особистості в Українській державі відповідно до рівня сучасної свідомої людини, з опертям на вселюдські демократичні цінності і конституційно-правове забезпечення їх розвитку.

У наш час проблема правового виховання підростаючих поколінь набула такої гостроти, що вона стала предметом вирішення в усіх ланках системи освіти. Але найбільші надії її якісного розв’язку ми пов’язуємо з діяльністю загальноосвітньої школи, бо вона є тим соціальним інститутом, який здійснює тривале цілеспрямоване навчання та виховання практично всіх без винятку громадян. Проте на даний час, як буде показано далі, школа дуже слабо справляється з цим завданням. Серед численних причин цього негативного явища – дуже низький рівень підготовки вчителів до правового виховання учнів у школі. Це послужило одним з основних чинників, що зумовили вибір досліджуваної нами проблеми.

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Видання перше. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.

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

3. Горський В.С. Історія української філософії. Курс лекцій. – К.: Наукова думка, 1997. – 285 с.

4. Дьюи Д. Школа и ребёнок. – М.: Пг., 1923. – 59 с.



5. Корчак Я. Як любити дітей. – К.: Радянська школа, 1976. – 160 с.
6. Макаренко А. С. Сочинения: в 7 -ми томах. М., 1958 – Т. 7. – 583 с.
7. Монтессори М. Самовоспитание и сомообучение в начальной школе. – М., 1993. – С. 41–56.
8. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
9. Сковорода Г. С. Дослідження, розвідки, матеріали: Збірник наукових праць. – К.: Наукова думка, 1992. – 381 с.
10. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину // Вибр. тв. у 5-ти томах. – Т. 2 – К.: Рад. школа, 1976. – 566 с.
11. Ушинський К. Д. Теоретичні проблеми виховання і освіти // Вибрані педагогічні твори: в 2 т., – К.: Рад. школа, 1983. – 360 с.

*The ideas of lawful education in the philosophic and pedagogical systems are highlighted in the article. The most actual are the findings of scientists which combine the achievements of precursors in the fields of morality and spirituality and contemporary vision of the prospects of the development of personality in the Ukrainian state according to the level of the contemporary personality together with democratic values and their lawful growth.*

**Key words:** *lawful education, philosophic and pedagogical systems, pedagogical conception, humanistic ideas.*

## ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

*У статті розглядається становлення і розвиток позашкільної освіти України у другій половині ХХ століття, та її значення в житті сучасного суспільства.*

**Ключові слова:** позашкільна освіта, позашкільний навчальний заклад, профільний позашкільний навчальний заклад, становлення і розвиток позашкільної освіти.

У громадській свідомості України утвердилась думка, що на рубежі ХХ і ХХІ століть наша освіта потребує істотних змін. Серед причин, що спонукають до змін, то це: по-перше, виникнення й утвердження української держави з її відмінними від попереднього періоду економічними, соціальними та політичними відносинами, системою цінностей, духовним життям; по-друге, нові тенденції в розвитку світової цивілізації, як наприклад глобалізація, перехід до якісно нових технологій. Це висуває нові вимоги до життя і діяльності людини, а, отже, зумовлює необхідність суттєвої модернізації освітніх установ і освітньої діяльності, покликаної готувати конкурентоспроможну в сучасних умовах людину. Але при цьому, на жаль, достатню готовність до змін не демонструє ні широка громадськість, ні значна частина освітньої спільноти [5, с.4].

На сучасному етапі розвитку суспільства соціальне замовлення школи полягає в тому, щоб підготувати не тільки активних, освічених, культурних людей, а й високопрофесійних членів суспільства. Водночас ринкова економіка змушує людей часто змінювати не тільки місце роботи, а й професію, принцип “освіта на все життя” змінено новим – “освіта впродовж усього життя”. Складовою системи безперервної освіти, спрямованої на розвиток здібностей та обдарувань дітей, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні є позашкільна освіта, здобуття якої ґрунтується на принципі добровільності вибору типів закладів та видів діяльності. До кінця 30-х років ХХ ст. у Радянській Україні було створено систему позашкільних закладів різних типів, яка, як зазначив Г. Пустовіт, набула свого найбільшого розквіту до кінця 90-х років ХХ ст. (в Україні діяло понад 3 тисячі позашкільних навчальних закладів, а позашкільною освітою було охоплено більше як 2,9 млн. учнів).

Сьогодні в Україні позашкільна освіта здійснюється відповідними навчальними закладами різних профілів, рівнів реалізації її змісту, іншими закладами як центрами позашкільної роботи у позаурочний час, середніми загальноосвітніми школами, ліцеями, гімназіями, коледжами, клубами та творчими учнівськими об’єднаннями за місцем проживання, незалежно від форм власності та підпорядкування. Нині в Україні діє 1478 позашкільних навчальних закладів, на базі яких функціонує близько 400 профілів учнівських творчих об’єднань [6, с.686]. Позашкільні навчальні заклади бувають комплексні та профільні. Останні об’єднують у своєму складі однакові за змістом і напрямом (профілями) діяльності творчі учнівські об’єднання. Аналіз практики діяльності позашкільних навчальних закладів останніх років дає змогу визначити одну з провідних тенденцій процесу подальшого розвитку системи позашкільної освіти й виховання в Україні, а саме – поступове розширення сфери навчально-виховної діяльності профільних позашкільних навчальних закладів, трансформування їх у комплексні заклади означеної освіти і виховання

підростаючого покоління. Позашкільні навчальні заклади, враховуючи специфіку побудови їх навчально-виховного процесу – варіативність і різноманітність, добровільність і багатокладність, необмежені можливості у часі і географічних межах здійснення, практичну спрямованість навчання і виховання особистості, – мають забезпечити в учнів формування цілісної наукової картини світу, створити сприятливі умови для задоволення її власних інтересів і потреб у самопізнанні та самореалізації, формування особистісних якостей й високого рівня вихованості.

Розглядаючи становлення і розвиток позашкільної освіти в Україні другої половини ХХ ст., можна сказати, що їй надавали особливо важливого значення в навчанні й вихованні підростаючого покоління. Хоча, як свідчать “Керівні матеріали про школу”, 22 листопада 1946 року Центральний комітет КП(б)У прийняв постанову “Про заходи до поліпшення позашкільної роботи з дітьми”, в якій відзначалося, що позашкільна робота з дітьми на Україні проводиться ще на недостатньому рівні й охоплює малу кількість учнів. Позашкільні заклади (Палаці піонерів, дитячі клуби, станції та ін.) працюють незадовільно, не наближують своєї роботи до місць дозвілля дітей, не укомплектовані повністю підготовленими кадрами. Зміст і форми їх роботи часом не відповідають інтересам, запитам і віку дітей, мало сприяють розвиткові в учнів прагнення до науки, знань, умінь [4, с.111–114].

Центральні, республіканські, обласні та фабрично-заводські комбінати профспілок недостатньо проводять турбот про шкільні заклади, не залучають робітників, інженерно-технічний персонал і службовців на допомогу позашкільним закладам в організації позашкільної роботи. Місцеві Ради депутатів не приділяють належної уваги зміцненню матеріальної бази позашкільних закладів і тому переважна більшість із них не має відповідних приміщень, не забезпечені меблями, навчальним обладнанням і не підготовлені до зими [4, с.111–114].

Тому, було постановлено всебічно поширювати при школах учнівські гуртки: предметні, технічні, натуралістичні, ручної праці, художньої самодіяльності, фізкультурні, шашко-шахові; укомплектувати позашкільні заклади відповідними кадрами; виділити та оснащити приміщення. ЦК КП(б)У зобов’язав уповноваженого по Україні, центральні і республіканські комітети профспілок організувати шефство профспілкових організацій, підприємств та установ над клубними кімнатами при школах, дитячими кімнатами при домоуправліннях, позашкільними дитячими закладами з метою надання їм допомоги в роботі [4, с.111–114].

Водночас велику роль відігравали піонерські й комсомольські організації шкіл, виховуючи в учнів громадянську активність, готовність з честю продовжувати справу батьків. З кожним роком поліпшувались умови для організації різносторонньої діяльності учнів у позашкільних закладах, що сприяло задоволенню й розвитку їхніх інтересів і нахилів. Зміцнювалась матеріальна база для проведення позашкільної виховної роботи. У школах республіки почали працювати тисячі учнівських гуртків різних профілів [2, с.71–75].

Глибоко і всебічно обговорювались питання комсомольської роботи на VII пленумі ЦК ВЛКСМ в жовтні 1951 р. і особливо на XII з’їзді ВЛКСМ в березні 1954 р. З’їзд запропонував комсомольським і піонерським організаціям будувати роботу з піонерами таким чином, щоб вона повністю ґрунтувалась на ініціативі і самодіяльності піонерів, враховуючи вікові особливості. У своїй резолюції з’їзд зобов’язав комсомольські організації й піонерські дружини покращити трудове виховання школярів і піонерів зокрема, виховувати дітей в свідомій і дисциплінованій

трудої діяльності, прививати їм повагу до фізичної праці й уміння виконувати будь-яку посильну роботу [3, с.195].

“З метою всебічного розвитку здібностей і нахилів учнів, виховання громадянської активності, інтересу до праці, науки, техніки, мистецтва, спорту, військової справи, а також для організації культурного відпочинку і зміцнення їх здоров'я державні підприємства, установи, організації, колгоспи, кооперативні, профспілкові, комсомольські та інші громадські організації створюють палаци і будинки піонерів, станції юних техніків, юних натуралістів, юних туристів, дитячі бібліотеки, спортивні, художні, музичні школи, піонерські табори та інші позашкільні заклади”, – зазначено в “Основах законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту”. Лише в системі Міністерства освіти УРСР у 1975 р. було 1590 позашкільних дитячих закладів (у 1950 р. – 253), у тому числі 769 Палаців і Будинків піонерів, 217 станцій юних техніків, 163 станції юних натуралістів, 383 спортивні школи [2, с.71–75].

За часи державної незалежності позашкільна система освіти України пройшла складний, але цікавий шлях. Педагогічні колективи позашкільних навчальних закладів намагалися зберегти свої кращі здобутки: багатoproфільність, право вибору дитиною виду діяльності, педагога, освітньої програми, особливі взаємини між педагогами й дитиною на основі співробітництва й співтворчості, можливість допрофесійної підготовки, соціального захисту й оздоровлення. І не просто зберегти, а рухатися вперед, розвиватися в складних умовах [1, с.80].

Отже, треба не повертатись назад, а йти вперед, при цьому продумано модернізуючи систему освіти заради нації, держави й кожного громадянина України.

Необхідно надалі утвердити пріоритетне ставлення держави і суспільства до розвитку нашої освіти, всебічної підтримки навчальних закладів і водночас орієнтації їх на серйозну модернізацію як навчально-наукової діяльності, так і самої мережі та й усієї освітньої системи країни. Без системних, послідовних і цілеспрямованих кроків у цих напрямках не можна забезпечити підготовку сучасному розвиненої мобільної особистості, конкурентоспроможного в європейському і світовому просторі громадянина України.

1. Васьківський В., Петровська І. Система роботи з талановитими та обдарованими дітьми в умовах позашкільного закладу. // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2009. – № 5. – С. 80–85 (80).

2. Гончаренко С. У., Омельченко Ю. А. Позакласна і позашкільна навчально-виховна робота. // Середня освіта кожному громадянину. – К: Рад. шк., 1979. – С. 71–75.

3. Дайнеко М. М. 40 лет народного образования в СССР. // Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР. – Москва, 1957. – С. 195.

4. Керівні матеріали про школу / “Про заходи до поліпшення позашкільної роботи з дітьми” від 22 листопада 1946 р. № 151 (211) / Упоряд. Бабич С. В., Вікторов В. О., Заволока С. П. – К: Рад. Шк., 1962. – С. 111–114.

5. Кремінь В. Профільне навчання: шлях до ефективної реалізації // Освіта України. – № 3–4 (15 січня 2010 р.). – С. 4.

*In the article is considering the formation and the development of the education in Ukraine in the second half of the 20-th century and its importance in the modern society life.*

**Key words:** *afterschool education, afterschool educational institution, profile afterschool educational institution, the formation and the development of the afterschool education.*

## МИКОЛА ДАРМАНСЬКИЙ: ПЕДАГОГ-НОВАТОР

*У статті розглянуто ряд праць М.М.Дарманського, проаналізовано науково-практичні посібники та встановлено актуальність розглянутих ним проблем і питань в освітній діяльності для сучасної освіти.*

**Ключові слова:** *освіта, управління, передовий педагогічний досвід, регіональні органи управління освіти, педагог-новатор.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується суттєвими зрушеннями в усіх сферах, зокрема і в галузі освіти, значення якої відчутно зростає в контексті соціокультурних проблем, що постають сьогодні перед Україною. У процесі пошуку нових освітніх шляхів невичерпним джерелом є трансформування досвіду діяльності видатних педагогів у систему освіти. Педагогічний, управлінський досвід М.М.Дарманського важливу роль відіграв у процесі розвитку освіти та підготовки фахівців для неї у Подільському регіоні. Серед провідних науковців його заслужено називають генератором багатьох передових ідей, зокрема, ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти, адже завдяки потужній науково-педагогічній творчості М.М.Дарманського в Україні з'явився ступеневий навчальний заклад, ймення якому – Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут, який зайняв помітне місце серед когорти вищих педагогічних навчальних закладів і сьогодні має новий статус – гуманітарно-педагогічна академія.

Плідно займаючись практичною діяльністю і науково-педагогічною творчістю, він уміло використав величезний досвід управлінської діяльності, оскільки певний час працював завідувачем Кам'янець-Подільським міським відділом освіти, начальником управління освіти і науки Хмельницької облдержадміністрації, а згодом – заступником голови Хмельницької обласної державної адміністрації. У своїх працях всебічно і глибоко акцентував увагу на глобальних педагогічних проблемах, котрі у своїй сукупності становлять струнку, науково обґрунтовану теорію, складовою якої є ступенева підготовка педагогічних кадрів, в тому числі менеджерів освіти.

**Аналіз останніх досліджень.** Аналіз літературних джерел показав, що науково-педагогічна спадщина М.М.Дарманського не залишається поза увагою педагогів-науковців, а саме: Береки В.Є., Бондаря В.І., Галуса О.М., Завальнюка О.М., Лисенко Н.В., Ничкало Н.Г., Пісоцької Л.С., Прокопчука В.С., Телячого Ю.В., Шоробури І.М. та інших. У останніх наукових публікаціях подано аналіз наукових досягнень та результати впровадження його науково-педагогічних ідей.

**Мета статті** – здійснення аналізу науково-практичних праць, автором або співавтором яких був М.М. Дарманський та довести їхню актуальність на сучасному етапі розвитку освіти, що уможливить переконатися, що М.М. Дарманський є педагогом-новатором.

**Основний виклад.** М.М.Дарманський – видатний педагог, талановитий організатор, чудовий керівник і неординарна яскрава особистість. Обравши професію педагога він все своє життя присвятив проблемам розвитку освіти; вихованню і навчанню підростаючого покоління. Під поняттям “підростаюче покоління” ми розуміємо не лише учнів та студентів, але й педагогів [1, с.5].

Професійна біографія М.М.Дарманського досить різноманітна та цікава – від звичайного сільського вчителя до начальника обласного управління освіти, ректора-

науковця. Вважаємо, що все те, чого Микола Миколайович досяг у своєму житті, він здобув завдяки наполегливості та постійній праці над собою. Оскільки М.М. Дарманський пройшов керівні посади різного підпорядкування, він міг і мав право давати колегам слушні поради щодо управлінської діяльності. Адже професійний керівник-педагог це так важливо для питання реформування освіти. Мабуть, саме тому в його наукових і методичних працях велика увага приділяється саме управлінській сфері в освіті, а відкриття магістратури “Управління навчальним закладом” у стінах Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту (нині Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія) стало великим кроком вперед у підготовці не лише кваліфікованих педагогів, але й управлінців [6, с.188].

Аналіз змісту монографії “Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні” [3], переконав нас у тому, що автор в аспекті управлінської діяльності виділяє функцію планування, як одну із важливих. Саме в ній окреслюється проблема синхронності, скоординованості управлінської діяльності управлінь, відділів та закладів освіти. Таким чином, з одного боку, ніби полегшив справу, звузивши предмет дослідження, але разом з тим поставив перед собою непросте завдання всестороннього розгляду цього вузького питання, недостатньо розробленого і проблемного в практичній діяльності органів управління освітою. М.М.Дарманський першим серед теоретиків і практиків школознавства за останні десятиліття зробив суттєвий вклад в розробку проблеми планування, який відбиває не тільки досвід минулого, а й реалії сьогодення [5, с.446].

Автор у монографії достатньою мірою обґрунтував актуальність теми, розкрив ступінь її вивчення, досвід вітчизняного та зарубіжного школознавства з означеного питання і, опираючись на сучасну правову нормативну базу, показав зміст, основні напрями управлінської діяльності загалом і планування зокрема. Монографія спонукає управлінців до роздумів, як справедливо відмічають колеги-однодумці до пошуку шляхів вирішення проблем, врахування особливостей регіону, закладу. Вони вважають, що ця наукова праця є серйозним вкладом у теорію і практику управління освіти. Ця книга мала б попасти в кожен управлінський орган, у кожен заклад освіти, – так стверджують його колеги-однодумці та педагоги-управлінці [5, с.447].

Поза увагою М. М. Дарманського не залишилася й аналітична робота, яка є основою для подальшого планування розвитку освіти. Саме про це свідчить практичний посібник “Аналітична робота у системі управління освітою регіону”, котрий написаний ним у співавторстві з Войтенко В.І. та Коханко О.М. Автори зазначають, що управлінський процес характеризується тим, що в ході його здійснення проходить збір, переробка і обробка інформації, яка є вихідною базою для підготовки рішень, розгортання практичних дій, налагодження контролю [2, с.3]. У посібнику зазначаються основні завдання інформаційного забезпечення системи управління та наводиться до прикладу робота щодо удосконалення інформаційного забезпечення управління освітою на базі Хмельницької області. І як результат – розширення сфери узагальнення аналітичних даних. Завдяки аналітичному мисленню М.М. Дарманського у практику роботи обласного управління освітою ввійшли такі форми роботи як: проведення розширених засідань рад з питань освіти, виїзні засідання колегії управління, зустрічі з керівниками установ освіти, виїзди в школи-новобудови для надання організаційно-педагогічної і методичної допомоги педагогічному колективу, що формується. Вважаємо, що здобутком аналітичної та організаційно-педагогічної роботи інспекторської служби став інформаційно-аналітичний збірник, випуск якого започаткував М.М. Дарманський. На основі аналізу збірника ми дійшли висновку,

що у ньому містяться матеріали з усіх актуальних напрямів розвитку освіти в області: дані про районні та міські ради і створення ними регіональних освітніх фондів; мережу установ освіти та їх матеріальну базу; статистичні дані про кадровий потенціал освітніх закладів; аналітичні матеріали щодо оновлення змісту навчально-виховного процесу. Такий збірник оперативних даних надсилається до апарату районних (міських) відділів освіти, районних методичних кабінетів та головам районних і міських Рад для використання їх в практичній роботі [2, с.4–5].

Хочемо зазначити, що такий аналіз стану розвитку освіти в районі чи місті в межах області дає можливість самостійно визначати перспективу подальшого удосконалення освітянських справ. Ми цілком погоджуємося з М.М.Дарманським та його колегами про важливість та необхідність випуску таких збірників у кожному регіоні. Запровадження щорічного випуску інформаційно-аналітичного збірника в області ліквідує необхідність готувати велику кількість “інформацій”, потреба в яких виникає протягом року. Наявність збірників із правдивою, реальною характеристикою стану справ в освіті у керівників, засобах масової інформації області та її регіонів сприяла б тому, що проблеми освіти висвітлювалися на шпальтах газет та з екранів телебачення у такому ракурсі, котрий сприяв її розвитку, а не навпаки.

Велику увагу М.М.Дарманський приділяв питанням наступності та неперервності освітньої діяльності. Як приклад, вважаємо за необхідне проаналізувати наступну його працю – “Форми і методи спільної діяльності органів управління освітою в регіоні, інституту удосконалення вчителів та педагогічних вузів по реалізації завдань неперервної педагогічної освіти педагогічних кадрів”.

Вище згадана праця була написана на початку 90-х років ХХ ст., а точніше у 1991 році, в період, коли наша держава розпочала свій розвиток у боротьбі за її визнання як самостійної держави. Тоді реформування і модернізації потребували всі сфери життєдіяльності суспільства, у тому числі й освіта.

М.М.Дарманський відзначав, що кожна історична епоха висуває свої вимоги до розвитку педагогічної освіти. Еволюція системи освіти та професійної підготовки у сучасному світі спрямована на розвиток неперервної освіти на протязі всього активного життя особистості. Неперервна освіта за своєю фундаментальною соціальною значимістю є пріоритетним напрямом для педагогічної науки. Неперервна освіта – це не просте доповнення базової освіти різноманітними формами підвищення кваліфікації. Принцип неперервності має більш глибоке значення і передбачає постійний зв'язок суспільства і особистості, передбачає постійний, поступовий перехід від нижчих ступенів знання до вищих, забезпечуючи неперервний підйом освітньої діяльності в цілому [4, с.3]. Ці положення і думки особливо актуальні сьогодні у зв'язку з прийняття постулату відносно освіти упродовж всього життя.

М.М.Дарманський описав практичну роботу колективу Хмельницького обласного відділу освіти та обласного інституту удосконалення вчителів, а саме: курсова перепідготовка у системі неперервної освіти педагогів за допомогою таких форм і методів навчання, які б зорієнтували вчителів на безперервну освіту, як загальну так і професійну, на серйозне засвоєння не тільки нових знань і умінь, але й нових підходів і засобів до розуміння соціального і економічного, співвідношень науки і практики [4, с.7].

Мета і завдання методичної роботи в області формулювалися з одного боку на основі соціального замовлення суспільства, а з другого – реалізації діагностичної функції, вивчення професійних інтересів і потреб педагогічних кадрів. У зв'язку із запитами з місць організувалась робота інституту над науково-методичною про-

блемою “Удосконалення форм, методів і прийомів навчання”. Ця проблема знаходила своє відображення фактично в планах на всіх рівнях: на обласному і місцевому – це розгляд проблем досягнень науки, передового педагогічного досвіду, нових технологій, які є в практиці роботи. Чільне місце посідали питання формування умінь педагогічного аналізу і самоаналізу в діяльності відділу освіти, методкабінету, школи, педагога. На районному і шкільному рівнях відпрацьовувались питання практики роботи педагогічних колективів шкіл і вчителів.

Як досвідчений управлінець, М.М. Дарманський постійно взаємодіяв з керівниками в освіті на всіх її рівнях і тому цілком закономірним є те, що у вищезгаданій праці він приділяє увагу питанню організації неперервної освіти керівників шкіл. З досвіду роботи вчений-практик небезпідставно відводить провідне місце в методичній роботі формуванню умінь управлінської діяльності в школі. Заслуговує на увагу практика організації роботи “методичних п’ятниць”, які проводяться в мікрорайонах, в кожному з відповідною тематикою. Постійними учасниками семінарів, крім директорів шкіл, стали їх заступники з навчально-виховної роботи, організатори позакласної та позашкільної виховної роботи та резерв керівних кадрів, що забезпечило комплексний підхід щодо підвищення їхньої кваліфікації. [4, с.16–17].

Вважаємо, що М.М. Дарманський довів, що взаємозв’язок обласного інституту з рай (міськ.) відділами освіти і методичними кабінетами знайшов позитивне відображення у перебудові роботи з кадрами на основі принципів демократизації та гуманізації.

Великої уваги М.М. Дарманський надавав роботі щодо оцінки, узагальнення і втілення передового педагогічного досвіду, яке ведеться на основі врахування реальних потреб педагогічних працівників. Він та його колеги – методисти кабінету початкової освіти інституту вдосконалення вчителів активно працювали над питанням щодо створення умов і можливостей для виявлення і формування творчої особистості вчителя, його педагогічного мислення. Розпочали цю роботу з пошуку таких форм спілкування з класоводами, які б спонукали їх до роздумів, підвищили творчий потенціал, розвивали самостійність в оцінці педагогічних явищ, розв’язанні педагогічних проблем. З цією метою широко використали школи передового досвіду, дискусії, «круглі столи», творчі клуби [4, с. 23]. Вважаємо, що опис практичної роботи педагогічних працівників щодо вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду на прикладі діяльності освітніх закладів м. Шепетівки, м. Кам’янець-Подільського, смт. Чемерівці та інших активно сприяє творчій активності вчителів-предметників. Під керівництвом М.М.Дарманського започатковано збір інформаційно-анотованого каталогу обласної картотеки “Передовий педагогічний досвід – у практику роботи”. Питання вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду і творчої активності на сьогодні залишається актуальним.

**Висновок.** Проаналізувавши вище згадані праці М.М.Дарманського ми дійшли висновку, що підняті ним освітянські питання та проблеми сприяють розвитку освіти у регіоні, оскільки вони є новаторськими, а самого освітянина вважаємо педагогом-новатором. На нашу думку, ці погляди потребують подальшого вивчення, виокремлення основних ідей його управлінської діяльності і впровадження їх у практичну діяльність.

1. Берека В. Людина, що випереджає час // Педагогічна спадщина М.М.Дарманського в контексті сучасних реалій: матеріали Других педагогічних читань пам’яті М.М.Дарманського, (5 квітня 2007 р.) / ХГПА – Хмельницький : ХГПА, 2007. – С. 5.



2. Войтенко В. І., Дарманський М. М., Коханко О. М. Аналітична робота у системі управління освітою регіону: [практичний посібник] / Войтенко В. І., Дарманський М. М., Коханко О. М. – Хмельницький: Видавництво ХПУ, 1998. – 116 с.

3. Дарманський М. М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні : [монографія] / Микола Миколайович Дарманський. – Хмельницький : Поділля, 1997. – 384с.

4. Дарманський М. М. Форми і методи спільної діяльності органів управління освітою в регіоні, інституту удосконалення вчителів та педагогічних вузів по реалізації завдань неперервної педагогічної освіти педагогічних кадрів: [науково-практичне видання з досвіду роботи] / Дарманський Микола Миколайович – Хмельницький : ЦНТЕІ, 1991. – 35 с.

5. Освіта, наука і культура на Поділлі : зб. наук. праць. – Камянець-Подільський: 2007. – Т. 9: Матеріали п'ятого круглого столу “Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі”. – 512 с.

*The article examines someworks by M.M.Darmansky, some scientific-practical texbooks are analyzed; the actuality of the scrutinized problems and problems in educational activity in modern education are pointed out in it.*

**Key words:** *education, to manage (to adminiatrate), advanced pedagogical experience, regional organs for administration of educational establishments, a teacher-novator.*

УДК 37.034:37.013.43  
ББК 74.100.51

*Володимир Костів*

### **ВИКОРИСТАННЯ НАРОДОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИВЧЕННЯ РІВНЯ МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНOSTІ ШКОЛЯРІВ**

*У статті охарактеризовано зміст підготовки майбутніх педагогів до вивчення рівня моральної вихованості школярів засобами етнопедагогіки.*

*Ключові слова: етнопедагогічні засоби, методики вивчення рівня моральної вихованості учнів, підготовка майбутніх педагогів.*

Підвищення результативності морального виховання школярів передбачає розробку і пристосування різних програм до рівня морального розвитку учнів, визначення його за допомогою певного методичного інструментарію. У зв'язку з цим майбутні вчителі повинні вивчати сам процес морального розвитку учнів, вміти ідентифікувати його стадії і рівні, засвоїти різні методики їх вимірів, що і є метою написання цієї статті.

Для визначення рівня моральної культури школярів необхідні певні критерії її оцінки. Як доводить досвід та спеціальні дослідження (дослідники – І. Бех, Є. Бондаревська, З. Васильєва, Т. Ващенко, М. Дригус, А. Зосімовський, О. Киричук, І. Комановський, С. Максименко, І. Мар'єнко, М. Монахов, Т. Стефановська, Л. Хохлова, М. Шилова, І. Юнгер та ін.), критеріями моральної вихованості учнів можуть бути: ставлення до суспільства, праці, людей; активність життєвої позиції; спрямованість особистості, її потреби, мотиви, інтереси, ідеали. Основний акцент у цьому сконцентрований на психолого-педагогічне вивчення зони актуального і найближчого рівня розвитку школяра.

У засвоєнні студентами дослідницьких методик традиційно використовуються такі: усні й письмові інтерв'ю з учнями, вивчення їхніх творів на задані теми, анкетування (за методом самооцінки), фіксування реакцій дітей на моральні дилеми або альтернативні завдання, спостереження за учнями під час дискусій та діалогів, а також у різних життєвих ситуаціях, діагностичні опитувальники, тести.

Звичайно, не можна зводити вивчення вихованості до знань, які виявляють учні. Нерідко самооцінка особистості або навіть висловлена позиція щодо тих чи тих дилем, ситуацій не дає об'єктивної картини. Є підстави довіряти більше постійним спостереженням за реальними діями учнів, оцінюючи їх за певними критеріями і показниками. Адже традиційно в народній педагогіці виявлення моральних якостей здійснювалось через спостереження і фіксування їх наявних ознак, якими охоплювались всі види діяльності особи, її навчання, праця, громадська діяльність тощо. Тому з найдавніших часів основним методом вивчення моральної культури особи є метод спостереження в різних ситуаціях життєдіяльності особи. Такі ситуації стають "індикаторами", які засвідчують реальний моральний процес в механізмі функціонування ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи (на етапі конкретної моральної дії). Сукупність таких циклів моральної поведінки особи подає істинну картину сформованості її моральних якостей, які проявляються в сфері моральних відносин.

Добре, коли ці відносини фіксуються в сфері життєдіяльності особи та її спілкування. Часто використовуються і спеціально створені складні, екстремальні (для учня) педагогічні ситуації, щоб виявляти рівень моральної вихованості школярів в процесі спеціальних “зрізів”.

Наведемо для прикладу використання у підготовці майбутніх педагогів окремих апробованих нами методик, які дають змогу їм оперативно з’ясувати рівень сформованості певних моральних якостей учнів на рівні трьох підсистем цілісної системи моральної культури особи.

*Методика “Екзаменатор” (оцінка прислів’їв і приказок).* В основі методики лежить робота над глибинними смислами висловлювань, розшифрування яких безпосередньо пов’язане з ціннісними орієнтаціями опитуваного. Ці індивідуальні особливості пізніше проявляються в моральних взаєминах з іншими людьми.

В основі методики лежить робота із запропонованими нижче судженнями (прислів’ями і приказками). Пропонується кожне судження оцінити за 5-бальною шкалою відповідно до міри своєї згоди із ним.

*Орієнтовний зразок інструкції.* Якщо зміст оцінюваного висловлювання особисто тебе не задовольняє, ти не згідний з ним, оціни його одиницею чи двійкою. Якщо сподобалось чи співпадає з твоєю особистою думкою, то поклади четвірку чи навіть п’ятірку, якщо абсолютно згідний із ним. Трійки в оцінюванні використовувати не можна.

Наведемо окремі групи тверджень, використаних у цій методиці:

2. Хто чисте сумління має, – той спокійно спати лягає.
3. Добре діло твори сміло.
4. Правду кожний хвалить, та не кожний любить.
7. Часто так буває: один вину свою на іншого звертає.
8. Доброго не бійся, а поганого не роби.
9. За правду не сердися, здійми шапку й поклонися.
12. Совість гризе без зубів.
13. Робиш добро – не кайся, робиш зло – сповідайся.
14. Добре діло правду говорити сміло.
17. Інших не суди, на себе гляди.
18. Добро треба шукати, а зло само прийде.
19. З неправдою світ пройде, та назад не вернешся.
22. Хто знав стид, той має й совість.
23. Добрий не чинить лихого, та не боїться нічого.
24. Хто з правдою зрідниться, той і грому не боїться.
27. Сумління найкращий порадник.
28. Коли до тебе чоловік добрий, будь до нього ще кращий.
29. Хто кривдить людей, той кривдить своїх дітей.
32. Комусь ніяково, а йому однаково!
33. Добрий доброго навчає, а злий на зле наставляє.
34. Не шукай правди в інших, коли в тебе її немає!
37. Стид хоч і не дим, а очі виїсть.
38. Хто людям добра бажає, той і собі має.
39. Де сила панує, там правда мовчить.

У процесі оцінювання необхідно попередньо роз’яснити значення деяких висловлювань, незрозумілих для дітей. Наприклад: *Правда* – це справедливість, порядок, який ґрунтується на справедливості (протилежне – кривда). *Правдивий* – той,

хто говорить правду; чесний, справедливий. Стояти за правду – відстоювати справедливість. Справедливий – заснований на правильному, об’єктивному ставленні до кого-, чого-небудь. Чесний – який відзначається високими моральними якостями. Чеснота – позитивна моральна риса в характері людини.

Обробка результатів проводиться за сумою балів (окремо за кожною групою питань):

- 1 група – 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36 (Бог);
- 2 група – 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37 (Совість);
- 3 група – 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38 (Добро – Зло);
- 4 група – 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39 (Правда – Кривда);
- 5 група – 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40 (Брехня).

У навчальному процесі важливо розвивати один із важливих компонентів функціонування механізму ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи – усвідомлення дітьми морального змісту людських вчинків. Як правило, тут, за окремо виділеними параметрами, студенти пізнають можливість здійснювати класифікацію всіх морально-оціночних суджень учнів за такими рівнями (наведемо варіант для учнів молодшого шкільного віку).

Нульовий рівень характеризується невмінням дитини виділити моральний зміст в аналізованій ситуації. Перший рівень характеризується тим, що при аналізі ситуації дитина називає окремі якості об’єктів, включаючи моральні. Другий рівень характеризується умінням учня називати один із доцільних мотивів вчинку в оцінці діючої особи. Третій рівень характеризується тим, що діти впевнено виділяють декілька моральних мотивів вчинку. Четвертий рівень властивий учням, які вміють розглядати вчинок діючої особи в аналізованій ситуації з різних поглядів. П’ятий рівень характеризується умінням учнів в оцінних судженнях узагальнювати окремі моральні якості і з допомогою більш узагальнених моральних явищ оцінювати моральні вчинки інших осіб.

Провідним чинником морального виховання, особливо дітей дошкільного та молодшого шкільного віку виступає народна творчість, зокрема, казки – значний набуток української фольклористики. Казка – безцінний дар у вихованні кращих загальнолюдських якостей. За допомогою казок можна виявити рівень моральних ціннісних орієнтацій і ставлень дітей до людей, суспільства, праці, природи, до себе.

Під час вивчення на уроках теми “Українські народні казки” досвідчені вчителі використовують казки, записані в місцевості, де вони проживають. Казки ж кожного регіону України своєрідні, неповторні, унікальні.

Прикладом цього може служити вивчення у покутському містечку Городенка “Казок Покуття” в записі О. Кольберга, польського фольклориста ХІХ ст. Випущені окремою книгою у 1991 р. “Казки Покуття” залишились невідомими широкому колу читачів через малий тираж.

Наведемо для зразка фрагменти уроку-семінару з використанням матеріалів казок, що проводили студенти-практиканти в Городенківській ЗОШ №1 під керівництвом заступника директора з навчально-виховної роботи О. Микуляк (повністю урок див.: [1, с.210–220]). Окремі елементи цього уроку успішно використовуються вчителями-вихователями у моральному вихованні школярів як у процесі навчальної роботи з української літератури (при вивченні краєзнавчих тем), так і в позакласній роботі.

Готуючись до цього уроку майбутні вчителі послуговуються основними принципами вивчення казки – науковістю, послідовністю, системністю, наочністю,

єдністю емоційного та раціонального, ініціативою і творчістю школярів. Тому й розпочинають заняття повторенням вивченого на уроках літератури. Зацікавивши дітей мандрівкою, наголошують на тому, що не знають стежини до країни казок. А знайти її найшвидше вдається тому гурту, який найкраще ознайомлений з найпопулярнішим видом фольклору – казкою (конкурс “Дальше, дальше”).

Після активізації та зацікавлення дітей вчитель повідомляє, що стежина до казкової країни віднайдена і вже можна мандрувати її вулицями від казки до казки. Звідси, необхідно обрати кожному гурту своїх провідників (конкурс “Крок за кроком”). Таким чином діти пригадують назви казок, що є сходинкою до наступного конкурсу.

Вчитель іде на деяку хитрість з дітьми, жаліючись на те, що в його голові все переплуталось від такої великої кількості назв (конкурс “Плутанина”). Таким чином зіставляються назви та уривки окремих казок. Як правило, плутанини складаються з кількох уривків, щоб не перевантажити дітей.

За допомогою казки діти розвивають пам'ять, уяву, стають спостережливими завдяки науковій атмосфері, яка панує в класі. Варто запропонувати учням уявити себе в одній із казкових крамниць, на прилавку якої знаходяться такі речі як булава, плащі, незвичайні черевики тощо. Ці старовинні речі старанно підбираються учителем (конкурс “У крамниці”). Напружується пам'ять учнів, щоб не придбати зайвого, чого й близько не було в цій казці.

Наступний конкурс “Пригадай”, як правило, учні проводять самі. Вони перевіряють один одного, як уважно читаються ними казки, чи можуть точно пригадати казковий сюжет, дійових осіб. Члени гуртів почергово обмінюються запитаннями з казок. Від складності запитань залежить результат конкурсу. Знаючи це наперед, діти відбирають серед великої кількості придуманих ними запитань ті, які, на їхню думку, найтяжчі. Це їм вдається, бо події казок захоплюючі, діти уважно слідкують за їх динамічністю.

Діти досить чутливі до чужого горя, їм стає шкода людей боязких, довірливих, обмежених. Вони так і хочуть допомогти їм. Та коли діти молодшого шкільного віку змальовують у картині негативного героя, чи змінюють кінцівку казки, то діти середнього шкільного віку прагнуть сказати героям, як потрібно вчинити в певній ситуації. Тут доречне налаштування учнів на те, що вміння приймати у житті правильні рішення приходить тоді, коли людина найчастіше ставить себе на місце інших людей (конкурс “Вчинок”). Це приводить учнів до необхідності самостійного аналізу окремих фактів, подій, обґрунтування свого погляду. Так, цікавий вихід із скрутного становища знайшла учениця, котра поклала себе на місце дідової дочки з казки “Цорка і пасербниця” (“Казки Покуття” в записі О.Кольберга). Їй необхідно було переконати свого тата й мачуху, що на вечорницях вона працює, а не тільки веселиться з хлопцями, а бабина дочка наговорює неправду. “Я б у вишиття зашила маленький листочок, звичайно, щоб про нього не знала бабина дочка, тоді б переконала родичів, що вишивала на вечорницях саме я, а бабина дочка тільки веселиться”. Очевидно, що така дитина не опустить руки перед труднощами.

Читаючи казку, діти вчаться розпізнавати добро й зло, правду і кривду, порівнюючи характери дійових осіб, виявляти позитивні й негативні риси. Це є поштовхом для самоаналізу свого характеру. Казки впливають на думки й почуття, викликають бажання бути таким, як улюблені герої (конкурс “Казка вчить, як на світі жить”). І не біда, що намагаючись сформулювати повчальний зміст казки, діти інколи припускаються не зовсім точних формулювань. У ході дискусії, засуджуючи чи

прославляючи когось за їх вчинки, вони дійдуть до певної згоди. У цьому конкурсі діалог дітей і вчителя-практиканта, підводять до певного, правильного висновку.

Казки сприяють розвитку творчої уяви, фантазії, логічного мислення. Діти прагнуть самі творити казки, придумувати чудернацьких героїв, карколомні сюжетні лінії, непередбачені ситуації, вчинки. Створення казок під вмілим керівництвом педагога – це не тільки розвиток мислення дітей. Конкурс “Пофантазуй” є підтвердженням того, що із творенням сучасного народного фольклору прославляються мудрі, чесні, працьовиті, кмітливі, хоробрі персонажі, а засуджуються підступні, злі, зрадливі, ледачі. І добре, коли діти вчаться у своїх улюблених героїв жити за правдою, бути добрими, мудрими, сміливими.

Аналогічною активною формою навчальної діяльності учнів у їх моральному самовдосконаленні є використання в педагогічній практиці вчителів різних предметів, особливо класних керівників, методики “Моє дерево життя” (модифікований нами варіант методики за книгою Б.Бітінаса [2]).

На початковому етапі засвоєння студентами цієї методики важливим постає вивчення ними інструкції, в якій зазначається: “Ми досить часто не усвідомлюємо, які ідеї і цінності є найголовнішими у нашому житті. Ми також часто не задумуємось, чи правильно чинимо, потрапляючи в ті чи інші життєві ситуації, обставини. Ми майже завжди не хочемо зіставляти свої дії і вчинки з учинками інших, близьких і далеких нам людей.

Психологи стверджують, що найголовніше у становленні особистості – творення свого “Я”, тобто формування в собі людини, здатної керувати своїм життям і впливати на оточуючі нас обставини. Це завдання допоможе Вам краще зрозуміти свої ідеї й переконання через усвідомлення їх першоджерел, а також виявити вплив Ваших ідей на Ваші вчинки. Для того, щоб ясніше уявити собі Ваші ідеї, попробуйте скористатися символом дерева”.

Далі учням пропонується записати в своїх зошитах такі твердження, закінчивши їх (причому дітям підкреслюється, що вони не зобов'язані оголошувати зміст цього зошита у класі)”:

1. *Ґрунт* – це Ваше культурне й соціоекономічне оточення. Зосередьтесь, будь-ласка, на тих областях, які Вас найбільше стосуються.

Я був вихований (-а) з вірою у те, що:

- людина – це...
- сім'я – це...
- шлюб – це...
- робота – це...
- закон – це...
- навчання – це...
- успіх – це...
- друг – це...
- релігія – це...
- гроші – це...
- моя національність – це...
- мужчина – це...
- жінка – це...
- добробут – це...
- школа – це...
- двір – це...

дім – це...

моє село – це...

II. *Природні й мінеральні добрива, вода, світло* тощо – тобто все те, що необхідне для живлення дерева – це Ваші потреби й бажання. Зафіксуйте найголовніші з них.

Напишіть десять речей, які б Вам дуже хотілось мати. Вони можуть бути матеріальними і нематеріальними. Запишіть їх у порядку значущості і важливості для Вас. Наприклад, найкращий друг, ступінь доктора наук з історії, розкішний автомобіль і т. ін.

Використайте для цього перелік речей з матеріалу “До чого прагнуть люди?”

Слава ___	Досягнення у спорті, мистецтві, музиці тощо ___
Гроші ___	Приваблива зовнішність ___
Захоплення ___	Красивий одяг, предмети розкоші тощо ___
Дружба ___	Добре ставлення з боку інших людей ___
Смачна їжа ___	Розкішний будинок ___
Хороша сім'я ___	Любов й повага сім'ї ___
Престижна освіта ___	Повага сім'ї, друзів, колег ___
Влада ___	Упевненість в собі ___
Добра робота ___	Щастя й задоволення ___
Розум ___	Удача ___
Самоповага ___	Добре здоров'я ___
Талант ___	Інше ___

III. *Корені дерева життя* – це Ваше бачення фундаментальних питань життя.

Я вірю в те, що:

\_\_\_ Бог існує

\_\_\_ Бог не існує

\_\_\_ Я буду існувати після смерті

\_\_\_ Зі смертю закінчується все

\_\_\_ Зло існує

\_\_\_ Зло не існує

\_\_\_ Я можу пізнати істину

\_\_\_ Я не можу пізнати істину

\_\_\_ Я вільний

\_\_\_ Я не вільний

\_\_\_ Я в основному добрий

\_\_\_ Я в основному поганий

\_\_\_ Люди в основному люблячі й турботливі

\_\_\_ Люди в основному егоїстичні і непривітні

\_\_\_ Школа приносить радість

\_\_\_ Школа є тягарем

Я вірю, що моє життя походить від...

Істина для мене – це...

Я живу для того, щоб...

Щодня я рухаюсь у напрямі...

Не можна прожити життя без...

Бути людиною – значить...

IV. *Стовбур дерева* відображає Вашу концепцію людини, спрямованість особи в суспільстві. Відповідаючи на наступні запитання, Ви виявите свій погляд на проблему “Що таке людина?” Знайдіть твердження, з якими Ви згодні, і дайте свої обґрунтування (наведіть у кожному випадку свої аргументи).

1. \_\_\_ Я в основному добрий тому, що...

\_\_\_ Я в основному поганий тому, що...

2. \_\_\_ Я вільний і відповідаю за свої вчинки тому, що...

- \_\_ Я залежний і не відповідаю за свої вчинки тому, що...
- 3. \_\_ Я в основному егоїстичний тому, що...
  - \_\_ Я в основному турботливий і добрий з іншими людьми тому, що...
- 4. \_\_ Мої переконання впливають на прояви моєї поведінки тому, що...
  - \_\_ Моя особистість впливає на мої переконання тому, що...

V. *Гілки дерева* – це Ваші моральні цінності. Перерахуйте те, що для Вас є найбільш важливим і значущим і поясніть, чому, наприклад, для Вас важливим є довір`я між друзями і т. ін.

Найвища цінність для людини – це...

Найголовніше у житті – це...

VI. *Листочки на дереві* – це усвідомлення Вами норм і моральних вимог, які існують у суспільстві, в якому Ви проживаєте.

Для прикладу, проаналізуйте варіанти відповідей на питання “Що таке свобода?” Це:

1. Робити все, що захочу і коли захочу.
2. Мати можливість вживати алкоголь і чинити бездумно, коли мені це захочеться.
3. Йти за голосом своєї совісті і знати, що я правий.
4. Спати цілий день.
5. Керувати іншими людьми.
6. Мати право кричати на інших, коли я злий.
7. Мати можливість вибачитися, коли я неправий чи випадково когось образив.
8. Вкрасти все, що я захочу, якщо я не можу цього купити.
9. Висловлювати у будь-якій формі свою злість і навіть битися з братом чи сестрою, коли вони мене дратують.
10. Думати про свій улюблений торт під час важливої контрольної з математики.
11. Не залежати від свавілля інших.

Аналогічним чином аналізуються інші моральні норми і суспільні вимоги (відповідальність, чесність, гуманність тощо).

VII. *Квіти* символізують емоції, які породжують Ваше філософське дерево.

Перерахуйте основні бажані й небажані емоції, які Ви відчуваєте стосовно себе, інших.

	<i>Бажані</i>	<i>Небажані</i>
Я		
Батьки		
Друзі, товариші		
Вчителі, наставники		
Старші		
Молодші		
Рівесники, однокласники		
Особи протилежної статі		

VIII. *Плоди дерева* – це Ваші вчинки. Напишіть, як Ви поводитесь, як правило, виконуючи різні соціальні ролі і займаючись різноманітними видами діяльності.



	<i>Бажані вчинки</i>	<i>Небажані вчинки</i>
Син / дочка Брат / сестра Учень / учениця Хлопець / дівчина Друг Громадянин Релігія Навчання Робота Спорт Вільний час		

У процесі аналізу виконання домашнього завдання учні усвідомлюють, як їхнє дерево життя (їх філософія життя) впливає на стосунки з людьми, щоденні вчинки і рішення.

У процесі засвоєння майбутніми вчителями цієї методики (з використанням методу АСПН) ми обговорювали її окремі аспекти зі студентами. Керівник тренінгу просив проаналізувати квіти і плоди свого дерева кожного з його учасників. Обговорювалися такі питання: “Чи не хочуть вони виключити зі свого життя небажані почуття і вчинки?”, “Якщо плід поганий, чи правильно, що хворе саме дерево, або плід руйнується умовами навколишнього середовища?”.

Застосовуючи цю аналогію до себе, студенти робили висновок, що, як правило, наші небажані почуття і вчинки є результатом недостатнього розвитку: гілок (наших етичних цінностей), стовбура (наших людських концепцій), коріння (розуміння природи і мети нашого існування).

Ефективний результат виявлявся внаслідок обдумування студентами та обговорення такого твердження: “Я розумію, що для поліпшення свого внутрішнього світу я повинен таким чином змінити свої погляди й почуття стосовно до себе та інших...”. Студенти записували поруч з відповідними частинами дерева ті риси характеру (в основному професійного та морально-етичного спрямування), які їм хотілося би змінити.

Включення майбутніх вчителів до активного обговорення результатів своїх етичних роздумів сприяло засвоєнню ними таких важливих висновків.

1. Використання народознавчого матеріалу з духовно-моральною орієнтацією його змісту в навчальному чи позанавчальному процесі в школі відрізняється від наукового, що базується на строгих фактах, матеріалу. Звідси, метою заняття не може бути механічне заучування заданого змісту теми. Обговорення й чуйне ставлення до кожного учня є доцільнішим методом. Якщо учні стануть вивчати матеріал без його глибокого осмислення, – це означатиме, що вони його не засвоїли.

2. Виникнення дискусій і неприйняття певних ідей окремими учнями не є ознакою педагогічної невдачі вчителя. У розв’язанні завдань морально-етичного змісту необхідні свобода і час, адже тут немає правильних відповідей з використанням готових формул. Може бути тільки вибір найбільш оптимального вирішення складної моральної проблеми.

3. Використання народознавчого матеріалу не повинно стати методом примусу учнів прийняти відповіді чи ідеї без їх осмислення. Якщо учні без будь-яких розду-

мів чи сумнівів сприйняли думки й поради вчителя, – значить пізніше вони легко можуть від них відмовитись чи просто забути їх.

4. В осмисленні школярами такого матеріалу значною підтримкою можуть бути добрі, теплі стосунки між учителем та учнем, учнем та його найближчим оточенням, насамперед із сім'єю.

5. Вчитель, який викладає ідеї моральності, повинен задавати собі низку таких чи інших запитань: Чи сухо я подаю матеріал? Наскільки наближене до життя те, що я обговорюю з ними? Як сам я ставлюсь до того, про що викладаю? Що мене найбільше непокоїть?

6. Визначальна роль належить особистості учителя, його власній моральній поведінці. Вчитель моральності повинен найвищі вимоги висувати насамперед собі.

Отже, озброєння майбутніх педагогів методиками виявлення рівня моральної вихованості школярів із використанням народознавчого матеріалу сприятиме не тільки усвідомленню ними своїх національних коренів, традицій, золотого фонду етнопедагогіки, але й допоможе відродити низку виховних засобів і прийомів природовідповідного, ненав'язливого впливу на особистісний моральний розвиток дитини.

1. Костів В. Моральне виховання дітей із неповних сімей. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 304 с.

2. Мой мир и Я. Путь к единению: Пособие для учителя / Под ред. Б. Битинаса. – С.-Пб., 1993. – С. 30–32.

*In the article maintenance of preparation of future teachers is described to the study of level of the moral breeding of schoolboys by facilities of ethnopedagogy.*

**Keywords:** *ethnopedagogy facilities, methods of study of level of the moral breeding of students, preparation of future teachers.*

## ГОТОВНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ФОРМУВАННЯ НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗАСОБАМИ ЕТНОРЕГІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

*У статті обґрунтовано результати досліджень готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до формування народознавчої компетенції засобами етнорегіональної культури. Окреслено причини труднощів використання елементів гуцульської родинно-побутової культури в навчально-виховній роботі з дошкільниками.*

**Ключові слова:** *готовність, компетентність; народознавча, етнічна, етнопедагогічна, креативна компетентність, етнокультура, дошкільник, вихователь.*

Сьогодні існує розуміння того, що виховати свідомого громадянина й патріота означає сформувати в дитини комплекс певних знань і вмінь, особистісних якостей і рис характеру. Зокрема, йдеться про повагу до батьків, свого родоводу, традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї належності як його представника, спадкоємця і наступника; працьовитість; високу художньо-естетичну культуру тощо [7, с.12], тобто сформувати гармонійно-розвинену компетентну особистість, яка “знає як діяти в тій чи іншій ситуації, може знайти для цього належні засоби, володіє необхідними вміннями і навичками, щоб реалізувати свою ініціативу...” [4, с.94].

Важливою складовою особистісного зростання дитини, розвитку її культури вважаємо формування народознавчої компетенції, яка є необхідною умовою соціалізації особистості як здатності до розвитку упродовж усього життя в процесі засвоєння і відтворення культури суспільства [1, с.266]. Вперше в теорії і практиці дошкільного виховання визначено компетентність дитини у Базовому компоненті дошкільної освіти України, ступінь якої в ньому розглядається як комплекс особистісних якостей і властивостей, розвинених потреб і здібностей, рівень знань, умінь і навичок, необхідних для успішної життєдіяльності в суспільстві [1]. Цей документ більше, ніж чинні програми, підкреслює особливий, неповторний внесок дошкільного дитинства у формування людської особистості, акцентує увагу на тому, що головна мета системи дошкільної освіти – виховання різнобічно розвиненої особистості, створення сприятливих умов для реалізації кожною дитиною свого природного потенціалу [1].

Українська традиційна народна культура як суспільно-історичне явище, де відбився світогляд, морально-етичні і естетичні цінності народу слугує національному самовизначенню, суспільній консолідації, гуманізації міжособистісних стосунків людей. Зокрема, одним із пріоритетним завдань у національній системі дошкільної освіти є створення культурного середовища, сприяння становленню в дитини базису особистої культури, залучення до світу національної та світової культури [4; с.14]. Виходячи з цього, у Коментарі до базового компонента дошкільної освіти знаходимо поняття “базовий рівень розвитку особистісної культури”, яке ґрунтується на “концентрованому, організованому досвіді людства і є основою розуміння, осмислення дійсності, інтеграції дитини у соціумі, реалізації нею своїх потенцій” [4].

Отже, реалізація завдань щодо етнізації дошкільної царини освіти вимагає відповідної фахової підготовки педагогічних кадрів. Активізація відродження культурної спадщини на етнорегіональному рівні ставить перед професійною педагогічною

освітою вимогу підготовки фахівця спроможного вирішувати проблеми етнокультурного життя соціуму в руслі навчально-виховного процесу. Відтак на часі виникає потреба дослідити готовність вихователів дошкільних навчальних закладів до формування народознавчої компетенції дітей, яка і зумовила проведення експериментального дослідження співробітниками Науково-методичного центру “Українська етнопедагогіка і народознавство” на базі дошкільних навчальних закладів міста Івано-Франківська та області.

Дослідженням було охоплено 138 педагогів, з них 92 вихователі, котрі закінчили університет (педагогічний інститут) і працюють за фахом не менше 5 років у ДНЗ і 33 у навчально-виховних комплексах “дитячий садок–школа”. Вивчення реального стану процесу формування народознавчої компетенції в дошкільних закладах гуцульського етнорегіону здійснювалось у природних умовах діяльності педагогічних працівників й вихованців за такими напрямками: визначення рівнів сформованості етнічної самосвідомості вихователів-практиків (на прикладі гуцульщинознавства); вивчення труднощів, які виникають при залученні елементів гуцульської родинно-побутової культури в навчально-виховній роботі з дошкільниками.

Поняття “готовність” до професійно-педагогічної діяльності в дослідженнях проблем вищої школи (В.Беспалько, О.Дубасенюк, М.Кобаєв, Т.Котик, В.Семиченко та ін.) визначається як складне соціально-педагогічне явище, комплексна єдність особистісних індивідуально-психологічних якостей і системи професійно-педагогічних знань, умінь і навичок. Водночас, суттєвими є твердження вчених про те, що в структурі суб’єкта діяльності не все визначається лише професійними знаннями. Важливе місце належить особистісному компоненту. В роботах українських науковців зосереджено увагу на формуванні окремих складових педагогічної діяльності майбутнього педагога – національної та правової свідомості (Р.Бережа, С.Борисова, Р.Осипець, І.Романова), екологічної грамотності (Т.Вайда, Н.Ясинська), творчої активності (О.Полякова), гуманістично-світоглядної позиції (М.Клепар) тощо [2]. Таким чином, індивідуально-психологічні якості особистості в нашому дослідженні розглядаємо як здатність до діяльності, від якої залежить успішність оволодіння уміннями й навичками, спрямованих на формування народознавчої компетенції дошкільників.

У роботі послуговуємося розробками В.Лаппо, які пояснюють “готовність” за трьома блоками, кожен з яких, охоплює певну компетенцію – етнічну, етнопедагогічну та креативну. Змістовні компоненти визначають показники, що конкретизують етапи готовності педагога до організації процесу формування народознавчої компетенції [5]. Наводимо їх коротку характеристику.

В.Лаппо ці категорії характеризує наступним чином:

Етнічна компетенція складається з наступних структурних компонентів: інформативного (визначення категоріально-понятійного апарату етнопроблематики); ідентифікуючого (усвідомлення приналежності до певної етнічної групи, (національної меншини), що перебуває в складі української нації)); пошуково-творчого (докладання власних здібностей та хисту для примноження етнокультурних цінностей свого народу).

Етнопедагогічна компетенція передбачає наявність: психолого-педагогічного компоненту (знання змісту та специфіки державних, регіональних та альтернативних програм для ДНЗ основних категорій етнопедагогіки); аналітико-синтезуючого (спроможність активізувати кращі здобутки етнокультури в формуванні етнічної сві-

домості дошкільника) та прогностичного (здатність моделювати й коректувати педагогічний процес задля підвищення ефективності етносоціалізуючого впливу).

Креативна компетенція визначає низку вмій і навичок, які об'єднані за такими напрямками: добір речей із самотутнім етнічним забарвленням задля використання під час навчальних занять в якості наочного та роздаткового матеріалу і т.п.; побудова навчально-виховного процесу з опертям на етнопедагогічні принципи (природовідповідності, культуровідповідності, гуманізму, демократизму, систематичності педагогічного впливу) і т.д.; вміння ставити завдання з формування народознавчої компетенції дошкільника та знаходити шляхи їх вирішення [5].

Діагностичні методики дослідження спрямовувались на виявлення рівня сформованості в респондентів знань, умінь і навичок по кожній з виокремлених компетенцій. Вони склались із завдань, для розробки яких послуговувались наступними методами: спостереження за діяльністю педагогів, анкетування, співбесіди, моделювання педагогічних ситуацій під час практичних занять, вивчення навчальної документації, письмових, графічних і творчих робіт. Перелічені методи залучались адекватно завданням з діагностування певної компетенції.

Анкета складалася з: прямих закритих запитань, що вимагають від респондента самостійної відповіді; запитань, що стимулювали до висловлення власних думок, пропозицій, зауважень, коментарів щодо вивчення й актуалізації гуцульської етнокультури. Зокрема, при визначенні гуцулів як окремої спільноти з трьох пропонованих варіантів – “етнічна група” обрало 65 % (83) вихователів. Два інших (не вірних) варіанти відзначили відповідно 16 % (20). 19 % (24) не змогли відповісти. Деякі вищими виявились знання респондентів з приводу ареалу проживання гуцульської етнічної групи – 76 % (127), 75 % (96) дали вірну відповідь.

Спираючись на усталену сентенцію про те, що феномен будь-якого етносу чи етнічної групи найповніше віддзеркалюється в мистецьких творах, респондентам було запропоновано назвати літературні, музичні та твори художнього мистецтва гуцульської тематики. Анкетування педагогів-практиків, окрім виявлення рівня обізнаності з самотутніми рисами гуцульської етнічної групи, містило блок запитань спрямованих на з'ясування реального стану залучення елементів гуцульської етнокультури в навчально-виховну роботу з дошкільниками. На запитання: *“чи застосовуєте Ви елементи гуцульської матеріальної і духовної культури в роботі з дошкільниками?”* одержали наступні результати, “так, дуже часто” – 29 % (37 осіб), “час від часу” – 24 % (31). “зрідка” – 33,5 % (45), “ніколи” – 13 % (17). При визначенні основних форм залучення елементів гуцульської етнокультури в освітній процес дошкільного закладу 12,5 % (18) визнали, що у своїй практиці зовсім не використовують гуцульську тематику.

Відсоток заперечних відповідей з приводу інтеграції гуцульського колориту в умовах ДНЗ спонукає до виявлення причин, що зумовили такий стан речей. Відтак педагогам було запропоновано зазначити причини, через які вони не залучають елементи гуцульської етнокультури в роботу з дошкільниками. Відповіді на це запитання дозволяють зробити висновок про те, що 36 % (46) педагогів відчують брак знань про особливості гуцульської етнокультури, 21 % (27) не обізнані з відповідними методиками, 49 % (63) педагогів не вбачають доцільності виокремлювати елементи гуцульської етнокультури з народознавчого контексту. Лише 3 %, тобто 4 вихователів від загальної кількості опитаних висловили фрагментарні здогади про особливості гуцульської етнопедагогіки. Решта педагогічної аудиторії визнали свою необізнаність з виховними традиціями Гуцульщини. Відрадно, що респонденти активно

виявили бажання поповнити свої знання з означеної проблематики. Про це повідомили 97 педагогів, що становить 76 % опитаних. З них 39 % (38) пояснили це бажанням підвищити загальний розвиток, а 61 % (59) педагогів мотивували прагненням залучати кращі педагогічні здобутки народу в педагогічну діяльність.

На підставі детального, диференційованого аналізу знань, умінь і навичок кожного респондента (змісту конкретного показника за десятибальною системою) визначався загальний рівень готовності до формування народознавчої компетенції у дітей дошкільного віку.

Проаналізувавши результати дослідження, помітним стало те, що найбільше вихователів, які продемонстрували високий та середній рівні готовності, є працівники Івано-Франківського дошкільного навчального закладу № 15 “Гуцулочка” за керівництва завідуючої Т.Грицай. Колектив цього закладу уклав цікавий досвід роботи: розроблена спеціалізована програма ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з Гуцульщиною з орієнтовною перспективною сіткою занять, яка дає можливість вихователям ефективно використовувати матеріали рідного краю, поглиблювати знання дітей про регіональні звичаї та традиції; проводиться гурткова робота, зокрема гуртки художньої праці, де дошкільники можуть не тільки ознайомитись із гуцульськими ремеслами, а й взяти участь у виготовленні вишиванок, писанок, виробів із соломи і т.п.; своя національна кухня (разом з традиційними стравами, що подаються дітям, тут пропонуються страви гуцульської кухні (бануш, кулеша, бринза); інтер’єр групових кімнат закладу “Гуцулочка” передбачає розширення обсягу знань про гуцульський край (народознавчі куточки кожної вікової групи оформлені атрибутикою гуцульської культури: іграшки, одяг, взуття, предмети побуту); для підвищення професійної підготовки вихователів застосовуються сучасні педагогічні технології, проводяться семінарські, тематичні заняття для поглиблення та вдосконалення знань із гуцульщинознавства; систематично проводяться свята та розваги із застосуванням гуцульських традицій.

Відповідно працівники цього колективу виявляють глибокі знання про виховні традиції народу; принципи, форми організації, методи й засоби народного виховання, вміють самостійно знаходити шляхи залучення кращих здобутків народної педагогічної спадщини в навчально-виховну роботу ДНЗ, попередньо спрогнозувавши їх практичну значущість у формуванні етнічної самосвідомості дошкільника. Респондентам цього рівня притаманні аналітичний підхід до феномену етнокультури, намагання виокремити структурні елементи гуцульщинознавства задля осмислення їх та прийнятності в сучасному освітньому процесі.

Отож, результати дослідження дозволяють стверджувати, що пасивне користування готовими методиками є відчутною перешкодою на шляху педагогічного пошуку й творчості молодих вихователів.

Наведений матеріал не закликає до переходу на авторські етнокультурні навчально-виховні програми, але як бачимо з дослідження, залучення в процес виховання близького сприйманню дитиною етнічного середовища уможливорює ефективне формування народознавчої компетентності. Вихователі не випадково надали перевагу саме таким джерелам здійснення педагогічної роботи, як методична література й періодична преса, адже саме в них подається готова технологія процесу виховання дітей, і в яких уже спроектована не лише діяльність педагога, а й діяльність вихованців. Певна установка на послуговування готовими рекомендаціями закладена і в перевазі вибору вихователями картотеки передового педагогічного досвіду над

інтернет-ресурсами, теле- і радіопередачами, зміст яких варто впроваджувати в навчально-виховний процес.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. ж-лу “Дошкільне виховання”, 1999. – 59 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2-х кн. Кн. 1.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К., 2003. – 278 с.
3. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі. К., 2002. – 407 с.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
5. Лисенко Н. В., Лаппо В. В. Етнопедагогіка. Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Ів.-Фр., 2003. – 129 с.
6. Сявавко Є. І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. – К., 1974.
7. Якубенко В. Від народознавства – до свідомого патріотизму // Дошкільне виховання. – 2002. – № 8. – С. 12–13.

*In the article grounded researches results of readiness preschool educational establishments educators to forming jurisdiction ethnology by regional culture facilities. Outlined reasons of difficulties of bringing in of ethnic domestically domestic culture elements in an educational-educate work with under-fives.*

**Key words:** *readiness, competence, ethnic, pedagogical, creative competence of ethnology, ethnic culture, preschool child, educator.*

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ СУЧАСНОЇ ДИТИНИ: ДНЗ – РОДИНА – СУСПІЛЬСТВО

*У статті окреслено методологію бінома “полікультура” як простору для сучасної освіти дітей в дошкільних навчальних закладах України. Простежено сутнісні залежності рівня виховання від співпраці різних інституцій (ДНЗ, родина, суспільство) та дотичності добору заходів дидактико-розвивального впливу на особистість у сенситивному періоді її формування.*

**Ключові слова:** полікультура, особистість, ДНЗ, народний ігровий фольклор, виховання.

Концептуальний біном “полікультура” охоплює в єдності й взаємозумовленості культуру та суспільство з усіма його компонентами. Підґрунтям для утвердження полікультурного простору в науках про дитину і дошкільне дитинство розглядаємо позицію П.Сорокіна щодо будь-якої соціальної людської групи, яка обов’язково з’являється як феномен культури, відповідно, реальний феномен культури завжди є і соціальним, і полікультурним феноменом. Таким чином, різні категорії – “культурний” й “соціальний” – неподільні собою в емпіричному світі людини [1, с.78].

Отож, **мета статті** – обґрунтування полікультурного простору виховання сучасної дитини як об’єктивна реальність, яка може стати доступною для опанування в дошкільному віці на основі міждисциплінарного синтезу її освітнього потенціалу.

Поняттям “полікультура” означено специфічну реальність, в якій у конкретний історичний період життєдіють певні локальні групи – суб’єкти в історично сформованому просторі із виробленими здобутками етнокультури. Отож зміст цього поняття включає особливості певного соціуму (етногрупи), надбань із його культурою в конкретному історичному й у певному геополітичному вимірі. Як відомо, сучасна етнічна мапа України досить мозаїчна і охоплює згідно останніх даних соціологічних досліджень від 121 до 150 одиниць. Відповідно наші завдання вбачаємо, по-перше, в обґрунтуванні об’єктивності функціонування полікультурного простору для сучасної дошкільної освіти дітей в Україні; по-друге, в актуальності порушеної проблеми не лише в українському доккіллі, а й за рубежем і по-третє, у виокремленні чинників впливу на особистість, яка формується ефективно і з очікуваними результатами за умови їхнього активного впровадження у педагогічний процес ДНЗ.

Результати аналізу надбань філософської та педагогічної думки засвідчують, що уже видатні мислителі Старого світу не полишали ідею єдності між культурою й освітою, відому із доісторичних часів. Натомість ученим Нового світу (А.Дістерверг, Й.Гердер, Г.Сковорода, Ф.Гегель, Й.Кант, Ф.Шеллінг) належать актуальні для нас твердження про соціальне народження людини в лоні певної етно і загальнолюдської культури унаслідок здобуття освіти в полікультурному світі.

Полікультурний простір як основу освіти в сучасній гуманітарній науці представлено різноаспектно у працях М.Лапіна, В.Лугового, М.Лукашевича, В.Слісаренка, Н.Яблокової. На культурі, як на “другій олюдненій природі” (культура детермінація) наголошують Є.Бистрицький, С.Кримський, О.Іванова-Стецюк, В.Шинкарук, Є.Андрос, В.Табачковський.



Відповідно полікультура набуває значення специфічної реальності, в якій у певний історичний час життєдіє соціальний суб'єкт в довкіллі, яке оформилось історично й економічно, синтезуючи різні здобутки окремих культур.

На жаль, результати аналізу сучасного наукового дискурсу свідчать, що іноді поняттям “полікультурне” послуговуються задля означення усього розмаїття процесів, які відбуваються в суспільстві.

За такого підходу увагу зосереджують на людині активній (*homo activus*), як багатовимірний біо-соціо-культурній істоті та суб'єкті діяльності, на її моральності, як на основі лише її етнокультури, залишаючи поза увагою її інтегровану сутність.

Сьогодні ж незаперечним є аксіологічне твердження про все живе, що розвивається як система двох складових: спадковості й довкілля. Для кожної людини довкіллям є природа (екологічний вимір); етнокультура – “друга олюднена природа”, а точніше дійсність; суспільство (соціальне довкілля, однак уже полікультурне). Світ природи – згідно тверджень філософів є предметом виробничої та соціокультурної діяльності людини, яку спрямовано на забезпечення матеріальних і духовних умов для її буття (М.Бургін, М.Каган, В.Муляр й ін). Водночас олюднення природи не зводиться лише до суспільного виробництва. Важливе значення в життєдіяльності та земному бутті людини належить духовно-практичному пізнанню природи засобами мови, міфології, релігії, мистецтва та іншим формам етнодуховної культури.

Таким чином, світ людини є її довкіллям, її навколишньою природою в опанованому предметно-матеріальному й предметно-створеному духовному, тобто в її полікультурному бутті. І це не просто буття у світі, як зауважує В.Шинкарук, а діяльність, спрямована на влаштування цього світу як “людського” [2, с.53].

Проти тваринного світу – органічного компонента живої природи – людина сформувалася як біологічний вид на основі опанування над біологічним – і з'явилася внаслідок різних способів життєдіяльності (гомо сапієнс). Власне вони й розмежовують реальну дійсність на світ предметного, матеріального і духовного, тобто ідеального буття. Відповідно полікультурність духовної сутності людини виділяє її у лоні природи як її ж протилежність, тобто як “приборкувача” природи, підносить її у планетарному вимірі як суб'єкта ноосфери (за В.Вернадським).

Людство довго йшло до усвідомлення, що бачення світу йому дається не у фізичному просторі й часі, тобто абсолютно об'єктивно, а в полікультурному, такому, яким він віддзеркалюється у свідомості під впливом колективної пам'яті загалом і пам'яті кожної людини, зокрема. Її визначальним акумулюючим арсеналом виступає культура. Будучи сформованою у певному соціальному осередку – локальній групі, вона набирає ознак культури. Отож систему полікультури правомірно відносити до само організуючих систем, яка підлягає цілеспрямованому вибору шляхів свого подальшого розвитку задля динамічного функціонування. Її функціонування неподільне із взаємовпливом на соціальне й природне довкілля, адже вона існує в їхніх межах. Цьому також сприяють загальна культура сучасного суспільства. Таке співіснування в єдності й взаємозумовленості й охоплює концептуальний біном “полікультура”.

Зміст поняття “полікультура” все ще очікує своїх визначень і поглибленої філософської рефлексії, оскільки воно зашораз активніше з'являється в науковому послугованні. Поширення поняття набуло наприкінці минулого тисячоліття і донині залишається не лише проблемою педагогічною, а й філософською та культурологічною, тобто міждисциплінарною.

Отож можемо стверджувати, що полікультурний вимір виховання сучасної дитини ґрунтується на синтезі низки наук про неї, тобто дитину. Передусім, це, педагогіка, філософія, психологія, соціологія, культурологія та ін.

Послугуванням поняттям “полікультурна” у теорії й практиці дошкільної освіти, як соціально-гуманітарній галузі зумовлено тим, що культура та її сфера – освіта у життєдіяльності суспільства є до певної міри самостійними і, водночас, неподільними. Вони є і обов’язковими умовами, і продуктом життєдіяльності будь-якого соціуму, що є соціальним суб’єктом освіти – носієм, транслятором соціальних характеристик і дій, виробником культурних і освітніх цінностей. Цікавими з цього приводу нам видаються міркування Питирима Сорокіна, який наголошував на взаємозв’язку між соціальними суб’єктами та створеними ними надбаннями культури: “Так, у будь-якій реальній групі – чи то соціальній системі, соціальному угрупованні чи ж у проміжному типі – її “соціальна” форма буття завжди неподільна із її “культурними” цінностями. За визначенням й своїм складом будь-яка соціальна група людей обов’язково є феноменом культури, а будь-який реальний феномен культури завжди є соціальним феноменом. Таким чином, різні категорії – “культурний”, “полікультурний”, “соціокультурний” – неподільні в емпіричному світі людини” [3, с. 39]. Надзвичайно важливі позиції щодо полікультурного підходу до аналізу проблеми нашого семінару можемо запозичити із наукового доробку відомого американського дослідника Дж. Верча. Розглядаючи полікультурний підхід до опосередкованої дії, він зазначає, що “провідна мета полікультурного підходу до розуму полягає в тому, щоб пояснити психічні процеси людини, враховувати їх суттєвий взаємозв’язок із культурним, історичним та суспільним оточенням”. Дослідник наголошує на психологічних засадах полікультурного підходу, оскільки “людина вступає в контакт зі своїм оточенням і створює і його, і саму себе на підставі певної дії”. Тобто йдеться про тісний зв’язок між процесами соціальної комунікації та індивідуальними психологічними процесами.

Слід підкреслити, що саме така діалогічність буття і має стати підґрунтям для моделювання етнокультурного соціальнозначущого простору становлення особистості, насамперед у сенситивному періоді її розвитку. Для означення методологічних засад феномену полікультурного виховання засобами народних традицій радимо скористатися позицією Дж. Верча, а саме: будь-яку дію яку опосередковує те оточення, в якому вона відбувається [4, с.28]. Отож йдеться про те, що формування полікультурної обізнаності в руслі нашої проблематики і вміння її відтворювати надалі має відбуватися у неподільній єдності та взаємодії між усіма соціальними інституціями формування особистості в руслі ідей діалогу культур (мовиться про ДНЗ, родину, соціальне оточення і т.д.). Відповідно до завдання якомога активнішого відродження звичаєво-обрядової й традиційної української методології народного людиновиховання у сучасному світі акцентуємо увагу на значенні “соціальної мови”, як чинника в особистісного становлення дітей. Адже саме “соціальна мова” є прерогативою усіх форм культурної спадщини, до яких відносимо і скарбницю фольклорну [5, с.58–77]. У її соціумних і культурно-історичних компонентах віддзеркалюється реальна освітня ситуація, оскільки життєдіяльність сучасних дітей дошкільного віку як соціальних суб’єктів зазвичай протікає в певному культурному просторі.

Виявляючи особливості полікультурної реальності, її дотичність до соціальних суб’єктів, “полікультура виступає стосовно них фактором і соціальним простором їхньої життєдіяльності й буття. Полікультура функціонує і як культурно-історичний чинник, виражений у феноменах соціального досвіду, історичної пам’яті,

традицій, звичаїв, архетипів. Загалом вони й забезпечують міжпоколіннєву трансмісію культури, усвідомлення людиною своєї причетності до вищих цінностей. Полікультуру творить і сам соціальний суб'єкт, оскільки він є не лише її транслятором, а й активним споживачем, і джерелом її збагачення [5, с.207].

Кожну полікультурну систему слід розглядати як витвір людей, як закономірне утворення внаслідок їхньої діяльності та продукування духовних значень, норм і цінностей. Власне вони й об'єднують, згуртовують людську спільноту в суспільство. Врегулювання етнокультурної інформації відбувається під впливом стереотипів – своєрідних першооснов, з яких побудовано всю культуру етносу, без них не можливе існування культури, в тому числі й сучасної. Вони є узвичаєними формами діяльності людини, своєрідним зразками для наслідування, що виникли на ґрунті багатоговікового досвіду. У нашому випадку – практики людиновиховання.

Вона не може існувати поза людською діяльністю, яку теж зумовлено рівнем культури людини, унаслідок наслідування ідеалів як духовного координатора її внутрішнього світу та його зовнішніх проявів, тобто вихованості (О.Вишневський, І.Зязюн). Отож полікультурне виховання можливе лише в соціумі, який є сукупністю реакцій на його полікультурні впливи. Діяльність людини, її особливості “завжди культурно зумовлені і мають культурний смисл” (І.Зязюн). Саме так відбувається поступове прилучення кожного індивіда до певного культурного осередку, до цінностей певної культури, до її вічних і минулих надбань. У такий спосіб культура виконує нормативну, аксіологічну (регулятивну) функції на основі норм і моральних уявлень, напрацьованих суспільством до певної культурної ситуації та її ідеалів.

В основі поведінки кожної дитини уже змалку виявляються культурно-орієнтовані потреби. Вони не лише зумовлюють діяльність механізмів адаптації, а й допомагають вибрати доцільну тактику її реалізації. Із розвитком інтелекту дитини процеси мотивації її діяльності набирають зашораз свідомішого змісту (М.Левитов, В.Лихачав, І.Сингаївська та ін.). Реалізуючи свої зростаючі можливості пізнання, дитина забезпечує незалежність від довкілля і безпосереднього соціуму. Відповідно це надає її пристосувальній діяльності адаптативно-адептної спрямованості, змінюючи не лише її власну поведінку, а й безпосереднє оточення (скажімо, у дитинстві пошук нових друзів). Перехід від виховання – цілеспрямованого впливу вихователя на вихованця, зумовлює перетворення цього процесу на власне самовиховання, усвідомлену адаптацію до умов, які виникають чи створюються.

Первинні витоки педагогічної адаптації вбачаємо у значущій для суб'єкта зовнішній зміні, подіях і явищах довкілля, які є активними і спрямовуються на усунення внутрішнього дискомфорту під впливом новизни умов його існування. Активність адаптації ініціює культурно зорієнтовані потреби. Їхню основу творять пізнавальні потреби, потреби емоційного і вербального контактування та потреби змісту життя. Власне вони регулюють комунікативну діяльність загалом, узалежнюють її від емоційного реагування інших суб'єктів на сприйняття нею об'єктивних явищ. Саме так зростає потяг до пізнання невідомого, прагнення співвідносити власні цінності, самоцінність власної індивідуальності з різними групами та рівнями групових, суспільних і загальнолюдських цінностей. Реалізація означених потреб, урахування та засвоєння полікультурних орієнтирів під впливом виховання зумовлює доцільність чіткого окреслення мети діяльності, усвідомлення та застосування засобів її досягнення. Спорадичні, об'єктивні зміни в соціумі на рівні адаптації до його умов сприймаються зазвичай як новизна. Це стає своєрідним поштовхом до зародження вище означених нами потреб індивіда. Адаптація є значно ефективнішою, коли ди-

тина обізнана із певними моделями поведінки, її своєрідними стереотипами. У нових ситуаціях морально-етичних колізіях вони вимагають аналогічних внутрішніх чи зовнішніх дій. Усвідомленій адаптації до нових умов, які виникають чи спеціально створюються сприяє використання усталених моделей поведінки відповідно до народних традицій людиновиховання.

Такий філософсько-онтологічний підхід дозволяє нам розглядати педагогічну адаптацію засобами народних звичаїв, традицій та обрядів як суспільну проблему у руслі її людинознавчої та людиновиховної єдності. Тобто це процес специфічної адаптативної діяльності, зумовлений змінами соціальної дійсності, натомість виховання відповідної полікультурної поведінки передбачає усвідомлену в межах ухваленної в соціумі моралі поведінки у будь-яких ситуаціях і будь-коли створених соціумом. Відповідно до нашого підходу, педагогічна адаптація вирізняється полікультурною адаптованістю. Отож кожен вихованець, як носій адаптивних функцій, є продуктом певних відношень, які виражають рівень його адаптації загалом, тобто в її особистому значенні і в межах певного соціуму.

У процесі адаптації до навколишнього, розвитку свідомості і самосвідомості зароджується прагнення до самовиховання. Згодом воно стає важливим внутрішнім фактором, виявляючись у діях особистості, які спрямовані на виховання якостей, дотично до її ідеалів, життєвої мети, вимог до себе, до власної поведінки тощо. У різному віці діти їх усвідомлюють по-різному. Отож такі орієнтири мають бути зрозумілими і близькими для духовного саморуку особистості змалку, формування її визначальних якостей, як от – самодисципліни, готовності до розв'язування внутрішніх конфліктів, сили волі та ін.

У виховній роботі чільне місце мають посісти народні твори притчової спрямованості. Стислі за формою, емкі й глибокі за змістом вони сприяють повсякденній виховній роботі, оскільки легко сприймаються, запам'ятовуються й кодуються пам'яттю – основним регулятором поведінки. Водночас із відповідними творами народної афористики вони ефективніші за моралізаторські повчання, до яких зазвичай вдаються дорослі. Кожен твір точно і влучно, прозоро в алегоричній формі увиразнює певну людську чесноту (“Бджоли і ведмідь” – згуртованість, “Ведмідь і черв'як” – наполегливість, “Хворий лев і лисиця” – обачність), чи висміює необразливо якусь загальну ваду людей (“Дві миші” – заздрощі, підступність, “Жаба боязкіша від зайця” – боягузтво, “Про лисичку” – злодійство, “Провчений журавель” – невдячність тощо).

У народних казках відбито ситуації, які досить легко діти проєктують на ставлення сучасних аморальних дорослих до своїх нащадків (“Орел і тхір”) – батько заради власного благополуччя віддає у жертву життя рідних дітей. В іншій казковій мініатюрі (Як звірі ходили за моря сонця шукати”) вміщено прозору алегорію щодо патріотичного виховання: її герої шукають сонця, тобто щастя, у чужих краях і зазнають особистої трагедії.

Гурт, толока, громада, як колись їх називали, тобто, колективні стосунки – є основою полікультури суспільства. Вони постійно перебували під увагою народного педагога-казкаря. Не випадковими є казки на хліборобську тематику, в яких віддзеркалено культуру народу-хлібороба з його специфічним традиційно-звичаєвим побутом; простежено ідею відданості значущій меті та її досягненню як запоруки послідовності, витримки у поведінці, свідчення моральності, обов'язковості.

Скажімо, у невеликій і доступній казці “Як птахи гуртом орали” висміяно легкодуже птаство, яке взялося за обробіток землі і відразу розбіглося із першою перешкодою. Ситуація не поодиноким чином лише із життя дітей, а й дорослих. Вона недвозна-

чно вказує на соціальну незрілість і культурну недовихованість героїв твору, наочно демонструє, як у реальному житті це визначається. Для дітей така недовихованість обертається невмінням самоорганізації не лише для продуктивної, а й притаманної їхньому віковій ігровій діяльності. Діти розуміють, чому важливою є взаємодопомога, сила волі долати задля цього труднощі на шляху навіть до найпростішої мети.

В іншій відомій казці “Котик і півник”, попри її зорієнтованість на найменших, присутні сцени смертельної розправи над дітьми викрадача одного з героїв твору. Зрозуміло, що діти в змозі осягнути умовність казкової ситуації, однак подібні сцени мають бути темою для окремого обговорення і обстоювання думки про неприпустимість подібних вчинків не лише в реальному житті, а й у казці. Подібні казки із мотивами помсти (“Ятлик-кум і лисиця-кума”), образними засобами відбивають специфіку нашого історичного розвитку в умовах бездержавності, потяг до самоуправління, а з ним до його крайнього вияву самосуду. Як відомо, такі тенденції посилюються і наслідуються сучасними зростаючими поколіннями. Намагання персонажа організувати смертельну помсту за сою кривду зумовлює низку не благочинних учинків, безвинні жертви.

Досить поширеним у народних казках виступає мотив протиборства із силами зла, захисту слабких і потерпаючих, що переростає в окремих сюжетах у мотиви захисту рідної землі, теми патріотизму, без якого неможливо засвідчити свою приналежність до певного етнокультурного простору. На такому фоні випадки пропаганди у суспільстві космополізму, необов’язковості опанування чи відмови від рідної культури сприймаються як прояви асоціальності й бездуховності. На практиці це виливається у безкультурність, цинізм у поведінці. Образними засобами казки етнопедагогіка поступово наближає дітей до підліткового віку – соціального дозрівання, виконуючи таким чином свої застережні функції.

У центрі уваги українських народних казок із розділу соціально-побутових перебуває родинне життя (“Жили-були...” й т.д.), отже й родинне виховання (“Закопане золото”, “Ківш лиха”, “Про бідного і багатого брата” тощо). Вихідці із сімей з позитивним способом співжиття вирізняються своїми діями і поведінкою. Популярна народна казка “Бабина дочка і дідова дочка”, її ситуації при належному емоційному розкритті подають дітям переконливі матеріали для ролевих ігор, інсценізацій, самовиховання. У такий спосіб вони досить емоційно переживають спершу пригоди дідової дочки, пізнають позитивний виховний зміст, а згодом аналогічно реагують на зарозумілі вчинки й поведінку бабиної дочки.

Невід’ємною складовою полікультурної поведінки розглядаємо етику, культуру взаємин. Етичні проблеми міжпоколінневих взаємин є однією з важливих проблем співжиття у сучасному соціумі: опіка і допомога; фізичний диктат; насилля і примус. У казці “Найсмішліве слово” акцентовано увагу на психологічному впливі слова під час комунікації. Воно виступає невід’ємною складовою поведінки, а її реальний рівень визначається за наслідками, позитивним чи негативним впливом на оточення. У цьому випадку народна педагогіка є неперевершеним засобом виховання.

Можуть прислужитися і скарби народної афористики, які ще не посіли належного місця у полікультурному просторі сучасної дитини. Розглянемо їх. Специфічні форми існування української державності із значною самодіяльністю народних мас, упорядкуванням громадського життя на засадах самоустрою зумовили відповідні форми врегулювання громадської (полікультурної) поведінки наших пращурів, а їхні намагання до самоконсолідації спричинили художню естетизацію звичаєвих право-

вих норм. Згодом вони стали поштовхом для зародження стислих, конкретних і водночас узагальнюючих лексичних формул. Зводячи стандартні ситуації у звичаєвому суді до художньої форми, вони зумовлювали відповідні прислів'я і приказки. У народній пам'яті сьогодні їх лічать тисячами...

У таких жанрах народна свідомість осмислює діяльність людини, її соціальні відносини, саму людину, її безпосереднє оточення. Основою нормальних людських стосунків, яка завжди високо поцінювалася нашими пращурами є доброзичливість. Мовиться, що “До доброї криниці стежка завжди утоптана”, “Добру людину бджола не кусає”. Водночас розвиток дитини зумовлює вікові особливості її психічної діяльності, які потрібно враховувати у процесі виховання: “Не лінуйся рано встати, а соромся довго спати”, “Не поспішай словом, а поспішай ділом” тощо [7].

Щирість людських взаємин проходить постійні випробовування у таких поведінкових ситуаціях, в яких особа може засвідчити свої внутрішні переконання і погляди. Всебічність підходів до аналізу певного суспільного явища забезпечується реальною життєвою конкретикою педагогічних настанов: “Згода буде, а незгода руйнує”, “З добрими людьми завжди можна згоди дійти”, “Мир та лад – великий клад”, “Найкраща показка – не кулак, а ласка”, “нащо того бити, з ким жити”, “Коли двоє сваряться, то більше винуватий той, хто розумніший”, “Як є нагорода за добро, то повинна бути і кара за зло” [там само].

Найважливішою полікультурною рисою поведінки зазвичай виступає працьовитість, націленість на діяльність, результативність земного буття. Виховання зумовлює розвиток, якщо сприяє реалізації прагнень для досягнення мети в праці в її різних організаційних формах: “Справжнє життя – в праці”, “Що посієш, те й пожнеш”, не посіявши, не пожнеш”, “Дерево пізнають у плодах, а людину – у ділах”, “На дерево дивись, як родить, а на чоловіка – як робить”, “Без діла слабше сила”, “Що маєш зробити завтра, то зроби сьогодні”, “Треба нахилитися, щоб води напитися”, “Язиком сіна не накосиш”, “Гультяйство губить хазяйство”, “Порожній колос вище всіх стоїть”, “Краще на п'ять хвилин раніше, ніж на п'ять хвилин пізніше”.

Навчальний і корегуючий зміст закладено у прислів'ях і приказках, що впливає із тонких зіставлень, порівнянь і спостережень, містить казкову алегорію, яку легко розгадують самі діти.: “Кожна лисичка свій хвостик хвалить, а чужий ганить”, „Бійся не того собаки, що бреше, а того, що ластиться”, “Він, як собака на сні: і сам не їсть й іншому не дає”, “Його в ступі товкачем не влучиш”, “Куди кінь з копитом, туди й рак з клешнею”, “Бик забув, як телятком був”, “З телячим хвостом у вовки не сунься”, “Не будь бараном, а той вовк не з'їсть”, “Він такий, що й кури заклюють”, “Позич у Сірка очі та й дивися”, “Не будь тим, що моркву рие”, “Дірявого мішка не насиплеш”, “Порожня бочка гучить, а повна мовчить”, “Обіззався грибом, то лізь у борщ”, “Кобила за вовком гналась, та й вовкові в зуби попалась”, “Коли б кізка не скакала, то й ніжки б не зламала” [там само].

Упродовж молодшого шкільного віку дитина дедалі більше часу і уваги приділяє одноліткам. Виникають різні мікросоціумні угруповання, співтовариства, в яких вони діляться враженнями й уявлення щодо певної ситуації чи випадку. Інколи дитина змінює декілька таких угруповань, заводить численні знайомства. Однак це ще не дружба в її усталеному розумінні. Швидше це співпраця у певній справі. Закінчується вона – закінчується й співпраця. Народна мудрість передбачає і такі стосунки – добросусідство і обмежує застереженнями: “У сусіда розум не позичай, а свій май”. Наполягає на приязному ставленні до того, з ким співіснуєш: “Добрий сусід кращий далекого брата”, “Добрий сусід – найближча родина” [там само].

Працьовитість і взаємодопомога є найкращими споконвічними діяльними рисами українців. Вони зумовлюють високу якість їхньої культури поведінки. Самостійність, не самовпевненість, розрахунок на власні сили, а не сподівання на виграш, вигоду за чийсь рахунок, орієнтування на рівноправність(партнерство) у стосунках пропонувалися народною мудрістю здавна. Діти із розумінням сприймають такі лаконічні настанови. Саме лаконізм, тобто, гранична точність вислову забезпечує найкращий виховний ефект, проти багатослівного моралізування: “Хто дбає, той має”, “Хто рано встає, тому й Бог дає”, “Сьогоднішньої роботи на завтра не відкладай”, “Зробив діло – гуляй сміло”, “Краще давати, ніж просити”, “Любиш брати – люби й віддавати”, “Забуває дати, а не забуває взяти”, “Вола в’яжуть мотузком, а людину словами”, “Хто в біді дав, той два рази дав”, “Своєчасна поміч, як дощ в засуху” [там само].

Етика поведінки виявляється в діях вербальних і невербальних. Так виявляється рівень культури особистості. Вербальними засобами забезпечується формування основ етики поведінки. Здебільшого у різних регіонах України спостерігаємо помітні розбіжності у формах звертання, проявах гречності, послугування варіантами особистого звертання – “пан”, “пані”, їхнім емоційно-понятійним сприйняттям.

Діти починають свідомо підпорядковувати свої бажання загальним цілям, вчать коригувати свою поведінку, досягають почуття дружби. Народна афористика, яка охоплює звичайний спектр людських почуттів на теми дружби, почуття товариськості, толерантної поведінки стосовно собі подібного, тобто, соціокультурного становлення особистості, володіє скарбницею уснопоетичних засобів: “Дружба – найбільший скарб”, “Дружба родиться в біді, а гартується в труді”, “Чого собі не зичиш, того й іншому не бажай”, “Яку дружбу заведеш, таке й життя проведеш” [там само].

Останнє з наведених прислів’їв акцентує увагу свого адресата на обачності, як на неодмінній рисі нашої ментальності, поведінки українця. Дотичним до цього розглядаємо зміст народного афоризму: “Довіряй, але й перевіряй” із наступним розвитком теми: “Не той друг, що медом маже, а той, який правду каже”; “Були б пиріжки – будуть й друзки”; “Оцінюй людину за її вчинками” тощо [там само].

Кожна змальована у народному висловлюванні модель поведінки, зазвичай, має свого адресата у дитячому мікро соціумі і без підказки дорослого. Делікатний гумор чи іронія із мимовільним, необразливим змістом спрямовані на самокорекцію поведінки, усунення певної вади. Казковий мотив подібних афоризмів забезпечує до них справжню дитячу зацікавленість. Їхні добірки повинні бути у кожній групі. Не випадково українську національну етику взаємин втілено у прислів’ях та приказках і вона подає зростаючому поколінню зразки справжнього гуманізму в стосунках, стилі поведінки щодо ближнього, який має стати для нього основою поведінки в полікультурному оточенні сучасної України.

1. Сорокин П. А. Социологические теории современности. – М., 1992.
2. Шинкарук В. Феномен культури. Філософські аспекти // Феномен української культури: методологічні засади осмислення / Відп. ред.: В.Шинкарук, Є.Бистрицький. – К.: Фенікс, 1996. – С. 8–61.
3. Сорокин П. А. – Там само. – 39 с.
4. Верч Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосередкованному действию. – М.: Три-вола, 1996. – С. 176.
5. Лозко Г. Українське народознавство. – К.: АртЕк, 2006, – С. 58–77.
6. Яблокова Н. И. Социальный субъект и генезис, сущность и факторы становления. М.: Станкин, 1999.
7. Сивачук Н. Український дитячий фольклор. – Київ.: Деміург, 2003. – 286 с.

*In the article the methodology of binom “polyculture” as a space for the present day children education in pre-school educational informations on Ukraine is lined. Invesogated depending essence of educational level from collaboration of different institutions (Pre-school educational institutions, family, society) and selusion of aitions of didactice-development impart on personality in sensitive period of it development.*

**Key words:** *polyculture, personality, pre-school educational, national playing Folklore education.*



## ЕТНОПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: СТАН І ПРОБЛЕМИ

*У статті обґрунтовано специфіку професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального зокладу у взаємозв'язку з педагогічною культурою народу.*

**Ключові слова:** *етнопедагогічна підготовка, культурна ідентичність, дошкільна освіта.*

Для збереження культурної ідентичності зі своїм народом із раннього віку дитина повинна гармонійно існувати у природньому для неї етнічному середовищі. Підготовка майбутніх педагогів, що не враховує етнічної самосвідомості і своєрідності, не може бути сучасною, більше того, вона не може вважатись професійною, якщо здійснюється у відриві від педагогічної культури народу. В Україні педагогіка як справді демократичний феномен не може функціонувати без етнопедагогіки.

Активізація процесу відродження культурно-історичної спадщини народу підвищує інтерес до народної педагогіки з її мудрим вивіреном сторіччями досвідом виховання. Динамізм, з яким сучасна цивілізація посувається вперед, швидка зміна технологій, постійне оновлення інформації, збільшення її, – все це зумовлює необхідність безперервно набувати досвіду, не лише отримувати теоретичні знання, а вміти практично вирішувати будь-яку життєву проблему. Тому формування компетентної особистості є необхідним завданням будь-якої освітньої системи. Це зумовлює зміни у визначенні змісту освіти, які відображені в державних документах (Закон України “Про освіту”, Державна Національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Конституція України, Національна Доктрина розвитку освіти України в XXI столітті та інші законодавчі акти).

Поява в цій ситуації інноваційних дошкільних освітніх установ, що віддзеркалюють пошук шляхів реалізації принципів народності, загострює потребу в педагогічних кадрах, здатних спиратися у своїй роботі на традиції народної педагогіки, її виховну практику, на осмислення загальнолюдських цінностей.

Аналіз досліджень із проблем етнопедагогіки підтверджує її актуальність і значимість для сучасної освітньої практики. Зауважимо, що етнопедагогічна компетентність – це досконале знання рідної мови, історії, краєзнавства, етнографії, народної педагогіки, різних видів мистецтва, набутих в процесі навчання, що дає змогу успішно вирішувати проблеми, які виникли в даній галузі.

Формування етнопедагогічної компетентності слід розпочинати ще з перших днів життя дитини, продовжувати у дитячому садку, в освітніх закладах. У навчальних закладах усіх типів повинна викладатись етнопедагогіка, вивчатися історія рідного краю, приказки, прислів'я, вірші, проводиться екскурсії, зустрічі з представниками різних етнографічних регіонів.

Етнопедагогіка виховує почуття гідності, патріотизму, зацікавленості надбаннями української культури, свідоме ставлення та знання історичного шляху свого народу, бажання діяти для подальшого його розвитку. Водночас з поняттям “етнопедагогіка” зустрічається й термін “педагогіка народознавства”. Воно об'єднує дидактичний та виховний аспекти, завдяки яким етнопедагогіка засвоюється прак-

тично. Визначаючи народознавчо-професійну підготовку як одну з основних сфер загальної фахової підготовки, а також виокремлюючи її важливу роль у формуванні духовності студента, було визначено параметри їх сприйняття: базові життєві цінності студентів; □ розуміння студентами матеріалів етнопедагогіки; спосіб виявлення етнопедагогічних тенденцій та урахування традицій у діяльності і поведінці студента; зміст мотивів формування етнопедагогічних знань особистості.

Розуміння важливості впровадження етнопедагогічних принципів у сучасні вузи супроводжується активізацією дослідницької думки, появою фундаментальних праць та науково-популярних видань, а також публікацій аматорського характеру. Важливими для удосконалення технології етнопедагогіки вважаємо методичні розробки для вузів і шкіл А. Богуш, О. Ковальчук, Н. Лисенко, Р. Скульського, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, В. Хруща. Уведення етнопедагогіки, методики ознайомлення з цим предметом, історії педагогіки України у перелік дисциплін, що повинні вивчатись у педагогічних вузах значною мірою впливає на вдосконалення системи підготовки національно підготовлених педагогічних кадрів. Їх вивчення сприяє формуванню особистості справжнього педагога – патріота та професіонала, від якого залежатиме рівень майстерності його власної діяльності. Майбутній педагог повинен не лише успішно опанувати теоретичними знаннями, а й навчитися практично їх застосовувати в повсякденному житті, вміти прилучати до них своїх вихованців. Підготовка студентів у їх навчально-пізнавальній діяльності – це шлях реалізації системи народних знань, які сприяють інтелектуальному розвитку особистості. Для цього використовуються різні методи, етнопедагогічні матеріали, навчальне обладнання і навчально-пізнавальна діяльність студента. Основними завданнями вивчення етнопедагогіки є усвідомлення студентами:

- виховного потенціалу народних традицій;
- українського фольклору педагогічного спрямування;
- народного досвіду родинного виховання.

Метою викладання етнопедагогіки є ознайомлення дітей з багатствами культурно-господарської спадщини українського народу, з народними традиціями і формування в них етнічної, на цій основі, самосвідомості кращих якостей національного характеру, прагнення до відродження національної культури. Такий етнопедагогічний підхід до формування особистості дитини має на меті удосконалення патріотичного виховання, врахування особливостей розвитку суверенної України, використання традиційного вміння та бажання українського народу працювати на благо процвітання своєї держави.

Щоб виховати справжню людину, наша вітчизняна педагогіка повертається до високорезультативного, апробованого століттями педагогічного досвіду народу. Первинність культурно-історичних традицій народу, їх діалектична єдність із загальнолюдською культурою набирають чинності вихідного принципу при визначенні змісту освіти і виховної діяльності школи.

Вперше поняття “народознавство” – синонімічне етнопедагогіці, обґрунтував в українській науці І. Франко. У статті “Найновіші напрямки в народознавстві” видатний дослідник культури до народознавчої галузі відносив те, “що ми тавруємо назвою передсудів, забобонів і дурниць”. Носієм же цих знань, вважав Франко, є не вся маса людей, що заселяє якийсь певний край, але “тільки ті нижчі верстви, що відносно найменше підпали культурним змінам, що найбільше зберегли сліди давнішніх епох розвитку”.

Чи потрібно відновлювати призабуті знання народу? На це питання І.Франко відповідає ствердно, мотивуючи тим, що “пізнання народу з його мовою, звичаями, віруваннями і поглядами вчить нас любити його постійно і вчить працювати для нього послідовно й раціонально”.

Термін “народознавство” використовували видатні вчені, культурні діячі минулого В.Вернадський та А.Кримський. А такі видатні педагоги, як П.Блонський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Ушинський, С.Шацький, хоча і не застосовували поняття “народознавство”, але по суті розвивали його смисл, обґрунтовуючи принцип народності у вихованні учнів.

Цілеспрямоване застосування у вітчизняній педагогіці ідей і засобів етнопедагогіки досить давнє за часом і пов’язується з XVI-XVII століттями, коли Україна виборювала культурну самобутність, політичну самостійність, національну незалежність. На ці часи припадає становлення і піднесення української національної системи навчання і виховання. Україна покрилася густою мережею братських, козацьких, церковних шкіл, шкіл музики та співу й інших народних мистецтв, ремесел. У Києві відкрилася Києво-Могилянська академія, яка фактично стала першим всесвітньо відомим вузом і визначним освітнім і культурним центром в Україні. У Львові 1661 року почав діяти університет.

Відбувався бурхливий розвиток української культури: книгодрукування, красного письменства, театру, освіти, народного і професійного мистецтва та ін. Професори і випускники Києво-Могилянської академії відкривали численні школи в Україні, Росії та Білорусії, організовуючи навчально-виховний процес на демократичних, гуманістичних принципах і використовуючи багатства народної педагогіки, засоби народознавства (в сучасному трактуванні цього терміну).

За свідченням закордонних вчених і мандрівників, які відвідали у той час Україну, майже всі її жителі (в тому числі дівчата і жінки) вміли читати і писати. Це була епоха національного Відродження – українського Ренесансу.

Поступово, із втратою незалежності, рівень розвитку освіти знижувався. Уряд російського царату проводив політику денационалізації українців, руйнував, забороняв національну систему навчання і виховання.

В освітні заклади України етнопедагогіку, як предмет, було уведено до навчальних планів в період українізації у 20-х роках ХХ ст. Увага до цього предмета була викликана перш за все тим, що народна освіта у ті роки почала активно орієнтуватись на зв’язок з життям. Пріоритет у навчанні здобув принцип “Методу проєктів”: у навчальний час учні йшли на фабрики, заводи, установи, випускали там стінгазети, влаштовували вистави і концерти, читали робітникам художню літературу. Власне для 20-х, початку 30-х років характерне опертя на краєзнавчий підхід у вивченні оточуючого світу та навчальних дисциплін.

Спрямоване на формування національної свідомості підростаючого покоління, етнопедагогіку невдовзі, із згортанням українізації, вилучили зі шкільних навчальних планів, які з початком 30-тих років були переорієнтовані на формування “радянської людини”, позбавленої національної свідомості, знань про свій народ, його культуру. Відродження етнопедагогіки розпочалося з другої половини 80-х років, коли прогресивні вчителі почали самочинно впроваджувати цей предмет у школах. Саме тоді з’явилися етнографічні куточки, в яких виставлялись на огляд школярів часто ними ж зібрані предмети народного побуту: горщики, прядки, народний одяг, вишиті рушники та ін.

Останні 5-7 років активного впровадження етнопедагогіки в навчальний процес дають підстави стверджувати, що окреслилося саме поняття етнопедагогіки як науки про конкретний народ, про особливості побуту і трудової діяльності, національний характер, психологію, світогляд, історичний досвід, здобутки в галузі навчання й виховання, суспільно-державний устрій, традиції, звичаї, витоки й особливості культури рідного краю, родовід.

По-друге, визначились основні принципи і підходи у вихованні засобами етнопедагогіки.

Принцип історизму полягає у відповідності сформованих знань дітей про народну культуру у поступальному розвитку українського суспільства від давнини до сучасності. Важливе завдання педагога - навчити дітей бачити в певних явищах народної культури відображення конкретно-історичної дійсності. На ґрунті історизму стає особливо помітним зростання духовних багатств українського народу, його творчої еволюції.

Принцип природовідповідності стверджує, що виховання дітей дає хороший результат тоді, коли дитина виховується в оточенні рідного, близького, природного середовища і в стосунках дитини та природи складається гармонія. Реалізація цього принципу потребує врахування багатогранної і цілісної природи дитини – не тільки її анатомічних, фізіологічних, психологічних та вікових, а й національних особливостей.

Принцип культуровідповідності полягає в тому, що навчально-виховний заклад повинен забезпечити оволодіння дітьми народною культурою, а на цій основі – всіма національними та загальнолюдськими цінностями. Народна культура включає в себе матеріальну й духовну культуру: народне мистецтво (фольклор, музика, танці), народну мораль, основу якої становлять совість, честь, правдивість, скромність.

Принцип народності виховання полягає в тому, що дітей виховують не абстрактні положення основ наук, а знання, практичні справи, дії, які відображають матеріальне та духовне буття, історичне і культурне минуле та сучасне рідного народу, які спрямовані на розвиток його культурної духовності.

Сьогодні активно розробляється і впроваджується в педагогічну практику принцип родинного співжиття, який ґрунтується на бережливому родинному ставленні до дитини, на плеканні її духовного світу шляхом передачі родинних традицій як у сприйманні народної культури, так і в практичному прилученні до виготовлення речей хатнього вжитку, а по можливості і мистецьких цінностей. Цей принцип спрямований на об'єднання зусиль навчально-виховного закладу й родини у вихованні дітей засобами народознавства. Тільки на основі філософії родинності, взаєморозкриття добрих починань і діянь батьків, педагогів, усіх друзів і родичів можна досягти того, щоб талант дитини не пройшов непоміченим. Етнопедагогічний підхід у формуванні особистостей вимагає створення умов для комплексного впливу на школяра, глибокого знання педагогом його душі, рівня сформованості якостей характеру.

По-третє, окреслились найбільш ефективні методи роботи з етнопедагогіки. Це – бесіда, інформування, дослідження, робота з першоджерелами, збирання фольклору, складання літопису сім'ї (родоводу), села, міста, краю, держави, заслуховуються самостійно підготовлені учнями повідомлення, організовуються вікторини, екскурсії в музеї; підсумкове узагальнення проводиться у формі науково-практичних конференцій, свят народних ремесел, фольклорних фестивалів. Слід враховувати, що постійним джерелом збагачення методів і прийомів народознавства є методика наук,

які увійшли до цього предмета як інтегрованого (методика викладання історії, етнографії, літератури, народного мистецтва та ін.)

В процесі вивчення етнопедагогіки вихованці глибше починають відчувати, що знання про рідний народ – це пізнання себе, свого родоводу, культури, історії, усвідомлення нерозривної єдності із попередніми поколіннями, усім народом, його духовними скарбами.

Методика етнопедагогіки знаходиться сьогодні в активному розвитку, її методологічні основи уточнюються й узгоджуються з новими завданнями, які поставили перед національною школою й освітою взагалі. Інтегрований принцип побудови курсу етнопедагогіки у сполученні з принципами історизму, природовідповідності, культуровідповідності, родинного співжиття та народності відкривають широкі можливості підростаючого покоління.

Попри те, що існує значний масив досліджень з етнопедагогіки і підготовки педагогічних кадрів, цей предмет ще не став основою професійно-педагогічної підготовки. Крім того, як ми зауважили, значна частина цих досліджень орієнтована на підготовку педагогів, що працюють з дітьми шкільного віку.

Водночас у психолого-педагогічній літературі явно не достатньо матеріалу з етнопедагогічної підготовки студентів, орієнтованих на роботу з дітьми дошкільного віку, з використання технологій етнопедагогіки. Механічне використання у дошкільних закладах принципів, форм і методів роботи з етнопедагогіки, розроблених для дітей шкільного віку, перешкоджає цілеспрямованості, плановірності організації цієї роботи, додає їй стихійність і розрізненість.

У етнопедагогічній підготовці кадрів для дошкільних установ існують труднощі, пов'язані з вирішенням певних *протиріч між*:

- потребою використання педагогічної спадщини народу в підготовці кадрів дошкільних установ і відсутністю чіткого співвідношення народної і наукової педагогіки в рамках цієї підготовки;

- прийняттям у Законі “Про освіту” положення про єдність культурного й освітнього простору України при всьлякому сприянні розвитку національних культур і формально-механічному розчленуванні загального державного стандарту на ізольовані інваріантний (федеральний) і варіативний (регіональний-національно-регіональний) компоненти;

- вимогами державного стандарту до професійного рівня кадрів дошкільних установ і можливостями існуючої педагогічної підготовки, у якій відсутня етнопедагогічна складова. Багато питань теорії і практики етнопедагогічного виховання дітей є пріоритетними у роботах, що стали, класичними: Й. Песталоцці, Я. Коменського, К. Ушинського, А. Макаренка, С. Шацького, В. Сухомлинського.

Переконані, що підготовка студентів педагогічного вузу може стати основою професійної культури майбутніх фахівців в галузі дошкільноосвіти якщо:

- у системі професійної підготовки кадрів дошкільних установ буде погоджено державний стандарт і національно-регіональні компоненти;

- добір і структурування змісту етнопедагогічних дисциплін педагогічного циклу буде здійснюватися у руслі професійної підготовки фахівців-дошкільників;

- у професійній підготовці майбутніх фахівців-дошкільників буде використовуватись довузівський педагогічний досвід;

- майбутній педагог-вихователь усвідомлюючи значущість етнопедагогічної підготовки як особливого елемента у розвитку і вихованні дітей, буде прагнути активно і творчо застосовувати ці знання на практиці.

Наголосимо, що етнопедагогічну підготовку студентів-дошкільників варто розглядати як основу їхньої професійної підготовки, а творче осмислення студентами і викладачами державного, регіонального і вузівського компонентів може збалансувати ці складові в цілісний мотиваційно-керований процес.

Зауважимо, що основними умовами етнопедагогічної підготовки студентів є:

- рух від довузівського досвіду до професійної культури;
- організація діалогічного спілкування безпосередніх учасників педагогічного процесу;
- використання взаємодії дидактичних можливостей, принципів етнопедагогіки і сучасних педагогічних технологій;
- побудова “живого знання” через творчість, саморозвиток у процесі професійної підготовки;
- знання дитячої субкультури, що включає в себе динамізм і консервативність, як її особливість;
- використання природного етнопедагогічного середовища.

Ведучи мову про теоретичні основи етнопедагогічної підготовки студентів для роботи в дошкільних установах аналізуються різні підходи до змісту підготовки студентів за фахом “Дошкільна педагогіка” з опанування і долучення дітей до культури етносу, з використання засобів і методів етнопедагогіки.

Дотепер зміст етнопедагогічної підготовки кадрів дошкільних установ як основа професійного становлення майбутніх фахівців в області дошкільної освіти не був предметом спеціальних досліджень. Водночас, аналіз педагогічних досліджень дозволяє вокремити декі підходи до трактування етнопедагогічного змісту в підготовці кадрів дошкільних установ, що містять у собі: ідеї народного виховання, патріотичного виховання, цивільного виховання, народної творчості.

Зміст етнопедагогічної підготовки містить у собі підготовку студента до сьогоденних проблем; усвідомлення себе і своєї національної культури через розуміння значимості інших етнічних культур; забезпечення можливості самореалізації майбутнього фахівця у сфері дошкільної освіти незалежно від його національної, мовної і культурної приналежності. Етнопедагогічну підготовку кадрів для дошкільних установ слід розглядати не як доповнення до професійної підготовки студентів, а як рівноправну взаємодію етнопедагогіки і наукової педагогіки, як основу професійного становлення майбутнього фахівця. Така взаємодія збагачуватиме національною проблематикою базові дисципліни за умов долучення в навчальний план нових предметів (курсів на вибір, факультативів), пов’язаних з національними особливостями регіону; уведенням в програму практик вивчення етносередовища дошкільних установ.

Лише за таких умов етнопедагогічна підготовка студентів буде організованим, мотиваційно-керованим процесом, що поєднуватиме у собі:

- науково обґрунтований добір і використання змісту, форм і методів навчання, що на даному етапі розвитку особистості будуть найбільш ефективними і приведуть до росту загального рівня їхньої підготовленості;
- проектування визначеної сукупності професійно значущих якостей особистості, що відповідають цілям і задачам етнопедагогічної підготовки, забезпечення їхнього цілеспрямованого формування;
- створення умов для самовизначення особистості, як носія етнічної культури, як громадянина Батьківщини;

- державний, регіональний і вузівський компоненти слід використовувати в етнопедагогічній підготовці як взаємодоповнюючі, а не конфронтуючі між собою. Творче осмислення студентами свого місця в системі освіти може збалансувати всі три компоненти в цілісний мотиваційно керований процес.

Розглядаючи етнопедагогічну підготовку в системі професійної освіти слід звернути особливу увагу на те, що сьогодні визначення сутності освіти не можливе без усвідомлення місця і ролі етнопедагогіки. Сучасна система освіти в країні має тенденцію до “етнопедагогізації”.

Основна функція освіти, виведена з “інформаційної концепції етносу”, що забезпечує процеси трансляції культури. Культура як система суб’єктивного змісту і ціннісних орієнтацій, як духовний потенціал визначає вектор і межі поведінки суб’єктів (у тому числі окремих етносів) у суспільстві. Будь-яка культурна традиція містить у собі модель світу, створену конкретно етнокультурною спільнотою задля опори для побудови індивідуальної картини світу кожної окремої людини. Ця модель доступна для зовнішнього сприйняття, якщо вона матеріалізована у вигляді живого образу (розповіді, вчинку). Людський вчинок може бути зрозумілий тільки в діалогічному контексті свого часу (М. Бахтін). Головним у діалозі педагога і дітей дошкільного віку є живе існування, що набуває сенсу і значення тільки в живому спілкуванні, через живе слово, живий дотик. адже живе знання не може бути засвоєно, воно повинно бути побудовано.

Наукова педагогіка виросла з народної педагогічної культури і відокремилася від неї як особлива форма поділу праці. З часом це призвело до розриву між двома живими сферами етносу. В освіті нівелюються культурно-творчі завдання, процеси трансляції здобувають відокремлено-технологічний характер. Досвід попередніх поколінь залишається незатребуваним, тому що він має “живий” зміст тільки в контексті особистісного самовизначення стосовно педагогічного досвіду особистості і її освітньої культури. Особистий педагогічний досвід студента, переломлюючись крізь призму наукової педагогіки, здобуває якісно інше значення.

Роль етнопедагогіки в системі професійної підготовки студентів полягає у вивченні світу дитинства через дитяче сприйняття світу дорослих. При цьому патерналістичні відносини між тим, хто навчається і тим, що навчається змінюються колегіальними, діалогічними, що переходять на стадію не тільки конфігуративної культури, але вже і префігуративної культури. Трансмисія культури між поколіннями містить у собі інформаційний потік не тільки від батьків до дітей, але і у зворотньому напрямку. В етногенезі дитина, вкорінившись у культурне середовище вже як носій, вступає у взаємодію з іншими носіями етнічної культури.

Сьогодні дитина потребує педагогічної допомоги для вибудовування внутрішньої культури, усвідомлення себе в ній. Потребу у такій допомозі відчуває і педагог, що працює з дітьми дошкільного віку, адже він виступає її опосередкованим носієм.

Визначаючи етнопедагогічний підхід у професійній підготовці педагогічних кадрів дошкільних установ слід визначити вимоги до мінімуму змісту і рівню підготовки випускника за фахом “Дошкільна педагогіка” у межах етнопедагогічної підготовки; виявити її конкретні педагогічні умови і розглянути вплив на такого типу підготовку.

Серед педагогічних вимог до підготовки майбутніх фахівців у сфері дошкільної освіти відзначаємо духовну сторону професійної педагогічної культури як проекцію педагогічної культури народу на професійну підготовку, адже без усвідомлення значущості ідей етнопедагогіки, високого морального потенціалу

народної культури, без усвідомлення активної цивільної позиції професійна підготовка студентів приведе до формального, механічного виконання прийомів, засобів етнопедагогіки без розуміння сутності явищ.

Принципово новим напрямком, що розкриває проблему готовності професіонала, сьогодні вважається акмеологічний підхід. У цьому зв'язку реалізація акмепотенціалу людини розглядається через вузівський компонент. В освітньому просторі педагогічного вузу для самореалізації творчого потенціалу викладачів і студентів конструювання є обов'язковою умовою професійної підготовки, що сприяє зростанню творчості педагога і студентів. Додатковим джерелом росту професіоналізму виступають самозмінна і саморозвиток у рамках потреб професійної діяльності.

Вважаємо за необхідне виокремити основні і додаткові умови етнопедагогічної підготовки студентів:

1. Використання дидактичних можливостей етнопедагогіки і сучасних педагогічних технологій

При застосуванні цієї умови слід залучати елементи антропотехніки: навчання у процесі діяльності, гра і синтетична антропотехніка контекстного навчання – навчальні ігри, тренінги. Навчання у процесі діяльності є найбільш характерною антропотехнікою в межах етнопедагогічної підготовки. Життєдайна сила народної мудрості розкривається через наочність, демонстрацію визначених практичних навичок, адже без побудови технологічної схеми їхня передача, а отже і навчання студентів були б значно обмеженими. Будь-який педагогічний прийом у етнопедагогіці слід розглядати виключно крізь призму “олюднення” кожного жесту, погляду. Додатковою умовою етнопедагогічної підготовки вважаємо оволодіння студентами кінестетичною мовою.

2. Модифікація й активне використання дослідницьких методів інших наук, виокремлених у дисципліни етнічного циклу

У цей блок дисциплін можуть входити нормативні курси: “Етнологія”, “Етнопедагогіка”, “Сімейна педагогіка і домашнє виховання”. Особливий акцент варто зробити на виокремленні курсу на вибір, скажімо, “Етнографія дитинства”, що поєднує зміст курсів “Етнологія” і “Етнопедагогіка”. Вивчення субкультури дитинства розглядаємо за додаткову умову етнопедагогічної підготовки. Добір змісту курсів можна здійснювати на основі: по-перше, принципів відповідності мети і задач етнопедагогічної підготовки вимогам до рівня підготовленості студентів за фахом “Дошкільна педагогіка”; по-друге, обліку єдності змістовної і процесуальної сторін системної побудови навчальних дисциплін, програми педагогічної практики; по-третє, наступності змісту курсів на різних рівнях їхнього конструювання.

3. Включення в обов'язкову навчально-виробничу практику завдань етнопедагогічної спрямованості, включаючи аналіз етнопедагогічного середовища

У педагогічній діяльності особливо виділяється дослідницький компонент (В. Сластьонін, Н. Крупеніна, В. Кан-Калик) у процесі аналізу етнопедагогічного середовища, тому що він вимагає від майбутнього педагога наукового підходу до педагогічних явищ, володіння уміннями евристичного пошуку і методами науково-педагогічного дослідження. Головним є те, що студенти проєктують проблемну ситуацію на навчальний процес. Саме в аналізі і вирішенні позаосвітньої проблемної ситуації (такі ситуації, на які в педагогічній теорії не звертають особливої уваги, але які виникають у повсякденному житті родини і дошкільної установи: ім'я дитини, дразнилка, “страшне місце”) виявляються здібності студентів до самозмінни і само-



розвитку в межах потреб професійної діяльності, здійснюється процес творчого осмислення етнопедагогічної спадщини, вибудовування “живого знання”.

Отже, якість професійної підготовки студентів є результатом якості особистості, що фіксується через категорії культури, соціально-цивільну зрілість, рівні знань, умінь, творчих здібностей, умотивованості, тобто через рівні професіоналізму. У предметному змісті етнопедагогічної підготовки немає точних даних про рівень підготовленості випускників. Аналіз вимог державного освітнього стандарту до рівня підготовки педагогічних кадрів дошкільних установ, виділення типових недоліків у етнопедагогічній підготовці дозволили сформулювати вимоги до такої підготовки випускників: знання педагогічної спадщини народу; переконаність у необхідності використання народознавчої спадщини; вміння організувати педагогічну роботу з оперттям на етнопедагогіку. З-поміж педагогічних умов етнопедагогічної підготовки студентів у професійній освіті пропонуємо:

- розглядати народну педагогічну культуру як неподільний компонент цілісної культури світу;
- виключити декларативність етнопедагогічних суджень;
- використовувати дидактичні можливості педагогічної культури народів;
- активно застосовувати материнський фольклор і субкультуру дитинства в процесі етнопедагогічної підготовки студентів;
- зберігати природні форми взаємодії з дітьми дошкільного віку і їхніми батьками в освітньому процесі дошкільного закладу під час проходження студентами практики;
- переглянути ставлення до народної культури і творчості, що розглядаються переважно як декоративне доповнення в роботі з дітьми дошкільного віку (на заняттях з образотворчої діяльності, в оформленні групової кімнати, проведенні розваг).

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кремня. Аторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

2. Великий тлумачний словник української мови / Уклад . і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.

3. Вачевський М. Сучасна економічна освіта у країнах Західної Європи: формування професійних компетенцій // Рідна школа. – 2006. – № 3. – С. 71–74.

4. Марецька Н. Компетенція чи компетентність: що ми формуємо у молодших школярів // Початкова школа. – 2007. – № 9. – С. 51–54.

5. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.

6. Марецька Н. Компетенція чи компетентність : що ми формуємо у молодших школярів // Початкова школа.– 2007. – № 9. – С. 51–54.

7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.

*The peculiarity of the professional training of a future teacher of a pre- school in connection with the pedagogical culture of the nation is grounded in the article.*

**Key words:** *ethno-pedagogical training, cultural identity, pre-school education.*

## АНАЛІЗ СТАНУ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН ДОШКІЛЬНОГО ЦИКЛУ

*У статті розкрито поняття “управлінської діяльності”, визначено значення професійно-орієнтованих дисциплін в підготовці студентів дошкільного факультету до управлінської діяльності. Подано визначення поняття “професійно-орієнтовані дисципліни” та проаналізовано стан підготовки студентів до управлінської діяльності.*

**Ключові слова:** управлінська діяльність, підготовка студентів, аналіз стану.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Сучасний стан освітнього простору Української держави визначається міцною законодавчою базою. Законодавство про вищу освіту України включає низку законів таких як Закон “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про дошкільну освіту”, а також Указів Президента України: “Про Міністерство освіти і науки”, “Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні”, “Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів”.

Аналізуючи підходи до соціальних передумов оновлення підготовки фахівців у педагогічних навчальних закладах, ми вважаємо, що підготовка майбутніх вихователів повинна здійснюватись у ракурсі тих змін, що відбуваються в системі дошкільної освіти.

Закон України “Про дошкільну освіту” статтею 31 передбачає, що на посаду керівника дошкільного навчального закладу (ДНЗ) незалежно від підпорядкування, типу і форми власності призначається особа, яка є громадянином України, має відповідну вищу педагогічну освіту не нижче освітнього кваліфікаційного рівня “спеціаліст”, стаж педагогічної роботи у сфері дошкільної освіти не менш як три роки, а також організаторські здібності, фізичний і психічний стан якої не перешкоджає виконанню професійних обов’язків [3].

Констатуємо той факт, що суспільно-політичні, економічні перетворення у нашій державі та процеси гуманітаризації вищої освіти з особливою гостротою виявляють існуючі суперечності між назрілою потребою у висококваліфікованих фахівцях-управлінцях і низьким рівнем їхньої підготовки як управлінців та недостатньою готовністю випускника вищого навчального закладу до управлінської діяльності.

**Аналіз досліджень та публікацій,** в яких започатковано розв’язання даної проблеми. У наукових дослідженнях приділяється увага професійній підготовці до управлінської діяльності загалом, а саме: основи соціального управління розкриваються в працях В.Г.Афанасьєва, К.Т.Абрамової, А.М.Омарова; теоретичні основи управління освітою та школою, що розкриті в роботах В.І.Бондаря, М.М.Дарманського, Ю.А.Конаржевського, В.І.Маслова, В.В.Олійника, М.М.Поташніка, В.С.Пікельної, П.І.Третьякова, Т.І.Шамової та інших; теоретико-практичні основи управління дошкільною освітою, розкриті в роботах Л.В.Артемової, К.Ю.Білої, А.М.Богуш, К.Л.Крутій, Н.В.Лисенко, Л.С.Пісоцької, Л.В. Поздняк, К.І.Стрюк, А.Н Троян і інших.

**Мета статті** – проаналізувати стан підготовки студентів до управлінської діяльності в процесі викладання професійно-орієнтованих дисциплін дошкільного циклу.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема підготовки до управлінської діяльності майбутніх фахівців стала об'єктом спеціальних досліджень досить давно. Планування освітнього процесу цілеспрямованої підготовки майбутнього спеціаліста до управлінської діяльності має бути особистісно-орієнтованим і виходити із соціальних потреб і запитів, врахування конкретних соціальних умов, створення інноваційних форм і методів навчання управління як особливому виду діяльності, тому що підготовка студента до управлінської діяльності зумовлена його соціально-психологічними та індивідуальними особливостями.

Модель підготовки студентів до управлінської діяльності має бути прообразом їхньої майбутньої професійної діяльності, а тому набуває важливого теоретичного і практичного значення.

Відповідно вважаємо, що слід докорінно переглянути рівень науковості та практичної спрямованості змісту професійно-орієнтованих дисциплін дошкільного циклу, їх лекційного матеріалу та актуалізацію впровадження творчих форм, інноваційних технологій у проведенні практичних та семінарських занять зі студентами, створенню нових навчальних програм та спецкурсів, які в подальшому допомогли студентам в роботі.

Розглядаючи проблему підготовки студентів до управлінської діяльності в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін дошкільного циклу, звернули увагу на відсутність в науковій літературі чіткого поняття, яке б описувало цей термін. Словники подають визначення понять “професійний”, “професійна інформація”, “професійна орієнтація”, “професійне навчання”, “професіограма”. У зв'язку з цим виникла потреба уточнити сутність поняття “професійно-орієнтовані дисципліни”.

Словник лінгвістичних термінів подає поняття “професійний”, як той що пов'язаний з певною професією [1, с.142].

Професійна інформація в тлумачному словнику Вікіпедії визначається, як система заходів щодо накопичення і розповсюдження відомостей про зміст і перспективи сучасних професій та вимоги, що висуваються до особистості, яка бажає набути, форми й умови оволодіння різними спеціальностями, можливості професійно-кваліфікаційного зростання, стан та потреби ринку праці, формування професійних інтересів, намірів та мотивацій особистості [9].

Професійна орієнтація – заходи, спрямовані на ознайомлення людини з її здібностями й можливостями для того, щоб запропонувати їй вибрати одну з найбільш підходящих для неї професій з врахуванням потреб виробництва [10].

Професійно-орієнтоване навчання, на думку Полякова О.Г., це навчання на основі врахування потреб студентів при вивченні того чи іншого матеріалу, який диктується характерними особливостями професії або спеціальності.

Професіограма – повний опис особливостей певної професії, що розкриває зміст професійної праці, а також вимог, які вона ставить перед людиною. Вона складається на основі аналізу змісту професійної діяльності і містить у собі загальну характеристику професії і вимоги, що професія ставить до людини [2].

Професіограма – це по суті документ, у якому подано комплексний, систематизований і всебічний опис об'єктивних характеристик професії і сукупності її вимог до індивідуально-психологічних особливостей людини.

Виходячи з цих визначень ми спробували сформулювати своє. Професійно-орієнтовані дисципліни – це дисципліни, які закладають основи професійної освіти, створюють умови для обґрунтованого вибору певних фахових напрямів у професії, дають можливість випускникам швидко адаптуватися у сфері конкретної діяльності за відповідною спеціальністю, ефективно реалізувати одержані в освітньому закладі професійні знання і творчі здібності.

Аналіз стану підготовки студентів до управлінської діяльності нами вивчався за такими напрямками:

- вивчення змісту робочих навчальних програм, які використовуються у різних педагогічних закладах, де готують фахівців дошкільних навчальних закладів;
- вивчення тенденцій щодо відведення кількості годин та визначення термінів для вивчення особливостей управлінської діяльності в ДНЗ в навчальних планах педагогічних закладів;
- узагальнення результатів аналізу підготовки завідуючих ДНЗ до управлінської діяльності, виявлення позитивних та негативних тенденцій.

Проаналізувавши навчальні плани та анкети, які давалися студентам різних навчальних закладів зі спеціальності “Дошкільне виховання”, нами зроблено висновки, що на I освітньо-кваліфікаційному рівні “Молодший спеціаліст” викладаються дисципліни, які дають недостатньо знань щодо управлінської діяльності у ДНЗ. Це ми констатували із відповідей на анкетні запитання. Студенти не змогли чітко дати відповіді на запитання щодо суті управлінської діяльності; назвати дисципліни на яких здійснюється підготовка до управлінської діяльності; необхідних особистісних якостей, які необхідні їм в процесі здійснення управлінської діяльності. Результати аналізу анкет переконав нас у тому, що підготовка студентів до управлінської діяльності в процесі викладання професійно-орієнтованих дисциплін дошкільного циклу на нашу думку має проводитись за певними етапами. Нами виділено наступні етапи:

Перший етап, який хронологічно збігається з третім роком навчання в академії. Він має полягати в оволодінні знаннями про професію, ознайомленні студентів з різними напрямками управлінської діяльності, усвідомлення ними соціальної ролі управління, його основних функцій і моделей, розвитку стійкого позитивного ставлення до управлінської професії та потреби у творчому оволодінні нею.

Другий етап, який збігається з четвертим роком навчання в академії має спрямовуватися на збагачення управлінського досвіду – включення студентів у різні види управлінської діяльності, у процесі якої формується усвідомлення своїх фахових можливостей і здібностей, моральних якостей і психологічних властивостей, що забезпечує результативність у роботі. Формуванням стійких і глибоких переконань, принципів, що є складовими світогляду майбутнього управлінця, розширенням і поглибленням світогляду студентів знаннями тих проблем, які повинен вирішувати сучасний керівник в умовах ринкових відносин, закріплення творчого підходу до вирішення професійних завдань, оволодіння основами професійної етики, набуттям навичок системності у роботі.

Для забезпечення якості управління ДНЗ важливо професійний рівень підготовки майбутнього фахівця, який повинен включати: наявність рис управлінського мислення таких, як націленість на кінцеві досягнення, варіативність, системність, комплексність, гнучкість, педагогічна спрямованість, гуманність і соціальна зорієнтованість, чуйність, оригінальність, нестандартність, самостійність, критичність, мобільність, динамізм, здатність до узагальнення, моделювання, новаторство тощо; знання та виконання основних функцій управління (вироблення та прийняття управ-

лінського рішення; організація; коригування; облік і контроль, а також збір і обробка інформації); рівень компетентності; творчий потенціал; організаторські здібності; ставлення керівника до проблеми; рівень домагань керівника, особливості його самооцінки, здатність до ризику, готовність брати на себе відповідальність за справи колективу; особливості взаємодії керівника з іншими учасниками управлінського процесу, які визначаються стилем керівництва управлінця, умінням організувати ділове спілкування, ставленням до конкретних учасників взаємодії, мірою довіри керівника до своїх працівників тощо. Всіма цими якостями повинен володіти майбутній керівник ДНЗ [8].

Серед низки вимог, що їх ставить сучасність до діяльності менеджера, доцільно виділити кілька різновидів, що характеризується акцентом на певних уміннях, притаманних ефективному управлінцю:

*Діагностичні:* на основі різноманітних даних щодо розвитку колективу установ освіти, окремих людей та чинників, що на них впливають, установлювати та об'єктивно оцінювати вихідний рівень освіти в масштабах своєї компетенції (дошкільний навчальний заклад, школа, районний, обласний відділ освіти тощо).

*Прогностичні:* передбачати тенденції, майбутні умови та стани розвитку освіти й чинники, що на неї впливають.

*Проектувальні:* конкретизувати зміст майбутньої діяльності закладу освіти у вигляді схем, моделей, письмової ділової мови тощо.

*Координаційно регулюючі* (організаторські): усвідомлювати завдання та зміст роботи, яку треба виконати для досягнення мети в освітніх установах; реалізувати заплановані рішення в життя, інтегрувати людей, здійснювати поточну координацію і регулювання взаємодії між виконавцями, підрозділами організації.

*Комунікативні:* встановлювати доброзичливі стосунки з усіма, хто має відношення до реалізації мети та завдань управління, налагоджувати інформаційний обмін.

*Мотиваційні:* стимулювати діяльність людей, формувати у них позитивні спонукання до роботи.

*Емоційно-вольові:* формувати та підтримувати у людей високий емоційний тонус, впевненість у досягненні мети, успішне вирішення поставлених завдань.

*Оцінні:* об'єктивно оцінювати ступінь досягнення мети управління, виконання розроблених управлінських рішень, якість роботи колективу установи освіти, окремих виконавців, виявляти позитивне та недоліки, їх причини.

*Когнітивні (гностичні):* бути компетентним у питаннях теорії та практики управління освітою та у всіх інших проблемах, що належать до мети, завдань, змісту роботи, а також у стосунках людей; мати широкий науковий і культурний кругозір. Мати управлінську, психологічну, педагогічну, економічну, правову компетентність.

*Мовні:* добре володіти мовою ділових паперів, усною мовою; бути красномовним – уміти переконливо виступати перед людьми, спілкуватись.

*Моральні* вимоги, що відображають ставлення керівника до загальнолюдських цінностей народу, суспільства України, а також ставлення до управлінської діяльності як професії, до самого себе, любов до батьківщини, намагання принести своєю роботою користь своєму народові; любов до людей, до дітей, намагання зробити їм добро, зокрема своєю діяльністю; розвинуте почуття власної гідності та повага до гідності інших людей, чесність, правдивість, принциповість, дисциплінованість, скромність.

*Фізіологічні:* здатність нервової системи бути підґрунтям для забезпечення відповідного психічного та фізіологічного напруження.

*Фізичні:* стан здоров'я та особливості фізичного розвитку, що є основою життєдіяльності та працездатності особистості [3, с.26–27].

До особистості керівника ДНЗ висувуються традиційні та сучасні вимоги. До традиційних вимог належать такі:

– глибокі наукові знання конкретної справи, оскільки для управління персоналом керівникові треба бути компетентним, повністю і точно знати всі умови роботи закладу освіти.

– сучасний керівник повинен володіти високою політичною і педагогічною культурою, знанням психології і соціології.

– сучасний керівник зобов'язаний володіти культурою мовлення, без якої неможливе його спілкування в колективі. Чим вище піднімається керівник по службовій драбині, тим частіше йому доводиться користуватися трибуною і тим потрібніше для нього оволодіння культурою мовлення, засвоєння методів і навиків публічного виступу.

– сучасний керівник зобов'язаний перекласти свої знання на мову практики, втілити її в конкретну справу. Ці навички виробляються безпосередньо в роботі.

– висока професійна майстерність керівника не заперечує, а, навпаки, передбачає високу ерудицію людини.

– у роботі керівника важливу роль відіграє стан його здоров'я.

– керівник зобов'язаний володіти навичками спілкування, вмінням встановлювати між особистісні контакти [6, с.175–177].

Крім того, вважаємо, що основна підготовка до управлінської діяльності має проводитись на II-ому та III-ому освітньо-кваліфікаційних рівнях, оскільки вона відповідає вимогам Закону України “Про дошкільну освіту”.

*Висновки.* Таким чином, за межами нашого дослідження залишається проблема підготовки до самостійної управлінської діяльності, закріплення та поглиблення професійних якостей, необхідних для самостійної керівної роботи, фахових здібностей та можливостей, готовності до подальшого фахового зростання.

1. Ахманова О. С. Словник лінгвістичних термінів / Ахманова О. С. – М.: Радянська енциклопедія, 1966. – 608 с.

2. Вопросы профессионального образования / Под ред. С. Н. Левиевой. – Л., 1979. – 74 с.

3. Гриньова М., Штепа О. Менеджер в освіті. / Гриньова М., Штепа О. // Підручник для директора. – 2003. – № 9–10. – С. 25–28.

4. Денисенко Н. Образ педагога та нова модель управління дошкільною освітою / Денисенко Н. // Дитячий садок. – 2003. – № 11 (203). – С. 14–18.

5. Закон України “Про дошкільну освіту”: Підписаний Президентом України 11.07.2001 р. // К.: Редакція журналу “Дошкільне виховання”, 2001. – С. 4–33.

6. Огаренко В. М., Малахова Ж. Д. Соціологія праці: навчальний посібник. / Огаренко В. М., Малахова Ж. Д. – Запоріжжя: Гуманітарний університет “ЗІДМУ”, 2001. – 306 с.

7. Пісоцька Л. С. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до управлінської діяльності / Пісоцька Л. С. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наук. праць: У 2-х ч. / За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – Ч. 2. – К., 2001. – С. 90–93. – 0,2 авт. арк.

8. Поздняк Л. В. Основи управління дошкільним виховним закладом. / Поздняк Л. В. – К. АПО., 1994.

9. [http://uk.wikipedia.org/wiki/Професійна\\_інформація](http://uk.wikipedia.org/wiki/Професійна_інформація).

10. [http://uk.wikipedia.org/wiki/Професійна\\_орієнтація](http://uk.wikipedia.org/wiki/Професійна_орієнтація).

*The article explores the concept of “administrative activities”, defined value professionally-oriented courses to prepare students for management faculty preschool activities. Filed definition of “professionally-oriented discipline” and analyzes the state of preparation of students for management activities.*

**Key words:** *administrative activities, training of students, analysis of the state.*

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ЗАКАРПАТСЬКІЙ ОБЛАСТІ

*У статті представлено основні тенденції освіти і культури національних меншин Закарпаття, підведено підсумки роботи проведеної за минуле десятиріччя Вільної України, охарактеризовано поняття “національні меншини”.*

*На основі анкет, заповнених вищими навчальними закладами I-IV рівня акредитації області, наведено дані про розподіл освітніх закладів, проведено аналіз формування учнівських і студентських контингентів Закарпатської області за мовою навчання та рівня забезпеченості освітою найпоширеніших етнічних спільнот Закарпаття. Проаналізовано культурно-освітній стан національних меншин області, задоволення їхніх національних потреб, збереження і розвиток культурних традицій.*

**Ключові слова:** національні меншини, освіта, вищі навчальні заклади, учні, студенти, мова навчання.

**Актуальність проблеми.** В Україні йде обговорення питання щодо концепції мовної політики, яке торкається всіх національностей, які проживають на теренах нашої області.

На основі вивчення публікацій, спеціальної літератури з даної теми, статистичних даних перепису населення та результатів раніше проведених досліджень, даних державних органів, є можливість аналізувати формування учнівських і студентських контингентів Закарпатської області.

Шляхом анкетування ознайомились з поглядами представників національних меншин області, а також представників національно культурних товариств, інтелігенції національних меншин, які висловлені на засіданні круглого столу 30-го листопада 2006 року .

**Основна мета.** Виходячи з суспільної значущості освіти та культури, розкрити стан та зміни освіти і культури національних меншин на Закарпатті, накреслити основні її тенденції, підвести підсумки роботи, проведеної за минуле десятиріччя вільної України.

*Деякі визначення про національні меншини.*

Серед важливих ознак, які характеризують національні меншини, можемо виділити наступні<sup>1</sup>:

- кількісний аспект, в якому відрізняють абсолютну і релятивну (відносну) величину. Згідно цього визначають категорії національних меншин по абсолютній кількості, тобто чисельність яких менше 20 тисяч, або від 20 до 100 тисяч, або від 100–150 тисяч, і понад 500 тисяч. Відносно більшості відрізняють меншини чисельність яких менша 3% всього населення, такі, які складають від 3% до 10% населення, і таких, що складають більше, як 10 % регіону, або держави;

- структурно-соціальний стан у суспільстві, тобто статус групи, її ставленням до влади, політичні орієнтації, тобто національні меншини можуть чи не можуть виразити свої інтереси, і чи здатні зосередити свої сили для реалізації цих інтересів;

---

<sup>1</sup> Кіш, 1993 , Йов, 1988



- розташування національних меншин, тобто компактно, або дисперсно проживають, мають або не мають таку країну, де ця національна меншість складає більшість, і на якій відстані знаходиться від цієї держави;

- ідентифікація національних меншин, яка може бути сильною, слабкою, символічною, або сплетена з релігійним віросповіданням;

- походження, шляхи формування, тобто яким чином стали національною меншиною (представники самі вибрали собі іншу країну для подальшого життя, або стали національною меншиною на своєму місці проживання в результаті політичних та історичних подій);

- рівень урбанізованості, тобто в сільській або в міській місцевості мешкає більшість національних меншин;

- рівень освіти національних меншин;

- мовні уподобання;

- економічний стан, тобто, яка питома вага представників національних меншин регіону, краю, або держави в економіці.

- та інші.

Розрізняють декілька типів національних меншин<sup>2</sup>:

1. Автохтонні меншини, які утворилися у складних процесах історичного розвитку певних територій, з етнічних груп, що мешкали поруч у процесі становлення національних держав деякі ставали пануючими націями, а решта – національними меншинами.

2. “Корінні населення” – народи, які розглядаються, як корінні з погляду на те, що вони є нащадками тих, хто населяв географічну місцевість, частиною якої є дана країна у період до встановлення існуючих державних кордонів, і зберігають деякі, або всі свої соціальні, економічні, культурні, політичні інститути.

3. Національні меншини, що сформувалися внаслідок виникнення національних держав, тобто національні меншини, котрі проживали на теренах деякої держави до того, як виникли нації держав.

4. Регіональні меншини, які з різних геополітичних причин стали меншинами, але зберегли етнічну ідентичність.

5. Міграційний тип (поселенський і заробітчанський), тобто національні меншини з’являються в деякій державі внаслідок іміграцій.

6. Колоніальний тип меншин, коли колишні колоніалісти з більшості стали меншиною, але в багатьох випадках зберегли економічну силу.

7. Нові національні меншини, які характерні для Східної Європи, утворення яких пов’язане з становленням нових національних держав.

### ***Національні меншини Закарпатської області.***

Виходячи з нашої мети, проаналізувати культурно-освітній стан національних меншин області насамперед потрібно описати стан національних меншин регіону.

1. Про кількісні ознаки маємо дані згідно перепису населення України в 2001 році. На Закарпатті проживає 1239.8 тис. осіб. Переважну більшість (80,5%) становлять українці, угорці займають 12,1%, росіяни – 2,5%, румуни – 2,6%, цигани – 1,1%, словаки – 0,5%, німці – 0,3% та інші.

2. Територіальне розселення національних меншин області наступне:<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup>Кіш, 1993, Йов, 1988, Товт, 2002

<sup>3</sup>Ільтьо І. В. ред.: Національний склад населення та його мовні ознаки. Ужгород, 2003.

- угорці проживають компактно, але в різних районах, з яких в Берегівському питома вага 75 %, у місті Берегово 48,1% у трьох районах (Виноградівський – 26,2%, Ужгородський – 33,4%, Мукачівський – 12,7%) понад 10%. 19% угорців Закарпаття живуть дисперсно;

- румуни живуть компактно в двох районах: Тячівському та Рахівському, де їх питома вага становить відповідно 12,4%, та 11,6%;

- росіяни живуть дисперсно у всіх адміністративно-територіальних одиницях, питома вага згідно перепису становить від 0,5% (Міжгірський район) до 9,6% (місто Ужгород);

- словаки живуть дисперсно, але в декілька районах, як в Ужгородському, В.Березнянському, Перечинському мають міста компактного проживання в декількох селах, створюючи острови серед більшості. Питома вага згідно перепису становить від 0,2 до 2,2 %;

- цигани – живуть дисперсно, найбільша кількість проживає в районах, питома вага становить від 0,2% (Мукачівський район) до 2,2 % (місто Ужгород);

- німці живуть дисперсно і мають місця компактного проживання у декількох селах Тячівського та Мукачівського районів, де питома вага 0,2% (Тячівський район) до 1,9% (Мукачево);

- білоруси, поляки та інші національні меншини живуть в основному в містах дисперсно, їх питома вага менше 0,2 %.

3. Рівень урбанізованості національних меншин Закарпаття згідно перепису: більшість угорців, румунів проживає в сільських місцевостях; росіяни, білоруси та інші національні меншини проживають у містах. Це може пов'язано з тим, що ці меншини в основному міграційні, як угорці, румуни, рахуються корінними, а цигани, німці, словаки – автохтонні.

4. За мовними уподобаннями меншини відрізняються, але майже абсолютна більшість національних меншин Закарпаття рідною вважають мову своєї національності, крім ромського населення.

5. Згідно типології національних меншин корінними можемо рахувати угорців, румунів, а автохтонними – німців, словаків, циганів, мігрантами – росіян, але згідно нових міжнародних прав нащадків мігрантів третього покоління слід вважати меншинами, тобто росіян також можемо відносити до автохтонних.

6. За рівнем освіти етнічні групи теж відрізняються. По статистичним даним обласного управління народної освіти можемо констатувати, що в школах I–III ступенів корінне населення навчається в основному на рідній мові, тобто створені відповідні умови для розвитку своєї культури.

7. Щоб охарактеризувати, який рівень вищої освіти національних меншин області, треба знати, який стан в Державі. Так, на тисячу осіб віком 15 років і старше серед українців мають вищу освіту 85 осіб. У молдаван з тисячу осіб тільки 40 мають вищу освіту, у болгар – 66 осіб, у поляків – 69 осіб. А от серед білорусів – 116, у росіян – 158, у євреїв – 358, <sup>4</sup> На основі перепису населення 1989, 2001 року складена таблиця про рівень освіти національних меншин науковцями області. <sup>5</sup>

## **Рівень урбанізації національних меншин Закарпаття**

---

<sup>4</sup>М. Товт: Міжнародно-правовий захист національних меншин (тенденції сучасного розвитку) – Ужгород, 2002 р. ст. 12.

<sup>5</sup> Ільтьо І. В. ред.: Національний склад населення та його мовні ознаки. Ужгород, 2003.

**згідно перепису 2001 року <sup>6</sup>**

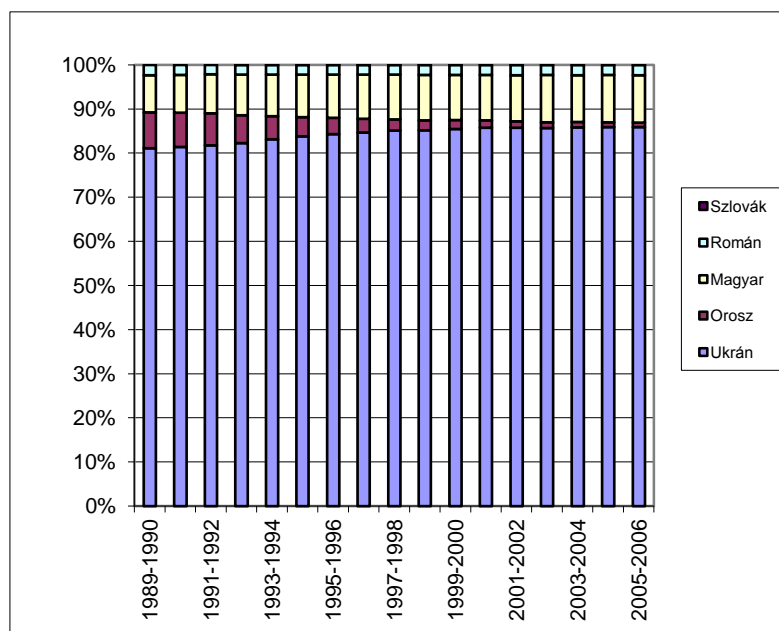
<i>Націо- нальність</i>	<i>Всього населення</i>	<i>Прож. у селі</i>	<i>%</i>	<i>Питома вага нац. меншин які прожива- ють у селі, %</i>	<i>Міське насе- лення</i>	<i>%</i>	<i>Питома вага нац. меншин які проживають у містах %</i>
Українці	1010127	653416	82,3	<b>65</b>	356711	77,5	<b>35</b>
Угорці	151516	97918	12,3	<b>65</b>	53598	11,6	<b>35</b>
Росіяни	30993	5127	0,6	<b>17</b>	25866	5,6	<b>83</b>
Румуни	32152	26675	3,4	<b>83</b>	5477	1,2	<b>17</b>
Цигани	14004	6855	0,9	<b>49</b>	7149	1,6	<b>51</b>
Словаки	5695	1666	0,2	<b>29</b>	4029	0,9	<b>71</b>
Німці	3582	1026	0,1	<b>29</b>	2556	0,6	<b>71</b>
Євреї	565	31	0	<b>5</b>	534	0,1	<b>95</b>
Білоруси	1540	313	0	<b>20</b>	1227	0,3	<b>80</b>

**Розподіл учнів загальноосвітніх закладів області  
за мовами навчання згідно статистичних даних облуну <sup>7</sup>**

	<i>1989- 1990</i>	<i>1990- 1991</i>	<i>1991- 1992</i>	<i>1992- 1993</i>	<i>1993- 1994</i>	<i>1994- 1995</i>	<i>1995- 1996</i>	<i>1996- 1997</i>	
Українці	16624 5	16669 3	16619 8	16733 0	16876 4	17100 1	17334 4	17522 5	
Угорці	16598	15874	14809	12839	10585	8925	7655	6313	
Росіяни	17275	17619	17969	18711	19074	19642	20044	20727	
Румуни	4827	4622	4355	4483	4464	4460	4514	4568	
Словаки				12	18	25	32	32	
	<i>1997- 1998</i>	<i>1998- 1999</i>	<i>1999- 2000</i>	<i>2000- 2001</i>	<i>2001- 2002</i>	<i>2002- 2003</i>	<i>2003- 2004</i>	<i>2004- 2005</i>	<i>2005- 2006</i>
Українці	17753 5	17737 5	17522 8	17470 0	17160 0	16750 0	16280 0	15780 0	15180 0
Угорці	5254	4675	4074	3400	2900	2600	2300	2000	1800
Росіяни	21159	21431	21034	20900	20900	20900	20200	19600	18900
Румуни	4594	4610	4525	4600	4600	4400	4300	4200	4100
Словаки	54	71	87	102	81	92	97	38	45

<sup>6</sup> Ільтьо І. В. ред.: Національний склад населення та його мовні ознаки. Ужгород, 2003.

<sup>7</sup> На основі даних Закарпатського облуну



### Рівень освіти найпоширеніших етнонаціональних спільнот Закарпаття

Освіта	Вища		Незакінчена вища		Середня спеціальна		Середні		Неповна середня		Початкова	
	1989	2001	1989	2001	1989	2001	1989	2001	1989	2001	1989	2001
Росіяни	24,6	27,1	2,5	1	26,7	23,9	31	33	0	8,7	3,4	5,7
Українці	6,8	8,1	1	0,6	14,9	13,1	36,7	39,9	21,8	19,4	14,5	16,5
Словаки	8,8	не-має	1,2	не-має	15,7	не-має	38,5	не-має	10,1	не-має	0	не-має
<b>Угорці</b>	<b>3,7</b>	<b>4,7</b>	<b>0,7</b>	<b>0,4</b>	<b>9,8</b>	<b>9,8</b>	<b>43</b>	<b>44</b>	<b>26</b>	<b>24</b>	<b>15,5</b>	<b>16</b>
Румуни	1,7	2	0,3	0,1	3,8	2,7	20,8	19,6	45,1	49,4	18,1	21,3
Цигани	0	0,02	0	0,01	0,7	0,17	9,7	3,81	43,1	17,1	38,7	49,3

На основі анкет, заповнених вищими навчальними закладами I-IV рівня акредитації області, отримано дані зведені в таблиці. Можемо зробити висновок, що у вищих навчальних закладах державної форми власності Закарпаття питома вага національних меншин серед студентів на багато відстає від питомої ваги національних меншин області. Критичним є такі спеціальності, які на сучасному етапі вважають престижними і гарантують працевлаштування на ринку праці. Велика проблема у відношенні циганського населення те, що немає жодного їхнього представника у вищих навчальних закладах нашої області.

Розглянемо стан національних меншин.<sup>8</sup>

Представники зазначених спільнот об'єднані в 56 національно-культурних товариств зі статусом обласних, у тому числі 12 – угорської спільноти, 17 – ромської, по 4 – румунської та словацької, по 2 – російської, німецької та єврейської, 9 – русинської і по одному – польської, вірменської, білоруської та грецької. В області функціонують понад 500 районних, міських, селищних, сільських осередків.

<sup>8</sup>Інформація Закарпатської Обласної Адміністрації від 20.10.2006 р. №49557/06-09

Інтереси національних спільнот краю в органах місцевого самоврядування всіх рівнів представляють 147 угорців (12,8%), 15 румунів (1,3%), 10 росіян (0,9%), 3 ромів (0,3%), 3 словаків (0,3%), 2 німців (0,2%), 1 русин (0,1%).

Упродовж останніх років вирішено низку проблем, які роками декларувалися у протоколах змішаних міжурядових комісій і порушувалися представниками національних спільнот. Зокрема, у місті Ужгороді у 2003-2004 навчальному році відкрито ЗОШ № 21 I–III ступенів зі словацькою та українською мовами навчання і поглибленим вивченням іноземних мов, угорськомовну гімназію; у смт. Солотвино Тячівського району у 2003 році засновано ліцей з румунською мовою навчання; в області у 2005 році введено в дію три новобудови шкіл з угорською мовою навчання (смт. Вилок, с. Вербовць, Чонгор); на базі УжНУ у 2004–2005 навчальному році організовано кафедру історії Угорщини та європейської інтеграції.

Відділом забезпечується виконання обласної цільової програми “Ромське населення” на 2003–2006 роки, затвердженої рішенням III сесії обласної ради четвертого скликання від 20.09.2002 р. № 57, плану заходів з підтримки та збереження культурної спадщини гуцулів і соціально-духовного розвитку бойків і лемків, заходів облдержадміністрації з реалізації національної програми “Закордонне українство”, основних положень Європейської хартії регіональних мов, або мов меншин тощо.

У травні 2005 року концептуальні підходи до розв’язання проблеми освіти ромів обговорено на науково-практичній конференції “Освіта і роми: стан, проблеми, перспективи” за участі керівників і педагогів шкіл області, в яких навчаються діти-роми. У ході конференції опрацьовано конструктивні пропозиції з питань організації навчальної, позакласної виховної роботи з дітьми-ромами, удосконалення роботи з батьками, усунення виявлених недоліків у навчально-виховному процесі.

Робиться все необхідне для задоволення культурних запитів, збереження і розвитку культурних традицій національних спільнот. В області діє 481 клубний заклад, з яких 94 – в місцях їх компактного проживання, при яких функціонують 455 колективів художньої самодіяльності. Серед клубних закладів 76 обслуговують угорців, 3 – румунів, 11 – словаків, 4 – німців. З 501 бібліотеки області 108 діють у місцях компактного проживання національних меншин. Крім цього, культурно-освітньою діяльністю займаються Мукачівський Центр німецької культури “Паланок”, центри ромської культури “Романі Яг”, “Романі чгіб” у м. Ужгороді, Центр румунської культури в смт. Солотвино. Вирішується питання про відкриття Центру Словацької культури в м. Ужгороді. Розплановані культурно-масові просвітні заходи щороку проводяться на базі Центру культури національних меншин Закарпаття за участі Координаційної ради Центру, національно-культурних товариств та їх громадських організацій. Інформаційно-довідковим фондом Центру користуються студенти вищих навчальних закладів під час проходження навчально-виробничої практики, написання дипломних робіт, а також аспіранти, докторанти при підготовці дисертаційних досліджень. Центр має власну веб-сторінку. На базі Центру здійснюють статутну діяльність 18 національно-культурних товариств, які не мають власних приміщень. Активну роботу проводять товариство російської культури “Русский дом”, Закарпатське відділення всеукраїнської громадської організації “Руський рух України”, обласна культурно-освітня організація “Матіца Словенска” на Закарпатті, Закарпатське обласне культурон-просвітне товариство словацьких жінок “Довіра”, товариство угорськомовних євреїв Закарпаття, польської культури Закарпаття, вірменської культури Закарпаття “Арарат”, обласне культурне товариство білорусів

“Сябри”, Общество Карпатських Русинів, Закарпатське обласне общество Підкарпатських Русинів та інші.

Усі без винятку національні меншини області мають доступ до засобів масової інформації. Угорською, румунською, словацькою, німецькою мовами ведуться телерадіопередачі. Їх ефірний час складає: телепередачі угорською мовою – 16 годин, румунською – 13 годин, німецькою – 4 години, словацькою – 6 годин на квартал; радіопередачі угорською мовою – 46 годин, румунською – 28 годин, німецькою – 7 годин, словацькою – 7 годин на квартал. Виходить в ефір авторська передача русинською мовою.

На мовах національних меншин виходить 26 видань. Низка національно-культурних товариств мають свої періодичні видання. Зокрема, на ромській, українській та угорській мовах виходить газета “Романі Яг” обласного культурно-просвітнього товариства циган “Романі Яг”, газета обласної культурно-освітньої організації “Матіца Словенска” на Закарпатті “Підкарпатський словак”, тижневик Демократичної Спілки угорців України “Хроніка угорців України”, обласної (румунської) спілки “Дачія” – газета “Апша”. Русинські організації видають газети „Підкарпатський русин”, “Підкарпатська Русь”.

Здійснюється також систематичний випуск тематичних сторінок в обласних газетах під рубрикою “В національно-культурних товариствах”. У газеті “Ужгород” виходить сторінка російською мовою, видається регіональна газета на румунській мові “Мараморошани”. Окрім передач, що ведуться угорською, румунською, німецькою та словацькою мовами, двічі в місяць випускається телерадіоальманах “національно-культурні товариства Закарпаття”.

Викладеними фактами, безперечно, не вичерпується робота відділу з виконання делегованих обласною радою повноважень. Найбільш актуальні проблеми, які потребують вирішення на державному рівні, вимагають прийняття Верховною радою України законів України “Про зміни до Закону України “Про національні меншини в Україні”, “Про основи етнонаціональної політики України”, “Про мови в Україні”; “Про національно-культурну автономію”, “Про відновлення прав осіб, репресованих (депортованих) за національною ознакою”, “Про визнання русинів як етнічної спільноти”; а також внесення змін до Бюджетного кодексу України, доповнивши його переліком видатків на розвиток і підтримку національних меншин та друкованих органів, що видаються національно-культурними товариствами.

На обласному рівні потребує вирішення відкриття у м. Ужгороді Центру словацької культури Закарпаття, завершення будівництва корпусу Ужгородської ЗОШ № 10 I–III ступенів з угорською мовою навчання, виділення приміщення під ромський театр “Ромакгер” та забезпечення фінансування його діяльності, фінансова підтримка регіональних газет на мовах національних меншин, а також прийняття обласної довгострокової державної програми соціально-духовного відродження ромів Закарпаття з обґрунтованим її фінансовим забезпеченням.<sup>9</sup>

У сфері освіти щорічно вивчаються і аналізуються освітні запити населення області, і впершу чергу щодо вибору мови навчання, для подальшого впорядкування мережі загальноосвітніх навчальних закладів. Відповідно до таких запитів та етнічного складу населення в області сформовано мережу, згідно з якою із 694 загальноосвітніх навчальних закладів функціонують: 573 школи з українською мовою навчання, 2 – з російською, 71 – з угорською, 12 – з румунською, 6 – з російською і україн-

---

<sup>9</sup> Ю.Євчак, 2004

ською, 27 – з українською та угорською, 1 – зі словацькою, 2 – з українською, російською й румунською мовами навчання, 5 приватних ліцеїв з угорською мовою навчання.

Питома вага студентів національних меншин Закарпаття у ВНЗ області <sup>10</sup>				
	2005/2006	%	2006/2007	%
Кількість студентів III-IV рівня акред.	16724	100	16068	100
Кількість студентів I-II рівня акред.	4439	100	3708	100
<b>Разом</b>	<b>21163</b>	<b>100</b>	<b>19776</b>	<b>100</b>
З них навчаються на платній основі (III-IV)	8820	52,7	8494	52,9
З них навчаються на платній основі (I-II)	1658	37,4	1663	44,8
<b>Разом</b>	<b>10478</b>	<b>49,5</b>	<b>10157</b>	<b>51,4</b>
Кількість студентів російської національності (III-IV)	201	1,2	258	1,6
Кількість студентів російської національності (I-II)	18	0,4	14	0,4
<b>Разом</b>	<b>219</b>	<b>1,0</b>	<b>272</b>	<b>1,4</b>
З них навчаються на платній основі (III-IV)	114	56,7	124	48
З них навчаються на платній основі (I-II)	9	50	9	64
<b>Разом</b>	<b>123</b>	<b>56,2</b>	<b>133</b>	<b>48,9</b>
Кількість студентів румунської національності (III-IV)	62	0,4	79	0,5
Кількість студентів румунської національності (I-II)	13	0,3	16	0,4
<b>Разом</b>	<b>75</b>	<b>0,4</b>	<b>95</b>	<b>0,5</b>
З них навчаються на платній основі (III-IV)	36	58,1	46	58,2
З них навчаються на платній основі (I-II)	8	61,5	10	62,5
<b>Разом</b>	<b>44</b>	<b>58,7</b>	<b>56</b>	<b>58,9</b>
Кількість студентів словацької національності (III-IV)	46	0,28	58	0,36
Кількість студентів словацької національності (I-II)	3	0,07	2	0,05
<b>Разом</b>	<b>49</b>	<b>0,23</b>	<b>60</b>	<b>0,30</b>
З них навчаються на платній основі (III-IV)	24	52,2	31	53,4
З них навчаються на платній основі (I-II)	2	66,7	0	0
<b>Разом</b>	<b>26</b>	<b>53,1</b>	<b>31</b>	<b>51,7</b>
Кількість студентів угорської національності (III-IV)	724	4,3	817	5,1
Кількість студентів угорської національності (I-II)	406	9,1	307	8,3
<b>Разом</b>	<b>1130</b>	<b>5,3</b>	<b>1124</b>	<b>5,7</b>
З них навчаються на платній основі (III-IV)	306	42,3	358	43,8
З них навчаються на платній основі (I-II)	131	32,3	106	34,5
<b>Разом</b>	<b>437</b>	<b>38,7</b>	<b>464</b>	<b>41,3</b>

<sup>10</sup> На основі аналізу статистичних даних ВНЗ області.

В усіх 20 професійно-технічних навчальних закладах, у яких здобувають робітничі професії близько 10 тис. учнів, навчально-виховний і виробничий процеси здійснюються державною мовою, що й передбачено у Статутах згаданих закладів.

Студенти 19 вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації навчаються українською мовою.

У всіх загальноосвітніх навчальних закладах із мовами навчання національних меншин, а також у Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракоці II, Берегівському професійному ліцеї сфери послуг (з угорською мовою викладання в окремих групах) українська мова вивчається як навчальний предмет. Крім того, у зазначеному інституті три роки тому відкрито кафедру української мови.

Нині в області функціонують: (ромські, єврейські, русинські і польська) недільні школи. Педагогічні колективи цих шкіл приділяють значну увагу вивченню рідної мови, історії, традицій та звичаїв.

На сьогодні немає підручників з української літератури для учнів 7-10 класів угорсько мовних шкіл. Проблемним є факт забезпечення підручниками за новими програмами учнів 6 класів зазначених шкіл.

Педагогічні колективи турбує відсутність окремих центрів та відповідних посібників, виданих рідними мовами, для зовнішнього тестування учнів шкіл національних меншин.

**Висновки.** Аналізуючи рівень забезпечення розвитку освіти, культури національних меншин Закарпатської області за період державності України багато що зроблено порівняно до радянського періоду, але є багато питань, які піднімають представники національних меншин і в основному належать до сфери освіти та культури. В зв'язку з цим доцільно розглянути на засіданні обласної ради це питання. Залучити представників легітимних організацій національних меншин до розробки окремої програми підтримки освітньо-культурних потреб національних меншин, враховуючи типологію, реальний стан та перспективи їх розвитку.

Згідно Конституції держави та Закону України “Про освіту” всі громадяни України мають право навчатися на рідній мові, а також гарантовано рівний доступ до продовження навчання у вищих навчальних закладах. Не зважаючи на те, що інститути щорічно готує певну кількість спеціалістів, відсоток громадян з вищою освітою серед національних меншин населення області набагато нижчий від такого ж показника спроектованого на загальний склад населення. Однією з причин цієї ситуації в тому, що поки що не гарантовано у повному обсязі рівного доступу в державні вищі навчальні заклади. У всьому питанні позитивним методом вирішування були би плановані центри тестування, в яких дійсно могли би створити рівні умови для всіх випускників середньої освіти. Однак, якщо у цих центрах тестування всі випускники отримають тестові завдання тільки на державній мові, тобто не забезпечуються центри тестами на мовах навчання знову не виконується принцип рівності, що гарантується Конституцією та Законами. В такому випадку при складанні тестових завдань випускниками шкіл національних меншин тестування буде вимірювати не знання випускників з різних предметів, які обираються ними, а знання з державної мови, зокрема, як оволоділи спец термінологією, коли знаємо, що умови для цього не створені. Таким чином багато з випускників національних меншин отримають сертифікат, який відображає нижчий рівень знань, ніж якими вони володіють і тому не мають рівні можливості у намірах вступу у вищі навчальні заклади особливо на престижні спеціальності, де великий конкурс. Для реалізації декларованого Конституцією та Законами України принципу рівності громадян у суспільстві бажано ство-



рители центри, в яких проводяться тестування на мовах національних меншин, особливо для тих національностей, які проживають компактно і мають розвинуту мережу навчальних закладів, де ведеться навчання на мові національних меншин.

1. Євтух Володимир. Етнічний довідник. Київ, 1996.
2. Євчак Юдіта Берталонівна. Про роботу відділу з реалізації положень Універсалу національної єдності відповідно до Конституції України та Європейської хартії регіональних мов або меншин.
3. Ільтьо І. В. ред.: Національний склад населення та його мовні ознаки. Ужгород, 2003, р. 84.
4. Інформація Закарпатської Обласної Адміністрації від 20.10.2006 р. № 49557/06-09.
5. Joó, Rudolf (1988): Etnikumok és regionalizmus Nyugat-Európában. Budapest, Gondolat.
6. Kiss Gy. Csaba (1993): Vázlat a nemzeti kisebbségekről. *Kisebbségek, Educatio* 1993 – nyár, p. 174–178.
7. Лісти, та анкети освітньо культурних товариств Закарпатської області отримання по цим питанням.
8. Матеріали науково практичної конференції “Державне регулювання міжетнічних відносин в Закарпатті Ужгород, 1997.
9. Матеріали міжнародного круглого столу “Реалізація в Закарпатській області державної мовної політики та основних положень Європейської хартії регіональних мов або мов меншин. Ужгород, 2006, р. 272 .
10. Національний склад населення та його мовні ознаки. Статистичний бюлетень. Ужгород 2003
11. Orosz Ildikó (2005): A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989-1999). PoliPrint-KMF, Ungvár – 2005., p. 183 (Стан угорськомовної освіти на Закарпатті у період першого десятиріччя формування державності у 1989-1999 pp.).
12. Рівень освіти населення України (за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року) in. <http://www.uncpd.kiev.ua/ucipr/ukr/sstat/census>
13. Михайло Товт. Міжнародно-правовий захист національних меншин (тенденції сучасного розвитку). Ужгород Інформаційно-видавниче агенство “ІВА”, 2002.
14. Felipe Fernández-Armesto (1995): *Európa népei*. Corvina .

*The study outlines the main tendencies of the (development of) education and culture of the national minorities in Transcarpathia. It summarizes the results of work carried out in this field during the last decade in the independent Ukraine. The term “national minorities” has been characterised.*

*Questionnaires have been filled in by the higher educational establishments having I-IV<sup>th</sup> degrees of accreditation in the region. Data about the distribution of educational establishments have been collected and the formation of pupils’ and students’ contingent of Transcarpathia has been analysed from the point of view of the language of study and level of providing education to the largest ethnical minorities of the region. Cultural-educational state of the national minorities has been analysed as well as the satisfaction of their national needs, retention and development of their national traditions.*

**Key words:** *national ethnical minorities, education, higher educational establishments, pupils, students, language of education*

УДК 372.874  
ББК 74.100.541.3

*Наталія Заранська*

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРИЛУЧЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ МУЗИКИ

*У статті висвітлено актуальність проблеми духовного розвитку особистості дошкільника в сучасних соціокультурних умовах. Вона потребує посиленої уваги дошкільних навчальних закладів і суспільства в цілому, нових, нетрадиційних підходів до її розв'язання на рівні педагогічної науки і практики. Автор визначає роль музичного виховання у духовному становленні особистості, педагогічні умови прилучення дошкільників до духовних цінностей на заняттях музики.*

**Ключові слова:** *особистість дошкільника, духовні цінності, музичне виховання дітей.*

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні XXI століття зазначено, що виховання особистостей, які, володіють високою моральністю, виявляють національну і релігійну терпимість, поважають традиції і культуру інших народів, є основним завданням освіти в сучасному суспільстві. Вирішення цього завдання можливе лише шляхом внутрішніх змін особистості, переорієнтації людей на духовні цінності.

Сучасні вчені (Е.Абдулін, Ю.Алієв, В.Дряпіка, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька та ін.) відзначають, що частиною глобальної кризи, яку переживає людство сьогодні, є криза в галузі теорії і практики виховання. Ця криза виявляється на всіх рівнях: ціннісно-смісловому, цільовому, змістовому, технологічному, результативному. В зв'язку з цим відбуваються зміни освітніх парадигм, що відображено в державних нормативних документах.

Важливу роль у духовному становленні особистості відіграє музичне виховання, яке спрямоване на розвиток духовного світу дошкільника.

Процеси духовного оновлення знаходять своє відображення у змісті уроків мистецтва і, зокрема, занять музики в дошкільному навчальному закладі. Спілкування через художньо-естетичну діяльність в умовах навчально-виховного процесу стає одним з найефективніших засобів прилучення дошкільників до духовних цінностей.

Проблему прилучення особистості до духовних цінностей, втілених у художній творчості, найповніше досліджено у філософському і соціологічному плані (М.Бахтін, М.С.Каган, Н.Крилова), соціальною філософією (В.Гречаний, Л.Олексюк, Ю.Пономарьов, В.Федотова та ін.) У своїх працях вчені розкривають основи гуманістичної духовності, в якій знаходять своє втілення вищі духовні цінності, інтегрують емотивні, пізнавальні та волюнтативні процеси практичного світовідношення.

Автори навчального посібника "Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва" [10] підкреслюють, що формування нової освітньої парадигми сьогодні відбувається відповідно до загальної філософської та психологічної проблематики крізь призму як соціокультурного так і

антропологічного виміру. Це дає змогу “з нових позицій осмислити сутність духовно-світоглядної свідомості та виробити підходи до її становлення під час навчально-виховного процесу. Стверджуючи ідею цілісності стосовно розуміння особистості, сучасна педагогічна наука виходить із загальнофілософського принципу внутрішнього взаємозв'язку і взаємозумовленості процесів і явищ навколишнього світу”. Щодо сучасних філософсько-педагогічних пошуків, пов'язаних із проблемою становлення і розвитку світоглядної свідомості особистості, то існує точка зору про те, що саме духовність є стрижнем в осмисленні цього феномена. Тому, на думку згаданих авторів, є всі підстави стверджувати, що “духовне становлення особистості у сфері мистецтва ґрунтується на досвіді інтегрування різних типів світовідношення. Саме повне злиття людини зі світом під час сприйняття творів мистецтва дає змогу особистості знайти вищий сенс свого існування, співвіднести своє життя зі “світом всесвітнього духу”, з вічністю, з Богом” [10]. Як специфічна форма духовної активності особистості, художнє світовідношення, вважають науковці, фокусує смисложиттєві установки й орієнтири людини, виражені в творах мистецтва.

Заслуговує на увагу розгляд цієї проблеми здійснений В.Черкасовим. Духовність, на його думку, це: “потреба і здатність особистості до творчості у різних сферах культури (матеріальної, духовної, соціонормативної); потреба і здатність “бути для інших”; потреба у свободі, у свободі самореалізації, здатність до самоосвіти і саморозвитку (результат педагогічної діяльності)” [7]. Н.Дмитрієва відзначає, що “духовність особистості – це система її цінностей, той стрижень, навколо якого формується неповторна людська сутність. Інакше кажучи, це наші уявлення про світ, про себе, про добро і зло, все те, що ми любимо або відкидаємо, чим надихаємося й від чого сумуємо. Це наш духовний світ” [7]. З огляду на вікові особливості дошкільників, це визначення є найбільш прийнятним.

У ході історичного розвитку сформувався ряд механізмів, за допомогою яких здійснюється виховання дітей в цілому і передача духовних цінностей від покоління до покоління зокрема. В.Андрєєв [1] пропонує такий механізм: 1) педагогічне стимулювання інтересу, показ особистої і соціальної значущості національних і загальнолюдських, духовних і матеріальних цінностей; 2) педагогічне інструментування, прилучення вихованця до різних видів діяльності й спілкування, щоб він усвідомив, випробував потреби у досягненні, оволодінні переліченими вище цінностями; 3) виховання, яке на окремих етапах переходило б у самовиховання, в ході якого критерієм життєдіяльності вихованця стали б не уявні, а реальні цінності.

Тріада цінностей, відома з XVIII століття, тобто “істина – добро – краса” за своїм значенням для людського існування є стабільною, і ці цінності правомірно називати вищими. Вони містять відповідно світоглядні етичні, естетичні ідеї.

Розглядаючи музику стосовно духовної культури, змістове ядро якої становлять цінності людського духу, можна говорити про присутність у ній загальнолюдських цінностей і про внутрішній діалог “ціннісного центру” особистості з ціннісним світом музики на основі загальнолюдських цінностей. Критерієм цінності музики як мистецтва є естетичний ідеал Прекрасного, оскільки він втілює ідею автономії від морального (доброго), приємного (корисного), істинного. Музика як мистецтво існує для того, щоб людина реалізовувала себе у вільній творчості, одержуючи високу духовну насолоду від співпричетності до великої таємниці народження музики з небуття. Поняття про красу музики включає такі моменти: 1) краса звучання як «природного закону» звуку; 2) краса музики – це “правильно створена” музика; 3) краса музичного твору, закладена в його формі.

Істина в музиці – це те, що ми знаємо про неї. Наприклад, обертонова побудова музичного звуку, закони класичної композиції, історичні відомості про композиторів та їхню творчість тощо. Слухаючи музику, ми досягаємо й інші істини: нескінченність простору і часу, ілюзорність межі між життям і смертю, всемогутність кохання. Для кожного ці знання є особистісними, але, виражені в музичних інтонаціях, вони стають надбанням усіх, хто розмірковує про музику, світ, про себе. В космологічному смислі музика – це проекція світобудови, отже, досягаючи музичний Логос, людина пізнає істину світу. Факти про те, що коливання Землі і Сонця відповідають звучанню основних звуків “до” і “ля”, – не випадковість, а закон “гармонії сфер”.

Ідеал добра в музиці розкривається через глибоке досягнення духовної сутності феномена музики в процесі вищої духовної діяльності людини – творчості (композиторської, виконавської, слухачької, музично-педагогічної тощо). Музика підносить людський дух до вершин божественного, і тоді людина, мов Бог, творить з небуття. Музика – це створене боголюдиною буття.

Видатний педагог-гуманіст В.Сухомлинський [13] відзначав, що пізнання світу почуттів неможливе без розуміння і переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику і діставати насолоду від неї. На його думку, без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що вона прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури.

Викладене вище дає змогу намітити особливості прилучення дошкільників до духовних цінностей.

На залежність сприйняття твору мистецтва від віку, минулого досвіду, середовища та розуміння мови мистецтва вказував Є.Назайкінський [8], який присвятив дослідження питанням психології музичного сприйняття. В основі адекватного та ефективного сприйняття, що сприяє духовному розвитку дитини, вважає він, лежить набуття навичок прочитання виражальних засобів. Є.Назайкінський відзначає, що взаємодія суб'єкта та середовища – складний динамічний процес, який “обслуговує індивідуальність, неповторність особистості, накладаючись на її “тезаурус” (набір закріплених у пам'яті людини слідів минулих вражень, дій та їхніх різноманітних зв'язків та відношень, які можуть знову оживати під впливом художнього твору) та природні задатки” [8].

Ця теза науково обґрунтовує та безпосередньо вказує на необхідність продуманого, послідовно цілеспрямованого педагогічного керівництва процесом прилучення дошкільників до духовних цінностей. У спілкуванні з мистецтвом та у творчому самовираженні під впливом художнього сприйняття дошкільників формується здатність передавати інформацію про індивідуальне бачення світу, роблячи свій творчий внесок у духовну культуру всього людства. За, Є.Назайкінським, суб'єктивне світовідношення людини бере участь у створенні багатств загальнолюдської духовної культури, а також ідей, що “перевірялися багатьма поколіннями та поступово уточнювалися в практичній діяльності, тобто стає об'єктивним, закономірно обґрунтованим і, що дуже важливо, загальнозначущим” [8].

Твори мистецтва, як особливий вид духовної цінності, становлять художню цінність. Досліджуючи природу естетичної цінності, Л.Столович [12] констатує, що естетичну цінність предмет набуває при сприйнятті його людиною, коли ми його споглядаємо та переживаємо. Вчений підкреслює, що мистецтво як естетична, художня цінність пробуджує в людині ціннісно значущі якості. Адекватність сприйняття, на його думку, залежить від естетичної компетенції людини, яка виражає свої

оцінки, від її художньої ерудиції. Звідси випливає важливість виділення когнітивно-раціонального компоненту процесу прилучення дошкільників до духовних цінностей.

Відображення найбільш важливих стилістичних, жанрових, формоутворюючих особливостей музичної мови здійснюється через оволодіння естетичним категоріально-понятійним фондом. До цього входять знання, що стосуються як основоположних, фундаментальних категорій (до таких, згідно з більшістю естетичних концепцій належить піднесене і низьке, прекрасне і потворне, трагічне і комічне), так і категоріальних понять, пов'язаних з естетичним аналізом музичних творів (художній зміст, художня форма, художній образ, художній стиль, художня тема, художня ідея, композиція, структура, ритм тощо) [9].

Оскільки осягнення духовного змісту музичного твору пов'язане з музичним пізнанням, яке, на думку В.Остроменського [11], інтегрує основні види музичної діяльності, доцільно виділити власне пізнання як особливий вид естетичної, орієнтовно-дослідницької діяльності, що полягає в проникненні в сутність музичного явища на основі його присвоєння.

Цілеспрямований духовний розвиток дошкільників засобами мистецтва потребує вироблення еталонів, критеріїв цінності художніх творів. Це дає можливість відрізнити справжні зразки мистецтва від сумнівних “шедеврів”. Об'єктивним визначником цінності Л.Столович [12] вважає практику за участю свідомості і волі. Він вказує на оцінну здатність особистості як на основу формування ідеалів, потреб та смаків. Вчений підкреслює оцінну природу сприйняття, вважаючи смак і ідеал суб'єктивними критеріями естетичної оцінки та характеристикою цінності самої особистості.

Розвиток естетичного смаку є передумовою художнього смаку. Смак завжди ґрунтується на попередньому досвіді та пов'язаний з його осмисленням, з оцінкою почуття розумом” [2]. Через естетичне виховання, на її думку, не лише формується смак та творче начало в людині, а й засвоюється нею зміст духовного життя та естетичний ідеал конкретної історичної епохи. Отже, можна говорити про необхідність цілеспрямованого формування художнього смаку як одного із засобів та компонентів духовного розвитку дошкільників засобами мистецтва.

Духовний розвиток особистості передбачає задіяння всіх функцій мистецтва в комплексі. Ми виділяємо функцію формування засобами мистецтва ціннісно-художніх орієнтацій як один з ефективних засобів духовного розвитку дошкільників на уроках художньо-естетичного циклу.

Ціннісно-художнє орієнтування дошкільників на сприйняття та створення справжніх духовних цінностей цілеспрямовано формує художній смак, ефективно впливає на розвиток емоційно-інтелектуальної сфери особистості дитини, підвищує рівень культури сприйняття та відбору художніх творів, виконуючи при цьому свою виховну функцію.

Ми погоджуємося із твердженням Є.Волкової про те, що “усунення естетичної безграмотності можливе завдяки піднесенню культурного рівня народу за допомогою різних засобів художнього виховання, а не через висування занижених вимог до мистецтва та художника” [4].

Це дуже характерно для деяких видів та жанрів мистецтва, що розвиваються в сучасних умовах, особливо для естрадної пісні та цілого ряду розважальних програм, що транслюються по телебаченню. Такий стан речей у сучасній культурі потребує підсилення ціннісно-орієнтуючих функцій мистецтва, які потрібно враховувати у

разі добору художніх творів для уроків художньо-естетичного циклу та прилучення дітей дошкільного віку до художньо-творчої діяльності.

Ціннісне орієнтування дошкільників на заняттях музики на спілкування з кращими зразками вітчизняної художньої культури найефективніше сприятиме формуванню високого рівня сприйняття творів мистецтва, стимулюючи творче самовираження дітей, активно приймаючи участь в процесі їх духовного розвитку.

Одним із шляхів духовного розвитку дошкільників засобами мистецтва є активне виявлення їхніх творчих потенціалів (здатність до творчості, пізнання, оцінювання) та цілеспрямований розвиток цих потенціалів у процесі сприйняття творів мистецтва та художньо-творчої діяльності дітей.

Формування здатності до оцінювання художніх творів на основі розвитку естетичних ідеалів та художніх смаків – найважливіший фактор духовного становлення особистості дошкільника засобами мистецтва.

Одним з основних засобів та стимулів духовного розвитку дитини є її творча активність. Звідси випливає висновок про необхідність виділення творчо-діяльнісного компонента процесу прилучення дошкільників до духовних цінностей.

Види музичної діяльності, форми музичної поведінки багатогранні. Це: композиторство, виконання, слухання, пізнання, оцінювання, споглядання, уявлення, запам'ятовування, мислення, відтворення почутого, асоціативна музична діяльність, осягнення тощо. Асаф'євська тріада “композитор – виконавець – слухач” в педагогічному аспекті здійснює реальне буття музики у вигляді тріади творення – виконання – сприйняття (творення, художньо-образне ставлення до музики – композиторство; творче ставлення при відтворенні музичного твору – виконавство, навички та вміння гри на інструментах, хорового та сольного співу; творче споглядання, сприйняття музики) [14]. Зазначене вище свідчить про необхідність визначення третього компонента механізму прилучення дошкільників до духовних цінностей – творчо-діяльнісного.

Таким чином, можна стверджувати, що процес прилучення дошкільників до духовних цінностей ґрунтується на компонентній структурі, яка включає когнітивно-раціональний, емоційно-емпатійний та творчо-діяльнісний компоненти.

З аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури випливає, що духовні цінності дошкільників – це орієнтири в їхній поведінці, що дають змогу оцінювати явища, мотиви і вчинки оточуючих людей та формують уміння і навички моральної поведінки. Важливою ланкою системи виховання духовних потреб і ціннісних орієнтацій дошкільників є заняття музики.

Структурні компоненти процесу прилучення дошкільників до духовних цінностей успішно функціонують у разі забезпечення певних педагогічних умов. Це: інтеграція міжпредметних та міжхудожніх знань, умінь і навичок; організація навчально-виховного процесу на заняттях музики з використанням аксіологічного та особистісно-діяльнісного підходів; стимулювання потреби творчої самореалізації дошкільників у різних видах музичної діяльності.

Реалізація першої педагогічної умови може здійснюватись багатопланово, а саме:

1) вироблення єдиних установок у ціннісно-художній та моральній орієнтації дошкільників на між предметній основі;

2) активізація процесу засвоєння міжхудожнього матеріалу та його систематизація;

3) розвиток загальної художньої ерудиції шляхом узагальнення міжпредметних елементів знань.

Друга педагогічна умова висуває перед музикантом-педагогом певні вимоги. Він має: уміти діагностувати і знати про реальний рівень сформованості таких якостей, як художньо-образне мислення, мотиви, інтереси, установки, спрямованість особистості, ставлення до життя, праці, ціннісні орієнтації, життєві плани тощо; залучати вихованців до посиленої художньо-естетичної діяльності, яка постійно ускладнюється і забезпечує прогресивний розвиток особистості.

Третя педагогічна умова проявляється у можливості дитини реалізувати себе, у роботі над собою під впливом внутрішніх спонукань. Вирішальну роль у процесі самовираження відіграє самосвідомість та самооцінка дитини. Доцільними видами творчого самовираження є використання міжсенсорних уявлень у процесі комплексної характеристики явищ навколишнього світу, їхньої вербальної естетичної оцінки та відтворення за допомогою різновидів мистецтва.

Сучасна українська освіта ставить за мету насамперед відновлення втрачених національних духовних принципів, утвердження загальнолюдських моральних норм, гармонії знання і віри. Найбільш сприятливим періодом емоційної безкорисливої взаємодії людини зі світом духовних цінностей є дошкільний вік, тому саме дошкільний навчальний заклад має формувати в дітях духовні цінності у сфері музичного мистецтва.

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Книга 2. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1998. – 318 с.
2. Арчажникова Л. Г. Профессия учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
3. Быстрицкий Е. К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие. – К.: Наук. думка, 1991. – 200 с.
4. Волкова Е. В. Произведение искусства в мире художественной культуры. – М.: Искусство, 1988. – 240 с.
5. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – 205 с.
6. Гильбух Ю. З. Умственно одаренный ребенок: Психология диагностика, педагогика. – К.: НИИ психологии, 1992. – 276 с.
7. Дмитриева Н. Г. Основы духовно-нравственного развития личности // Проблемы становления и развития образовательного процесса УДОД: тез. и материалы науч.-практич. конф. – СПб, 1998. – 204 с.
8. Незайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 384 с.
9. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді. – К.: КПК, 1996. – 253 с.
10. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посібник. – К.: Знання України, 2004. – 236 с.
11. Остроменський В. Д. Формирование музыкального познания. – Кишинев: Штиинца, 1988. – 158 с.
12. Столович Л. Н. Природа эстетических ценностей. – М.: Госполитиздат, 1972. – 271 с.
13. Сухомлинский В. А. Избр. Сочинения. – К.: Радянська школа. – 1976. – 337 с.
14. Шемшурина А. И. Основы эстетической культуры.: Кн. для учителя / Уч.-метод. пособие. – М.: Владос, 1999. – 111 с.

*Expediency of active involvement of the works of the applied art as means of artistic students upbringing is described in the article. Pedagogical potential of the works of folk art for the application in the educational process of the pre-school establishments is revealed.*

**Key words:** *Preschooler identity, spiritual values, musical education of children.*

## ІМЕННІ ВИСЛОВЛЕННЯ ПОДЯКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ЕТИКЕТУ

*У статті здійснено аналіз граматичної природи етикетних формул подяки на тлі їх комунікативних особливостей. Автор систематизує іменні етикетні висловлення подяки, які становлять продуктивну групу в системі формул ввічливості.*

**Ключові слова:** етикетні висловлення, комунікати, формули подяки, іменні етикетні висловлення.

Перспективні напрямки сучасного мовознавства зосереджені навколо аналізу лінгвокомунікації як форми репрезентації мовленнєвої компетенції індивіда, яка у суспільстві “виконує інтегративну роль: вона опосередкує всі види соціальної діяльності, сприяє соціалізації особистостей, кумулює суспільний досвід і транслює його від покоління до покоління, зберігає культуру, служить чинником цивілізаційної, етнічної та групової ідентифікації” [2, с.552]. Актуальні різноаспектні підходи до питання засвідчують теоретичну і прагматичну взаємозумовленість характеристик дослідників, особливо коли йдеться про синтаксичну природу так званих “формул ввічливості” – окремого функціонально-стилістичного розряду синтаксичних структур.

Численні роботи українських і зарубіжних лінгвістів підпорядковують аналіз названих мовленнєвих одиниць конкретно визначеній дослідницькій меті: загальна лінгвотеоритична характеристика “слів-речень” – О.Шахматов, Д.Овсянико-Куликовський, П.Фортунатов, Л.Щерба, В.Виноградов, М.Івченко, Г.Валімова, О.Мельничук, В.Федосєєва, Г.Галкіна-Федорук, А.Гвоздев, Б.Кулик, І.Сухомлин, І.Вихованець, П.Дудик та ін. Їх структурно-семантична відповідність логіці класифікаційної відповідності неповному реченню – О.Пешковський, еквівалентам речення – Л.Булаховський, І.Попова, Є.Кротевич та ін., “нечленованому реченню” – В.Кіпріанов, М.Каранська, “словоформам із функцією етикету” – Н.Шведова, еліптичним структурам – П.Лекант, А.Загнітко, В.Литовченко, комунікатам – І.Слинько, Н.Гуйванюк, М.Кобилянська.

Проте аспект функціональної природи, особливостей використання синтаксичних одиниць мовленнєвого етикету вивчався дотепер принагідно і частково, особливо, коли йдеться про комплексне дослідження формально-граматичних, семантико-синтаксичних, лінгвостилістичних і функціональних характеристик синтаксичних одиниць мовленнєвого етикету. Такий стан з встановленням граматичних ознак етикетних висловлень вимагає їх обґрунтованого осмислення, що й визначає актуальність нашого дослідження.

**Мета** нашої роботи полягає у детальному висвітленні граматичної природи конструкцій подяки, що супроводжується чітким розмежуванням конститутивних проявів етикетності на рівні іменних структур.

Джерельною базою ми обрали художні твори, епістолярій українських письменників та культурних діячів ХІХ–ХХ ст. та усне розмовне мовлення.

Іменні етикетні висловлення становлять групу продуктивних конструкцій в системі формул ввічливості, які функціонують поряд з дієслівними. Предикативним центром у них є іменний присудок двоскладного речення чи головний член односкладного речення.



Іменні конструкції подяки репрезентують вислови з іменними предикатами дяка, подяка, спасибі.

Слово “**дяка**” означає почуття вдячності за зроблене добро, виявлену увагу, а також вираження такого почуття [3, т.2, с.450]. В українській мові склалися такі усталені вислови: “**замість дяки**”, “**приймаю з дякою**”, “**вимовляти дяку**”. У народних прислів'ях та приказках засвідчуємо такі вислови: “**Який Яків, стільки й дяки**”, “**Не сподівайся дяки від приблудної псяки**”.

Предикатив “**подяка**” утворює іменну реченнєву структуру за аналогією до предикативів “**дяка**” і “**спасибі**”. Він передбачає поширеність структури речення синтаксевою із значенням адресата та предмета подяки. Порівняймо: – *А вам найщиріша моя подяка за санітарний суботник у моєму лігві, – засміявся він і зразу ж уміло перейшов до діла* (П.Капельгородський); *Велика й сердечна подяка Вам за прислані до альманаху матеріали й за цінний подарунок* (М.Коцюбинський).

Різновидом іменних конструкцій мовленнєвого етикету є перформативні структури із значенням подяки. Це передусім речення з прикметником “**вдячний (вдячна, вдячні)**”, що займає позицію іменного предиката. Переважно такий присудок вживається з нульовою зв'язкою **бути** в теперішньому часі. Наприклад: *Я вам за все вдячний* (О.Чорногуз); *...Я вам дуже і дуже вдячний* (Ю.Яновський); *... Тому я вдячна кожному...* (О.Кобилянська).

Готовність виразити подяку, вдячність передає форма дієслова-зв'язки **бути** у майбутньому часі, наприклад: – *Ми тільки будемо вдячні* (О.Досвітній); – *За слушне зауваження буду тільки вдячний, товаришу генерал!* (Б.Нечерда).

Суб'єктивно-модального забарвлення надають значенню іменного предиката частки “**який**”, “**яка**”, “**які**”, “**тільки**”, “**такий**”, “**така**”, “**так**”, “**наскільки**”, як-от: – *Яка я вдячна вам, Насте, – сказала пані Івга...* (Б.Антоненко-Давидович); – *Ми тільки будемо вдячні* (О.Досвітній); – *Маринко... Я такий вдячний...* (П.Капельгородський); – *Ви не уявляєте, Юро, наскільки я вдячний* (Б.Нечерда).

Поширюють структуру ад'єктивних етикетних висловлень із значенням подяки такі синтаксеми: 1) адресата подяки (кому?), наприклад: – *Вдячний тобі за це, – Ярослав розчулено схилив голову* (Р. Федорів); – *Я вам за все вдячний* (О.Чорногуз); 2) предмета подяки (за що?), як-от: – *Дуже вдячна тобі за листа!* (В. Бабляк); – *Дуже вдячний пану доктору за вашу доброту, – сказав* (І.Савченко); 3) міри та ступеня вияву подяки: – *Вельми вдячний тобі, отче, – проказав схвильовано* (Р.Федорів); – *Тоді буду вам сердечно вдячний!* – мовив Борген (В.Шевчук); – *Безмежно вдячний вам, добродію, – промовив Красовський* (І.Савченко).

Відтінок міри і ступеня мають деякі поширювачі обставинного часового значення, типу “**вік**”, “**вовіки**”, як-от: – *Вік би вам були вдячні!* (В.Шевчук); – *Що я вам великою подяки винен, то я добре знаю! Буду вам в серці моїм вовіки вдячний* (Ю.Федькович).

Подяка за прохання мовця, яке має бути виконане через певний час у майбутньому, виражає поширювач “**заздалегідь**” (розм. “**наперед**”). Наприклад: “**Заздалегідь вам вдячна**”; “**Заздалегідь вам буду вдячна**”; “**Наперед вдячна**” (3 розм. мовлення).

До іменних висловлень подяки належать і структури з компонентом “**спасибі**”. Наприклад: [Мирон:] *Спасибі! Я ще нічим не заслужив у громади такої честі* (І.Карпенко-Карий); – *Спасибі, – сказав по тому Прохор* (І.Микитенкот); [Саша:] *Ви мені книжку принесли? Спасибі!* (О.Пчілка); – *Спасибі, – подякував Михайло* (Ю.Мушкетик).

Питання про морфологічну природу слова *спасибі* остаточно не з'ясоване, а проте більшість мовознавців схильні вважати його іменною формою.

На користь іменникової природи слова *спасибі* можна зарахувати той факт, що у мовленнєвій практиці комунікати з цим компонентом поширені означеннями. Здебільшого спостерігаємо їх поширення прикметниковими формами середнього роду – *“велике”, “превелике”, “сердечне”, “щире”, “просто”, “тепле”, “любє”, “гарненьке”, “особливе” (спасибі)*. Наприклад: – *Все гаразд. Велике спасибі* (Ю.Мушкетик); (лист до Л.Яновської); *Ще одно сердечне, щире спасибі!* (М.Коцюбинський); (лист до М.Комарова); *За писаннячко Твоє любє спасибі!* (Ю. Федькович); (лист до Д.Танячкевича); – *Гарненьке спасибі!* (Г.Тютюнник); – *І особливе спасибі тобі за “Чорну Раду”* (Т.Шевченко); (лист до П.О.Куліша); *А тобі велике, превелике спасибі за щирую любов твою, мій голубе сизий, мій друже єдиний* (Т.Шевченко); (лист до М.С.Щепкіна).

Ми зафіксували узгодження прикметникового означення зі словом *“спасибі”* у чоловічому роді, як-от: – *От і великий вам спасибі...* (І.Нечуй-Левицький).

Проте чимало аргументів існує на підтвердження і прислівникової природи цього слова. По-перше, це його незмінність, по-друге, поєднання з прислівниками часу, міри та ступеня (типу *“навіки спасибі”, “дуже спасибі”*): [*Логвин (уклоняючись):*] *Спасибі вам, навіки спасибі! Спасибі і вам, Надеждо!* (М.Кропивницький); – ... *Спасибі вам і дуже спасибі за все, за все, за все* (Г.Квітка-Основ'яненко).

Компонент *спасибі* займає у реченні позицію предиката подяки (типу *дякую*), зберігаючи його семантико-синтаксичні зв'язки у межах реченнєвої структури (*дякувати – кому, дякувати – за що*). Дослідниця В.Лушай вважає, що слово *“спасибі”* є синонімічним до віддієслівних іменників типу *“подяка”*. Вона зазначає: *“Конверсивна парадигма ... синонімічних речень наводить на думку, що слова “спасибі” – “спасибо” настільки близькі до віддієслівних іменників, що можуть бути кваліфіковані як субіменники (можливо, що згодом для таких слів буде знайдено адекватнішу назву, можливо назвати їх субстантиватами або парасубстантиватами)”* [1, с.33]. Що ж до відмінностей субіменника та іменника, то В.Лушай вважає, що вони полягають передусім у структурній ізольованості словоформи *“спасибі”*, яка не асоціюється з класом іменників.

На користь іменникової природи словоформи *“спасибі”* у російському розмовному мовленні слугує його змінність, подібно до іменника середнього роду (типу *“своего спасиба не жалеи, а чужого не жди”*) та сполучуваність з числівниками (типу *„одно спасибо или два”, “скоро, так спасибо, а споро, так два”*). Іменникову семантику слова *“спасибі”* виявляють такі його вживання у народних прислів'ях та приказках, напр.: *Спасибі в кишеню не покладеш; Спасибі вам за ваше спасибі; Про спасибі й не подумали; І спасибі не скаже; Без спасибі й не проживеш*. Подібні іменникові характеристики виявляє це слово і в усному розмовному мовленні, наприклад: ... *А я, не байдужий, скажу вам спасибі* (Т.Шевченко); – *Та ти ж мені хрещений батько, спасибі зароби собі* (І.Котляревський); – *Еней спасибі скаже сам* (І.Котляревський); ... *І за щирю правду скаже щирє спасибі Т.Шевченко* (Т.Шевченко).

І все-таки однозначно відповісти на питання, що слово *спасибі* має іменникову або прислівникову природу не можна, як у висловленнях типу: *“Спасибі цьому дому, підемо к другому”*; *“Спасибі за обід, що наївся дармоїд”*; *“Працюй за спасибі”* (тобто даремно) (3 розм. мовлення).

Крім того, слово *спасибі* вважають і вигуком та часткою. У *“Словнику української мови”* слово *спасибі* тлумачиться як вигук, що вживається з додатком у

давальному відмінку (кому, чому), без додатка і з сполучником **що** для вираження висловлення вдячності за зроблене добро, виявлену увагу і т. ін. Тлумачиться це слово як синонім до дієслів **“дякую, дякуємо”** [3, т. IX, с.492].

Близькість до дієслівного предиката (типу **„дякую, дякуємо”**) дає підставу для висновку, що, вживаючись у значенні присудкового слова, **„спасибі”** означає **„треба бути вдячним за що-небудь”** [3, т. IX, с. 492].

Очевидно, зарахування слова **“спасибі”** до вигуків чи часток можна пояснити співзвучністю його зі словами: **“далебі(з)”, “пробі(з)”, “дастьбі(з)”**. Проте ці слова не становлять зазвичай окремих членів у реченнєвій структурі.

Не відкидаючи твердження про вигуковий характер формул ввічливості, все-таки спробуємо поставити під сумнів частиномовний статус вигукових слів, що є стрижнем, предикативним центром етикетних синтаксичних побудов. Слово **“спасибі”**, як ми уже з’ясували, виявляє ті граматичні ознаки, які характерні для віддієслівних іменників типу **“дяка”, “подяка”**.

Наші спостереження над функціонуванням комуніката подяки **“спасибі”** у структурі речення і тексту дають підставу для висновку, що він виступає конститутивним членом багатьох конструкцій, а також виявляє конструктивно-синтаксичну здатність сполучатися з іншими компонентами структури речень з різним позиційним складом. Ближче, на нашу думку, компонент **“спасибі”** знаходиться до прислівника, а не до іменника, вигука чи частки.

Займаючи синтаксичну позицію предиката, незмінна форма **“спасибі”** виявляє потенційну здатність сполучатися зі словоформами у давальному відмінку (кому? – номінація адресата подяки) та у знахідному відмінку з прийменником **за** (номінація предмета чи причини подяки).

У ситуації спілкування мовець найчастіше адресує подяку співрозмовникові через займенникові форми **тобі, Тобі; вам, Вам**. Як правило, така конструкція передбачає і звертання: **Спасибі тобі, Мотре!** (Б.Лепкий); – **Ти дуже мені пособив. Спасибі тобі, Борисе** (В.Підмогильний); – **Спасибі тобі, молода пані!** (І.Нечуй-Левицький); – **Спасибі вам, добродію** (С.Воробкевич); – **Спасибі вам, батьку!** – **відповів Микула** (О.Маковей).

Предмет подяки, виражений знахідним відмінком з прийменником **за** не лише конкретних, але й абстрактних назв, напр.: – **Спасибі, хазяюшка, за хліб-сіть!** (І.Чендей); **[Морозиха:] Спасибі, добрі молодці, за пісню!** (М.Кропивницький); – **Спасибі тобі, земляче, за новини** (Г.Тютюнник); – **Спасибі вам, мої діти, за вашу хату та щирість до мене** (А.Чайковський); **[Дячиха:] Спасибі, кумо, і за се** (Т.Сулима); – **Спасибі вам, бабо, за вашу ласку, – дякує Чіпка, кланяючись** (П.Мирний).

Значення неповної подяки виражається в конструкціях з компонентом (**і так, і на цьому, і на тому**). Напр.: **[Дячиха:] Та Бог з вами, Гордійовно, спасибі й так** (Т.Сулима); **Спасибі й на цьому** (у значенні – добре, що хоч так) (3 розм. мовлення). Синонімічною є конструкція **“спасибі хоч за це / за те”**.

Рідше давальний відмінок утворений від іменника, яким виражено не співрозмовника, а третю особу, яка участі в розмові не бере. Наприклад: **О, спасибі же вам! І Костеві, і Гнатові, і Яковові – усім-усім!** (Ю.Федькович); **Спасибі вельмишановному пану Сомкові! Спасибі й своєму панотцеві!** (П.Куліш); – **Спасибі твоїй мамі, Оксані й Неонілі, вони доглядають мене...** (В.Шевчук); **Спасибі їм, землякам моїм рідним...** (Т.Шевченко).

Значно рідше у позиційній структурі речення з присудковим словом “спасибі” вживається відадресантна синтаксема у формі “від + родовий відмінок”. Поява словоформи “від + родовий” не характерна для дієслівного речення подяки зі словом, наприклад “дякую”, зате вона активно вживається у реченнях з віддієслівними іменниками типу “подяка”, порівняймо: *подяка – кому? – за що? – від кого?* Наприклад: [Петро:] *Спасибі вам. Пане Хомо, від усіх людей спасибі!* (І.Карпенко-Карий); *Спасибі вам від грузинського народу!* (Р.Іваничук).

Аналізуючи позиційний склад речення з головним членом “спасибі”, В.Луцкай вважає, що воно може містити різні структурно-змістові компоненти: “*тоді-то, від того-то, тому-то, скільки-то разів, таке-то спасибі, за те-то*” [1, с.34]. Вважаємо, що компоненти обставинного типу (*тоді-то* та *стільки-то разів*) є факкультативними. У фактичному матеріалі ми не зафіксували жодного випадку з часовим детермінантом типу “*тоді-то*”. Що ж до обставинного поширювача міри та ступеня, то він вживається дуже рідко, як-от: – ...*Двічі спасибі вам за 1100 карбованців* (Т.Шевченко); *Спасибі ще раз!* (Т.Шевченко).

Появу слова “спасибі” лінгвісти пов’язують з реченням “*Спаси Богъ*” (укр. “*Спаси Біг*”) і трактують як “трансформи, діахронічні деривати, що набули певних структурних і функціональних змін порівняно з вихідними мовними одиницями” [1, с.32]. Лексема “*Біг*” утворилася з [Богъ] внаслідок чергування “о” – “і” в закритому складі. Підтвердженням цього можуть бути формули ввічливості, зафіксовані у гуцульських і буковинських говірках та художніх творах Юрія Федьковича, Сидора Воробкевича, Іларія Карбулицького. Наприклад: – *Спасибіг, синку...* (Ю.Федькович); [Селянин:] *Спасибіг! (відходить)* (С.Воробкевич); [Інспектор:] *Прошу... Прошу сідати!* [Надучитель Б:] *Спасибіг...* (І.Карбулицький); [Научитель В.] *Як ся маєте, товаришу, – здорові?* [Надучитель Б.] *Спасибіг* (І.Карбулицький).

Очевидно, Ю.Федькович сприймав слово “спасибі” як іменник, тому що при цьому слові фіксуємо означення, як-от: *Ваш дорогий лист від 21 і посилку дістав, за що вам великий спасибіг* (Ю.Федькович). Як іменник чоловічого роду слово „спасибі” вживає і В.Стефаник: *А ти, небого ниво, малий спасибіг будеш мати від цієї старої крові* (В.Стефаник).

Юрій Федькович використовує в художніх творах та епістолярній спадщині і синонімічну до “спасибіг” формулу подяки, утворену за подібною аналогією, – “*простибіг*”, напр.: – *О прости біг же тобі, синку! – кажуть няня, скоро почули вогонь у печі* (Ю.Федькович); – *Простибіг вам, пане мій, брате мій, за ваші книжечки!* (Ю.Федькович).

Очевидно, форми “спасибіг” та “простибіг” висловлюють вищу міру подяки, ніж просто слово *дякую*. Про це свідчить такий приклад з листування Ю.Федьковича та К.Горбала: *За прислані книжки не дякую ні Тобі, ні Томачкевичу, от хіба тільки скажу: простибіг; а хто ж би годен за те подякувати, що-сьте мня на чужій чужині так милували, – ще раз: простибіг вам, братя* (Ю.Федькович).

Форми “спасибіг” і “простибіг” часто поширюються адресатною синтаксемою “*тобі*” (діал. “*ти*”), “*вам*” та синтаксемою із зазначенням предмета подяки. У контексті ввічливого спілкування конструкції з компонентами “спасибіг”, “простибіг” здебільшого поєднуються з конструкціями побажання і вибачення. Наприклад: *Простибіг Ти, братчику, за Твою карту, та най Ти Господь святенський заплатить здоров’яком за Твій труд* (Ю.Федькович); (лист до Костя Горбала); *Простибіг Ти, брате, тай не бануй на мене за се слово, бо ти не годен зміркувати, яке оно мені дороге* (Ю.Федькович); (лист до Костя Горбала).

Реченнєву фіксацію форми **“спаси Біг”** фіксуємо і у творах письменників ХІХ ст. О.Кониського, Г.Цеглинського, а також у творах сучасних українських письменників на історичну тематику. Наприклад: *[Гринівна:] Спаси Біг за се!* (О.Кониський); *[Ольга (вибігаючи назустріч):] Спаси Біг, що приходите* (Г.Цеглинський); – *Спаси Біг тебе, княжичу* (Р.Іванченко); – *Спаси Біг тебе, другаре, – зрадів русич* (Р.Іванченко).

Цікаво, що в реченнєвій структурі цієї формули подяки вживається знахідний відмінок, передбачуваний синтаксичною валентністю перехідного дієслова **“спаси”** – **“тебе”** (**“вас”**). Більш архаїчною вважаємо аналогічну конструкцію з компонентом “Бог”. Напр.: – *Спаси вас Бог, добрі люди! Порятували нас із Любовою* (В.Малик).

У творах І.Котляревського ми зафіксували реченнєву структуру з дієсловом **“спасати”** у майбутньому часі: *[Терпилиха:] Спасеть вас Бог за вашу приязнь* (І.Котляревський); – *Спасеть же Біг тебе, бабуся, – троянки вголос загули* (І.Котляревський).

Паралельно з компонентом **“спасибі”** (**“спасибіг”**, **“простибіг”**) фіксуємо розмовну форму з різним написанням у творах буковинських письменників Ю.Федьковича та С.Воробкевича: **“Бог-да-прости”** (від *Бог да простить!*), **“бода-прости”**. Наприклад: *[Кефір (бере):] Спасибі, сину (П’є). Бог-да-прости!* (С.Воробкевич); *Бодапрости, браття, бодапрости! А книжечки ваші любі, книжечки!* (Ю.Федькович).

Про те, що за походженням це слово мало реченнєву природу, свідчить його вживання у функції етикетної формули **“спаси Біг тебе”**. І все-таки у мовній свідомості українців це слово сприймається як однослівна номінація подяки з дещо затемненою внутрішньої формою. Про те, зокрема, свідчать тавтологічні вислови на зразок **“спасибі тобі, Боже”** та **“спасибі Богу (Богові)”**. Порівняймо: – *Мене не прокляв, батько... Спасибі тобі, Боже!* (Є.Гребінка); – *Спасибі Богу милосердному!* (Г.Квітка-Основ’яненко); *[Семен:] А мені, спасибі Богові, таки похвортунило...* (М.Кропивницький); *[Дячиха:] Ну, спасибі Богу та й вам* (Т.Сулима).

Таким чином, здійснене комплексне дослідження засвідчує продуктивну реалізацію іменних етикетних висловлень подяки у різних стилях української мови: художній літературі, епістолярії, усному розмовному мовленні та репрезентує стан сучасних загальноприйнятих соціолінгвальних норм. Матеріали наукового дослідження можна застосовувати у системі навчання української мови у середній та вищій школі, оскільки проблема синтаксичної структури, семантико-стилістичних ознак та особливостей комунікативної реалізації конструкцій мовленнєвого етикету є надзвичайно актуальною у сучасній лінгвістиці.

1. Лушай В.В. Слова “спасибі” – “спасибо” у позиційному складі речення // Функціонально-когнітивні вияви граматичних структур: Зб. наук. пр. – К., 1998. – С. 32–39.

2. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. – Полтава: Довкілля – К, 2008. – 712 с.

3. Словник української мови: в 11-ти т. – К.: Наук. думка, 1970–1980.

*Grammar nature of ceremonial thank-formulae on the basis of their communicative peculiarities is analyzed in this article. Author systematizes the name ceremonial phrases of gratitude, which are the productive group in polite formulae system.*

**Key words:** ceremonial phrases, communicates, thank-formulae, name etiquette phrases.

## ТРАДИЦІЇ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНСЬКІ РОДИНІ

*У статті розглядається питання духовно-морального виховання в українській родині.*

**Ключові слова:** *етноетика, духовно-моральне виховання, національна свідомість.*

Духовно-моральне виховання підростаючого покоління ґрунтується на засадах етнокультурного відродження і розвитку українського народу та передбачає надання широких можливостей для пізнання власної історії, традицій, звичаїв, культури, мови, формування почуття національної гідності. Основою усієї системи виховання в Україні є “національна ідея, яка відіграє роль об’єднуючого фактора у суспільному розвитку, спрямованого на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості, як громадянина” [3, с.100]. Особлива увага акцентується на питанні формування високоморальної особистості, яка усвідомлює свою належність до власного народу, сучасної європейської спільноти у державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття).

Ідеалом виховання в українському суспільстві з давніх-давен була гармонійно розвинена, морально свідома, високоосвічена, соціально активна й національно зріла особистість, яка є носієм кращих надбань національної культури, здатна до самовдосконалення та саморозвитку [3, с.101]. Серед ключових компетенцій якими має володіти сучасна людина виокремлюють ті, що визначають підготовленість до життя у полікультурному суспільстві, здатність підтримувати і поширювати національні цінності та зберігати клімат толерантності і поваги до людей інших культур.

Однією зі сфер впливу на розвиток етичних почуттів дитини є мистецтво, звичаї, традиції власного, які накопичувалися віками і стали справжньою скарбницею морального ідеалу власного народу. Власне традиційність у виховному процесі піддається постійним змінам та уточненням, соціальним впливам пов’язаних із швидкоплинністю та модернізацією сучасного суспільства. Однак, основу суспільної свідомості людина бере з дитинства, з сім’ї, з родинних взаємин, спілкування, взаємовідносини між батьками та їхніх моральних орієнтацій, психологічного клімату у родині, зі здатності батьків долати побутові проблеми, засвоєння і дотримання правил співжиття у сім’ї, поведінки в громадських місцях, поглиблення знань про доброту, повагу, чесність, справедливість, милосердя.

Традиції у виховному процесі визначаються як стійкий елемент духовного життя народу. Сам процес пізнання культурної скарбниці народу не може бути поверхневим, споглядальним. Через пізнання змісту тих чи інших явищ в свідомості дитини формується особистісне ставлення до життєвих цінностей. Вагоме місце в національній системі виховання відводиться родинному вихованню, бо саме з ним пов’язано зародження такої виховної системи, в якій відображаються вимоги народу та його соціальні відносини у поведінці і вчинках людей збережених у його соціально-побутовій, культурній та релігійній спадщині.

У структурі духовно-морального виховання особистості М.Стельмахович вагоме місце відводить формуванню внутрішнього психічного розвитку дитини – свідомості, почуттів, волі, поведінки. Правильно формують моральну свідомість ті ба-

тьки, які дбають, щоб їхні діти знали узвичаєні норми поведінки, моральні заповіді, моральний етикет, що сприяє “виробленню моральних думок та критеріїв оцінки своїх і чужих учинків” [5, с.185]. В свою чергу моральні знання стають переконаннями тоді, коли вони “постійно застосовуються у повсякденному житті сім’ї, пережиті, відчуті та глибоко осмислені” [Там само]. Тобто, здобуті людиною знання стають цінністю лише тоді, коли набувають певної значущості для неї, а значить, включені у практичну діяльність. А будь-який вчинок можна назвати моральним лише тоді, коли він є результатом свідомої волі.

Народна педагогіка, як вдало зазначає В.Струманський, “добре усвідомлювала відносність загальної оцінки вихованості чи невихованості людини і тому орієнтувалась на окремі ситуативні моменти констатації морального змісту вчинку індивіда..., робилась оцінка про відповідність певних дій і вчинків, проявів активності особистості ustalеним і прийнятим людністю нормам і зразкам” [7, с.77]. Жертвуючи чимось для інших, людина збагачує свій духовний світ.

Вагоме значення родинна педагогіка відводить обов’язку як усвідомленій нормі діяти так, а не інакше, керуючись моральними знаннями. Особливо це стосується вихованню дітей у сім’ї. М.Стельмахович виокремлює наступні сімейні обов’язки батьків: “любити та належно виховувати своїх дітей, дбати про них, вивести в самостійне життя, давши відповідну професію та можливу матеріальну допомогу при одруженні” [5, с.108]. Однак, належне місце відводиться і обов’язкам дітей перед батьками: “повинні любити й поважати своїх батьків, прислуховуватися до їхніх порад, піклуватися про них у старості” [Там само]. Недарма в народі кажуть: “Шануй батька й неньку й буде тобі скрізь гладенько”, “У добрих батьків добрі діти”, “Хто батька-матір зневажає – того Бог карає”. А про дітей мовлять так: “Син мій, а розум у нього свій”. “Почуття обов’язку, – як зазначає В.Сухомлинський – це не пута, що зв’язують людину. Це справжня людська свобода” [6, с.165], яка дає право вибору власної моральної позиції, ставлення, поглядів тощо.

Здавна традиційним в українській родині було передача певного ремесла від батьків до дітей з метою забезпечення їхнього майбутнього, зокрема вишивання, писанкарства, в’язання, гончарства, ткацтва, різьбярства та ін. Для доброго майстра було за честь навчити власного сина тій справі, якою володіє сам. Про добрих майстрів відгукувалися “Діло майстра величає”, “Очам страшно, а руки зроблять”, “Хто дбає – той і має”, “Ремесло на плечах не висить і хліба не просить, а хліб дає”.

Досить часто заглибившись у проблеми побутового характеру батьки мало приділяють увагу моральному вихованню власних дітей. А це приводить до морального спустошення, відсутності культури почуттів, нездатності до співпереживання, знецінення моральних ідеалів і, зрештою, до загострення взаємовідносин між батьками та дітьми. Ми виокремили наступні причини, які, на нашу думку, найчастіше утруднюють процес формування взаємовідносин між батьками і дітьми: дитина сприймає занадто великий обсяг нової інформації, яку вона, в міру своїх можливостей, не встигає усвідомити, а батьки не мають можливостей чи бажання допомогти їй у цьому; дитина не навчена до самостійної праці, до самоконтролю, а батьки не здійснюють зовнішній контроль і не підтримують її порадами та власними прикладами; негативний приклад з боку старших друзів, братика чи сестрички, сусідських дітей, неконтрольований перегляд телепередач – та байдужість у ставленні до цього власних батьків; висока вимогливість з боку батьків, яка не дає можливості дитині розвинути свої творчі здібності та проявити ініціативність.

Етичні знання корисно давати дитині тоді, коли вона потребує розширення свого морального світогляду, коли вона зацікавлена в одержанні певних відомостей, а не тільки тоді, коли цього прагнуть дорослі. Виховні ситуації батькам варто виконувати повсякчас. Кожне спілкування батьків із дитиною повинно мати виховний характер. Наприклад: дівчинку Оленку мати попросила прибрати в кімнаті, але до цього часу вона сама не прибирала, а тільки допомагала матері. Їй доведеться спочатку добре подумати, з чого краще почати, щоб щось не забути зробити чи не викинути зайвого. Якщо дівчинка попросить маму їй допомогти – та, в свою чергу повинна з розумінням поставитись до цього, бо на дитину покладено певний обов'язок за який вона нестиме відповідальність перед іншими членами родини. Варто заохотити її певною похвалою чи стимулюванням, однак, зважити на те, щоб в майбутньому це стимулювання не стало нормою виконання будь-якої справи. Батькам варто пам'ятати, що коли дитина живе в атмосфері взаємодопомоги, любові, взаєморозуміння, поваги – вона вчиться допомагати іншим, бути справедливою, вчиться любити і співчувати. Коли вона бачить гарний приклад з боку батьків – вчитиметься вирішувати чи буде її вчинок корисним для інших людей; відповідати за особисті успіхи і невдачі; критично оцінювати власні вчинки; керувати своєю поведінкою та емоціями; вчитиметься слухати інших тощо.

Провідною ланкою родинного виховання, важливим феноменом збереження самотності народу є релігія, що поєднала духовні цінності з особистісними. В легендах, притчах мудро зафіксовані вчинки людей, які власним прикладом вчать моралі та добра. Зокрема, “Притча про блудного сина”, “Притча про сіяча” та ін. “Гарним і шляхетним є завдання батьків виховувати дітей для Бога, для неба, для держави і для народу” [4]. Діти – є дорогоцінним даром для батьків. Однак, найкращі напоумлення, перестороги, погрози, а навіть і покарання є даремні, якщо діти бачитимуть поганий приклад своїх батьків. “Те, що батьки навчають своїми добрими словами, те своїми поганими вчинками перекреслюють. Незаперечним є те, що діти більше наслідують вчинки батьків, аніж їхні поучення” [Там само]. Релігійне виховання вчить послуху, чемності, скромності, правдомовності, поваги та добра, віри та терпеливості. Добрі батьки слідкують за кожним кроком власної дитини, підтримують її діяння в молитві, опіці, підбадьорюють словом. Вони знають, що майбутнє щастя дітей залежить від дбайливої опіки їхнього сьогодення.

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч-метод. Посібник. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості-громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1 (14) – С. 144–150.
3. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4-ч. – Х: “Основа”, 2004. – Ч. 2 – 160 с.
4. Петро Мельничук. Християнська родина: батьки і діти. – Львів: “Стрім”, 2007 – 116 с.
5. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1996. – 288 с.
6. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. – К.: Рад. шк., 1988. – 284 с.
7. Струманський В.П. Виховна робота в національній школі: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 184 с.

*In the article the question of spiritual and moral education in Ukrainian family is considered.*

**Key words:** *ethnoethics, spiritual-moral competence, national consciousness.*



## ДРАМАТУРГІЯ І ВИХОВНІ ФУНКЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ВЕРТЕПУ

*У статті змальовано обрядовий реквізит українського вертепу; подано детальний опис архітектури (побудови) вертепних скриньок, “зірки”; розкрито драматургію вертепної дії, дано характеристику музичному супроводу, тексту та дійовим особам.*

**Ключові слова:** вертепна скринька, “шопка”, “бетлем”, “зірка”, “свята” і “народна” частини вертепу.

Останніми роками, коли помітно підвищився загальний рівень поваги до історичного минулого народу, вертепна драма, дещо принижена за радянських часів, ніні відтворюється і поширюється по всій Україні. У вертепі ми знаходимо яскраве відображення нашої історії, культури, у ньому сконцентровані найприкметніші особливості драматургії, музики, побуту, архітектури, етнопедагогіки.

Серед дослідників українського вертепу варто згадати І.Франка, Є.Марковського В.Резанова О.Кисіль, І.Волицьку. Значну увагу окресленій проблемі приділив Й.Федас.

**Мета статті** – на основі аналізу різновидів вертепних дійств у різних етнографічних районах України визначити його виховні функції у формуванні особистості сучасного школяра.

У низці видань вертепом називають легеньку, зручну для перенесення хатку (сцену) на два яруси: верхній – це Вифлеєм, у якому відбувалося Христове народження, і нижній, де виконувалися комічні сцени з народного життя. Однак слід зазначити, що історико-художнє розмаїття побутуючого обрядового реквізиту різдвяної драми українців якось не помічалось, достеменно не досліджувалося. На вертепні ясла, зірки, маски, костюми дивилися виключно як на атрибути релігійного культу. На усунення цих недоліків було спрямоване пропоноване дослідження, яке в даний час є досить актуальним.

Найдавніша спроба визначення вертепу належить до 80-х років XVIII ст., і зробив її А.Шафонський. У своїй праці, підготовленій 1786 р., він писав: “Дячки приходських церков, особливо в містах і містечках, носять протягом усього тижня того ж свята надвечір по дворах з дерева і паперу зроблений будиночок для зображення Вифлеєму, де ляльками показують подію, що була після різдвя Христового, при чому співають різні пісні, які пояснюють цю велику в світі пригоду. Цей будиночок називається вертеп” [10, с.28]. Як бачимо, трактування досить поширене, бо в ньому зафіксовані відомості про виконавців, час, зміст, архітектуру вертепу.

Вертеп, з яким ходили спудеї, бурсаки, а згодом і ремісники та селяни по майданах, ярмарках, хатах найзаможніших господарів, – це велика, більш як два аршина висотою і півтора аршина шириною (1 аршин = 70 см), дерев’яна коробка, виготовлена з тонких дощок та картону.

Етнограф М.Маркевич докладно описав вертеп другої половини XIX століття: “Наш вертеп є похідним будиночком з двома поверхами. Зроблений він з тоненьких дощок і картону. Верхній поверх має балюстраду, за балюстрадою відбувається містерія: це Вифлеєм. На нижньому поверсі – трон царя Ірода; долівку обклеєно хутом для того, щоб не видно було щілин, якими рухаються ляльки. Кожну ляльку при-

*кріплено до дроту; під долівкою є кінець цього дроту: за цей кінець, притримуючи ляльку, вертепник уводить її у двері і водить у напрямку, який для неї необхідний. Розмова від імені ляльок відбувається поміж дячками, співаками й бурсаками то пи-скливим голосом, то басом – відповідно до потреби. Вся друга частина вистави від-бувається на нижньому поверсі” [3].*

За архітектурою вертепні скриньки можна поділити на два типи, які нагадува-ли сільську хату та церкву.

Кожна скриня має свої зовнішні особливості, зумовлені впливом відповідного соціального середовища. Наприклад, Галаганівська скриня, що знаходилася в маєтку Галаганів, нагадує панський будиночок.

Куп’янська скриня, реконструйована за радянської доби, різко контрастує з Галаганівською. Як витвір народного середовища, нагадує селянську хатку з харак-терною зовнішньою скромністю та простотою. Верхня сцена, де колись розігрува-лось релігійне дійство, тепер значно зменшена, що пов’язано з ідеологією того часу, а саме колишне релігійне дійство набуло нового атеїстичного змісту.

Славутинська скриня відрізняється яскравим оформленням, насиченістю ко-льорів. Збереглися елементи церковних атрибутів, наприклад, “на даху скринька має з боків по скляній чотирикутній піраміді. Кожна з цих пірамід має всередині по не-величкому свічнику; в горі на кожній піраміді – по дерев’яній блакитній кулі, а на цих кулях стоїть по золотому невеличкому хресту, зробленому з дерева. Посередині між обома пірамідами на даху скриньки така сама блакитна куля, як і на пірамідах, а на неї спирається золотий півмісяць, теж з дерева...” [6, с. 36].

Вертепна скриня на Західній Україні, у тому числі й Карпатському регіоні, ор-ганічно ввійшла в обряд колядування і стала майже постійним атрибутом різдвяних обходів, як аналогічно “шопка” у поляків чи “бетлем” у чехів та словаків, “бетлегем” в угорців, “бетлехемул” у румунів, “батлейка”, “остлейка”, “яселка”, “вяртеп” у бі-лорусів, “петрушка” у росіян. Скринька, з якою ходили колядники, являла собою здебільшого модель різдвяних ясел і мала декілька синонімічних назв. У галицькій частині незалежно від етнографічних зон вживалися паралельно терміни як власне “вертеп”, так і “яселка”, “шопка”, “капличка”. Дані поняття поширені і в низинній місцевості Галичини. Натомість серед етногруп гірського Закарпаття зустрічається поняття “бетлегем” (від Bethleem – Віфлієм, місце народження Христа), хоча знову ж таки могли вживатися й інші слова – “вертеп” (на Гуцульщині, Бойківщині та приле-глих до них територіях), “віфлеєм”, “капличка” (на Лемківщині).

На противагу першому, другий тип вертепних скриньок користувався особли-вою популярністю в Карпатському краї. Найбільш детальний вигляд скриньки зафік-сований на початку 30-х років на Закарпатті в Хусті. Її (“бетлегем”) виготовляли з дощок у вигляді церкви. Зверху обклеювали різнокольоровим папером. Нутро всте-ляли соломною, у яслі клали маленьку фігурку (дитину) з дерева або паперу. Біля ясел – Марія, Йосиф, маленькі ангели. Біля входу – три королі, які тримали в руках багаті дарунки [1, с.28].

Незважаючи на те, що і перший, і другий типи вертепних скриньок дуже зруч-ні для розміщення та руху ляльок, вони використовувалися лише як ілюстрація до колядок із статичною картиною Різдва. Під час дійства головний герой твору, ново-народжений Ісус, знаходиться ніби поза сценою, але зримо присутній як символ не-минучого визволення поневоленого народу.

На Західній Україні існували й більш ускладнені моделі: ляльки кріпилися на диску, що обертався, створюючи ілюзію оживлення фігур. Їх виготовляли з дерева,

розмальовували й одягали відповідно до статі, віку, професії, національності та соціальної належності персонажа.

А ще, “вертепом” на Бойківщині та Гуцульщині називали “зірку”, як спрощену форму другого типу вертепних скриньок. У науковій літературі досить поширений погляд на “зірку”, як обрядовий аксесуар, що має близький зв’язок із ляльковим вертепом і може розглядатися як одна з його модифікацій. Підтвердженням цього погляду може бути і той факт, що в буковинській частині Гуцульщини, на Путильщині, “зірку”, яка входила до аксесуару колядників, і називали власне “вертепом” [2, с.28].

Вертеп і багатопроменева зірка – необхідні атрибути, з якими ввечері на Різдво Христове ходили студенти, бурсаки й інша молодь. Несли зірку, співали колядки, заходячи до хати господарів, показували вертепну драму. На одній стороні зірки зображали людське обличчя чи сонце, на другому – поклоніння магів або щось подібне. Усередину вставляли свічку, що освітлювала, як усі фігури. Згодом організатори вистав вийшли за рамки обичайки і змайстрували спеціальний будиночок, якому дали назву “Вертеп”. І він був не просто виплодом фантазії його майстрів, а мав пряме відношення до дії, яка в ньому відбувається.

Ось як описує дію свідок вертепної вистави в Куп’янському повіті 1880 р.: “Позад вертепу сидить хазяїн його; він випускає фігури і говорить за них. Деякі сцени він говорить речитативом, а деякі співає. Поруч з хазяїном сидить його помічник, який супроводить його спів грою на бандурі”. Тут же знаходимо й зауваження, що на ярмарках виставлялася лише світська частина вертепної драми, бо місцева влада забороняла показувати духовну [7]. У виставі також брав участь і хор, “музичний коментатор” подій, котрий слугує невід’ємною частиною вертепу і виконує функцію допоміжного персонажа. Музика у вертепі відігравала важливу роль, вона передувала появі персонажів, домальовувала образи дійових осіб і визначала характер подій, що відбувалися перед очима глядачів.

Розгляд драматургічних функцій хору у вертепній драмі та зіставлення їх із функціями хору в шкільній драмі переконує в існуванні впливу шкільного театру на створення народної вертепної драми. Це був своєрідний “онароднений” варіант різдвяної драми” [5, с.66].

Текст вертепної драми – це цікаве поєднання “книжних” елементів з “народними”. Перша частина вертепу написана старою “книжною” мовою з великою кількістю церковнослов’янізмів. Про “книжне” походження “святої” частини вертепу свідчить ще й те, що вона майже незмінна в усіх списках відомих нам вертепів. Друга ж, “народна”, частина змінна залежно від історичних періодів, місцевих умов та, найголовніше, здібності й дотепності вертепника. “Друга частина вертепу, – як стверджує В.Данченко, – виникла набагато пізніше за першу, бо в ній спершу не було й потреби”. Вона “розвинулася з різних комічних сценок, а також великої кількості існуючих на той час діалогів та народних пісень”. Джерелом другої частини вертепної драми була виключно усна творчість, перенасичена народними фразеологізмами, прислів’ями, приказками. В.Данченко прагне пояснити причинну зумовленість появи другої частини вертепної драми. Він зазначає: “З часом глядач уже не захоплювався багато разів баченою виставою, а зміст її знав уже майже напам’ять. Щоб привернути увагу до серйозного сюжету, на допомогу приходив народний театр з його побутовими сценками, гумором, анекдотичними оповіданнями. З’являються сатиричні сцени, що викривають польських гнобителів”. Відповідно змінився будиночок: “Щоб не змішувати високе й низьке, серйозне й смішне, а головне – релігійне і світ-

ське, вертеп відповідно розділили на два поверхи, з двома самостійними сценами, обгородженими балюстрадами. На верхньому поверсі розігрувалася євангельська легенда про народження Христа, на нижньому – народні сценки” [4, 65, 66].

Вертепне дійство супроводжувалося танцями та піснями. Друга частина музики вертепу незрівнянно різноманітніша, адже вона відтворювала характер всенародного свята з приводу народження Ісуса Христа. Має всі ознаки справжньої народної творчості з її безмежною фантазією, сатирою, через яку виразно розкриваються характери персонажів, їхня вдача. У ній багато завзяття і гумору, особливо в танцювальних номерах.

У композиції лялькового вертепу Західного Поділля зустрічається і пост-розв’язка, яка в основному слугує для представлення тих національних меншин, які упродовж багатьох віків проживали разом із титульним народом. Найбільш репрезентативними серед них є Жид і Жидівка. Ці персонажі в ляльковому вертепі акумулюють весь спектр ставлення до них місцевого населення. Вони характеризуються наслідуванням їхньої мови, музичного побуту (пісенного та танцювального), одягу, зовнішнього вигляду, поведінки [8, с.15]. Часто-густо Мошко виступає комічним героєм або просто надто ретельним комерсантом, котрому не має діла до Сина Божого, коли йдеться про прибуток. Комізм персонажа, не беручи до уваги його зовнішній вигляд, досягається в діалогах з Іродом, його воїнами і особливо з Сурою.

Комізм у пересічному вертепі створюється арсеналом різноманітних засобів, зокрема, широко використовуються оксюмори (навмисне поєднання контрастних, протилежних понять), гра омонімами та синонімами, інтонаційне переосмислення деяких слів і зворотів [9, с.25].

Вертепні вистави, як правило, супроводжувалися грою на музичних інструментах. Так, для супроводу першої дії, де йшлося про народження Ісуса Христа, застосовували колісну ліру, яка певною мірою імітувала орган, підкреслювала урочистий характер видовища. У різних регіонах України використовувався характерний для них народний інструментарій (скрипка, сопілка, колісна ліра, бубон).

Найбільшого поширення вертепні вистави отримали в другій половині XVIII століття. Особливо це прослідковується в добу занепаду Києво-Могилянської академії, коли число вертепників поповнювалося її вихованцями, що йшли в народ популяризувати українські вистави у вигляді лялькового театру. Така форма була найзручніша з огляду на переслідування з боку московського уряду, щоб підтримувати в народі любов і плекання своїх колядок та поширювати правду про такі, наприклад, історичні події, як руйнування Запорозької Січі, про що йдеться у вертепі “Запорожець”.

Як відомо, у XVIII столітті, а особливо після поразки під Полтавою року 1709, в Україні знаходились “постої” російських військ, що дуже допікали нашому населенню. Воно залишалось незадоволеним москалями, що стало поштовхом до різних вставок і дотепів у вертепних дійствах з натяками на кривду Україні від московського сусіда та сатиричних висміювань його та політики. Визвольні народні заворушення дали великий поштовх розвитку творчій ініціативи, пов’язаної з визвольною боротьбою. Народна пісня у драматургічній формі вертепу свідчить не тільки про реальне становище українського народу, його страждання й обурення, а перетворюється в бойову силу. Мандрівні музиканти, актори, переважно “мандрівні дяки” були не тільки носіями цього мистецтва, а й виразниками народної ідеології. Вони виховували патріотизм, будили національні почуття. Історія про царя Ірода втрачає свою ак-

туальність і перетворюється у виступ проти поневолювачів й “розкошників”, котрих теж треба відправити до пекла.

Підсумовуючи, слід відмітити, що традиція різдвяного вертепу сягає сивої давнини. Але за роки більшовизму календарна народна обрядовість вважалася “небажаним” жанром народної творчості, тому викорчувувалась і переслідувалась як “шкідливий пережиток минулого”. На “фольклорних відьом” оголошувалось адміністративне полювання. Унаслідок демократизації суспільства, коли помітно підвищився загальний рівень поваги до історичного минулого народу, давні українські звичаї вийшли з підпілля і переживають своє друге народження. Народ не тільки добирає до вподобаного дива пісні гумор і сатиру, влучне слово, а й з роду в рід примножував і збагачував свій красень-вертеп. Без вертепного дійства немислимі в нас Різдвяні свята, не пізнати українську душу.

Вертеп – це художній продукт народу. У ньому простежується ідея боротьби добра і зла, життя і смерті, що так зараз потрібна нашому народу, нашій молоді. Оволодіваючи тонкощами різних мистецьких жанрів, молодь засвоює моральні, естетичні, ідейні аспекти духовності українського народу. Вона концентрує в собі національний дух і стає спроможною пропагувати і відстоювати все своє рідне на найвищих рівнях.

Вертеп – це не просто веселе видовище або ілюстрація до біблійного сюжету, енциклопедія народного життя. Мабуть, тут і криється загадка його буття.

Існує повір'я: людина, котра не знає народних звичаїв, вовком ходить серед людей від Юрія до Миколая. Тож, шановні батьки, дідусі і бабусі, подбайте, щоб ваші діти знали й любили обряди та звичаї нашого краю.

1. Вірування і обичаї нашого народу на святий вечір і різдво // Подкарпатська Русь. – 1930. – № 1–2. – 28 с.
2. Волицька І.В. Театральні елементи в традиційній обрядовості українців Карпат. – К.: Наукова думка, 1992. – 139 с.
3. Воспоминания М.К. Чалого. – К.: Старина. – 1889. – Ч. I–II.
4. Данченко В.Б. Український вертеп. Народна творчість та етнографія, 1973. – № 1. – С 64–67.
5. Корній Л.П. Українська шкільна драма і духовна музика XVII – першої половини XVIII ст. – К.: Інститут історії України АН, 1993. – 66 с.
6. Марковський Є.В. Український вертеп: Розвідки й тексти. – К., 1929. – Вип. 1. – 202 с.
7. Селиванов А. Вертеп в Купянском уезде Харьковской губернии // Киевская старина. – 1884. – № 3. – 513 с.
8. Смоляк П.О. Ляльковий вертеп Західного Поділля. – Тернопіль: СМП “Астон”, 2004. – 68 с.
9. Хланта І.В. Закарпатський вертеп. – Ужгород: Закарпаття, 1995. – 235 с.
10. Шафонский А. Черниговского намесничества топографическое описание с кратким географическим и историческим описанием Малыя России, из частей коей оно намесничество составлено. – Чернигов. – 1786. – К., 1851. – XXII, 697 с.

*The ceremonial essential element of the Ukrainian den is represented in the article; the detailed description of architecture (constructions) of dens small boxes, “stars”, is given; dramaturgy of den action is exposed, description is given to musical accompaniment, text and acting's persons.*

**Key words:** *Ukrainian den, dens small boxes, “stars”, musical accompaniment, acting's persons.*

## ЕТНОВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

*У статті розкриваються особливості виховання школярів в умовах етнічного середовища Карпатського регіону. Автор аналізує проблеми та перспективи розвитку гірської школи.*

**Ключові слова:** гірська школа, етнос, гірське середовище, виховний процес, етнічний, формування, розвиток особистості.

**Постановка проблеми.** Всебічний розвиток особистості неможливий без відродження духовної культури та вітчизняних етнічних виховних традицій, надбань народної педагогіки. Зростання національної свідомості народу, прагнення досконало пізнати історичні джерела духовно-культурної спадщини, почерпнути багатства національної ментальності стають за цих умов внутрішньою потребою особистості. Тому одним із пріоритетних завдань сучасної національної системи освіти і виховання молоді має бути всебічний розвиток духовності, а також надбання нею національних і загальнолюдських цінностей.

**Загальний аналіз останніх досліджень.** В останні роки помітно посилився інтерес дослідників до феномена “середовище” як до соціально-виховного чинника (Б.Вітаєв, А.Капська, М.Лукашевич, А.Мудрик, В.Шадриков та ін.). В цьому контексті на особливу увагу заслуговують праці В.Бочарової, О.Валуйського, І.Катерного, В.Семенова, О.Сухомлинської, М.Стельмаховича, С.Шевченко та ін., в яких розкриваються питання виховання особистості та впливу етнокультурного середовища на людину. У психолого-педагогічній літературі проблема етнічних цінностей, духовної культури висвітлюється у працях науковців І.Беха, М.Боришевського, О.Вишневського та ін.

**Мета статті.** Розкрити особливості впливу етнокультурного середовища на організацію навчально-виховної діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах гірського регіону Українських Карпат.

**Основний виклад матеріалу.** Навколишнім середовищем прийнято називати ту частину земної природи, з якою людське суспільство безпосередньо взаємодіє у своєму житті і виробничій діяльності. “Водночас людина народжується і живе як єство соціальне, у конкретному національному середовищі, належить до певної спільноти, що вирізняється серед інших спільнот особливим енергетичним полем, своєю мовою, культурою, зв’язками з минулим, звичаями і обрядами і яка зветься нацією. Саме звідси, з походження людини, починається для неї поняття свого етносу, народу, нації” [2, с.184].

Невід’ємною частиною етносу і його етнокультури є її система виховання, яка, на думку Д.Латишиної, “своєрідна, як і сам етнос” [10, с.14]. Адже народ, позбавлений свого національного обличчя не може бути народом творчим, не в змозі розкрити весь свій потенціал. Визначальним у цьому напрямі для педагогіки є вивчення закономірностей організації освітньо-виховного середовища, пошук шляхів забезпечення високої якості навчальної, виховної взаємодії дорослих і дітей з метою забезпечення формування всебічно розвиненої творчої особистості.

В гірській місцевості Українських Карпат школа займає особливе місце, перш за все, завдяки тій ролі, яка традиційно відводиться їй у житті гірського села, у

вихованні людини-трудівника. Школа – це складова освітнього простору цього регіону. За своїми характеристиками вона має спільні з міською школою риси: навчальний план, підручники, традиційну класно-урочну форму проведення занять, але у неї є і притаманні тільки їй відмінності – малочисельність структурних складових (мала наповнюваність класів, класи-комплекти в яких працює один вчитель), режим роботи, віддаленість від інформаційних центрів, культурно-просвітницьких та розважальних закладів, загостреність побутово-матеріальних умов.

Стан та рівень роботи гірської школи сьогодні визначається тим, що вона є головним чинником життєдіяльності, збереження і розвитку селища, села чи присілка. Життя кожного мешканця гірського села і його родини пов'язане зі школою і педагогами, які працюють у ній. В цьому контексті актуальним є твердження В.Кузя, що “школа майбутнього, вибираючи траєкторії свого розвитку, скоріше повинна йти за сільською, ніж за міською школою” [4, с.114].

Навчальні заклади у гірській місцевості виконують багатофункціональну роль у суспільному житті, тому що, “крім вирішення освітніх завдань, вони примножують розвиток національних традицій та цінностей – унікального потенціалу вітчизняної культури” [5, 2]. Названі процеси суттєво впливають на функціонування всієї системи освіти, проте особливо гостро це позначається на діяльності закладів освіти у гірській місцевості України. Тому, як стверджує відомий вчений, дослідник проблем сільської школи О.Савченко, “у пошуках нових моделей розвитку сучасних шкіл сільської місцевості необхідно провести глибоке порівняльне дослідження діяльності цих шкіл, щоб визначити їх інваріантні ознаки, а також особливості, що зумовлені авторськими педагогічними системами, впливом тогочасних умов на їх реалізацію” [5].

Актуальність окресленої проблеми зумовлена кількома причинами. Передусім це значення шкіл гірського регіону в системі неперервної освіти, їх роль у вирішенні багатьох питань духовного життя нації, освоєнні нових форм господарювання на селі, відродженні духовного єднання поколінь, культурної самобутності села. Як стверджує Заслужений вчитель України, директор Яворівської ЗОШ Івано-Франківської області – П.Лосюк, “життя горян Галичини, Буковини, Закарпаття – це не тільки гра на сопілці чи трембіті, а важкі умови праці і життя. Тут склався своєрідний уклад життя, зумовлений розселенням на схилах гірських хребтів, де є сінокіс, пасовище, джерельна вода і невеличкий клаптик городу” [5, с.61].

Гірські школи – особливий феномен як у педагогічній теорії, так і в реальній практиці. Географічне положення й соціально-економічний статус – ось аспекти, що відіграють значну роль у функціонуванні цих навчальних закладів. І якщо перший із них характеризується виключно місцем розташування школи, то другий залежить від значної кількості чинників: стану соціально-економічного розвитку конкретного регіону, загального духовно-морального рівня населення села чи селища, природного й предметного середовища, особливих умов функціонування навчально-виховного закладу. Гірська школа майбутнього має стати для всіх учнів другою домівкою. Тут кожен вихованець є господарем, а перебування в її стінах повинно бути не тягарем, а приносити радість і задоволення. У зв'язку з цим, для оптимізації діяльності школи такого типу необхідно: постійно працювати над удосконаленням навчально-виховного середовища, сприяти розвитку творчого потенціалу як вчителів, так і учнів, підтримувати діяльність учнівського самоврядування. Всі зазначені чинники активно впливають на розвиток гірської школи та на процес розв'язання психолого-педагогічних проблем, що стоять перед нею.

У “Концепції українського національного виховання учнів загальноосвітньої школи в умовах Прикарпаття”, розробленій Р.Скульським та М.Стельмаховичем, зазначається, що крім спільних для всієї Української держави, виховних традицій кожен її регіон має також певні особливості. Серед них автори “Концепції” називають народні художні ремесла і промисли як важливі елементи народної педагогіки, громадської і родинно-побутової культури, трудової і художньої діяльності; народно-побутові та релігійні традиції.

Життя людей в умовах високогір'я впливає на формування їх характеру, спілкування та діяльності. Особливості поведінки мешканців цього регіону зумовлені специфікою гірського етнокультурного середовища. Адже для того, щоб молодій людині досягти визначених завдань, добитися певного успіху необхідно перш за все, жити за законами природи. Тому що, як стверджував відомий філософ Леонардо да Вінчі “у природі все продумано і влаштовано, кожен повинен займатися своєю справою, і в цій мудрості – вища справедливість”.

Мешканці гірських районів з раннього дитинства майстерно володіють різноманітними промислами та ремеслами, ведуть натуральний спосіб життя, користуються специфічними для гірської місцевості прийомами життєзабезпечення, добре знають лікарські рослини та цілющі властивості їх застосування у народній медицині. Тобто намагаються жити за неписаними законами природи та у невід'ємній близькості з нею. В цьому аспекті педагогам потрібно якомога ефективніше використовувати ці зв'язки під час створення різноманітних експериментальних моделей виховної системи школи.

Вагомий вплив на формування особистості спричиняє етнокультурне середовище з його регіональними чинниками, які сприяють творчому розвитку особистості та стимулюють її саморозвиток. Досить часто середовище особистісного культурного розвитку школяра розглядається як “поле життєдіяльності та життєтворчості дитини, що обумовлює його розвиток на основі засвоєння гуманістичних цінностей, особистісного пізнання навколишнього світу” [6, с.4].

Залежно від прихильності до тих чи інших поглядів відводиться й різна роль процесові виховання в розвитку особистості. З одного боку, за несприятливих умов середовища визначається його безсилля (Ж. Піаже), а з іншого – вважається за доцільне активне втручання в поведінку людини – “жорстка поведінкова інженерія” (Б.Скіннера).

Людське суспільство складається з географічного (життєвого) та етнокультурного середовища. Перше – це матеріальне довкілля, складене з природних та антропогенних об'єктів, в якому суспільство існує, задовольняє свої потреби та перетворює його. Друге – це створений людством духовний світ, що охоплює національні, соціальні, економічні, політичні та інші суспільні відносини і вироблені людством духовно-культурні цінності, які впливають на людей, формують їх світогляд, зокрема обумовлюють характер поведінки у їх стосунках з природою.

Особливо актуальною ця проблема є для жителів гірських регіонів. Адже у процесі спілкування з природою, горяни намагаються встановити з нею дружні партнерські стосунки, які налагоджуються впродовж віків у процесі пізнання ними довкілля, шляхом проб і помилок, що стає підґрунтям для формування стереотипу поведінки людини в гірському природному середовищі та регулювання відносин “людина-середовище” у процесі господарювання. “Людина гір” вже тривалий час намагається пояснити найзначніші явища природи, синхронізацію свого життя-буття з сезонною ритмікою природи і фенологічними явищами тощо.



Враховуючи зазначені умови педагогічному колективу школи необхідно вибудувати виховну систему школи у тісній взаємодії з природними чинниками, не порушуючи багатовіковий зв'язок людини з природою. У життя школи повинно увійти навчання без примусу, втілюватися ідеї вільного вибору, колективної творчої роботи вчителів, батьків, учнів та громадських організацій.

Тому запорукою цивілізованого розвитку школи, як основного центру навчально-виховного процесу та соціокультурного розвитку в гірській місцевості, є вирішення таких проблем: оптимізація мережі навчально-виховних закладів (створення шкільних округів та центрів виховної та позашкільної виховної роботи); оновлення змістового наповнення навчально-виховного процесу (розробка початкових планів та інтегрованих підручників, створення інноваційних моделей навчального процесу, систематизація виховної роботи, запровадження новітніх технологій); кадрове забезпечення освітніх установ, підвищення громадського статусу педагога (підготовка фахівців за двома спеціальностями, готових до роботи в гірській місцевості); покращення матеріально-технічної бази шкіл (наявність сучасного технічного забезпечення, Інтернету).

Провідним засобом виховної роботи повинна стати творча діяльність учнів - активне ставлення їх до суспільного життя і безпосередня участь у ньому. В її компетенцію входить інформаційна діяльність різновікових загонів (огляди подій суспільного життя країни, краю, села) красназнавча, пошуково-дослідна і героїко-патріотична робота (участь школярів у пошукових групах, екскурсіях, зустрічах із старожилами своєї місцевості, створення літописів історії свого села, збирання легенд, пісень, переказів, казок, колядок, особиста участь у роботі різноманітних гуртків, фольклорних ансамблів, підготовка доповідей, наукових розвідок, текстів екскурсій по музеях та історичних місцях рідного краю.

Формування зростаючої особистості неможливе без сприятливого впливу навчально-виховного середовища навчального закладу, без етнопедагогічних засобів виховання: звичаїв, традицій, прикмет, усної народної творчості, народної архітектури, ремесел, промислів, символіки, іграшок, національного одягу, народної кулінарії, свят, родинних реліквій, господарських знарядь праці, народного календаря тощо, які одночасно “виступають як результат виховних зусиль народу протягом багатьох віків і як незамінний виховний засіб” [2, с.72].

Виховна система школи повинна базуватися на національній ідеї, яка відіграє роль об'єднуючого, консолідуючого чинника, у суспільному розвитку, спрямованого на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості. У процесі виховання особистість потрібно залучати до надбань світової культури і загальнолюдських цінностей. За своїми методами й формами система виховання повинна базуватися на етнічних традиціях, засадах народної педагогіки та кращих надбань світової педагогічної думки. Виокремлені нами завдання можна розв'язати шляхом створення у кожному навчальному закладі цілеспрямованого виховного середовища, яке б розширювало можливості для колективної творчої діяльності педагогів, батьків і школярів.

Школа в горах – це своєрідний освітянський заклад, зі своїм статусом, правилами та розпорядком роботи. Від інших шкіл вона відрізняється насамперед тим, що «вона навчає й виховує дітей в безпосередньо в природному оточенні», тож вони вже з раннього дитинства разом із дорослими беруть посильну участь у сільськогосподарській праці, застосовують на практиці здобуті в класі знання, з природничих та інших дисциплін, вирощуючи рослини, садові дерева, доглядаючи за

худобою, в результаті чого набувають різноманітних навичок трудової й господарської діяльності. Це сприяє формуванню в школярів таких якостей як самостійність, ініціативність, відповідальність за доручену справу, ощадливість, підприємливість. Гірські краєвиди, зелені ліси, сади дають прекрасну можливість для здійснення естетичного, екологічного, економічного розвитку, виховання й навчання дітей-горян.

Однак йдеться не лише про вплив географічного середовища, а й про етнокультурні засади, на яких функціонує школа, живе учень і вчитель, діє громада гірського населеного пункту. Адже ми розуміємо, “етнічний – це той, що належить до якогось народу, його культури, традицій” [10].

Прикарпаття – це унікальний край: екзотичні ландшафти, цілющі джерела, давня і цікава історія, унікальні пам’ятки культури, самобутні етноси (гуцули, бойки, лемки), розвинута мережа туристичних послуг – все у цьому регіоні має великий вплив на виховання особистості.

Серед важливих чинників, які впливають на формування фізично й духовно здорової людини чільними є: фізична культура, спорт, спортивна рекреація, активний спосіб життя горян, багатий природний потенціал (чисте повітря, мінеральні джерела, екологічно чисті продукти, розмірений ритм життя, відсутність стресових ситуацій, які створює урбанізований соціум). У цьому контексті ми погоджуємося з думкою П.Лесгафта, що “головним засобом запобігання хворобам є гармонійний розвиток духовних і фізичних сил людини”, який має всі умови для успішної реалізації у Карпатському регіоні [8].

Ще з давніх-давен високо моральним вважалося бережливе ставлення до “всього сущого на землі”, до живої і неживої природи, тваринного і рослинного світу. Для деякого можуть видатись дивними своєрідні правила-застереження щодо того як поводитись у навколишньому середовищі. Однак вони передавалися із покоління в покоління, з вуст у уста, і на сьогодні не втратили свого виховного значення. На їх засадах розвинулась у горян надзвичайна любов і прив’язаність до всього свого, рідного, починаючи від гірської скелі чи каменя-валуна на узбіччі, – які навіть отримали в місцевих жителів власні назви і цікаві легенди про їх походження (кам’яна багачка, кам’яна жаба, протяті каміння, скелі Довбуша, писаний камінь...), – до бурхливого у повінь маленького потічка, і до найвищих вершин та прекрасних полонин.

Наведені факти свідчать, що показниками моральної вихованості у горян завжди були конкретні вчинки і поведінка людей, які слугували добрим прикладом для наслідування молодим поколінням.

Відродження українських виховних традицій аж ніяк не означає повернення назад, у минулі історичні часи. На наш погляд, це своєрідне посилення етнопедагогізації виховання. Адже етнопедагогізація виховання – це провідний принцип організації педагогічного процесу в загальноосвітній школі на етнокультурній основі. В цьому аспекті ми намагаємось відродити національну систему виховання не лише для того, щоб відновити кращі здобутки минулого, а й для того, щоб наповнити її сучасним науковим змістом. Правильно організоване виховання формує повноцінну цілісну особистість, яка високо цінує свою громадянську, національну і особистісну гідність, совість, честь. З цією метою необхідно виховувати у зростаючого покоління почуття патріотизму, готовності захищати свій рідний край, а крім того, - повагу до традицій, обізнаність з національною культурою та історією.

Систематична орієнтація на особистість, його національні і загальнолюдські якості – найважливіше завдання педагога-виховника. Тому формування духовної культури особистості, зокрема її загальнолюдського змісту, неможливе без врахування позитивного впливу етнокультурного середовища в якому вона зростає. А здійснювати цей важливий процес повинні національно свідомі педагогічні кадри, які мають значний духовно-культурний потенціал і можуть зробити реальний внесок у цю справу.

Аналіз стану речей щодо рівня вихованості зростаючого покоління, переконливо доводить, що на формування особистості впливає не лише навчально-виховна діяльність на уроках та позаурочних заняттях. “Людина була й завжди залишається дитям природи, і те, що її ріднить з природою, має використовуватися для її прилучення до багатств духовної культури”, неодноразово зазначав В.Сухомлинський [9, с.17]. Відомий педагог-гуманіст у своїх працях обґрунтував вихідні положення про взаємовплив і тісний взаємозв’язок таких соціальних інститутів як школа і сім’я, розкрив багатогранні можливості впливу на процес виховання зовнішнього середовища. Тому що формування особистості здійснюється соціумом під впливом середовища через соціальні осередки та інститути (сім’я, соціальні групи, виховні заклади, формальні та неформальні об’єднання).

У зв’язку з цим активізується роль соціальних наук, зокрема педагогіки, психології, “які спрямовані на подолання життєвих криз особистості й суспільства, які можуть передувати соціальним та індивідуальним кризам і катастрофам”. Адже коли етнічні цінності забуваються або ж не знаходять належної підтримки, то загальна система виховання занепадає. При цьому в молоді послаблюються родинні зв’язки, зникає повага до народних традицій та звичаїв.

### **Висновки.**

Практика показує, що на сучасному етапі забезпечити розвиток школи в гірській місцевості лише за рахунок класичних форм організації навчально-виховного процесу, недостатнього фінансування та централізованого управління нею неможливо. На часі вироблення цілісної освітньої політики окремих гірських регіонів і запровадження громадсько-державної форми управління ними. Подальші наукові розвідки пов’язуємо з дослідженням проблеми підготовки вчителя до роботи в гірській школі.

1. Бех І. Виховання особистості: У 2-кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів, 1996. – 238 с.
3. Іванюк Г. Вплив культурологічних чинників на діяльність сільської школи // Початкова школа. – 2008. – № 9. – С. 12–14.
4. Кузь В. Г. Учитель, школа – пріоритети ХХІ століття. // Дайджест. 2003. – № 1. – С. 112–116.
5. Лосюк П. Гуцульська школа, до якої йшов все життя. // Сільська школа. – Снятин, 2003. – С. 60–75
6. Мистецтво життєтворчості особистості: Науково-методичний посібник. – К.: Інститут змісту і методів навчання. – 1997. – Т. 2. – 936 с.
7. Основи екології та соціоекології. Навч. посіб. під редакцією В. Енколо – Львів, 1998. – 168 с.
8. Палчевський С. Педагогіка: Навч. посіб. – Київ, 2008. – С. 366–384.
9. Сухомлинський В. “Батьківська педагогіка”. – К., 1978. – 234 с.
10. Українська етнопедагогіка: Навчально-методичний посібник / За ред. акад. В. Кононенка. – Івано-Франківськ, 2005. – 508 с.

*The article looks into the peculiarities of the school boys and schoolgirls in the ethnical environment of the Carpathian region. The author analyzes the problems and prospects of the development of the Mountains School.*

**Key words:** *Mountain school ethnos, mountain environment education process, ethnical formation, development.*

## РОЗВИТОК ФОРМ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ХХ СТОЛІТТЯ

*В статті проаналізовано розвиток форм виховання студентської молоді у вищих педагогічних навчальних закладах ХХ століття. Зазначені умови використання їх у практиці.*

**Ключові слова:** форми виховання, вища школа, студентська молоддь.

**Постановка проблеми.** Виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах України – одна із складових духовного становлення особистості, яка потребує нових підходів, нових шляхів розвитку, удосконалення змісту та технологій побудови навчально-виховного процесу, методологічної переорієнтації виховного процесу на особистість.

Розвиток нових концептуальних підходів до виховання неможливий без всебічного засвоєння того, що вже було зроблено, без вивчення власної історії, аналізу досвіду. Отже, виникає нагальна потреба у систематизації, аналізі й узагальненні всіх явищ і процесів, пов'язаних з розвитком виховання студентів в межах вищої педагогічної освіти та визначенні можливостей застосування досвіду, нагромадженого вітчизняною вищою педагогічною освітою в сучасній вищій школі України.

**Аналіз досліджень.** Особливостям виховання студентської молоді присвячені праці багатьох вітчизняних науковців. Зокрема, акценти на соціальній взаємодії, соціальній організації у вихованні як соціально-культурному феномені розглядає Литвиненко С.А., Черкасов М.П.

У широкому соціальному й педагогічному сенсі розглядають виховання майбутнього педагога Бондаревская Е.В., Боришевський М.Й., Бех І.Д., Кремень В.Г., Литвиненко С.А., Мудрик А.В..

Виховання особистості у ВНЗ розглядають у своїх дослідженнях науковці І.Зязюн та Н.Ничкало. Можливості удосконалення виховного процесу у вищому навчальному закладі вони вбачають, насамперед, в організації виховних центрів, створення музеїв, тематичному оформленні рекреацій, де можуть здійснюватись різноманітні за змістом масові заходи, позааудиторна виховна робота.

**Постановка мети статті.** Початок ХХ століття в історії радянської системи освіти був роками творчого пошуку нового змісту, форм і методів навчально-виховного процесу на всіх ділянках системи освіти, в основу яких було покладено завдання виховання громадянина нового комуністичного суспільства. З огляду на це, метою статті є аналіз форм виховання студентської молоді в період 20-х років минулого століття.

**Виклад основного матеріалу.** Виховання молоді в окреслений період значною мірою покладалося на радянське учительство і особливо на підготовку його нової генерації – студентства педагогічних навчальних закладів.

З огляду на це, педагогічні навчальні заклади мали чітко окреслені вимоги щодо якостей їх майбутніх випускників: відданість справі робітничого класу, тобто боротьбі за виконання п'ятирічного плану, викорчовування залишків капіталізму; ліквідація куркульства як класу на тлі суцільної колективізації; революційний

ентузіазм; широкий суспільний і політичний кругозір і всебічна політехнічна підготовка, тобто наукова і практична марксистсько-ленінська підготовка; організаційна і спеціально науково-методична підготовка [14].

Таким чином, становлення та трансформація форм організації виховання майбутнього педагога у вищих навчальних закладах у 20-х - на початку 30-х років ХХ ст. відбувалась відповідно до змін його цілей та змісту, які відповідали певним етапам трансформації суспільства. Цей час увійшов у історію вітчизняної школи як час формування та утвердження парадигми „трудової школи”, запровадження комплексних програм та принципово нових підходів до форм і методів навчання (лабораторного, лабораторно-дослідницького, екскурсійного, пошукового методів, Дальтон-плану та методу-проектів).

Варто відзначити, що головним критерієм успішності студента вищого педагогічного закладу на початку 20-х років ХХ століття вважалося не стільки оволодіння ним визначеною програмою кількістю предметів, скільки вміння поєднання навчання у ВНЗ з роботою на заводі, в сільському господарстві, на виробництві, в оточенні якого вони живуть. Виробництво вважали базою для побудови всього навчально-виховного процесу педагогічних навчальних закладів, ланкою, яка б з'єднувала його з життям, з подальшою педагогічною діяльністю. Тому зміст виховання тогочасного учителя визначався тими першочерговими завданнями, які стояли перед освітніми навчальними закладами: підготувати такого учителя, який: повинен знати і уміти аналізувати життєвий досвід дитини, щоб на ньому будувати її дальніший розвиток; знати як виробництво так і оточення, в якому виростає дитина; так впливати на дитину, аби вона не тільки вчилася в школі, але і дома в великій мірі керувалася навчанням школи в моментах соціального, побутового і виробничого життя; міг би впливати певним чином і на батьків в тих же самих моментах.

А цього неможливо досягти без знання середовища, в якому учитель живе, без оволодіння основами виробництва і виробничих відносин у межах, які забезпечать йому вплив на дитину і її батьків [14].

Під виробництвом розуміли і природу, і власне виробництво (як сільськогосподарське, так і промислове), і суспільство з його законами розвитку та різноманітними організаціями, які мають безпосередній вплив на розвиток дитини. Тому важливе місце у змісті виховання майбутнього учителя відводилося поглибленому знайомству його з основами будь-якого підприємства: трудовими процесами, технікою, умовами праці, економікою, зв'язку з оточуючим світом тощо.

Одним із кроків на шляху до переходу вищих освітніх закладів на нові методичні засади в навчально-виховному процесі у досліджуваний період був вибір нових форм та методів навчання і виховання майбутнього педагога. Варто зазначити, що ці зміни були аналогічні тим, що відбувалися в трудовій школі. Пошуки нових методів та форм організації навчання спонукали вітчизняних педагогів до вивчення і впровадження новітніх розробок та передового досвіду зарубіжних колег. У 1919-1920 рр. в США, а також в інших країнах набула поширення особлива система організації навчання, яка отримала назву Дальтон (Долтон)-плану. Її автором була американська вчителька О. Паркхерст. А вже в 1923-1924 рр. перші спроби роботи за цією системою було здійснено в Україні.

Досить широкого впровадження в педагогічну практику як вищої, так і загальноосвітньої школи у 20-х рр. минулого століття набуло використання екскурсійного методу, який базувався на впровадженні популярної у цей період групової роботи. У Тимчасовому Положенні про Вищі навчальні заклади УРСР було

чітко виписано, що екскурсії мають за мету доповнити знання учнів загальним знайомством з різними технічними засобами, організацією виробництва тощо. Крім того, керівники екскурсій повинні дбати про те, щоб студенти використовували екскурсії на підприємства для набуття навичок і практичного досвіду роботи на виробництві [12]. На часі була підготовка вчителя, який був би не ізольованим від життя, а його культурною ланкою, добре поінформованим про виробничі, суспільні, соціально-політичні і культурні процеси.

Під екскурсійним методом розуміли “вивчення оточуючих нас явищ і фактів через безпосередній підхід до них, через пряме сприйняття об’єктів, що вивчаються. В процесі екскурсійної роботи ми повинні вивчити не сам собі об’єкт і навіть не просто вивчити його на тлі життя даної епохи, а в самому тісному зв’язку його з сучасною епохою.” [12].

В умовах чіткого розмежування змісту підготовки студентів факсоцвику та факультетів профосвіти – “соцвихівець є організатор і керівник дитячих груп і колективів, а випускник факпрофосу – організатор навчально-виховної праці, виробничник у повному сенсі цього слова, який не лише володіє знаннями, методом науки, а й необхідними технічними навичками” [7]- до навчальних планів факультетів профосвіти пропонувалося вносити екскурсії відповідно до спеціальності. Наприклад, для математиків – технічні, для фізиків – технічні і геолого-географічні, для біологів – біологічні і соціально-політичні, для лінгвістів усі перераховані види, проте в меншій кількості, ніж для інших відділень.

Стрижневим положенням усіх методичних напрацювань цього періоду було визначення суспільно-корисної праці як першооснови комплексних програм, об’єктом їх вивчення і одним із головних методів роботи.

В екскурсійні об’єкти при комплексному викладанні перетворювались фабрики, заводи, колгоспні поля, майстерні. Метою таких екскурсій було вивчення економічних, соціальних, етнографічних, побутових і т. і. зв’язків та взаємовідносин. Для студентів уже недостатньо було просто ознайомитись із зовнішньою стороною об’єкту. Потрібно було в ході підготовки до такої екскурсії не лише оволодіти теоретичними аспектами проблеми (скажімо, типовими рисами господарського життя регіону), але й розробити спеціальні запитання, анкети, тобто вивчити об’єкт всебічно. Така анкета мала б зорієнтувати студентів у визначенні характерних рис та суті явищ, які вивчались. При огляді об’єкта вони шукали відповіді на запитання анкети. Перед екскурсією студенти розбивались на групи, складали на основі програми з допомогою викладача цикл запитань для кожної групи. Наприклад, перед екскурсією з теми “Сільськогосподарські товариства” студенти знайомилися з історією розвитку сільськогосподарської кооперації в Росії, починаючи з першого досвіду (1866 р.), закінчуючи формами кооперації. Сама екскурсія полягала в тому, щоб зібрати з допомогою анкет необхідний матеріал.

Зрозуміло, що головна мета такої роботи - виховання майбутнього педагога в процесі виробництва, не могла бути досягнутою відразу ж, але новий зміст роботи, нові підходи до неї, нові методи і форми її організації, були помітним явищем у справі підготовки учительських кадрів, з одного боку, як педагогів виробничої школи, з іншого – як просвітителів широких народних мас. Проте, у методичній літературі того часу, досить часто висловлювалися застереження щодо можливості перетворення екскурсій “на веселі прогулянки з нікчемними навчальними наслідками” [7]. Тому завданням педвузів у цьому контексті було – навчити студен-

та, майбутнього педагога настільки опанувати екскурсійною методикою, щоб використати її у подальшій роботі з максимальною користю.

Надзвичайно близькою до екскурсійної за змістом, метою і формами організації була у цей період і краєзнавча робота у системі виховання майбутніх вчителів, спрямована на вивчення не лише природи певної місцевості й різноманітної діяльності людей, що її населяють, а й минулого краю в його різних пам'ятниках, техніці, побуті, культурних пам'ятках тощо.

Більш доцільним методисти вважали вивчення краєзнавства студентами через участь у роботі спеціальних природничих, економічних, етнографічних та інших гуртків. Прикладом організації такої роботи може слугувати практика Катеринославського педтехнікуму під час опрацювання краєзнавчого матеріалу на засіданнях економічного гуртка.

З метою виховання у студентів готовності до краєзнавчої роботи у школі, де вони працюватимуть надалі, кожному педагогічному Вузу було рекомендовано організувати музей місцевого краю, який студенти могли б утворити власними силами без особливих витрат коштів і який став би підґрунтям для краєзнавчої роботи педвузу, гуртків, місцевих краєзнавчих клубів, а також культурно-виховним закладом для всього населення краю.

Варто відзначити, що основною організаційною формою, на якій вибудовувалися усі нові освітні системи досліджуваного періоду (студійна система, комплексне навчання, Дальтон-план і метод проектів, екскурсійний метод тощо) була групова робота. Методика її організації в 1920-их роках не була принципово новою. Її організаційні засади були такі ж, як і в кінці XIX ст.: об'єднання у групи за бажанням; розподіл навчального матеріалу між групами; розподіл ролей та обов'язків між членами груп; групова підготовка звіту про виконану роботу; роль викладача як консультанта.

Групова форма роботи стала основною умовою подальшого впровадження лабораторного (лабораторно-дослідницького) методу, який поступово став набувати характеру самостійної пізнавальної діяльності студентів педвузів, переведення їх із статусу пасивного слухача лекцій в самостійних експериментаторів і дослідників. Найкращим чином ці нові підходи до змісту навчання та виховання майбутніх педагогів, організаційних форм і методів реалізувались, як ми вже відзначали, у поєднанні роботи за Дальтон-планом з комплексною системою педвузів – головною умовою втілення цього змісту у нових формах. Процес цей був поступовим і ускладнювався матеріальними проблемами. Все ж у більшості педагогічних вузів робилися спроби перейти від вербального викладання до активних форм роботи, які сприяли найповнішому виявленню самодіяльності студентів. Так, наприклад, в Одеському педагогічному ВНЗ лекції намагалися замінити методом бесід з чітким формулюванням питань, поширювалась рефератна система, спостерігався поступовий відхід від старої форми обліку знань через екзамени і заліки. Нові методи і організаційні форми навчання та виховання майбутніх педагогів вивільняли зміст вищої школи від чистого академізму і поєднували міцними зв'язками з господарським життям країни, сприяли реалізації відповідального завдання: дати в найкоротші терміни з найбільшою економією висококваліфікованих педагогічних працівників, науково-підготовлених професіоналів, організаторів дитячого життя в колективі, педагогів-колективістів, здатних працювати в дусі тих нових революційних перспектив, які стояли перед країною в усіх галузях її культурно-господарського будівництва [9].



Аналіз науково-методичної літератури досліджуваного періоду свідчить про певну увагу до цього питання як з боку центральних органів освіти, самих педвузів, так і педагогічної літератури. Наприклад, у 1929 році Наркомос рекомендував педагогічним навчальним закладам внести до своїх учбових планів питання антирелігійної пропаганди, покладаючи технічне і методичне забезпечення цієї роботи на самі вузи. Найефективніше і найпростіше розв'язання цієї проблеми вбачалося в доповненні уже існуючих в навчальних планах дисциплін питаннями антирелігійного виховання, не виділяючи для цього окремих годин і не утворюючи спеціальних курсів. Вивчення таких питань вважалося доцільним для будь-якого циклу дисциплін:

- 1) педагогічного,
- 2) суспільствознавчого,
- 3) виробничого.

Так у програмі з Педагогіки були такі положення: питання т. зв. “морального виховання” в буржуазній педагогіці і громадсько-політичне виховання, колективістичне виховання в радянській школі. Огляд історії і сучасного стану релігійного виховання в різних країнах. Знайомство з сучасними теоріями релігійного виховання в західній педагогіці, критика їх. Теоретичне обґрунтування антирелігійного виховання. У програмі із Суспільствознавства містились питання: А). Історичний матеріалізм. Релігія як одна з надбудов. Класовий характер релігії. Розвиток релігії на базі розвитку економічних і соціальних відносин. Найголовніші форми виявлення релігійного почуття і світогляду – манаїзм, магізм, аніматизм, тотемізм, демоїзм тощо в їх соціальному обґрунтуванні. Матеріалізм і атеїзм. Оцінка релігійності з погляду класової боротьби і матеріалістичне обґрунтування безрелігійності. Кантіанство і неокантіанство. Прагматизм і неопрагматизм. Інтуїтивізм. Позитивізм. Агностицизм. Релігія й етика тощо. Специфічним було становище викладання історії.

Враховуючи те, що у програмах з історії у педагогічних ВНЗ до 1928 року питанням історії культури і релігії місця майже не відводилось, пропонувалося розкрити ідеологічний зміст явищ і рухів, пов'язаних з релігією і церквою. Таким чином, доцільним було визнано прийняття програми з історії релігії (а) та історії церкви (б) з такими питаннями:

А. Примітивна релігія. Релігії античного світу. Юдаїзм. Походження християнства. Соціальні, історично-культурні і історично-релігійні умови виникнення християнства. Характер раннього християнства.

Б. Початок церковної організації. Соціальний склад перших церковних громад. Церква і римська держава. Початок економічної і політичної могутності церкви. Внутрішні суперечки і фракційна боротьба епохи соборів в їх соціальних і політичних підвалинах. Початок розколу західної та східної церкви. Основні тенденції історичного розвитку її й другої. Церква і держава на Заході і на Сході в часи середньовіччя. Єретичні рухи в XII – XIV ст. Монашество. Інквізиція. Церковне землеволодіння. Церковно-історичні передумови реформації. Єзуїти. Реформація в Польщі, на Україні та в Росії. Монастирські маєтки. Розкол в Москві. Унія на Україні. Патріархи та царі. Організація церкви в царській Росії. На Заході – занепад папського авторитету. Папа і Наполеон. Папи і італійський уряд. Юридичний стан церкви в різних європейських державах тощо.

Крім того, було розроблено спеціальну методику антирелігійного виховання в системі політичного, яка передбачала різноманітні форми і методи антирелігійної

пропаганди: робота в клубах, гуртках безвірників, створення музеїв, виставок означеного спрямування; бесіди, обговорення у групах атеїстичної літератури тощо.

Значна увага у досліджуваній період приділялась оволодінню майбутніми вчителями методом драматизації, бо, на думку педагогів, “мистецтво і скоріше всього театральне, найкращим чином сприяє отриманню наукових знань, які краще засвоюються, коли вони передаються не сухим дидактичним методом, а в образній драматичній формі. Театральне мистецтво дає педагогу засоби, які допомагають йому висловлювати свої думки, враження і переживання, а дітям отримати наукове пізнання, не переобтяжуючи власну пам'ять (драматизація наукового матеріалу) тощо” [14].

Саме така аналогія між педагогічною майстерністю та театральним мистецтвом пояснює, на нашу думку, існування у той час широкої сітки драматичних студій при педагогічних курсах, освітніх інститутах, у яких майбутні педагоги освоювали мистецтво слова, міміки, жестів, пластики, досягали виразності рухів і мовлення, знайомилися з історією та теорією театрального мистецтва.

Узагальнюючи опрацьований нами матеріал, зазначимо, що відміна предметної системи навчання та початок упровадження з 1923/24 навчального року в українських школах комплексної системи навчання, спонукали педагогів та методистів вищої школи до активних пошуків такої моделі організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, який би забезпечив здатність майбутнього педагога працювати в реформованій, оновленій школі за новими методиками. Підготовка вчителя у 20-х рр. минулого століття розглядалася в контексті виховання кращих професійних якостей, що відповідали усім новим вимогам і тенденціям освітнього процесу цього періоду. Зміна підходів до відбору та реалізації методів та форм навчання в загальноосвітній школі, починаючи з 1930 р., яка відбувалася відповідно до змін освітньої парадигми та педагогічних концепцій, які чітко регламентувалися постановами ВКП(б) та РНК СРСР, наклали помітний відбиток на методику навчання і виховання у вищих педагогічних закладах - ідеологічне підґрунтя визначало зміст і структуру всієї освітньої системи.

1. Блонский П.П. Мои воспоминания / Блонский П.П. – М.: Педагогика, 1971. – 103 с.
2. Духно П.І. Школа на селі та її громадська роля. / Духно П.І. – Державне вид-во України, 1926. – 60 с.
3. Дувальчук М. До запитання про профіль педагога педвишу / Дувальчук М. – М.: Комуністична освіта, Ч. 4. 1931. – С. 89.
4. Зарецкий М. Каким должен быть факпрофобр // Путь просвещения. – 1924. – № 8. – С. 27.
5. Зотін М. Педагогічна освіта на Україні / Зотін М. – Харків: ДВУ, – 1926. – С. 4.
6. Макаренко А.С. О моем опыте / Макаренко А.С. – Пед.соч.: В 8 т. – М., 1984. – Т.4. – 260 с.
7. Полоцький О. Працювати по-новому, по-новому керувати / Полоцький О. – М.: Комуністична освіта, 1931. – Ч. 9. С. 3
8. Петров А.А. Личный пример учителя / Петров А.А. – М., 1933. – 112 с.
9. Рубинштейн М.М. Проблема учителя / Рубинштейн М.М. – М.-Л.-д., 1927. – С. 82.
10. Скрипник М. Педагогіка мусить стати знаряддям соціалістичної перебудови / Скрипник М. – М. – Комуністична освіта, Ч. 2-3, 1931. – С. 18.
11. Скрипник М. Завдання робітництва у загальному навчанні / Скрипник М. – Комуністична освіта, Ч. 1. 1931. – С. 9.
12. Скрипник М. Реконструкція країни і перебудова школи / Скрипник М. – Х.: Радянська школа, 1932. – 88 с.
13. Спиринов Л.Ф. Профессиограмма общепедагогическая / Спиринов Л.Ф. – М.: Российское педагогическое агенство, 1997. – 34 с.
14. Фридман С. Какие нужны педагоги и как их готовить. – М.1930. – С. 32

15. Шумило Г.С. Про сільськогосподарський ухил на педкурсах і факсоцвяхах // Путь просвещения. – 1924. – № 8 – С. 78.

*The development of forms of students' upbringing in higher pedagogical institutions of the XX th century is analyzed. The conditions of their usage in practice are mentioned.*

**Key words:** *the forms of upbringing, the higher school, students.*

УДК 37.011.32:878  
ББК 74.58

*Григорій Васянович*

### ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО НАВЧАННЯ У ВИШАХ УКРАЇНИ

*У статті обґрунтовано актуальність проблеми адаптації сучасного студентства до навчання в умовах загальноцивілізаційних змін. Автор визначає характерні риси адаптованої особистості: прагнення до демократичних пріоритетів, установка на визнання їх цінності, соціально значущий й особистісно-смысловий характер інтересів і мотивів діяльності, самостійність тощо.*

**Ключові слова:** студентська молодь, педагогічна адаптація, виши України.

Теоретико-методологічні засади професійної адаптації особистості досліджуються вітчизняними й зарубіжними вченими (Е. Амариді, Д. Андреева, Г. Балл, В. Брудний, О. Галус, Л. Зданевич, Н. Лозинська, Ф. Меєрсон, Н. Ничкало, С. Селіверстов, В. Семиченко, В. Синявський, Ю. Чернов, В. Штифурак та ін. [1, 7; 8].

Проте питання адаптації студентської молоді до навчання в сучасних умовах залишаються бути актуальними, для психолого-педагогічної науки.

**Мета статті** – аналіз й висвітлення проблем адаптації студентської молоді до навчання в контексті загальноцивілізаційних змін.

**Загальна проблематика.** Адаптація – це динамічний процес, завдяки якому рухомі системи живих організмів, незважаючи на мінливість умов, підтримують стійкість необхідну для існування, розвитку і продовження роду. Саме механізм адаптації, вироблений в результаті тривалої еволюції, забезпечує можливість існування організму в постійно змінних умовах середовища.

Завдяки процесу адаптації досягається збереження гомеостазу при взаємодії організмом із зовнішнім світом. У зв'язку з цим процеси адаптації включають не лише оптимізацію функціонування організму, але й підтримку збалансованості в системі “організм-середовище”. Процес адаптації реалізується кожен раз, коли в системі “організм-середовище” виникають значні зміни, і забезпечує формування гомеостатичного стану, який дозволяє досягати максимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій. Оскільки організм і середовище знаходяться не в статичній, а в динамічній рівновазі, їх співвідношення змінюються постійно, а отже, також постійно повинен здійснюватися процес адаптації. Викладене стосується однаковою мірою, як тваринного світу, так і людини. Проте сутнісною відмінністю людини є те, що вирішальну роль у процесі підтримки адекватних відносин в системі “особистість-середовище”, в ході якого можуть змінюватися усі параметри системи, відіграє психічна адаптація.

Психічну адаптацію розглядають як результат діяльності цілісної самокерованої системи (на рівні “оперативного спокою”), підкреслюючи при цьому її системну організацію. Але при такому підході картина залишається неповною. Необхідно включати у формування поняття потреби. Максимально можливе задоволення інтелектуальних потреб є, таким чином, важливим чинником ефективності адаптаційного процесу. Отже, психічну адаптацію можна визначити, як процес вста-

новлення оптимальної відповідності особи і навколишнього середовища підчас здійснення властивої людині діяльності, який (процес) дозволяє особистості задовольняти актуальні процеси й реалізувати пов'язані з ним значущі цілі, забезпечуючи одночасно відповідність максимальної діяльності людини, її поведінки, вимогам середовища.

Психічна адаптація включає ще аспекти оптимізації постійної взаємодії особистості із навколишнім середовищем, а також процеси встановлення адекватної відповідності між психічними та фізіологічними характеристиками.

Сутнісним є й педагогічний аспект адаптації, про що свідчать дослідження Д. Андрєєвої, О. Галуса, Л. Кандибовича, А. Новодворскіса та ін. Дидактичний аспект процесу адаптації пов'язаний, по-перше з особливостями пристосування особистості випускника школи, училища, коледжу, до нової системи навчання у вищому навчальному закладі; по-друге, сама система навчання у ВНЗ постійно змінюється, набуває нових характеристик, що викликані специфікою загальноцивілізаційних змін, проблеми якісної освіти тих, хто навчається. Як справедливо зазначає О. Галус “педагогічно важливим моментом є вивчення працездатності студентів як інтегральної характеристики їх адаптації до змісту та методів навчання у ВНЗ” [7, с.77]. На цей бік проблеми звертають увагу й інші вчені (Г. Левківська, В. Сорочинська, В. Штифурак), які формулюють таку закономірність: “чим більш складним є середовище (якісно інший зміст освіти, спільної діяльності, вимог студента, інші форми контролю знань, самостійність тощо) і чим більш кардинальні зміни відбуваються в ньому за короткий проміжок часу, тим важче студентам адаптуватися до нових ситуацій вузівського Життя. Очевидно, що саме велика кількість, значна масштабність і новий рівень змін при переході молоді людини від шкільного життя до вузівського ставить проблему адаптації в центр уваги всього педагогічного колективу вузу” [14, с.44].

За сучасних умов психолого-педагогічна адаптація студентської молоді тісно взаємопов'язана із проблемами: якості освіти; інтелігенцією; вихованістю; творчістю; самодіяльністю; відповідальністю особистості. Розглянемо ці питання докладніше.

*Адаптація і якість освіти.* Як справедливо зазначає В. Кремень, категорія “якість освіти” змінювалась на кожному етапі розвитку людства і, власне освіти. І нині ми є свідками якісних змін як у розвитку цивілізації, так й обставин життя, а отже, у функціонуванні освіти і розумінні її якості [13, с.7]. Сучасною наукою якість освіти визначається як сукупність соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її становлення та розвиток, і системи освіти, з допомогою якої людина набуває певних знань та навичок.

Якість освіти є категорією, яка за своєю сутністю відображає різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні та інші. Якщо за основу визначення, – пише В.О.Зайчук, – взяти вимоги міжнародного стандарту якості, то це поняття можна сформулювати як поєднання властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, які спроможні задовольняти освітні потреби усіх суб'єктів навчально-виховного процесу – учнів і студентів, їхніх батьків, викладачів, роботодавців, управлінців, тобто суспільства в цілому [9, с.23], Якісна освіта не може відбуватися без впровадження освітніх стандартів. В них зосереджені основні норми, принципи, вимоги до усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Стандарти також містять в собі зміст освіти, який виступає як педагогічно адаптований соціальний досвід, точніше людська культура,

що береться в аспекті соціального досвіду, у всій його структурній повноті. У цьому випадку зміст набуває ізоморфних характеристик, тобто аналогічних за структурою соціальному досвіду і включає в себе всі елементи, притаманні людині, що залучена до всього багатства культури. Такий зміст включає, крім готових знань і досвіду здійснення відомих способів діяльності, досвід творчої діяльності й емоційно-ціннісних відносин. Саме засвоєння цих елементів дозволяє людині не просто адаптуватися до соціальної ієрархії, але й бути в стані змінювати існуючий стан справ.

Стандартизація – це спосіб нормативного втілення змісту освіти на рівні структури особистості студента. Одне із призначень освітнього стандарту – діагностувати досягнення мети. Відповідно до визначення мети вищої освіти інтегрованим показником її досягнення є освіченість – якість особистості, яка формується у людині в процесі трансформації соціального досвіду в особистісний [10, с.168]. Тут поняття “освіченість” ми ототожнюємо із культурним рівнем особистості, її внутрішнім духовним станом. Якщо освіченість людини є суто зовнішньою ознакою, то це означає, що справжньої адаптації особистості до опанування змістом освіти не відбулося. Звідси, на нашу думку, не можна назвати таку освіченість якісною.

З іншого боку, конструктивно-технічний аспект стандартів слід розглядати як систему певних обмежень, що визначають поле широкого конструювання варіативного змісту освіти. Стандарт встановлює ті елементи освіти, без яких неможливо вважати освіту випускника вищого навчального закладу повноцінним. Але у такому розумінні стандарт виступає в ролі “мінімуму”. Вважаємо, що він не враховує індивідуальних особливостей студентів й розрахований на “середньо-статистичного студента”. І тут надзвичайно важливо, щоб останній був зорієнтований на цей “мінімум”, але мав потенційні можливості адаптування до максимуму вимог, як це визначається стандартами вітчизняної і європейської системи освіти.

Зазначимо також, що, наприклад, стандарти підготовки майбутнього вчителя є недосконалими з огляду на відсутність чітко сформульованої мети та й вивчення педагогічних дисциплін. Це стало причиною “розмитості” критеріїв оцінки ступені професійно-педагогічної готовності випускника вищого педагогічного закладу до праці. Номенклатура педагогічних дисциплін виглядає набором випадкових навчальних предметів, не взаємопов’язаних між собою логічно, все це утруднює реалізацію, як міжпредметних, так і міждисциплінарних зв’язків.

Сутнісного удосконалення потребує та частина Держстандарту, яка присвячена педагогічним технологіям. Вона не має чіткої логіки, для неї характерна фрагментарність, випадковість. Викликає сумнів і засади, за якими класифікуються в стандарті педагогічні технології. В стандарті є недостатня збалансованість кількості годин на вивчення психолого-педагогічних дисциплін на різних факультетах. На цій основі деякі вищі педагогічні заклади вважають за можливе вносити корективи у кількість годин, що відводяться на вивчення культурологічних, психолого-педагогічних і предметних дисциплін. Тим самим не лише дискредитується основна ідея стандартизації – створення єдиного освітнього простору, але й утруднюється процес адаптації студентської молоді.

Адаптація й інтелігенція. Поняття “інтелігенція” у соціальній педагогіці означає підготовленість людини, що займається професійною розумовою працею. У науковій літературі відповідником цього терміну є інтелектуалізм [18, с.153]. У цьому розумінні можна говорити про підготовку викладача у руслі сучасних педагогічних технологій, власне його уміння адаптуватися до новітніх процесів, що

відбуваються в освіті і науці. Водночас ступінь цієї реальної готовності сутнісно позначається на адаптації студентської молоді до навчання.

Сучасна педагогічна наука в основу підготовки викладача покладає антропоцентровані підхід, сутність якого полягає у гармонійній єдності професійних і духовно-особистісних його якостей. Це своєю чергою уможливорює інтегральність характеристики особистості педагога, до яких передусім належать: гуманістична спрямованість, висока компетентність, емоційна й поведінкова гнучкість. Однією із найважливіших умов розвитку інтегральних характеристик особистості професіонала є усвідомлення ним необхідності зміни, перебудови свого внутрішнього світу і пошук нових можливостей самореалізації в праці, отже, підвищення рівня самосвідомості. На цей бік проблеми звертав увагу ще А. Дістервег, який характеризує сутність самосвідомості педагога виділяв такі її складові: висока думка про вартість і значення своєї професії; правильне ставлення до учнів і батьків, повага до керівників і шана їх з боку педагога; доброзичливе ставлення до колег за професією; розуміння того, що йому необхідно поповнювати знання і вдосконалювати свої вміння; усвідомлення необхідності брати участь у подіях свого часу, його рушійних силах; відчуття себе членом своєї нації, вихователем молоді свого народу; глибоке переконання, що він, як педагог, потрібний народові й вартий того, щоб до нього ставилися з повагою і держава, і все суспільство [8, с.309–320].

Традиційна педагогічна наука і практика у погоні за “озброєнням знаннями”, формуванням “умінь і навичок, у кращому випадку – “розвитком інтелекту” й “індивідуальним підходом” йшла поза потребами студентської молоді у пошуках сенсу життя і діяльності. Носієм цих сенсів для студентства, є педагог, успіх діяльності якого залежить від його здатності набути ці смисли, визначити для себе (і для студента) провідні людські цінності. Тому в “зоні найближчого розвитку” професійної самосвідомості майбутнього педагога знаходиться необхідність переорієнтації із особистісно орієнтованого навчання на педагогічну взаємодію в системі “особистість – особистість”. У цій системі озброєння знаннями й уміннями – є базовим, але не головним завданням, яке передбачає формування відносин, особистісних смислів і цінностей життя та професійно-педагогічної діяльності. Проте все це стає можливим тоді, коли людина володіє елементами особистісної свободи. На відміну від неї для несвободної людини, як зазначає академік І.А.Зязюн, – характерна вузисть й абстрактність мислення, прагнення відійти від поліваріантних рішень в бік одноваріантності. Вона відчуває себе некомфортно (отже, на рівні дезадаптації) в ситуаціях невизначеності, новизни [11, с.15].

Інноваційні технології, що все ширше застосовуються у навчально-виховному процесі якраз підтверджують цю думку. Адже значна кількість викладачів виявилася нездатною для сприймання, і тим більше, реалізації новітніх ідей. Проведені нами дослідження серед викладачів Львівської державної фінансової академії (ЛДФА), свідчать, що на питання про те, як часто ними запроваджуються сучасні педагогічні технології отримали відповіді: надзвичайно рідко – 38%; досить часто – 12%; іноді щось змінюється – 44%; не можу відповісти – 6%. Складність розв’язання цієї проблеми полягає в тому, що по-перше, час і кількість годин, які виділяється для підготовки викладачів є обмеженим, а вимоги до якості їх готовності працювати за інноваційними технологіями є досить високими.

По-друге, часто-густо труднощі виникають із-за стану тривоги, невпевненості в своїх силах. Адже потрапляючи в нові умови засвоєння інноваційних технологій, педагог переживає значну кількість труднощів, до яких йому важко адаптуватися й по-

долати їх. Йому приходится освоювати незнайомі для себе способи навчальної діяльності, включатись у невідому освітню ситуацію, знаходити нові шляхи розв'язання дидактичних проблем при застосуванні нової технології.

По-третє, існує група психолого-педагогічних труднощів, які пов'язані з установкою викладачів на традиційний стиль діяльності. Вони хотіли б, щоб кожна навчальна дія була чітко регламентованою, вважаючи, що їх завдання – керуватися установкою на відтворення зразка. Творча ж діяльність “тут і тепер” вимагає додаткової підготовки.

Є й інші труднощі, які гальмують процес опанування викладачами новітніми технологіями (слабка матеріальна база, відсутність заохочень тощо). За таких умов викладачі слабо адаптовані до потреб сучасного навчально-виховного процесу, оскільки виявляють низький рівень педагогічної компетентності. Зважаючи на те, що освітній процес – це форма соціальної взаємодії суб'єктів, яка виникає в процесі обміну соціокультурними нормами, особистісними й індивідуальними знаннями, смислами й еволюційно-ціннісним досвідом, то на рівень адаптації студентської молоді значний вплив має поведінка викладача. З культурологічних позицій поведінка викладача розуміється як досягнення відповідності нормам моралі, які регулюють відносини учасників освітнього процесу. При поведінковому підході освітній процес вивчається через поведінку, в якому педагог виступає як суб'єкт пізнання діяльності й спілкування.

Викладач своєю діяльністю, поведінкою може або позитивно впливати на адаптаційні процеси студентської молоді, або, навпаки, утворювати на їх шляху серйозні бар'єри. Позитивний вплив викладача на студентів сприяє не лише розвитку їх інтелектуальних можливостей, творчій самореалізації, але й розвою емоційно-почуттєвої, вольової сфер.

На нашу думку, особливо важливим елементом поведінки викладача є етичний компонент. Саме він забезпечує дотримання норм професійної етики. Без моральних почуттів немає і не може бути ні моральних переконань, ні моральної свідомості, ні моральних відносин.

Вибудовуючи свою поведінку, своє ставлення до студентської молоді, викладач має тримати в полі зору її інтелектуально-етичні ідеали. Вони, як свідчить практика, змінюються не лише у позитивному, але негативному вимірах. Значна частина студентської молоді не шукає ідеалів у художній літературі. Так, лідером у рейтингу художніх жанрів студентів ЛДФА є любовні романи – 47%, далі йдуть детективи та пригоди – 31%, історичні романи – 18,8%, фантастика – 18,6%, поезія – 14,6%. Серед іншого були названі також жахи та анекдоти. Можна простежити тенденцію зниження інтересу до любовних романів від першого до п'ятого курсів (відповідно – 63% та 36%).

Подібні результати отримано в ході дослідження, яке проводили у 2003 р. у Кіровограді: 44% опитаних віддають перевагу пригодницькій літературі, 33% – любовним романам, 32% – фантастиці і 22% – детективам.

Хотілось би думати, що два інтелектуально-етичні ідеали повинні приваблювати сучасних студентів: християнський і світсько-інтелігентський. Проте проведені дослідження засвідчили, що ставлення молоді до релігії і церкви не є таким, як би бажалося: справді вірую, дотримуюсь християнських обрядів, не уявляю життя без церкви – 10%; у церкві буваю рідко, обрядів не дотримуюся, оскільки вважаю, що Бог в душі, а не в церкві – 65%; не визначив свого ставлення до релігії і церкви – 15%; атеїст, не відчуваю релігійної потреби – 10% [15, с.65]. Ці дані свідчать, що об-



рази Христа й християнських подвижників не сприймаються в якості зразків. Більш привабливим орієнтиром став образ інтелігента. Так, 65% виходців із інтелігентських сімей хочуть бути інтелігентами і лише 5% не бажають цього. Із виходців із неінтелігентських сімей 23% бажають бути інтелігентами, а 75 – ні.

Таким чином, частка молодих людей, що заперечують інтелігентський ідеал за тих чи інших міркувань, всього становить 12%.

Викладене наводить на думку, що викладач повинен вивчати ідеали студентської молоді для того, щоб допомогти їх реалізації, або ж корекції, і тим самим запобігти дезадапційним процесам, які характерні для людей, що не мають ідеалів, втрачають сенс буття. З іншого боку, якщо студент не може адаптуватися до зразків поведінки та вимог викладача, то порушується процес його соціалізації взагалі, а поведінка студента стає соціально дезадаптованою. Особливо це стосується осіб, для яких характерним є низький рівень розвитку моральних уявлень та соціально-схвалюваних навичок поведінки. Засвоївши негативні стереотипи стосунків у батьківській сім'ї (відсутність емпатії, довір'я, взаємоповаги, емоційної підготовки, почуття захищеності тощо), студент неусвідомлено переносить їх на спілкування з однокурсниками, що призводить до непорозуміння з боку останніх, вони уникають спілкування з ним, або піддають глузуванню, нехтуванню. У цьому випадку педагог має володіти технікою психокорекції й застосовувати її з метою полегшення процесу адаптаційної студента у зоні його найближчого оточення. Крім того, викладачеві слід уникати ситуацій, які б провокували негативну поведінку студента, створювали б умови для вияву конфлікту. У цьому випадку саме педагог мусить переглянути свою поведінку.

Вихованість, виховання й адаптація. Процеси адаптації студентської молоді значною мірою залежить від вихованості й системи виховання. Вихованість особистості – це результат виховання. До визначальних характеристик вихованості вчені відносять: високий рівень усвідомлення особистістю загальнолюдських цінностей, інтелегентність, колективізм, креативізм, почуття гідності, самостійність і свобода в судженнях, прийняття рішень стосовно здійснення вчинку, відповідальність тощо.

Система виховання як психолого-педагогічний і соціально-культурний феномен має складну структуру. Її основними компонентами є: а) висхідна концепція, тобто сукупність ідей, діяльність, що забезпечує їх реалізацію; б) суб'єкти діяльності, що її організують і беруть у ній активну участь; в) середовище, що освоєне суб'єктами; г) управління, яке сприяє інтеграції всіх компонентів в єдину цілісність; д) інноваційний лад розвитку. Жодна система виховання не може продуктивно працювати без певної уніфікації, стандартизації поведінки людей, без відтворення ситуацій, що повторюються, без єдності думки і дій її суб'єктів. Головним критерієм ефективності розвитку гуманістичної системи виховання є саморозвиток особистості [3, с.124–180].

У цьому контексті, розвиток молоді особистості, її адаптованість до навчання й системи виховання, залежить від рівня вихованості з яким вона прийшла у ВНЗ зі школи, а головне – із сім'ї. Практика й проведені наукові дослідження свідчать, що в останні роки інститут сім'ї зазнав значних втрат. Це пов'язано не лише із станом безробіття, еміграції, але й загальним упадком моральності, зростанням бездуховності. Про цей бік проблеми С. Русова ще наприкінці 20-х років ХХ століття писала: “Тепер, коли родина далеко менше плакає свою дитину, коли господарські (економічні) умови життя гонять батьків геть із своєї хати на фабрику, в контору,

скрізь, де вони можуть найти заробіток, дитина або виростає на вулиці без усякого виховання, або йде в школу, і школа, починаючи з дитячого садка, мусить заступити дитині родину. Це значно ускладнює завдання школи, але разом з тим дає їй велику вартість: їй родина, громадянство доручають своїх дітей не на саме навчання, а на суцільну підготовку до життя. Із сучасної школи має вийти молодь не лише з умом, повним загальнонаукового знання, не лише морально піднесена в розумінні своїх обов'язків, як в особистому, так і громадському житті, але й певною професійною вмільстю” [17, с.154–155].

Нині ця проблема є настільки серйозною, що нею змушена займатися організація об'єднаних Націй. Про це свідчить концепція основних документів ООН, прийнятих у зв'язку з проведенням Міжнародного року сім'ї і святкування його 10-річчя (2005 рік). На виховний потенціал української сім'ї здійснює негативний вплив суперечливість соціально-економічного розвитку, його розбалансованість, значні масштаби соціального розташування, втрата багатьох моральних орієнтирів і цінностей. Все це призводить до того, що кількість розлучень наблизилось до кількості шлюбів. У таких сім'ях, як правило, панує жорстокість, брутальність спілкування, і дитині важко, часто неможливо адаптуватися навіть у родинному середовищі. Минає час і молода людина приходить з надломленою психікою у вищий навчальний заклад де є своя субкультура, відносини і т. ін. Зрозуміло, що такій людині особливо складно адаптуватися у цьому середовищі.

Польська вчена І. Вільш, яка тривалий час досліджує вплив середовища на адаптацію особистості, робить висновок про те, що середовище позитивно впливає на адаптацію тоді, коли існує відповідність усіх сталих рис особистості (перетворювальність, відтворювальність, талант, толерантність, емісійність) та змінних рис до вимог конкретної професії. Водночас, до ситуацій, що створюються професійним середовищем, коли людина не може адаптуватися через свої сталі індивідуальні риси у сфері інтелектуальних функцій вона відносить такі, які:

- людині з великою перетворювальністю обмежують перетворення великої кількості інформації;
  - змушують людину з малою перетворювальністю до перетворення надто великої для неї кількості інформації;
  - роблять неможливим для людини з великою відтворювальністю швидке відтворення інформації;
  - змушує людину з малою відтворювальністю до надто швидкого для неї відтворення інформації;
  - роблять неможливим для людини виконання роботи, відповідної її таланту.
- Крім того, це ситуації, коли:
- людину з великої перетворювальністю змушують до співпраці з людиною з малою перетворювальністю;
  - людину з малою перетворювальністю змушують до співпраці з людиною з великою перетворювальністю;
  - людину з великою перетворювальністю змушують до співпраці з малою відтворювальністю;
  - людину з малою перетворювальністю змушують до співпраці з людиною з великою відтворювальністю;
  - людину, обдаровану в певній галузі, змушують до співпраці з людиною, яка не обдарована талантом у даній галузі;
  - людина, яка не має таланту в певній галузі, змушують до співпраці з люди-

ною, яка обдарована талантом у даній галузі або в цілковито іншій.

До ситуацій, створених професійним середовищем, коли людина не може пристосуватися через свою емісійність, яка є найважливішою в галузі міжособистісних стосунків, вчена зараховує ті, які:

- роблять для людини неможливим для людини з великою позитивною емісійністю неприховане вираження власних почуттів і уявлень, змушують до послуху, працьовитості, дисциплінованості, систематичності, виконання ролей виконавця, організатора і людини, наділеної владою;

- роблять неможливим для людини із середньою емісійністю привертати до себе увагу оточення, а також коли її змушують до реалізації організаційних завдань та застосування влади;

- робить неможливим для людини з нульовою емісійністю дотримуватись правил, порядку та виконувати обов'язки, а також коли її змушують до порушення загальноприйнятих правил чи виконання ролі творця або інтерпретатора творчості;

- роблять неможливим, для людини із середньою від'ємною емісійністю організувати корисну діяльність, а також коли її змушують виконувати роль творця та інтерпретатора творчості;

- роблять неможливим для людини з великою від'ємною емісійністю організувати корисну діяльність, а також, коли її змушують виконувати роль творця та інтерпретатора творчості;

- роблять для людини з великою від'ємною емісійністю застосовувати владу, вільно приймати рішення та володіти необмеженою силою в соціальному середовищі, яке її оточує, а також, коли її змушують до виконання ролі творця, інтерпретатора творчості та ролі виконавця [6, с.28–29]. Виховні можливості вищого навчального закладу є досить потужними, але не завжди вирішальними, оскільки молода людина перебуває не лише в його середовищі (воно також значною мірою є zdeформованим: хабарництво, зверхність ставлення викладачів до студентів, некомпетентність), але й у широкому соціальному середовищі, яке відчужене від інтересів, потреб особистості.

Із самого початку, наприклад, університет розглядався як вогнище національного виховання (В. Гумбольдт, М. Пирогов, В. Каразін, М. Максимович, М. Ломоносов, Ф. Шеллінг, Ф. Шлейермахер). Класики “ідеї університету” вважали, що в ньому зосереджена моральна культура нації. Нині сама “ідея університету” значною мірою здевальвована. Навіть університети, які мають назву національних, за своїм змістом діяльності далеко йому не відповідають. Виникає питання, на яких підставах класичний університет визнано “вогнищем національного виховання”? Досліджуючи історію розвитку “ідеї університету”, Ю. Хабермас відповідає на це питання таким чином: духовне виховання особистості досягається завдяки “тоталітарній силі науки”, її “культуротворчої сили”, в якій віддзеркалюється у концентрованому вигляді вся “світожиттєва реальність” в її цілості [18, с.11].

Отже, уявлення про те, що наука має потужний духовно-моральний потенціал, оскільки дає імпульс для розвитку розуму (а в ньому закладена висока моральна сила), призводить до висновку про необхідність високої наукової компетентності викладача. Чим вищий рівень цієї компетентності, тим більше у нього можливостей залучати студентську молодь до самостійних наукових досліджень. А це і є одним із справжніх чинників адаптаційного процесу студентства. Інша річ, що далеко не всі керівники ВНЗ розуміють це, і не сприяють розвиткові науки, а іноді просто гальмують її. Є такі керівники, які вважають наукову діяльність викладача і студента їх

особистою справою. Таким підходом вони перешкоджають активній адаптації студентської молоді.

Дещо заперечуючи думку про те, що розум виховується засобами науки американський економіст і соціолог Т. Верлен вважав, що вища освіта повинна сприяти більш легкому пристосуванню до сучасної економічної ситуації. Університет, відповідно його теорії, повинен вбудовуватися в соціально-економічну структуру суспільства і виховувати особистість, здатну адаптуватися у сучасній соціальній системі. Розвиваючи цю думку, іспанський філософ, професор вищої педагогічної школи в Мадриді Хосе Ортега-і-Гассет ставить питання таким чином: адаптація студента до навчально-виховного процесу є неодмінною умовою виховання професіоналів у стінах університету. Професіонал – це не просто людина, яка має високі фахові знання; це культурна людина, яка осмислила своє професійне й життєве призначення.

Адаптація й творчість. Варто зазначити, що викладач не завжди реалізує свій творчий потенціал. Тут мають місце, як об'єктивні, так і суб'єктивні причини. Однією із суб'єктивних причин є та, що викладач слабо знає наявність власне особистісних прихованих резервів. Зазначимо, що творчий потенціал особистості педагога – це багатогранна і динамічна характеристика, яка включає принаймні три найбільш сутнісні компоненти: ціннісний, когнітивний, діяльнісний. У зміст кожного із названих компонентів входять специфічні, притаманні саме педагогічній професії риси.

Ціннісний компонент викладача взаємопов'язаний із його світоглядною позицією, особистісним пріоритетом. Він віддзеркалює визнання творчості як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів творчих особистостей в якості орієнтирів в долі і в професії, у багатьох інших питаннях аксіологічного характеру.

Педагогові, діяльність якого за визначенням і покликанням є творчою необхідно усвідомити ціннісну природу самої творчості. Вона полягає передусім у можливості опису з позицій творчості всіх трьох проектів картини світу (минуле, сучасне, майбутнє), їх співставлення, переходу із одного стану в інший, багатомірності й неоднозначності видимих і прихованих причинно-наслідкових зв'язків. Через призму творчості ми яскравіше бачимо й відчуваємо всю складність смислового насичення часового простору.

Реалізація творчого потенціалу викладача – це завжди творчий акт. Цікавою у цьому аспекті є думка М. Бердяєва, згідно з якою творчий акт не ослаблює людину, але підносить її, дає нові сили: “Творчість не є переходом могутності того, хто творить в інший стан і тим ослаблює попередній стан – творчість існуючої [2, с.355]. В іншому місці філософ стверджує, що без творчого акта неможливим би був розвиток особистості і цілого світу. Творчий акт людини є постійною змінною, динамічною сутністю, у процесі якого вона здобуває нові цінності.

Когнітивний компонент творчого потенціалу викладача виявляється передусім у визнанні вирішальної ролі знань на поведінку суб'єкта навчання. Центральним тут постає питання про, те, наскільки організація знання впливає на творчість особистості, можливості її адаптування в середовищі і характер діяльності.

Діяльнісний компонент творчого потенціалу викладача розкривається через його активне ставлення до навколишнього світу, навчально-виховного процесу, змістом якого є доцільна зміна і перетворення їх на основі освоєння та розвитку існуючої в певних конкретно-історичних умовах культури, науки освіти.

Як свідчать теоретичні дослідження з проблем оволодіння викладачами педагогічною діяльністю, це відбувається на декількох рівнях: від репродуктивного

до творчого, новаторського, причому лише вищі рівні є адекватними сучасним вимогам до педагогічної діяльності. Згідно з даними О. Виговської, яка дослідила рівні та стилі педагогічної діяльності, типологію вчителів, що зумовлені основною їх функцією серед учителів України виявлено, що “контролери” і “спостерігачі” складають 21,4%, діячі – 27,6%, “вихователі” – 16,1% “творці” – 13,5% [5, с.380].

Нині час вимагає розумного поєднання традиційної системи навчання з особистісно адаптованою технологією. Досліджуючи цей взаємозв'язок Г. Анохіна намагається сформулювати відмінність особистісно адаптованої технології від традиційної. На думку вченої відмінність полягає в тому, що:

- головна мета заняття (озброєння знаннями, вміннями, навичками) – це лише побічний продукт вчення. Процес пізнання є набагато важливішим ЗУНІВ, що засвоєні учнями, студентами під час навчання, це засіб саморозвитку особистості. Спільна праця на заняттях і під час поза навчальної діяльності спонукає до відкриття нового знання, до самостійної пошукової діяльності;

- реалізується суб'єктивність того, хто навчається: можливість вибору шляхів і способів пізнання, розв'язання задач відповідно до індивідуального стилю мислення; дотримується закон таких занять: “роби все самостійно, виходячи із своїх здібностей, інтересів й особистого досвіду, й коректуй сам себе”;

- забезпечується участь студента в розв'язанні проблемних ситуацій, коли аналізуються і долаються перепони, труднощі, враховується життєвий досвід;

- відбувається співпраця викладача й студента, коли викладач разом зі студентами проектує діяльність тих, хто навчається;

- творча пошукова діяльність здійснюється в малих групах, її результати пропонується обговорити всій групі, щоби викликати у студентів почуття власної значущості й повагу до їх гідності;

- відсутність оцінювання і зняття низьких самооцінок створюють спокійну робочу атмосферу, викликаючи у студента не лише бажання навчатися, але й розуміння того, що навчатися необхідно, що учіння не лише задоволення, але й нелегка праця [1, с.70–71].

Адаптація й самодіяльність. Розвиток особистості, його адаптація до навчально-виховного процесу відбувається не інакше, як у процесі самостійного пошуку раціональних методів учіння. Сходження до нового знання перетворює учіння студента в його власний досвід. Відповідно до цього, зазначає М. Солдатенко, основні завдання, які визначають навчальну діяльність студентів, пов'язані з процедурами самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, оволодіння засобами недирективного впливу на їх особистісний розвиток. У такому контексті особливе місце в розвивальному методі посідає навчання самоорганізації. Кожний студент вибирає для себе освітнє завдання чи проект, партнерів для його реалізації, вирішує, буде він працювати один чи ввійде в групу. Основним принципом такого учіння є визначення людини як центрального суб'єкта, що інтегрує й організовує свій процес навчання [16, с.57]. Це означає, що нині важливо встановити дидактичні закономірності становлення суб'єктної індивідуальної діяльності учіння, представити її мовою й поняттями дидактики і технологій навчання. Необхідність розробки специфічних дидактичних принципів суб'єктної індивідуальної діяльності учіння зумовлені тим, що загально-навчальні принципи в силу своєї широкої загальності лише в загальному й цілому торкаються цього аспекту навчання. Вони відносяться до індивідуальної діяльності, у той час як суб'єктивність учіння характеризується неоднозначністю й багатогранністю. У самостійній діяльності учіння віддзеркалюється структура

мисленнєвого процесу, в якому шляхом висунення гіпотез й установлення критеріїв оцінки їх коректності конструюється крок за кроком первісно невідомий результат пошуку, спрямований на вирішення проблеми, що міститься в задачі, на видобуття тієї інформації, яка в задачі є відсутньою.

До числа найважливіших дидактичних принципів суб'єктної індивідуальної діяльності учіння передусім слід віднести сходження до нового знання, керуючись яким, студент розкриває внутрішню логіку свого учіння, спирається на засвоєні раніше знання і предметну діяльність, на досвід попереднього навчання.

Реалізація цього принципу дозволяє студентові ефективно діяти без стороннього керівництва й допомоги. На думку відомого дослідника цієї проблеми В. Козакова, "... значення рівня сформованості самостійності студентів для навчання важко переоцінити, оскільки саме самостійність є основою:

а) активності – посиленого діяльного стану людини, що здатна сама прийняти рішення щодо дій і сама буде домагатися їх виконання;

б) ініціативності – здатності людини до планування самостійних дій;

в) творчості, яка базується на здатності самому визначати межу, потребі особистого саморозвитку, умінні самостійно вчитися;

г) наполегливості – потяг до незалежності;

д) радикалізму, в основі якого бажання все аналізувати самому, бажання все розуміти самому;

г) самодостатності – здатності особистості до саморозвитку. Та якщо серед студентів лише п'ята частина особистостей із такою рисою, як самостійність, то ефективність активних способів навчання, з огляду на означене, стає проблематичною" [12, с.15]. Як свідчать дослідження психологів, у процесі самостійної діяльності студентів знижується поріг уразливості, тривожності, страху. Натомість формується почуття впевненості, зникає "комплекс неповноцінності", набувається стан душевної рівноваги, комфорту. Це й означає, що у таких студентів процес адаптації відбувся без травмування психіки.

Сутнісним дидактичним принципом індивідуального учіння студента є рефлексивність. Рефлексія – це роздуми про знання із наявністю сумнівів, невизначеності, коли необхідно проаналізувати й уточнити висхідні позиції, розчленування знання на складові, усвідомити роль кожного елемента. Рефлексія – це не просто актуалізація певних знань, а широке охоплення предметної ситуації й умов задачі, при якій цілісно постає вся картина явища, величини, що його характеризують, методи розрахунку тощо.

Наступним дидактичним принципом індивідуального учіння є інтелектуальна активність студента, головною ознакою якої О. Леонт'єв вважав двофазову діяльність, коли пізнавальна самостійність піднімається до рівня переходу об'єкта, що пізнається із відомої, засвоєної системи зв'язків в іншу сукупність відносин і на цій основі виявляється та, яка раніше не враховувалася, ніби приховані властивості. Інтелектуальна активність виявляється в уміннях розв'язувати одну й ту саму задачу багатьма способами, знаходити аналогії, встановлювати зв'язки й асоціації, виявляти незалежність мислення. Принцип інтелектуальної активності не впливає безпосередньо із дидактичного принципу активності студентів у навчанні. Він стосується, прихованого і головного аспекту навчально-пізнавальної діяльності суб'єкта навчання. Здійснення самостійної діяльності уміння є неможливим без саморегуляції й самоконтролю за її процесом з боку того, хто навчається.

У найбільш розвиненому вигляді самостійна діяльність учіння здійснюється в формі прогнозування результату пошуку. Кінцевий результат такої діяльності піддається самоперевірці й самоконтролю. Варто звернути увагу ще на один аспект цієї проблеми: самостійна діяльність суб'єкта учіння має бути природовідповідною, як такою, що відповідає здібностям, нахилам, реальним можливостям особистості.

Адаптація й відповідальність. Адаптація студентської молоді значною мірою залежить від усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Ще у недалекому минулому відповідальність за навчання майже повністю покладалася на викладача. Такий стан речей у деяких ВНЗ панує й сьогодні. Вважаємо, що такий підхід є хибним. Студент ще в стінах закладу повинен усвідомити свою відповідальність не лише за навчання, але й майбутню діяльність. Тому важливо, щоб він умів не лише самостійно набувати знання із різних джерел, але й володів навичками працювати з інформацією; відбирати й конструювати необхідні способи пізнавальної діяльності, адекватні цілям і задачам учіння; застосовувати знання на практиці; взаємодіяти з викладачами. Отже, мета навчальної, пошукової, творчої діяльності студента – це: передбачуваний результат; предметна проєкція майбутнього; суб'єктивний образ бажаного, який випереджував би віддзеркалення подій у його свідомості. Це означає, що суб'єкту учіння притаманною має бути перспективна морально-правова відповідальність. Під перспективним аспектом морально-правової відповідальності особистості розуміється високе усвідомлення сучасного і майбутнього розвитку нації і людства, цілеспрямованої, вільної діяльності людини [4, с.30].

Зацікавленість, самостійність, свідомість й активність тих, хто навчається значною мірою залежить від характеру й організованості їх діяльності, від форм і методів контролю, самоконтролю, а іноді взаємоконтролю, від їх ставлення до своїх результатів. І чим краще сконструйована і систематизована сукупність знань, які належить освоїти, тим в більшій степені студентам стають зрозумілими цілі навчання, тим краще і міцніше ці знання засвоюються, а уміння формуються.

Кардинальною проблемою підвищення ефективності результативності й відповідальності процесу становлення спеціаліста у ВНЗ, є ставлення до своєї майбутньої професії. Ставлення може бути позитивним і негативним, породжуватися активним станом одних якостей особистості (наприклад, почуття обов'язку, відповідальності) і пасивним – інших (наприклад, зацікавленість, потреба в цій діяльності); активністю одних блоків особистості (наприклад, творча діяльність) і пасивність тощо. Все це при одному й тому ж змісті діяльності студента зумовлює різну ступінь ефективності її впливу на процес адаптації, професійне ставлення й розвиток особистості, на формування у неї потреб і досвіду неперервної освіти.

Викладене дає можливість сформулювати такі висновки:

1. Проблема адаптації студентської молоді залишається бути актуальною, і як такою, що потребує подальшого дослідження.
2. Загальноцивілізаційні зміни, які охоплюють усі сфери життя і діяльності людини посилюють необхідність саме психолого-педагогічного підходу до питань студентської молоді у ВНЗ.
3. Психолого-педагогічна адаптація студентської молоді тісно взаємопов'язана із проблемами: якості освіти; інтелігенцією; вихованістю; творчістю; самодіяльністю, відповідальністю суб'єктів навчально-виховного процесу.
4. Для адаптованої особистості характерні такі риси: прагнення до демократичних пріоритетів, установка на визнання їх цінності, принциповість, гуманізм, чесність, почуття відповідальності й обов'язку, діалогічність, дисциплінованість,

соціально-значущий й особистісно-смісловий характер інтересів і мотивів діяльності, самостійність, активність та ініціатива.

До подальшого дослідження окресленої проблеми відносимо: роль здібностей і мотивації учіння у їх взаємозв'язку із адаптацією студентської молоді; питання якісного управління процесами адаптації; обґрунтування технологій психолого-педагогічної корекції на різних курсах навчання тощо.

1. Анохина Г. М. Личностно адаптированная система обучения // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 66–71.
2. Бердяев Н. А. Смысл творчества // Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества // За ред. В. С. Степина. – М.: Изд-во “Правда”. – С. 254–534.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
4. Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): Монографія, вид. 2. – Львів: ЛДФІ, 2002. – 232 с.
5. Виговська В. І. Дослідження творчого потенціалу сучасного вчителя: функціональна модель // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: Зб. наук. праць / За заг. ред. Н. П. Ничкало. – Харків: НТУ “ХП”, 2007. – С. 379–386.
6. Більш Юланта. Детермінанти професійного, пристосування // Неперервна професійна освіта: теорія і практика / Науково-методичний журнал. – 2001. – Випуск 2. – С. 21–32.
7. Галус О. М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ: Монографія. – Хмельницький: ХТПА, 2007. – 473 с.
8. Дистервег А. О. Самосознание учителя // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Госучпедгиз, 1956. – С. 309–320.
9. Зайчук В. О. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. Київ. – 2007. – С. 22–29.
10. Закон України “Про вищу освіту” // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – С. 168–221.
11. Зязюн І. А. Структурні компоненти свободи особистості в умовах динаміки її освіченості та вихованості // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: Зб. наук. праць / За ред. Н. Г. Ничкало. – Харків: НТУ “ХП”, 2007. – С. 14–24.
12. Козаков В. А. Соціально-психологічні аспекти активної навчальної діяльності у професійній освіті // Неперервна професійна освіта: теорія і практика / Науково-методичний журнал. – 2001. – Випуск 2. – С. 7–20.
13. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. – Матеріали методологічного семінару АПН України. 15 листопада 2006 р., Київ. – К.: СПД Богданова А. М., 2007. – С. 7–16.
14. Левківська Г. П., Сорочинська В. Є., Штифурак В. С. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: Навч. посібник. – К.: ЗАТ “ВПОР”, 2001. – 128 с.
15. Соколов А. В. Интеллектуально-этические идеалы современного студенчества // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 64–71.
16. Солдатенко М. Л. Самостійна пізнавальна діяльність як фактор професійного становлення // Неперервна професійна освіта: теорія і практика / Науково-методичний журнал. – 2001. – Випуск 2. – С. 54–66.
17. Софія Русова: 3 маловідомого і невідомого. – Частина 1. “Несторка української педагогічної літератури...” / Упорядники О. Джус, З. Нагачевська. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. – С. 154–160.
18. Хабермас Ю. Идея университета. Процессом обучения // Вестник высшей школы). – 1994. – № 4. – С. 10–18.

*The urgent problem of adaptation of contemporary students to the education in the conditions of general-civilized changes is grounded in the article. The author determines the main features of adapted personality: aspiration for democratic priorities, their values, social importance of interests and motives of activities, independence etc.*

**Key words:** *the youth of students, pedagogical adaptation, universities of Ukraine.*



## **ВПЛИВ НЕТРАДИЦІЙНИХ УРОКІВ НА НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*У статті розглянуто роль нетрадиційних уроків в процесі навчання учнів початкових класів. Увагу звернено на структуру, мету, завдання, типи нетрадиційних уроків. Розроблено конспект інтерактивного уроку з англійської мови.*

**Ключові слова:** нетрадиційний урок, початкова школа.

Сучасний загальноосвітній навчальний заклад покликаний навчати і виховувати таку молодь, яка була б спроможною активно включатися в усі сфери суспільного життя незалежної України, забезпечити прогрес становлення і розвитку, оволодіти позитивним досвідом старших поколінь і збагачувати його власними надбаннями. Про це, зокрема йдеться у Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ ст.).

Одним із провідних шляхів якісного розвитку оновлення сучасної школи лежить у площині реформування всіх її ланок, особливо початкової.

Система освіти на всіх рівнях її освіти ставить за мету формування творчої, свідомої особистості. Тому і постає необхідність надати певну допомогу учням у активізації їхньої інтелектуальної та емоційної діяльності, спрямувати навчальний процес в особистісну площину. Забезпечити організацію ефективного та свідомого навчання можливо за умови знання та вмілого використання різноманітних форм організації навчання.

В сучасній школі основною формою навчання є класно-урочна система, а урок виступає основною формою організації навчальної роботи в цій системі.

Проблемам уроку, його організації, структури, типів присвятили низку досліджень А.Алексюк, В.Онищук, В.Дяченко, В.Паламарчук та ін.

Питанням організації уроку займалися такі педагоги як В.Оконь, І.Казанцев, І.Купісевич, О.Савченко, І.Харламов та ін. Серед відомих у сучасній педагогічній науці форм навчання урок є найбільш розробленим у дослідженнях Ю.Зотова, С.Іванова, М.Казанцева, Г.Кирилової, Ю.Мальованого, М.Махмутова, В.Онищука.

Дослідження свідчать, що традиційні уроки на сучасному етапі розвитку початкової освіти, не вповні забезпечують високий рівень знань, умінь і навичок молодших школярів. Тому творчі вчителі шукають такі форми і методи навчання, які збуджували б процес сприйняття, кардинально змінювали б відношення учнів до навчання.

Одним із провідних напрямів методичного оновлення уроків в початковій школі є введення у навчальний процес нетрадиційних форм організації навчання, які дозволяють урізноманітнити форми і методи роботи з учнями, відходити від шаблонів, сприяють вихованню творчої особистості школяра, розширенню функцій учителя, дають можливість враховувати специфіку навчального матеріалу та індивідуальні особливості учнів.

Погляди педагогів щодо нетрадиційних форм організації навчання розходяться: одні вбачають в них прогрес педагогічної думки, правильний крок до демократизації школи, інші – порушення педагогічних принципів, вимушеним відходом вчителя під напругою лінивих учнів, які не хочуть і не вміють серйозно працювати. Водночас більшість педагогів-практиків все ж таки схиляються до думки, що зниження рівня

знань у значній мірі пояснюється якістю уроку: надійним стандартом, шаблоном, формалізмом. Тому для підвищення ефективності уроку, залучення учнів до активної і плідної праці необхідно впроваджувати інноваційні методи та прийоми навчання, шукати альтернативні форми навчання [2, 5].

*Отже, нетрадиційний урок* – це імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру. Л.Лухтай називає нестандартним такий урок, який не вкладається (повністю або частково) в рамки виробленого дидактикою, на якому вчитель не дотримується чітких етапів навчального процесу, методів, традиційних видів роботи [4]. На цій підставі можна стверджувати, що нетрадиційний урок – це розвиток, рух структури традиційного уроку. Отже, якщо хоча б один елемент традиційного уроку буде реалізовано нетрадиційним способом, то вже такий урок певною мірою можна назвати нетрадиційним, або традиційним з нетрадиційним виконанням одного із елементів. Річ у тім, що реалізація хоча б одного елемента уроку нетрадиційним шляхом пов'язана зі зміною тривалості інших елементів уроку, а це означає, що автоматично змінюється і структура уроку, а отже, урок стає нетрадиційним.

Нестандартний урок, на думку О.Митник і В.Шпак, з'являються завдяки нестандартній теорії, вдумливому самоаналізу діяльності вчителя передбаченню перебігу тих процесів, які відбуваються на уроці, а найголовніше – завдяки відсутності штампів у педагогічній технології [5]. Отже, можна стверджувати, що нестандартні уроки народжені самою педагогічною практикою. Цим урокам притаманні свої особливості – оригінальність задуму, сюжету, що дає змогу говорити про такі кроки як про „нетрадиційні”, творчі, авторські. Такі уроки сприяють розвитку мислення і мовлення школярів, їх пам'яті, ініціативи, працьовитості та багатьох інших позитивних якостей.

Структура нестандартних уроків також відмінна від традиційної. Елементи традиційного уроку – організація учнів до роботи на уроці, перевірка домашнього завдання, мотивація, актуалізація опорних знань, організація вивчення нового матеріалу, закріплення й осмислення матеріалу, узагальнення і застосування – присутні і на нестандартних уроках, але в незвичних формах.

Цей урок характерний ще й тим, що якщо у підготовці традиційного уроку основна вага лягає на плечі учителя, то у нетрадиційному уроці ми маємо концентрацію вольових, інтелектуальних, емоційних зусиль учнів, як під час уроку, так і при його проведенні. У зв'язку з цим можна виділити значну пізнавально-організаційну і творчу активність учнів.

Суть нестандартних уроків, на думку О.Антипової, В.Паламарчук, Д.Рум'янцевої, полягає у структуруванні змісту і форм, що викликає насамперед інтерес учнів, концентрацію їх вольових, інтелектуальних, емоційних зусиль [1, с.65–69].

Мета нетрадиційних уроків – формування в учнів цілісного світогляду про навколишній світ, активізація їх пізнавальної діяльності; якості засвоєння сприйнятого матеріалу; створення творчої атмосфери в колективі учнів; виявлення здібностей учні та їх особливості: формування навичок самостійної роботи школярів з додатковою літературою, таблицями міжпредметних зв'язків, опорними схемами; підвищення інтересу учнів до матеріалу, що вивчається; ефективна реалізація розвивально-виховної функції навчання.

Звичайно, ніхто не вимагає відмінити традиційний урок як основну форму навчання і виховання дітей. Мова йде про надання тому чи іншому виду класної діяльності нестандартних оригінальних прийомів, які сприятимуть збудженню

інтересу, формування активної позиції, вихованню допитливості дітей, і разом з тим, забезпечували швидке запам'ятовування, розуміння і засвоєння навчального матеріалу, звичайно, з урахуванням, віку і здібностей дітей.

До нетрадиційних уроків можна віднести:

*Уроки змістової спрямованості.* Їх основним компонентом є взаємини між учнями, засновані на змісті програмного матеріалу – уроки-семінари, уроки - конференції, уроки - лекції.

*Уроки на інтегративній основі* (уроки-комплекси, уроки панорами). Їм властиве викладання матеріалу кількох тем блоками, розгляд об'єктів, явищ в їх цілісності та єдності. Проводять такий урок кілька вчителів, один з яких ведучий. Поєднують різні предмети: історію та музику, географію та іноземну мову тощо.

*Уроки міжпредметні.* Мета їх — “спресувати” споріднений матеріал кількох предметів.

*Уроки-змагання* (уроки-КВК, уроки-аукціони, уроки-турніри, уроки-вікторини, уроки-конкурси). Передбачають поділ дітей на групи, які змагаються між собою, проведення різноманітних конкурсів, оцінювання їх результатів, нарахування певної кількості балів за правильність і повноту відповідей.

5. *Уроки суспільного огляду знань* (уроки-творчі звіти, уроки-заліки, уроки-експромт-екзамени, уроки-консультації, уроки-взаємонавчання, уроки-консиліуми). Особливості цих уроків полягають в опрацюванні найскладніших розділів навчальної програми, відсутності суб'єктивізму при оцінюванні (експертами виступають учні, дорослі, батьки). Вони спонукають до активної самостійної пізнавальної діяльності, вивчення додаткової літератури. Проводять їх наприкінці чверті, семестру, року.

6. *Уроки комунікативної спрямованості* (уроки-усні журнали, уроки-діалоги, уроки-роздуми, уроки-диспути, уроки-прес-конференції, уроки-репортажі, уроки-панорами, уроки-протиріччя; уроки-парадокси). Передбачають використання максимально різноманітних мовних засобів, самостійне опрацювання матеріалу, підготовку доповідей, виступи перед аудиторією, обговорення, критику або доповнення опонентів. Сприяють розвитку комунікативних умінь, навичок самостійної роботи. Підготовка доповідей розвиває мислення, пробуджує інтерес, перетворює малоцікаве повторення на захоплююче зіставлення точок зору.

7. *Уроки театралізовані* (уроки-спектаклі, уроки-концерти, кіно-уроки, дидактичний театр). Проводять їх у межах діючих програм і передбаченого навчальним планом часу, викликають емоції, збуджують інтерес до навчання, спираючись переважно на образне мислення, фантазію, уяву учнів.

8. *Уроки-подорожування, уроки-дослідження* (уроки-пошуки, уроки-розвідки, уроки-лабораторні дослідження, уроки-заочні подорожування, уроки-експедиційні дослідження, уроки-наукові дослідження). Зацікавлюють дітей, чий інтерес мають романтичну, фантастичну спрямованість. Пов'язані з виконанням ролей, відповідним оформленням, умовами проведення, витівками.

9. *Уроки з різновіковим складом учнів.* Їх проводять з учнями різного віку, спресовуючи у різні блоки матеріал одного предмета, що за програмою вивчається у різних класах.

10. *Уроки-ділові, рольові ігри* (уроки-«Слідство ведуть знавці», уроки-імпровізації, уроки-імітації). Передбачають виконання ролей за певним сценарієм, імітацію різнопланової діяльності, життєвих явищ. Особливо цінною є навчальна гра для школярів молодших класів, у яких конкретне образне мислення переважає над абстрактним.

11. *Уроки драматизації* (драматична гра, драматизація розповіді, імпровізована робота у пантомімі, тіньові п'єси, п'єси з ляльками і маріонетками, усі види невідготовленої драми — діяльність, де неформальна драма створюється самими учасниками гри). Спрямовані на розвиток співробітництва і єдності у навчальній групі. Драматизація є засобом надання навчальному матеріалу і навчальному процесу емоційності. Забезпечує міжпредметні зв'язки з літератури, історії, предметів естетичного циклу тощо.

12. *Уроки-психотренінги*. Спрямовані на розвиток і корекцію дитячої психіки (пізнавальної, емоційно-особистісної сфери), виховання індивідуальності, цілісної та багатогранної особистості. Використовують їх при навчанні дітей різного віку. Психотренінги загострюють сприйняття, поліпшують розумову діяльність. Навчання прийомів самоконтролю, самоорганізації, самодисципліни, розвиток активності сприяють психокорекції особистості [3, 333–336] .

13. *Інтерактивні уроки*. Передбачають моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Іншими словами, інтерактивний урок – це співнавчання, взаємонавчання, де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання [6].

Пропонуємо конспект **інтерактивного** уроку з англійської мови (2 клас).

**Тема уроку: Colors (Розмаїття кольорів).**

**Мета уроку:** навчальна – узагальнити систему знань про кольори;

виховна – виховувати любов до англійської мови;

розвиваюча - розвивати навички монологічного мовлення, працювати над правильною фонетичною вимовою слів;

**Обладнання:** матеріал з книжки С. Бурлакова “ABC Fun”, наочний матеріал.

*Хід заняття.*

### **I. Організація учнів до уроку.**

- Our lesson begins. Stand up!

- Good afternoon, children! Sit down, please and be attentive.

### **II. Актуалізація опорних знань.**

My name is...

What is your name? What is your surname?

- What day is it today?

- What season is it now?

Today at our lesson we have a guest.

Показую наочність.

This is Spring. She comes to us to listen what we know about colours.

Be attentive. Show our guest, that you are nice pupils.

### **III. Повідомлення теми, мети і завдань уроку.**

- Сьогодні на уроці ви поглибите свої знання про кольори.

#### **1. Вправа «Чарівна квітка».**

- First of all, we repeat the names of all the colours. And now children, look at the blackboard.

- What is this? This is a flower. You will repeat after me the names of the colours. Do you understand me?

- Well, repeat this all together.

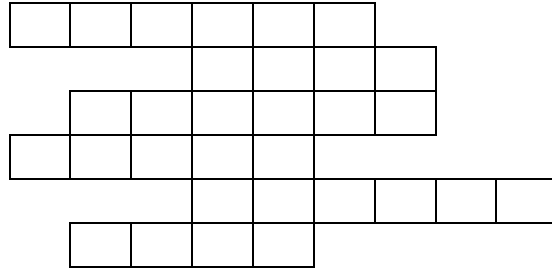
- Good! Thank you.



## 2. Розгадування кросворду.

Завдання:

1. What color is the lemon?
2. What color is the cherry?
3. What color is our blackboard?
4. Look at me, please, what color is my skirt?
5. What color is grass and leaves in spring?
6. What color is the sky?



Який колір утворився?

Good. The Spring says: "Thank you".

- Now, dear children, let's write down our crossword with the new words in your exercise-books. Try to write as nice as possible, because our guest The Spring will correct the mistakes and give you some marks.

3. Робота над картинкою

In this picture you can see a boy. His name is Pat. And this boy has a very nice cat.

What colour is this cat?

This cat is black.

What colour is the Pat's hat?

The Pat's hat is black.

Listen to me; be attentive.

*Pat's black cat*

*is in Pat's black hat.*

Who can translate it?

Now, repeat after me. – Now repeat with me, all together.

Who wants to tell this tongue-twister by heart? (tongue-twister – скоромовка)

### 1. Гра

Now we shall play a game. Do you like to play?

What's this? This is a ball.

What colour is this ball?

I shall tell you the colour in Ukraine. And you will tell in English.

Do you understand me?

(Я вам буду кидати м'яч, кажучи при цьому назву кольору по-українськи, а ви мені повинні повернути м'яч і назвати цей колір по-англійськи).

The Spring says: "Thank you very much".

But we have a surprise for her.

### 5. Розучування пісні

Now we'll learn a new song.

The first time I'll sing this song myself. Listen to me.

I like red dress

I like green dress

I like blue dress

And I like brown.  
I like yellow dress  
Yellow is for happiness  
Black and white  
Look all right.  
Look at the black-board, please.  
Listen to me (Читаю лист сама):  
Who wants to translate this poem?  
Методично розучую вірш з дітьми  
а) спочатку зачитую дві лінійки сама  
Listen to me:  
I like red dress  
I like green dress  
Потім вивчаю їх з дітьми  
Repeat after me. (Діти повторюють кілька разів).  
Таким самим чином вивчаю других дві лінійки  
I like blue dress  
And I like brown.

Після чого об'єдную їх з першими двома лінійками. І чотири останніх лінійки вивчаю так само.

I like yellow dress  
Yellow is for happiness  
Black and while  
Look all right.

Тоді зачитую вірш ще раз сама і учні повторюють його декілька разів.

б) Закріплення вірша  
Who wants to tell it by heart?  
Please, you.  
Yes, good. Sit down.

в) Вивчаю мелодію пісні.

Спочатку розучую мелодію двох перших лінійок:

1) Співаю сама

2) Учні повторюють за мною.

Listen to me.

Repeat after me.

Так само вивчаю мелодію двох других лінійок і об'єдную їх з першими.

Після чого вивчаю мелодію останніх лінійок. Співаю ще раз повністю всю пісню.

Listen to and look at me.

Повторюю її з учнями.

Repeat after me.

Діти співають її декілька разів, закріплюючи її.

Who want's to sing this song?

You, please.

Very good. Thank you.

## **6. Практична робота.**

1. Створення абстрактних художніх образів осені та зими за спостереженням і з пам'яті на основі своїх почуттів, естетичних переживань. Лунає музика творів П. Чайковського зі збірки «Пори року».

Children, now your task is to draw the season you like. Take a piece of paper and pencils, don't be afraid I'll help you.

Діти працюють, учитель надає індивідуальну допомогу.

2. Аналіз учнівських робіт

Now, will you put you pictures at the blackboard and all of you will see all the works. Your pictures are really nice. Thank you.

#### **IV. Підсумок заняття**

What colours do you know?

Who wants to tell the tongue-twister by heart?

Who can sing a song? Please, you.

- You were very active today and I'm glad.

Spring says, that you are nice pupils.

Our lesson is over. Good-bye.

#### **V. Домашнє завдання**

Now, children your homework for the next time is to learn the colors and to write them down in your copybook.

Таким чином, нетрадиційні уроки покликані підтримувати та розвивати природні задатки та індивідуальні здібності дитини, допомагати в становленні її суб'єктності, соціальності, культурної ідентифікації та творчої самореалізації.

1. Антипова О., Паламарчук В., Рум'янцева Д. У пошуках нестандартного уроку // Рад.школа. – 1991. – №1. – С.65-69.
2. Бегей М. Нестандартні уроки в початковій школі. – Івано-Франківськ, 1998. – 82 с.
3. Волкова Н. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2003. – 576 с.
4. Лухтай Л. Нестандартний урок // Поч. школа. – 1992. – №3 – С.31– 35.
5. Митник О., Шпак В. Народження нестандартного уроку // Поч. школа. – 1997. – №12. – С.11– 23.
6. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / За ред. О. Пометун. – К.: Вид. А.С.К. – 2003. – 192 с.

*The article deal with the role of non-traditional lessons during the study of junior pupils. The author paid attention on the structure, aims, task, type of non-traditional lesson. He also made the note of interactive lesson of English lesson.*

**Key words:** *non-traditional lesson, primary school.*

## УСНА НАРОДНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

*Усна народна творчість – невичерпне джерело розвитку мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку. З казок, пісень, прислів'їв, приказок, забавлянок дошкільник отримує перші уявлення про культуру, побут та мовлення свого народу. Малі фольклорні жанри активізують інтелектуальну, емоційно-вольову та фізичну сфери дитини, а читання або слухання фольклорних творів, промовляння їх разом із дорослими розвивають фонематичний слух, формують уміння усвідомлювати й відтворювати почуте. Зразки народної спадщини спрошують та урізноманітнюють формування мовлення дітей у ранньому віці.*

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, усна народна творчість, розвиток мовлення.

У дошкільному дитинстві починають формуватися, набирати знань і морального здоров'я наші діти, онуки; і чи стануть вони громадянами, гідними своєї країни й свого часу, залежить від сучасної сім'ї та навчального закладу, які повинні плекати творчу особистість, створювати умови для повноцінного фізичного, духовного й інтелектуального розвитку дитини, піднесення її культури й духовності.

Розкриваючи значення рідної мови, К.Д.Ушинський виділяв у ній насамперед народність. Він вважав, що мова кожного народу створена самим народом, а не кимось іншим. З мови народу народжується і поет, і музикант, і художник. У цьому зв'язку великий педагог закликав любити і не забувати ніколи рідну мову [3, 40]. Оскільки мова є універсальним засобом спілкування, накопичення й передачі інформації, навчання, виховання та формування духовного світу, вона немислима без мовлення.

Усна народна творчість – невичерпне джерело розвитку мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку. Відомі українські письменники Тарас Шевченко, Марко Вовчок, Іван Франко, Леся Українка високо цінували усну народну творчість, радили використовувати її для виховання майбутніх поколінь. З казок, пісень, прислів'їв, приказок, забавлянок дошкільник отримує перші уявлення про культуру та побут свого народу.

Скарбниця усної народної творчості надзвичайно багата. Це й ніжна щира мамина пісня над колискою немовляти, яка заспокоює дитину, зігріває її теплом і ласкою. Це і чарівна бабусина казка, яка вчить жити й працювати, боротися й перемагати, захищати добро й ненавидіти зло. Це і цікава дідусева приказка, скоромовка чи загадка, які розвивають кмітливість і мислення. Це і відповідь на тисячі “Чому?”, які дитина одержує від рідних, близьких, педагогів, задовільняючи свою природню допитливість.

Годі й перелічити усі різновиди художньої творчості, яку ми по праву вважаємо високо художнім скарбом культури й мистецтва нашого народу. Так звані малі фольклорні жанри (забавлянки, лічилки, скоромовки, заклички тощо), коли малюк промовляє їх, активізують інтелектуальну, емоційно-вольову та фізичну сфери. Проте, на жаль, молоді батьки часто не знають народних дитячих потішок. Та й швидкий розвиток комп'ютерних технологій, новітніх засобів масової інформації дещо знизив роль книжки в навчанні та вихованні дітей. Між тим читання або слухання фольклорних творів, промовляння їх разом із дорослими розвивають фонематичний слух, формують уміння усвідомлювати й відтворювати почуте.



Цікаві й зрозумілі малятам забавлянки, коротенькі пісеньки або віршики жартівливо-гумористичного характеру дають можливість одночасно з промовлянням виконувати певні дії, завдяки чому розвивається й коригується не лише мовлення, а й моторика дітей. У них змінюється емоційний стан; малята стають уважнішими, тішаться з того, що з ними спілкуються. А маніпуляції руками, пальцями, ногами, головою допомагають дошкільникам зрозуміти будову свого тіла, орієнтуватись у ньому.

Щодо дитячих забавлянок Л. Смолінська зазначала: “Національна інформація, що передається вербальними засобами спілкування, закріплюється у мові і передається наступним поколінням завдяки мовленнєвій та музичній інтонаціям. Її засвоєння є закономірним процесом та необхідною умовою ранньої соціалізації дитини” [2; 113].

Мова забавлянок, потішок є лаконічною, образною і багатою такими звуковими зіставленнями, які допомагають дітям визначати їх відмінність. У римах слова різні за змістом часто відрізняються лише одним – двома звуками (“лапці – бабці”, “тупоче – хоче”). Своєчасний розвиток фонематичного слуху сприяє здатності до оволодіння правильною звуковимовою надалі.

Звертання до народних пісень, потішок, забавлянок під час режимних процесів (умивання, одягання, годування, сну) викликає у дітей позитивне ставлення. Наприклад, під час умивання доцільно використовувати потішку “Водичко-водичко”, а процес одягання буде більш цікавим, коли його супроводжувати примовкою “Чок, чок, чобіток”. Забавлянки та потішки можна цікаво розігрувати та перетворювати на гру.

У молодшому дошкільному віці словниковий запас дітей тісно пов’язаний із розвитком дрібної моторики пальців рук. На заняттях та у повсякденному житті доцільним є використання пальчикового театру, за допомогою якого можна розігрувати з дітьми потішки, казочки. Це буде сприяти збагаченню мовлення, розвитку м’язів рук, викликанню радісних емоцій. Наприклад, розглянемо забавлянку “Наші пальчики”:

Наші пальчики маленькі,  
І рівенькі, і гладенькі (діти показують свої пальці).

Можемо із пальчиків  
Ми зробити зайчиків

(стиснувши пальці обох рук у кулаки, виставляють вказівні та середні пальці).

Вушка в зайчика тремтять,  
Слухать пісеньку хочуть

(ворушать цими пальцями, й далі всі разом співають пісеньку про зайчика).

Народні пісеньки, потішки, забавлянки потрібно промовляти весело, емоційно, з дотриманням ритму.

Під час прогулянок, спостерігаючи за різними явищами природи для збагачення словника дітей молодшого шкільного віку слід використовувати календарний фольклор – заклички. Наприклад, сонце заховалось за хмаринку, а дорослий, звернувшись до дітей, пропонує їм “покликати його”:

Вийди, вийди, сонечко,  
На дідове полечко,  
На бабине зіллячко,  
На наше подвір’ячко і т.д.

На прогулянках можна використовувати народні хороводні ігри, в яких правила й слова прості й доступні. Це такі ігри як “Подоляночка”, “Квочка і курчата” тощо.

В дошкільному віці більш поширеною стає тематика та зміст дібраного фольклорного матеріалу у збагаченні словника дитини, поглибленою стає робота над мовними особливостями.

До неоціненних можливостей усної народної творчості належать прислів'я та приказки. Вони є своєрідним кодексом моральної поведінки, в них можна знайти пораду, осуд, підтримку без зайвого пояснення і без зайвих слів. Найкраще вживати їх у момент, коли обставини наочно ілюструють прислів'я, і тоді схований у ньому зміст стає для дитини зрозумілим. Обравши певну ситуацію, у дітей запитують “Чому так кажуть?”, “Що відбулося?”, “Спробуй пояснити своїми словами.” Усі ці вправи спонукають дитину до висловлення власної думки, розвивають спостережливість, кмітливість, почуття гумору.

Приказці завжди знайдеться місце в спілкуванні з дитиною. Під час сніданку, обіду, вечері доцільно використати такі прислів'я:

- Каші маслом не зіпсуєш.
- Дорога ложка до обіду.
- Так їсть, аж за вухами лящить.

Якщо дитина виконує трудові доручення неохоче, нашвидкоруч чи відмовляється від них, можна використати такі прислів'я:

- Поспішиш – людей насмішиш.
- Силою не хвались – краще трудись.
- Метушиться багато, а робить мало.
- Що посієш, те й пожнеш.

Вихідний день батькам бажано проводити з дитиною на природі. Вона відкриває багато можливостей для поповнення знань і словника дошкільника прислів'ями. Наприклад:

- Де багато пташок, там немає комашок.
- Синиця пищить – зиму віщить.
- Зимою сонце світить та не гріє.
- Без вітру і трава не шелестить.

Завжди будуть доречні прислів'я морального плану:

- Краще гірка правда, ніж солодка брехня.
- На злодієві шапка горить.
- Не хвали сам себе, нехай тебе інші похвалять.

Багато спільного з прислів'ями та приказками мають загадки, які допомагають збагатити словник дітей, розвинути їхнє мовлення, перевірити знання та кмітливість.

Кожному відомо, що для дітей найулюбленішим жанром усної народної творчості є казка. Софія Русова зазначала: “Казка і дитина щось таке споріднене, і вони так одне з другом зрослися, що якби педагоги не намагалися вигонити казку з дитячої хати, вона таки там пануватиме, бо природно відповідає вимогам дитячого розуму”.

Розповідання казок завжди приносить малятам велику радість. Сила впливу казки залежить не лише від змісту, а й від уміння яскраво й образно її розповісти. Тому, розповідаючи казку, потрібно виразно розповідати, вживаючи характерні казкові фрази, епітети, створити теплу й задушевну обстановку. Під час слухання казки дитина є не тільки пасивним слухачем, але й активним оповідачем. Такі питання, як “Розкажи, чому...”, “А як би ти вчинив(ла) на місці героя?” – дають можливість дитині висловити власну думку.

Почуття та свої переживання, викликані казковими образами, проявляються в іграх – драматизаціях. Вони допомагають дитині глибше сприймати зміст твору. У

драматизації дитина безупинно обіграє різні ситуації: то вона повинна запитувати, то відповідати, то розповідати, говорячи від імені іншого. Таким чином діти поповнюють і збагачують свій словник за допомогою казки, яка практично сприяє засвоєнню потрібної форми мови.

Для розвитку мовленнєвої культури дошкільника багато може зробити сім'я, адже перші слова, перші речення маля вимовляє в колі близьких їй людей – батька, матері, бабусі, дідуся. Якщо родина любить свою дитину, бажає їй добра та світлої долі, невже байдуже поставиться до труднощів, які згодом спричиняють вади мовлення?! Мовленнєві вади призводять до затримки загального розвитку дитини, спричиняють труднощі у сприйманні та аналізі як навчального матеріалу, так і реальних подій. Деякі батьки вважають, зазначає А.М.Богуш, що дитина починає вчитись мові тільки в школі і не звертають достатньої уваги на розвиток мовлення своїх дітей у дошкільному віці [4; 18].

Не можна залишатися байдужим до мовленнєвих недоліків дитини. В колі сім'ї дорослі розуміють дитину з півслова, і вона почуває себе спокійно. Але проходять роки, поступово розширюється мовленнєве спілкування дитини, і недоліки мовлення перешкоджають швидкому встановленню контактів із ровесниками, виникають перші образи, перші прізвиська, перші дитячі гіркі сльози.

Допомогти батькам у вихованні чистого й правильного мовлення дітей – обов'язок вихователя дитячого навчального закладу. Спілкуючись із батьками він повинен розповідати про значення усної народної творчості у формуванні словника дитини, збагачення мовлення. Залучаючи батьків до спільної роботи можна провести консультації, бесіди, наприклад, на тему “Не позбавляй дитини найціннішого” чи “Граємось з дитиною всією родиною”; підготувати пам'ятки, папки-пересувки “Мовний дощик” чи “Мовленнєва бібліотечка”; проводити анкетування, “Школи свідомого батьківства”.

Організовуючи конференції, “круглі столи” щодо мовленнєвого розвитку дітей вихователь повинен наголошувати батькам, що постійне використання усної народної творчості сприяє збагаченню словника зразками народної мудрості, знайомить дитину з усім, що її оточує, сіє в душу добро, виховує повагу й любов до рідної мови.

Тож нехай стежина, з якої починається шлях у цікавий світ життя, складається з ніжної маминої колискової, з мудрої батьківської поради, з бабусиної казочки, з дідушевої байки.

1. Базовий компонент. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей // Дошкільне виховання. – 2004. № 7. – С. 22–23.

2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. Навчальний посібник. – Запоріжжя, 2000. – 275 с.

3. Богуш А. М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 327с.

4. Богуш А. М. Мова ваших дітей. – К.: Рад. школа, 1989. – 126 с.

5. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. // Дошкільне виховання. 1996. – № 6.

6. Гаврик Н. Розвиток зв'язного мовлення. // Дитячий садок. – Київ, 2006. – С. 4–8.

7. Гавриш Н. Слово – образ.// Дошкільне виховання. 1994. № 9 – С. 8.

8. Калмикова Л. Збагатити дитяче мовлення допоможуть словосполучення.// Дошкільне виховання. 2001. № 7. – С. 12–15.

9. Кушнерук Т. В ігри грай – свою країну знай. // Дошкільне виховання. 2006. № 8. – С. 26–27.

10. Низковська О. Вчити мови та розмови. / Дошкільне виховання. 2000. № 7. – С. 10–12.

11. Рибцун Ю. Граємо з дитиною всією родиною. // Дошкільне виховання. 2005. № 9. – С. 26–27.

12.Рубальська Н. Обжинкові ігри й забавлянки для Миколки та Оксанки.// Дошкільне виховання. 2005. № 8. – С. 30–31.

13.Українське народознавство: Навч. посібник / С. П. Павлюк. – 3-тє вид., випр. – К.: Знання, 2006. – 568 с.

14.Чарівна скринька. Загадки, народні прикмети, звичаї, колядки, щедрівки та колискові. / Л. Є. Ярешко. – Чернігів: Деснянська правда. 1993. – 56 с.

*The article describes the usage ethnopedagogical means in the process of speech formation of senior preschool children age. The definition of every small folklore genre is proposed in the article. The author points to the possibility of grammatically correct speech formation by means of folk creation. The work contains some models examples of their usage in the process of education.*

**Key words:** *senior preschool children, small folklore, grammatically correct speech.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*У статті розкрито сутність поняття комунікативні уміння дітей старшого дошкільного віку у психолого-педагогічній літературі.*

**Ключові слова:** спілкування, комунікативні уміння, класифікація комунікативних умінь, особливості комунікативних умінь, комунікативний простір.

Вдосконалення дошкільної освіти як принципова складова освітньо-виховного процесу передбачає гуманізацію всієї сукупності відносин: дитина – дитина, дитина – вихователь, дитина – батьки і т.д. Перехід до системи освіти зорієнтованої на дитині, робить проблеми культивування людської гідності, збереження здоров'я, адаптації до навколишнього середовища першочерговим. Розв'язуються вони в процесі спілкування – це на даному етапі можливість захисту людині від негативних проявів суспільства: зберегти своє здоров'я, свою психічну повноцінність, забезпечити можливість розвитку [1].

Проблеми спілкування розглядаються науковцями різних наук – істориками, філософами, соціологами, психологами, лінгвістами, педагогами. У дослідженнях психологів обґрунтовується теоретична і практична значущість спілкування. Аналізуючи здібності до спілкування, Р.С.Немов наголошує, що без умінь адаптуватися до людей, вірно сприймати й оцінювати їх самих та їхні вчинки, взаємодіяти з ними і налагоджувати хороші взаємостосунки в різних ситуаціях, нормальне життя і розвиток особистості були просто неможливі [7].

Положення про вирішальну роль спілкування в психічному розвитку дитини було висунуте і розроблялося Л.С.Виготським, який неодноразово підкреслював, що “психологічна природа людини представляє сукупність людських відносин, які є функціями особистості і формами її структури” [3].

У роботах Л.С.Виготського визначено взаємозв'язок і взаємозалежність відносин “дитина – дитина” і “дитина – дорослий” в психічному розвитку дітей: “Дитина в змозі за допомогою наслідування в колективній діяльності під керівництвом дорослих зробити набагато більше і, притому, зробити з розумінням, самостійно” [3].

Сучасні дослідження з проблеми відзначають, що спілкування служить встановленню спільності між людьми, регулює їх спільну діяльність, є інструментом пізнання і основою свідомості для окремої людини, служить самовизначенню особистості, без чого людина відокремилася із спільної діяльності і виявилася б поза людством втраченою і безпорадною [1].

Внесок у дослідження мовленнєвого спілкування мали праці таких дослідників О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія, О.О.Леонтьєва, Т.В.Ахутіна та ін. На органічний зв'язок навчання і виховання із спілкуванням, як одним з видів людської діяльності і на творчу природу спілкування вказують роботи Л.П.Буєвою, М.С.Кагана; аналіз культури спілкування розглядається І.А.Ільєсовим; етичні основи спілкування виділяються А.І.Тітаренко.

**Мета статті** – висвітлення проблеми формулювання понять, класифікації і умов формування комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку.

Важливою умовою для формування комунікативних здібностей є формування у дітей певних умінь та навичок спілкування як з дорослими так і з однолітками. Уміння є однією з найважливіших категорій педагогіки і психології. Вітчизняні психологи виходять з основних положень психологічної концепції діяльності, відповідно до якої уміння – це окремі акти, компоненти діяльності (Л.С.Виготській, А.Н.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн).

Є різні підходи у визначенні поняття “уміння” немає єдності думок дослідників. Умінням називають і самий елементарний рівень виконання дій, і майстерність людини в даному виді діяльності.

Формування комунікативних умінь є однією з провідних сучасних наукових проблем. Її розв’язанню приділяється значна увага з психологічних, педагогічних, лінгводидактичних, психолінгвістичних позицій. В останніх психолого-педагогічних дослідженнях висвітлюються особливості формування комунікативних умінь дітей дошкільного віку (Т.О.Піроженко, 2002), першокласників (Н.В.Притулик, 2004) учнів старших класів (А.Ф.Курінна, 2005), майбутніх учителів (О.П.Яковліва, 2002), курсантів (М.М.Ісаєнко, 2002).

Комунікативні уміння формуються у процесі спілкування (В.В.Давидов, Н.В.Кузьміна, Б.Ф.Ломов, В.Н.Мясищев, А.А.Петровська, В.О.Сластьонін), як творче самопочуття особистості в спілкуванні (О.Л.Кононко, Е.А.Мілерян, А.В.Платонов, К.І.Чорна. Отже, комунікативні вміння забезпечують одночасну активну взаємодію, самопрезентацію особистості в цілому, а саме її індивідуальних особливостей, світогляду, спрямованості моральних якостей [8].

Комунікативно-мовленнєві уміння та навички як об’єкт вивчення представляють собою складні психофізіологічні та інформаційно-діяльнісні явища.

Слід підкреслити, що у вчених немає єдиної думки щодо визначення поняття комунікативних умінь. Зокрема Е.В.Семенова визначає комунікативні уміння як “якості суб’єкта спілкування, які дозволяють йому здійснювати педагогічне спілкування на оптимально високому професійному рівні”; О.І.Киліченко називає комунікативні уміння “складовим структурним компонентом особистості вчителя, який виражає здатність вчителя управляти спілкуванням дітей і своїми взаємостосунками з ними”; Н.М.Косова називає їх здатністю керувати своєю діяльністю в умовах рішення комунікативних завдань; В.Д.Ширшов розуміє їх як комплекс комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній і практичній підготовленості особистості і які дозволяють творчо використовувати комунікативні знання і навички для точного і повного віддзеркалення і перетворення дійсності.

Л.Р.Мунірова пропонує наступну класифікацію комунікативних умінь:

Група інформаційно-комунікативних умінь складається з умінь вступати в процес спілкування (виражати прохання, вітання, поздоровлення, запрошення, ввічливого обігу, дружньої розмови); умінь орієнтуватися в партнерах, ситуаціях спілкування (почати розмову із знайомою і незнайомою людиною, дотримувати правила культури спілкування у відносинах з товаришами, вчителем, дорослими, зрозуміти ситуацію, в яку ставляться комуніканти, наміри, мотиви спілкування); умінь співвідносити засоби вербального і невербального спілкування (вживати слова і знаки ввічливості, емоційно і змістовно виражати думки, використовуючи жести, міміку, символи, одержувати і забезпечувати інформацією про себе і інші речі, користуватися малюнками, таблицями, схемами, групувати матеріал, що міститься в них).

Група регуляція-комунікативних умінь складається з умінь погоджувати свої дії, думки, установки з потребами своїх товаришів по спілкуванню (здійснення само-

і взаємоконтролю навчальної і трудової діяльності, обґрунтування спільно виконуваних завдань і операцій в певній логічній послідовності, визначення порядку і раціональних способів виконання сумісних навчальних завдань); умінь довіряти, допомагати і підтримувати тих, з ким спілкуєшся (допомагати тим, хто потребує допомоги, поступатися, бути чесним, не ухилятися від відповідей, говорити про свої наміри, давати поради самим і довіряти порадам інших, довіряти як одержуваній інформації, так і своєму товаришу по спілкуванню, дорослим, вчителю); умінь застосовувати свої індивідуальні уміння при рішенні сумісних задач (використовувати мову, математичні символи, музику, рухи, графічну комунікацію для виконання завдань із загальною метою, фіксації і оформлення результатів своїх спостережень, цілеспрямованого користування художньою, науково-популярною, довідковою літературою, словником в підручнику); умінь оцінити результати сумісного спілкування (оцінити себе і інших критично, враховувати особистий внесок кожного в спілкування, обговорювати, розуміти результати спілкування, ухвалювати правильні рішення, виразити згоду (незгода), схвалення (несхвалення), оцінити відповідність вербальної поведінки невербальному, чи сприяє це залученню інших партнерів по спілкуванню).

Група афектно-комунікативних умінь ґрунтується на уміннях ділитися своїми відчуттями, інтересами, настроєм з партнером по спілкуванню; проявляти чуйність, чуйність, співпереживання, турботу до партнерів по спілкуванню; оцінювати емоційну поведінку один одного.

Особливу роль в розробку теорії формування комунікативних умінь дітей внесли роботи О.В.Безкровної, И.В.Забродіної, В.Г.Кисарчук, Т.А.Ладиженської, Х.І.Лійметс, В.Ю.Ліпатової, Н.А.Лошкарьової, Л.Н.Марковец, В.Н.Мещерякової, А.В.Мудріка, Л.Р.Мунірової, Р.А.Порошиною, Е.І.Пассова.

Надзвичайну значущість формування комунікативних умінь визначалося також Т.А.Антоновою, Я.Л.Коломінським, М.И.Лісіною, В.С.Мухіною, Т.А.Репіною, А.Г.Руською, Р.К.Терещуком) в контексті дослідження природи спілкування дошкільників з однолітками, динаміки їх комунікативної діяльності, комунікативної готовності до школи, становлення спілкування в ігровій, навчальній, трудовій діяльності [9].

Т.А.Антонова як основні характеристики комунікативних умінь виділила:

- ступінь адресованості висловів партнеру, уміння привернути його увагу до себе;
- ступінь доброзичливості;
- аргументованість висловів, що характеризується наявністю або відсутністю значущих для однолітка обґрунтувань в них;
- співвідношення позитивних і негативних оцінок і інших експресивних актів, уміння дозувати емоційні акти спілкування різної модальності.

Істотний внесок в розробку теорії комунікативних умінь як чинника психологічної готовності дитини до школи внесла М.Г.Маркіна. Вона розробила показники комунікативної готовності до шкільного навчання і ознаки їх прояву, як які виділені комунікативні уміння:

1. Здатність до конструктивного ведення діалогу:

- уміння слухати партнера і адекватно розуміти значення його висловлювання;
- уміння знаходити суперечності і слабкі місця в міркуваннях партнера і піддавати їх конструктивному обговоренню;
- уміння втілювати власну думку у форму логічно стрункої узагальнюючої думки, доступної для сприйняття оточуючих.

2. Адекватність орієнтування в комунікативному просторі: уміння конструювати образ “Я” на основі узгодження власних і чужих уявлень про себе;

- уміння створювати “образ партнера” по комунікації;
- уміння адекватно сприймати суть конкретної взаємодії.

3. Компетентність в моделюванні акту міжособистісної взаємодії:

- уміння знаходити тему і планувати хід майбутнього спілкування;

- уміння проектувати адекватні засоби спілкування і реалізовувати їх на практиці;

- уміння уникати можливих конфліктів в спілкуванні і пов’язані з ними емоційно-психологічні напруження.

Таке основне бачення вітчизняних педагогів і психологів. Вони розуміють комунікативні уміння розуміються як індивідуальні якості або структурні компоненти особистості дитини, тісно пов’язані з мовною діяльністю.

У дослідженнях Л.Р.Мунірової доводиться можливість щодо формування даних груп умінь у дітей старшого дошкільного віку і розроблена методика. Ця методика заснована на загальнодидактичних етапах формування загальнонавчальних, складних комунікативних умінь є конкретною допомогою вихователів і вчителів, зокрема:

- розкриття що вчиться значення комунікативних умінь в процесі організації комунікативної діяльності;
- ознайомлення умінь, що вчать з змістом і структурою;
- включення завдань, що вчать у виконання, по оволодінню комунікативними уміннями;
- вдосконалення у засвоєваних комунікативних умінь, що вчать, в творчій діяльності.

М.Г.Маркіна умовами формування комунікативної готовності дітей до навчання в школі вважає:

- організацію навчально-пізнавальної діяльності майбутніх школярів за допомогою її діалогізації;
- спрямованість педагогічної дії на оволодіння дітьми способами розуміння внутрішнього стану людей;
- використання ігрової діяльності як ведучою у вдосконаленні прийомів довільної регуляції власних відносин з дорослими і однолітками.

Питання формування комунікативних умінь простежувалися деякими дослідниками і у зв’язку з вихованням етичних якостей особистості дошкільника, формуванням дружніх взаєностосунків. Т.А.Маркова вивчала питання про особливості цієї сторони дитячих взаєностосунків, які характеризуються як дружні, мають гуманний зміст, необхідні як при вибіркового спілкуванні однієї дитини з іншими, так і з всіма дітьми групи. Показником гуманних, дружніх якостей, що формуються, є вирази їх дітьми із власної волі, незалежно від безпосередньої дії вихователя і його присутності в групі [5].

У дослідженні Л.А.Пеньєвської виявлено різноманіття форм дитячої взаємодопомоги і зроблена її класифікація. Ця діяльність виражається в безпосередніх діях, в допомозі один одному, в умінні поділитися річчю, матеріалом, іграшками, в приєднанні своїх зусиль при виконанні загальної роботи, потрібної для всіх, в активній моральній підтримці, діяльності, направленої на передачу свого досвіду іншому.

Дослідження В.Г.Нечаєвої мали своїм завданням з’ясувати значення організованості поведінки у формуванні колективних взаєностосунків дітей [4].



Між дітьми в іграх і трудових процесах встановлюються такі взаємостосунки, при яких їм необхідно домовлятися в ході гри, погоджувати дії в трудовому процесі. Це створює умови для формування основ організованості поведінки і виступає в дитячих взаємостосунках як важлива якість колективних відносин, що формуються.

Т. В. Пуртова, вивчаючи педагогічні умови формування довірливості в спілкуванні у дітей дошкільного віку виділила як такі:

1. Поєднання індивідуальних і колективних форм діяльності, що відповідають специфіці психологічного віку.

2. Організація спільної діяльності дітей і дорослих, де кінцевий результат буде для дитини наочною оцінкою успішності її взаємодії з іншими людьми.

3. Використання адекватних віку ігрових форм активності дитини.

В результаті екскурсу в проблему формування понять, класифікації і умов формування комунікативних умінь ми визначили дану групу умінь у старших дошкільників таким чином:

Комунікативні уміння – це складні і усвідомлені комунікативні дії, засновані на теоретичних знаннях і практичній підготовленості дитини до спілкування.

Характеризуючи дане визначення, ми хотіли б підкреслити:

- комунікативні уміння є складними, що включають прості (елементарні) уміння;
- прості (елементарні) комунікативні уміння в ході постійних вправ автоматизуються і доводяться до навички;

- комунікативні навички входять до складу комунікативних умінь і конкретизують останні своїм змістом;

- комунікативні уміння є усвідомленими комунікативними діями дітей, що виявляється в здатності дошкільників будувати спілкування відповідно до завдань, адекватно комунікативної ситуації і партнерам, аналізувати і оцінювати комунікативні контакти з однолітками і дорослими;

- комунікативні уміння засновані на теоретичних знаннях і практичній підготовленості, які включають цілеспрямовану роботу із створення мотивації на спілкування і придбання комунікативних умінь, ознайомлення дітей із засобами і способами спілкування, практичне здійснення дій в умовах комунікативної діяльності.

Комунікативні уміння включають знання, елементарні уміння, навички, необхідні в процесі спілкування для вибору і здійснення адекватних комунікативній ситуації дій.

Таким чином проаналізувавши деякі підходи до проблеми формування комунікативних умінь, ми відзначаємо, що в педагогіці, зокрема дошкільній, не розроблена єдина концепція, що характеризує дану групу умінь тому потребує подальшої деталізації, визначення міри значимості і складності для дітей старшого дошкільного віку, виявлення рівня володіння старшими дошкільниками комунікативними уміннями.

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. – Львів: Світ, 1990. – 232 с.

2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.

4. Богуш А. М. Обучение правильной речи в детском саду. – К.: Рад. школа, 1990. – 212 с.

5. Культура спілкування / За ред. П. М. Щербаня. – К.: ІЗМН, 1997. – 328 с.

6. Мухина В. С. Возрастная психология. – М.: Академия, 1998. – 456 с.

7. Немов Р. С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3-х кн. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1. – 688 с.
8. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: Монографія: ТОВ “Нора-прінт”, 2002. – 309 с.
9. Рузская А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками. – М., 1989. – 216 с.

*In the article essence of concept is exposed communicative abilities of children of senior preschool age in психолого-педагогічній to literature.*

**Key words:** *intercourse, communicative abilities, classification of communicative abilities, feature of communicative abilities, communicative space.*

## СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧОГО ТУРИЗМУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті теоретично обґрунтовується система підготовки майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах. Показана доцільність застосування особистісно-орієнтованого підходу до формування готовності студентів факультету туризму до проведення спортивно-оздоровчої діяльності. Запропоновано авторську спеціальну особистісно-орієнтовану систему підготовки майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності. Проаналізовано рівень готовності студентів факультету туризму до проведення спортивно-оздоровчої діяльності. Визначено основні педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності.*

**Ключові слова:** система підготовки, спортивно-оздоровча діяльність, спортивно-оздоровчий туризм, готовність до спортивно-оздоровчої діяльності, фахівець зі спортивно-оздоровчого туризму, особи стіно-орієнтований підхід.

**Постановка проблеми.** У межах вітчизняної туристичної галузі чітко визначився окремий вид діяльності – спортивно-оздоровчий туризм. Цей сегмент туризму виник на самодіяльних засадах з ініціативи туристів-аматорів. Він поєднує в собі спорт і відпочинок, виховує патріотизм і національну самосвідомість.

Оздоровча цінність туризму визначається перебуванням в природних умовах, позитивній дії різноманітних природних факторів у поєднанні з фізичною діяльністю. Все це сприяє повноцінному відпочинку, зміцненню здоров'я та загартованню організму.

Аналіз теоретичних основ підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму, основних вимог до їх професійної діяльності та особливостей туристської освіти у вищих навчальних закладах дає підстави констатувати, що специфіка підготовки майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму полягає в тому, що такий фахівець повинен мати загальнотеоретичну туристську підготовку, володіти спеціальними практичними вміннями і навичками. Все це зумовлює готовність майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень.** Проведений аналіз професійної підготовки фахівців із спортивно-оздоровчого туризму в системі професійної підготовки туристського профілю засвідчив, що до 2000 року підготовка та перепідготовка фахівців для активних видів туризму, зокрема спортивного та оздоровчого в основному була пов'язана з підвищенням кваліфікації, що за відсутності базової освіти не вирішувало кадрової проблеми підготовки фахівців із спортивно-оздоровчого туризму (В.І.Ганопольський, В.О.Квартальнов, А.П.Конох, В.К.Федорченко). Вищі навчальні заклади, в яких проводиться підготовка фахівців із спортивно-оздоровчого туризму зорієнтовані на підготовку висококваліфікованих фахівців із туризму і до недавніх часів за спеціалізацією “спортивно-оздоровчий туризм” підготовка фахівців не проводилася.

Загальними теоретико-методичними основами системи з формування готовності студентів факультету туризму до спортивно-оздоровчої діяльності виступали концептуальні засади вищої туристської освіти (В.О.Квартальнов, А.П.Конох,

В.К.Федорченко й інші) та гуманізації вищої освіти (Г.О.Балл, Б.Й.Боришевський, І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, В.А.Семиченко та ін.).

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування системи формування готовності майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Оздоровчий аспект туризму полягає в позитивному впливі на організм людини факторів природи в поєднанні з загальнозміцнюючою м'язовою діяльністю. Інтенсивність м'язової діяльності визначається станом здоров'я й фізичної підготовки учасника походу, що зумовлює вибір засобу пересування, темп, тривалість подорожі тощо. Для оздоровлення застосовують найбільш поширені прикладні види активного туризму – пішохідні, на лижах, водні, велосипедні походи й мандрівки, прогулянки й екскурсії, причому на учасників, як правило, припадає загальне (від помірнього до значного) фізичне навантаження. Це зміцнює й тренує організм людини. Досягається значний оздоровчий ефект: розвиваються та зміцнюються серцево-судинна й дихальна системи, поліпшується процес травлення, підвищується обмін речовин, зміцнюється опорно-руховий апарат. Регламентоване пересування пішки, на лижах, на веслах і вітрильних суднах, на велосипедах у різних погодних умовах, рельєфі місцевості, подолання перешкод, перенесення вантажу – розвивають силу, витривалість, спритність, швидкість реакції тощо.

Перед вищим навчальним закладом, в якому проводиться підготовка фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму, стоїть першочергове завдання підготувати фахівця, максимально наближеного до кваліфікаційних вимог (серед яких необхідність мати навички самостійно приймати рішення із питань спортивно-оздоровчої діяльності).

Аналіз організації туристської підготовки фахівців у вищих навчальних закладах показує, що навчальні плани та програми з дисциплін не передбачають достатньої професійної підготовки висококваліфікованого фахівця спортивно-оздоровчого туризму. Ще нерідкі випадки невідповідності поєднання змісту і форм підготовки фахівця зі спортивно-оздоровчого туризму, так як проводиться, в основному, загальна туристська підготовка.

Ми вважаємо, що основна функція вищого навчального закладу, в якому здійснюється підготовка фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму, – підготовка висококваліфікованих фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму, адаптованих до умов ринку праці та ринкових взаємовідносин в економіці країни, які були б мобільними, конкурентоздатними. Необхідно змінювати форми організації навчання, посилювати вимоги до викладачів, впроваджувати нові технології навчання. Викладене вище обумовлює потребу наукового пошуку та дидактичного обґрунтування системи підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму.

Аналіз науково-педагогічної літератури, вивчення структури готовності студентів факультету туризму до спортивно-оздоровчої діяльності та специфіки організації підготовки фахівців туристського профілю висувають проблему наукового обґрунтування змісту такої підготовки у число центральних проблем. З цією метою нами розроблено та апробовано концептуальну систему підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму.

При розробці концептуальної системи підготовки майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму нами ставилося завдання – підвищити підготовку студентів факультету туризму через формування їх готовності до спортивно-оздоровчої діяльності на засадах особистісно-орієнтованого підходу. Сутність даного підходу полягає в розумінні, виявленні, актуалізації та розвитку особистості

майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму та їх професійних знань, умінь, навичок і професійно-важливих якостей у фаховій підготовці із використанням доцільних педагогічних умов, методів і прийомів як цілісної системи підготовки студентів факультету туризму до спортивно-оздоровчої діяльності.

Зважаючи на те, що процес формування готовності студентів факультету туризму до спортивно-оздоровчого туризму багато в чому залежить від тих чи інших педагогічних методів і прийомів, спрямованих на розвиток компонентів даного виду готовності, нами визначено основні педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності: організація навчально-пізнавальної діяльності на засадах особистісно-орієнтованого підходу, зміст загальної та спеціальної підготовки фахівців, суб'єкт-суб'єктна взаємодія у навчально-пізнавальній діяльності, формування професійної компетентності, використання комплексу ситуаційних завдань, інтегрована туристська практика.

Розробка особистісно-орієнтованої системи підготовки майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму здійснювалася відповідно до наступних принципів: демократизації навчально-виховного процесу, індивідуалізації та диференціації навчання, науковості, системності, наочності, доступності, професійної спрямованості.

Як засіб формування готовності майбутніх фахівців до спортивно-оздоровчого туризму виступає особистісно-орієнтована система підготовки студентів факультету туризму до спортивно-оздоровчої діяльності, що складається із вдосконалення фундаментальної, практичної та спеціальної підготовки.

Вихідною складовою системи підготовки майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності є власне сформування готовності студентів факультету туризму, структура якої містить такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, комунікативний, емоційно-вольовий і практичний.

З метою покращення професійної підготовки та формування готовності майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності нами впроваджено авторські розробки: спецкурси “Міжособистісні взаємини у малих групах (під час проведення спортивно-оздоровчих заходів)”, “Спортивно-оздоровчий туризм”, “Організація і проведення спортивно-оздоровчого походу”, практикум розв'язання ситуаційних завдань, програми секційних занять зі спортивно-оздоровчого туризму та спеціально організованої практики.

Як результат втілення системи підготовки майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності розглядається власне їх готовність до спортивно-оздоровчої діяльності в єдності і взаємозв'язку її компонентів.

Для забезпечення фундаментальної підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму навчальним планом за напрямом підготовки “Туризм” відповідно до освітньо-професійної програми передбачено такі нормативні дисципліни циклу природничо-наукової та загально-економічної підготовки: вища математика, інформатика і комп'ютерна техніка, статистика, економіка підприємств, основи менеджменту, основи маркетингу, охорона праці, основи екології, основи наукових досліджень, безпека життєдіяльності. Окрім цього, до даної групи дисциплін також включено перелік дисциплін загально-туристської підготовки, а саме: рекреаційна географія, туристське країнознавство, туристські ресурси України, рекреологія. Із переліку вибіркових навчальних дисциплін фундаментальної підготовки – дисципліни, що передбачають фахову спрямованість саме у підготовці фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму. Це – міжнародний туризм, основи конфліктології, психологія

туристської діяльності. На нашу думку, у перелік дисциплін фундаментальної підготовки доцільно включити запропонований авторський спецкурс “Міжособистісні взаємини у малих групах (під час проведення спортивно-оздоровчих заходів)”, оскільки фахівець зі спортивно-оздоровчого туризму працює із малочисельними туристськими групами.

Робота із малими групами вимагає від фахівця особливих знань і умінь, тому що передбачає знання фахівцем особливостей малої групи. Тому підготовка студентів факультету туризму вимагає організації специфічної групової форми навчальної діяльності майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму.

Групова форма діяльності в процесі навчання об’єднує і, одночасно, викликає змагання, конкуренцію, що відповідає вимогам ринкової економіки та модульної системи організації навчання студентів.

Є.Нор [6] визначає, що групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах, об’єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві та співпраці.

Найповніше характеризує навчальну діяльність О.Г.Ярошенко [12], визначаючи її як вид пізнавальної діяльності, що реалізується в фронтальній, груповій та індивідуальній формах і, що до основних елементів діяльності належать суб’єкт та об’єкт навчання. Вона дає наступне визначення групової навчальної діяльності, що це спільна і систематична діяльність малих груп, які створюються в межах курсу на відносно тривалий час із дотриманням таких умов: психологічна сумісність представників груп, їх бажання спільно працювати над розв’язанням навчальних завдань; наявність у складі груп не менше 50% студентів, які здатні на належному рівні здійснювати навчальні дії.

Аналіз літератури [6; 8; 11; 12] дає змогу встановити, що серед дослідників, які вивчали питання групової роботи не спостерігається єдиної думки відносно поняття “групова навчальна діяльність”. Можливо, це все залежить від завдань, які поставили перед собою науковці, але вони [6; 8; 11; 12] притримуються спільної думки про те, що в процесі групової роботи використовується форма організації навчальних занять, при якій для визначеної групи ставиться єдина навчальна мета. Отже, групова форма навчання виступає як єдина, тобто всі виконують одне й теж завдання і диференційована, оскільки передбачає різні завдання для групи.

Спираючись на структуру педагогічних технологій [8] і зміст групової навчальної роботи [11], специфіку спортивно-оздоровчої діяльності [4; 9; 3; 10], ми визначили структуру групової навчальної діяльності майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму, за якою будували зміст навчальних занять. Вона містить таке:

1. Концептуальна основа. Групова технологія має стимулюючу дію на розвиток студентів факультету туризму через взаємозбагачення їх у групі; організацію спільних туристських дій, що веде до активізації навчально-пізнавальних процесів: розподіл початкових дій і операцій (задається системою завдань, що обумовлюються особливостями спортивно-оздоровчої діяльності); комунікацію, спілкування, без яких неможливі розподіл, обмін і взаєморозуміння, завдяки яким плануються адекватні туристські завдання, умови спортивно-оздоровчої діяльності й вибір відповідних способів дії; обмін способами дії, що задається необхідністю побудови різних способів для одержання сукупного продукту діяльності – розв’язання туристської проблеми; взаєморозуміння, що диктується характером включення у спільну туристську діяльність.

2. Змістова частина (цілі: загальна – забезпечення активності навчального процесу й конкретна – досягнення високого рівня засвоєння змісту туристського матеріалу).

3. Процесуальна частина – технологічний процес:

- організація процесу групового навчання: розподіл аудиторії на групи непостійного складу для вирішення туристських навчальних завдань, що добираються з урахуванням змісту й характеру спортивно-оздоровчої діяльності; одержання певного завдання (або однакового, або диференційованого) кожною групою й виконання його спільно, під безпосереднім керівництвом лідера групи чи викладача; виконання завдання в групі таким чином, що дозволяє враховувати й оцінювати індивідуальний внесок кожного члена групи; підбір керівників груп і їхнього складу за принципом об'єднання учасників різного рівня навченості, інформованості з даної теми, сумісності, що дозволяє їм взаємно доповнювати й збагачувати один одного; заохочення до спільного обговорення ходу та результатів роботи, звернення за порадою один до одного;

- діяльність членів групи (знайомство з туристським матеріалом, планування роботи в групі; розподіл завдань усередині групи; індивідуальне виконання туристського завдання; обговорення індивідуальних результатів роботи в групі);

- діяльність викладача з керівництва процесом навчання (постановка туристського завдання (ситуації); інструктаж щодо послідовності роботи; аналіз змісту навчального матеріалу; визначення видів групової діяльності; підготовка й роздавання дидактичного матеріалу по групах; визначення міри допомоги з боку викладача, керування роботою учасника опосередковано, через завдання, які регулюють їх спортивно-оздоровчу діяльність; підготовка завдань для групової роботи з урахуванням їх обсягу, рівня складності за навчальними можливостями учасників;

- діагностика процесу й коректування (обговорення загального туристського завдання групи (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення); підведення підсумків групового завдання; повідомлення про результати роботи в групах; аналіз туристського завдання; загальний висновок про групову роботу й досягнення поставленої мети; додаткова інформація викладача.

Групова навчальна діяльність студентів, за визначенням М.Артюшиної, є формою їх спільної діяльності у складі малих груп, у якій виділяють індивідуально-групову, парно-групову, фронтально групову та групову форми [1, с.7–8].

За характером зв'язку між підгрупами у виконанні навчальних завдань групова навчальна діяльність розподіляється на: кооперативно-паралельний, кооперативно-послідовний, змагально-паралельний, змагально-послідовний види.

За тривалістю реалізації групова навчальна діяльність поділяється на локалізовану та пролонговану [1].

Отже, групове навчання можна визначити як організований процес групової навчальної діяльності студентів, об'єднаних спільною навчальною метою. Групове навчання може здійснюватись в індивідуально-груповій, парно-груповій, фронтально груповій та груповій формах.

Для ефективної реалізації завдань спортивно-оздоровчої діяльності у професійній підготовці фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму нами впроваджено спецкурс “Міжособистісні взаємини у малих групах (під час проведення спортивно-оздоровчих заходів)”.

У ході практичної підготовки та спеціалізації фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму навчальним планом за напрямом підготовки “Туризм” відповідно

до освітньо-професійної програми передбачено вивчення таких нормативних дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки: діяльність туристської самодіяльної організації, спортивний туризм, рекреаційні комплекси, технологія туристської діяльності, технологія готельної справи, технологія ресторанної справи, організація сфери туристських послуг, організація послуг харчування, організація екскурсійних послуг, організація туризму, організація транспортних подорожей, організація анімаційних послуг, аналіз діяльності підприємств туризму, бухгалтерський облік туристської діяльності, інформаційні системи і технології в туризмі, історія туризму, економіка та ціноутворення в туризмі, менеджмент туризму, маркетинг в туризмі, іноземна мова професійного спрямування, друга іноземна мова професійного спрямування, правове регулювання туристської діяльності.

Фахова спрямованість саме у підготовці фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму забезпечується такими вибірковыми навчальними дисциплінами: психологія міжособистісного спілкування, діловодство в туризмі, технологія гостинності, організація підприємницької діяльності в туризмі, основи музеєзнавства, краєзнавство, страхування в туризмі, соціально-психологічний тренінг, рекламна діяльність в туризмі. На нашу думку, у перелік дисциплін професійно-орієнтованої підготовки доцільно включити запропоновані авторські спецкурси “Спортивно-оздоровчий туризм”, практикум розв’язання ситуаційних завдань, оскільки фахівець даного спрямування повинен здійснювати не туристську діяльність загалом, а спортивно-оздоровчу діяльність.

Окрім вивчення навчальних дисциплін у процесі підготовки фахівців передбачена така форма організації практичної підготовки як практика.

Методологічною основою проектування практики як системного об’єкта служить особистісно-орієнтований підхід до процесу професійного становлення фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму. Саме включення студента факультету туризму в різноманітні види спортивно-оздоровчої діяльності, що мають чітко сформульовані завдання, сприяє успішному становленню майбутнього фахівця зі спортивно-оздоровчого туризму.

Основна мета практики – формування професійних умінь та особистісних якостей фахівця зі спортивно-оздоровчого туризму і на цій основі оволодіння видами спортивно-оздоровчої діяльності на рівні, що відповідає кваліфікації.

Виходячи з цієї мети, формулюються наступні завдання:

- 1) використання теоретичних знань і встановлення їх зв’язку з практичною діяльністю;
- 2) розвиток особистісних якостей, необхідних фахівцеві зі спортивно-оздоровчого туризму в його професійній діяльності;
- 3) формування спеціальних умінь: мотиваційних, когнітивних, комунікативних, емоційно-вольових, практичних;
- 4) освоєння сучасних педагогічних технологій колективної, групової й індивідуальної роботи з різними категоріями осіб – учасників спортивно-оздоровчої діяльності;
- 5) створення педагогічних умов для формування готовності студентів факультету туризму до спортивно-оздоровчої діяльності;

У процесі навчання студент набуває теоретичних знань, не маючи можливості в повній мірі випробувати себе на практиці. І лише у процесі практичної професійної діяльності відбувається перебудова декларованих понять у професійну реальність. Професійна діяльність фахівця зі спортивно-оздоровчого туризму вибудовується на



професійному та особистісному досвіді, тому для оволодіння даною професією, окрім засвоєння певних когнітивних схем, умінь, систем предметних значень, потрібні глибокі перетворення змістових структур, структур суб'єктивного досвіду, тобто перетворення самої людини у професіонала.

Зміст практики повинен визначатися не ступенем легкості її організації для вищого навчального закладу, а тими професійними навичками і уміннями, якими повинен оволодіти фахівець зі спортивно-оздоровчого туризму.

Основними положеннями, які є найбільш важливими в даний момент щодо продуктивного закріплення теоретичних знань на професійній практиці, на нашу думку, є такі:

- професійна практика обумовлюється специфічною для неї комбінацією переконань, знань та навичок;

- професійне знання може мати не тільки науковий характер: накопичення емпіричного досвіду в процесі розвитку ряду категорій галузей знань може значно випереджати концептуалізацію цього досвіду;

- процес здобуття знання має спіралеподібний характер і складається із взаємопов'язаних між собою процесів – досвіду, збору інформації, концептуалізації, тестування (верифікації), конкретизації та комунікації;

- критерієм рівня розвитку професіоналізму в конкретній галузі є рівень інтегрованості професійного досвіду;

- у створенні системної теорії професійної діяльності теоретики і практики можуть використовувати різні теорії, гіпотези, поняття, конструкти, моделі та аналогії, якщо:

- 1) дотримується відповідність розробок загальним професійним цінностям;

- 2) усвідомлюються межі конкретних теорій, гіпотези, поняття, конструкта і моделі, які використовуються або створюються, а також усвідомлюється природа метафор або аналогій, що використовуються.

Виходячи із вищенаведених положень, основними завдання практики ми визначили такі:

- поглиблення і закріплення теоретичних знань студентів факультету туризму;

- формування і закріплення основних професійно-туристських умінь, навичок, досвіду у відповідності до стандартів вищої туристської освіти та кваліфікаційної характеристики фахівця зі спортивно-оздоровчого туризму;

- розвиток професійно-значущих якостей у майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму;

- формування готовності студентів факультету туризму до спортивно-оздоровчої діяльності;

- вироблення основ володіння туристськими технологіями та техніками спортивно-оздоровчої діяльності;

- навчання методами вивчення і аналізу туристського досвіду та застосування його у професійній спортивно-оздоровчій діяльності;

- професійна орієнтація і професійне виховання, розвиток і закріплення інтересу до спортивно-оздоровчої діяльності;

- розвиток потреб у туристській самоосвіті та у постійному самовдосконаленні;

- вивчення сучасного стану спортивно-оздоровчої діяльності, передового та нетрадиційного туристського досвіду.

Проблема ефективної практичної підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму може бути вирішена за виконання таких вимог:

1. Практичні заняття, прикладні дисципліни повинні займати більший проміжок часу, ніж дисципліни теоретичних циклів у навчально-виховному процесі.

2. Для практичної підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму потрібно в більшій мірі використовувати спортивно-оздоровчі центри, бази відпочинку, спортивно-туристські комплекси та інші установи й організації туристського профілю.

Дотримання всіх вищезазначених вимог створює передумови для ефективної спортивно-оздоровчої діяльності і дозволяє закріпити за нею статус одного з методів набуття професійного туристського досвіду. Дана форма роботи дозволяє майбутнім фахівцям зі спортивно-оздоровчого туризму об'ємно і цілісно уявити собі перспективи власного професійного шляху, реальніше визначити своє місце у спортивно-оздоровчій діяльності.

**Висновки.** Здійснення успішної практичної підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму можливе за умови ефективного виконання учасниками цього процесу своїх функцій. Недбале ставлення до своїх обов'язків з боку найважливіших осіб, надання ними недостатньої підтримки або відсутність у них відповідних здібностей може призвести до серйозних наслідків для практичного навчання. Тому, співпраця між вищим навчальним закладом та туристськими установами і організаціями визначеного регіону позитивно вплине на ефективність проходження практики студентами факультету туризму. Така взаємодія вигідна для двох сторін: для вищої школи – забезпечення практичної бази щодо проходження практики студентами, для сфери туризму – перспективний відбір ефективних фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму, які на високому рівні продемонструють свої вміння та навички на практиці.

Отже, у побудові та використанні спеціальної особистісно-орієнтованої системи підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму ми спиралися на:

1) визначення тих педагогічних умов, що забезпечують формування готовності майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності;

2) використання особистісно-орієнтованого підходу у формуванні готовності студентів факультету туризму до спортивно-оздоровчої діяльності (розуміння, виявлення, актуалізація та розвиток особистості майбутнього фахівця зі спортивно-оздоровчого туризму як інтеграція його професійно-важливих якостей на основі новоутворень особистості, професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують їх готовність до професійної діяльності);

3) застосування дидактичних принципів, які спрямовані на педагогічну діяльність і навчальний процес у цілому, визначають шляхи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей та умов протікання навчально-виховного процесу у фаховій підготовці майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму;

4) особливості спортивно-оздоровчої діяльності;

5) авторську спеціальну особистісно-орієнтовану систему підготовки майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності (застосування педагогічних методів і прийомів розвитку компонентів готовності студентів факультету туризму до спортивно-оздоровчої діяльності: мотиваційного, когнітивного, комунікативного, емоційно-вольового, практичного).

1. Артюшина М. В. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000. – 20 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. –К.: Либідь, 1997. –374с.
3. Конох А. П., Товстопятко Ф. Ф., Некрасов С. А. Туризм: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Запоріжжя: ЗНУ, 2005. – 132 с.
4. Квартальнов В. А., Солодухин И. Д. Методика и педагогика профессионального обучения и подготовки специалистов для целей туризма в России: Из опыта образовательных учреждений социального туризма: 1987-1997. – М.: Финансы и статистика, 1997. – 212 с.
5. Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи: крок в майбутнє // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія / За ред. Н. І. Ничкало. – К.: Віпол, 1999. – 450 с.
6. Нор Э. Ф. Технология организации групповой учебной деятельности. – Николаев, 1998. – 75 с.
7. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С. О. Сисоєва, С. М. Алексюк та інші; За ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ВПОЛ, 2001. – 502 с. – С. 250–251.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие.– М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
9. Федорченко В. К. Підготовка фахівців для сфери туризму: Теоретичні і методологічні аспекти. – К.: Вища школа, 2002. – С. 17.
10. Федорченко В. К. Підготовка фахівців для сфери туризму: теорія и практика: Монографія. – К.: Вища школа, 2003. – 450 с.
11. Хуторский А. В. Современная дидактика. Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
12. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика. – К.: Партнер, 1997. – 208 с.

*The system of training of the future experts of the healthy-sport tourism in the higher educational establishments is theoretically grounded. The expedience of application of the self-oriented approach to the formation of the student's readiness of the Faculty of Tourism to the conducting of the healthy-sport activity is shown. The author's special self-oriented system of training of the future experts of healthy-sport tourism to the professional activity has been offered. The level of readiness of the students of the faculty of tourism to the conducting of the healthy-sport activity has been analysed. The author has defined the main pedagogical terms of the formation of readiness of the future experts of the healthy-sport tourism to the professional activity.*

**Ключові слова:** *a system of preparation , healthy-sport activity, the healthy-sport tourism, specialist in the healthy-sport tourism, personal- orientative approach.*

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ДВНЗ “ПРИКАРПАТСЬКИЙ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА”.**

**(Освітній простір України, Випуск 1, 2014 р.)**

Видається з 2014 року.

Головний редактор *Василь Головчак*  
Літературний редактор *Надія Вебер*  
Компютерна правка і верстка *Лідія Курівчак*  
Коректори *Надія Вебер, Надія Гриців*

*За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен  
та інших відомостей відповідають автори статей*

Видавець і виготовлювач

Видавництво ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”  
76018, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22

Здано до набору 25.04.2014 р. Підп. до друку 05.05.2014 р.  
Формат 60x84/16. Папір ксероксний. Гарнітура “Times New Roman”.

Ум. друк. арк. 11,75. Тираж 100 прим.

*(Рестраційне свідоцтво Серія КВ № 20663-10463Р)*