

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Педагогіка

Випуск XLII



Івано-Франківськ

2012

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

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

Редакційна колегія: д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*); д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. І.Є.Курляк; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода; канд. пед. наук Л.О.Мацук (*відповідальний секретар*); д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук; д-р пед. наук, проф. В.А.Поліщук.

Адреса редакційної колегії:

76000, м. Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10 (Шевченка, 57)

Педагогічний інститут

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Вісник Прикарпатського університету.

Серія: Педагогіка. 2012. Вип. XLII. – 182 с.

Видається з 1995 р.

У віснику вміщено науковий доробок відомих українських і зарубіжних учених в напрямі актуалізації народнопедагогічної скарбниці з проблем формування здорового способу життя дітей та молоді у сучасних навчальних закладах, а також наведено результати аналізу ретроспективи порушених проблем в руслі глобалізації освіти і підготовки молоді до активної життєдіяльності.

Представлені результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами і студентами. Вісник розраховано й на всіх тих, для кого означені проблеми становлять науковий інтерес.

The given newsletter contains scientific works by well-known Ukrainian and foreign scholars towards actualization of folkpedagogical heritage outlining the problems of formation of a healthy way of life of children and the youth in modern educational establishments and shows the results of retrospective analysis of given problems towards globalizations of education and preparation of the youth to active life.

The results of scientific researches of different tendencies of Pedagogical science can be used by research workers, graduate students, teachers and students. This bulletin is also intended for everyone, who is interested in the noted problems.

УДК 371 (477) (091) "18" / "19"
ББК 74.03 (4 Укр) + 74.580 (4 Укр)

Наталія Єлагіна

**ПРОБЛЕМА ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ
В РОБОТІ ПЕДАГОГІЧНИХ КУРСІВ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ З'ЇЗДІВ УКРАЇНИ
ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

У статті проаналізовано погляди визначних педагогів та психологів України другої половини ХІХ – початку ХХ століття щодо проблеми підготовки творчої особистості вчителя в роботі педагогічних курсів та педагогічних з'їздів, підкреслюється вибір методів та форм навчання в роботі вчителів у школах.

Ключові слова: творчість, підготовка вчителя, педагогічна творчість.

Постановка проблеми. Оновлення суспільства, а тим більше його радикальна зміна – складний і тривалий процес, пов'язаний із пошуком нових шляхів, засобів перетворень в усіх сферах життєдіяльності людей. У цьому процесі необхідна участь усіх членів суспільства, тому що недостатня їх творча активність, відсутність ефективних стимулів розвитку та реалізації останньої – основні чинники, що заважають втіленню нових ідей, задумів, нових цільових настанов та орієнтацій. Вирішення проблеми формування всебічно розвиненої особистості кожного юного громадянина передусім залежить від творчої педагогічної діяльності самого учителя.

Початок ХХ століття характеризувався тим, що питання розвитку творчої особистості вчителів у навчальних закладах України почало порушуватися у періодичних виданнях та учительських громадах, на педагогічних з'їздах та педагогічних курсах. Тоді одним з головних спрямувань публікацій було обґрунтування доцільності впровадження в навчання і виховання студентської молоді методик, що б розвивали творчу особистість майбутнього вчителя.

Аналіз останніх досліджень. Проблема становлення творчої особистості вчителя тією чи іншою мірою висвітлюється в наукових дослідженнях філософів, психологів та педагогів. Великої уваги розробці даної проблеми надавали К. Ушинський, С. Миропольський, М. Демков, С. Васильченко, В. Вахтеров, К. Вентцель, М. Рубінштейн тощо. У працях цих науковців зроблена спроба з'ясувати сутність основних категорій проблеми, визначити специфіку феномена творчості та шляхи його реалізації у педагогічному процесі.

Мета статті полягає в аналізі педагогічної думки України другої половини ХІХ – початку ХХ століття щодо проблеми підготовки творчої особистості вчителя.

Для досягнення поставленої мети необхідно реалізувати наступні **завдання**: проаналізувати думки відомих педагогів другої половини ХІХ – початку ХХ століття щодо сутності та змісту сформульованої проблеми у визначений період, висвітлити питання методів та форм навчання у роботі вчителів у школах.

Виклад основного матеріалу. У 1858 році при всіх університетах почали працювати дворічні педагогічні курси для осіб із вищою освітою, які виявили бажання працювати у сфері освіти. Київський університет забезпечував таку підготовку на курсах учителів для середніх навчальних закладів з фізики, математики, історії, географії, російської мови. В учительських інститутах, дворічних педагогічних курсах при університетах підготовка вчителів була послідовною і системною, чому сприяло й активне залучення студентів до майбутньої педагогічної діяльності [14].

Підготовка вчителів забезпечувалася також і учительськими семінаріями, перша з яких була відкрита в 1862 р. Навчальним планом семінарії передбачалося вивчення основ педагогіки, мови, арифметики, геометрії, землеробства, креслення, географії, природознавства, малювання і співів. Аналіз джерел вказує на те, що у семінаріях головна увага зосереджувалася на техніці педагогічної праці [13]. Також педагогічні курси із 1865 року почали утворюватися при учительських семінаріях і повітових училищах. Такі курси працювали в Харкові, Києві, Полтаві, інших містах [15].

Учительські з'їзди, курси та педагогічні товариства мали великий вплив на розвиток педагогічної освіти. Першою організованою регіональною формою професійного об'єднання

вчителів стали губернські та повітові педагогічні з'їзди, на яких розглядалися конкретні дидактичні й методичні питання. Такі з'їзди активізували людей, які працювали в освітній сфері, спонукали їх до педагогічної творчості. Тільки в 1861-1869 рр. відбулися загальні з'їзди вчителів у Харкові, учителів природничо-математичних наук, російської мови і словесності – у Києві, народних учителів – в Одесі, Сімферополі. У 60-х роках XIX століття почали виникати педагогічні курси тривалістю 4-6 тижнів, що їх організовували земства для підвищення кваліфікації вчителів. Такі курси сприяли поширенню передової педагогічної думки й педагогічного досвіду. Організаторами таких курсів ставали видатні педагоги. Вони відігравали велику роль у процесі розвитку творчої особистості вчителя [9, с.48].

Узагалі, розгляд проблеми розвитку творчої особистості у другій половині XIX – початку XX столітті пов'язувався з теорією вільного виховання. В основі останньої лежить положення про те, що особа повинна мати право “вільно та творчо формувати сама себе” [3, с.7]. У цей період у навчально-виховному процесі великої уваги надається інтелектуальному вихованню. Згідно з теорією вільного виховання, дитина розглядається як живий організм, жива душа. Власне, ця теорія розглядає інтелект недостатньою одиницею виховання і вказує педагогові на те, що “злитися шляхом великої симпатії з вихованцем, вихователю можна тільки завдяки глибокій проникливій інтуїції у розуміння істинних задач виховання, якого він не може досягнути за допомогою голого інтелекту” [3, с.7]. Теорія вільного виховання зосереджує свою увагу на духовній стороні дитини. Власне, вона висуває вимогу цілісного гармонійного всебічного формування індивідуальності, розвитку кожної закладеної здібності. Принципом вищевказаної теорії є те, що духовне життя розвивається шляхом вільного виявлення, початок активності у духовному житті є центральним началом, на розвиток якого повинна звертатися особлива увага. Таке начало активності в духовному житті називається **волею** у широкому розумінні цього слова. Саме тому теорія вільного виховання першочерговим у сфері духовного розвитку вважає розвиток волі. Саме вона є тим елементом духовного життя, завдяки якому всі його елементи пов'язуються в одне гармонійне неповторне індивідуальне ціле [11, с.5].

Таким чином, висуваючи на перший план психічної активності волю, теорія вільного виховання уникає тієї однобічності, яка притаманна теорії виховання, що акцентує увагу на розвитку інтелекту. Прихильники теорії вільного виховання вважали, що розвиток волі в широкому сенсі, а також і розвиток інтелекту відбувається більш гармонійно, досягає великої сили та емоційної сторони нашої природи тоді, коли належно розвиваються усі сторони індивіда, досягаючи тих ступенів досконалості, що є спільними з цілісним гармонійним розвитком особистості [3, с.7].

Учені-прихильники теорії вільного виховання виділяють два поняття: волю в широкому розумінні та волю у вузькому розумінні. Під волею у вузькому розумінні розуміють активність, при якій будь-яка особистість свідомо ставить перед собою ті чи інші цілі та свідомо намагається їх досягти за допомогою обраних нею засобів. Воля у такому розумінні є вищою формою активності в індивідуальній людській особистості. Саме тому потрібно прагнути розвивати її в будь-якого індивіда. Через те прихильники теорії вільного виховання наполягають на тому, щоб дитина навчилася якомога швидше ставити перед собою мету та свідомо намагалася досягти її за допомогою обраних нею же засобів [11, с.6].

Розгляд цієї проблеми цікавив і педагогів досліджуваного нами періоду. Теорія вільного виховання відводить у справі виховання дітей особливе місце творчій виробничій праці, під якою розуміють базову основу розвитку вільного виховання [11, с.5].

Уважаємо, що питання творчості потрібно розглядати у психологічному та педагогічному значенні. У педагогічному аспекті творчість ототожнюється з педагогікою творчості, оскільки у ній поняття “педагогічна творчість” є ключовим. Під “педагогічною творчістю” розуміють найбільш масштабні і новаторські педагогічні рішення (відкриття), удосконалення, що забезпечують нові можливості; перетворення, конструювання окремих елементів педагогічних систем, засобів, методів, умов навчання і виховання; удосконалення (модернізація) й адаптація до конкретних умов вже відомих методів і засобів навчання та виховання, результат виявлення педагогічної майстерності [5, с.5]. Педагогічна творчість, на думку В. Загвязинського, має багато спільного з іншими видами творчості (художня, технічна), вона пов'язана і з характером процесу, і з його результатом – особистістю, що формується. В основі педагогічної творчості лежить творча діяльність і творчий пошук, що є важливими поняттями педагогіки творчості [5, с.16]. Саме

завдяки роботі педагогічних курсів та педагогічних з'їздів у кінці XIX – на початку XX століття вчителі мали можливість удосконалити взаємодію з учнями.

М. Пирогов вважав, що вчителів необхідно готувати у спеціальних педагогічних навчальних закладах і на педагогічних курсах. Велику увагу він приділяв самоосвіті вчителя, творчому пошуку у роботі [4, с.126].

У своїй статті “Свобода вчительської творчості” В. Вахтеров стверджував, що педагогічна справа може бути успішною тільки тоді, коли учитель здатний до самодіяльності та творчості [1, с.3]. Також він зазначав, що “педагогічна діяльність – це поєднання мистецтва та науки”. “Якщо навчання – мистецтво, то це найвище з усіх мистецтв, тому що має справу не з мармуром, не з полотном та фарбами, а з живими людьми. Школа виступає вищою художньою студією” [1, с.3]. Специфіка педагогічної творчості полягає, перш за все, у тому, що її об'єктом та результатом є створення особистості (не образу як у мистецтві, не механізму чи конструкції як у техніці) [10, с.7].

Як зазначає В. Загвязинський, лише кілька чинників визначають готовність вчителя до творчої педагогічної діяльності, а саме: наукова ерудиція, високий інтелектуальний рівень, загальна культура, а також переконаність в об'єктивній суспільній потребі та реальній можливості творчості у повсякденній вчительській роботі [5, с.21].

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Ю. Бабанський, В. Кан-Калік, М. Нікандров, М. Поташник та ін.) свідчить, що дослідники виділяють науку, як фактор зменшення стихійності, випадковості у прийнятті творчих рішень.

На вчительських з'їздах викладалися ряд дисциплін різного спрямування, включаючи предмети педагогічного циклу. Крім теоретичних занять, організовувалася і практична робота, яку слухачі проходили в спеціальних класах, набраних із учнів початкових класів [9, с.37]. Мета курсів полягала у тому, щоб слухачі отримали педагогічні знання, ознайомилися практично й наочно з передовими засобами та прийомами навчання з усіх дисциплін, що викладалися у школах. Власне, реалізація такої мети курсів забезпечувала творчий розвиток особистості вчителя, оскільки нові методи та прийоми навчання сприяли опануванню майбутніми вчителями педагогічною майстерністю. Своєрідну монотонність вчительської праці можна подолати тільки за рахунок творчої діяльності вчителя, що спонукає до ентузіазму та натхнення, без яких немає істинної педагогічної майстерності [5, с.10].

Проведення теоретичних та практичних занять обумовлювалося певними вимогами. Зокрема, мета практичних занять полягала в ознайомленні вчителів з доцільними способами навчання дітей дисциплін початкової народної школи, а саме: читанню книг світського та церковного друку, письму, а також початкам арифметики. Перші уроки проводилися керівниками курсів, на яких були присутні вчителі, а пізніше досвідчені вчителі самостійно проводили уроки. З конспектом показового заняття, що проводилося вчителем, повинен був ознайомитися керівник. Закінчення уроку супроводжувалося обговоренням. Теоретичні заняття рекомендували проводити не у формі лекцій, а у формі бесіди керівників зі слухачами за заздалегідь продуманим планом [7, с.1476].

Цікавим та важливим питанням, звичайно, було питання перебігу заняття, що, як правило, проводилися у формі лекцій. Власне, така форма навчання, як лекційна, котра превалювала у другій половині XIX – початку XX століття, не сприяла процесу розвитку творчої особистості вчителя, оскільки під час занять на курсах слухачі були пасивними. Аналіз літературних джерел засвідчує, що лектори під час курсів говорили про необхідність самодіяльності та проведення різних видів практичних уроків, про переваги різних методів, але не застосовували це на практиці. Тому іноді з'являлися негативні відгуки про перебіг занять: “Наговорили багато, а засвоїти, продумати не дали можливості; порад надавали ще більше, а не показали, як їх застосовувати, як розбиратися самостійно в нових вимогах життя” [8, с.211–212].

Для кращого досягнення мети на курси запрошували кращих науковців та педагогів для читання лекцій. Наприклад, на Київських педагогічних курсах читали лекції з педагогіки Т. Лубенець, А. Музиченко, С. Русова тощо. “Завдяки публічності й свободі обговорення різних педагогічних питань, особливо завдяки складу осіб, що брали в них участь”, педагогічні курси набували характеру вчительського з'їзду [2, с.80]. Лекції на педагогічному відділі вабили курсантів ще й тим, що тут було дано змогу вчителям у дебатах висловлювати свої власні думки, свої сласні погляди та переживання. На курсах вчителі готували доповіді. Так, цікавою нам видається доповідь учителя Васильєва про користь “творів” у початковій школі. Він показував товаришам по курсах наслідки при звичаєння дітей з самого початку навчання до самостійної творчості. Цей

процес можна забезпечити, на думку вчителя Васильєва, за рахунок того, щоб привчати та заохочувати дітей розповідати казки, оповідання, власні враження, а потім пропонувати їм записувати усе це. Учитель також виокремив такий тип твору, як “твір за малюнком” [12, с.86]. При цьому він досить детально розповів про методи своєї роботи. Письмо за малюнками – це цікавіший вид діяльності для дітей, на відміну від механічного списування слів з книги. Ідеї письма за малюнками належали також К. Ушинському, Н. Бунакову та В. Вахтерову [12, с.83].

У кінці XIX – на початку XX століття Міністерство народної освіти для підготовки вчителів до роботи в новій школі організує курси трьох типів: 1) лекторські; 2) для вчителів середніх та вищих початкових шкіл; 3) для вчителів нижчих початкових шкіл. Лекторські курси проводилися в університетських містах – Києві, Харкові, Одесі, для вчителів – у Катеринославі та Житомирі. Варто зазначити й те, що усі педагогічні курси були забезпечені програмами [6]. Значне місце в їх змісті відводилося питанням методики викладання, теорії і практики організації дитячого колективу. Навчання проводилося за єдиною програмою, диференціації за рівнем підготовки чи педагогічним стажем слухачів не було [6].

Висновки. Отже, на підставі ретроспективного аналізу досліджуваного процесу можемо констатувати, що педагогічні курси та з’їзди у другій половині XIX – на початку XX століття заклали досить міцний фундамент, на котрому кожен їх слухач, маючи можливість і бажання, може сам, шляхом самоосвіти, працювати над самим собою. До проведення занять на курсах залучалися відомі педагоги, які проводили показові уроки, відпрацьовували найновіші прийоми і способи навчання, що забезпечувало творчий розвиток особистості майбутнього вчителя.

1. Вахтеров В. П. Свобода учительского творчества / В. П. Вахтеров // Народный учитель. – 1914. – № 1. – С. 3–4.
2. Вдовенко В. В. Проблеми початкової освіти України в роботі педагогічних з’їздів (1861-1920) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Вдовенко. – Кіровоград, 2005. – 238 с.
3. Вентцель К. Н. Воспитание творческой личности / К. Н. Вентцель // Народный учитель. – 1916. – № 9. – С. 7–12.
4. Демков М. И. Старые и новые педагоги, их жизнь, мысли и труды / М. И. Демков. – М., 1912. – 216 с.
5. Загвязинський В. И. Развитие педагогического творчества учителей / В. И. Загвязинський. – М. : И-во “Знание”, 1986. – 40 с.
6. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : Автореф. дис. докт. пед. наук : 13.00.01 / А. К. Кузьмінський. – К. : Інститут педагогіки АПН України, 2003. – 41 с.
7. Настольная книга по народному образованию : в 3-х томах / [составлена Г. Фальборком и В. Чарнолуским]. – С.-Пб. : Издательство Товарищества “Знание”, 1901. – Том II. – 1538 с.
8. Обухов А. Летние педагогические курсы / А. Обухов // Народное образование в земствах. Основы организации и практики дела / [сб. под. ред. Е. А. Звягинцева, А. М. Обухова, С. О. Серополко и Н. В. Чехова]. – М. : Изд-во “Польза”, 1914. – С. 208–236.
9. Педагогические курсы учителей и учительниц начальных народных училищ в гг. Миргороде, Гадяче и Кременчуге в 1881 году // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1882. – Часть ССХХІІІ. – С. 36–60.
10. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: Пособие для учителя / М. М. Поташник. – К. : Радянська школа, 1988. – 187 с.
11. Рубинштейн М. М. Воспитание творческой личности / М. М. Рубинштейн // Народный учитель. – 1916. – № 12. – С. 4–6.
12. Учительские курсы // Народный учитель. – 1911. – № 11–12. – С. 82–87.
13. ЦДДА України, ф. 707, оп. 29, од.оз. 511.
14. ЦДДА України, ф. 707, оп. 30, од.оз. 278.
15. ЦДДА України, ф. 707, оп. 144, од.оз. 38.

The article analyzes the views of prominent educators and psychologists of Ukraine of the second half of the XIXth - the early XXth century on the issue of a creative development of the teacher’s personality at teacher training courses and at the congresses of teachers, & highlights the choice of teaching methods and forms of education in the work of teachers in schools.

Key words: *creativity, teacher training, pedagogic creativity.*

УДК 37.011.31
ББК 74.03 (4Укр) – 8

Оксана Жданович

“АМЕРИКАНСЬКА” ШКІЛЬНА ТЕМАТИКА
У ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ ЛЕВА ЯСІНЧУКА

У статті йдеться про проблеми освіти і школи на американському континенті, порушені в працях галицького педагога й освітнього діяча Лева Ясінчука, зокрема про становище українського шкільництва, зміст, форми і методи навчання дітей українців-емігрантів у США й Канаді в 1930-х рр.

Ключові слова: американський континент, українська еміграція, рідномовна освіта, зміст навчання і виховання, початкове шкільництво.

Нові пріоритети культурно-освітнього розвитку сучасного українського суспільства, відображені в законодавчих і нормативно-правових освітніх документах України початку ХХІ ст., зумовлюють актуалізацію історико-педагогічних досліджень. При цьому предметом наукових студій є насамперед глибоке і всебічне висвітлення внеску маловідомих педагогічних персоналій у розвиток української освіти, обґрунтування ідеї національної школи та національного виховання. До когорти малознаних сучасній українській педагогічній громадськості освітян належить і широко відомий на теренах Східної Галичини та Північної Буковини першої третини ХХ ст. педагог, громадський діяч і публіцист Лев Петрович Ясінчук (1882-1963).

Науковий інтерес до цієї педагогічної постаті пов'язаний із ґрунтовним вивченням історії шкільництва Західної України, важливі аспекти якої розкриті у працях Т. Завгородньої, І. Курляк, З. Нагачевської, О. Пенішкевич, Б. Ступарика. Проте педагогічні погляди й освітня діяльність Л. Ясінчука у них представлені схематично, а його зусилля щодо збереження етнічної ідентичності «заокеанських українців», висвітлення проблем українського шкільництва на північноамериканському континенті, де в період між I і II світовими війнами проживали майже півмільйона українців, не аналізуються взагалі.

Відповідно **метою** статті є аналіз основних положень творчої спадщини Лева Ясінчука, дотичних до становлення та розвитку українського шкільництва у США і Канаді.

Аналіз творчого шляху Лева Ясінчука підтверджує, що увага педагога й освітнього діяча до «американської» шкільної тематики загалом і становища української школи у США і Канаді зокрема зумовлена його безпосередньою обізнаністю із життям українців у цих державах. За схваленням усіх центральних українських культурно-освітніх інституцій Східної Галичини, передусім Українського педагогічного товариства «Рідна школа», членом Головної управи якого він був впродовж багатьох років, Л. Ясінчук двічі (1928/1929 і 1931/1932 рр.) відвідав США і Канаду. Метою цих поїздок була агітація «закордонних» українців за надання матеріальної допомоги рідномовним приватним навчальним закладам західноукраїнських земель.

Проте обидва візити Л. Ясінчука вийшли далеко за межі цього завдання. Патріотичні промови, лагідний характер, ввічливість гостя, представника галицької громадськості, стали важливим фактором, який спричинився до об'єднання «розсварених» груп українців «нового світу». Результати цих двох поїздок представники тогочасної української громади на американському континенті оцінили таким чином: «...якщо б... Лев Ясінчук не міг був нічого іншого вдіяти в своєму житті, крім згаданих осягів для самої еміграції в Америці, то за цю одну прислугу йому належить посмертний пам'ятник від... давніх примусових і добровільних емігрантів» [1, с.162]. За підсумками закордонних відряджень у Львові з'явилися окремі праці Л. Ясінчука [2; 3] та низка статей у галицьких періодичних часописах, а в 1936 р. у США вийшла друком його книжка «Старокраєвим оком на українську еміграцію в Америці». У них передусім розкрито історію становлення української школи на американському континенті. Висуваємо припущення про те, що наукові розвідки і статті цієї тематики 1930-х рр. є чи не найпершим в українській педагогічній думці Галичини матеріалом, який узагальнює відомості про рідномовне шкільництво «американських» українців.

Л. Ясінчук підкреслював: свідомі українці-емігранти не могли не відреагувати на той факт, що велика частина української молоді, народжена поза межами рідної землі, поступово «американізується», втрачає почуття національної окремішності, не цікавиться своїми першовитоками, долею свого народу. Щоб вберегти її від «винародовлення», необхідна була власна українська школа, яка б дала дітям насамперед знання рідних мови й історії [5, с.20].

Реалізація цієї ідеї, зазначав педагог, почалася в 1890-х рр. із заснування елементарних «рідних шкіл» при українських церковних громадах Канади. Перед Першою світовою війною світські школи національно-виховного спрямування стали відкриватися при українських «Народних домах», а релігійні - при будинках Сестер Василіянок, які прибули з Галичини на американський континент на початку ХХ ст. для «заспокоєння» релігійних і культурних потреб емігрантів-українців.

Аналізуючи соціально-політичні й економічні підстави для розвитку українського приватного шкільництва у США й Канаді, Л. Ясінчук зауважував їх складність. Наприклад, у школах Канади, де працювали вчителі-українці й навчалися українські діти, рідномовні студії здійснювалися після предметів англійського циклу, останніми уроками, коли діти вже були перевтомлені. Тобто інколи були двомовними, як і в тогочасній Галичині. Обмеженим був інвентар цих шкіл. «Кілька рядів новітніх лавок-столиків зі залізним обніжком, часом старосвітські деревляні тої подоби, при яких і ми колись вчилися, якась нужденна, сіра від крейди таблиця, невелика мапа України та чародійний патичок на столі, – от і весь інвентар», – так писав про навчально-методичну базу української школи в Канаді на початку 1930-х рр. Л. Ясінчук [5, с.20].

Щодо устрою школи, то вона поділялася на різновікові групи відповідно до рівня знань учнів з української мови. Діти засвоювали навички рідномовного читання й письма, вивчали елементарну історію України, географію, рідні релігійні «обичаї».

Великою проблемою українського шкільництва було його кадрове забезпечення. «Фахових» педагогів, тобто вчителів зі спеціальною педагогічною освітою, не було. Дітей навчали дяки, священики, а в окремих школах – звичайні робітники. Останні це робили не заради заробітку, а з національного обов'язку й потреби. Як зазначав Л. Ясінчук, українці-емігранти, які працювали вчителями, відзначалися почуттям національної гідності, великої відповідальності за доручену справу, прагнули передати дітям якомога краще власні знання й досвід. Їхня робота часом ускладнювалася потребою виконувати свої основні функції: то треба йти хрестити дитину, то відбувати похорон [5, с.21]. Водночас педагог наголошував: ще наприкінці ХІХ ст. канадський уряд організував кількамісячні вчительські курси для українців, які бажали вчити дітей, навіть були видані англо-українські читанки [6, с.166].

Отож, українізація шкіл на американському континенті, хоч і була мінімальною, все ж таки здійснювалася вже з початку їх функціонування, пробуджуючи в серцях дітей паростки любові до українського слова й рідної землі.

Щодо української школи у США, то її виникнення Л. Ясінчук пов'язував із заснуванням перших вечірніх українських шкіл у 1890-х рр., які засвідчили про зростання уваги «звичайних» робітників до своєї рідномовної освіти. 1 липня 1899 р. у Філадельфії відбувся з'їзд «руських» греко-католицьких священиків, на якому було ухвалено, що в «кожній громаді мусить бути рідна школа». Цю ідею популяризували також українські віча 1900 р. (Джерсі Сіті), 1903 р. (Йонкерс), 1904 р. (Оліфанта), 1905 р. (Нью-Йорк) [6, с.164].

Поступ у розвитку української школи в Канаді і США Л. Ясінчук зауважив після прибуття до цих держав представників «другої хвилі» української еміграції, пов'язаної з поразкою національних визвольних змагань 1917 – 1919-х рр.: лише впродовж 1919-1935 рр. сюди приїхали 86 тис. українців.

У 1930 р. в Нью-Йорку відбувся мітинг української молоді, яка вимагала від офіційної влади організації окремих українських шкіл. Згодом він повторився у Вашингтоні. Про цю подію Л. Ясінчук повідомляв у львівській газеті «Діло» в 1933 р.: «20-тисячна упорядкована маса машерувала... серед зливною дощу! Група гарних молодих українських дівчат у народніх одягах, вислана до Вашингтону ходила цілий тиждень під Білий Дім... попід чужинні амбасади із ... таблицями, на яких виписані були українські політичні домагання». Акції української молоді засвідчили про зростання її національно-політичної активності, прагнення продовжити боротьбу за права українців на гідне життя в чужій державі та право на рідномовну освіту. З цього приводу Л. Ясінчук зауважував: «Наша еміграція вже дійшла до того ступня національного розвитку й освідомлення, що сама тепер... робить надлюдські зусилля, щоби берегти рештки сил для зросту українського імени, щоби придержати молодь при своєму народі, освідомити її та передати їй як дорогий батьківський жемчуг – дотеперішні надбання й досягнення» [7, с.2].

Боротьба українських емігрантів за власну національну ідентичність, яка проявлялася у мирних масових мітингах, була немарною. Українці таким чином заявляли про те, що є у світі така нація і такий народ і що вона має право відстоювати себе і своє майбутнє. І хоч в результаті цих акцій рідна школа не досягла рівня американських, однак вона піднялася на вищий щабель як у своїй організації, так і в змісті освіти, сприяла піднесенню українського національного духу на чужині.

Вже 1932 року у США функціонувало близько 200 українських шкіл, які, за словами Л. Ясінчука, хоч і були бідними, та все ж виступали найсильнішим запереченням некультурності нашого народу.

У працях Л. Ясінчука 30-х рр. ХХ ст. простежується прагнення окреслити завдання, намітити програму розвитку в «заокеанській» еміграції українського початкового шкільництва як основи збереження «українського життя» на американському континенті. На його думку, брак українських шкіл, слабкість їх навчально-матеріальної бази та низький рівень змісту навчання – це передусім «темнота тих, що приходили на цю землю, та недостача людей, які цю темноту роз'яснювали би». Таким чином, Л. Ясінчук покладає відповідальність за стан українського шкільництва не на державу, яка стала для емігрантів другою батьківщиною, а на них самих. При цьому головним завданням української еміграції «в час безприкладної депресії» у США 1930-х рр. Л. Ясінчук визначив «за всяку ціну вдержати, посилити, поліпшити» українські початкові школи, надати їм «один напрям», заповнити їх «українською молоддю». Українська дитина, народжена в Америці, наголошував Л. Ясінчук, повинна вміти читати українську книжку; отримувати відомості про українську землю, її народ та його ідеали; мусить почувати себе українцем, мати «в собі дійсно українського духа» [8, с.322]. Вирішення цього завдання можливе при розумній і тісній співпраці школи з батьками, які повинні розмовляти з дитиною рідною мовою.

Формулюючи вимоги до української школи на американському континенті, педагог підкреслював: вона має бути «жива», позбавитися «мертвеччини», схоластичного способу навчання, мусить запозичувати новітні методи навчання.

Високі вимоги ставив Л. Ясінчук до українського вчителя в еміграції, зокрема до його теоретичної підготовки, яку можна здобути шляхом організації «вакаційних» курсів, самопідготовки.

Немаловажним у підвищенні якості навчання Л. Ясінчук вважав підготовку підручників, які б відповідали засадам емігрантської української школи, «тамошнім відносинам» [4, с.100].

Кінцевою метою освітньої діяльності української еміграції Л. Ясінчук вважав «конче» зрівняти українську школу «щодо якості» з американською [8, с.323]. Для цього, зазначав педагог, українці повинні створити єдиний «духовий провід» [5, с.21], який би виконував функцію органу управління всім рідномовним шкільництвом Америки, як це робило товариство «Рідна школа» в Східній Галичині.

Ще у 1930-х рр. Л. Ясінчук зрозумів, що українська еміграція США і Канади «вже освоїлася з тим, що вона у своїй масі не поверне до рідного краю» [4, с.99]. Саме тому педагог надавав великого значення збереженню і зміцненню не лише української школи в еміграції, а й національної культури загалом. Через те відзначав високі заслуги тих українців, які пропагували на чужині українські музику, пісню, танець.

Так, він схвально відгукувався про внесок у розвиток українського музичного мистецтва в еміграції вихідців зі Східної Галичини – композитора М. Гайворонського, музиканта Р. Придаткевича, оперної співачки М. Гребінецької та ін. Громадський діяч також зауважував, що з часу перебування в Америці українського балету В. Авраменка «наша» молодь стала цікавитися вивченням українських народних танків. Згодом танцювальні виступи стали настільки популярними, що в 1930 р. В. Авраменко наважився виступити з тисячею танцюристів у «Метрополітен-Опері» на Бродвеї. Це, зазначав Л. Ясінчук, «сильно захопило» американських глядачів [2, с.36].

Великим авторитетом у США користувалися також українські хори під керівництвом Ю. Кириченка та Т. Оніфрика. 9 березня 1930 р. завдяки невтомній праці М. Гайворонського в Нью-Йорку відбулася т. зв. «Українська олімпіада» за участю українських хорів із семи міст США [7, с.2]. Цей же композитор організував у Нью-Йорку музичну українську школу, де діти українців-емігрантів опановували рідне музичне мистецтво. Крім того, М. Гайворонський заснував у Нью-Йорку оркестр, у якому виступало кілька десятків молодих музикантів.

Другу музичну школу в Нью-Йорку відкрив віртуоз-скрипаль Роман Придаткевич, який продовжив діяльність М. Гайворонського у зв'язку з його недугою, а згодом – виїздом за межі США. Р. Придаткевич організував «Українське Тріо», яке виступало у концертному залі «Town Hall». Воно виконувало композиції Й. Баха, В. Барвінського, М. Лисенка, М. Стеценка. Концерти проходили з небувалим успіхом. Крім того, створений у США Центральний Комітет Українських Національних Організацій організував масові свята на честь Шевченківських днів, ювілеїв І. Франка, І. Мазепи та інших представників української національної культури. Майже щонеділі відбувалися театральні вистави аматорів котрогось із місцевих товариств. Так, небувалим піднесенням відзначалися вистави під керівництвом М. Гребінецької «Запорожець за Дунаєм» і «Катерина».

Таким чином, у 1920-х - 1930-х рр. Нью-Йорк став містом-метрополією не лише для США, а й для «американських» українців. Наші емігранти, зазначав Л. Ясінчук, стали значно згуртованіші й активніші у справі національного відродження. За визначенням Лева Ясінчука, поволі «зникає нерозумна ненависть і ворожнеча, підсичувана руйнівними та протинаціональними елементами, вигладжуються гострі грани. Відношення різних організацій злагіднюється до того ступня, що в часі великого нещастя, яким була т.зв. «пацифікація», вже міг створитися «Центральний Комітет Українських Національних Організацій», в якому об'єднуються більшість ньюйоркських українських товариств при спільних виступах, що мають на меті представляти українське діло» [7, с.2].

Не обійшов своєю увагою Л. Ясінчук і проблеми американської школи та виховання американської молоді. У науковій розвідці «Школа й молодь в Америці» він ще в 1933 р. показав їхні переваги й недоліки. До перших педагог відніс «свобідний» характер виховання дітей і молоді в сім'ї та в школі. Тут, підкреслював автор аналізованої праці, «на всі вибрики молоді глядять без здивування, без кпин і спожаління». Вона може «й серед вулиці гратися м'ячем, цей м'яч може впасти в брудну калабаньку, а відтак на ясний одяг прохожого», але з того ніхто не робить «ніякого питання». Шкільна молодь «гонить з криком» у приміщенні навчального закладу й поза ним, що розвиває її фізично. Другою відмітною ознакою американської школи Л.Ясінчук назвав право вибору учнем шкільних предметів. За його спостереженням, дитина тут вчиться «того, що любить». Така «свобідність» впливає передусім на духовний розвиток дітей, додає їм «життєвості, сміливості... віри в себе, у свій нарід, у свій край». Найвищої оцінки, зауважував педагог, заслуговує матеріальна підтримка школи державою, яка в 1931 р. обчислювалася більш ніж трьома млрд. доларів. Тоді в американських школах навчалися 26,6 млн. учнів, яких навчали понад мільйон учителів [8, с.291].

Аналізуючи структуру американського шкільництва, педагог виділяє в ній найнижчі (початкові) школи, де від 7 років дітей навчали читати, писати, «рахунків», географії, науки про природу, історії, співу, рисунків, руханки й ручних робіт. Другий ступінь навчання і тип школи – це т.зв. «високі» школи (14-18-річні учні), які в 1931 р. відвідували понад 4 млн. осіб. Ці школи поглиблювали знання з названих предметів, водночас діти обирали для вивчення й інший цикл дисциплін: «класичний», літературно-природничий, «бізнесовий» [8, с.291].

Третій тип навчальних закладів – це коледжі чи університети, яких у 1930-х рр. було у США понад 600 [7, с.306].

Галицькій громадськості, зокрема товариству «Рідна школа», Л. Ясінчук радив скористатися з досвіду США щодо залучення батьків до роботи школи, зокрема шляхом проведення «тижнів школи», коли батьки запрошувалися на уроки, залучалися до обговорення проблем навчання і виховання.

Чимало «помічень» педагога стосувалися проблем американської школи періоду економічної кризи початку 1930-х рр., подібної багато в чому до пережитої нашою школою на початку 1990-х рр. У цей час зменшилися видатки бюджету на школу, вчителям замість зарплати видавали «бони» до визначених крамниць, однак ті відмовлялися відпускати їм товари, скорочувалася мережа шкіл і дошкільних закладів. Л. Ясінчук наводить слова президента США Гувера, який радив «затямити нашому громадянству тут, на своїй землі»: «Можна зменшувати видатки на різні цілі, але школа мусить дістати те, що потрібне, бо тут іде про виховання молодого покоління» [7, с.307].

Вважаємо, що ці слова актуальні для нас і сьогодні.

На підставі викладеного можна стверджувати, що Л. Ясінчук причинився значною мірою до інформування західноукраїнського суспільства не лише про стан і проблеми української школи та позашкільної роботи з молоддю у США і Канаді, а й про зміст американської освіти, спонукав українську громадськість оберігати та примножувати традиції рідної школи, водночас запозичувати все прогресивне із «чужої».

1. Демидчук С. Лев Ясінчук / С. Демидчук // Календар-альманах Українського Народного Союзу на 1965 р. – Джерзі Сіті – Нью Йорк: Свобода, 1964. – С. 159–165.

2. Ясінчук Л. Для рідного краю. Відгомін ювілейних свят в Америці у честь Рідної Школи / Лев Ясінчук. – Львів: Накладом автора, 1933. – 98 с.

3. Ясінчук Л. За океаном. Особисті помічення й переживання за час однорічного побуту в Америці / Лев Ясінчук. – Львів: Накл. Т-ва «Рідна Школа», 1930. – 255 с.

4. Ясінчук Л. Українська еміграція і ми / Лев Ясінчук // Рідна Школа. – 1933. – Ч.7. – С. 97–100.

5. Ясінчук Л. Українська школа в Злучених Державах Америки і Канаді / Лев Ясінчук // Рідна Школа. – 1932. – Ч. 2. – С. 20–21.
6. Ясінчук Л. Українське шкільництво поза рідними землями / Лев Ясінчук // Українці у вільному світі: Ювілейна Книга Українського Народного Союзу: 1894 – 1954: Видавництво Українського Народного Союзу, 1954. – С. 164–175.
7. Ясінчук Л. Українці в Нью-Йорку / Лев Ясінчук // Діло – 1933. – Ч. 214. – С. 2.
8. Ясінчук Л. Школа й молодь в Америці / Лев Ясінчук // Рідна Школа. – 1933. – Ч. 18. – С. 291; Ч. 19. – С. 306–307; Ч. 20. – С. 322–323; Ч. 22. – С. 345–346; Ч. 23–24. – С. 381–382.

The article reveals the problems of education and school on the American continent disclosed in the works by the Galician pedagogue and educator Lev Yasinchuk, specifically about the condition of Ukrainian schooling the content, forms and methods of education and upbringing of Ukrainian emigrants children in the USA and Canada in 1930-ies.

Key words: *the American continent, Ukrainian emigration, education in mother tongue, primary schooling, content of education and upbringing.*

УДК 37.011.31 (477.87)
ББК 74.03 (4Укр)

Христина Калагурка

ФЕДІР НАУМЕНКО – ВИДАТНИЙ ДОСЛІДНИК ОСВІТИ ТА ШКІЛЬНИЦТВА НА ЗАКАРПАТТІ

Висвітлено внесок Ф. Науменка у вивчення історії освіти та шкільництва на Закарпатті від найдавніших часів до середини ХХ століття. Акцентовано увагу на наукових дослідженнях вченого-педагога, присвячених видатним закарпатським будителям середини ХІХ століття О. Духновичу та О. Павловичу.

Ключові слова: *Закарпаття, навчальні заклади, шкільна політика, О. Духнович, О. Павлович.*

Історія освіти на Закарпатті є невід’ємною сторінкою загальної історії шкільництва та педагогічної думки в Україні. У краю, який тривалий історичний час був відірваний від лона матері України, незважаючи на антинародну асиміляторську, колоніальну політику поневолювачів різних мастей щодо освіти закарпатських українців, склалися українські національні навчально-виховні традиції, засновувалися і функціонували різні освітні інституції, жили і творили відомі українські педагоги і культурно-освітні діячі. Саме на цій українській території у ХІХ ст. мало місце таке унікальне в історії національної культури явище як будительський просвітницький рух. Відомі релігійні діячі, педагоги, письменники І. Ставровський, О. Павлович, І. Раковський, І. Сільвай, А. Кралицький та інші представники будительської генерації, очолюваної О. Духновичем, своєю подвижницькою працею, активною громадянською позицією сприяли формуванню національної свідомості закарпатських українців, наполегливо закладали підвалини національного поступу закарпатського краю.

До проблем становлення та розвитку освіти та педагогічної думки на Закарпатті зверталось багато дослідників, як вітчизняних (О. Бенца, О. Бондар, В. Гомонай, М. Грищенко, М. Євтух, А. Ігнат, Т. Завгородня, В. Кемінь, О. Машталер, І. Мельникова, Т. Надім’янова, Б. Ступарик та ін.), так і зарубіжних (О. Рудловчак, Ю. Бача, М. Ричалка, М. Мушинка, А. Шлепецький та ін.).

Вагомий внесок у вивчення історико-педагогічного процесу на Закарпатті належить відомому вченому-педагогу середини ХХ ст. Федору Івановичу Науменку. З-під пера цього талановитого дослідника побачили світ змістовні наукові праці, в яких розкриваються різні аспекти еволюції освітньої системи краю, життя і діяльності видатних педагогів, культурно-освітніх і церковних діячів. Багато його творчих задумів та ідей щодо цієї наукової проблематики залишилися, на жаль, не реалізованими, про що свідчить багатющий особовий архівний фонд, що зберігається у відділі рукописів Львівської національної бібліотеки імені В. Стефаника. З огляду на те, що науково-педагогічний доробок Ф. Науменка, присвячений дослідженню історії шкільництва та педагогічної думки на Закарпатті на сьогодні є недостатньо вивчений, ставимо за мету проаналізувати його внесок у розробку цієї проблеми.

Коло наукових інтересів Ф. Науменка охоплює період від перших згадок про навчальні заклади на Закарпатті до середини ХХ століття. Левова частка його наукового доробку, що стосується вивчення історії освіти на Закарпатті, відноситься до неопублікованої спадщини. Окремі публікації, присвячені, зокрема, видатним закарпатським будителям, що побачили світ ще за життя вченого, отримали схвальні відгуки серед вітчизняних та зарубіжних науковців.

Проаналізовані нами матеріали з особистого архіву дослідника, засвідчують, що Ф. Науменко опрацював значну кількість літератури та джерел з цієї тематики і мав намір видати монографію під назвою “З історії освіти і педагогічної думки в Закарпатті” [5]. Дослідження мало складатися з декількох розділів та окремих підрозділів й охоплювати такі проблеми, як історія заснування навчальних закладів, формування змісту освіти та методики викладання тощо. Науковому аналізу підлягали й умови, що обумовлювали розвиток освітньо-шкільної системи в краю, а також причини, що гальмували цей процес у різні історичні періоди.

Писемність на Закарпатті стала поширюватися у другій половині IX століття, в час, коли були закладені підвалини слов'янської культури [1; 11]. Проте перші навчальні заклади тут з'являються набагато пізніше. Загалом до початку XVIII століття в краю був низький стан освіти, неграмотною залишалась велика частина населення. Ф. Науменко у своїх дослідженнях доводив, що причиною цього було не лише територіальне розташування, на що акцентували окремі зарубіжні дослідники кінця XIX століття, а передусім соціально-політичні умови життя закарпатського краю, надиктовані чужою владою. Він стверджував, що “люди, які були відірвані від пня українського народу, не могли користуватись з тих культурних надбань, які вже були здобуті. Тому, що штучно окупанти гальмували процес культурного розвитку” [2; 14]. Ф. Науменко був одним із перших, хто звернув увагу на особливості підготовки вчителя, специфіку відбору й обрання претендентів на учительські посади.

Наукова праця з невідомих нам причин так і не була опублікованою. Зважаючи на актуальність вивчення історії освіти і шкільництва Закарпаття, відсутність на середину XX ст. доведеного комплексного дослідження з цієї проблеми, задум Федора Науменка справді був затребуваний. Вагоме місце в історико-педагогічних працях науковця, що стосуються Закарпаття, посідають дослідження ролі та внеску у розвиток та поширення освіти окремих діячів. Ф. Науменко по-новому озвучив діяльність цілого ряду закарпатських просвітителів XVIII століття.

Так, зокрема, єпископів М. Ольшавського та І. Брадачавін називав тими світилами, які “своєю організаційно-педагогічною діяльністю зуміли значно швидше відчинити двері європейської вищої школи для молоді Закарпаття” [9; 99]. З іменем М. Ольшавського вчений також пов'язував організацію в Мукачеві у 1744 року богословської (духовної) школи, де навчали елементарних знань та вивчались церковні треби, підготовлювалися дяки-співаки [2; 15].

Важливе значення в організації шкільної справи Ф. Науменко відводив видатному публіцисту, церковному, громадському, культурно-освітньому та політичному діячеві А. Бачинському, який надзвичайно багато зробив для захисту рідної мови та культури. Епістолярна спадщина вченого-педагога засвідчує, що він мав намір детально дослідити цю постать, але задум так і не вдалося реалізувати. Проте свого часу Ф. Науменко став консультантом з даної проблеми для молодого угорського дослідника Іштвана Удварі, який цікавився історією школи, культури, мови на Закарпатті другої половини XVIII століття. Відомий дослідник краю О. Рудловчак з цього приводу писала до Ф. Науменка: “Я подумала, чи б Ви не погодилися проконсультувати його (Іштвана Удварі – Х. К.) у питаннях, які торкаються Бачинського. Ви єдиний спеціаліст з цього питання” [7; 35].

Вивчаючи шкільне питання на Закарпатті у статті “Школа Закарпаття першої половини XIX сторіччя” [3], автор дав загальну характеристику стану шкільництва того часу, охарактеризував головні реформи. Особливий акцент зробив на характеристиці закону під назвою “Система виховання і шкільні справи в королівстві Угорщини і приєднаних до неї територій” [3; 3]. Аналізуючи шкільну справу доби, вчений-педагог детально зупинився на основних типах шкіл – елементарних школах, гімназіях, академіях та специфіці функціонування кожного з них. На його думку, удержавлення шкіл, що припало на цей час, сприяло загалом піднесенню рівня освіти.

Це був період, коли під впливом політичних та культурних процесів, що охопили Європу, серед українців Закарпаття чітко формується ідея народності. Ф. Науменко писав, що “ідея народності, як провідна ідея увійшла в життя закарпатських українців” [3; 7]. Вона розвивалася під впливом діяльності видатних закарпатських просвітителів О. Духновича та О. Павловича. Саме цих діячів він окреслює, як справжніх будителів краю [4; 11]. Дослідження цих персоналій у науково-педагогічному доробку науковця займає чільне місце.

Особливо цінним був внесок вченого-педагога у вивчення життя і науково-літературної спадщини О. Духновича. Ще за життя Ф. Науменка зараховували до когорти дослідників, які відзначилися вагомим внеском у висвітлення цієї проблеми. Вченому належала провідна роль у вивченні суспільно-політичних, філософських і педагогічних ідей закарпатського будителя. У

працях “Матеріалістичні основи дидактики О. Духновича”, “До питань про суспільно-педагогічні погляди О. Духновича”, “Основи педагогіки О. В. Духновича ” йому вдалося довести, що О. Духнович був “народним русофілом”, а не “москвофілом”, що його педагогічні погляди формувалися із суспільно-політичних позицій. Ф. Науменко виділив основні ідеї, на яких будувався світогляд О. Духновича – ідеї гуманізму, демократизму, народності, віра у всесильність виховання. Дослідник у свої працях переконливо засвідчив позицію О. Духновича в тогочасному суспільно-культурному житті, показав його найперше як демократа та просвітителя для свого народу.

Іншою, не менш важливою постаттю, що привернула увагу Ф. Науменка, став видатний поет, культурно-освітній діяч, педагог середини ХІХ століття на Закарпатті – Олександр Павлович. Перші його дослідження на цю тематику побачили світ в середині ХХ століття у тогочасних україномовних періодичних виданнях Чехословаччини – “Дукля”, “Нове життя” та “Наукові записки КСУТ” у співавторстві з відомим чехословацьким дослідником А. Шлепецьким. У працях “Педагогічні погляди Олександра Івановича”, “О. І. Павлович – народний поет і будитель” та ін., присвячених 150-й та 160-й річниці з дня народження О. Павловича, автори розкрили сторінки життя закарпатського будителя, його місце в історії національного відродження свого народу, проаналізували життєві обставини, що вплинули на формування світогляду цієї постаті [10]. Ними була дана наукова оцінка найвідоміших поетичних творів письменника (“Став бідного селянина...”, “Думки”, “К вождям народа”, “Дума редактора “Карпат”, “Послухай брате”) [11], зроблено висновок про просвітницький характер та ідею народності в усій його творчості.

Проведені дослідження творчості О. Павловича мали стати основою для підготовки у співавторстві з А. Шлепецьким монографії. За словами Ф. Науменка, це мала бути перша спроба “показати читачеві в новому світлі діяльність О. Павловича, тобто як будителя-демократареволуційних переконань” [6; 2]. Рукопис перших п’яти розділів вчений-педагог написав ще в 1967 р. і надіслав А. Шлепецькому. Монографія мала вийти до 150-ї річниці з дня народження О. Павловича під назвою “Будитель Закарпаття О. І. Павлович (1819–1900)” [6; 2]. З невідомих причин набір книги в редакції знищили, тому вона так і не побачила світ напередодні ювілею.

Проте декілька примірників монографії “Будитель Закарпаття О. І. Павлович (1819–1900)” збереглися. Вони лягли в основу вже іншої роботи “Олександр Павлович. Життя і творчість” (1982), але під авторством лише самого А. Шлепецького. В передмові до монографії автор написав: “Ця праця з глибокою пошаною присвячується палкому дослідникові закарпатоукраїнської культури минулих сторіч, доцентові Львівського державного університету Федорові Івановичу Науменкові, кандидатові педагогічних наук, до його 80-річчя” [12; 5]. Цікавим тут є інше, в тій же передмові автор монографії написав: “У роботі над монографією взяв безпосередню участь львівський науковець Ф. Науменко. Федору Івановичу Науменкові повністю належать розділи “Педагогічні погляди О. Павловича” та “О. Павлович, його зв’язки з словаками та чехами” [12; 6], а на сторінках самої роботи А. Шлепецький писав “ми”, або автори”. Після виходу в світ цієї книги мала місце критика через неточності та помилки, які вніс же сам автор.

Всі недоліки монографії Ф. Науменко окреслив у листі до А. Шлепецького [8], але справу вже було зроблено – книга побачила світ. Приватне листування Ф. Науменка з чехословацькими вченими – Ю. Бачою, О. Рудловчак, А. Шлепецьким, окремі проблеми, висвітлені в монографії “Олександр Павлович. Життя і творчість” засвідчують той факт, що автором більшої частини монографії був саме Ф. Науменко. До сьогодні це питання було маловідомим, тому, поза сумнівом, потребує уточнення, відповідної науково-етичної оцінки, адже вносить нові штрихи до вивчення усєї науково-педагогічної спадщини вченого. Ф. Науменко у своїх історико-педагогічних дослідженнях окреме місце відвів й вивченню стану освіти після воз’єднання Закарпаття з УРСР. Науковець приділив увагу розвитку дошкільних закладів краю [13; с.421–429], показав динаміку їх заснування, забезпечення кадрами, торкнувся питань змістового наповнення діяльності цих установ. Науковий інтерес вчений проявив і до історії заснування Ужгородського державного університету.

Проаналізований історико-педагогічний доробок творчої спадщини Ф. Науменка, присвячений дослідженню шкільництва та педагогічної думки Закарпаття, засвідчує про вагомий внесок вченого у вивчення цієї проблеми, дає право говорити про нього як авторитетного науковця-новатора середини ХХ ст.

1. Гомонай В. Народна освіта радянського Закарпаття / В. Гомонай. – Київ – Ужгород: Радянська школа, 1988. – 168 с.

2. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 40, п. 1 (Науменко Ф. “Забута богом і людьми українська земля – Закарпаття” – стаття), арк. 1–28.
3. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 41, п. 1 (Науменко Ф. “Школа Закарпаття першої половини XIX сторіччя” – стаття), арк. 1–23.
4. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 123, п. 38 (Науменко Ф. І. “Олександр Духнович – демократ і просвітител (Лекції на допомогу студентам)”); Додаток 1. “Бібліографічний покажчик творів О. В. Духновича”; 2. Нотатки Ф. Науменка. Автограф), арк. 1–49.
5. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 270, п. 56 (Науменко Ф. І. “З історії освіти і педагогічної думки в Закарпатті” – план до теми), арк. 1–2.
6. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 1151, п. 145 (Науменко Ф. І. Листи до Мушинки М. з зауваженнями про його рецензію на книгу “О. Павлович”), арк. 1–10.
7. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 1474, п. 217 (Рудловчак Олена. Листи до Науменка Ф. І.), арк. 1–75.
8. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 1166, п. 145 (Науменко Ф. І. Листи до Шлепецького Андрія), арк. 1–6.
9. Науменко Ф., Шлепецький А. Педагогічні погляди Олександра Івановича Павловича / Науменко Ф., Шлепецький А. // Наукові записки КСУТ. – 1982. – № 10. – С. 97–134.
10. Шлепецький А., Науменко І. О. І. Павлович – народний поет і будитель / А. Шлепецький, І. Науменко // Нове життя. – 1969. – № 37. – С. 1, 4–5.
11. Шлепецький А., Науменко І. Олександр Павлович – поет – патріот і демократ / А. Шлепецький, І. Науменко // Дукля. – 1979. – № 4. – С. 58–69.
12. Шлепецький А. Олександр Павлович. Життя і творчість / А. Шлепецький. Братислава – Пряшів: Словацьке педагогічне видавництво в Братиславі. – Відділ української літератури в Пряшеві. – 1982. – 305 с.
13. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 43, п. 21 (Н-нко. Народна освіта в Рад. Закарпатті. III розд. моногр.), арк. 417–470.

The article tell about contribution of F. Naumenko in the study of history of education in Transcarpathian from ancient time to the mid – 20th century. And also shows the contribution of pedagogue in the study of A. Duhnovich and A. Pavlovych – outstanding figures in Transcarpathia in the mid – 19th century.

Key words: *Transcarpathia, school policy, A. Duhnovich, O. Pavlovich.*

УДК: 37.011.31: 37.013.42
ББК: 74.66

Зіновія Нагачевська, Оксана Джус

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ ТА ГРОМАДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОСТЯНТИНИ МАЛИЦЬКОЇ (ДО 140-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ)

У статті аналізуються соціально-педагогічні аспекти творчої спадщини і громадської діяльності галицької дитячої письменниці й педагога К. Малицької. Акцентується увага на її участі у розвитку мережі приватного українського шкільництва, організації громадської опіки над дітьми та молоддю, розробці теоретичних проблем соціальної педагогіки.

Ключові слова: *творча спадщина, громадсько-педагогічна діяльність, соціально-педагогічні проблеми, громадська опіка, народне шкільництво.*

Розвиток національної системи освіти і виховання вимагає неодмінного включення у цей складний процес багатовікового педагогічного досвіду попередніх поколінь українського народу, осмислення творчого доробку педагогів-просвітителів, визначних культурно-освітніх діячів минулого. У цьому контексті, а також віддаючи шану 140-літньому ювілею Костянтини Іванівни Малицької (1872-1947), нами порушені соціально-педагогічні аспекти творчої спадщини істинно народної вчительки-педагога, видатної культурно-освітньої та громадської діячки, дитячого літератора, поетеси, прозаїка, перекладача, бібліографа, редактора.

Актуальність і важливість дослідження персоналії та творчого доробку Костянтини Малицької є безсумнівними. По-перше, вона – одна із чільних постатей національного культурно-освітнього поступу перших чотирьох десятиліть ХХ ст. По-друге, життя і діяльність педагога віддзеркалюють не лише славетні чи трагічні сторінки нашої історії, а й містять потужний виховний потенціал, є зразком самовідданої праці на благо незалежної України у різні моменти її становлення. Водночас вони слугують усвідомленню важливості духовних одиниць-вихователів у державному будівництві та є застереженням сучасникам щодо чіткого розуміння ролі освіти і її організаторів у державотворчих процесах. По-третє, соціально-педагогічні пріоритети життя і

творчого доробку К.Малицької, її погляди на проблеми української школи, навчання та виховання дітей і молоді є співзвучними із духовними орієнтирами сучасного українського суспільства, відтвореними у законодавчо-нормативних освітніх актах кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Життєвий і творчий шлях К.Малицької став об'єктом зацікавлення активних учасників національного культурно-освітнього руху на західноукраїнських землях, педагогів-однодумців та учнів, зокрема С.Дорошенко, О.Коренець, О.Кузьмович, І.Петрів, І.Скопляк, О.Федак-Шепарович, А.Франо-Ключко, Л.Храпливої, які оприлюднили свої статті-спогади про неї переважно за межами України. Після смерті К.Малицької до аналізу її життя і творчого доробку зверталися українки-емігрантки М.Богачевська-Хом'як, Л.Бурачинська, І.Павликовська. Проте на рідній землі упродовж чотирьох повоєнних десятиріч відомості про письменницю-педагога залишалися обмеженими і асоціювалися здебільшого з поетичною та перекладацькою діяльністю. До новітніх досліджень життя і творчості К.Малицької як педагога, літератора, дитячої письменниці, громадської та «жіночої» діячки належать праці А.Бойко, В.Качкана, З.Нагачевської, Г.Панкевич, В.Слезінського, М.Христонька, М.Якубовської та ін. Однак недостатньо вивченим і таким, що становить наукову вартість, є соціально-педагогічний контекст життя і творчості педагога, що й стало метою нашої статті: аналіз соціально-педагогічних аспектів життєдіяльності та творчої спадщини Костянтини Малицької.

Не зосереджуючись на загальновідомих фактах із біографії видатного педагога і письменниці, достатньо повно представлених у працях дослідників її творчої спадщини, зауважимо, що К.Малицька народилася в добу активізації суспільно-політичного життя на всіх українських землях. Її особистісне становлення відбувалося в умовах протидії денационалізуючим впливам з боку Австро-Угорської монархії, згодом – польської держави, а завершувала свій життєвий шлях К.Малицька у часи «радянзації» Західної України. За переконанням сучасних дослідників, вона належить до тієї генерації культурних діячів у Галичині, від якої можна починати відлік національного відродження саме в сенсі поколінь: до того часу українські культурні сили вимірювалися лише її «талановитими одинаками» [1, с.64]. Але якраз вони надихали і спонукали українство до більш рішучих кроків.

Формування світогляду майбутньої письменниці і педагога відбувалося насамперед під впливом глибоко релігійної та національно-свідомої атмосфери і пошани до художнього слова в домі батька – греко-католицького священика і письменника Івана Малицького. Ці ж настрої, а також усвідомлення важливості своєї участі у громадському житті, дісталися їй як від мами Олени Малицької – члена першого українського жіночого товариства у м. Станиславові (тепер Івано-Франківську), так і від дідуся по материній лінії А.Петрушевича, з яким вона підтримувала тісні контакти, особливо під час навчання упродовж 1887-1891 рр. у Львівській державній жіночій учительській семінарії. Про цей період свого життя вона писала так: «В багатій бібліотеці діда поринала в історичній давнині, до чого й ціла обстановка мешкання зі старими портретами, фоліялами й різними викопалинами настроювала – але народовецькі впливи захоплювали... душу своєю свіжістю і зв'язками з далекою вимріяною з віршів Шевченка Україною» [3, с.12].

І «народовецькі» впливи перемогли. До духовних орієнтирів майбутньої письменниці і педагога слід віднести твори Тараса Шевченка, про таємні святкування роковин якого у домі її батьків старшими братами вона згадувала із тремтливим захопленням: «ніколи так гаряче не билося серце, ніколи так живо не відчувала поваги хвилі, як саме тоді, коли маленькою дівчиною стояла під віконцем шопи на дощі і болоті і уперший раз прислухувалася, як школярі поминали безсмертного поета» [15, с.5].

Ще одним світочем, який визначив життєвий шлях К.Малицької, став Маркіян Шашкевич, який «перший почав писати... в Галичині народною мовою... доказав, що... українці є окремим народом», і свідком перепоховання тлінних останків якого на Личаківському кладовищі у Львові вона стала у 1883 р. З цього приводу К.Малицька зазначала: «Незвичайний се був похорон!... повезли домовину поета, котрий серцем і душею приляг був до робучого люду, болюючи і сумуючи разом з ним» [15, с.5–6].

Усвідомленню себе частиною великого народу зі славною історією сприяло польськомовне середовище дівочої школи у Станиславові, де К.Малицька здобувала освіту як одна з небагатьох українок, і на собі відчула «переваги» бездержавної нації. Тут на неї мала великий вплив учителька Е.Ничай-Кумановська, яка залучала її до віч і концертів, і безпосереднє споглядання зародження українського жіночого руху (саме у Станиславові в 1884 р. Н.Кобринська заснувала перше

українське жіноче товариство) та поступове входження у нього.

Наталія Кобринська приваблювала К.Малицьку не лише як письменниця, у постать якої, поруч з Оленою Пчілкою, вона «вдивлялася» з великим пієтизмом, але і як активна громадська діячка. У вірші-посвяті Н.Кобринській у 1928 р. вона напише:

*...Ти в поступ вірила всесвітній
Й валить казала дряхле все старе,
Що цвіллю тхлю, і світ новітній
Задумала творить на тім, що мре...
І хоч збрала зразу жмінку,
Що зважилась піти на цей твій шлях,
Та все ж Ти воскресила жінку,
З вогнем у серці, з вірою в очах.
Це буде жінка-громадянка,
Що в хаті і в гурті збудує лад,
Як горда та давня спартанка
Борців зростить нам замість немовлят.
І не тремтітиме трусливо,
Як син на прю піде за рідний край –
А скаже: Йди в поход щасливо
І – згинь – або з побідою вертай! [16, арк. 26–28].*

Навчання в уже згадуваній Львівській державній жіночій учительській семінарії, викладацьке оточення (О.Барвінський, О.Партицький, О.Стефанович) лише підсилили народницький характер К.Малицької і утвердили її впевненість у правильності вибору фаху.

У соціальній педагогіці широко пропагується аксіоматична теза: чим сильніший і багатоманітніший вплив соціального середовища на дитину, тим вільнішою і незалежнішою від нього вона стає. Адаптуючись у суспільстві, дитина спочатку прагне бути такою, як усі, а паралельно формується й інша її потреба – проявити себе, свою індивідуальність. Тобто, змінюючи себе, дитина змінює й середовище, в якому перебуває (в ідеалі – не зраджуючи своїх власних принципів). На наш погляд, життя і творчість К.Малицької є яскравим прикладом втілення цих ідей у практичній освітній діяльності.

Сучасні дослідники творчої спадщини К.Малицької виділяють три періоди у її діяльності: галицький, буковинський і львівський. У кожному з них яскраво проявився її талант як вчительки і громадського діяча, невимовно скромної, але сильної духом особистості. Цю характерну для неї рису зауважували всі, хто оточував К.Малицьку. Її учениця, Олена Степанів, писала про свою вчительку так: «треба видіти працю тої незвичайно скромної жінки, що не бажала собі ніяких гідностей, щоби належно зрозуміти її вартість для українського народу» [13, с.3].

Чітко усвідомивши, що «в чийх руках школа, того і будучність, яка молодіж, така і суспільність» [10, с.19], К.Малицька на межі ХІХ–ХХ ст. розгорнула активну різнобічну діяльність на теренах Східної Галичини. Поруч із вчительською працею, яку не полишала все життя, вона – член виділу першого українського жіночого товариства у Станиславові, один із організаторів другого віча жінок у цьому місті (1902), член місцевої філії Руського товариства педагогічного (РТП), почесний член львівського «Клубу русинок», а з 1905 р. – Руського товариства педагогічного, директор першої української віділової дівочої школи РТП імені Т. Шевченка у Львові, організатор львівської «Жіночої громади» (1909), «Жіночого кружка ім. Ганни Барвінок» при Руському товаристві педагогічному (1912), тісно співпрацювала з першим українським дошкільним товариством «Українська захоронка», редагувала дитячий популярно-науковий часопис «Дзвінок», була активним доповідачем на різного роду громадських заходах та постійним дописувачем до провідних західноукраїнських періодичних видань.

Трирічне вимушене перебування просвітительки на Буковині (1903–1906 рр.) через відмову К.Малицької від «наполегливої пропозиції» офіційної влади перевестися «до далекого Беча» (Західної Галичини, де переважало польсько-шовіністичне оточення), не тільки не похитнуло віри у правильності вибору її шляху, а й за підтримки визначних культурно-освітніх діячів краю І.Герасимовича, І.Карбулицького, О.Кобилянської, О.Маковея, О.Поповича, В.Сімовича, Є.Ярошинської, дозволило продовжити розпочату в Східній Галичині громадську працю. Крім роботи в школі (с. Лужани під Чернівцями), К.Малицька «мала доволі заняття в райфайзенці»

(кредитній кооперативній системі німецького економіста Райфайзена), товаристві «Січ», була співорганізатором чернівецької «Жіночої громади» (1906), чимало зробила для створення товариства «Учительська самопоміч» (згодом – «Взаїмна поміч українського вчительства») і, як завжди, продовжувала творити.

Участь у перелічених інституціях максимально розкрила потенціал К.Малицької не лише як учительки і письменниці, але і як соціально небайдужої особистості, яка переймалася долею своїх земляків-українців, кожен можливість використовувала для того, аби привернути увагу громадськості до виховання дітей, щоб із них не вийшли люди, вже замолоду «напоєні знеохотою до життя й розчарованнем передчасним» [11, с.2]. Своє головне соціально-педагогічне кредо К.Малицька сформулювала уже на початку ХХ ст.: не ламати молодих сил, а розбуджувати і підтримувати у дітей і молоді «відвагу до життя і любов життя», розпалювати віру в непереможне добро і перемогу правди, щоби «вміли колись і серед громів захвати рівновагу духа, щоб... і серед непроглядної темряви не затратили віри в ясного ранка лучі» [10, с.420].

Організаційно-практичний контекст громадської опікунсько-виховної роботи з дітьми та молоддю найбільш чітко простежується в діяльності очолюваного К.Малицькою «Жіночого кружка ім. Ганни Барвінок» уже на етапі його становлення. Так, у грудні 1912 р. керівництво гуртка виклало «дві просьби» до «свідомого громадянства» на сторінках газети «Діло»:

- 1) пожертвувати для убогої шкільної дітвори та молоді зайвий зимовий одяг;
- 2) з метою відкриття «випозичальні книжок» (бібліотеки) для учнівської молоді, «слуг і міщанства» вислати на адресу управи хоча б по одній книжці [10, с.543].

У зимовий період 1911/1912 н. р. члени цього жіночого осередку запровадили гарячі сніданки для дівчат із львівських українських шкіл. За інформацією К.Малицької, впродовж 68 шкільних днів було роздано 7862 порцій молока (115 щоденно). Користали з них учениці виділової дівочої школи ім. Т.Шевченка, жіночої учительської семінарії УПТ та зі школи вправ при ній [4, с.5].

Уже в цей період «Жіночий кружок ім. Ганни Барвінок» запровадив щорічні вакаційні (тобто канікулярні) курси для дівчат, які бажали продовжувати навчання в українській жіночій учительській семінарії, а з 1913 р. за рішенням Головного відділу Українського педагогічного товариства заопікувався приватним інститутом-бурсою ім. св. Ольги, де проживали учениці заснованих УПТ навчально-виховних закладів Львова [10, с.544].

Упродовж усього свідомого життя К.Малицька активно популяризувала ідею жіночої рівноправності, захист соціально-економічних і культурно-освітніх прав жінки-українки через об'єднання жінок у товариства, їх освіту (не лише початкову, а й середню, вищу і фахову), організацію «захоронок» (дошкільних рідномовних інституцій для дітей селян), читалень «Просвіти» по селах. Прикметно, що вона приділяла увагу соціально-виховній роботі як серед інтелігентних жінок, так і серед «робітного жіноцтва», – через заснування товариства «руських робітниць» (за її словами, втомлені цілоденною працею, вони могли в них «бодай у неділю... покріпити духа в чистій атмосфері сестринних душ» [12, с.32]), а також серед слуг (переважно з числа сільських дівчат або убогого міщанства), для яких радила організувати курси неписьменних, недільні школи.

Народна вчителька не лише пропагувала ідеї доброчинності, а й сама вкладала значні кошти у створення народних шкіл та гімназій, зокрема школи для бідних дітей імені М. Шашкевича у Львові та приватної гімназії у Рогатині. На її меценатські заклики відгукнулися чимало свідомих українців, серед них і митрополит А.Шептицький. Про авторитет К.Малицької і довіру до неї громадськості свідчить такий факт: через неї на потреби школи імені Б.Грінченка у Львові, до появи якої вона теж мала відношення, у 1910-1911 н. р. поступило 117 австрійських корон (для порівняння: від Руського товариства педагогічного – 100 кор.) [9, с.23].

У 1912 р. К.Малицька разом із визначною галицькою «жіночою» діячкою і педагогом М.Білецькою дала почин до заснування фонду «На потреби України», що став матеріальним даром українського жіноцтва для творення легіону Українських Січових Стрільців у 1914 р.

Таким чином, напередодні Першої світової війни К.Малицька стала одним із провідних культурно-освітніх діячів і доброчинців Східної Галичини.

Однак воєнне лихоліття на довгих п'ять років призупинило діяльність К.Малицької. Вночі з 17 на 18 лютого 1915 р. окупаційна російська військова влада заарештувала її за «мазепинство» (єдину жінку серед 54 відомих у краї людей) і вислала в далеку Єнісейську губернію. Львів – Київ (Лук'янівська тюрма) – Курськ – Орел – Омськ – Красноярськ – Єнісейськ – с. Пінчуга на Ангари –

такою виявилася «хресна» дорога 43-річної вчительки і громадської діячки. Поруч з нею заслання відбували академік, публіцист, професор історії, згодом перший президент Української Народної Республіки М.Грушевський, митрополит А.Шептицький, український письменник, поет, публіцист М.Козоріс та низка інших визначних громадських, політичних і релігійних діячів.

Попри труднощі в житті жінки, з її листів, зі споминів про неї друзів вона постає людиною, яка ні в «брудних... каталажках», ні серед сибірських 50-тиградусних морозів не тільки «сама не упала в дусі», а й ще й інших підтримувала; жила із неосвіченим, але з природи інтелігентним і цікавим «приангарським народом», брала участь у їхніх «родинних radoшах і смутках» і почувалася так добре, «як на нашому українському селі» [7, с.2]. Осівши у вересні 1919 р. в м. Красноярську, К.Малицька не полишала звичної для неї роботи на користь рідного народу: працювала в місцевій «Українській громаді», активно включилася у заснування в цьому місті першої української народної школи ім. І.Котляревського, стала її вчителькою.

Після повернення із заслання, незважаючи на польську зверхність, К.Малицька віддано працює в педагогічній сфері на теренах Львова, відновлює співпрацю з Українським Педагогічним Товариством, «Просвітою», «Українською захоронкою»; впродовж десятиліть співпрацює із найбільшою жіночою організацією Східної Галичини – «Союзом українок».

Яскравою соціально-педагогічною спрямованістю відзначається творчий доробок К.Малицької. Хрестоматійними у цьому сенсі можна вважати збірки «Малі герої», «З трагедій діточих душ», нариси «Діти», «Відгуки життя», «Картки з дневника матери», що з'явилися друком на початку ХХ ст. Гімном любові і культу матері є її нарис «Пісні». Мати для К.Малицької – це не тільки берегиня домашнього вогнища, а й берегиня нації. «Обличчя народів у великій мірі залежить від того, які є їхні матері, в яких умовах приводять на світ своїх дітей, яку мають можливість впливати на їх виховання, та як виховують», – стверджувала К.Малицька [15, с.109]. Водночас у збірці психологічних новел «Мами. Нариси з домашньої педагогії» вона, за переконанням М.Якубовської, вперше в українській літературі подивилася на образ матері з критичної точки зору, продемонструвала і негативний, подекуди шкідливий її вплив на виховання дитини. Педагог доводить, що «початок культу дитини починається не зі світу сліпої любові, а з прагнення якнайглибше пізнати... незабгаженно-чарівний світ дитинства» [6, с.2].

Вагомими й актуальними видаються роздуми К.Малицької про соціально-виховну роль школи у статті «За рідне слово – рідну школу»: «чужа школа вчить рабства: думати чужими думками, говорити чужими словами, йти за поводами чужих мрій і бажань сліпо, без ніякої власної жури про себе і про свої бажання. Чужа школа вчить, але тільки рідна виховує, бо тільки така коріниться в родині, громаді, державі і підготовляє молодь всесторонньо жити повним життям власного громадянства, власного народу». І тільки материнська мова, наголошувала педагог, тісно пов'язана з історією кожного народу, його культурним і національним розвитком: «Рідне слово – підстава всякої науки» [5, с.46].

Проте найбільш завершеного вигляду дефініція суспільної опіки дітей і молоді як педагогічна категорія набула у творчому доробку К.Малицької 1920-х – 1930-х рр., передусім у її статті «Суспільна опіка над дітворою і молоддю» (1927). Охарактеризувавши основні чинники «зоровання всесторонньої опіки над дітворою» та забезпечення «фізичного і морального здоров'я молоді генерації» в «культурних народів» і в сучасній їй Польщі (церква, держава, гуманітарні товариства, публічна і приватна «жертвенність»), педагог виклала низку теоретичних положень, які у своїй сукупності стали важливим підґрунтям для окреслення змісту опікунсько-виховної діяльності західноукраїнської громадськості, насамперед жіноцтва, у наступне десятиріччя, а окремі з них не втратили своєї значущості й сьогодні.

Українська соціальна опіка, за переконанням К.Малицької, мусить «змагати» у двох напрямках:

1) забезпечення дітям і молоді «корисних умов фізичного і духового розвитку від найперших хвиль життя»;

2) «охорона людського українського матеріялу, щоби ні одна одиниця для нас не пропала ...» [8, с.130].

К.Малицька радила починати опіку над дитиною від опіки над матір'ю з метою підвищення її відповідальності за здоров'я і «силу» молодого покоління та, особливо, збереження дитини від «національної смерті» – через розширення мережі «порадень» матерів, організацію курсів, викладів із гігієни «діточого віку», дискусійних вечорів, заснування ясел і захоронок для маленьких дітей.

Обов'язковим і зрозумілим «інтересом» українського громадянства народна вчителька визначила справу захисту дітей найбідніших родичів, удів, а також повоєнних сиріт і «неправесних» (тобто «безбатченків»), яких на початку 1920-х рр. на теренах Східної Галичини налічувалося близько 100 тис. [8, с.131]. Головними осередками їх опіки й виховання К.Малицька вважала «приюти-захисти», подібні до тих, які в 1915 р. започаткував Український єпархіальний комітет опіки над воєнними сиротами. Схвально відгукувалася і пропонувала розширювати інституцію «сирітських матерів», завдання якої сформулювала таким чином: «вишукувати бідні і занедбані українські діти, опікуватися ними, дбаючи, щоби користали з поради, ходили до українських захоронок і українських шкіл, належито виховувалися і працювали» та підтримувати їх матеріально («поміч в одежі, харчах, шкільних приборах, а то й грошах») [8, с.133].

Серед інституцій опіки й виховання, доцільних на західноукраїнських теренах, громадська діячка називала дитячі санаторії, вакаційні оселі та півоселі для міських дітей, пластові організації; аналогічні до країн Західної Європи дитячі клуби, в яких «бідні діти по школі сходяться... бавляться, дають представлення, користають з бібліотеки, творять між собою... кружки самообразования», готуються до шкільних занять [8, с.132].

Позашкільну опіку над учнівською молоддю, особливо учнями неукраїнських шкіл, К.Малицька рекомендувала зосередити в бурсах, «пополудневих» курсах української мови, історії, літератури, молодіжних об'єднаннях. Велику роль у її здійсненні відводила батьківським гурткам, створюваним при народних і середніх школах. «На взір» чехословацької «порадні вибору фаху» пропонувала створити аналогічні українські інституції, де б батьки та молодь отримували відповідні консультації щодо вибору дітьми майбутньої професії.

Опіку над «опущеними вуличними дітьми» педагог вважала прерогативою церкви, священників, монахів.

Головними умовами реалізації наміченої опікунсько-виховної програми К.Малицька визначила створення силами громадськості «суспільного апарату» для здійснення цієї «великанської» праці та заснування, за прикладом інших держав, «Школи соціальної опіки». «Нині, – підкреслювала громадська діячка, – вже не можемо обмежитися на людях доброї волі, які з одного патріотизму сповняють тисячі громадянських обов'язків – поле праці росте, старі робітники вичерпуються, треба їх заступити молодшими, фахово підготовленими, які за свою фахову працю побирали б і належну платню» [8, с.135].

Можна стверджувати, що К.Малицька першою в жіночому русі Західної України обґрунтувала доцільність професійної опікунсько-виховної (у сучасному розумінні – соціально-педагогічної) діяльності й окреслила її мету, завдання та головні напрями.

Викладене уможливорює **висновок** про те, що найвизначніша жіноча педагогічна постать Західної України першої третини ХХ ст., авторка численних збірок віршів і оповідань виховної тематики, більше сотні наукових розвідок і науково-популярних статей педагогічно-просвітницького змісту, активно реагувала на злободенні соціальні проблеми свого часу, була діяльною у їх вирішенні, залишила нащадкам цікаві та важливі думки у сфері опіки і виховання дітей і молоді.

1. Задорожний В. З когорти завзятуших духом / В. Задорожний // Дивослово. – 2005. – № 10. – С. 64–65.
2. (км) Народна руска школа і рускі учителі в Галичині (Нарис на тлі галицького шкільництва) / (км) // Промінь, 1904. – Ч. 1 і 2. – С. 3–6.
3. Малицька К. Доріжкою спогадів / К. Малицька // Діло. – 1938. – Ч. 9 (14 січня). – С. 12–13.
4. Малицька К. З діяльності «Жіночого кружка Р.Т.П.» у Львові / К. Малицька // Діло. – 1912. – Ч. 77. – С. 5.
5. Малицька К. За рідне слово – рідну школу / К. Малицька // Світло. – 1921. – Ч. 5. – С. 45–49.
6. Малицька К. Межі / К. Малицька // Нова Хата. – 1936. – Ч. 7-8. – С. 2.
7. Малицька К. На хвилях світової війни / К. Малицька // Діло. – 1937. – 28 березня. – С. 2-3.
8. Малицька К. Суспільна опіка над діворою і молоддю / К. Малицька // Наш Світ. Альманах «Жіночої Долі» з додатком календаря на рік 1928. – Коломия, 1927. – С. 128–135.
9. Нагачевська З. І. Костянтина Малицька: жінка в педагогіці, педагог у жіночому русі / З. І. Нагачевська // Обрії. – 2002. – № 1. – С. 18–28.
10. Нагачевська З. Педагогічна думка і просвітництво в жіночому русі Західної України (друга пол. ХІХ ст. – 1939 р.): монографія / Зіновія Нагачевська. – Івано-Франківськ: Видавець Третяк І.Я., 2007. – 764 с.
11. Олесницький Ю. Рух в руских товариствах / Ю. Олесницький // Діло. – 1900. – 22 січня. – С. 2.
12. Про жіночий рух. Реферат п. К.М. – Львів: Накладом видавництва Кружок українських дівчат, 1904. – 412 с.
13. Христонько М. Письменниця, вчителька, патріотка / М. Христонько // Поліття, 1993. – 17-18 травня. – С. 3, 7.
14. “Чом, чом, земле моя!” Сторінки життя і творчості Віри Лебедової / Упор. В. Слезінський. – Калуш, 1993. – 77 с.

15. Якубовська М. Життєвий і творчий шлях Костянтини Малицької / М. Якубовська. – Львів: Основа, 1995. – 123 с.

16. ЦДДА у Львові. – Ф. 327 чт., оп. 1 т, спр. 43, 40 арк.

In the article social and pedagogical aspects of creative heritage and public activity of Galician children's writer and pedagogue K. Malyska are analysed. Great attention is paid to her participation in Ukrainian private schooling creation, organization of public trusteeship to children and youth, elaboration of theoretical problems of social pedagogics.

Key words: *creative heritage, public activity, social and pedagogical problems, public trusteeship, public schooling.*

УДК 37.0

Марта Проц

ББК 74.03

НОВАТОРСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД УЧИТЕЛІВ-ГУМАНІСТІВ (1970-1980-ті рр.)

У статті розкривається досвід авторських педагогічних систем учителів-гуманістів минулої в галузі виховання, таких як В. І. Білавич, І. Г. Ткаченко, А. Б. Резнік, розглядається проблема подальшого використання набутого досвіду в сучасній загальноосвітній школі.

Ключові слова: *педагог-новатор, авторська школа, передовий педагогічний досвід.*

Школа за роки свого існування нагромадила багатий педагогічний досвід – джерело розвитку педагогічної науки, підґрунтя зростання професіоналізму, майстерності вчителів-практиків. Його постійне вивчення, осмислення, оновлення зумовлене змінами парадигм освіти, концепцій навчання й виховання, форм і методів практичної діяльності педагогів. Але часто в практиці роботи загальноосвітніх шкіл він ігнорується, оскільки не у всіх учителів та керівників освітніх закладів сформована потреба та навички щодо його вивчення, застосування, що зумовлює необхідність з'ясування сутності цього феномену. Одним із напрямів проведення таких досліджень є вивчення новітніх технологій, ідей, що містяться в передовому педагогічному досвіді учителів минулого та сьогодення, які потребують ґрунтовного аналізу, узагальнення й упровадження у практику, на чому наголошується в “Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття)” та Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті.

Мета **статті** полягає в окресленні новаторського педагогічного досвіду в галузі трудового виховання для подальшого його використання вчителями-практиками у сучасній загальноосвітній школі.

Основою передового педагогічного досвіду є педагогічне новаторство – діяльність учителів та вихователів, спрямована на поліпшення, раціоналізацію процесу навчання й виховання. Діяльність новаторів стосується завдань, методів і прийомів навчання, форм організації навчально-виховного процесу. Найчастіше організаційною формою реалізації педагогічного новаторства є діяльність експериментальних, авторських шкіл, навчально-виховних комплексів.

Поняття “авторська школа” історично сформувався як оригінальна загальнопедагогічна, дидактична, методична чи виховна система, опрацьована з урахуванням надбань психології, педагогіки, вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду, яка реалізується під керівництвом чи за участю її автора (авторів) принаймні в одному навчально-виховному закладі [2, с.208]. Досить часто сьогодні ідею авторської школи використовують при створенні закладів нового типу, таких як гімназія, лицей тощо.

Передумовою створення авторської школи є новаторські ідеї, що розвиваються в системі теорії та практики навчання і виховання. Таким чином за новаторськими передовими ідеями Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, Б. Нікітіна, С. Лисенкової, В. Сухомлинського, В. Шаталова створювалися новітні навчальні заклади. Так, кожній історичній епосі притаманні відповідні особливості педагогічного новаторства, які залежать і від національних традицій, ментальності народу.

Дослідженням передового педагогічного досвіду займалися Ю. Бабанський, Н. Кузьміна, М. Кухарев, М. Скаткін, Я. Турбовський. В Україні цій проблемі приділяли увагу В. Бондар, Е. Бочковський, М. Красовицький, Л. Момот, К. Присяжнюк, Л. Прокопенко, Є. Савченко, В. Стіос, О. Сухомлинська, Т. Хмара, В. Чепелев, М. Ярмаченко, О. Ярошенко, та ін.

В Україні у другій половині ХІХ – початку ХХ століття педагогічне новаторство розвивалося у рамках радянської педагогіки. Цьому сприяло створення ряду законодавчих документів.

Постановою ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР від 10 липня 1984 року № 218 “Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи” відповідно до Основних напрямів реформи загальноосвітньої та професійної школи визначено науково обґрунтовану довготривалу програму вдосконалення народної освіти країни щодо послідовного розвитку трудової, політехнічної школи, піднесення її роботи на новий якісний рівень. А також посилення зв'язку викладання природничих і гуманітарних дисциплін з життям, сприяти тому, щоб воно краще допомогло молодому поколінню зрозуміти навколишній світ [5, с.3–24].

Постановою Центрального Комітету КПРС та Ради Міністрів СРСР від 12 квітня 1984 року № 314 “Про покращення трудового виховання, навчання, професійної орієнтації школярів” у середній школі обов'язковим завданням учителя було проголошено залучення школярів до участі в суспільно корисній праці у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, навчальних цехах і на ділянках підприємств та організацій, у шкільних навчальних та навчально-виробничих майстернях та інших трудових об'єднаннях школярів. У період літніх канікул ширше почали заохочувати школярів до роботи в народному господарстві [9].

Так, значного розвитку рух педагогів-новаторів набув на початку 1980-х років. На теренах Радянського Союзу влаштовували навчальні семінари, відкриті майстер-класи, на яких демонстрували елементи авторських програм педагогів-новаторів. Так, 1988 року проводився експеримент під назвою “Авторська школа”, який надав змогу багатьом педагогам проявити свої новаторські ідеї. Експеримент проходив у три тури, під час яких окреслилося сорок авторів, які запропонували найбільш цікаві і цілісні проекти. Серед представників авторських проектів були М. Гузик, А. Тубельський, С. Марьясин, І. Фрумін, С. Курганов та інші. Цей новаторський розвиток став основою створення Творчого союзу вчителів СРСР [13, с.2]

Окрім вищезазначених в УРСР значного новаторського успіху набули педагогічний досвід В.Шаталова, вчителя-методиста Т. Сірика (м. Полтава), відмінника народної освіти УРСР, директора В. Білавича (Івано-Франківська обл.), заслуженого учителя УРСР, директора школи І. Ткаченка (Кіровоградська обл.), заслуженого учителя УРСР, директора школи Ф. Оксанича (Кіровоградська обл.), передового вчителя Г. Нестеренка (м. Харків) та ін.

Розглянемо детальніше внесок цих новаторів у розвиток педагогічної науки.

Насамперед зупинимося на педагогічній постаті І. Г. Ткаченка. Іван Гурович Ткаченко – заслужений учитель УРСР, директор Богданівської середньої школи № 1 (Кіровоградська обл.), фахівець у галузі трудового навчання й виховання. За час роботи директором школи (1944-1982) середній загальноосвітній навчальний заклад став справжньою науковою лабораторією, до якої їхали за досвідом учителі не тільки з України, а й із-за кордону. І. Ткаченко проявив себе талановитим керівником, організатором педагогічного колективу, активним громадським діячем. Він стежив за новинами в галузі педагогіки і психології як України, так і закордоння. Вивчав досвід А. Макаренка, налагоджував ділові зв'язки з багатьма передовими педагогами (В. Сухомлинським, Г. Нестеренком, В. Білавичем, М. Ставчинським та ін.), науковими установами країни. Він виховав не одне покоління педагогів, директорів, керівних кадрів освіти [3, с.910].

Як вище згадувалося, І. Ткаченко разом з педагогічним колективом керованої ним школи постійно працював над проблемами трудового виховання учнів. Система трудового виховання і профорієнтації в сільській школі була зорієнтована на два аспекти: науково-освітній (міцні та глибокі знання) і науково-технічний (застосування на практиці знань, умінь і навичок в окремому напрямі технічної творчості й сільськогосподарського дослідництва) [3, с.911].

Як педагог-практик і вчений І. Г. Ткаченко постійно працював над удосконаленням системи трудового виховання, основними принципами якої були:

- взаємозв'язок трудового виховання з інтелектуальним, естетичним та фізичним розвитком школяра;
- розвиток особистості у праці;
- висока моральність праці, її суспільно корисна спрямованість і значущість;
- поступове планомірне включення дітей у продуктивну працю відповідно до віку і теоретичної підготовленості;
- багатогранність видів праці;
- творчий характер праці, посиленість трудової діяльності, наукова організація праці.

Коротко розглянемо деякі дидактичні та виховні аспекти системи трудового виховання І. Г. Ткаченка. Основним спрямуванням процесу виховання у Богданівській середній школі, як уже зазначалося, було створення необхідних умов для підготовки учнів до практичної діяльності, зокрема трудової, у сфері сільськогосподарського виробництва. Велика увага при цьому приділялася політехнічному навчанню, в здійсненні якого вдало поєднувалися навчання з продуктивною працею. Звісно, на уроках трудового навчання тут відводили головну роль, позаяк вони мали більші можливості для реалізації завдань трудового виховання. На цих уроках широко застосовувалися проблемні ситуації, наочність, здійснювалася диференціація навчання учнів. Проводилися самостійні роботи: практичні, пізнавальні, творчі [12, с.488–489].

Велику увагу Іван Гурович приділяв трудовому вихованню в позаурочний час. На його думку саме позакласна робота виступає широким полем трудової творчості учнів для практичного застосування знань, умінь і навичок, набутих під час теоретичного засвоєння на уроках. Тому окремі види позакласної діяльності слід підпорядковувати ідеї трудового виховання для розвитку індивідуальних здібностей учнів і підготовки їх до більш тривалого напруження під час продуктивної праці у сфері сільськогосподарського виробництва [11, с.123]. Так, найчастіше позакласна робота у Богданівській середній школі реалізовувалась через олімпіади та предметні вечори; гурткову роботу; читацькі конференції, літературні вечори; подорожі, екскурсії; створення дитячих творчих виставок та ін.

Таким чином, новаторські ідеї І. Г. Ткаченка у ділянці теорії і практики трудового навчання і виховання, її основні принципи, форми та методи цілком актуальні для використання у навчально-виховному процесі сучасної школи.

Експериментальними пошуками відзначився досвід педагога-новатора Василя Івановича Білавича, який очолював педагогічний колектив Середньоберезівської середньої школи Косівського району Івано-Франківської області. Новаторське надбання педагога можна окреслити трьома напрямками: запровадження комплексного підходу щодо навчання, виховання і практичної роботи з чітким педагогічним контролем, створення навчально-виробничого комплексу з кабінетами, майстернями, лабораторіями, тваринницьким комплексом, навчально-дослідницьким полем, автотракторним парком на 15 одиниць техніки, діяльність учнівської бригади, яка стала структурним підрозділом місцевого колгоспу [7, с.13].

Авторська педагогічна система В. І. Білавича включала залучення школярів до продуктивної діяльності. З цією метою у Середньоберезівській середній школі було споруджено навчально-виробничий комплекс, де створилися всі умови для трудового навчання, виховання і профорієнтації школярів. У школі було створено підсобне господарство, що складалося з двох відділів: аграрного (тваринництво і рослинництво) та промислово-побутового. Тому за цією системою учні з першого по десятий клас протягом навчання опановували все нові види робіт, щоб навчитися усього, що потрібно буде у майбутньому для продуктивного життя, а також для свідомого вибору майбутньої професії [6, с.77]. За педагогічною системою В. І. Білавича, кожний клас був трудовим колективом, який мав конкретне завдання. Так, на уроках і в позаурочний час учні 4-7-х класів виготовляли на замовлення дитячих садків, шкіл, тракторних і рільничих бригад сільськогосподарський інвентар та інструменти. Старшокласники брали участь в оранні, сівбі, культивуванні, зборі врожаю тощо; проводили агротехнічні заходи згідно з технічними картами на полях учнівської виробничої бригади і досліди за завданням дослідних станцій та базового господарства. Продуктивна праця молодших школярів мала відповідне пізнавальне спрямування, а результати дослідницької роботи використовувалися на уроках. В основі цієї роботи лежав принцип орендного підряду. Таким чином, усталився певний порядок: скажімо, із переходом учня до наступного класу, він мав справу з вирощуванням іншої сільськогосподарської культури, із складнішою агротехнікою вирощування тощо. За десять років навчання в школі дитина отримувала знання та вміння садити, сіяти, вирощувати городину, доглядати сад. При цьому учневі відводилося конкретне завдання, певний клаптик землі, де він працював, а відтак бачив плоди своєї праці. Учитель своєю чергою також мав змогу оцінити старання учня, результативність його праці. Крім іншого, за такої системи чітко спрацьовував механізм чесності, який витісняв необ'єктивність оцінки, якої часто припускаються вчителі. Приклад високопродуктивної праці учням завжди подавали батьки, весь педагогічний та обслуговуючий персонал школи.

Між учнівськими ланками та їх членами організовувалось дійове змагання. Така форма організації праці сприяла формуванню в учнів самостійності (вони набували навичок планування і

організації праці), виховувала творче ставлення до хліборобської професії. Давала можливість бачити результати праці як цілого колективу, так і кожного школяра. Слід зазначити, що змагання в Середньоберезівській середній школі виходило за рамки внутрішньобригадного і було інтернаціональним.

Суспільно корисне спрямування має робота численних гуртків та клубів. У школі працює 18 гуртків різноманітного спрямування і 26 предметних. Усі учні охоплені творчою позакласною роботою. У 9 гуртках технічної творчості 20 учнів працюють над оснащенням школи, дитячого саду, майстерень; гурток моделювання сільськогосподарським машин створює зразки малогабаритної сільськогосподарської техніки; юні художники у казковому стилі оформляють кімнату для шестирічок.

Середньоберезівська СШ відіграє важливу роль у навчальному і культурному розвитку села і семи населених пунктів, діти яких відвідують її. В умовах сучасного села школа стала центром підготовки підростаючого покоління до праці у народному господарстві. Вона навчає учня не лише оволодівати основами наук, творчо використовувати досвід старших поколінь, а й з раннього дитинства входить у сферу нових суспільних відносин села. На всіх для розвитку колгоспного виробництва, побуту, у закладах культури працюють випускники Середньоберезівської школи.

Великою популярністю в області користується ансамбль пісні і танцю Середньоберезівської школи (100 чол.), який тематично виступає перед виробничниками села, батьками учнів, студентами, пропагує красу і велич мистецтва. Шкільна агіткультбригада постійно обслуговує усі виробничі підрозділи колгоспу.

Багаторічна практика роботи комплексу показала, що концентрація матеріально-технічної бази створює сприятливі умови для якісного виконання навчальних програм, завдань трудового виховання та профорієнтації учнів різного віку, організації продуктивної, суспільно корисної праці та позакласної роботи.

Метою педагогічної системи В. І. Білавича була така школа, що здійснює максимальну конкретизацію трудового навчання без прогалин та пауз у навчальному процесі. Високий рівень професійної підготовки давав можливість учням по закінченні школи вливатись у виробничі колективи [1, с.25]. Рішенням колегії Міністерства освіти УРСР від 28 березня 1984 року було схвалено досвід роботи педагогічного колективу Середньоберезівської школи щодо організації продуктивної праці школярів і включено до Центральної картотеки передового педагогічного досвіду [4, с.3–10].

Серед новаторських навчально-виховних закладів освіти, поширених на території України в другій половині ХХ сторіччя, що готували молодь до свідомого вибору майбутньої професійної діяльності та проводили профорієнтаційну роботу, були міжшкільні навчально-виробничі комбінати.

Один із перших закладів цього типу – Гайворонський навчально-виробничий комбінат у Кіровоградській області (1981), очолюваний директором Яковом Борисовичем Резніком. Цей заклад нагромадив значний досвід трудового виховання учнів. Тут старшокласники органічно поєднували навчання з продуктивною працею. Вони виготовляли меблі для шкіл, дошкільних і позашкільних закладів, виконували різні замовлення колгоспів, підприємств і установ. За 1981–1986 рр. 266 випускників комбінату влилося в різні трудові колективи району, 150 осіб працювали на будівництві, 500 юнаків і дівчат пішли в колгоспи [8, с.3].

Одним із напрямів трудового виховання навчально-виробничого комбінату було проведення профорієнтаційної роботи серед молоді.

Як показало дослідження, в Гайворонському навчально-виробничому комбінаті профорієнтаційна робота велася за такими напрямками:

- повідомлення учням певного кола знань про найбільш масові професії;
- інформування підлітків про можливості оволодіння тією чи іншою професією;
- формування у школярів позитивного становлення до професій, які є дефіцитними в певному районі;
- зіставлення стану здоров'я учнів, їхніх інтересів, можливостей з вимогами, які професія висуває до людини;
- виховання у школярів професійних інтересів до тієї чи іншої діяльності.

Вивчивши діяльність Гайворонського навчально-виробничого комбінату, погоджуємося з дослідницею З. Тимановською про те, що значне місце у профорієнтаційній роботі слід відводити

праці, яка дозволяє учням глибше вивчити професію. На нашу думку заслуговують на увагу такі форми проведення профорієнтації, як гурткова робота, конкурси “кращий за професією”, ін. Гурткова робота при цьому розглядалася як одна з форм самовизначення та підготовки учнів до свідомого вибору професії. Усі форми гурткової роботи були спрямовані на те, щоб допомогти вчителям виявити схильності старшокласників, дати оцінку їхнім можливостям, виховати в учнів наполегливість у досягненні професійної мети [10, с.3].

Як відомо, у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах готували школярів не тільки за спеціальностями, тісно пов'язаними з виробництвом, а й пропонували професії, які викликали велике зацікавлення серед учнівської молоді. Так, для дівчат було відкрито курси перукарів, парфумерів, косметологів, продавців, контролерів, водіїв електротранспорту та багато інших [10, с.3].

Таким чином, можна зробити такі висновки.

1. Стимулом для розвитку новаторських ідей українських педагогів були тогочасні нормативні документи, зокрема Постанови Центрального Комітету КПРС та Ради Міністрів СРСР “Про покращення трудового виховання, навчання, професійної орієнтації школярів” (№ 314 від 12 квітня 1984 р.), “Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи” (№ 218 від 10 липня 1984 р.), “Про удосконалення системи вивчення і поширення передового педагогічного досвіду” (№ 2/3 від 29 січня 1987 р.) та ін.

2. Впродовж 80-их років у дослідників І. Г. Ткаченка, В. О. Сухомлинського, Ф. Ф. Оксанича були трактування поняття “авторська школа”.

3. Наскрізними ідеями діяльності педагогів-новаторів В. І. Білавича, Я. Б. Резніка, Ф. Ф. Оксанича, І. Г. Ткаченка були: інтеграція трудового виховання з розумовим, моральним, естетичним напрямками виховання; поєднання навчання і продуктивної праці; актуалізація професійної роботи з учнями; виробнича спеціалізація старшокласників та ін.

1. Білавич В. Кого ростити школі / Василь Білавич // Радянська школа. – 1989. – № 1. – С. 24–27.
2. Волкова Н. Педагогіка: [навч. посібник] / Наталія Павлівна Волкова. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 263 с.
3. Енциклопедія освіти / [ред. В. Кременя]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Збірник наказів та інструкцій Мін-ва освіти УРСР. – 1984. – № 11. – С. 3–10
5. Збірник наказів та інструкцій Мін-ва освіти УРСР. – 1985. – № 2. – С. 3–24
6. Кузнецов Ю. Якщо ви – директор / Ю. Кузнецов // Радянська школа. – 1988. – № 4. – С. 74–77.
7. Передовий педагогічний досвід: теорія і методика / [ред. Л. Момот]. – К.: Радянська школа, 1990. – 141 с.
8. Погребняк А. Дух творчості / А. Погребняк // Радянська освіта. – 1981. – 24 червня. – С. 3.
9. Постановление Центрального Комитета КПСС, Совета Министров СССР “Об улучшении трудового воспитания, обучения профессиональной ориентации школьников” от 12 апреля 1984 года № 314.
10. Тимановская З. А. Профориентационная работа в УПК / З. А. Тимановская // Школа и производство. – 1987. – № 7. – С. 35–36.
11. Ткаченко І. Г. Богданівська середня школа ім. В. І. Леніна / Іван Гурович Ткаченко. – К.: Радянська школа, 1975. – 276 с.
12. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 т. / [ред. О. Сухомлинської]. – Т. 2. – К.: Либідь, 2005. – 550 с.
13. Устав творческого союза учителей // Учительская газета. – 1988. – 13 мая.

The article describes the past experience of alternative pedagogical systems of innovative teachers such as V. I. Bilavych, A. B. Reznik, and I. H. Tkachenko, and considers the perspective of further application of the acquired experience to the contemporary general school.

Key words: *innovative pedagogy, alternative school, advanced pedagogical experience.*

УДК [070.486:373.21]-029:3(477)(045)

ББК 76.12(4Укр)

Вікторія Розгон

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ ДОШКІЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ В УКРАЇНІ

У статті охарактеризовано соціокультурні передумови зародження й розвитку в Україні педагогічної преси дошкільної проблематики, визначено основні періоди її становлення.

Ключові слова: наукова педагогічна періодика, видавництво, часописи дошкільного спрямування, виховання, навчання.

Постановка проблеми. Преса має великий вплив на розвиток людства, оскільки відображає всі процеси громадського, політичного і культурного життя народу, є засобом його поінформування, просвітництва, популяризації ідей у середовищі різних суспільних груп. З часу оприлюднення першого часопису і до сьогоднішніх днів на сторінках періодики зафіксовано кожен етап української історії. За розвитком преси можна простежити поступ держави, побачити прагнення нації. На генезу наукової педагогічної періодики впливає значна кількість чинників. На наш погляд, основними серед них слід вважати соціально-економічний та політичний стан держави; загальні процеси розвитку педагогічної науки й освіти; потреба вчених-педагогів та освітян-практиків в інформаційному обміні та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвитку науково-педагогічної періодики присвячено чимало наукових праць. Вивченню її історії приділяли увагу українські науковці Б. Грінченко, О. Дей, І. Дорошенко, А. Животко, М. Жовтобрюх, В. Ігнатієнко, М. Мартинюк, Б. Ясінський та ін. У плеяді сучасних дослідників історії розвитку педагогічної думки, які оприлюднили на сторінках періодичної преси результати здійснених досліджень перебувають Н. Гупан, І. Зайченко, Н. Побірченко, О. Сухомлинська та ін. Результати аналізу вищезначених досліджень дозволяють дійти до висновку, що, здебільшого, в них відображено тенденції розвитку української педагогічної періодики середини XIX - початку XX століття. Все ж недостатньо дослідженою на нашу думку залишається друга половина XX століття і становлення у її руслі педагогічної преси дошкільного спрямування.

Отож **метою** статті розглядаємо соціокультурні передумови становлення й розвитку педагогічної періодики дошкільного спрямування в Україні означених часів.

Виклад основного матеріалу. Народження української періодики було зумовлено соціально-економічним та культурним розвитком України початку XIX ст. Розвиток капіталістичних відносин зніщював створення перших періодичних видань у Східній та Західній Україні, що розглядаємо свідченням посилення активності громадської думки унаслідок зростання культурних потреб тодішнього суспільства. Видання альманахів, журналів і газет для українського населення, стало однією із форм його легальної боротьби проти важкого соціального і національного гноблення. Перші періодичні видання, попри примусове пристосування до цензурних обмежень, за своїм духом, здебільшого, були виявом опозиційних настроїв. Уряди Росії і Австро-Угорщини, рахуючись у руслі часу, не дозволяли їх видавати, чинили всілякі перешкоди, усвідомлюючи їхню небезпечність. На шляху становлення й розвитку української періодики виникали певні перешкоди, зумовлені розчленованістю території України, постійними заборонами і переслідуваннями українського друкованого слова російським самодержавством і цісарським урядом. В українській педагогічній періодиці Східної та Західної України на всіх дореволюційних етапах чітко означилися два напрями. Це: прогресивний, демократичний і реакційний, кріпосницько-буржуазний. І все ж україномовна преса завжди була важливим чинником національно-культурного розвитку українського народу. Не випадково впродовж XIX ст. царизм намагався завадити її появі та розвитку. Та все ж Перша революція в Російській імперії (1905 р.) призвела до ліквідації обмежень, попередньо накладених на друковане українське слово. Відтак значно активізувалася видавнича діяльність. Проте досить швидко політична реакція, що запанувала в Росії, призвела до відчутних змін. У квітні 1906р. було ухвалено «Тимчасові правила про друк», а вже наступного місяця – доповнення до них та «Закон про поширення свідомо неправдивих відомостей», названий у народі законом проти гласності [2, с.199]. У пореволюційний час царизм змінив тактику боротьби проти українського слова. Відтепер створювалися такі економічні та адміністративні умови, за яких видавнича діяльність ставала збитковою. Така несприятлива ситуація зберігалася в наступні роки, що значно ускладнювало функціонування видавництв й періодичної преси, проте не зупиняло їх розвиток.

Значний вплив на українську педагогічну пресу чинив Австро-Угорський уряд. За умов навіть незначних буржуазних конституційних «свобод» він не міг діяти так прямолінійно, як російське самодержавство. Отож усіяко посилювалися цензурні перешкоди, спрямовувалася періодика в річище легальності, намагаючись зберегти за собою контроль. Угорське Міністерство освіти у Будапешті видавало щотижневу «Газету для народних учителів» (1868-1873). Це тижневе видання було розраховане на народні школи та дитячі садки. Окремі дослідники схильні вважати, що саме цей часопис став першим періодичним педагогічними виданням в Україні, беручи за основу час його виходу. Однак його внесок в педагогічну науку не є суттєвим, оскільки не

розв'язував життєві потреби освітян і українського народу загалом, а навпаки, був покликаний всіляко гальмувати процеси його розвитку.

Першими періодичними педагогічними виданнями на Україні слід вважати газету «Дом і школа» (Львів, 1863-1864), додаток до газети «Письмо до громадян» - «Школа» (Львів, 1865 р.) та журнал «Учитель» (Ужгород, 1867 р.). Саме ці три видання започаткували педагогічну періодику України. Їхнє вагоме значення вбачаємо в тому, що вони вперше привернули увагу громадськості до питань виховання дітей у родині, у школі і у дитячому садку, а також до соціального статусу професії вчителя та вихователя. В мороці консервативності й загальної відсталості тодішнього часу, з урахуванням усієї його недосконалості вони все ж пробуджували громадську думку. Цензурні утиски й матеріальні труднощі припинили існування цих видань, проте їхній досвід було враховано у виданні педагогічних журналів на Україні наступних років.

Педагогічна журналістика другої половини XIX – початку XX ст. є визначним явищем громадського, науково-педагогічного і культурно-національного життя українського народу, важливим джерелом інформації, пропагування науково-педагогічних знань, прогресивних ідей та передової педагогічної думки. У журналах педагогічної тематики означеного періоду представлено критику існуючої тодішньої школи, проаналізовано вимоги до загальної, доступної та обов'язкової початкової освіти, навчання рідною мовою; порушено для обговорення проблеми загальної педагогіки і психології, розумового, морального, естетичного, фізичного і трудового виховання, професійної освіти, дошкільного, сімейного виховання, підготовки педагогів та вихователів до викладання й виховання в школах та в дитячих садках.

Часописи знайомили з досвідом вітчизняної і зарубіжної педагогіки, наголошуючи на необхідності й доцільності реформ тодішньої системи освіти. Важливим розглядаємо й те, що пошук основ української національної школи і системи освіти здійснювався в умовах тісного співробітництва східноукраїнських із західноукраїнськими освітніми діячами. В означений час на Україні функціонували «Киевская старина» (Київ, 1882–1906), «Світло» (Київ, 1910–1914), «Народний учитель» (Київ, 1908–1909), «Наша школа» (Львів, 1909–1916), «Учитель» (Львів, 1889–1914), «Учительське слово» (Львів, 1912–1914), «Дошкольное воспитание» (Київ, 1911–1917) та інші. Вищезначені педагогічні часописи увійшли в історію як тодішня трибуна для обговорення різних аспектів національної освіти. Українські педагогічні періодичні видання кінця XIX – початку XX ст. становлять велику наукову цінність, а також є вагомим джерелом науково-практичних досліджень з психологічних та педагогічних питань.

Зі встановленням радянської влади на теренах України освіта почала розвиватися на комуністичних засадах, а педагогічна творча думка поступово набувала ідеологічного спрямування. Радянська педагогічна преса, по-перше, мала стати невід'ємною складовою державної системи політосвіти, пропагандистською трибуною для поширення комуністичних ідей за допомогою вчителів у середовищі різних верств населення; по-друге, - важливим джерелом поширення професійних педагогічних знань для освітянських працівників [1]. Якщо в попередні періоди часописи, зазвичай, започатковували з ініціативи самих педагогів, то із 1920 року нові педагогічні видання створювали відповідно до рішень радянських і партійних органів. Надалі вони ж і здійснювали над ними контроль та цензуру. У цей період, як зазначала О. Адаменко, українській педагогічній науці були притаманні жорстка централізація та планування, заідеологізованість, низький рівень міжнародних комунікацій, орієнтація переважно на внутрішньо локальний розвиток [1].

На наш погляд, означені тенденції наклали свій відбиток і на розвиток української наукової педагогічної періодики. Посилаючись на дослідження В. Зябікіна, зауважимо, що означені тенденції започатковано у 1931 році, коли Центральним комітетом ВКП (б) було ухвалено постанову «Про видавничу роботу», у якій було передбачено реорганізацію видавничої справи і визначено головну мету - покращення якості існуючих періодичних видань з питань педагогіки. У зв'язку з вищесказаним у 30-ті роки XX ст. кількість педагогічних журналів помітно скоротилася [4, 5]. На заідеологізованість преси вказував і С. Сірополко: «В Україні вся преса – загальна й спеціальна – є пресою комуністичної партії, що бореться за соціалізм, за світову пролетарську революцію». Ідеологічна спрямованість видань декларується вже в назвах: «За пролетарську культуру», «Комуністична освіта», «Радянська школа», «За комуністичне виховання дошкільника» [6].

Особливого розмаху набуває розвиток суспільною дошкільного виховання в кінці 20-х - на початку 30-х років XX сторіччя в руслі індустріалізації країни та колективізації її сільського господарства. Розширення мережі дитячих садків і збільшення кількості дітей ставили перед

дошкільними працівниками завдання значного удосконалення якості педагогічної роботи, систематичного узагальнення кращого набутку, обговорення методичних питань. Назріла необхідність мати друкований орган для надання практичної допомоги працівникам дошкільних навчальних закладів. Скажімо у 1931 р. у м. Харкові виходить педагогічний журнал дошкільного спрямування «За комуністичне виховання дошкільника».

Таким чином, педагогічна періодика аналізованого часу стала невід'ємною складовою державної системи політосвіти, ідеологічною трибуною культурно-освітньої й політико-виховної роботи з населенням.

У другій половині ХХ ст. соціально-економічний та політичний розвиток України відбувався в складі СРСР, як частини його наукового простору. На сторінках тодішніх журналів, а саме: «Рідна школа», «Початкова школа», «Радянська школа», «Дошкільне виховання» (відновив своє існування в 1951 році), друкували статті з метою сприяння ознайомленню освітян із передовим досвідом кращих учителів шкіл, вихователів дитячих садків республіки щодо розв'язання найважливіших завдань дошкільної та шкільної освіти, розвитку наукової думки республіки. Майже в кожному номері було вміщено методичні матеріали і поради, розраховані на допомогу педагогічним працівникам; рецензії на підручники та нову методичну літературу; звіти про педагогічні заходи, які відбувалися в республіці. Ці журнали допомагали освітянам-практикам у підвищенні їх фахового рівня, зростанні педагогічної майстерності.

Друга половина ХХ ст. стала важливим етапом у розвитку системи народної освіти, зокрема, її першої ланки - дошкільного виховання. За цей час значно зросла мережа дитячих садків, покращилася матеріальна база, удосконалився виховний процес. У республіках СРСР суспільним дошкільним вихованням було вже охоплено більшість половини дітей дошкільного віку. Зі скороченням терміну початкового навчання, підвищенням теоретичного рівня шкільних програм зріс вплив дошкільних закладів, як важливої основи для загальної освіти. Адже вони фактично стали її першим щаблем, тим підґрунтям, що забезпечує подальший розвиток дитини. Відтак значно зросли вимоги до якості педагогічної роботи в дитячому садку. Широке впровадження комплексного підходу в навчання і виховання, розробка нових програм, відповідно до сучасного наукового і суспільного прогресу, сприяли успішному здійсненню завдань, поставлених перед педагогами.

Неоцінене значення у ці роки мав журнал «Дошкільне виховання», який став джерелом інноваційних і прогресивних змін в освіті, оскільки ознайомлював своїх читачів із дослідженнями найактуальніших проблем в галузі педагогіки та психології, тісно співпрацював з вихователями дитячих садків, які теж могли друкувати результати своїх досягнень на сторінках фахового журналу. Скажімо, завдяки часопису практичні працівники, викладачі й студенти педагогічних вузів мали змогу ознайомлюватися з найсучаснішими тенденціями розвитку дошкільної освіти не лише в республіці, а й за кордоном.

З часом, а саме у роки незалежності України, перед журналом постала потреба конкретизувати чимало нових положень та підходів, що виходили за межі одного видання. Тож саме для всебічної допомоги практикам в освоєнні кращих освітніх технологій, педагогічних інновацій і впровадження їх у роботу в 1997 році було створено технологічні додатки до журналу: «Палітра педагога» та «Джміль». На їхніх сторінках розкривають творчу лабораторію досвідчених майстрів дошкільного виховання, що ґрунтується на найсучасніших наукових дослідженнях. У додатку «Палітра педагога» оприлюднено авторські програми, календарно-тематичні плани, методичні розробки, конспекти занять, уроків і дозвіль, наочні посібники, добірки розвивальних завдань тощо.

Додаток «Джміль» є добрим чарівником, другом дітей та незамінним помічником дорослих. Він гарно ілюстрований, подає яскраві фрагменти найефективніших технологій у деталізованому, готовому для роботи вигляді, отож його легко використовувати не лише вихователям, а й батькам. Усі три журнали - «Дошкільне виховання», «Палітра педагога» і «Джміль» є єдиним цілим комплексом періодичних видань, значною підмогою педагогам у здійсненні різних форм методичної роботи [3].

У період реформування та модернізації дошкільної освіти в Україні журнал «Дошкільне виховання» крокує в ногу із суспільним і освітянським життям, веде перед в оприлюдненні актуальних проблем дошкільної освіти, акцентуючи на актуальних питаннях, що потребують особливої уваги педагогів, ініціює їхнє обговорення у педколективах, замовляє науковим дослідникам теми, вивчення і висвітлення яких необхідне практикам

Таким чином результати аналізу основних періодів становлення й розвитку педагогічної преси дошкільного спрямування, дають нам підстави впевнено стверджувати, що журнал «Дошкільне виховання», пройшовши столітню історію свого розвитку, став і залишається чи не єдиним джерелом високоякісних наукових, методичних і практичних матеріалів для дошкільних працівників України й української діаспори в світі.

1. Адаменко О. В. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 704 с.
2. Бережной А. Ф. Царская цензура и борьба большевиков за свободу печати. – Л.: ЛГУ, 1967. – 286 с.
3. Історія «Дошкільного виховання»: погляд сьогодні // Дошкільне виховання – 2011. – № 11. – С. 2–7.
4. Зябкин В. Е. Педагогические журналы в становлении советской трудовой школы. – Киев – Одесса: Вища школа, 1987. – 100 с.
5. Об издательской работе: Постановление ЦК ВКП(б), 1931 г. // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – М., 1984. – Т. 5. – С. 339–346.
6. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – К.: Наук. думка, 2001. – 912 с.

The article describes sociocultural conditions of formation and development of pedagogical periodicals preschool educational direction of Ukraine. Also in the article defines the major periods of educational magazines.

Key words: *scientific pedagogical periodicals, publishing, magazines of preschool educational direction, education, study.*

УДК 378.14

ББК 74.03 (4Укр)

Ірина Скоморовська

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГИ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ ТА ЗМІСТ РОБОТИ БІБЛІОТЕК ЗІ ШКОЛЯРАМИ В МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД

У статті охарактеризовано погляди західноукраїнських діячів 20-30-х рр. ХХ ст. на роль бібліотек у формуванні особистості школяра; проаналізовано освітній, виховний та дидактико-методичний напрями роботи бібліотек; наголошено на необхідності співробітництва бібліотек, шкіл, музеїв та інших культурно-освітніх закладів; розкрито освітньо-виховний вплив класних та мандрівних бібліотек у популяризації читання з-поміж школярів.

Ключові слова: *бібліотека, читання, школярі, міжвоєнна доба.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Аналіз джерельної бази та літератури показав, що за різних часів педагоги, громадські діячі, інтелігенція сприймали бібліотеки як осередки духовності, діяльність котрих спрямовувалася на поширення освіти серед населення, виховання любові до книги як наймогутнішого джерела знань. Саме книгозбірні, поряд із школами, здійснювали національно-патріотичне виховання молоді, заохочували вивчення і дотримання рідних звичаїв, традицій та обрядів. Видатний бібліограф, дослідник і громадський діяч І. Калинович у публічній лекції, прочитаній у Відні 1921 р., емоційно проголошував: «Бібліотека і книга! В їх стінах міститься історія людства, божества і всесвіту... З тих поживклих листів говорить минувшина живою мовою до сучасності і навпаки... Там міститься праця цілої плеяди учених, – там спочиває краса митців, пориви геніїв, взагалі всіх працівників людського духа» [7, арк.13]. Усвідомлення інтелігенцією краю потужного навчального, виховного, наукового та культурного потенціалу бібліотек зумовило підвищення уваги до проблеми їх організації та ефективного функціонування на території західноукраїнських земель.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Дане питання знайшло своє відображення в наукових працях західноукраїнських дослідників міжвоєнного періоду – В. Бєня, А. Волошина, М. Галуцинського, А. Домбровського, Б. Заклинського, І. Калиновича, І. Крип'якевича, О. Маркуша, М. Ріпецького, М. Таранька, І. Ющишина та ін., а також – вихідців із східноукраїнських земель та емігрантів: Н. Дорошенко, А. Животка, З. Кузелі, С. Русової, С. Сірополка та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На сьогоднішній день, все ще залишаються недостатньо дослідженими розробки галицьких і закарпатських громадських та

освітніх діячів щодо організації ефективної роботи бібліотек різних типів зі школярами у 20-30-х рр. ХХ ст.

Завдання – проаналізувати погляди та рекомендації західноукраїнських освітян та громадських діячів на організацію роботи бібліотек різних типів зі школярами у 20-30-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Особлива увага з боку громадськості західноукраїнських земель приділялася організації та забезпеченню результативної діяльності шкільних бібліотек, оскільки саме вони були “найважливішим орудником у руках доброго учителя при навчанні й вихованні” [11, с.1].

У статті «Учитель – і діточі бібліотеки» (Учительське слово, 1925) П. Шеремета, аналізуючи проблему неграмотності українського населення, вказував, що нерідко спостерігалось явище, коли після закінчення школи дитина «раз на все залишає книжку», в наслідок чого навички письма і читання поступово забувалися [10, с.10]. У зв'язку з цим автор підсумовував: усі зусилля вчителів у навчанні дітей зводилися нанівець. Аналогічна проблема існувала і в Підкарпатській Русі. У статті «Бібліотеки» (Зоря, 1928) зазначалося: «Если бы діти будучи возрослыми брали в руки книги, тогда не случилось бы, что сорока или пятидесятилітній мужчина является неграмотным, хотя будучи дітиной прекрасно читал и писал» [3, с.15]. Причину відчуження населення від книги автори статті вбачали в тому, що під час навчання в школі діти не набули навичок регулярного читання книг, у результаті чого вже в дорослому віці ставали практично неграмотними. Таким чином, дослідники наголошували на необхідності співпраці різних освітніх осередків: школи, шкільної бібліотеки, читальняної бібліотеки, музею, театру тощо.

На посиленні співпраці між школою та бібліотекою наголошував П. Шеремета. Її зміст полягав у здійсненні безперервного навчально-виховного впливу на дітей та молодь, у результаті чого знання, отримані дітьми в школі, закріплювалися й поглиблювалися в шкільних бібліотеках. З цього приводу він зазначав: «... бібліотека стане невичерпаним джерелом духовного корму молодіжи, виповнить ті прогалини, які полишила шкільна наука, а що найважливіше, становитиме поміст помежи школою і дальшим життям дитини» [10, с.11].

Аналогічними є міркування І. Ющишина та С. Сірополка. Так, галицький педагог вважав, якщо бібліотека добре організована і «педагогічно впорядкована», то допомагає молоді поглиблювати шкільну освіту [12, с.89]. С. Сірополко також вказував на необхідність співпраці школи та бібліотеки, мотивуючи це тим, що: «Найголовніша вимога, яку ми можемо ставити школі, – це те, щоб вона навчила школярів гаразд читати та розуміти твори красного письменства та популярно-наукову літературу. Це найголовніша мета навчання в школі і найвизначніший засіб в справі самоосвіти. Через те повстає необхідність конче з'єднати школу з усякими культурними інституціями та зміцнити її діло засобами, якими здобувається освіта по-за школою: бібліотеки, недільні школи, народні доми, народні читання та лекції – всьому цьому треба надавати провідне значіння» [9, с.5].

У творчих здобутках тогочасних педагогів віднаходимо ідеї щодо «механізму» – методики залучення учнів до шкільної бібліотеки. На думку П. Шеремети, необхідно насамперед розбудити в них любов до книги шляхом читання байок, казок, оповідань та «описів подорожей», що зумовить розвиток фантазії, прагнення пізнати навколишній світ, історію, традиції та звичаї свого та інших народів. Згодом до дитини прийде «розуміння вартості книги» і сформується потреба в подальшій самоосвіті та саморозвитку [10, с.11].

Цікавими в даному контексті є міркування галицького освітянина, співробітника часописів «Шлях виховання й навчання», «Методика й шкільна практика» В. Беня, котрий дав наступні поради щодо залучення школярів до бібліотек: «Книжку даємо дитині аж тоді, як опанувала техніку читання; до читання книжок треба дітей відповідно підготувати; в бібліотеці можуть бути тільки такі книжки, що: відповідають здібностям і зацікавленням дітей; доповнюють і поширюють знання; які наближають дитину до ідеалів; учитель повинен пізнати так добре книжку, як і читача (дитину); на читання – нема силування» [2, с.233]. У положеннях, розроблених В. Бенем, основною є думка про те, що шкільна книгозбірня повинна якнайкраще сприяти різнобічному розвитку дитини, у зв'язку з цим пильна увага приділена її готовності до читання, а отже, сприймання, усвідомлення прочитаного матеріалу та комплектування книжкових фондів належною літературою. Доречною вважаємо думку автора про те, що примус у залученні дітей до читання не дасть очікуваних результатів, тому очевидною є вимога до батьків і вчителів розбудити в них інтерес до книг шляхом відповідного їх добору.

У контексті освітніх завдань шкільні бібліотеки повинні здійснювати й інші. І. Ющишин, розмірковуючи над метою діяльності книгозбірень у статті «Методика бібліотечної праці» (Учительське слово, 1938), зазначав, що значної уваги вимагає організація дидактично-методичного та виховного напрямів їх діяльності. На думку вченого, шкільна бібліотека є одним із провідних джерел навчання учнів рідної мови, оскільки у своїх фондах містить «гарні зразки літературної творчості, стилю тому навчає дітей поправної літературної мови» [12, с.88].

Наголошуючи на актуальності дидактично-методичного напряму роботи шкільних бібліотек, зокрема, при вивченні рідної мови, педагогічний діяч Галичини і Підкарпатської Русі А. Алиськевич стверджував, що: «Молодіж без шкільної книжки и без лектури в роднѣм языкѣ не може научитися родного языка и набрати свого народного духа» [1, с.3]. Отже, педагог акцентував увагу на тому, що саме рідномовна книга виступає потужним засобом в оволодінні дітьми рідною мовою, при вивченні культури, традицій, історії, географії рідного краю.

Читання творів, написаних рідною мовою, наголошував І. Ющишин, окрім того, що сприяє ознайомленню школярів зі зразками літературної мови, виховує також культуру мовлення. Під час читання розвивається зорова пам'ять, унаслідок чого дітям легше опановувати правила читання і письма, що забезпечує оволодіння літературною мовою. Таким чином, дидактично-методичний напрям роботи бібліотек реалізовувався шляхом навчання учнів правильного читання, уміння здійснювати аналіз творів та розуміти їхній зміст. Розвиваючи думку про виховний потенціал бібліотек, І. Ющишин окреслив шляхи його реалізації через проведення бібліотечним працівником бесід із читачами на теми прочитаних творів, організацію для них спільних читань книг про історію України з наступним обговоренням.

Результативність освітнього, дидактичного та виховного впливів бібліотек вимагала створення необхідних умов. І. Ющишин, опираючись на дослідження змісту роботи шкільних книгозбірень та керуючись власними міркуваннями, визначив низку вимог, дотримання яких було вагомим підставою забезпечення діяльності українських шкільних бібліотек на належному рівні. Особливу увагу педагог приділяв дотриманню відповідних санітарно-гігієнічних норм, що сприятимуть комфортному перебуванню учнів у книгозбірні. Окреме розміщення абонементів та читальної зали створять дітям, що працюють з книгою, необхідні тишу та спокій. Корисна, на нашу думку, порада педагога щодо залучення учнів, які мають найкращі показники в навчанні, на допомогу бібліотекарів. Школярі, працюючи в бібліотеці, мають нагоду пізнати особливості її організації, ознайомитися з основами бібліотечного діловодства, а досвід, отриманий ними в бібліотечній роботі, може бути використаний для визначення їх майбутньої професії [12, с.89–90].

Як засвідчує практика освітньо-виховної діяльності бібліотек з учнівською молоддю на західноукраїнських землях у досліджувану добу, значний виховний вплив на школярів здійснювали так звані класні бібліотеки, які «започатковуються і провадяться самими дітьми, та дуже ними люблені, бо тісно звязані зі спільними інтересами цілої класи і є для них найближчою установою» [4, с.121]. Відмінність класних бібліотек від шкільних полягала в тому, що їх засновниками і провідниками ставали учні. Для створення книжкового фонду вони збирали гроші, приносили з дому книжки, організовували класові збори, вистави, концерти.

Львівський освітянин В. Бень також виявив певні переваги класної бібліотеки над шкільною, позаяк загальною бібліотекою послуговується досить велика кількість учнів, і бібліотекар не завжди має можливість приділити їм належної уваги, але «усі ці труднощі відпадають при творенні класових бібліотек» [2, с.231]. Утім автор наголошував і на суттєвому недоліку класної бібліотеки – незначна чисельність книжкових фондів порівняно зі шкільною бібліотекою.

Поза всяким сумнівом, класна бібліотека стала вагомим чинником освітньо-виховного процесу, оскільки насамперед розвивала ініціативність та самоорганізацію учнів. Діти створювали її спільними зусиллями, у неї вони вкладали свою працю і, як зазначала Н. Дорошенко, «з неї вони духовно багатіли» [4, с.121]. З-поміж учнів класу обиралися бібліотекар, його помічник та інші особи, які відповідали за її належне функціонування. При цьому самі діти виказували шанобливе та пильне ставлення до книгозбірні: стежили за своєчасним поверненням книг, їхнім станом, за необхідності «лікували» книги. На переконання С. Довгаля, користь від залучення учнів до класної бібліотеки полягала ще й у тому, що книжки, які діти приносили до книгозбірні, повністю сповняли свою просвітнянську місію, оскільки були надбанням не лише одного учня, а ставали доступними для школярів усього класу.

Важливими осередками освіти в невеликих населених пунктах були мандрівні бібліотеки, які досить потужно розгорнули діяльність 20-30-х рр. минулого сторіччя на західноукраїнських землях. Педагог і громадський діяч А. Животко вказував, що «такі (мандрівні. – прим І. С.) книгозбірні кладуть перші цеглини що до поширення серед широких мас свідомости, они кладуть перші цеглини до их культурного розвитку» [8, с.87]. В умовах відсутності коштів на заснування стаціонарних книгозбірень, мандрівні бібліотеки в українських селах були джерелом просвіти для населення. У зв'язку з цим А. Животко наголошував, що комплекти книжок у кожній місцевості повинні змінюватися кожних два-три місяці для того, щоб зацікавити читача різноманітністю літературних творів. Окрім того, важливим, на думку педагога, є підбиття підсумків книгозбірень за рік, що дає можливість врахувати читацькі вподобання населення при комплектуванні фондів [6, с.117–118].

Цікаво, що до комплектів мандрівних бібліотек входили й видання для дітей відповідно до віку. Н. Дорошенко підкреслювала доцільність включення «дитячого відділу» до мандрівних книгозбірень, зазначаючи, що «у нас ще немає організованої позашкільної освіти для дітей, немає навіть розуміння необхідности цього серед суспільства. Бібліотечна комісія, складаючи мандрівні бібліотеки, бажала хоч трохи поповнити недостачу, даючи дитині у вигляді книги, необхідну її віковому духовному поживу» [5, с.131].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших пошуків у даному напрямку. Зміст діяльності бібліотек з учнівською молоддю в Західній Україні міжвоєнної доби передбачав гармонійне поєднання патріотичних, морально-релігійних, гуманістичних та естетичних ідей. Вони забезпечували виховання різнобічно розвиненої, національно свідомої, креативної особистості. Неодмінною умовою ефективності такої роботи було орієнтування на народні звичаї та обряди, які передавалися від покоління до покоління і забезпечували консолідацію української нації упродовж багатьох століть.

1. Алиськевич А. Шкільні підручники и библиотеки на Подкарпатскѡй Руси / А. Алиськевич // Подкарпатска Русь. – 1925. – Ч.1. – С. 3–7.
2. Бень В. Організація і ведення шкільних бібліотек. Методика виховної праці в шкільній бібліотеці / В. Бень // Шлях виховання й навчання. – 1935. – Ч. 4. – С. 230–233.
3. Василенков М. Библиотеки / М. Василенков, И. Ковач // Зоря. – 1928. – Ч. 6–8. – С. 14–19.
4. Дорошенко Н. Діточі бібліотеки / Н. Дорошенко // Життя і знання. – 1930. – С. 117–121.
5. Дорошенко Н. Рік праці мандрівних бібліотек товариства “Просвіта” у Львові / Н. Дорошенко // Народня Просвіта. – 1925. – Ч.8. – С. 128–131.
6. Животко А. Мандрівні випозичальні книжок / А. Животко // Народня Просвіта. – 1927. – Ч. 7–8. – С. 113–119.
7. Наукова бібліотека ім. В. Стефаніка НАН України (м. Львів). – Фонд 57, спр. 105 [Бібліотека і книга]: Публічна лекція. Автограф. Без початку (м. Відень, 1921), 32 арк.
8. Пуховський А. [Аркадій Животко]. Народна просвіта (порадник позашкільної освіти) / А. Пуховський. – Ужгород: Книгопечатня “Свобода”, 1927. – 95 с.
9. Сірополко С. Школа і книжка / С. Сірополко // Світло. – 1910. – Кн. 4. – С. 3–6.
10. Шеремета П. Учителю – і діточі бібліотеки / П. Шеремета // Учителюське слово. – 1925. – Ч. 5. – С. 10–12.
11. Шкільні бібліотеки (Присвята для “Місяця української книжки”) // Учителюське слово. – 1926. – Ч. 10. – С. 1–4.
12. Ющишин І. Методика бібліотечної праці / І. Ющишин // Учителюське слово. – 1938. – Ч. 17. – С. 88–91.

The article shows the views of West Ukrainian scientists in 20-30 of XX th to the meaning of libraries in pupils development; educational, training, didactic and methodical directions of library's activity were analyzed; main attention is paid to the co-operation between libraries, schools, museums and other cultural and educational organizations; educational and training influence of different types of libraries were shown.

Key words: library, reading, pupils, between war times.

УДК 37.011.31:37.013.73
ББК 74.03

Ізабела Стельмашек

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФІЛОСОФІЇ ІЮЗЕФА МАРІЇ ГОЕНЕ-ВРОНСЬКОГО У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОСТІ – ДИНАМІКА СОЦІАЛЬНИХ ЯВИЩ

У статті досліджено культуру у глобалізованому постмодерністському світі, досліджено трансформації сучасних сімей, міжпоколінні культурні трансмісії. Акцентовано увагу на окремі

соціальні категорії, зокрема на випускників, їхні свободи, ставлення до життя, його свободи та права у сучасному суспільстві.

Ключові слова: *освіта, філософія освіти, Юзеф Марія Гоене-Вронський.*

The dynamics of socio-cultural phenomena in the globalised postmodern world is the principal determinant of the education-centered reflection. The transformations of modern families consisting in the gradual decline/changes of the hierarchic structure result in aberrations of the socialization paradigm as well as of the inter-generational transmission of cultural content. In addition, the pupil currently constitutes a separate category; his space of freedom, liberties, rights and the resultant right to create himself and his own life strategies are all subjects of pedagogical reflection.

Permissivism (and, perhaps, already paidocracy) has replaced the traditional (hierarchical) upbringing; questioning and doubting the traditional norms and values result in relativism, arbitrariness of choice, the lack of authority as well as unwillingness to invest a larger effort even in the process of building relationships with people.

In this barely indicated perspective – the pupil is a “contextualised” individual, and so the entire educational activity and the process of shaping his personality depend on the willingness/effort of the pupil himself; I perceive his “curiosity”, explorations, and choices as an integral component of “becoming a human being”. It seems regrettable that in the case of the majority of the young generation the curiosity in relation to the world and other people is limited only to the medium of internet. The traditional view-point of pedagogy which considers upbringing as a process of personality development – as well as one of inheriting and transmitting the cultural heritage, which is supposed to serve as a compass in the process of navigating the modern world – currently only serves as the means of acquiring qualifications/competences. Among the causes of such a situation one can enumerate the IT technologies’ development, the influence of Internet, spreading globalization - as well as the requirements of the society based upon knowledge. The priority of education, (technical/professional) qualifications are essential in human life; they allow for an efficient professional activity, avoiding marginalization or professional exclusion.

However, the human nature is in need of something more, an authentic upbringing – which is evident in the surrounding social reality. The upbringing-related debate continues, especially in the context of the future elections and formation of a new Cabinet staff. The discourse on the human nature has been going on for centuries. It appears that in the present – technologically perfect – world the issues concerning the spiritual part of a person (especially the child) are marginalized or only analysed at the level of safety- or religion-related aspects. It seems easily forgotten, however, that those issues have occupied a major place of prominence in the ancient Athens. Combining the spiritual element with practical skills was promoted by humanism as well. In addition, one should not forget about Immanuel Kant, after whom Józef Maria Hoene-Wroński adopted the goal of upbringing. Sergiusz Hessen (1887-1950) was another philosopher who could be classified as I. Kant’s intellectual heir. As he claimed in his concept, upbringing was “a spiritual process in which freedom and necessity, tradition and creative personality permeate one another”. According to Hessen, the spiritual dimension of upbringing combines educational imperatives with (non) intentional educational actions on the part of an educator – in the process becoming transcendent for both of those aspects. The spiritual sphere is perceived by Hessen as one that does not change, and any educational actions without its engagement were only superficial “training” of norms, the culture of social conventions and knowledge.

In the output of the Polish pedagogical thought, Józef Maria Hoene Wroński (1776-1853), a philosopher and mathematician, should be able to enjoy his fully deserved (though not sufficiently recognized) spot. His philosophy of upbringing was connected to the necessity of developing human spiritual values. He was born in Wolsztyn (Wielkopolskie province), fought in the army of T. Kościuszko, and the Russian one; then he emigrated to France. For the Polish pedagogy he was a figure similar to Herbart and his position in German pedagogy as (just like Herbart) he initiated the formation of conscious, rational (scientific) foundations of this discipline of knowledge. In his work “Messianism, the absolute philosophy” he proclaimed the rational dimension of the world and man’s effort in the field of spiritual “self-creation”.

According to Wroński’s philosophy, the world operates in accordance with The Law of Creation within which three elements need to be differentiated:

- Existence, the essence of which is Necessity (material sphere); the good is existence’s component,
- Knowledge which is based upon Freedom (the sphere of subjectivity); the truth is its component,

- The element which bridges existence and knowledge, i.e., the neutral element. Religion was the connecting factor – the author’s conviction concerning this matter is conveyed by quoting the words from the Bible: “In the beginning was the Word” (J. 1,1); “the Word became flesh” (J.1,14).

Every type of existence has its condition (just like every person has parents), but as it is – it is passive in nature, or even incapable of transformation. According to Wroński, it can only be transformed through the human “self” which generates knowledge. Therefore, the human mind, the thought of which searches for the truth about the surrounding reality, also represents the activity of conditioning. Hence, the condition of existence is the sum of all conditions classified by Wroński as the Absolute. His research was supposed to establish the timeless, unquestionable – absolute – truth.

The Absolute, which for itself does not require condition anymore, can be divided into the existence and the knowledge. The existence can only be changed by knowledge as - due to its subjective nature – it has a causative and purposeful power in relation to the world. The barely indicated logical construction is – according to Hoene – Wroński – the Law of Progress which he perceived as a systematized necessity, i.e. a set of goals. Necessity functions in a deliberate manner here, though also automatically (resembling the mechanism of clock). The functioning of the Law in the social context resembles a “road sign” (after prof. Sztobryn) in the upbringing and development of societies.

If we remain with the clock metaphor (the Law of Progress), the activity of winding up a clock should be connected with the Law of Creation. According to the philosophical concept of Wroński, upon the Law of Creation the entire reality is based – its counterpart is the systemized freedom.

In the above-mentioned work by Wroński (“Messianism, the absolute philosophy”), the Law of Creation has been described. According to this Law, the entire universe consists of sequences of “systems”; the detailed result from the general ones. The principal place is occupied by the system of God’s self-creation to which we can subsequently trace the creation of reality, world, man (and his self-creation), the absolute religion and the progressive development of mankind.

Man’s (and population’s) development consists in transferring to higher principles and levels of knowledge as well as abilities to apply it. According to Wroński’s concept, the ability to create was an essential trait, and the process of man’s self-creation was supposed to lead him to the Absolute – the author referred to it as “messianistic quality”. Wroński himself – on the cover of work titled “Prolegomena do mesjanizmu” – offers the following interpretation of his beliefs: “The subject of this work is the final grounding of truth on this earth and thus realisation of the absolute philosophy and religion, reforming sciences, explaining the history, uncovering the utmost purpose of the states, establishing the absolute boundaries of man and revealing the fates of nations.”

The transgression of J. M. Hoene – Wroński’s philosophical system onto the field of pedagogy undoubtedly results from the formula of the absolute goal – the Creation/Self-creation of man and his creative abilities, as well as the pedagogical potential of both Laws.

The blending of the Law of Creation and the Law of Progress, their usage in the field of educational actions may result in an authentic interiorisation of the cultural inheritance output, an opportunity to discover social order, build one’s own identity along with the awareness of one’s place and causative potential in the process of improving one’s life condition in each and every aspect. The above-mentioned deliberations suggest the rule of stimulating the pupils in the search of the goals “surpassing” their potential – which, as it is well-known – is the best method of inspiring motivation and human mobilisation. Searching for higher goals – “worthy of the rational nature” (as prof. Sztobryn wrote) is yet another reason for Wroński’s beliefs’ reception in the postmodern times, the reception which will allow the man to reach higher levels of knowledge. It implies additional consequences: „the final vocation of the mankind is crossing to the system of rationality in which the unification of good, truth, religion and science shall transpire”.

The process of preparation for creative activity requires also the psychological maturity which is created after the completion of the phase of emotional (passive) self, and the logical self – characteristic for an adolescent and mature person as one which is understanding, active and cognitive. The last phase – available only to the chosen ones, like Wroński himself – was the transcendent self.

The concept of the philosophy of pedagogy by Józef Hoene-Wroński is not simple. The author himself is more immediately recognizable in the field of mathematics, philosophy – or as the author of messianism. His views, however, have an immense pedagogical potential. They attempt to build the Idea the lack of which is evident even to acclaimed educators.

Relativism, arbitrariness, the popular strategy of “cutting the occasional corner” (the best example of which can be found in the students’ “copy-and-paste” mentality) – are all common human traits in the

times of post-modernity. Wroński's "proposition" reminds us of man's need for spiritual development, but also of duties of a conscious educator who is concerned with the issues in this area of upbringing.

Freedom is to be found within each and every human being and the awareness of it has always been the utmost value. I am afraid, however, that currently the younger generation has degraded its meaning chiefly to the freedom of choice among various types of pleasure. It is easy to forget that conscious educational actions would allow for a proper human perspective in this area. What is essential is the Freedom which is essential to surpass individual limitations; the state and area in which there exists an actual attention to being good, to the truth/wisdom which condition the remaining fields of human functioning.

The postmodern upbringing conditioned by the rhythm of commercials (situated, in an evident way, in the universe of material values), rhymes of primitive songs, stereotypes – result in an atrophy of the spiritual sphere. The consequence of this superficiality and passivity is laziness, marginalization and running away from problems and situations that force us to make binding decisions. Thus, it appears that it is the spiritual sphere that "informs us" whether an individual is properly educated or immune to the educator's influence. A separate valid issue seems to be the question of balance between the spiritual and material side. This ability to find balance is also the question of upbringing – and subsequently: one of the quality of human life. "Arrangement" of the man's life in the spiritual dimension had an additional value as the effects of upbringing (from a perspective of time) formed the foundations of the future life and allowed to form a clear insight into it. In accordance with the Author's assumptions – learning about the past and understanding the mechanisms of social order allows to form a conclusion that in the future this order shall be automatically accepted. The history of mankind – according to the Author – formed in accordance with the Law of Creation. He differentiated three periods:

- the period of relative goals – the man's liberation from the dependance on the material sphere took place,
- the period of indirect goals – an ability to use freedom; this era shall be completed when the absolute philosophy is discovered,
- the period of absolute goals shall happen along with the emergence of the absolute consciousness.

As it is presented in the above classification, the periods are differentiated by "the arrangement of the material sphere as well as the range of reality explained with the tools of the mind".

The indicated historiosophic concept took into consideration four stages in the history of philosophy, each of them with its own goals: the eastern period (material goals); Graeco-Roman (moral goals); the medieveal (religious goals) as well as the mental goals in the modern times. According to Wroński, in the 19th century two groups enter into a dispute: the conservative one (the goal of which is good) and the liberal one (with truth as its leading value). Wroński was convinced that the mankind aspires to the rational system in which truth, good, science and religion will all polyphonically co-exist. The surrounding reality clearly indicates that this system has not yet come into being – which could be explained through the lack of proper upbringing aiming at such aspirations.

The pedagogical potential of Wroński's philosophy – discovered by the philosophers of upbringing/education – is undoubtedly worthy of attention and promoting. Above all, there is a permanent necessity of describing/explaining the sense of the world, as well as the man's place in this world. It is, after all, a crucial question of each adolescent person in consecutive generations. Pedagogical inspirations also result from the necessity to follow an unambiguously set goal, which – especially in the changeable postmodern reality – requires personal effort, and especially: the awakening of the spiritual sphere. The pedagogical antirelativism of the Author of the Law of Creation also seems noteworthy, as well as the fact that he was ahead of time – setting the foundations for the philosophy of New Upbringing. The pedagogical contexts of Wroński's philosophy are evident but it appears of the utmost importance that they should serve as a pretext for reflection – and not only among educators.

1. Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005,
2. Czerny J., *Filozofia wychowania*, Katowice 1997,
3. Jodłowska B., *Pedagogika Sokratejska*, Kraków 2012,
4. Kant I., *O pedagogice*, Łódź 1999,
5. Konstańczak S., *Spadkobiercy filozofii Józefa Marii Hoene-Wrońskiego*, *Słupskie Prace Filozoficzne* 6/2007,
6. Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwierski, *Pedagogika*, t.2, Warszawa 2003,
7. Nalaskowski A., *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009,
8. *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, Lublin 2003,
9. Sztobryn S., *Oświecenie w Europie*, [w:] B.Śliwierski /red. nauk/ *Pedagogika*, t.1, Gdańsk 2006,

10.Sztobryn S., Badania nad "Filozofią Pedagogii" Józefa Hoene- Wrońskiego w czasopiśmiennictwie pedagogicznym w latach 1918- 1939, Biuletyn Historii Wychowania 1/1995.

This article explores the culture in a globalized post-modernist world, Transformation of modern families mizhpokolinni cultural transmission. The attention to certain social categories, particularly for graduates, their freedom, attitude to life, its freedoms and rights in society.

Key words: *pedagogy, philosophy of upbringing/education, Józef Maria Hoene-Wroński.*

ЗАКОНОДАВЧО-НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОБОТИ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ШКІЛ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

У статті аналізуються законодавчі акти, що регулюють діяльність спеціалізованих шкіл з поглиблених їх вивченням в Україні (Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ ст., Закони України «Про загальну середню освіту», «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» тощо). Доведено, що вони не лише передбачають створення для обдарованих дітей та молоді спеціалізованих навчальних закладів з поглибленим вивченням окремих предметів, у т.ч. й іноземних мов, але й визначають стратегію навчання профільних дисциплін.

Ключові слова: навчання, іноземні мови, спеціалізована школа з поглибленим вивченням іноземних мов.

Важливість знання іноземних мов у сучасному глобалізованому світі надзвичайно велика. Сьогодні для того, щоб отримувати найновішу інформацію та обмінюватися нею, встановлювати професійні і особисті контакти часто необхідно знати принаймні одну іноземну мову. Відтак на ці виклики сьогодення повинна відповідати освіта. Іншомовна підготовка кожної людини повинна забезпечити їй знання та вільне володіння 1–2 європейськими мовами. Перехід сучасної української школи на вивчення іноземної мови з другого класу є, безумовно, кроком, покликаним розв'язати актуальну проблему сьогодення – іншомовну підготовку кожної особи. Крім цього, сьогодні вивчення іноземних мов часто за бажанням батьків розпочинається ще в дошкільних навчальних закладах, адже відомо, що саме в ранньому віці засвоєння іноземних мов відбувається швидко та легко.

Раннє вивчення іноземних мов сьогодні є справою звичною. Проте так було не завжди, а вивчати іноземну мову з початкових класів могли лише учні спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов.

Питання методики викладання іноземних мов піднімаються у працях В. Редька, Н. Басай, О. Тімченко, І. Маленьких, В. Плахотника, С. Ніколаєвої тощо. Ці автори основну увагу звертають на загальні засади викладання іноземних мов у навчальних закладах різних типів. У той же час В. Зеня особливу увагу звернула саме на роботу профільної школи та викладання у ній іноземних мов.

Організація навчально-виховного процесу у різних типах навчальних закладів стала предметом наукових розвідок М. Фіцули, О. Мещанінова, Р. Шаповал, М. Гузика та ін.

Мета **статті** поглядає в аналізі нормативно-законодавчого забезпечення діяльності спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов в Україні.

Після проголошення незалежності України було прийнято Закон України «Про освіту». У його преамбулі вказано: «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями». Для розвитку здібностей, обдарувань і талантів дітей створюються профільні класи (з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колегіуми, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об'єднань. Особливо обдарованим дітям держава надає підтримку і заохочення (стипендії, скерування на навчання і стажування до провідних вітчизняних та закордонних освітніх, культурних центрів) [4].

Закон України «Про загальну середню освіту» від 13 травня 1999 р., визначаючи правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти, що сприяє вільному розвитку людської особистості, формує цінності правового демократичного суспільства в Україні, також визначає актуальність вивчення школярами іноземних мов. Зокрема, у ст. 9 перелічено типи загальноосвітніх закладів, серед яких спеціалізована школа (школа-інтернат) –

загальноосвітній навчальний заклад I–III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів [3].

Затверджена 17 квітня 2002 р. Національна доктрина розвитку освіти декларує необхідність створення умов для навчання обдарованих дітей, визнає необхідність заснування навчальних закладів різних типів, варіативність навчальних програм, індивідуалізацію навчання та виховання.

У цьому документі визначено стратегію мовної освіти. Вона передбачає створення системи безперервної мовної освіти, яка забезпечила б обов'язкове оволодіння громадянами України державної мови, можливість опанування рідною (національною) і практичне оволодіння хоча б однією іноземною мовою. Освіта повинна сприяти розвитку високої мовної культури громадян, вихованню поваги до державної мови та мов національних меншин України, толерантності у ставленні до носіїв різних мов і культур [8].

У жовтні цього ж року відбулися парламентські слухання «Про виконання законодавства щодо розвитку загальної середньої освіти в Україні». У їх рекомендаціях було вказано, що мережа загальноосвітніх навчальних закладів для здібної і обдарованої учнівської молоді (спеціалізовані школи, гімназії, колегіуми, ліцеї) розвивається надто слабо. Тому перед Кабінетом Міністрів України було поставлене завдання сприяти забезпеченню профільності та спеціалізації навчання в загальноосвітніх навчальних закладах III ступеня, особливо в спеціалізованих школах, гімназіях, колегіумах, ліцеях. Перед рядом міністерств, у т.ч. МОН України, було поставлене завдання розробити і затвердити систему організаційних, фінансових, науково-методичних заходів з питань відбору, навчання і виховання здібної, обдарованої і талановитої молоді та створення умов для її саморозвитку, самовираження, інтелектуальної праці, соціального захисту і ефективного використання в різних сферах економіки [9].

Задля ефективної роботи спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів 4 липня 2003 р. було затверджено Інструкцію про порядок конкурсного приймання дітей (учнів, вихованців) до гімназій, ліцеїв, колегіумів, спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів). Нею визначено вимоги до організації конкурсного відбору, його проведення, порядку зарахування учнів тощо. Для учнів, які вступають до першого класу спеціалізованої школи, передбачене проходження співбесіди. Якщо ж дитина не пройшла конкурсу, вона вступає до іншого загальноосвітнього навчального закладу [5].

У 2010 р. було прийнято низку законодавчих актів, якими, як це було й раніше, для обдарованих дітей та молоді передбачається відкриття спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів) з поглибленим вивченням окремих предметів, у т.ч. й іноземних мов. Зокрема про це йдеться у Законі України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» від 06.07.2010 р. [2] та Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад» від 27 серпня 2010 р. [10] Останній із названих документів перед учнями спеціалізованих шкіл ставить жорсткі умови: «Учні гімназій (гімназій-інтернатів), ліцеїв (ліцеїв-інтернатів), колегіумів (колегіумів-інтернатів), спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів, які мають за підсумками річного оцінювання початковий рівень досягнень у навчанні хоча б з одного профільного предмета, за рішенням педагогічної ради та відповідно до наказу керівника можуть відряджуватися із зазначених вище закладів». Організація навчально-виховної роботи у названих вище типах навчальних закладів має свою специфіку, зокрема, вона поєднується з науково-методичною, науково-дослідною та експериментальною роботою.

Для посилення ефективності роботи спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів, гімназій, ліцеїв, колегіумів педагогічні працівники можуть призначатися на конкурсній основі [10]. З переходом української школи на 12-річний термін навчання було прийнято Концепцію навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі. Її розробниками були наукові співробітники лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки АПН України В. Редько, Н. Басай, О. Тімченко, І. Маленьких. Авторський колектив задекларував, що назріла потреба уточнення «функцій іноземної мови як шкільного предмета, визначення нових стратегічних напрямів процесу оволодіння нею, перегляду цілей, змісту, методів, прийомів і засобів навчання» [7, 45].

Саме тому цей документ є сукупністю узагальнених методичних положень щодо раціональної організації навчально-виховного процесу з іноземної мови в умовах, заданих соціальним замовленням і затверджених відповідними державними органами освіти, у різних типах навчальних

закладів, відповідно до кінцевих і проміжних цілей, з урахуванням відповідної мережі годин, передбаченої навчальним планом. Він складається з кількох розділів, зокрема охоплює висвітлення мети і завдань, а також змісту та засобів навчання іноземної мови. Крім цього автори Концепції обґрунтовують основні принципи системи навчання іноземних мов.

Зокрема, документ декларує таку мету навчання іноземних мов, як «формування в учнів комунікативної компетенції, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу» [7, 46].

Оскільки сьогодні ми переживаємо етап розвитку та поглиблення міжнародних зв'язків України з іншими державами, розширення безпосередніх зв'язків між українськими та закордонними школами, розробки і втілення культурного та освітнього обміну школярами постає питання переосмислення цілей, завдань, змісту і технологій навчання іноземних мов. Це добре розуміють автори Концепції навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах В. Редько та Н. Басай. Вони вважають, що «в майбутньому не слід ставити перед учнями мету досконало оволодіти однією мовою, абсолютно адаптуючи рівень їхнього спілкування до рівня носія цієї мови... , краще не зовсім абсолютні знання декількох мов, ніж досконале володіння лише однією іноземною мовою, що переконливо засвідчується різними видами співпраці на сучасному рівні розвитку міжнародної діяльності; за об'єктивних умов середня школа не може забезпечити своїх випускників абсолютними знаннями іноземної мови, у зв'язку з уим вона повинна сформувати в них навички самоосвіти, які дозволили б їм самостійно удосконалювати отримані в колі знання однієї мови і в разі потреби засвоїти другу або третю іноземну мову відповідно до рівня власних професійних потреб; у період активізації міжнародних зв'язків, появи тенденції на взаємопроникнення не тільки мов, але разом з ними і культур на терени різних держав першочерговим завданням визначається необхідність формування в учнів міжкультурної компетенції з метою толерантнішого ставлення до іншої ментальності, до іншої культури, тобто вміння організовувати вивчення іноземної мови на тлі розвитку таких гуманних якостей, як взаєморозуміння і терпимість» [6, с.53–54].

Концепція призначена для усіх типів шкіл, в яких вивчається друга іноземна мова, та складається з кількох розділів, зокрема таких, як: «Основні цілі і завдання навчання ІМ2», «Принципи навчання», «Зміст навчання», «Основні вимоги до рівня володіння ІМ2», «Засоби навчання».

Безумовно, що при складанні будь-яких нормативних документів, що стосуються вивчення іноземних мов в Україні, обов'язково враховуються Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [1]. Цей документ визначає рекомендовані рівні володіння мовою, а саме:

- A1 – інтродуктивний рівень, або «відкриття»;
- A2 – середній рівень, або «виживання»;
- B1 – рубіжний рівень;
- B2 – просунутий рівень, або «незалежний користувач»;
- C1 – ефективна орієнтаційна компетенція, або автономний рівень;
- C2 – глобальна операційна компетенція [1, 27].

Загальноєвропейськими рекомендаціями передбачено три головні рівні користування мовою, а саме:

- A – елементарний користувач, включає у себе рівні A1 та A2;
- B – незалежний користувач (B1 та B2);
- C – досвідчений користувач (C1 та C2).

Результатом профільного навчання іноземної мови є досягнення рівня навченості учнів (B2), що перевищує пороговий рівень. Цей рівень передбачає гнучке і вільне володіння іноземною мовою, використання її як засобу міжособистісного та міжкультурного спілкування у широкому спектрі ситуацій офіційної і неофіційної взаємодії з носіями мови. При прямому розгляді рівня виявляються два фокуси. Перший – це бути здатним на більше, ніж зберігати свій статус у соціальному дискурсі, наприклад, розмовляти природно, швидко й ефективно; розуміти в деталях те, що сказано йому/їй нормативною усною мовою навіть в умовах шуму; ініціювати розмову, вступати, коли потрібно, у розмову та завершувати її, коли їй/йому це потрібно, хоча він/вона не завжди може це зробити елегантно; застосовувати «запасні» фрази, для того, щоб виграти час з метою сформулювати те, що хочеш; спілкуватися з таким ступенем швидкості і спонтанності, що це робить цілком можливим регулярне спілкування з носіями мови, не примушуючи іншу сторону

напружуватись в інтеракції; пристосовуватись до зміни розмови, стилю та наголосу, що є нормальними для неї; підтримувати стосунки з носіями мови так, щоб навмисне не забавляти і не дратувати їх, чи примушувати їх поводитись інакше, ніж вони поводитись би з такими ж носіями мови. Другий новий фокус – це новий ступінь мовленнєвого усвідомлення: виправляти помилки, якщо вони призвели до непорозуміння; помічати власні «улюблені помилки» і свідомо стежити за своєю мовою, щоб їх не допустити; взагалі виправляти «слизькі місця» та помилки, коли він/вона їх усвідомлює; планувати те, що слід сказати, і засоби для цього, враховуючи ефект сказаного для реципієнта/ів. У цілому це новий рубіж для подолання тими, хто вивчає мову [1, с.33–34].

Досягнення цього рівня дозволяє випускникам, з одного боку, продовжити освіту у лінгвістичному чи іншому спеціалізованому ВНЗ, з іншого – здійснювати трудову діяльність відразу після закінчення школи в обраній професійній сфері, що передбачає професійно орієнтоване використання іноземної мови, наприклад, в якості спеціаліста середньої ланки: секретаря-референта (зі знанням іноземної мови), гίδα-перекладача, працівника готельного, ресторанного бізнесу та ін. Введення спецкурсів, факультативів і курсів за вибором у класах цього рівня дозволяє не тільки краще готувати випускників до діяльності в зазначених вище галузях, а й розширює діапазон підготовки випускників з іноземної мови.

Отже, нормативні документи, що регулюють діяльність спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов можна поділити на кілька груп: закони та документи, які передбачають право кожної особистості на здобуття того рівня освіти, який вони можуть досягнути (Закон України «Про освіту», Національн доктрина розвитку освіти у XXI ст. тощо). Надзвичайно важливо це для обдарованих дітей, які складають потенціал нації та будуть творити її майбутнє; нормативні документи, які регулюють створення мережі навчальних закладів для різних категорій населення, у т.ч. й для дітей, здібних до вивчення іноземних мов (Закони України «Про загальну середню освіту», «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу», Положення про загальноосвітній навчальний заклад тощо); документи, що передбачають стратегічні напрями вивчення іноземних мов у різних типах навчально-виховних закладів (Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі та Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах, Державні стандарти початкової, базової і повної загальної середньої освіти); міжнародні документи, які стосуються уніфікації вимог до середньої освіти і, зокрема, до знання іноземних мов в умовах європейського освітнього простору (Рекомендації Комітету міністрів Ради Європи, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти).

Відтак цими нормативно-правовими актами передбачено пріоритетність розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвитку її талантів, розумових і фізичних здібностей; створення профільних класів (з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів, а також різних типів навчально-виховних комплексів, об'єднань для забезпечення освітніх потреб кожної особистості; створення варіативних навчальних програм, забезпечення індивідуалізації та диференціації навчання та виховання підростаючого покоління; поєднання у межах спеціалізованих навчальних закладів для обдарованих дітей навчально-виховної роботи з науково-методичною, науково-дослідною та експериментальною; забезпечення кожній особистості, здібній до вивчення мов, сформованої комунікативної компетенції, тобто оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвитку умінь використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій.

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти // Книга вчителя іноземної мови: Довідково-методичне видання / Упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 27–44.

2. Закон України “Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу” // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2010. – № 46. – ст. 545.

3. Закон України “Про загальну середню освіту” // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 1999. – № 28. – ст. 230.

4. Закон України “Про освіту” // Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР). – 1991. – № 34. – ст. 451.

5. Інструкція про порядок конкурсного приймання дітей (учнів, вихованців) до гімназій, ліцеїв, колегіумів, спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів) // Законодавство України // Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0547-03>.

6. Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах // Книга вчителя іноземної мови: Довідково-методичне видання / Упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 52–61.

7. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі // Книга вчителя іноземної мови: Довідково-методичне видання / Упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 45–52.

8. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22–25.

9. Постанова Верховної Ради України “Про підсумки парламентських слухань” “Про виконання законодавства щодо розвитку загальної середньої освіти в Україні” // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2002. – № 47. – ст. 356.

10. Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 778 “Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад” // Законодавство України // Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=778-2010-%EF>.

Legislative acts that regulate activity of the specialized schools with their deep study in Ukraine are analyzed in the article (National doctrine of development of education in XXI of century, Laws of Ukraine “About universal middle education”, “About making alteration to the legislative acts on questions universal middle and preschool education in relation to organization of educational process” and others like that). It is well-proven that they not only envisage creation for the gifted children and young people of the specialized educational establishments with the deep study of separate objects, including foreign languages, but also determine strategy of studies of profile disciplines.

Key words: *studies, foreign languages, specialized school with the deep study of foreign languages.*

УДК 377.1 “XIX”
ББК 74.53 (4Укр)

Мирослав Кушнірук

ДО ПИТАННЯ ПРО ІСТОРІЮ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ХІХ СТОЛІТТІ

В статті розглянуто розвиток професійно-технічної освіти на території України з кінця XVIII до початку XX століття. Охарактеризовано тогочасні навчальні заклади, їхні види та спрямування. Наведено основні вимоги до абітурієнтів, описано періоди навчання в різних навчальних закладах, методи навчання, які використовувалися та предмети, які викладали майбутнім спеціалістам у галузі сільського господарства.

Ключові слова: *професійно-технічна освіта, учень, студент, сільськогосподарська освіта, кваліфікований робітник, навчальний заклад.*

Актуальність. Професійно-технічна освіта на даному етапі розвитку держави переживає занепад, із набуттям Україною незалежності змінився політичний вектор розвитку країни, а з ним – всіх галузей виробництва зокрема і сільського господарства. Підготовка виробничих кадрів що здійснювалася в Україні втратила актуальність, а нова система підготовки молодших спеціалістів в галузі виробництва все ще вирізняється численними недоліками оскільки не відповідає євроінтеграційному спрямуванню. Спіралевидний хід історії і всі процеси сьогодення вже мали місце в минулому, отож доцільно зробити історичний аналіз підходів до підготовки молодших спеціалістів у галузі сільського господарства, які виробили попередні покоління для запобігання повторення небажаних результатів у майбутньому.

Відтак **метою** нашої статті є ретроспективний аналіз стану професійно-технічної освіти в галузі сільського господарства на території України в період із кінця XVIII до початку XX століття. Для досягнення означеної мети сформовано низку завдань. А саме – дослідити сільське господарство як галузь, що вже мала певні здобутки на території України в ХІХ столітті; охарактеризувати навчальні заклади, окресленого періоду на території України та описати методи навчання, що практикувались у тогочасних навчальних закладах професійно-технічної освіти.

На кожному етапі життя нашого суспільства професійно-технічна освіта не лише готувала кадри для виробництва і сфери послуг, її змістом виховували Людину, сприяючи розвитку її таланту, вчили любити рідну землю, працювати на її благо. За результатами аналізу історичних джерел можемо констатувати наявність різних назв системи навчання. Скажімо, впродовж 1888 – 1929 років вони функціонували як нижча професійна освіта, а вже із 1929 і аж до 1940 року – як система підготовки робітників у галузях виробництва; з початку сорокових років і до кінця

п'ятдесятих вона – це державні трудові резерви СРСР, і лише з 1959 року за нею закріпилася однозначна назва – професійно-технічна освіта [1].

Першим документальним підтвердженням функціонування професійно-технічної освіти на території чинної в окреслені роки Царської імперії були “Основні положення про промислові училища” які датовані 7 березням 1888 року. Його ухвалила Державна Рада Царської імперії й законодавчо закріпила створення державної системи нижчої професійної освіти. У документі вказано, що це “Сборник матеріаловъ по техническому и профессиональному образованию. Выпускъ 1. Часть 1. Узаконенія, касающіяся технического и профессиональнаго образования въ

Россіи. Часть 2. Распоряженія Министерства Народнаго Просвѣщенія, касающіяся технического и

профессиональнаго образования въ Россіи”, (видано в 1896 році в Санкт-Петербурзі). Розглядаємо його яскравим свідченням реагування держави на потреби суспільного розвитку, науки і тодішньої промисловості [1]. На наш погляд сучасним законодавцем варто було б ознайомитися із наведеним вище документом, як здобутком, аби усвідомити виняткову важливість забезпечення в галузі професійної підготовки виробничого персоналу такої державної політики, яка було б відповідною до викликів ХХІ століття, враховуючи в тому числі міжнародний досвід.

Наприкінці ХVІІІ - на початку ХІХ століття для сільського господарства було вже характерним, панування натурального господарства, забезпечення безпосереднього виробника засобами виробництва і прикріплення його до землі, його особиста залежність від поміщика, водночас із вкрай низьким і рутинним станом техніки. Зауважимо, що в село, хоча і повільно, вже почали проникати капіталістичні відносини. Перехід до товарного господарства зумовив підвищення продуктивності праці та прибутковості сільськогосподарського виробництва.

На початку ХІХ століття уже видрукувано агрономічну літературу за досить різноманітними галузями. У них були представлені результати наукових розробок учених-агрономів М.І. Афоніна, І.І. Комова, А.Т. Болотова та інших. Останній за підтримки відомого просвітителя і письменника Н.І. Новикова започаткував видання низку сільськогосподарських журналів [2]. Значний внесок у розвиток теорії трудової школи належить і представникам різних демократичних течій в історії не лише педагогічної, а й суспільної думки означеного століття і передусім це – Д. Беллерс, Ж.Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, Р. Оуен [3].

Наприкінці 90-х років ХVІІІ століття виникла об'єктивна необхідність організувати доцільну підготовку фахівців для роботи в сільському господарстві. Відповідно першу землеробську школу було вже відкрито в 1797 році в селі Тярльово поблизу Петербурга. Курс навчання був розрахований на трирічний термін. Приймали молодих людей із числа кріпосних селян у віці 20-30 річного віку. Проте вже через 5 років внаслідок відсутності навчальних планів і програм, низького рівня підготовленості викладацького складу і байдужого ставлення поміщиків до її діяльності школу закрили. Невдала спроба з організації першої сільськогосподарської школи загальмувала на певний час створення інших аналогічних навчальних закладів і лише в 20-ті роки ХІХ ст. започатковано відкриття спеціальних сільськогосподарських навчальних закладів, що готували фахівців у галузі агрономії, виноробства, землеробства, садівництва, тваринництва. Курс навчання тривав від 4 до 5 років. Досить показовим розглядаємо той факт, що в 1822 році було відкрито Московську землеробську школу, а в 1832 - Удільне землеробське училище, в 1840 - Горигорецьке сільськогосподарське училище в Могилевській губернії та інші[2].

Московська землеробська школа, яку було відкрито Московською спілкою сільського господарства готувала наглядачів для тогочасних господарств. У статуті закладу було визначено, що “в учні надходять знавці російської грамоти віком не менше ніж 15 років і всіх звань”. Насправді ж більшість учнів були кріпосні селяни, яких поміщики направляли в училище з тим, щоб потім використовувати в своїх маєтках[2].

На підставі аналізу джерелознавчої літератури можемо констатувати, що від 1822 до 1846 року школу закінчили 402 особи, і з них лише 42 належали до вільних селян. Термін навчання тривав згідно статутних документів 5 років. Курс теоретичного навчання охоплював цикл таких предметів: читання, закон божий, російська мова, математика, географія та землеробська статистика, землемірство, а також загальні поняття з механіки, які були необхідними для чіткішого

усвідомлення пристроїв, знарядь і машин, креслення землемірних, архітектурних та сільських планів; основи фізики, хімії, ботаніки та зоології, загальна агрономія (землеробство, луківництво, скотарство із загальною інформацією з науки тварино-лікування), основи лісництва і садівництва, знання із сільськогосподарських технологій, сільське рахівництво та бухгалтерія [2].

Школа працювала згідно класно-урочної системи, отож було введено поточне облікування знань. Заняття тривали з 1 вересня до 1 квітня кожного наступного року. Після цього учні старших класів проходили практику на дослідному господарстві, беручи участь у всіх польових роботах, починаючи із сівби і аж до збирання врожаю. Чималу увагу в тогочасному навчальному закладі приділяли практичним роботам із землеробства, в періоди зростання різних зернових культур, кормових трав і городніх овочів. Займаючись землемірством, учні під керівництвом викладача проводили замірювання і нівелювання навколишніх земельних ділянок. Учні молодших класів проходили практику на земельних ділянках, які знаходилися на територіях прилеглих до школи. Велика заслуга у створенні та становленні Московської землеробської школи належить М.Г. Павлову, відомому вченому-педагогу, активному пропагандисту передових методів ведення сільського господарства.

Починаючи із 40-х років XIX століття увиразнюється процес посилення ролі і значення практичної підготовки учнів школи, підпорядкування теоретичних курсів завданням їх професійної підготовки [2].

Зростає профілювання сільськогосподарських навчальних закладів і в XIX столітті одним із їхніх різновидів стають лісові училища. Перше з – поміж таких було відкрито в 1803 році в Царському Селі. Термін навчання в училищі тривав 3 роки. В число студентів було зараховано 10 учнів Петербурзьких гімназій, що побажали отримати спеціальність лісничих. За час навчання вони вивчали низку профільних навчальних дисциплін, а саме ботаніку, лісництво, таксацію, нівелювання, землемірство, технічне креслення.

Перших семеро випускників “фортмейстери” спрямували в Московську, Тульську, Курську, Полтавську, Катеринославську, Херсонську і Лівонську губернії для керівництва лісними угіддями. Уже в 1805 році було відкрито Калузьке лісове училище. Однак обидва ці училища незабаром припинили свою діяльність з різних причин. Калузьке закрили, натомість училище в Царському селі перепрофілювали в 1811 році в Петербурзький лісовий інститут [2]. Головними підставами для цього стала недостатня увага до формування відповідних навичок у студентів, яких потребували поміщики і чиновники лісового департаменту. Важливо, з нашого погляду, що недостовірність перших лісових училищ зумовила і відсутність загальноосвітньої підготовки потенційних абітурієнтів.

До різновидів сільськогосподарських навчальних закладів відносили училища та школи садівництва. У числі перших таких навчальних закладів можемо розглядати Магараджське училище виноробства, яке було відкрито в 1828 р. в Криму. Згодом було створено ще два у Пензі та Катеринославі. За положенням 1847 року всі училища такого профілю поділялися за обсягом освіти на 3 категорії. До першої категорії належало головне училище садівництва в Одесі з підготовки вчених-садівників. Навчання в Одеському училищі тривало 4 роки, а до числа студентів зараховували підлітків, які мали попередню підготовку в церковноприходських школах. Звання садівників отримували випускники після успішного завершення навчання в училищі й відповідної практики [2].

До другої категорії належали: Пензенське, Катеринославське, Бессарабське (район Кишинєва), Астраханське Магараджське училища. Їхнє завдання полягало в підготовці садівників і виноробів. Під час навчання в означених вище цих навчальних закладах увагу приділялася практичній роботі студентів в садових господарствах. Після закінчення училища учні, які під час навчання проживали за державний рахунок, зобов'язані були відпрацювати впродовж десяти років у садових господарствах Міністерства державного майна. Згодом Астраханське і Катеринославське училища (1859 р.) було закрито, а Магараджське (1869 р.) перетворено разом із колишнім розплідником при Нікитському саду в Нікитське училище садівництва і виноробства [2].

До третьої категорії належали садові розплідники. Їхнє призначення полягало в поширенні передових методів садівництва і конкретних практичних порад щодо розведення садів. До 50-х років XIX століття кількість таких розплідників зросла до восьми одиниць. Теоретичні знання випускників означених навчальних закладів були досить низькими, оскільки, навчаючись, студенти займалися здебільшого практичною роботою на прилеглих земельних ділянках.

Таким чином запити на кваліфікованих робітників у ХІХ столітті були значно вищими від реальної кількості спеціалістів для галузей народного господарства. Чинні навчальні заклади не були здатними забезпечити їх належною кількістю кваліфікованими робітниками. Отож, у ХІХ столітті функції професійних навчальних закладів почали виконувати спеціальні класи при загальноосвітніх навчальних закладах. Здебільшого вони були при повітових училищах, які не лише надавали своїм учням елементарні базові знання, а й формували практичні навички із ведення сільського господарства відповідно до оновлених технологій.

Висновок. На підставі результатів аналізу вище указаних фактів із розвитку професійно-технічної освіти на теренах України в ХІХ столітті доходимо до висновку, про те, що підготовка молодших спеціалістів у галузі сільського господарства ще не була на високому рівні, й цього було недостатньо для задоволення потреб, які ставило перед собою керівництво держави. Тогочасні проблеми не втрачають актуальності, отож у майбутньому ми плануємо охарактеризувати наступні етапи розвитку професійно-технічної освіти в Україні та за її межами, а отримані результати використати в експериментально-дослідній частині наукової роботи.

1. Ничкало Нелля. Кризь минуле – у майбутнє // Професійно-технічна освіта. – 2005. – № 1. – С. 2–4.
2. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР / Под ред. С. Я. Батышева. – М.: Педагогика, 1981. – 352 с.
3. Пастухов А. И. Мосолов В. А. Формирование инженерно-педагогических кадров профтехобразования. Профпедагогика. – М.: Высш. школа, 1981. – 135 с.
4. Осовский Е. Г. Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917-1940). – М.: Высш. Школа, 1980. – 287 с.

The paper considers the development of vocational education in the Ukraine from the XVIII to the early twentieth century. Characteristic of schools that existed at that time, their views and orientation training which took place in them. The basic requirements for applicants and the period of study in different schools. We describe the teaching methods used and subjects are taught to future professionals in the field of agriculture.

Key words: Vocational education, student, agricultural education, skilled worker, the educational institution.

УДК 330.34+338.45(47+57) “19”:929 – 051 Садовський (477)(045)
ББК 65.01 (4Укр)

Микола Шевчишен

ОКРЕСЛЕННЯ ПРОБЛЕМ І ПЕРСПЕКТИВ РОЗВИТКУ РАДЯНСЬКОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ 30-Х РОКІВ ХХ СТ. У ДОСЛІДЖЕННЯХ В. САДОВСЬКОГО

У статті розглянуто зміни у системі управління важкою промисловістю СРСР, які відбувалися паралельно з перебудовою всієї структури комісаріатів з метою зосередження функцій і компетенції центральних урядів. Проблеми розвитку промисловості і виконання показників річних планів. Події, що розгорталися на теренах Радянського Союзу протягом 30-х років, що зірвали з радянських діячів і відносин той фальшивий ореол, яким оточили їх європейські радянологи.

Ключові слова: важка промисловість, комісаріат, річний план, реорганізація, господарська дійсність.

Актуальність. На сучасному етапі розвитку української держави спостерігається підвищений інтерес широких кіл науковців і громадськості до історичної спадщини народу взагалі та до її визначних представників зокрема. Одним з таких учених був В. Садовський, його наукова спадщина представляє значний інтерес для сучасників.

Вихідні передумови. Дослідження питань економічного розвитку у минулому, дає можливість отримати достовірну інформацію, скласти уявлення про стан і проблеми економіки. Вивченням наукової спадщини В. Садовського і проблемами економічного розвитку СРСР на початку ХХ століття займається О. Шаблій. Щодо питань реформування та розвитку промисловості у 30-х роках, то ця тема висвітлена недостатньо.

Формулювання цілей статті. У даній статті проаналізовано публікації професора В. Садовського щодо проблем та перспектив розвитку важкої промисловості у другій половині 30-х років в СРСР.

Виклад основного матеріалу. В. Садовський досліджуючи проблеми розвитку промисловості зазначав, що так звані «чистки» в господарському апараті і зміни в ньому проводилися

більшовиками не з меншою інтенсивністю, ніж зміни в політичному і військовому апараті, які своєю ефектністю і несподіваністю приваблювали особливу увагу зарубіжних спеціалістів. "Чистки", під знаком яких проходило життя в радянській державі за минулий 1937 рік, очевидно, повинні були вплинути на функціонування всього радянського апарату. В першу чергу вони мали найбільше змінити, особливо вразливу до перетворень, радянську господарську машину [9, с.9].

З кінця 1936 року і протягом 1937 року було змінено систему управління важкою промисловістю. Перед тим вона була об'єднана у комісаріаті важкої промисловості. В грудні 1936 року з нього був виділений комісаріат оборонної промисловості. Протягом 1937 року комісаріат важкої промисловості був поділений на два: комісаріат машинобудування і комісаріат важкої промисловості, який таким чином упродовж кількох місяців був двічі обмежений у своїй компетенції. Перебудова керівної верхівки відбувалася одночасно з перебудовою всієї структури комісаріатів з метою подальшого зосередження функцій і компетенції центральних урядів: на той час найбільших результатів по реорганізації було досягнуто у комісаріаті важкої промисловості, зазначав учений.

Поруч з цими організаційними змінами проводилися у величезних масштабах зміни в особовому складі персоналу, що керував промисловістю, починаючи з наркомів. Компанія боротьби з "шкідництвом", а сюди почали зараховувати всі випадки безгосподарності, на які керівні радянські працівники споглядали раніше цілком спокійно і байдуже, набрала нечуваної перед тим інтенсивності. Про проведені протягом минулого року зміни газета "Індустріалізація" (№ 42 за 21 лютого 1938 р.) писала: «До важкої індустрії прийшли на керівничу працю тисячі стахановців, майстрів, інженерів, що завоювали довір'я народу чесною працею для добра трудящих, високою політичною свідомістю, умінням організувати маси й провадити їх за собою» [9, с.10]. Зважаючи на ті процеси, які відбувалися, характеристику змін у складі керівного персоналу, яку давала радянська преса для важкої промисловості, очевидно що це було характерно для всієї промисловості. Але якщо взяти до уваги, що кількість керівних посад у промисловості не може бути такою значною, то згадка про тисячі людей, які прийшли на керівні посади, виглядає неправдоподібною. Швидше за все припускають, зарубіжні автори, що протягом 1937 року командний склад радянської промисловості змінився не менше, ніж на 75 %.

Становище, яке склалося у радянській промисловості дало ученому підстави стверджувати, що були значні недоліки і перебої у роботі. Проте ті відомості про стан промисловості, які давала радянська преса з нагоди кінця року, вказували, що ускладнення в цій галузі народного господарства набрали значно більших розмірів, ніж того можна було сподіватися. Аналіз даних показував, що процеси занепаду і дезорганізації у сфері радянської промисловості набули дуже великого й небезпечного поширення. Ситуація, що виникла в промисловості, говорила вже не про перебої і прориви, а про стан близький до катастрофічного [9, с.10].

Протягом ряду років серед радянських господарників виникла традиція, коли вони в кінці року заявляли, що план, встановлений урядом на минулий рік виконано. Правда, пізніше, коли подавалися точніші дані по окремих галузях промисловості, можна було визначити, що з виконанням не все так гладко. В основних рисах план більш-менш виконувався, але по окремих показниках був невиконаний.

У 1937 році, вперше після кількох років, у радянських господарників не вистачило сміливості заявити, що встановлений для них план вони виконали. Згідно з даними наведеними у наказі наркома важкої промисловості Кагановича ("Індустріалізація" № 23 за 29 січня 1938 року) річний план важкої промисловості 1937 року виконано на 88,9 %. Найгірше працювала кольорова металургія, зокрема, мідна промисловість, виробництво труб, цементна галузь. Відставали підприємства чорної металургії, особливо виробництво чавуну. Кам'яновугільна промисловість у наказі Кагановича не віднесена до відстаючих, очевидно тому, що у грудні вперше після тривалого періоду вдалося виконати місячний план. Але вже у січні і лютому невиконання плану у цій галузі, зокрема у Донбасі, відновилося. Який стан цієї галузі промисловості, вказують цифри подані в газеті "Індустріалізація" (№ 46 за 26 лютого 1938 р.) Газета констатує, що "Донбасвугілля" у 1937 році дало втрат 327 млн. карб.; в грудні, рекордному за видобутком, був встановлений також рекорд перевищення собівартості по розмірах видобутку; тона донецького вугілля обійшлася на 5 крб.20 коп. дорожче запланованої собівартості [9, с.10].

Щодо легкої промисловості, то вона дала приріст продукції 11,7 % від запланованих 20,7 % і виконала план лише на 91,2 % ("Правда", № 56 за 26 лютого 1938 року) [9, с.10].

Констатуючи невиконання плану 1937 року радянська преса разом з тим зазначала, що протягом двох місяців 1938 року яких-небудь важливих змін на краще у промисловості не сталося. Металургія не виконала січневий план – констатує у “Правді” (№ 56 за 26 лютого 1938 року) заступник наркома важкої промисловості Буженко [9, с.10]. За останній час – зазначала “Індустріалізація”(№ 48 за 28 лютого 1938 року) – сталеливарні і прокатні цехи металургійних підприємств поліпшили свої результати. З виплавою чавуну справи обстояли гірше. В хімічній промисловості ліквідація “шкідництва” тим часом проходить незадовільно “Індустріалізація”(№ 48 за 28 лютого 1938 року). В січні і першій половині лютого легка промисловість працювала на недостатньо високому рівні. Погано працювали підприємства бавовняної галузі. Погіршила результати взуттєва промисловість (“Правда”, № 56 за 26 лютого 1938 року) [9, с.11].

В. Садовський у своєму дослідженні відзначав, що сучасний стан радянської промисловості був близьким до катастрофічного. Підстави для такої оцінки дають нам висловлювання керівників промисловості і радянської преси про причини незадовільної роботи промислових підприємств. З них ми бачимо з повною очевидністю, широко розрекламовані “успіхи” СРСР в області індустріалізації, фактично в радянській дійсності ще до того часу не були реалізовані елементарні умови для нормального функціонування промислового підприємства. Те про що говорили радянські діячі п'ятнадцять років тому на початку НЕПу і що вони ставили своєю метою усунути тоді, продовжує залишатися ще й тепер сумним фактом радянської господарської дійсності. Затрачені сили й енергія були витрачені недоцільно і непродуктивно. Яких же позитивних наслідків від діяльності радянських господарників, хоч би й нового набору, можна сподіватись у майбутньому, коли вони не змогли за тривалий період створити умови для нормального функціонування промислових підприємств, про які писали і говорили стільки часу?

У згаданому вище наказі наркома важкої промисловості (“Індустріалізація”, № 23 за 29 січня 1938 року), між іншим, вказано на ті недоліки в організації підприємств важкої промисловості, які, на його думку, не дають їм можливості здійснювати належним чином свою діяльність: 1) неправильна організація праці; 2) нерегулярне і неправильне постачання сировини та матеріалів; 3) споживання сировини й палива в розмірах, що перевищують норми; 4) надмірні видатки на заробітну платню; 5) неупорядкованість в установленні норм заробітної плати і правильності її виплати; 6) незадовільне оперативне керівництво.

Газета “Індустріалізація” (№ 46 за 26 лютого 1938 року) в одному номері розмістила дві статті – одну на тему про плінність робітників у металургійній промисловості, другу про нестачу помешкань для робітників у Донбасі. В іншому номері “Індустріалізації” (№ 33 за 10 лютого 1938 року) знаходимо статтю про необхідність підвищувати культуру виробництва в хімічній промисловості. Учений зазначає, коли ми читаємо подібні накази і статті, мимоволі згадується довга низка постанов, резолюцій і статей цілком ідентичного змісту, які вже були у великій кількості з різних нагод і при різних обставинах видані й оголошені радянськими інстанціями. Через якийсь час після появи подібних актів радянська преса констатувала, що вони мали корисний вплив на роботу промисловості і з ентузіазмом були виконані трудящими, але через певний період з'являлися нові ідентичні накази або постанови, з яких зрозуміло, що нічого не було виконано [2].

Коли радянські чинники й радянська преса тепер знову повертаються до тих самих старих – нових тем і ще раз роблять спробу усунути ті хиби, над ліквідацією яких вони так уперто й так безрезультатно працювали принаймні 15 років, не треба забувати, що тепер сподівань на їх усунення вони мають менше, ніж коли небудь перед тим. Правда, “совітська влада має зараз керівничий персонал, що завоював довір'я народу і має високу політичну свідомість”, як це констатує вище цитована стаття “Індустріалізації”. Але викликає дуже великі сумніви його фахова підготовленість і здібність зорієнтуватись з технічного погляду в усіх тих справах, з якими йому доводиться мати діло. А з другого боку, треба мати на увазі, що той склад робітників, який працював у радянській промисловості, це у величезній більшості не підготовлена й неознайомена з промисловою працею селянська маса; старі довоєнні робітничі кадри серед теперішнього, так званого пролетаріату, складають лише незначну меншість. При теперішньому складі промислової командної верхівки і робітників, налагодження відносин між ними на підприємстві поєднано з величезними труднощами, якщо взагалі не являється безнадійним [3].

Події, що розгорталися на теренах Радянського Союзу протягом останніх років, що дали, то вже виразніше зривають з радянських діячів і відносин той фальшивий ореол, яким оточили їх

європейські радянологи. В справжньому світлі виступають після судових справ, що відбувалися в Москві, ті відносини, які існували в комуністичній партії серед її гвардії, що робила колись “жовтневий переворот”. Лише оплачені радянські агенти в Європі повторюють тепер байки про найдемократичнішу в світі сталінську конституцію; комедії виборів і перебіг першої сесії нових радянських державних установ. Цього вистачило, щоб у Європі добросовісні політики перестали про неї говорити з повагою.

Надходить черга і до з’ясування справжньої ціни і значення радянських господарських досягнень. Все виразніше, не зважаючи на всю радянську рекламу, починає вимальовуватися справжнє обличчя радянської господарської дійсності з усією її безоглядністю і безперспективністю.

Висновки. Вивчення проблем розвитку промисловості за матеріалами публікацій ученого дає нам можливість отримати достовірну інформацію про події минулого. Це ще одне підтвердження неспроможності радянської системи господарювання вирішити намічені завдання, сприяти розвитку економіки країни і підвищенню рівня життя населення. Дослідження дає нам підстави ще раз задуматись над сучасними економічними реформами їх проведенням, оцінити перспективи і прийняти адекватні рішення.

1. Новий довідник: Географія / За ред. Л. В. Пасенко. – К.: ТОВ “Казка”, 2008. – 992 с.
2. Професор Валентин Садовський / Упоряд. О. Шаблій. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2004. – 306 с.
3. Садовський В. В. З підсумків колективізаційної політики в СРСР / В. В. Садовський // Сучасні проблеми економіки України. Т. 2. Праці Українського наукового інституту. – Варшава, 1936. Т. 32. С. 5–24.
4. Садовський В. В. З життя й політики / В. В. Садовський // Тризуб. – 1938. – Ч. 1–2 (601–602). – С. 9–12.
5. Садовський В. В. Нарис економіки українських земель. Курс лекцій. Подєбради, 1935. – 78 с.
6. Садовський В. В. Праця в УРСР / В. В. Садовський // Праці Українського наукового інституту. – Варшава, 1932. Т. 7. – 148 с.
7. Садовський В. В. “Проблеми індустріалізації в народному господарстві УРСР” / В. В. Садовський // Записки Української Господарської Академії в Чехословацькій Республіці. Подєбради. 1929. Т. 2. – Вип. 1. – С. 117–141.
8. Садовський В. В. П’ятилітка й народно-господарські інтереси України // Сучасні проблеми економіки України. Праці Українського наукового інституту. – Варшава, 1931. Т. 3. – С. 88–141.
9. Садовський В. В. Справа реорганізації української промисловості / В. В. Садовський. – Прага. – VII. 1941. – С. 407–415. Кол. документів.
10. Шаблій О. І. Суспільна географія: теорія, історія, українознавчі студії / О. І. Шаблій. – Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2001. – 744 с.
11. Шевчишен М. Ю. Садовський: головні напрямки наукової діяльності вченого / М. Ю. Шевчишен // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2006. – № 753. – С. 143–148.

The changes in the system of heavy industry management in the USSR, which took place parallel with the reconstruction of the whole structure of commissariats with the aim of concentration of the functions and competence of the central governments, have been studied in the article. The problems of industry development and fulfillment of the indices of annual plans have been studied as well. The events, which happened on the territory of the Soviet Union during 1930-s, and which tore away the false halo from the Soviet statesmen and relations, halo, created by the European Soviet Union ideology researchers have also been examined.

Key words: heavy industry, commissariat, annual plan, reorganization, economic activity.

УДК 373.313.035.6
ББК 74р

Тетяна Атрощенко

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

У статті представлена специфіка підготовки майбутніх вихователів до роботи з розвитку мовлення дітей раннього віку, а також характеристика навчального курсу “Методика розвитку мовлення дітей раннього віку”, за допомогою якого здійснюється дана робота.

Ключові слова: *ранній вік, активне мовлення, спілкування, методика розвитку мовлення.*

Актуальність дослідження. Розвиток мовлення, виховання мовленнєвої культури дітей на різних етапах навчання – одна з найсугтевіших проблем сучасної освіти. У зв’язку з цим зростає роль досліджень, спрямованих на пошук шляхів оптимізації процесу розвитку мовлення дітей, особливо в перші роки життя. Необхідність проведення таких досліджень зумовлена особливою сенситивністю раннього віку для формування різних форм мовленнєвого спілкування, адже своєчасне й повноцінне оволодіння мовленням є передумовою розумової активності в подальшому дорослому житті (Н. Аксаріна, А. Богуш, М. Кольцова, Г. Розенгарт-Пупко, Ф. Сохін, Є. Тихеева та ін.). Вивчення особливостей мовленнєвого розвитку дітей раннього віку необхідне для забезпечення наступності в мовленнєвій роботі на всіх ступенях дошкільного дитинства.

Різні аспекти мовленнєвого розвитку дітей раннього віку досліджували психофізіологи, зокрема механізми породження мовлення (В. Бельтюков, Н. Бехтерева, Н. Жинкін, В. Каменська, М. Красногорський, У. Пенфільд, Т. Хризман та ін.) та етапність формування слова як сигналу в контексті взаємодії сигнальних систем дійсності (Н. Данилова, І. Горелов, М. Кольцова, І. Павлов, К. Сєдов та ін.). Психологами (Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леонтєв та ін.) обґрунтовано основні положення діяльнісного підходу до проблем розвитку мовлення, досліджено питання взаємозв’язку розвитку мовлення та мислення в онтогенезі (А. Валлон, Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Горелов, О. Лурія, Г. Люблинська, Я. Неверович, Ж. Піаже та ін.).

Лінгвістичні дослідження розкривають фонетичні, лексичні та граматичні особливості дитячого мовлення на початкових етапах розвитку (О. Гвоздев, Н. Рибніков, Т. Ушакова, С. Цейтлін, О. Шахнарович, Н. Швачкін, Н. Юр’єва та ін.). У педагогічних дослідженнях з питання мовлення дітей раннього віку доведена залежність розвитку мовлення від становлення спільної з дорослим діяльності (М. Єлагіна, Н. Лепська, М. Лісіна та ін.), визначено закономірності, принципи та методи навчання дітей раннього віку (А. Богуш, К. Крутій, Г. Ляміна, Т. Науменко, Л. Олійник, Л. Павлова, Г. Розенгарт-Пупко, Л. Федоренко, Т. Юртайкіна та ін.).

Анкетування вихователів груп раннього віку, що проведено дослідниками зазначеної проблеми, показало, що більшість із них мають достатній досвід роботи в дошкільних групах, але спеціальної підготовки для роботи з дітьми раннього віку не пройшли. Відтак, переважна кількість опитаних вихователів (82,7 %) мають низький рівень обізнаності щодо механізмів становлення та розвитку активного мовлення дітей раннього віку.

Саме тому зростає потреба в підготовці вихователів дошкільних закладів до роботи у групах раннього віку.

Період раннього дитинства охоплює вік від народження до 3-х років. Розвиток мовлення в цей період відбувається здебільшого у процесі емоційного спілкування дорослого з дитиною. Таке спілкування може проводитись як індивідуально з кожною дитиною, так і з невеликими групами дітей у ході спеціально організованих ігор-занять та індивідуально-групових занять.

Організоване навчання навичок мовленнєвого спілкування здійснюється у групах раннього віку в дошкільних закладах під керівництвом педагогів. Водночас, позитивних результатів у своєчасному мовленнєвому розвитку кожної дитини можна досягти лише за умови спільної роботи дошкільного навчального закладу і сім’ї. Завдання з педагогічної просвіти батьків з питань розвитку мовлення дітей раннього віку покладається на педагогічний персонал дошкільних закладів.

Мета статті – розкрити специфіку підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з розвитку мовлення дітей раннього віку.

Виклад основного матеріалу. Проблема мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, з огляду на особливості окресленого вікового періоду та роль мовлення у формуванні всіх психічних процесів особистості перебуває на межі багатьох наук: фізіології, психології, лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики.

Зважаючи на те, що в ранньому віці мовлення обслуговує всі сфери діяльності дітей, не можна виокремити мовленнєві дії зі змісту інших видів діяльності. Вважаємо за необхідне розглядати мегадіяльність дітей раннього віку, виокремлюючи при цьому лише пріоритетний напрям. У центрі нашої уваги – процес перетворення мовленнєвої діяльності у пріоритетний напрям мегадіяльності в ранньому віці.

Передумовами виникнення власне мовленнєвої діяльності в ранньому віці виступають психофізіологічні особливості розвитку дітей перших років життя. У площині означеної проблеми лежить питання взаємозв'язку мислення та мовлення в онтогенезі.

Так, І. Горелов стверджує, що “об’єктом орієнтування дитини є не мовленнєва дійсність з її словниковим запасом, а єдине смислове ціле, подія...”. Відсутність суворої відповідності між мисленням і мовленням доводять дослідження сенсомоторного інтелекту Ж. Піаже. На думку автора, мислення – це система операцій, які є засобом установаження стійких і тривалих відносин організму з середовищем. Сформованість механізмів диференціації та генералізації, що забезпечують можливість відрізнити та групувати предмети задовго до появи мовлення, свідчить про випереджувачий розвиток мислення, яке є практичним і спирається безпосередньо на перцепцію та дії. За Л. Виготським, у дітей 9-12 місяців з’являється найпростіше використання знарядь, проте мовлення у цей період ще не оформлене [2, 10].

Важливою передумовою розвитку активного мовлення є виникнення й розвиток символічної функції, що передбачає здатність знаходити для об’єкта уявлення про нього та знак, що відповідає цьому уявленню. Оволодіння такою функцією є важливим здобутком раннього дитинства.

Отже, вчені вказують на відносну автономність інтелектуальної та мовленнєвої діяльності: розвиток мовленнєвих та інтелектуальних здібностей не є синхронним, а відбувається з випередженням інтелектуальних здібностей стосовно мовленнєвих. Так, дитина спочатку починає діяти з предметами, орієнтуватись у властивостях, а на основі цього оволодіває знаками мови. В основі мовленнєвого розвитку лежать інтелектуальні процеси, джерелом яких є практична діяльність.

Мовлення дитини в ранньому віці є ситуативним: щоб зрозуміти думку дитини, недостатньо тільки мовленнєвого контексту, треба відтворити цілісну ситуацію. Ситуативне мовлення дитини раннього віку більше виражає емоційний стан, пов’язаний з ситуацією, ніж повідомляє інформацію. Міміка, жести, інтонація та інші засоби виразності, які дитина використовує мимовільно, частіше перевищують те, що міститься у значенні слів. Емоційно-виражальні моменти у зазначеному віці переривають і заміщують смисловий контекст.

Потреба у спілкуванні – першопричина становлення мовлення, починаючи з ранніх етапів. Для дитини раннього віку ця потреба є самодостатньою цінністю. З розвитком змінюється зміст та ускладнюється характер потреб дитини в спілкуванні, що зумовлює зміну мотивів: від особистісного до ділового та пізнавального. Істотно змінюються форми спілкування дитини з дорослим: ситуативно-особистісне спілкування замінюється ситуативно-діловим, яке близько трьох років перетворюється в позаситуативно-пізнавальне.

Емоційне спілкування є вираженням емоцій дитини та сприйняття нею емоційно забарвлених дій і мовлення дорослого. Воно є безпосереднім, оскільки обмін емоціями, стосунки дитини та дорослого нічим не опосередковані й постають у чистому вигляді.

Особливого значення вчені надають мовленнєвому середовищу, на тлі якого відбувається спілкування. У сучасній психолінгвістиці застосовують термін «інпут», під яким розуміють мовленнєву продукцію дорослих, яку сприймає (може сприйняти) дитина [3, 46].

На важливість мовленнєвого середовища з перших років життя вказував ще Я. Коменський. Жан-Жак Руссо, наголошуючи на значущій ролі матері, зауважував на якісних характеристиках мовлення, що сприймає дитина.

Мовленнєве середовище, в якому виховується дитина, є стихійно створеним. Це природне середовище, яке може бути як сприятливим для психічного й, зокрема, мовленнєвого розвитку, так

і несприятливим. Дитина сама бере щось із середовища, але не без участі та впливу дорослого. Сприятливим природне мовленнєве середовище є за умови, коли дорослий сам займає активну позицію й відповідає на мовленнєві прояви, а пізніше на запитання дитини, стимулюючи тим самим мовленнєву активність малюка.

На необхідності створення розвивального середовища наголошували педагоги-класики минулих століть, зокрема Ф. Фребель, який обстоював органічне поєднання мовлення з іншими видами діяльності: ігровою, образотворчою; М. Монтесорі, яка обґрунтувала принцип наочності навчання мови, розробила систему наочного матеріалу та методику його використання [1].

Про роль мовленнєвого середовища, місце дорослого як джерела мовлення дитини, особливо на початкових етапах, йдеться також у працях К. Ушинського – фундатора методики початкового навчання рідної мови. Учений уважав, що навчання рідної мови є першочерговим завданням. При безпосередньому засвоєнні дитиною рідної мови провідною є роль педагога.

Все це обумовило створення нової програми навчальної дисципліни “Методика розвитку мовлення дітей раннього віку” для студентів напряму підготовки 6.010101 “Дошкільна освіта”. Зазначений навчальний курс розкриває психолінгвістичні аспекти розвитку мовлення в ранньому віці, висвітлює особливості становлення мовлення на різних етапах раннього дитинства, методику розвитку мовлення дітей першого, другого та третього років життя.

Мета курсу – психолого-педагогічна і методична підготовка майбутніх фахівців до професійно-мовленнєвої діяльності у групах раннього віку.

Завдання курсу:

- розкрити методологічні, лінгводидактичні і психолого-педагогічні засади навчання дітей раннього віку рідної мови в дошкільному закладі освіти;
- ознайомити з метою, завданнями та змістом провідних концептуальних, базових і варіативних програмових документів з актуальних проблем сучасної дошкільної освіти;
- озброїти варіативними технологіями розвитку мовлення і навчання дітей від народження до 3-х років;
- сформувати вміння і навички планування різних видів роботи з розвитку мовлення у групах раннього віку;
- прищепити навички коригування відхилень і вад у мовленні дітей, що виникли за різних причин;
- ознайомити з передовим педагогічним досвідом роботи педагогів з розвитку мови та навчання дітей раннього віку;
- сформувати знання, вміння, навички контролю за мовленнєво-ігровою діяльністю дітей раннього віку.

Курс “Методика розвитку мовлення дітей раннього віку” вивчає різноманітні аспекти означеної проблеми з позицій сучасної психолого-педагогічної та лінгводидактичної науки.

Вивчаючи курс, студент повинен знати:

- психолінгвістичні аспекти розвитку мовлення та особливості розвитку мовлення на різних етапах раннього дитинства;
- завдання, зміст, засоби, форми, методи та прийоми розвитку мовлення дітей раннього віку відповідно до Базового компонента дошкільної освіти;
- базові та тематичні програми;
- зміст навчально-методичних посібників з розвитку мовлення дітей;
- методику організації художньо-предметної діяльності дітей третього року життя в сім’ї.

На основі вивчення курсу, студент повинен вміти:

- будувати мовленнєві моделі, доступні наслідуванню дітьми раннього віку;
- добирати малі жанри фольклору, тексти художніх творів, сприятливі для розвитку образного мовлення малюків;
- складати тексти дидактичних мовленнєвих ігор, ситуацій і мовленнєвих завдань, відповідно до вікового періоду;
- розробляти конспекти занять, сценарії свят і розваг, літературних ранків, вечорів;
- вправляти мовленнєві помилки та огріхи і попереджати виникнення нових;
- орієнтуватися в методичній літературі, творчо застосовувати наукові дослідження на практиці;

- планувати навчально-мовленнєву діяльність дітей раннього віку;
- організувати роботу з батьками дітей раннього віку.

Згідно програми розроблено тематику самостійної та індивідуальної роботи студентів.

Самостійна робота включає наступні види завдань для опанування матеріалу з конкретної теми курсу:

- вивчити матеріали теми;
- скласти термінологічний словник;
- продумати відповіді на питання для самоконтролю;
- опрацювати першоджерела з відповідної теми;
- підготувати реферат з рекомендованих тем;

Перевірка виконання й оцінка самостійної роботи студентів проводиться у відповідності до розроблених критеріїв. Рівень засвоєння матеріалу перевіряється на семінарських заняттях, а також на модульному контролі.

Висновки. Потреба у спілкуванні – першопричина становлення мовлення, починаючи з ранніх етапів розвитку дитини. Виникнення мовленнєвої діяльності в ранньому віці зумовлене низкою психофізіологічних особливостей розвитку в окреслений період дитинства. Розвиток рухової системи спричинює виникнення таких важливих новоутворень першого року життя, як сидіння, прямостояння та прямоходіння, що є передумовою подальшого повноцінного психічного розвитку. Тісний розвиток рухової та сенсорної системи породжують маніпулятивні дії, що є витоками формування предметних дій. Руховий і перцептивний розвиток дитини відбувається виключно за умови спілкування з дорослим. Виникнення та формування потреби у спілкуванні є важливою психологічною передумовою мовленнєвої діяльності.

Таким чином, завдання майбутнього вихователя – оволодіти специфікою роботи у групах раннього віку, досконало вивчивши механізми становлення та розвитку активного мовлення дітей раннього віку; оволодівши методикою розвитку мовлення дітей першого, другого та третього років життя: знати методи та прийоми роботи відповідно до кожного періоду; вміти організувати освітню роботу з батьками малюків з питань розвитку мовлення.

1. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років: монографія / А. М. Богуш. – К.: Вид. Дім “Слово”, 2004. – 376 с.

2. Богуш А. М., Гавриш Н. В., Саприкіна О. В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. – К.: Вид. дім “Слово”, 2009. – 408 с.

3. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. – 2-е изд. / под ред. Н. М. Щелованова и Н. М. Аксариной. – М.: Гос. изд. мед. лит. – Медгиз, 1949. – 344 с.

The paper presents the specifics of training future educators to work with the speech development of young children, and characteristics of the training course «Methods of speech development of young children», with which the present work.

Key words: *early age, active speech, communication, methods of transmission.*

УДК 371:13:373 211.24

Світлана Барило

ББК 74.1р

МУЗИЧНА ПІДГОТОВКА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Підготовка фахівців для системи дошкільної освіти у вищій школі має свою специфіку, яка зумовлена багатогранністю діяльності вихователя, на якого покладена відповідальність за всебічний і гармонійний розвиток дітей дошкільного віку, складовою якого є музично-естетичний розвиток.

У статті аналізуються важливі аспекти музичної підготовки майбутніх вихователів дошкільних установ.

Ключові слова: *музична підготовка, творчість, музично-педагогічна діяльність.*

Вивчення сучасних музично-педагогічних джерел свідчить про те, що у сучасній педагогічній науці значна увага приділяється методикам професійної музичної підготовки фахівців

для початкової та середньої школи, музичних керівників дошкільних установ, а висвітлення проблеми музичної підготовки вихователів дитячих садків можна знайти, як правило, в літературі радянських часів, окремих публікаціях педагогів-музикантів (А. Зиміна, С. Науменко, О. Радинова, А. Шевчук) та в дослідженні Т. Танько “Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах” (2004).

Актуальність цієї проблеми зумовлюється ще й тим, що професійна дошкільна освіта – гуманітарний феномен, який включає в себе великий спектр духовності, культури, творчості і креативності. Ефективність музично-естетичного виховання дітей дошкільного віку значною мірою залежить не тільки від музичного керівника, але й від професійних знань і вмінь вихователя, передусім його музичної підготовки (С. Акішев, Н. Ветлугіна, Т. Танько, М. Шуть). Саме тому майбутній вихователь має збагачувати власний музично-естетичний досвід, виявляти активність у підвищенні музичної культури, прагнути до творчості і самовираження. Науковий інтерес до проблеми музично-естетичного виховання в професійній музичній підготовці майбутніх вихователів зумовлений необхідністю проаналізувати процес музичної підготовки студентів та їх готовності до практичної діяльності у дошкільних закладах.

Метою даної статті є висвітлення деяких питань професійної музичної підготовки вихователів дошкільних закладів.

Музично-педагогічна підготовка є складовою частиною професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі. Якісна музична підготовка вихователів дитячих садків в системі професійної вищої освіти ускладнена різними протиріччями, які мають місце в соціально-освітній сфері та в теорії і практиці навчання у вищій школі. Серед них ми можемо виділити такі:

- між предметом навчально-пізнавальної діяльності та реальним предметом професійної діяльності;
- між цілісністю змісту професійної діяльності та опанування студентами достатньо поверхових знань з музики;
- між потребами сучасних дошкільних установ у професійно зрілих, творчих, креативних вихователів, які здатні до адаптації та ефективної музично-естетичної діяльності у дитячому садку і готовністю випускників до різних видів музичної діяльності.

Дані протиріччя актуалізують проблему виявлення головних тенденцій, психолого-педагогічних умов для професійного і духовного становлення майбутніх вихователів дошкільних закладів.

Для подолання цих протиріч слід, насамперед, визначити методичні, пізнавальні та практичні завдання музичного виховання дошкільників, які треба реалізовувати в процесі вивчення методики музичного виховання. Це, перш за все, методичні (формувати у майбутніх вихователів функціональні та спеціальні знання, художньо-естетичну цілісну систему знань щодо поняття музичної культури в сучасних умовах, наповнювати зміст музичного виховання кращими надбаннями української музичної спадщини); пізнавальні (знати теоретичні засади виховання, навчання, розвитку); практичні (залучати до творчої діяльності в різних формах музичного виховання, підбирати методи, засоби навчання дітей, забезпечувати розвиток їх творчих можливостей, здібностей, креативності).

Одним із найважливіших завдань у музичній підготовці майбутніх вихователів є формування слухацької і виконавської культури, знання музичного репертуару, який використовується на музичних заняттях та в інших формах роботи з музичного виховання. Від сформованості слухацької і виконавської культури залежить, чи буде педагог сам удосконалювати свій внутрішній світ, спілкуючись з музичним мистецтвом, чи ні, сприймаючи тільки розважальну музику. Саме вихователь, який працює з дітьми кожного дня має формувати в дошкільника потребу в сприйнятті музики, тим самим збагачуючи його духовну сферу, повинен через спів, слухання музичних творів дати дітям найяскравіші звукові враження, викликати інтерес до музикування, виховати естетичну чутливість, прищепити любов до співу та дитячих музичних ігор. Для цього сам вихователь має мати ґрунтовні знання з музики, бути творчим та ініціативним.

Професійне становлення майбутнього вихователя в системі вищої педагогічної освіти передбачає відокремлення окремих змістових аспектів: моральні цінності, розвиток духовних потреб; високий рівень особистісно-професійних якостей (здатність до творчості, самовираження,

загальна і професійна культура); вміння реалізувати свої знання в різноманітних видах музичної діяльності.

Необхідно зазначити, що музична підготовка майбутнього вихователя не обмежується вивченням самої методики музичного виховання, а передбачає самостійну, творчу роботу у галузі музичного мистецтва: самостійне опанування музичним репертуаром зі співу, слухання музики, музично-ритмічної діяльності, вивчення музичної літератури, кращих зразків українського дитячого музичного фольклору (забавлянок, пестушок, колицьких пісень, дитячих музичних ігор, колядок, щедрівок, веснянок тощо), жанрів музичного мистецтва, засобів музичної виразності, елементарної теорії музики тощо.

Особливу увагу потрібно відводити умовам удосконалення музично-педагогічної роботи, вихованню в процесі навчання особистісних якостей майбутніх вихователів, формуванню їхньої естетичної і художньої культури.

Велике значення для повноцінного музичного розвитку і накопичення дітьми дошкільного віку повноцінних музичних вражень має якість виконання музичного репертуару педагогом, уміння відбирати високомистецькі твори народної, сучасної і класичної музики для використання у навчальній роботі та в повсякденному житті дитячого садка. Вихователь, як правило, не має музичної освіти, не вміє грати на музичному інструменті, тому у своїй роботі найчастіше використовує аудіо записи та власну творчість. Тому він має постійно підвищувати свою музичну культуру, вдосконалювати виконавські вміння, орієнтуватися в новинках методичної літератури з музичного виховання. Окрім цього вихователь, що здійснює в основному всю виховну й освітню роботу з дітьми, повинен уміти вести бесіди про музику, привертати увагу дітей до музичної діяльності, використовувати творчі завдання в самостійній музичній діяльності, проводити разом з музичним керівником святкові ранки, розваги, а також бути компетентним, винахідливим, артистичним, креативним.

Але на практиці реалізація музичної підготовки майбутніх вихователів, на нашу думку, є недостатньою. По-перше, у вищому навчальному закладі на дошкільних відділеннях вивчається тільки єдиний курс “Методика музичного виховання дошкільників” упродовж тільки двох семестрів. Вивчення інших музичних дисциплін (елементарної теорії музики і сольфеджіо, музичної літератури, гри на музичному інструменті, хорового співу та ін.), які є вкрай важливими для якісної підготовки майбутніх вихователів не передбачені навчальним планом і навчальною програмою. По-друге, більшість студентів дошкільного відділення мають дуже низький рівень музичної підготовки, а окремі зовсім без неї. По-третє, не передбачені індивідуальні заняття з музики по розвитку музичного слуху, не проводяться факультативні заняття з хорового і сольного співу, постановці голосу, а також з ритміки і хореографії, які необхідні для музично-ритмічної діяльності. Адже заняття з ритміки спрямовано на застосування і поглиблення знань у сфері теорії музики, у зв'язку з рухами, вправами, таночками, хороводами, які використовують у музично-ритмічній діяльності, під час проведення занять з фізкультури під музичний супровід тощо.

Майбутні вихователі повинні вміти співати, танцювати, розповідати про музику, не обмежуючись розповіддю про життя і творчість композитора, проводити деякі музичні розваги і свята самостійно або у співпраці з музичним керівником. Для керівництва самостійною музичною діяльністю вихователь має володіти виконавськими навичками й уміннями, вміти застосовувати методичні прийоми, для розвитку в дітей виконавських умінь, музично-творчих здібностей.

Недостатня музична грамотність великої кількості студентів позначається на якості засвоєння навчального матеріалу з методики музичного виховання, становить велику проблему у їх самостійній і творчій роботі, а також створює прогалини у знанні самої музики та програмового музичного репертуару. Всі ці недоліки створюють певні труднощі у виконавській діяльності студентів і їх важко усунути в рамках одного навчального предмета.

Окремо варто сказати про гру на дитячих музичних інструментах, яка не реалізовується зовсім у процесі навчання майбутніх вихователів. Студенти не мають змоги опанувати грою на музичних інструментах, які згідно програми, використовуються на музичних заняттях та в інших формах роботи з музичного виховання.

До закінчення навчання студенти не мають необхідних практичних умінь з ритміки, знань з елементарної теорії музики, музичної літератури, “початкових навичок” хорового і сольного співу, що не дає їм змоги виконувати музичні твори на належному рівні.

Самостійна робота студентів обмежується підготовкою рефератів, творчих завдань, вивченням додаткового матеріалу, читанням методичного матеріалу, розучуванням окремих пісень та музичних ігор.

Отже, на нашу думку, склалася низка передумов, що сприяла б створенню нового підходу до вивчення курсу “Методика музичного виховання” студентів дошкільних відділень вищих навчальних закладів і покращення музичної підготовки та фахової компетенції майбутніх вихователів.

1. Бекетова Ю. В. Теорія і практика музично-педагогічної підготовки учнів педагогічних училищ України (1945-1985 рр.): Дис. канд. пед. наук 13.00.01. / Ю. В. Бекетова. – Харків, 2005. – 194 с.

2. Буреніна А. І. Музична палітра: музичне виховання в дитячому садку, сім'ї, школі / А. І. Буреніна. – М.: Ред. журналу “Музична палітра”, 2008. – С. 32–48.

3. Музичне виховання у дошкільному навчальному закладі: Збірник методичних матеріалів / Упорядник І. А. Романюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 104 с.

4. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Г. М. Падалка – К.: Муз. Україна, 1982. – 144 с.

The training of specialists for the pre-school educational system at the higher educational establishments has its specific character which is outlined by the many-sidedness of the educator's activity who is responsible for omnifaceted and harmonious development of pre-school children, one of the components of which being the musical development. In the article important aspects of musical training of future pre-school educators are analyzed.

Key words: *musical training, creativity, musical and pedagogical activity.*

УДК 378.147:796.011.3

Роман Дмитрів, Людмила Оклісвич

ББК 74.580.055

ПРОФЕСІЙНА НАПРАВЛЕНІСТЬ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ

У статті наведено результати анкетування студентів Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника (м. Івано-Франківськ). Матеріали анкетування свідчать, що для студентів заняття фізичною культурою має важливе значення і є головним фактором для покращення власного здоров'я.

Ключові слова: *професійна направленість, анкетування, студенти, здоров'я дітей.*

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. Одними з найактуальніших і найважливіших завдань фізичного виховання в сучасній педагогічній науці є проблема формування та розвитку громадянської культури, загальний фізичний розвиток і відмінна фізична підготовка молоді.

Професія вчитель має багато своїх специфічних особливостей. Її велич у тому, що вона служить формуванню людини майбутнього, здійснює зв'язок між поколіннями. Любов'ю вчителя виховується серце дитини, вмінням вчителя формується її розум, переконання вчителя визначають переконання його вихованців.

Кожна навчальна дисципліна забезпечує ціленаправлену дію на формування особистих якостей вчителя, професійних знань, умінь, навичок і здібностей. Особлива роль в професійній підготовці вчителя відводиться фізичному вихованню, яке забезпечує високу працездатність і творче довголіття професійних кадрів, можливість належно працювати без психофізичних вад, розширює діапазон соціальної активності педагога.

Проблема удосконалення фізичного виховання студентської молоді у ВУЗі багато років є предметом дослідження багатьох науковців [1, 2, 3, 6].

Під професійною направленістю фізичного виховання майбутнього вчителя розуміють комплексний організаційно-педагогічний і психолого-педагогічний вплив на його особистість, що забезпечує, по-перше, формування фізичної культури, соціальних властивостей особистості, її психофізичних якостей, потребу в фізичному самовихованні і самовдосконаленні, необхідних і достатніх для успішної педагогічної діяльності, організації здорового способу життя, культури розумової праці; по-друге, ініціативне і компетентне використання засобів фізичної культури і спорту у виховній роботі з учнями, зміцнення їх здоров'я, організація діяльності, цікавого і активного відпочинку [1, с.5].

Фізичне виховання має універсальний вплив на організм, що росте і розвивається, сприяє всебічному розвитку особистості, покращенню здоров'я, удосконаленню фізичного розвитку, рухової підготовленості, вихованню вольових і високоморальних рис характеру. Поруч з високими моральними якостями, міцним здоров'ям, високим рівнем фізичного розвитку, з метою успішного вирішення завдань, що стоять перед фізичним вихованням дітей, різноманітних форм заняття фізкультурою і спортом, поруч з обов'язковими уроками, проведенням різноманітних форм позакласної роботи, необхідно сформувати звичку до щоденних занять фізичною культурою і спортом у кожного школяра. І як основне завдання у розв'язанні досліджуваного питання – планування співвідношення засобів педагогічного впливу на підставі особливостей біологічного розвитку, що й спрямовано на загальну фізичну підготовку учнів та студентів, зміцнення їх здоров'я і підвищення працездатності [2, с.23]. Це дає нам можливість утвердити один з найважливіших принципів педагогіки – засоби виховання повинні відповідати віковим особливостям розвитку дітей.

На жаль, в наш час у значної частини молоді спостерігається негативізм: часто панують хаос і безпорадність, проявляються асоціальні та криміногенні явища тощо. За таких умов цілеспрямоване формування культури та фізичний розвиток школярів та студентів є одними із найважливіших завдань загальноосвітньої школи та педагогічних ВУЗів, що є найбільш масовими соціальними інститутами, через які проходять підготовку до зрілого життя практично всі діти шкільного віку та значна частина студентської молоді [4, с.11].

Виходячи з вищесказаного було визначено мету дослідження та шляхи її вирішення.

Мета статті: визначити професійну направленість фізичного виховання студентів Педагогічного інституту.

Методи та організація дослідження. Для вирішення поставленої мети були вибрані методи: теоретичні – вивчення та аналіз наукових джерел з проблеми дослідження, порівняння, класифікація, узагальнення; емпіричний – метод анкетування; математичний – статистична обробка отриманих результатів.

Таблиця 1

Анкетування студентів Педагогічного інституту

<i>Запитання (нижче варіанти відповідей)</i>
1. Чим Ви керуєтеся, здобуваючи Вищу освіту? А) бажанням стати культурною й інтелігентною людиною; Б) бажання пожити цікавим студентським життям; В) отримати диплом; Г) власна думка
2. Наскільки, на Вашу думку, потрібна фізична культура (далі - ФК) в школі? А) потрібна, без сумніву; Б) не потрібна; В) мені байдуже; Г) власна думка
3. Яку мету Ви переслідуєте, займаючись ФК? А) покращення власного здоров'я; Б) бути прикладом для інших; В) можна і не займатися; Г) власна думка
4. Що слід зробити, щоб покращити стан здоров'я дітей? А) залучити дітей до занять спортом у позаурочний час; Б) загартовувати вдома під наглядом сімейного лікаря; В) надіятись на імунітет дитини; Г) власна думка
5. Чи достатньо Вам знань і вмінь, отриманих у ВУЗі, щоб правильно організувати урок (заняття) з фізичного виховання? А) так; Б) ні; В) знання і вміння практично відсутні; Г) власна думка
6. Вкажіть оптимальну кількість уроків з фізичного виховання в тиждень? А) одне; Б) два і більше; В) не потрібно; Г) власна думка
7. Чи потрібні теоретичні заняття з ФК і як часто їх слід проводити? А) не більше 1-2 разів у місяць; Б) даремна трата часу; В) взяти теоретичний матеріал з Інтернету (хоч щодня); Г) власна думка
8. Які фізичні якості слід розвивати у дітей молодшого шкільного віку? А) координаційні здібності, гнучкість і стрибучість; Б) в комплексі; В) не потрібно їх розвивати; Г) власна думка
9. Відсутність ФК у початкових класах ряду шкіл є негативним фактором? А) так; Б) не зовсім; В) ні; Г) власна думка
10. При відповідних умовах, на який вид спорту Ви б звернули увагу?

А) ігрові види спорту; Б) плавання і гімнастика; В) єдиноборства; Г) власна думка
11. Я (педагог) займаюся ФК:
А) один раз у тиждень; Б) два і більше разів у тиждень;
В) вважаю за краще проводити вільний час у кафе, на дискотеках тощо; Г) власна думка

Анкетуванням було охоплено 53 учні Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника (м. Івано-Франківськ): 28 – за спеціальністю початкове навчання (англійська мова; інформатика) та 25 – початкова освіта (музика; хореографія).

Результати дослідження. Вища професійна освіта та її складова – фізична культура – спрямовані на пріоритетне вдосконалення особистих здібностей, розвиток самовиховної і самоосвітньої функції студента, формування його як громадянина та фахівця. Природно, що вищим навчальним закладам і кафедрам фізичного виховання надані широкі можливості для творчих ініціатив, використання інновацій з урахуванням специфіки, рівнів акредитації ВНЗ, контингенту викладачів та студентів, кліматичних і географічних умов. Педагогічний процес з фізичного виховання передбачає теоретичну, методичну і практичну направленість з метою формування у студентів особистої фізичної культури.

Для того, щоб успішно реалізувати цю мету, потрібно чітко засвоїти цілий ряд питань, зокрема:

- що таке особиста фізична культура фахівця та її роль у формуванні особистості школяра;
- який її взаємозв'язок із загальною та професійною культурою особистості;
- які компоненти містить у собі особиста фізична культура фахівця;
- що потрібно зробити, щоб досягти високого рівня особистої фізичної культури за час навчання у ВНЗ;
- які чинники сприяють цьому;
- як знайти мотивацію в учнів та переконати їх в тому, що фізична культура несе великий оздоровчий вплив на формування рухової діяльності та ін.

Результати анкетування подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати анкетування студентів Педагогічного інституту

Запитання	А	Б	В	Г	Д
спеціальність "Початкове навчання (англійська мова / інформатика)", n=28 (%)					
1.	71,4	14,3	14,3	-	-
2.	92,8	-	3,6	-	3,6
3.	85,7	10,7	-	-	3,6
4.	89,2	3,6	-	3,6	3,6
5.	57,1	39,3	-	3,6	-
6.	28,6	64,3	-	7,1	-
7.	57,1	25,0	3,6	14,3	-
8.	67,8	25,0	-	3,6	3,6
9.	75,0	25,0	-	-	-
10.	46,4	39,3	7,1	3,6	3,6
11.	32,1	64,3	-	3,6	-
спеціальність "Початкова освіта (музика / хореографія)", n=25 (%)					
1.	80,0	-	16,0	4,0	-
2.	96,0	-	4,0	-	-
3.	92,0	8,0	-	-	-
4.	96,0	-	4,0	-	-
5.	56,0	24,0	-	20,0	-
6.	12,0	84,0	-	4,0	-
7.	56,0	4,0	24,0	16,0	-
8.	76,0	24,0	-	-	-
9.	84,0	8,0	8,0	-	-
10.	52,0	40,0	4,0	-	4,0
11.	16,0	80,0	-	4,0	-

Примітка: запитання та варіанти відповідей подано в таблиці 1 (Д – відповідь відсутня).

Встановлено, що більшість студентів, а саме 20 осіб (71,4 %) зі спеціальності “Початкове навчання (англійська мова / інформатика)” (далі - ПН) та стільки ж (80,0 %) зі спеціальності “Початкова освіта (музика / хореографія)” (далі - ПО), здобувають вищу освіту, керуючись бажанням стати культурною й інтелекгентною людиною, бути професіоналом своєї справи, проте 14,3 % (стільки ж з ПН бажає відчути радість студентського життя) і 16,0 % відповідно “прийшли” виключно за дипломом.

Матеріали анкетування свідчать (див. у табл. 2), що переважаюча більшість студентів вважають, що фізична культура в школі безсумнівно потрібна і тільки 5,0 % респондентів дали іншу відповідь.

85,7 % і 92,0 % опитаних відповіли, що основною метою занять фізичною культурою є покращення здоров'я дітей. Для близько 10,0 % основною метою є бути прикладом для інших. Характерно, що жоден із студентів не вказав, що фізична культура є не потрібною.

Під час опитування 25 осіб (89,2 %) спеціальності ПН і 24 особи (96,0 %) спеціальності ПО вказали, що для покращення стану здоров'я дітей, найкраще залучати їх до занять спортом у відповідних вікових групах у позаурочний час, зокрема в ДЮСШ і т. п.

Наприклад, Т. Трофанова (2011) у своїх дослідженнях вказує, що значно більший вплив на стан репродуктивного здоров'я має сім'я (20,0 %), особисті якості людини (30,0 %), засоби масової інформації (20,0 %). Серед проблем психологічного та емоційного здоров'я студенти відзначають головні причини, які є чинниками їх порушення: відсутність уваги та підтримки батьків (50,0 %), нервові перенапруження та перенавантаження в навчанні (35,0 %), психологічний тиск (до 65,0 %). До слова, під час опитування респондентам було запропоновано дати самооцінку фізичного здоров'я: лише 17,0 % анкетованих студентів відзначає добре здоров'я, 40,5 % – задовільне здоров'я, решта – незадовільне або без відповіді. Щодо отриманих теоретичних знань, інформації, життєвих компетенцій з даної проблеми, у відповідях респонденти виділили в першому ряду вплив сім'ї – 37,0 %, школи – 32,0 %, університету – 36,5 %, зокрема, засобом вивчення валеологічних дисциплін; засобів масової інформації – 25,0 %. Більше 50,0 % отримали знання завдяки закладам освіти та сім'ї. Та процент опитуваних, котрі залишилися без хоча би мінімальної обізнаності з даних питань, досить високий (у межах 45,0 %) [5, с.79].

У ході наших досліджень з найбільш актуальних проблем фізичного виховання та головних причин їх подолання, тільки трохи більше 50,0 % студентів висловилися, що знань, умінь і навичок, отриманих у ВУЗі, щоб правильно організувати урок (заняття) з фізичного виховання їм достатньо. Та процент опитуваних, котрі залишилися без хоча би мінімальної обізнаності з даних питань досить високий: 11 осіб (39,3 %) ПН та 6 осіб (24,0 %) ПО. Крім того, кілька студентів вказали власну думку, а саме: одні – що хотілося б мати більше знань, інші – не зовсім розуміють для чого потрібно займатися даною проблемою. Ці оцінки викликають певну стурбованість і відображають реальний стан сьогодення.

Лише 28,6 % і 12,0 % відповідно вказали, що одного уроку з фізичного виховання в тиждень достатньо, тоді як близько 65,0 % і 85,0 % – оптимальним вважають два і більше заняття в даний період. Характерно відзначити, що більше 50,0 % опитуваних вважають, що необхідно проводити і теоретичні заняття, однак не більше 1-2 разів у місяць. Окремі студенти вважають інакше: 25,0 % – що це даремна трата часу, 24,0 % – що потрібний теоретичний матеріал є доступним завдяки інтернету.

У ході дослідження 67,8 % ПН і 76,0 % ПО респондентів вказали, що з фізичних якостей у молодшому шкільному віці слід розвивати координаційні здібності, гнучкість і стрибучість. Близько 25,0 % вважають, що найкраще фізичні якості розвивати в комплексі.

75,0 % і 84,0 % (по 21 студенту з кожної спеціальності) назвали відсутність фізичної культури у початкових класах ряду шкіл негативним фактором, що в свою чергу призводить до зниження фізичного розвитку школярів. Відповідно 25,0 % і 8,0 % опитаних вважають це не такою серйозною проблемою. Крім того, 8,0 % студентів спеціальності ПО вважають, що відсутність уроку з фізичного виховання в початкових класах є нормальним явищем.

Найскладнішим виявилось запитання щодо вибору виду спорту на занятті. Анкетуванням виявлено, що при відповідних умовах (спортивні споруди, обладнання, інвентар), близько 50,0 % на уроках фізичної культури хотіли б займатися ігровими видами спорту. Окремі студенти (близько 40,0 %) вважають, що більш потрібними для власного здоров'я є плавання і гімнастика.

7,1 % і 4,0 % відповідно віддали б перевагу єдиноборствам. Ще 3,6 % опитаних з ПН віддали б перевагу легкій атлетиці. Знайшлися й такі, які не дали відповіді.

Для студентів-педагогів характерним є самоусвідомлення своєї належності до різних соціальних спільнот та інституцій (сім'я, студентство, нація тощо). Показовими в цьому відношенні є такі дані: 18 осіб (64,3 %) зі спеціальності ПН та 20 осіб (80,0 %) зі спеціальності ПО, вказали, що фізична культура для них є важливим компонентом, якому вони виділяють два і більше занять в тиждень, тоді як 32,1 % і 16,0 % респондентів відповідно займаються спортом не більше одного разу. Близько 4,0 % дали власну відповідь: 5-7 разів в тиждень – заняття оздоровчого характеру, без надмірних навантажень.

Висновок. У підсумку можна зазначити, погодившись із низкою дослідників, що студент-випускник повинен знати і вміти наступне:

- ✓ максимально бути вимогливим до себе і дотримуватися педагогічного такту;
- ✓ знаходити контакт з дітьми та аналізувати педагогічну ситуацію;
- ✓ створювати у дітей уявлення про рухову діяльність та заохочувати до неї;
- ✓ на яких вправах акцентувати увагу, правильно і доступно демонструвати техніку їх виконання, звертати увагу на помилки і виправляти їх;
- ✓ керувати процесом проведення фізкультурно- та спортивно-масових заходів;
- ✓ організувати і проводити суддівство спортивних змагань;
- ✓ планувати, організувати і проводити рухливі ігри, туристичні походи;
- ✓ правильно і ефективно підводити підсумки уроку (заняття).

Визначено професійну направленість фізичного виховання студентів Педагогічного інституту. Оволодіння професійно-педагогічними знаннями, вміннями і навиками з фізичного виховання буде сприяти не тільки підвищенню рівня пізнавальної і творчої активності майбутніх вчителів, високому науковому рівню їх професійної готовності, але, що головне, в реальній педагогічній діяльності створить умови для соціальної і професійної стабільності учительських кадрів, розширить розуміння ними високої громадянської відповідальності за результати своєї праці, за виховання підростаючого покоління.

1. Виленский М. Я. Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей: учеб. пособие / Михаил Яковлевич Виленский, Равиль Сафинович Сафин. – М.: Высш. шк., 1989. – 159 с.

2. Волков Л. В. Методика виховання фізичних здібностей учнів / Леонід Вікторович Волков / под ред. В. Н. Платонова. – К.: Радянська школа, 1980. – 104 с.

3. Мнухина О. М. Профессиональная направленность физического воспитания студентов в педагогическом вузе: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04. – “Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры”. – М, 2003. – 20 с.

4. Скульський Р. П. Проблема формування культури майбутнього вчителя / Роман Павлович Скульський, Галина Дмитрівна Івасишин // збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Вип. 2. – Івано-Франківськ, 1998. – С. 11–17.

5. Трофанова Т. Г. Готовність майбутніх учителів до формування репродуктивного здоров'я учнів загальноосвітньої школи / Тамара Григорівна Трофанова // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Вип. XXXVIII. – Івано-Франківськ, 2011. – С. 77–81.

6. Физическая культура студента / под ред. В. Н. Ильич. – М., 1999. – 64 с.

The results of questionnaire of the Pedagogical institute students of the Prykarpathian national university named after V. Stefanyk (Ivano-Frankivsk) are driven in the article. Materials of questionnaire testify that for the students studies of physical culture have an important value and they are main factor for the improvement of own health.

Key words: professional orientation, questionnaire, students, health of children.

УДК 37.018.1(073)

ББК 74р

Лілія Кобилянська

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ГУВЕРНЕРА У ПРОЦЕСІ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена теоретико-практичному обґрунтуванню проблеми формування професійних якостей гувернерів у процесі вузівської підготовки. Автор визначає комплекс

необхідних професійно значущих і особистісних якостей домашнього педагога та аналізує шляхи її становлення та розвитку у майбутніх фахівців у період навчання у ВНЗ.

Ключові слова: професійні якості, гувернер, професійна підготовка, теоретична і практична підготовка, особистісні якості.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Динаміка сучасного соціально-економічного, політичного розвитку суспільства потребує нового типу професіонала – особистості з розвинутим почуттям відповідальності, здатністю визначати мету, завдання, способи діяльності, приймати рішення і діяти в нестандартних умовах. Разом з тим сьогодні як ніколи освіченість, професіоналізм неможливі без високої моральності, що передбачає визнання цінності іншої людини, поваги її права на відстоювання власної позиції, індивідуальне бачення світу та свого місця у ньому. Толерантність, поміркованість, виваженість оцінок, послідовність й цілеспрямованість діяльності, почуття обов'язку й відповідальності за виховання – ось ті якості, без яких професійний портрет як обґрунтований комплекс особистісних переваг фахівця неможливо вважати цілісним, повним. Для гувернера – варто додати ще й такі якості, як розумна конформність, креативність, прогностичність мислення й діяльності, здатність працювати в умовах закритого простору, яким є сім'я, вміння створити комфортну навчально-виховну атмосферу для дитини, підтримувати відповідально-довірливі стосунки з батьками, іншими членами родини тощо.

Кон'юнктура ринку праці в сучасних умовах вказує на наявність потреби у фахівцях, підготовлених до роботи в сім'ї, однак фіксуємо відсутність чітко визначених вимог та характеристик гувернера, що впливає на якість їх професійної підготовки. Утвердження гувернерства як педагогічної системи, що коригує й поглиблює функціонування масових освітньо-виховних закладів, нової педагогічної технології визначають не лише професійні обов'язки, а й особистісні якості домашнього наставника, актуалізують створення єдиних підходів до його професійної підготовки, визначення концептуальних засад готовності до педагогічної діяльності в умовах сім'ї чи інших типів початково-виховних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В осмисленні предмета дослідження важливими є теоретичні напрацювання учених щодо проблем професійного розвитку фахівця, становлення його особистості (С.Батищев, Н.Гузій, А.Деркач, Є.Климов, Т.Кудрявцев, Ю.Поваренков, О.Романова, В.Рибалко, В.Шадриков); питань розробки теоретичних і методичних засад професійно-педагогічної підготовки студентів (В.Андрущенко, В.Бондар, О.Глузман, О.Дубасенюк, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна, О.Кучерявий, О.Пехота, В.Семиченко, В.Сластьонін, Л.Хомич); концептуальних засад організації навчального процесу у ВНЗ (О.Абдуліна, А.Алексюк, Н.Кузьміна, О.Кучерявий, В.Сластьонін, М.Фіцула, П.Гусак, І.Зязюн, В.Кравець, Н.Лисенко, М.Машовець, Л.Пехота, В.Семиченко) та публікації, у яких розкривається зміст професійної підготовки гувернерів у системі середньої професійної та вищої освіти (А.Бардінов, А.Богущ, О.Біла, Л.Безбах, Г.Беленька, А.Ганічева, О.Савушкіна, Н.Рогальська, Д.Федоренко); професійно-педагогічна діяльність гувернера в умовах варіативної освіти (М.Головко, С.Куприянов, С.Марченко, Л.Пасечник, С.Теплюк, Т.Тимохіна, Т.Ткачук, О.Шароватова). Разом з тим поза увагою дослідників залишилась проблема значення вузівського етапу становлення майбутнього гувернера в контексті формування його професійних рис.

Формулювання цілей статті. З огляду на вищезазначене метою даної публікації є теоретико-практичне обґрунтування процесу формування професійних якостей майбутнього гувернера у період здобуття вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна вища школа покликана готувати фахівця з якісно іншим рівнем сформованості мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій, професійно-педагогічного мислення й технологічної культури, творчого потенціалу та здатності до постійного самоудосконалення, смислотворчості. Під якістю професійної підготовки розуміють цілісну систему властивостей суб'єкта діяльності, яка визначає професійний рівень його компетентності і дає можливість демонструвати певну соціальну цінність; відповідати потребам й можливостям ринку праці, а також визначає готовність до діяльності, адекватної здібностям та кваліфікації у системі соціо професійних стосунків, здатність нести особисту соціальну й юридичну відповідальність за рішення, які приймаються [1, с.65–66].

Своєрідність педагогічної професії значною мірою зумовлює специфіка способу мислення її представників. Це – професія класу одночасно перетворюючого та керуючого спрямувань, для представників якої притаманне підвищене почуття обов'язку і відповідальності [5, с.6], а її специфіка вимагає людинознавчої та спеціальної підготовки. В моделі діяльності педагога виокремлюють (Л.Макарова) два блоки: професійні якості фахівця (соціальні установки, професійний світогляд, ціннісні орієнтації, переконання, інтелектуальні характеристики) та

специфічні особистісні характеристики (психологічні та психофізіологічні параметри, особистісні якості, необхідні для виконання професійних завдань).

Дослідниками визначена сукупність традиційних соціально і професійно зумовлених якостей педагога, які об'єднують: високу громадянську відповідальність і соціальну активність, любов до дітей, непідробну інтелігентність, духовну культуру, бажання та уміння працювати з іншими; високий професіоналізм, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень; потребу у постійній самоосвіті і готовність до неї; фізичне та психічне здоров'я, професійну працездатність. Сумуючи вимоги до праці та особистості педагога, які ставить перед ним суспільство, можна виокремити такі професійно необхідні якості фахівця: висока культура і моральність, самовіддача, благородство, гостре почуття нового, вміння заглядати в майбутнє і готувати вихованців до життя, максимальна реалізація індивідуального таланту у поєднанні з педагогічним співробітництвом, творче ставлення до праці та соціальна активність, високий професійний рівень, устремління до постійного поповнення своїх знань, принциповість і вимогливість, чуйність, ерудиція і соціальна відповідальність [2, с.95–96].

Творчий характер педагогічної діяльності передбачає наявність сформованих особливих особистісно-ділових якостей, серед них - так звану креативність, для якої, на думку дослідників (Е. Громов, В. Моляко) притаманні сім провідних ознак, як от – оригінальність, евристичність, фантазія, активність, сконцентрованість, чіткість, чутливість. Педагогу-творцю притаманні, окрім того, ініціативність, самостійність, здатність до подолання інертності мислення, почуття дійсно нового та намагання його пізнати, цілеспрямованість, широта асоціацій, спостережливість, розвинута професійна пам'ять [5, с.14]. Усі особистісні риси вчителя мають професійну значущість, разом з тим педагогові корисно мати орієнтири у вигляді бажаних властивостей характеру для професійно-педагогічного самовиховання. Серед них – комунікабельність, товариськість; самовладання, наполегливість у досягненні мети; оптимізм та гумор [3, с.63–64]. Що з усього вище переліченого важливо для реалізації гувернерської функції?

Специфіка діяльності домашнього педагога-гувернера передбачає виконання обов'язків, якість виконання яких залежить від рівня його спеціальної підготовки, а вимоги до особистості – від індивідуального та соціального замовлення. Професійні якості гувернера детерміновані специфікою його діяльності, а саме сутністю, особливостями, завдання та змістом гувернерської освіти й виховання. З психологічної точки зору, сутність процесу гувернерської освіти – це внутрішній зміст предмета, який виражається в системі міжособистісної взаємодії «дитина – гувернер – батьки», а з педагогічної – це різновид нетрадиційного, спеціально організованого педагогічного процесу в умовах сім'ї, що дозволяє диференціювати процес навчання й виховання з урахуванням індивідуального замовлення батьків, потреб та можливостей дитини. В педагогіці гувернерства навчання трактується як діяльність, що охороняє й підтримує розвиток дитини, зберігає й розвиває її культуру, створює творче середовище для соціального орієнтування особистості.

Гувернер як представник педагогічної професії виконує дві соціально значущі функції: адаптивну та гуманістичну. Адаптивна полягає у підготовці вихованця до конкретних вимог сучасної соціокультурної ситуації, до визначених суспільних запитів. Одночасно, реалізуючи гуманістичну функцію через розвиток особистості, індивідуальності вихованця як синтез всіх надбань людської культури, гувернер об'єктивно несе у собі позачасовий фактор, «працює на майбутнє». Ці функції слід урівноважувати, адже виховуючи конформіста, гувернер, з одного боку, не формує у дитини потребу у цілеспрямованому удосконаленні, прагнення до перетворення себе і оточуючого світу, а з іншого – сам вихователь з часом втрачає самостійність мислення, слідує офіційним та неофіційним приписам, губить у кінцевому рахунку власну індивідуальність. Зважаючи на імовірнісний характер діяльності, серед професійних якостей гувернера виокремлюються відповідальність, терпіння і оптимізм, педагогічна проникливість як важливі професійно особистісні якості.

Специфічними психологічними особливостями професії гувернера (на відміну від учителя чи вихователя дошкільної установи) є надмірна напруженість, гіпервідповідальність за результати освітньо-виховної роботи, відірваність від колег, неможливість «переключитися» на іншу дитину, невпевненість в завтрашньому дні, неможливість порадитися у нестандартній ситуації (звертання ж до батьків сприймається ними часто як некомпетентність), втручання батьків у процес виховання, особливості вихованця (оточеного постійною любов'ю або обмеженого у спілкуванні) тощо. Гувернер виконує складну, іноді монотонну, щоденну роботу по привчання дитини до

порядку, режиму, виконання певних завдань, доручень. Поєднуючи інваріантні і варіативні види діяльності, він виступає у багатьох ролях: вихователь, вчитель, психолог, музичний керівник, інструктор з фізичного розвитку, медсестра, няня [6, с.73–74], створює індивідуальний освітній маршрут дитини, який реалізується в умовах позитивного емоційного спілкування з вихованцем.

Діяльність сучасного гувернера повинна бути культуровідповідною та соціально спрямованою (С.Марченко), а до об'єднувальної характеристики високого професіоналізму, ділових та творчих якостей дослідники відносять компетентність, професійну майстерність, потребу працювати якісно, відповідальність, володіння новими освітньо-виховними технологіями, прогностичність мислення, вміння бачити перспективи розвитку вихованця, потребу в самовдосконаленні, здорове незадоволення досягнутими результатами, здатність до пошуку, вміння підтримати вихованця. Гувернер повинен володіти культурою педагогічної діяльності як інтегральною якістю особистості педагога, що проектує його загальну культуру в сферу професійної діяльності. Одним із найскладніших професійно важливих умінь гувернера є здатність до вибудовування технології цілепокладання як свідомого виду діяльності, своєрідного передбачення результатів власної роботи. Гувернер поставлений в умови, коли він зобов'язаний взяти на себе повну відповідальність й самому визначати власні функції, завдання з метою реалізації індивідуального й соціального освітнього замовлень.

Щоб стати професіоналом, педагогом зокрема, мало оволодіти професійними знаннями, вміннями й навичками, слід навчитись професійно мислити відповідно до фахових потреб, професійно діяти, згідно до специфіки виконання професійних обов'язків. У процесі навчання у ВНЗ повинна сформуватися важлива якість – професійна упевненість, яка не означає закостенілість у власних переконаннях, неспроможність сприйняти думку іншого, а навпаки – переконаність у правильності своїх дій, базовану на професіоналізмі. Крім традиційно згадуваної професійно-педагогічної культури, гувернерові важливо мати сформовану гуманітарну культуру як сукупність особистісних і професійних якостей, цінностей, орієнтацій та умінь [2, с.99].

Роглядаючи систему підготовки гувернерів, доцільно опиратись на дослідження стосовно структурних компонентів педагогічної системи (мета, інформація, засоби, студенти, педагоги). Педагогічні системи створюються лише тоді і там, де є усвідомлена потреба суспільства в підготовці певних категорій фахівців (Н.Кузьміна), тобто мета педагогічної системи підготовки гувернерів – підготувати для здійснення домашнього навчання й виховання фахівців, здатних працювати з дітьми різного стану здоров'я та інтелектуального розвитку. Стратегія професійної підготовки гувернерів передбачає суб'єктивний розвиток й саморозвиток особистості майбутнього фахівця, здатного не лише ефективно застосовувати педагогічні та соціальні технології, але й виходити за ustalені межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси, творити в широкому значенні цього слова. Ця стратегія втілюється в принциповій спрямованості змісту, форм та методів навчального процесу у ВНЗ на пріоритет особистісно-орієнтованих технологій педагогічної освіти. Моделювання освітнього процесу підготовки гувернерів здійснюється з урахуванням запитів, потреб, ціннісних орієнтацій родини як соціального організму та на основі європейських та вітчизняних традицій професійної підготовки фахівців.

Формування особистості фахівця, орієнтованого на роботу в сім'ї, необхідно будувати на основі діяльнісного підходу. Програма підготовки в контексті діяльнісного підходу повинна сприяти реалізації професійно-особистісного та професійно-діяльнісного планів розвитку особистості. Зміст теоретичної готовності гувернера до професійної діяльності нерідко розуміється лише як певна сукупність психолого-педагогічних та спеціальних знань. Однак, необхідно формувати у студентів вміння проявити у різних формах свою теоретичну готовність, тобто йдеться про теоретичну діяльність, яка виявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити, володіти комплексом аналітичних, прогностичних, рефлексивних умінь. Зокрема, володіти вмінням варіювати зміст навчання, здійснюючи поетапне введення в загальну структуру пізнання нетрадиційних форм, методів та засобів опанування світу дитиною в умовах сім'ї. Крім того, відкритість і постійно діюча система контролю за діяльністю гувернера та її результатами (з боку батьків, зокрема) потребує формування установки на саморозвиток і самоосвіту як основні показники професійної компетентності.

Зміст професійної підготовки гувернера у ВНЗ повинен об'єднувати культурологічний, психолого-педагогічний, предметний, методичний блоки, які передбачатимуть ампліфікацію (збагачення) змісту традиційної педагогічної освіти.

З метою з'ясування основних шляхів формування професійних рис майбутнього гувернера у процесі вузівського навчання ми звернулися до аналізу системи підготовки таких фахівців в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича та Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. В Уманському педуніверситеті студенти спеціальності 7.01010101 «Дошкільна освіта» серед інших («Вихователь дітей дошкільного віку», «Організатор дошкільної освіти», «Соціальний педагог в закладах освіти») отримують кваліфікацію «Вихователь-гувернер». Аналіз навчального плану засвідчив, що студенти опановують ряд дисциплін, які безпосередньо спрямовані на формування знань, умінь та навичок, професійно-особистісних рис майбутнього гувернера. Серед них – «Теорія і методика діяльності сімейного педагога», «Сімейна педагогіка», «Домоведення», «Виховання дітей з особливими потребами», «Технологія роботи соціального гувернера»; передбачене проходження 2-тижневої гувернерської практики.

У ЧНУ імені Юрія Федьковича студенти напряму підготовки 6.010106 «Соціальна педагогіка» отримують спеціалізацію «Соціальне гувернерство». Навчальний план підготовки містить такі професійно-зорієнтовані дисципліни: «Педагогіка сімейного виховання», «Технології роботи соціального гувернера», «Теорія та історія гувернерства», «Методика індивідуального навчання», «Дошкільна педагогіка та психологія», «Розвиток мовлення та дитяча література», «Практичний курс іноземної мови з методикою викладання», «Музичне виховання і хореографія», «Художньо-прикладна діяльність». Хоч окремого виду – соціально-гувернерська практика не виокремлено, елементи спеціалізації вводяться під час проходження ознайомлювальної, волонтерської, навчально-технологічної, переддипломної видів практики. Тематика курсових, дипломних та магістерських робіт розроблена з урахуванням потреб спеціалізації.

Упродовж 2010/2011 та 2011/2012 н.р. ми мали змогу відстежувати процес формування професійних якостей майбутніх гувернерів, здійснюючи моніторинг навчально-виховного процесу у цих ВНЗ. У дослідно-експериментальній роботі взяли участь 44 студенти денної форми навчання ЧНУ і 39 студентів ДФН Уманського педуніверситету, викладачі. Аналіз навчально-методичних комплексів дисциплін, що викладаються, засвідчив: у їх змісті на належному рівні представлені основні професійні ролі фахівця (гувернер, сімейний соціальний педагог, домашній педагог, соціальний гувернер, домашній вихователь), характеризуються основні види діяльності (освітньо-виховна, соціально-педагогічна, культурно-просвітницька, корекційно-розвивальна), розкрита система психолого-педагогічних знань про дитину як суб'єкт освітньо-виховного процесу, її індивідуальні та вікові особливості; зміст, форми та методи реалізації особистісно-орієнтованого підходу у процесі гувернерського виховання; основи психології спілкування; закономірності соціалізації особистості, її фактори; мета, завдання, засоби, форми освітньо-виховної діяльності в умовах сім'ї; особливості розвитку дітей з особливими потребами, обдарованих дітей тощо.

У ході дослідної роботи студентам різних курсів було запропоновано укласти список професійно важливих якостей гувернера та здійснити ранжування запропонованих якостей; для діагностичних замірів використовувався опитувальник «Особистісна школа прояву тривожності» [4, с.83–90], який мав на меті з'ясувати: чи вірно студенти розуміють поняття «відповідальність за дитину», «обов'язок гувернера»; тест «Чи люблять вас люди?» [4, с.421–422] для виокремлення особистісних якостей гувернера. Під час бесід та у вигляді письмових творчих робіт студентам пропонувалось поміркувати над запитаннями типу: «Чи є відсутність педагогічного таланту фатальною перешкодою до заняття педагогічною діяльністю?», «Чи можливо через наполегливе навчання, інтенсивне «творення себе» компенсувати нехватку педагогічних здібностей, замінивши їх професійними знаннями, уміннями?», «Ідеальний гувернер» - це абстрактний орієнтир, завищений рівень домагань чи фахівець, професіонал, людина?», «Гувернер – не масова професія, тобто для професійного виконання гувернерських обов'язків необхідні особливі професійно особистісні якості?» та інші.

Аналіз дослідно-експериментальної роботи довів, що теоретико-практична підготовка в цілому дає змогу формувати у процесі навчання:

- професійно-особистісні якості гувернера: усвідомлення самоцінності дитячого віку як фундаменту формування особистості; громадянську зрілість, педагогічну етику, моральну свідомість, повагу до дитини, професійне мовлення;

- уміння: аналізувати, оцінювати рівень розвитку вихованця; створювати умови для розвитку, навчання й виховання дітей; добирати відповідні форми, методи й засоби виховання та навчання; професійно взаємодіяти з працівниками інших освітньо-виховних установ та з батьками вихованця

для забезпечення координації педагогічного впливу на дитину в рамках цілісного педагогічного процесу; планувати й організувати власну діяльність; здійснювати професійний догляд за дітьми, організувати їх дозвільневу діяльність;

- професійно значущі якості: ерудицію, педагогічну спостережливість, щирість, тактовність, витримку, гнучкість поведінки, порядність, почуття власної гідності, здатність іти на розумний компроміс, емпатію, високий рівень перцептивних якостей здібностей; комунікативні якості, які передбачають багатий словниковий запас, правильність, образність і виразність мовлення; помірковану екстравертність у спілкуванні; загальну спрямованість особистості на спілкування, діалог, взаємодію; емоційну стійкість у спілкуванні, низький поріг психопатизації і нейротизму (психічної нестійкості і конфліктності); витримку, врівноваженість; високу працездатність; доброзичливість;

- спеціальні здібності, які слід розвивати, - уміння знаходити нетрадиційні рішення в нетипових ситуаціях, адаптуватися до різних умов діяльності, економити емоційні ресурси, володіти уміннями рефлексування та релаксації.

Результати дослідно-експериментальної роботи показали, що при цілеспрямованому навчальному процесі з введенням дисциплін, які сприяють засвоєнню спеціалізованих знань, умінь й навичок практичної діяльності відзначаються позитивні зміни у формуванні окремих компонентів базової моделі підготовки гувернерів. Це дозволяє зробити висновки про орієнтацію і спрямованість студентів на майбутню професійну діяльність; більш повне й рефлексоване усвідомлення педагогічної мети; певний ступінь задоволення від діяльності та якості своєї роботи. Крім того, необхідно усвідомлювати особистісну відповідність вимогам та специфіці своєї діяльності і намічати програму професійного самовдосконалення.

З огляду на теоретико-практичний зміст існуючої підготовки гувернерів, результати дослідно-експериментальної роботи пропонуємо ввести до планів підготовки гувернерів наступні дисципліни: «Музичний розвиток дитини та творче музикування з практикумом», «Зображувальна та художньо-прикладна діяльність з практикумом», «Історія і культура краю (краєзнавство)», «Педагогіка і психологія дитинства», розширити культурологічну складову підготовки, «Іноземна мова з методикою індивідуального навчання», «Основи етикету та культури поведінки», «Культура мовлення з основами риторики», «Психолого-педагогічний практикум спілкування» як тренінговий курс, «Основи домоводства» з елементами кулінарії, рукоділля, «Основи хореографії», «Основи правової підготовки гувернера», «Комп'ютерна освіта», «Основи психолого-педагогічної діагностики», «Техніка створення гувернерського іміджу», «Методика фізичного виховання з основами», «Лікувальна педагогіка і основи догляду за дітьми», «Практикум-тренінг діяльності вихователя-гувернера» тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Таким чином, у роки здобуття професійної освіти у ВНЗ студенти – майбутні гувернери, опановують теоретичні знання, практико-технологічні уміння й навички, що сприятимуть їх професійно-особистісному та професійно-діяльнісному розвитку, визначатимуть готовність до професійної діяльності, сприятимуть подальшому професійному розвитку й самореалізації в діяльності. Вважаємо, що специфіка професійної діяльності гувернера, значний обсяг теоретико-практичних знань, умінь та навичок, якими йому слід опанувати у період вузівського навчання, чітке визначення професійно значущих та професійно-особистісних якостей, що формуватимуться у навчально-виховному процесі у студентські роки, актуалізують необхідність «піднесення» цієї спеціалізації до рівня спеціальності й вимагають відповідного теоретико-методичного обґрунтування та забезпечення.

1. Завалевський Ю. І. Сучасний вчитель: вимір часу: навч.-метод. посібник / Юрій Іванович Завалевський. – К.: Вид дім “Букрек”, 2008. – 288 с.

2. Педагогіка: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов; [под ред. С. А. Смирнова]. – М.: Академия, 1999. – 512 с.

3. Практикум з педагогіки: навч. посібник / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк]. – К.: Центр навч. л-ри, 2004. – 464 с.

4. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

5. Слостенин В. А. Педагогіка: учеб пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; [под ред. В. А. Слостенина]. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

6. Тимохина Т. В. Содержание и методика образовательной деятельности гувернера с детьми дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тимохина Татьяна Васильевна. – М., 2005. – 246 с.

Article is devoted to theoretical and practical grounding problem of formation of professional skills tutor in the academic work. The author defines the set of necessary professional and personal qualities important home teacher and examines how its formation and development of future professionals in the period of study in high school.

Key words: professional quality, tutor, training, theoretical and practical training, personal qualities.

УДК 377. 35
ББК 74р30-0

Любов Кравець

РОЛЬ САМОКОНТРОЛЮ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Стаття присвячена висвітленню проблеми підготовки майбутнього вчителя, зокрема, виявленню таких вагомих чинників, як контроль, самоконтроль, що впливають на формування особистості майбутнього педагога. Визначаються практичні завдання, важливі для вивчення рівня сформованості навичок самоконтролю у студентів.

Ключові слова: контроль, самоконтроль, рефлексія, професійна підготовка, майбутній педагог.

Постановка проблеми. Уміння самостійно й творчо працювати – один із головних критеріїв, які характеризують готовність фахівця до професійної діяльності. Ефективним напрямком вдосконалення професійної підготовки студентів вищу є керований вплив на їхні зусилля, що сприяють формуванню особистості майбутнього педагога. Щоб стати справжнім суб'єктом навчальної діяльності, студенту необхідно набути вміння самостійно контролювати свій стан, вчинки тощо, тобто постійно здійснювати самоконтроль.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема самоконтролю стала предметом досліджень багатьох сучасних зарубіжних та вітчизняних педагогів-науковців. Певні її аспекти розглянуто в працях Ю. Бабанського, О. Главацької, І. Зязюна, С. Карпенчук, К. Ушинського та ін. Однак обґрунтування та аналіз психолого-педагогічних передумов формування самоконтролю, їх систематизація та конкретизація потребують детальнішого розкриття.

Формулювання мети. Мета статті – визначити види самоконтролю та проаналізувати психолого-педагогічні умови й чинники його формування у майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Самоконтроль – важливий компонент волевої саморегуляції людської поведінки, що виявляється в усвідомленні та оцінюванні особистістю своїх психічних станів і дій, в узгодженні їх відповідно до пред'явлених вимог та суспільно встановлених правил і норм поведінки людей [8, с.312].

К. Д. Ушинський висловив цінні міркування стосовно самоконтролю, які не втратили свого значення і в наш час. Говорячи про здатність управляти собою, вчений пов'язує самоконтроль переважно з волею людини [9, с.187].

На думку Ю. К. Бабанського, самоконтроль є важливим навчальним умінням, специфіка якого полягає у тому, щоб самостійно знаходити помилки, неточності, помічати способи усунення знайдених пропусків. Розвиток здібностей студента до саморозвитку і самостійного контролювання своєї діяльності, вчинків є одним із основних завдань сучасної вищої школи [1, с.115].

Самоконтроль – усвідомлення й оцінка суб'єктом власних дій, психічних процесів і станів. Формування довільної саморегуляції дає можливість людині усвідомлювати і контролювати ситуацію, процес. Самоконтроль передбачає наявність еталона і можливість одержання відомостей про дії і стани, що контролюються [5, с.290].

Самоконтроль – свідоме самостійне регулювання особистістю своєї поведінки, власних мотивів і спонукань на підставі виявлення відхилень у думках, почуттях, вчинках, діях від загальноприйнятих норм. До механізму самоконтролю належать: самоаналіз, самооцінка, самокритика й самообмеження – здатність відмовитися від бажаного, коли це зумовлюється зовнішньою потребою. Важливу роль у механізмі самоконтролю відіграє совість, особливо тоді, коли вчинок здійснюється без свідків [4, с.109].

У багатогранній людській діяльності виявляються такі види самоконтролю, як ненавмисний (мимовільний) та навмисний (довільний). Мимовільний самоконтроль можна здійснювати в структурі сприйняття, і тоді він функціонуватиме автоматично. Його предметом є не діяльність

загалом, певні мотиви, а її процесуальний складник. Довільний самоконтроль, який зумовлює спеціальна мета, здатний стабілізувати діяльність. Особистості, які свідомо прагнуть досягнути певної мети – здійснити окреслену програму, не відволікатися сторонніми справами, будуть спроможні більш систематично та послідовно виконувати свої професійні й суспільні обов'язки.

Майбутній педагог повинен знати, що надмірні психічні навантаження можуть призвести його до душевного дискомфорту. Тому їх необхідно зменшувати власними зусиллями. Студентам потрібно дбати про здоров'я, про свою нервову систему, як дбає співак про свій голос, а піаніст – про руки. Потрібно лише мати установку на самовдосконалення, віру у можливість реалізації свого задуму і бажання отримувати задоволення від праці. Отже, керувати своїм психічним станом можна. Для цього майбутній учитель має змогу скористатися запропонованим арсеналом засобів із розвитку внутрішнього самоконтролю. Самоконтроль допоможе вміло послуговуватися власним психічним апаратом як інструментом виховного впливу. Йдеться про володіння комплексом прийомів, які дають змогу майбутньому педагогові глибше, яскравіше, талановитіше виявити свою позицію і досягти успіхів у навчанні [7, с.50].

Самоконтроль виконує функції стабілізації й реалізації програми дій у межах певної діяльності та коригування останньої згідно з її мотивами та мотивацією. Самоконтроль передбачає готовність особистості адекватно сприймати вимоги інших людей, реально оцінювати свою здатність успішно виконати заплановане. Він поєднує в собі вміння узгоджувати власну діяльність, поведінку з тими умовами, в яких живе людина, а також із внутрішніми здібностями, якими вона володіє. Самоконтроль вимагає готовності висувати вимоги до самого себе та вміння гальмувати ті прагнення, що суперечать зовнішнім обставинам і внутрішнім можливостям особистості. Майбутній педагог повинен уміти зберігати працездатність, володіти ситуаціями, що сприяє успішній діяльності. Для цього важливо працювати над виробленням синтезу таких якостей особистості, які дадуть змогу впевнено, без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність. До них насамперед належать: педагогічний оптимізм, впевненість у собі як в учителіві, відсутність страху перед дітьми, наявність волі, цілеспрямованості, самовладання, рішучості. Очевидно, що важливу роль у реалізації всіх цих якостей, що характеризують психологічну стійкість та готовність до професійної діяльності, відіграє самоконтроль.

Майбутньому педагогові важливо дотримуватися певних правил тактовної поведінки і вміння мисленнєво аналізувати її. У професійному спілкуванні він своєю впевненістю, витримкою та спокоєм повинен не тільки впливати на його учасників, але й зважати на їхні інтереси, демонструючи зацікавленість у спільному розв'язанні проблем.

Самоконтроль дає можливість людині керувати своєю діяльністю та поведінкою, коригувати їх, контролювати здійснення намічених планів, утримуватися від небажаних дій. Він є добрим помічником тоді, коли ця форма саморегуляції стала звичною. Тому роль педагога полягає у формуванні в студентів відповідних звичок: систематичного контролю за своїм зовнішнім виглядом, поведінкою, вчинками, культурою мови тощо.

Важливим етапом нашого дослідження було визначення рівня сформованості у студентів самоконтролю. Встановлюючи досягнення студентів у їхній практичній діяльності за вказаним компонентом, ми спиралися на такий критерій, як конативна особистісна спрямованість – здатність контролювати власну діяльність, не відволікатися, приймати правильні рішення. Застосовували також відповідну методику, яка передбачала аналіз виконаних студентами презентацій під час семінарських, практичних і лабораторних занять. При цьому виявлялось вміння студента здобувати інформацію про характер виконуваних операцій, усвідомлювати якість роботи, зіставляти одержані відомості про нормативи, задану характеристику очікуваних результатів й оцінювати ступінь їхньої відповідності реальним досягненням. Фіксували, як студент на основі цього оцінювання приймає рішення про продовження діяльності або внесення необхідних коректив.

Унаслідок спостереження за майбутніми педагогами ми отримали такі результати: 40,2 % студентів допускають численні помилки, не помічаючи і не виправляючи їх; 32,3 % не зауважують допущених ними помилок, однак здатні виправити їх за додатковими вказівками педагога; 18,5 % – допускають окремі огріхи й здатні їх виправити самостійно; 10,0 % – заздалегідь планують свою діяльність так, щоб уникнути прогнозованих помилок.

Крім того, студентам для більш поглибленого вивчення сформованих у них навичок самоконтролю були запропоновані завдання, які відповідають певним образам «Я» (див. табл. 1).

**Практичні завдання для вивчення рівня сформованості
навичок самоконтролю у студентів**

Типи образів «Я»	Зміст завдань	Мета виконання завдань
«Я» - моральне «Я» - свідоме	Складіть самохарактеристику, опишіть свої внутрішні психологічні якості та потреби, визначте спонукальні чинники вибору професії; порівняйте образ «Я-реальне» з образом «Я-ідеальне».	Оцінити рівень осмислення студентами, своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, позицій у суспільстві.
«Я» - емоційне	Розв'яжіть проблемно-ситуативні завдання, описуючи Ваш стан у різні моменти, й поясніть, чому Ви це відчуваєте в кожному з окреслених випадків: «Ти молодець! Роботу виконав на відмінно!»; «Виконуй те, що я тобі кажу!»; «Іди геть!»; «Який ти невихований!»; «Я не можу тобі допомогти, я поспішаю!»; «Для Тебе ця робота є заважкою».	Оцінити рівень емоційної культури: відчуття успіху, впевненості у здатності до професійної діяльності, оптимізм, віру в свої сили, можливості, почуття гумору.
«Я» - поведінкове	Дайте відповіді на запитання анкети: «Як Ви контролюєте себе?» у ситуаціях: а) коли Вас образили; б) коли на Вас підвищили голос у присутності Ваших учнів; в) перед іспитом; г) коли Вас штовхнули в громадському транспорті тощо. Складіть комплекс правил поведінки педагога у школі. Із зазначених характеристик особистісних якостей виберіть найбільш значущі для педагогічної діяльності: вдумливість, діловитість, майстерність, тямущість, швидкість, зібраність, точність, працьовитість, захопленість, посидючість, акуратність та ін.	Оцінити здатність контролювати свої дії, вчинки, дотримуватись правил поведінки, задумуватись над тим, що їх порушення шкодить іншим людям.
«Я» - функціональне («Я» - студент, «Я» - майбутній педагог)	Опишіть, які вміння само- і взаємоконтролю Ви виявляєте в ролі студента та майбутнього педагога. З'ясуйте, чи вмієте Ви планувати діяльність; чи є Ви організованими; чи завжди досягаєте поставленої мети; чи вмієте зосереджувати увагу на головних аспектах діяльності; що відволікає Вас під час діяльності; що у Вас перемагає найчастіше: «хочу» чи «потрібно»; яку установку Ви даєте собі перед початком відповідальної справи.	Оцінити рівень усвідомлення студентом правильності виконуваної діяльності, здатності здійснювати її на професійному рівні.

Аналіз виконаних завдань засвідчив, що у 40,0 % виконавців майже відсутні уміння та навички самоконтролю. У них недостатньо сформована внутрішня психологічна готовність до виконання будь-якого виду діяльності, почуття відповідальності, розуміння, чому все необхідно виконувати якісно. 31,4 % студентів поверхнево аналізують свою діяльність, поведінку, власний внутрішній світ. Не вміють зіставляти того, що планували, з тим, що зроблено або могло бути виконано. Не вміють визначати причини успіхів та невдач. 18,5 % опитуваних загалом стежать за реалізацією запланованих завдань, уникають мимовільної зміни діяльності, досягають поставленої мети. І лише 10,1 % студентів свідомо ставлять перед собою мету, здійснюючи заплановану програму діяльності. Їх не відволікають сторонні справи, і вони спроможні більш систематично та послідовно виконувати свої навчальні та суспільні обов'язки.

Для того, щоб формувати самоконтроль у майбутніх педагогів, навчити їх свідомо осмислювати власне «Я», належно ставитися до себе та інших, а також до своєї діяльності, контролювати її, здійснювати намічену програму, не відволікатися сторонніми справами, оцінювати правильність діяльності та її операційного складу, необхідно зважати на ряд чинників і вимог. Серед них особливо вагомими є:

1. Безпосереднє пізнання особистості, розвиток здатності адекватно сприймати й оцінювати себе.
2. Опосередковане включення особи в соціальну взаємодію.
3. Власне віддзеркалення «Я-образу».
4. Поповнення переліку рефлексивних умінь.
5. Усвідомлення рівня власної професійної компетентності, у тому числі набутих у виші знань, а також комунікативних, методичних і загальнопедагогічних умінь та навичок.
6. Аналіз ставлення до самого себе, виявлення відповідності ідеального та реального образів майбутнього педагога, актуалізація мотивів самопізнання студента.
7. Поліпшення якості самосприйняття, самоствавлення, самооцінки.

Для досягнення успішного результату ми передбачили створення специфічного середовище, що активізувало самоконтроль. При цьому брали до уваги зміст педагогічної освіти й інформаційне навантаження на студентів.

Під час розроблення практичних завдань, що їх виконували студенти, ми спиралися на ідею, згідно з якою формування самоконтролю є «поетапною» діяльністю, тобто у ній оволодіння кожним елементом стає необхідним підґрунтям для засвоєння наступного.

Поштовхом до розгортання дій самоконтролю було бажання студентів глибше пізнати себе, щоб у майбутньому повноцінно реалізуватися в практичній діяльності. Практична діяльність супроводжувалася різними станами, відчуттями. Спочатку вони були позитивними, що створювало відчуття задоволеності, успішності, результативності від власних дій. Згодом саме недоліки, проблемні, конфліктні ситуації стали поштовхом до самоконтролю, і чим вагомніше та результативніше було прийняте у процесі рефлексування рішення, тим більшою мірою студент мав потребу звертатися до самоконтролю.

Заслуговує на увагу механізм ціннісно-сміслового самовизначення майбутнього педагога. Роботу здійснювали завдяки створенню проектів та проведенню методичних семінарів, у процесі яких обговорювали різні погляди на виховання особистості, що давало можливість співвідносити власні цінності й цінності одногрупників, аналізувати власну професійну придатність. При цьому ми прагнули показати студентам, що негативна «Я-концепція» педагога впливає на його стиль спілкування, викликає прояви агресії, надмірної суворості, навіть репресивності стосовно до інших, відчуття дискомфорту, невпевненості у собі – все це відбувається через низьку самооцінку, самоконтроль. Саме тому особливу увагу слід приділяти умінню здійснювати контроль, самоконтроль.

Висновки. Узагальнення результатів дослідження дало змогу визначити, що важливим складником професійної підготовки майбутнього учителя є формування умінь здійснювати самоконтроль усіх видів діяльності. Щоб стати справжнім суб'єктом навчальної діяльності, студенту необхідно набути вміння самостійно контролювати свій стан, вчинки тощо, тобто постійно здійснювати самоконтроль. Можна стверджувати, що ефективним напрямком вдосконалення професійної підготовки студентів вищого учбового закладу є керований вплив на їхні зусилля, що сприяють формуванню особистості майбутнього педагога.

Перспективою дослідження є подальша розробка технології формування самоконтролю у майбутніх педагогів.

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1997. – 256 с.
2. Боришевський М. Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат / М. Й. Боришевський. – К.: ПАПН України, 1993. – 23 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 380 с.
4. Главацька О. Л. Основи самовиховання особистості: навч.-метод. посіб. / О. Л. Главацька. – Тернопіль: Кондор, 2008. – 206 с.
5. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Г. Карпенчук. – К.: Вища школа, 2005. – 343 с.
6. Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение / А. В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
7. Педагогічна майстерність / за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа. – 349 с.
8. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – К.: “Академвидав”, 2006. – 424 с.
9. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. / К. Д. Ушинський. Теоретичні проблеми виховання і освіти. – К.: Вища школа, 1983. – Т. 1. – 187 с.

The article is devoted to the problem of practical training of the future teacher. The attention is paid to the essential factors such as control, self-control which have impact on the future teacher forming. Practical tasks for analysis of the self-control skills level of the students are presented.

Key words: control, self-control, reflection, professional training, the future teacher.

УДК 37.013.77+614.253.1
ББК 74.58

Олександра Кузенко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

*У статті розкрито погляди сучасних учених на сутність поняття “професійна компетентність”.
Визначено специфіку професійної компетентності лікаря та шляхи її формування.*

Ключові слова: професійна компетентність, майбутні лікарі, психолого-педагогічні умови.

Актуальною проблемою сьогодення в галузі охорони здоров'я є забезпечення оптимально сприятливих умов для підготовки професійно компетентних лікарів і таким чином забезпечення якісної та доступної медичної допомоги громадянам України. Якісний рівень підготовки майбутніх лікарів залежить від сформованості професійної компетентності, морально-етичних орієнтирів та особистих духовних цінностей особистості. Важливою умовою готовності майбутніх медиків до професійної діяльності є усвідомлення максимальної відповідальності наслідків своїх вчинків, систематичного психологічного і фізичного навантаження, екстремальних умов і напружених ситуацій, необхідність бути готовим до вирішення неординарних, нестандартних завдань, успіх у розв'язанні яких зачасти залежить від правильності оцінки ситуації й вибору стратегії дій.

Аналізу сутності поняття «професійна компетентність» присвячено чимало досліджень вітчизняних та зарубіжних учених. Визначення понять «компетентність», «професіоналізм», «професійна діяльність», їх структурних компонентів, класифікації стали предметом дослідження таких учених, як М. Арстронга, Н. Бібік, І. Єрмаков, Л. Ващенко, О. Савченко, М. Спенсера, О. Таїзової, А. Хуторського та ін. [9, с.78].

Проблеми організації Вищої медичної освіти, шляхи реформування професійної підготовки медичних кадрів в Україні в контексті приєднання до Болонського процесу розкрито у працях С. Белан, І. Булах, О. Волосовця, В. Лазорищенця, М. Мруги [1, 9, 12, 13].

Метою нашою статті є дослідження психолого-педагогічних основ формування професійної компетентності студентів-майбутніх лікарів.

У тлумачному словнику української мови поняття «компетентність» має таке визначення: «Компетентний – це такий, який має достатні знання в якійсь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, кваліфікований» [10, с.22]. Саме слово «компетентний» (від лат. «competens» – відповідний, здібний, належний) означає, що характеризує людину як таку, що має високий рівень знань, вміє втілювати їх у практику, спроможна мати власні погляди і переконання щодо предмету праці, аналізувати, узагальнювати, робити об'єктивні висновки.

С. Гончаренко визначає компетентність як «...сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [10, с.22].

Поняття «компетентність» у наукових дослідженнях Н. Кузьміної розглядається як «інтегративне, особистісне новоутворення, що формується на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостях та життєвому досвіді», а у працях Л. Карпової визначається як «певна система, що інтегрує знання, вміння, навички, професійно значущі якості особистих професійних зобов'язань» [5, с. 68].

Професійна компетентність (від лат. profession – офіційно оголошене заняття; compete – досягати, відповідати, підходити) в свою чергу визначається як «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [3, с.722].

Сутність професійної компетентності як інтегральної характеристики ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає «не лише рівень знань, умінь і навичок, професійного досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але і соціально-моральну позицію

особистості» розкривають автори посібника «Професійна педагогіка» В. І. Жигірь та О. І. Чернега [4]. Вчені також визначають такі структурні елементи професійної компетентності фахівця будь-якого профілю:

- спеціальну компетентність – високий рівень знань, використовуваних у професійній праці, котрі забезпечують можливості професійного росту фахівця, зміну профілю роботи, результативність творчої діяльності;

- соціальну компетентність – здатність брати на себе відповідальність, ухвалювати рішення, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом і т.д.;

- психологічну компетентність, яка зумовлена розумінням того, що без культури емоційної сприйнятливості, без умінь і навичок рефлексії, без досвіду міжособистісної взаємодії професіоналізм залишається неповним;

- інформаційну компетентність, що включає володіння новими інформаційними технологіями;

- комунікативну компетентність, котра вимагає знання іноземних мов, високий рівень культури мови і спілкування;

- екологічну компетентність, що ґрунтується на знанні загальних законів розвитку природи і суспільства, на екологічній відповідальності за професійну діяльність;

- валеологічну компетентність – наявність знань і умінь в галузі збереження здоров'я й у питаннях здорового способу життя [4, с.59–60].

Важливе місце в обґрунтуванні сутності професійної компетентності лікаря займають теоретичні узагальнення Т. Браже і В. Радул. Учені акцентують на особливостях цього поняття, зумовлених професійною діяльністю у системі «людина – людина». Оскільки, медична професія є класичним прикладом цієї системи, то, на нашу думку, для визначення поняття професійної компетентності лікаря актуальним є тлумачення цих учених. Вони наголошують, що професійна компетентність визначається «не тільки базовими знаннями й уміннями, але й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, усвідомленням самого себе у світі та світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу» [7, с.17–18].

Варто звернути увагу на те, що у формуванні ціннісних орієнтирів студентів-майбутніх лікарів, провідна роль належить предметам гуманітарного циклу, включеним до змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців спеціальностей «Лікувальна справа», «Педіатрія», «Медико-профілактична справа», «Стоматологія». Опанування такими навчальними дисциплінами як «Історія України», «Історія української культури», «Філософія», «Соціологія» та курсами за вибором «Світова цивілізація», «Медицина і художня культура», «Медична субкультура», «Етика», «Християнська етика», «Естетика» та ін. створює умови для формування духовності, морально-естетичної свідомості майбутніх лікарів. Українознавчі дисципліни готують медичного фахівця, здатного аналізувати соціально значущі проблеми та культуротворчі процеси, розуміти соціальне значення своєї майбутньої професії, допомагають швидко, оперативно та адекватно реагувати на соціальні зміни.

У науковому дослідженні М. Мруги «Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей» визначено поняття «професійна компетентність лікаря». Вчена трактує його як «здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності успішно (на рівні певного стандарту) відповідати суспільним вимогам медичної професії шляхом ефективного і належного виконання завдань лікарської діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього релевантні знання, вміння, навички, емоції, спираючись на свою внутрішню мотивацію, ставлення, моральні й етичні цінності та досвіді, усвідомлюючи обмеження своїх знань і умінь та акумулюючи інші ресурси для їхньої компенсації» [9, с.17].

Зміст, структура і діагностування професійної компетентності лікаря стали предметом дисертаційної роботи М. Мруги. Автором доведено, що для оптимального діагностування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі охорони здоров'я необхідно застосовувати різноманітні методи контролю знань, умінь і навичок, які здатні об'єктивно оцінити всі структурні елементи фахової готовності.

На нашу думку, у визначенні психолого-педагогічних аспектів формування професійної компетентності лікаря, доцільно послуговуватися висновками доктора психологічних наук, професора І. Бега [2]. Аналізуючи проблеми становлення професіонала в сучасних соціальних

умовах, учений особливу увагу в цьому процесі звертає на формування ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, що, на нашу думку, в професійній підготовці медика набуває особливо значущого соціального спрямування.

Структура формування ціннісного ставлення до професійної діяльності включає:

- знайомство з майбутньою професією і створення узагальненого уявлення про неї;
- формування реального уявлення про професіонала з обраної професії;
- формування ціннісних уявлень;
- складання «образу себе як професіонала» [2, с.268].

Варто зазначити, що загальне уявлення про професійну діяльність лікарів у людини формується з дитинства. Кожний із майбутніх фахівців має певне бачення лікарської справи, сформоване на основі особистого досвіду в якості пацієнта, прикладу професійної діяльності рідних чи близьких, інформації в ЗМІ, образу сформованому в художній літературі та кінематографі тощо. Наступні процеси, які передбачають формування реального уявлення про професію лікаря, ціннісних орієнтирів професіонала та складання «образу себе як професіонала» відбувається в умовах освітнього процесу навчальних закладів.

Закономірним є той факт, що підготовка до професійної діяльності вимагає від майбутніх фахівців не тільки зусиль для опанування засобами професійної діяльності, але й перебудови свідомості, що у лікарській професії набуває особливої актуальності. Результати досліджень стверджують, що для забезпечення позитивного результату в цій перебудові «необхідна своєчасна корекція, а то й пропедевтика професійних уявлень (вимог, цілей і цінностей професійної діяльності), а також оцінка власних можливостей і врахування відповідності трудової діяльності особистим інтересам» [2, с.248].

Оптимальним шляхом вирішення поставлених завдань є моделювання реальних професійних ситуацій під час навчально-виховного процесу. Той факт, що у системі професійної підготовки майбутніх лікарів пріоритетна роль належить освітньому процесу, забезпечують кафедри в умовах закладів охорони здоров'я, дозволяє студентам максимально наблизитися та адаптуватися до реальних умов їхньої професійної діяльності. На нашу думку, це є важливою психолого-педагогічною умовою і дієвим чинником формування професійної компетентності студентів-майбутніх лікарів.

Г. Полякова у статті «Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівця» правомірно наголошує, що професійна підготовка сучасного фахівця здійснюється в освітньому середовищі ВНЗ, структурні підрозділи, зміст, форми і методи навчально-виховного процесу, якого безпосередньо і опосередковано впливають на становлення фахівця, формування його професійної компетентності [11, с.78].

Узагальнюючи напрацювання у цій галузі інших учених, Г. Полякова визначила компоненти освітнього середовища. По-перше, це суб'єктний компонент, до якого належать суб'єкти освітнього середовища: адміністрація, педагогічні працівники, а також студенти. Проте, можливо, є сенс розширити діапазон цього компонента, визначивши його суб'єктно-об'єктивним, оскільки студенти виступають як об'єктами, так і суб'єктами педагогічного процесу. Наступними компонентами є соціальний (соціальне оточення, взаємодія суб'єктів освітньої діяльності) та просторово-предметний (фізичне оточення). Психодидактичний компонент у структурі освітнього середовища представлений навчальними програмами, системами засобів і технологій навчання, стилем викладання та педагогічним спілкуванням.

Для визначення змісту, мети і завдань формування професійної компетентності майбутніх лікарів у сучасних умовах корисними є судження Г. Лактіонової, викладені у статті «Виховання в епоху глобалізації: нові можливості, нові ризики». Вчена акцентує на тому, що для модернізації сучасної системи освіти стратегічно важливим є врахування змін у сучасному світі. На нашу думку, в процесі професійної підготовки лікарів доцільно враховувати існуючі глобальні проблеми людства, розв'язання яких у значній мірі залежить від медиків. З огляду на те, що у світі в цілому й Україні зокрема простежується тенденція зростання міського населення, що створює умови для екологічних проблем та спричинює масштабні екологічні катастрофи, техногенне середовище спричинює народжуваність дітей з ментальними проблемами та фізичними вадами, розповсюдження ВІЛ/СНІДУ та інших інфекційних хворіб тощо ставить перед медиками якісно нові параметри професійної компетентності [6, с.4].

Таким чином, формування професійної компетентності майбутніх лікарів є складною психолого-педагогічною проблемою, від успішності розв'язання якою залежить рівень фахової підготовки медичних працівників. Складність цього завдання полягає в тому, що професійна компетентність лікаря залежить від впливу багатьох зовнішніх чинників, проте пріоритет у її формуванні належить особистісним якостям майбутнього фахівця, безпосередньо залежить від його поглядів і переконань та мотивації вибору професії. Професійна освіта створює необхідні умови для розвитку необхідних особистісних якостей майбутніх лікарів, зокрема усвідомлення необхідності дотримання правил медичної етики, індивідуальної відповідальності за результати своїх дій, формування адекватної самооцінки, внутрішнього самоконтролю тощо, що є важливою складовою професійної компетентності. Проте, формування професійної компетентності лікаря це довготривалий безперервний процес, що потребує активної позиції фахівця, його потреби реалізувати завдання післядипломної освіти, самоосвіти та самовиховання.

1. Банчук М. В., Волосовець О. П., Фещенко І. І., Чернишенко Т. І. Сучасні питання розвитку вищої медичної освіти та кадрового забезпечення галузі охорони здоров'я // Медична освіта. – 2008. – № 2. – С. 5–11.

2. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах // Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посібник. – К.: Либідь, 2003. – С. 262–273.

3. Енциклопедія освіти / За ред. В. Г. Кременя. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 722.

4. Жигір В. І., Чернега О. А. Професійна педагогіка: навчальний посібник / за ред. М. В. Вачевського. – К.: ТОВ “Кондор”, 2012. – 336 с.

5. Косенко Ю. Етнопедагогічний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Випуск XIX-XX. – Івано-Франківськ, 2008. – С. 67–74.

6. Лактіонова Г. Виховання в епоху глобалізації: нові можливості, нові ризики // Шлях освіти. – 2005. – № 4. – С. 2–6.

7. Лалак Н. Формування професійної компетентності у майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема // Рідна школа. – 2009. – № 5–6. – С. 17–20.

8. Москаленко В. Ф., Волосовець О. П., Булах І. Є. Вища медична освіта і Болонський процес. – У 2-х ч. – Ч. 1. – К., 2005. – 100 с.

9. Мруга М. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей / автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти. – К., 2007. – 24 с.

10. Паламарчук Л. Етнокультурна компетентність учителя географії // Рідна школа. – 2009. – № 5–6 (травень-червень). – С. 21–24.

11. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівця // Вища школа. – 2010. – № 10. – С. 78–88.

12. Поляченко Ю. В., Передерій В. Г., Волосовець О. П., Москаленко В. Ф., Булах І. Є. та ін. Медична освіта в світі і в Україні: Навчальне видання. – К.: Київ-Плюс, 2005. – 384 с.

13. Сіліна Т. М. Вдосконалення вищої медичної освіти // Медична освіта. – 2002. – № 4. – С. 15–16.

The views of modern scientists on the essence of the notion «professional competence» are described in the article. The specificity of the doctor's professional competence and the ways of its formation are determined.

Key words: *the professional competence, doctors to be, psychologically-educational conditions.*

УДК 37:316.347
ББК 74.580

Неллі Лисенко

СУЧАСНА ОСВІТА ЯК РЕТРАНСЛЯТОР ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ

У статті аналізується вплив етновиховного простору на виховання учнів в загально-освітньому закладі. Обґрунтовано модель етновиховного простору сучасної ЗОШ України, в якій визначено мету, завдання освіти. Автором актуалізується цикл гуманітарних шкільних предметів для опанування учнями способами трансляції етнічної культури, її цінностей.

Ключові слова: *освіта, етновиховний простір, учні.*

Із часу найдавніших методолого-педагогічних розвідок і до сьогодення погляди і визнання освіти, як ретранслятора культури є беззаперечними. Використання набутого людством досвіду пізнання істини, буття, оцінка теперішнього крізь призму минулого і з поглядом у майбутнє

можливе завдяки акумуляційній властивості освіти. Водночас вона є й своєрідним способом включення кожного індивіда в культуру свого народу загалом і етносу, зокрема. Оскільки в такому інтегрованому культурному просторі кожен індивід адаптується і соціалізується, то, вочевидь, він привласнює і опановує "... цілісним образом світу людини, що формує своєрідний глибоко індивідуальний алгоритм різноманітних видів діяльності" [1, с.42].

На тлі аналізу різних функцій освіти, все ж для нашого дослідження важливо виокремити її, передусім, як підсистему цілісної культури, адже власне освіта є рушієм культурної еволюції в історії людства. Логічним є погляд на індивіда, як на суб'єкт культури, який доцільно формують і який самоформується і, що важливо, в руслі освіти, в її межах.

Таким чином, освіта не лише віддзеркалює культуру, а й продукує її надбання.

На етнопедagogічному тлі освіту трактуємо як міждисциплінарний феномен, у якому представлені етнологія, антропологія, педагогіка, культурологія, психологія і т. ін. І ось тут вважаємо за актуальне наголосити на єдності функціонування вищезазначених наук в цілісному, логічно вибудованому і структурно вмотивованому навчально-виховному просторі сучасної школи. У ньому навчання і виховання – неподільні між собою соціокультурні феномени, які співвідносяться не лише із побутом індивіда, а й з його буттям у широкому соціальному сенсі. У просторі такого буття представлені загальнолюдські й персоніфіковані параметри цінностей і пріоритетів Людства на певному його хронологічному етапі й у певних вимірах і у всій їхній повноті.

Чим, у такому разі й за такого підходу, є етновиховний простір сучасної школи? Насамперед, він є керованим із педагогічних позицій, оскільки очікувані результати є бажаними для соціуму на сучасному етапі його буття, це – по-перше. У нашому випадку очікувані результати полягають в етнокультурній самоідентифікації, отже й творчій самореалізації індивіда, це – по-друге. І нарешті, адаптація, а в тім і соціалізація загалом спричиняють його, індивіда, входження й сприяють розвитку всіх його творчих можливостей і потенційних здібностей, по-третє.

Отже, з огляду на вище зазначене, можемо в загальному сформулювати чітку мету не лише виховання в етноп просторі, а й освіти індивіда. Очевидно, що такий простір і безпосередньо, і опосередковано стимулює природний і соціальний контент особистісного розвитку кожного вихованця. Надбання етнокультури, якими наповнюється виховний простір школи, з одного боку, транслюють її віковий доробок у сучасність, а, з другого, прогнозує реалії сучасного світу на майбутнє, оскільки є підтвердженням неперехідних вартостей духовного і матеріального світу. Вкорінюючись у свідомість кожного вихованця, такий простір сприяє збереженню культурної самобутності народу, унеможливує його безповоротну асиміляцію в умовах глобалізаційних процесів, у т. ч. й освітніх.

Набуваючи культури і самобутності в умовах етнокультурного простору, кожен учень готується до самореалізації не як усереднений, уніфікований і стандартизований індивід, а як самоідентична особистість, носій цінностей і культури певного етносу і готовий до толерантної взаємодії із подібними собі на засадах паритетності й взаємовизнання у світі. Етнокультурний чинник особистості, про який йшлося вище, є для цього вкрай важливим.

Отже, основну мету такого інтегрованого етновиховного простору вбачаємо в об'єднанні у гармонійну цілісність усіх школярів, незалежно від тієї етнокультурної ідентичності, носієм якої є кожен з-поміж них (асиміляція та сегрегація апріорі унеможливлені добром тематики і змісту). Освіта як феномен, і як підсистема культури, яка розвивається в сучасному світі за схемою постіндустріальної, передбачає для вирішення завдань і досягнення очікуваних результатів креативну модель (див. рис. 1).

Як відомо, її реалізація включає універсальний алгоритм досягнення поставлених цілей, оскільки ґрунтується на толерантному співіснуванні усіх типів свідомості. Таку модель вирізняє з-поміж інших актуалізація міжособистісної взаємодії й толерантне співіснування індивіда зі світом (у широкому його розумінні), унаслідок сформованості й активності етнокультурної складової його ідентичності. Така освіта стимулює еволюційні процеси культури, сприяючи реалізації кожної індивідуальної етнокультурної програми.

Особистісна програма (парадигма), зазвичай, є ціннісною мотиваційно-сміисловою (вольовою), адже проаналізована людиною діяльність крізь призму її призначення чи виконання соціально значущих ролей, увиразнює її ж гуманістичну спрямованість, особистісне ставлення не лише до себе, а й до світу загалом. Щирий і відвертий діалог з іншими зумовлює не лише активну

самореалізацію, а й вибір цінностей, які надалі функціонують стимуляторами самореалізації й самоутвердження.

За такого підходу, водночас із іншими, пріоритетною все ж є ціннісно-змістова сфера кожного вихованця. Збагачення його знань і розширення кругозору дає змогу так вибудувати свою взаємодію з оточуючими однолітками й педагогами, коли кожен індивід у цьому просторі є рівноправним суб'єктом взаємодії та модулятором особистісного простору для саморозвитку. Власне і сам процес культурного взаємозбагачення є результативним за умови, якщо спирається на діалог культур і якщо сформовані компетенції щодо своєї культури.

Таким чином, ідеальним результатом впливу етновиховного простору можемо вважати виховання такої особистості, яка є творчою, швидко й толерантно налагоджує діалог з носіями (носієм) іншої етнокультури й налаштована на її активне пізнання і залишається відвертим прихильником культури рідного народу, намагаючись її примножувати й поширювати. Діалектична єдність етно- та інтеркультурного визначає мету й зумовлює завдання сучасної освіти учнів загалом та етновиховного простору школи, зокрема, що нами й представлено у розробленій моделі 1.

Модель 1



Рис. 1.

Узагальнюючи вищезначене, можемо стверджувати, що виховання неподільне з навчанням, його зміст і спрямованість мають принципове значення для увиразнення вектора виховання. У сучасних умовах, коли більшість шкільних навчальних дисциплін є національно обезличеними і втратили свою ідейну спрямованість, коли національна ідея – стрижень освіти зростаючих поколінь перебуває під політичним пресом і заздором – то втрачає свій потужний морально-виховний потенціал, дуже важливо посилити зміст низки нормативних предметів їх естетичною,

національно окресленою виразністю; під кутом зору національного виховного імперативу подавати сенс міжлюдських стосунків, характеристику життя сучасного суспільства в усій його різновекторності, не залишаючи поза увагою духовний досвід людства загалом, і кожного конкретного народу, зокрема.

Такий погляд на значення впливу етновиховного простору актуалізує гуманітарний цикл шкільних предметів, які повинні забезпечити учням не лише належний інтелектуальний рівень, а й опанування способами трансляції етнічної культури, її цінностей.

Щодо цінностей, важливо наголосити на їхній особливості. А саме, ними опановують у підлітковому віці унаслідок глибоких емоційних переживань. І якщо створити умови, за яких кожен учень у своїх думках, судженнях, переживаннях, ставленні й у вчинках відтворить систему цінностей, які вивірені часом у досвіді певного народу, можемо висловити впевненість щодо його високої моральності.

Цілком природно, що механізми опанування цінностями передбачають толерантність педагога, його ввічливість і повагу до кожного учня, організацію діалогу задля правильного пояснення норм і правил поведінки, їхнього змісту в кожній культурі, способів буття із обстоюванням високих людських якостей.

Отже, вивчення гуманітарного блоку предметів і моделювання на основі їхнього змісту етновиховного простору забезпечуватимуть культурну компетентність кожного учня, побудову його картини світу, в якій він взаємодіє з іншими, співпереживає з ними і наслідуює їхні вчинки.

Відтак, узагальнено, можемо сформулювати теоретичний супровід моделі такого простору: соціокультурна й адекватна підсистема, об'єднана за різними історико-хронологічними вимірами, відкрита до діалогу і полілогу з іншими підсистемами в межах цілісної системи сучасної освіти. Її системотворчий стрижень – це визнання культурних, етнічних і національних відмінностей крізь призму поглибленого вивчення рідної етнокультури в контексті загальноєвропейського культурного простору.

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – Москва: Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: МОДЭК, 1996. – 768 с.
2. Стенин В. С. Эпоха перемен и сценарии будущего / В. С. Стенин. – Москва: ИФРАН, 1996. – 425 с.
3. Шоттер Д. Интериоризация как “феномен границы” / Д. Шоттер, М. М. Бахтин, Л. С. Выготский. – В: Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 107–117.
4. Эриксон Э. Детство и общество : пер. с англ. / Э. Эриксон. – Обнинск: Принтер, 1993. – С.187
5. Mead G. H. Mind, Self and Society. Chicago: The University of Chicago Press, 1934. – 390 s.

In the article the impact of ethnoeducational space on the upbringing of pupils in educational institution is analyzed. The model of ethnoeducational space of modern school of Ukraine is substantiated, in which the object and tasks of education are identified. The author has updated the cycles of humanities school subjects for study of the pupils the way to translation of ethnic culture and its values.

Key words: education, etnovyhovnyy space, students.

УДК 371.132
ББК 74.58

Тамара Марчій-Дмитраш

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано зміст професійного потенціалу майбутнього вчителя початкової школи, виокремлено його компоненти. Актуалізовано проблеми розвитку творчості й адаптації студентів у процесі їх підготовки.

Ключові слова: професійний потенціал, майбутні вчителі, початкова школа, творчість, адаптація.

Актуальність дослідження. В умовах трансформації й модернізації вищої освіти підготовка студентів, на наше переконання, повинна бути спрямованою на формування їх професійного потенціалу. Одним із напрямків роботи в цьому руслі є вдосконалення підготовки вчителів початкової школи (зокрема тих, які викладатимуть іноземну мову), оскільки саме вчитель-

професіонал сприятиме гармонійному розвитку дітей молодшого шкільного віку та на належному рівні сформує інтерес до іноземної мови.

Різні аспекти означеної проблеми досліджено М. Кухтою (специфіка професійного потенціалу педагога), І. Підласим, С. Трипольською (формування професійного потенціалу), Т. Сидоренко (творчість у діяльності вчителя), Є. Теслею (формування професійного інтересу в майбутніх педагогів) та іншими.

Мета статті – конкретизувати складові елементи та специфіку формування професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

Професійний потенціал визначають як з позиції оцінки своєї діяльності, так і з метою конкретизації перспектив свого подальшого професійного зросту. Тобто для того, щоб реалізувати себе як педагога необхідно вміти прискіпливо оцінити себе із урахуванням індивідуальних особливостей.

Ми погоджуємося зі вченими (І. Підласий, С. Трипольська) стосовно того, що основною характеристикою педагога є **професійний потенціал**, який базується на творчості, якості підготовки, вмінні адаптуватися до конкретних умов. Структуру професійного потенціалу (за І. Підласим, С. Трипольською) становлять такі *компоненти*: професійна позиція, педагогічна підготовка, творчість педагога, його активність, адаптація до умов професійної діяльності, розвиток творчої ініціативи у процесі професійного становлення, розвиток творчої активності, самоосвітня активність, становлення професійно-методичної компетентності, формування творчого підходу до педагогічної діяльності, оволодіння основами індивідуального стилю діяльності, підготовка до інноваційної діяльності [4, с.5–7].

Професійний потенціал учителя іноземної мови в початковій школі розуміємо як сукупність природних та набутих якостей, що уможливають виконання педагогом професійних функцій, є основою його педагогічних знань, умінь та навичок у неподільній єдності зі здібністю продуктивно мислити, творити й реалізовувати ідеї для засвоєння дітьми молодшого шкільного віку іншомовних одиниць і зразків.

Конкретизуємо базові засади професійного потенціалу вчителя іноземної мови в початковій школі (творчість, підготовка, вміння адаптуватися). Аналіз та вирішення різноманітних педагогічних ситуацій вимагає творчих підходів. На нашу думку, головним завданням сучасної вищої школи є створення середовища, яке б сприяло розвитку творчого мислення студентів, здатних приймати ефективні рішення в різних педагогічних ситуаціях (підпорядкування підготовки майбутнього вчителя творчій діяльності).

Проблему творчості в підготовці майбутнього вчителя зі спеціальністю “Іноземна мова” досліджували І. Гриненко, І. Кукуленко-Лук’янець, Я. Мукатаєва, А. Озерянська, Н. Соловійова та інші. Аналізуючи підготовку майбутнього вчителя іноземної мови в початковій школі до творчої діяльності, розуміємо її як процес створення умов у навчальному закладі для прояву і розвитку здібностей та якостей особистості студента у процесі вивчення ним іноземної мови.

У цьому контексті виокремимо ознаки вчителя як творчої особистості. За Т. Сидоренко, ними є: здатність помічати й формулювати альтернативи, піддавати сумніву явне, вміння вникати в суть проблеми, бачити кінцевий результат її розв’язання, вміння відмовитися від теоретичних суджень, відійти від усталеності та рівноваги заради пошуку тощо. На початкових етапах творчий процес проявляється у встановленні нових зв’язків з відомих раніше понять і явищ. Досвіду творчої педагогічної діяльності набувають під час систематичного виконання спеціальних педагогічних вправ, у навчально-педагогічних іграх, а також безпосередньо у практичній діяльності, тобто найбільшою мірою вони формуються у процесі практичних занять [5, с.56].

Серед основних проблем формування у майбутніх учителів іноземних мов творчого підходу до навчання молодших школярів виокремимо, зокрема, недостатню кількість годин для проведення практичних занять із методики навчання іноземної мови з використання моделювання психолого-педагогічних ситуацій в початковій школі.

І все ж у процесі трансформації освіти формування творчих навичок у педагогічній діяльності набуває визначального значення. Саме творчі вчителі можуть розв’язати проблеми, що виникають в освіті, нетрадиційно підходити до роботи, зацікавлювати дітей навчанням, тобто виробляти *індивідуальний стиль діяльності* як стійку індивідуально специфічну систему психологічних засобів, прийомів, методів її виконання, що, в свою чергу, уможливить пошук різних шляхів опрацювання навчального матеріалу [1, с.144].

Творче мислення та формування індивідуального стилю діяльності, на наше переконання, мають виняткове значення для вчителя, особливо у роботі з молодшими школярами. Специфіка роботи з ними потребує нетрадиційних підходів до навчання на уроках і в позаурочний час для зацікавлення у вивченні іноземної мови, підтримки інтересу задля досягнення високих результатів. Цього може досягти лише творчий педагог, який уміє цікаво подати навчальні матеріали.

Водночас, на професійне становлення особистості впливає адаптація студента до умов вищої школи. З цією метою слід створити оптимальні обставини для роботи майбутніх учителів, зокрема, забезпечити зрозумілий і цікавий виклад матеріалу на заняттях, сприяти налагодженню доброзичливих стосунків між викладачами і студентами тощо.

Варто врахувати, що студентський вік припадає на час інтенсивного розвитку особистості, високої працездатності, активності. Саме цей вік є сприятливим для формування багатьох психічних функцій і розвитку інтелекту людини. Значною мірою від мотивації до опанування обраною професією залежатиме продуктивність діяльності майбутнього вчителя. Зокрема, Є. Тесля звертає увагу на розвиток мотиваційної сфери особистості з метою підвищення професійного інтересу, забезпечення практичної взаємодії дисциплін психолого-педагогічного блоку з предметами спеціалізації, формування професійної зацікавленості студентів, розвиток потреб у набутті знань, вироблення умінь та навичок через максимальне наближення навчального процесу до практики [6, с.59]. Це можна реалізувати, використовуючи у підготовці студентів навчально-педагогічні ігри, мікророзкладання, розв'язання педагогічних ситуацій, моделювання навчальної діяльності.

І. Зимня, яка у своїх працях приділяє увагу психології навчання іноземної мови, виокремлює три блоки професійно-педагогічної підготовки вчителя. Перший блок – потреба в розвитку здібностей у процесі діяльності, самі здібності і професійно-педагогічні уміння; другий – особисті якості вчителя іноземної мови (цілеспрямованість, скромність, працелюбність, артистичність, ораторські здібності, емпатія, педагогічний такт тощо); третій – самовідчуття людини як того, хто навчає дітей, хто готовий прийняти позицію дитини, зрозуміти її інтереси, мотиви, цінності. Вчитель повинен уміти гратися з дитиною, входячи в гру сам і насолоджуватись нею [2, с.51–55]. Особливо актуальними, на нашу думку, є здібності третього блоку – невід'ємні складники професії вчителя дітей молодшого шкільного віку.

Змістовною є структура психологічного портрета вчителя, яку запропонувала І. Зимня. Вона включає такі якості: індивідні (темперамент, здібності, задатки тощо); особистісні (адекватність самооцінки, цілеспрямованість, доброта, гуманність, відкритість до дітей); комунікативні (комунікабельність, щира зацікавленість в самому процесі спілкування тощо); статусно-позиційні – особливості статусу, ролі, взаємин у колективі (вміння вчителя легко змінювати соціальні ролі, такі як роль учителя, порадирика, друга, батьків); професійні (професійно-предметні) – вільне володіння вчителем іноземною мовою, знання особливостей організації і управління ігровими методами навчання із урахуванням індивідуальних та вікових особливостей дітей; зовнішньо-поведінкові (вихованість, освіченість, культура поведінки педагога, його мовна компетентність, вміння зацікавити дітей вивченням невідомої, але красивої в інтерпретації педагога мови) [2, с.57–60]. Звичайно, така модель не є ідеальною, однак вона може стати прикладом і стимулом до самовдосконалення вчителя.

Таким чином, на сучасному етапі виняткового значення набуває зосередження на студентові як активному суб'єкті навчання. Цієї думки дотримується Т. Зубенко, наголошуючи на необхідності поєднання у підготовці майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи традиційних форм організації навчальної діяльності (лекції, лабораторні й практичні заняття, самостійна та науково-дослідна робота) із нетрадиційними (методичний театр, методичні об'єднання, самоосвіта тощо), а також використанні методів активного навчання (дидактичні ігри, педагогічні імітації, методичні ринги, аукціони методичних знань, трансформування передового досвіду і власного методичного пошуку тощо), перегляді програмового матеріалу та створенні відповідного навчально-методичного забезпечення. Така система уможливіє мотивацію учіння, розкриття творчого потенціалу особистості, постійне самовдосконалення [3, с.214], розвиток якостей майбутнього педагога.

Отже, на нашу думку, основну увагу в підготовці вчителя до викладання іноземної мови в початковій школі слід звернути на співвідношення між формами й методами навчання і умовами, що забезпечують формування в студентів здатності самостійно ухвалювати рішення в різних педагогічних ситуаціях, самостійно здобувати потрібні знання, тобто навичок самостійної творчої діяльності. Професійний потенціал майбутнього педагога залежить від його бажання

удосконалювати свої професійні якості, від цілей, які він ставить у процесі підготовки, від уміння реалізовувати свої ідеї у конкретних педагогічних ситуаціях, що і стане предметом наших подальших досліджень.

1. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності / О. І. Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Зубенко Т. В. Шляхи удосконалення методичної підготовки вчителів іноземної мови початкових класів / Т. В. Зубенко // Вісник Житомирського держ. пед. університету. – Житомир, 2003. – Вип. 12. – С. 212–214.
4. Підласий І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласий, С. Трипольська // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 3–8.
5. Сидоренко Т. Творчість у діяльності вчителя / Т. Сидоренко // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 55–57.
6. Тесля Е. Б. Формирование профессионального интереса у будущих учителей / Е. Б. Тесля // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 58–63.

The essence of future primary school teacher's professional potential is analyzed in the article, its components are concretized. The problems of creation development and adaptation of students during their training are actualized.

Key words: professional potential, future teachers, primary school, creation, adaptation.

УДК 378.22:5:[17.023.36]
ББК 74.58

Валентина Оніко

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті осмислено сутність та взаємозв'язок ключових понять дослідження: культура професійного мислення, діагностична культура, дослідницька культура, культура педагогічного спілкування. Обґрунтовано доцільність застосування культурологічного підходу у професійній підготовці майбутніх педагогів до роботи у профільній школі.

Ключові слова: підготовка вчителя, культурологічні знання, культура професійного мислення, діагностична культура, дослідницька культура, культура педагогічного спілкування, профільна школа.

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.

Сьогодні вже ні в кого не викликає сумніву той факт, що гуманітаризація освіти оберігає людину від технократичної короткозорості і примітивного прагматизму, допомагає знімати психологічну напругу, сприяє відновленню душевної рівноваги й здоров'я, підвищує творчий потенціал і життєстійкість особистості. Основою підготовки майбутнього вчителя є професійно-педагогічна культура, яка забезпечує здатність до безперервної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, перетворювальної діяльності, свідомого підкорення діяльності ціннісним соціокультурним пріоритетам, ефективного самоуправління і творчої самореалізації. Оскільки педагог постійно мусить здійснювати моральний, етичний, світоглядний вибір, оцінювати і регулювати педагогічні обставини та ситуації, ставити мету і завдання, шукати засоби їх досягнення, приймати рішення та реалізовувати їх, то методологічно важливим у процесі професійної підготовки вчителя є положення про органічний зв'язок культури з педагогічною діяльністю. У сучасних умовах до особистості вчителя висуваються підвищені вимоги щодо професійних і особистісних якостей, його статус як професіонала і культуротворчої особистості визначається культурологічною підготовленістю.

Аналіз досліджень і публікацій із проблеми. У педагогіці неухильно зростає увага до культурологічних проблем в освіті. Методологічні і теоретичні проблеми культурологічної підготовки сучасного спеціаліста досліджуються у роботах А. Арнольдова, Л. Буєвої, І. Кефелі, І. Луцької, В. Маслова, О. Попової, Р. Розіна, Ю. Рождественського, Н. Сердюк та ін. Системотвірна роль культурологічного підходу для педагогічної теорії і практики обґрунтовується у роботах Є. Баллера, В. Біблера, Є. Бондаревської, І. Зязюна, М. Кагана, Н. Крилової, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Г. Тарасенко, Н. Щуркової.

Визначенню змісту, методів, педагогічних умов культурологічної підготовки майбутнього вчителя присвячені праці В. Данильченко, М. Булигіна, Т. Іванова, Е. Ємеліна, І. Луцька, О. Макареня, Ю. Юрченко. У низці наукових досліджень обґрунтуванню і експериментальній апробації піддаються культуровідповідні педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя (О. Андреева, Н. Крилова, В. Маслов, О. Попова, Г. Тарасенко). Система культурологічних знань і вмінь (Ю. Юрченко), культурологічна компетентність (М. Боровик, М. Булигіна, І. Лейфа), культурологічна підготовленість (Е. Ємеліна), теоретична і практична готовність (О. Попова, Н. Протасова) визнається важливим результатом професійно-педагогічної підготовки.

Вихідною позицією у рамках нашого дослідження є узагальнення кращих теоретичних надбань і досвіду реалізації ідей та методів культурологічної підготовки у вищій педагогічній школі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування змісту і педагогічних умов процесу підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін на основі культурологічного цілісно-інтеграційного й особистісно зорієнтованого підходів.

Сучасний процес професійної підготовки провідними вченими розглядається і як шлях опанування професією, і як спосіб залучення майбутнього фахівця до культури суспільства. Як зазначає М. Коган, «на часі такий стан усієї системи освіти, коли студент сприймається не як майбутній фахівець, а як майбутня освічена людина, яка добрим фахівцем, звичайно, має бути, але це лише грань її цілісного буття» [2]. Особливо позначається рівень культури на компетентній діяльності в умовах самостійного ухвалення рішень, коли відсутня повна інформація про предметну область діяльності і зворотний зв'язок про результати рішення, коли немає чітких критеріїв вибору. Культурологічні знання є ціннісно-орієнтаційною основою діяльності фахівця в умовах використання нових ідей, технологій, систем навчання і виховання.

Актуалізованими в умовах профільної школи є якості фахівця – як людини, що має системне мислення, здатна своїми діями не лише досягати поставлених цілей, але й забезпечувати безпечні умови життєдіяльності, враховувати інтереси суспільства, окремих груп і свої особисті, що вміє створювати комфортні умови для спілкування, життєдіяльності, підтримувати працездатність і стабільність роботи різних систем. Це можливо лише в тому випадку, якщо особистість має високу загальну культуру, володіє системними знаннями про взаємозв'язки людини з природою, суспільством, державою; чітко уявляє сутність освітніх процесів і систем, роль власної діяльності у світовому культурному процесі в контексті національної культури. Залучення молоді до сучасної світової і вітчизняної культури вчені Є. Бондаревська, І. Зязюн, О. Сухомлинська та ін. вважають найважливішим засобом формування у неї духовності. Моральну кризу, яка прослідковується в нашому суспільстві останніми роками, можна здолати лише на основі залучення молодих людей до морально-духовної діяльності, яка є основою особистісного засвоєння культури.

Активне залучення молоді до скарбів світової і народної культури у формі духовно-творчої діяльності є незамінним засобом творчої самореалізації особистості, її самоствердження, розкриття всіх її сутнісних сил. У цьому полягає гуманістичний сенс залучення студентів до сучасної культури. Особливо необхідною культурологічна підготовка є для вчителя, адже його діяльність постійно пов'язана з моральною, естетичною, цивільно-правовою оцінкою дій і подій, постановкою завдань, прийняттям нестандартних рішень, вибором систем навчання і виховання, стратегій поведінки, реалізацією найрізноманітніших ідей, пошуком сенсу життя тощо.

У сучасній науці не склалося єдиного розуміння сутності культури. У філософії виділилося декілька точок зору, що розглядають культуру як універсальний механізм, що реалізує та спрямовує поведінку і діяльність особистості (В. Момов, А. Здравомислов, А. Ядов, О. Дробницький); як сукупність матеріальних і духовних цінностей (В. Тугаринов, Ю. Ефімов, І. Громов, А. Арнольдов, Н. Чавчавадзе та ін.); як спосіб здійснення діяльності (М. Коган, В. Давидович, Ю. Жданов, О. Ханова та ін.); як метод творчої самореалізації особистості в різних сферах соціального і духовного життя суспільства (В. Біблер, Н. Злобін, А. Леонт'єв, І. Льяєва та ін.); як ступінь подолання людиною своєї природної біологічної сутності, розвитку духовних засад особистості (В. Розов, Д. Лихачов та ін.). Учені розуміють культуру як багатовимірне, багатофункціональне і багатоаспектне явище, той соціум, у якому відбувається і розвиток особистості в цілому, і становлення її в загальнонародському та професійному плані.

Підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін у педагогічному ВНЗ розглядається нами як процес морального і духовного вдосконалення особистості, у тому числі і на

основі залучення до цінностей світової культури і культури свого народу. Виходячи з цих наукових передумов, ми розглядаємо у своєму дослідженні культурологічну підготовку майбутніх фахівців, по-перше, як цілеспрямований процес навчання і виховання, що включає спеціальний зміст, методи, форми і засоби, спрямовані на освоєння способів життєдіяльності, заснованих на досягненнях сучасної природничої науки і передової практики, на новітніх технологіях. Висококваліфікований учитель – це фахівець, що спирається у житті і професії на комплекс досягнень природничих наук, використовує новітні ідеї і погляди. Мету культурологічної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін ми бачимо у формуванні у них ціннісно-орієнтаційної основи життєдіяльності і самовизначення. Характерна риса культурної, інтелігентної людини – домінування духовних цінностей над матеріальними.

Культурологічний компонент у контексті підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін включає широкий спектр діяльності з розвитку у студентів інтересів, задатків, духовних потреб, формування ідеалів і установок. Учитель має бути не лише хорошим якісним викладачем, але і цікавою особистістю, духовно розвиненою, різносторонньою та гармонійною, провідником культури свого народу.

Цей компонент підготовки майбутніх учителів має бути спрямованим як на формування загальної культури, так і професійно-педагогічної, що передбачає:

- розвиток у студентів культури професійного мислення;
- формування культури професійного спостереження і діагностичної культури;
- формування дослідницької культури;
- виховання культури педагогічного спілкування;
- формування професійно-мовленнєвої культури;
- навчання культурі письма;
- навчання культурі демонстрування;
- формування організаторської культури [4].

Для того, щоб виявити зміст виховної роботи зі студентами, спрямованої на формування у них загальної культури, необхідно, передусім, виявити основні сфери життєдіяльності будь-якої людини незалежно від того, яку професію вона має. Такими сферами вчені вважають працю, навчання, побут, дозвілля, спілкування. Отже, до змісту загальної базової культури фахівця доцільно включити культуру розумової і фізичної праці; культуру самоосвіти, саморозвитку і самоорганізації; культуру побуту; культуру спілкування і культуру дозвілля.

Зміст базової культури фахівця можна розглядати і в аспекті стосунків людини з навколишнім світом та природою. Якщо розуміти життєдіяльність особистості як сукупність її відносин із зовнішнім світом, можна виділити такі сфери культури:

- екологічну культуру (що характеризує взаємини людини з навколишньою природою);
- технологічну культуру (що характеризує різноманітні трудові стосунки і операційно-технологічну готовність до виконання різних видів трудової діяльності);
- правову культуру (що характеризує правові стосунки з людьми і суб'єктами виробництва, державними установами);
- політичну культуру (що відображає особливості стосунків з владою, партіями, об'єднаннями і союзами, суспільним устроєм тощо);
- культуру сімейних стосунків;
- комунікативну культуру;
- гносеологічну культуру;
- економічну культуру (що враховує специфіку економічних взаємин особистості з іншими людьми і суб'єктами власності) [1; 3].

Формування у майбутніх учителів природничих дисциплін основ культури розумової і фізичної праці надзвичайно важливе як для якісного засвоєння ними освітніх програм, так і для підготовки до роботи у профільній школі. Навчання і праця є основними засобами розвитку особистості, мають здійснюватися з урахуванням досягнень сучасних наук про працю: наукової організації праці, ергономіки, психології і фізіології праці, менеджменту, гігієни та ін. Для вчителя природничих дисциплін формування культури навчальної праці потрібне ще й тому що навчальна діяльність школяра є провідним процесом розвитку старшокласника, і якщо сам учитель не має культури навчальної праці, то він не зможе її сформувати в учнів.

Тому необхідними є спеціальні заняття з проблем дотримання гігієнічних вимог, режиму; ознайомлення з елементами наукової організації праці; засвоєння правил техніки безпеки, гігієни і санітарії; врахування біоритмів у роботі; способів підвищення мотивації праці; використання різних засобів відновлення працездатності; урахування в навчальній діяльності психологічних механізмів і властивостей уваги, пам'яті, мислення, уяви, закономірностей і механізмів формування знань, умінь і навичок, відносин, творчих здібностей; опанування ефективними прийомами навчальної діяльності і розумових операцій. Студенти вчать прийомам заощадження часу, пошуку і класифікації інформації, раціональним записам, прийомам конспектування літератури. Звертається увага майбутніх учителів на необхідність ритмічності роботи протягом усього періоду навчання, окремого навчального року, тижня, навчального дня, на потребу чергування розумових і фізичних навантажень.

Широкі можливості для формування культури навчальної праці мають курси педагогіки і психології. У темах лекцій і практичних занять особливо виділяються знання про наукові основи організації процесу засвоєння. Розглядається суть основних етапів засвоєння: сприйняття, осмислення, розуміння, запам'ятовування, закріплення, узагальнення, відтворення, методи і прийоми забезпечення цих процесів. Щоб забезпечити ефективне сприйняття навчального матеріалу, студенти знайомляться з такими прийомами, як використання збільшувачів, стробоскопа, фонозаписів уповільненої і прискореної зйомки різних процесів, поєднання мікроскопа і телескопа з відеокамерою і телемонітором, муляжів, розрізів, схематичних зображень, використання тактильного сприйняття тощо. Для ефективного осмислення змісту навчального матеріалу використовуються такі прийоми роботи, як віднесення сприйнятого матеріалу до якогось класу, виду, типу об'єктів і явищ; виявлення будови і структури об'єкта, явища; знаходження схожості і відмінності цих об'єктів і явищ від схожих з ними; виявлення сенсу, значення вивчення цього об'єкта, явища для самої особистості; пошук прикладів використання, застосування його в житті; з'ясування механізму роботи, взаємодії частин, виконання функцій; визначення умов появи, зникнення об'єкта або явища, видів його трансформації; словесне коментування того, що робить і бачить учень; виявлення причин явищ і процесів тощо.

Для розуміння сприйманого і осмисленого змісту використовуються такі прийоми: актуалізація студентами вже наявних знань про об'єкти і явища, що вивчаються; опора на наочність при вивченні; уявна образна трансформація об'єктів і явищ; використання різного мовного оформлення описів об'єктів і явищ на життєвій, буденній мові; роз'яснення викладачем сенсу незнайомих термінів, понять у різному трактуванні; ознайомлення з новими об'єктами і явищами на основі практичної дії з ними та ін.

Якщо студент розуміє суть кожного етапу засвоєння і знає, від чого залежить ефективність його здійснення, то сам процес навчання стає свідомим, керованим, а значить, і найбільш ефективним.

У роботах Н. Талізної знаходимо, що ефективність засвоєння визначається багато в чому логікою засвоєння, послідовністю основних його етапів. Пізнавальні дії послідовно мають реалізовуватися у формі зовнішньої матеріальної дії, в перцептивній і інтелектуальній формі дії. Знаючи цю особливість засвоєння, майбутній учитель може найраціональніше будувати свої пізнавальні дії і навчати цьому учнів [6].

Важливе значення для формування культури навчальної праці має ознайомлення студентів з механізмами і властивостями основних психологічних процесів, що лежать в основі когнітивної сфери особистості: уваги, пам'яті, мислення, уяви і механізмами формування основних складових змісту освіти: понять, переконань, навичок, відносин, творчих здібностей. При їх вивченні особлива увага звертається на засвоєння майбутнім учителем конкретних прийомів навчальної діяльності: для ефективного запам'ятовування – виділяти і запам'ятовувати головне в матеріалі; створювати необхідну установку на короткочасне або довготривале запам'ятовування; запам'ятовування тільки добре зрозумілого; використання різних мнемотехнічних прийомів; використання опорних схем і сигналів; використання асоціативних зв'язків; застосування методу контрасту тощо.

Майбутні вчителі природничих дисциплін знайомляться із структурою наукового знання, його основними компонентами. Таке ознайомлення дозволяє добре орієнтуватися в змісті підручників, посібників, наукової літератури і дає можливість розуміти сенс тих або інших зв'язків, їхніх значень. Ці знання важливі для професійної діяльності, оскільки педагог повинен

добре володіти методом опису предметів і явищ, методом пояснення тверджень, законів, висновків, правил, теорем, визначень, методами доведень тощо. При вивченні конкретного матеріалу викладачі звертають увагу студентів на такі завдання, які дозволяють тренувати уміння описувати і пояснювати сутність понять і явищ, складати правила, поради, пам'ятки, алгоритми, рекомендації.

Наступним завданням професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів природничих дисциплін є формування у них культури професійного мислення. Культура мислення сучасного фахівця включає: практичність мислення; орієнтацію мислення на вирішення професійних завдань; творчий характер мислення; ймовірнісний підхід до аналізу явищ і процесів дійсності; системність мислення; діалектичність мислення; логічність і конкретність мислення; опору в діяльності на сучасне розуміння явищ і процесів на основі наукових знань; опору в діяльності на дані діагностичного вивчення педагогічних процесів і явищ, особистості школяра; володіння професійним поняттєвим апаратом; володіння найважливішими розумовими операціями; орієнтацію в мисленні на діалог з іншими людьми, на розуміння і повагу до інших точок зору.

Особливість практичного розуму Б. Теплов бачить не «в окремій, абстрактно взятій ідеї, а в цілісному вирішенні конкретного питання, і при тому вирішенні відповідальному, тобто невідривному від виконання» [7]. Принципову різницю між теоретичним і практичним мисленням учений визначає, по-перше, в тому, що робота практичного мислення спрямована на вирішення конкретних завдань, тоді як робота теоретичного мислення спрямована в основному на виявлення загальних закономірностей, принципів організації діяльності; по-друге, в тому, що практичне мислення завжди обмежене жорстким обмеженням часових рамок вирішення того чи іншого завдання [7].

С. Рубінштейн, характеризуючи особливості практичного розуму, підкреслює, що «практичне мислення вимагає витонченішої спостережливості і уваги до окремих деталей, воно вимагає також уміння швидко переходити від розміркувань до дії і навпаки» [5]. Отже майбутньому вчителю природничих дисциплін для вирішення завдань профільного навчання має бути притаманна гостра професійна спостережливість; здатність до аналізу, що дає можливість звертати увагу на найдрібніші деталі і виділяти в них ті, які залишаються не поміченими з першого погляду, але можуть мати в конкретних умовах вирішальне значення; уміння бачити ціле і всі його компоненти, бачити в ситуації найістотніше; продумувати запасні варіанти дії; швидко знаходити нові рішення при непередбачуваній зміні ситуації.

Практичність розуму неможлива без тривалого включення особистості в практичну діяльність. У роботі з учнями постійно виникають ситуації, які вимагають самостійного рішення, імпровізації. Формує практичність розуму і особливий характер профільного навчання, при якому теоретична інформація завжди має підкріплюватися характеристикою технології роботи. Одна з найважливіших особливостей практичного розуму – швидкість орієнтування, міркування і прийняття рішення. Багато дій учителя є імпровізованими; сутнісною ознакою імпровізації є те, що дії здійснюються без підготовки, продумування в умовах несподіваних, непередбачених обставин. Імпровізація завжди спирається на інтуїцію. Під нею розуміють стан граничного загострення свідомості, при якій висновок робиться не на основі розрахунків, логічних висновків, а на основі інтуїтивного, несвідомого аналізу ситуації.

Основний шлях розвитку інтуїтивного мислення у студентів ми бачимо у забезпеченні умов для постійного прояву здогадки, імпровізації, що і виникає в практичній діяльності в умовах відсутності попереднього навчання професійній діяльності. Розвиток інтуїтивності пов'язується з формуванням у особистості системного мислення, осмисленням тієї частини дійсності, з якою пов'язана її професійна діяльність, як цілісної системи зв'язків і відносин, ґрунтується на вмінні особистості аналізувати ситуацію, на розумінні суті виникаючих проблем, чіткій постановці завдань, детальному аналізу умов і здатності з допомогою психічних процесів віддзеркалювати реальні зв'язки в своїй уяві.

Системність мислення є найважливішим показником професійно-педагогічної культури фахівця. Проявляється вона в умінні спиратися при аналізі явищ і процесів дійсності на наукові знання з філософії, соціології, педагогіки, психології, фізіології, гігієни, предметних методик, ергономіки, наукової організації праці, економіки, естетики та ін.; у баченні структури об'єктів і явищ, зв'язків між ними, в умінні виділяти найбільш суттєві з них; у розумінні ролі кожного компонента структури в цілісній системі, його впливу на функціонування і системи в цілому, і

особистості кожного учня і його поведінки, на зв'язки всередині системи, на зовнішні дотичні системи; у розумінні ролі зовнішніх зв'язків системи в її функціонуванні, у впливі на особистість і відносини в дитячому і педагогічному колективах; у баченні різних рівнів, етапів становлення педагогічних явищ, процесів, якостей і динаміки їх розвитку; у здатності виявляти всю сукупність причин і обставин, що пояснюють учинки особистості, події та мотиви діяльності людей [4].

Формуванню у майбутніх учителів природничих дисциплін системності мислення сприяють: блоково-модульне вивчення найбільш важливих загальних проблем навчання і виховання учнів; інтегровані заняття; систематична робота всіх викладачів над питаннями комплексного підсумкового іспиту; навчально-дослідницькі роботи студентів, де в теоретичній частині роботи дається міждисциплінарний аналіз конкретної проблеми; міжпредметні зв'язки комплексу навчальних дисциплін при вивченні теоретичного матеріалу; стимулювання системного аналізу проблем при контролі за засвоєнням матеріалу; системний аналіз ситуацій, що виникають у практичній роботі з дітьми; системне осмислення результатів спостережень за діяльністю учнів і вчителя на спеціальних заняттях (педагогічне спостереження і педагогічна діагностика розвитку особистості).

У практичній діяльності системність мислення найяскравіше проявляється при аналізі причин тих або інших педагогічних явищ, вчинків учнів. У педагогіці недопустимим є поверховий, односторонній, несистемний аналіз ситуації. Неправильне встановлення причин, явищ і вчинків може викликати в учня негативне ставлення до педагога як особистості (негативну атракцію) і звузити можливості ефективного впливу на нього, привести до неправильних наслідків у розвитку школярів. Системний аналіз ситуації дозволяє виявити максимальну сукупність факторів і умов, що чинять вплив у цей конкретний момент на учня, виділити серед них найбільш значущі і спрогнозувати різні варіанти його поведінки. Критерієм сформованості системності мислення майбутнього вчителя природничих дисциплін є співпадіння реальної поведінки особистості з прогнозованими варіантами і позитивне сприйняття учнем його педагогічних дій.

Висновки з дослідження й перспективи подальших розвідок із напрямку.

Отже, професійна профільно зорієнтована підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін у педагогічному ВНЗ розглядається нами як цілеспрямований процес, що включає спеціальний зміст, методи, форми і засоби, спрямовані на засвоєння культурологічних знань, заснованих на досягненнях сучасної природничої науки і передової практики, на новітніх педагогічних технологіях. Мету культурологічної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін вбачаємо у формуванні у них ціннісно-орієнтаційної основи життєдіяльності і самовизначення. Культурологічний компонент у контексті підготовки майбутнього вчителя природничих до роботи у профільній школі включає широкий спектр діяльності з розвитку у студентів культури професійного мислення, діагностичної культури, дослідницької культури, культури педагогічного спілкування. Перспективу даного дослідження становить розробка технології впровадження культурологічного підходу у практику підготовки майбутнього вчителя.

1. Барабанщиков А. В. Педагогическая культура / А. В. Барабанщиков, С. С. Муцынов. – Рига : РВВПУ, 1982. – 156 с.
2. Коган М. С. Что должно быть в основе? / М. С. Коган // Вестник высшей школы. – 1990. – № 5. – С. 14–17.
3. Радул В. В. Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя : навч. посіб. / В. В. Радул. – Кіровоград, 2000. – 36 с.
4. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовка учителей : Рождения мастера : кн. для преподават. высш и средн. пед. учеб. заведений / П. Е. Решетников. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 304 с. – (Педагогическая мастерская).
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособ. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1940. – 596 с.
6. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. завед. / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.
7. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 239 с.

In the interpreted nature of the relationship of key concepts and research: the culture of professional thinking, diagnostic culture, the research culture, the culture of pedagogical communication. Expediency of cultural approach in training future teachers to work in profile school.

Key words: *teacher training, cultural knowledge, the culture of professional thinking, diagnostic culture, the research culture, culture teaching communication profile school.*

ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Автором статті проаналізовано вимоги до фахової компетентності вчителя з позицій сьогодення. Виокремлено особистісні (В. Сухомлинський), функціональні (С. Клімова), інформаційні (О. Митник), комунікативні (А. Капська) компетенції вчителя. Фахова компетентність вчителя вітчизняними науковцями трактується як здатність до освітньої діяльності на основі педагогічних знань і умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ реальної дійсності, у відповідності з суспільними вимогами та цінностями.

Ключові слова: компетенції, вчитель, фахова компетентність.

Входження України у світовий освітній простір зумовлює утвердження особистісно орієнтованої педагогічної системи та реалізацію у навчально-виховному процесі принципу дитиноцентризму. У цьому контексті особлива роль належить вчителеві.

Навчання в школі – специфічна форма спільної життєдіяльності вчителя і учнів, що вступають у суспільні відносини, виконують соціальні ролі та є носіями людських якостей, потреб, мотивів. З огляду на означене, діяльність учителя і учнів у школі має будуватися на гуманістичних, особистісно орієнтованих засадах, які забезпечили б їм можливість встановлення добрих, суто людських взаємин, розуміння одне одного, взаємоповаги.

Законодавчі документи, які формують сучасну державну політику освіти (Закон України «Про освіту», Державна Національна програма «Освіта України: XXI століття», Національна доктрина розвитку освіти, Концепція національного громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні), підкреслюють пріоритетність діяльності вчителя у становленні особистості, здатної до самовизначення та самореалізації в умовах функціонування сучасного суспільства.

Нині є немало досліджень, присвячених авторській позиції вчителя (В. Андрушенко, С. Бондаревська, С. Гончаренко, В. Загвязинський, І. Колесников, А. Кузьмінський, С. Сисоєва, Н. Ничкало), в яких обґрунтовано створення цілісної системи педагогічної діяльності вчителя як вищого рівня його професійної майстерності. Професійна творча діяльність вчителя була предметом наукового аналізу вчених (В. Андреев, О. Виговська, В. Загв'язинський, В. Кан-Калік, Н. Кічук, М. Поташнік та ін.), які досліджували закономірності формування та практичного застосування відповідних професійно-педагогічних умінь. Питання моделювання професійної діяльності вчителя порушуються у працях Б. Дінамова, А. Киверялги, О. Мещанінова, О. Пономарьова, А. Савельєва, О. Смірної, Д. Чернілевського, М. Якубовські та ін. У наукових доробках О. Абдулліної, О. Виговської, Ф. Гоноболіна, О. Забокрицької, Е. Карпової, Н. Кічука, Н. Кузьміної, З. Курлянд, Г. Нагорної, О. Савченко, В. Сластьоніна, Р. Хмелюка, О. Цокур, Г. Щедровицького проаналізовано структуру та специфіку професійної діяльності вчителя. Загальним питанням фахової компетентності вчителя присвячені наукові пошуки А. Ганюшкіна, Ф. Генова, М. Дяченка, Л. Кандибовича, Ю. Кулюткіна, А. Ліненко, Н. Левітова, А. Столяренко, Б. Теплова, Д. Узнадзе, Є. Улятовської. Безперечно, у працях сучасних дослідників знаходять відображення прогресивні педагогічні ідеї корифеїв вітчизняної і зарубіжної педагогіки Я.-А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Дістервега, Й. Песталоцці, Л. Толстого, К. Ушинського, Н. Крупської, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

Мета статті – виокремити та проаналізувати вимоги до фахової компетентності сучасного вчителя.

Сучасні вимоги до особистості педагога на межі ХХ-ХХІ століть висвітлені у законі “Про загальну середню освіту”: “Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти”.

Свого часу В. Сухомлинський виокремив наступні вимоги до діяльності вчителя: систематичне піклування про всебічний розвиток вихованців; любов, повага до кожної дитини, вміння бачити в ній особистість; віра в кожного школяра як запорука педагогічного успіху; педагогічна емпатія;

бережливе ставлення до духовного світу і природи дитини та ін. [4].

Учительська професія особлива за своєю суттю, значимістю, складністю і суперечливістю. За класифікацією Є. Клімова професія вчителя відноситься до групи професій, предметом яких є інша людина. Діяльність педагога за суспільними функціями, вимогами до професійно значимих особистісних якостей, складністю психологічної напруженості та емоційного навантаження близька до діяльності артиста, вченого, письменника. Але вчительську професію з ряду інших виділяють, насамперед, за способом мислення її представників, підвищеного почуття обов'язку і відповідальності. Головна її відмінність від інших професій типу “людина – людина” полягає в тому, що вона одночасно належить як до класу перетворюючих, так і до класу керівних. Маючи за мету своєї професійної діяльності становлення і перетворення (формування) особистості, педагог покликаний управляти процесом її інтелектуального, емоційного, фізичного розвитку, формуванням внутрішнього світу дитини [3].

Змістові характеристики набутої в результаті спеціальної підготовки якості виявляються у професійній діяльності людини, яку вона як вчитель здійснює по відношенню до своїх учнів, їхніх батьків, колег, адміністрації освітнього закладу, суспільства тощо. Вони дають відповідь на запитання, що і як робить вчитель у межах своєї професії; що він відтворює у меті, способах, засобах і результатах своєї професійної діяльності. За цими характеристиками є можливість оцінювати якість фахової підготовки вчителя за різними властивостями. Зокрема, по відношенню до учнів вона може виявлятися як авторитарна або демократична, безособова або особистісно-орієнтована, гуманна або антигуманна. По відношенню до нормативної моделі організації навчально-виховного процесу – як традиційна чи інноваційна. По відношенню до змісту професійно-педагогічної діяльності – як репродуктивна або продуктивна, творча і т.п. [2, с.174–202].

За своєю природою педагогічна діяльність має колективний, творчий і гуманістичний характер, що виявляється у єдності зусиль педагогічного колективу, його психологічного клімату (настрою), працездатності, психічного і фізичного самопочуття вчителя у ньому.

Рівень творчості діяльності педагога (творчий характер педагогічної діяльності) відображає ступінь використання ним своїх можливостей для досягнення поставлених цілей. Творчий педагог уміє приймати оригінальні рішення, використовує новаторські форми і методи роботи, тим самим досконало виконує свої функції та професійні обов'язки. Творчість педагога проявляється не тільки при нестандартному, оригінальному вирішенні педагогічної задачі, а й при вирішенні завдань спілкування з учнями, їх батьками, колегами по роботі. Слід зазначити, що творчо працюють лише та вчителі, які добросовісно ставляться до праці, постійно прагнуть підвищення фахової кваліфікації, вивчають досвід кращих шкіл та педагогів.

Гуманістичний характер педагогічної діяльності визначений підготовкою підростаючого покоління (відповідно до запитів суспільства) та розвитком особистості вихованця, його творчої індивідуальності. За твердженням В. Сухомлинського, любов до дитини – “плоть і кров вихователя як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до дитини – це все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору”. Йдеться про мудру, добру й вимогливу любов, що вчить жити. Вчитель повинен бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін, людиною великої душі й доброго серця [4].

Справжній педагог повинен працювати на майбутнє, випереджати свій час. Його має хвилювати не лише окрема індивідуальність, а й світ людей. Завдяки цьому педагогічна професія стає творчою місією, яка полягає не лише у задоволенні власних інтересів, мотивів, планів. Обов'язок посередника між дітьми та системою ідей, традиціями, культурою свого народу і людства – виховувати гідних людей, здатних примножувати здобутки людської цивілізації [5].

Буття вчителя виявляється в його професійній діяльності, в його спроможності розвивати, виховувати і навчати інших, використовувати соціально визнані способи педагогічної дії і створювати нові, більш ефективні. Без цієї діяльності буття вчителя втрачає свої специфічні професійні ознаки. Тобто, залишаючись людиною, особистістю, громадянином, він втрачає ті об'єктивні і реальні властивості, за яких він має можливість виявити себе у соціальній ролі вчителя.

Однак, реалії сьогодення висувають ряд вимог щодо особистості вчителя, провідне місце серед яких належить його професійній компетентності. Аналіз інформаційної компетентності вчителя (за О. Митник) дає можливість виокремити три її аспекти – у складі ключових компетентностей; як складову професійної компетентності фахівця; етап у становленні його

професійної та інформаційної культури (пов'язана із інтелектуальною культурою фахівця). Інформаційну компетентність О. Митник розглядає як якість особистості, що включає сукупність знань, умінь і навичок у виконанні різних видів інформаційної діяльності та ціннісне ставлення до цієї діяльності. При цьому інформаційна діяльність трактується як сукупність процесів збору, аналізу, перетворення, зберігання, пошуку й поширення інформації. Вітчизняний дослідник пов'язує інформаційну компетентність фахівця педагогічної сфери зі сферою його діяльності.

Компетентнісну модель сучасного вчителя можна представити у вигляді сукупності елементів, які входять до її складу: цінності, принципи і цілі діяльності; професійні якості вчителя; ключові компетенції фахівця; педагогічні методи, способи і технології; професійні позиції. У ході здійснення фахової діяльності вчитель повинен допомогти учневі оволодіти ключовими компетенціями, завдяки яким вихованець буде успішним в сучасному суспільстві у особистому, професійному і суспільному житті. До провідних компетенцій учня О. Митник відносить вміння вчитися; комунікативні; особові (знання своїх сильних і слабких сторін, прийняття свого «Я»); комп'ютерні технології (охоплюють уміння читати, писати і рахувати).

За переконанням А. Капської лише високоерудований спеціаліст, який досконало володіє професійними вміннями використання мистецтва красномовства у навчально-виховному процесі спроможний на достатньо високому рівні знаходити оптимальні засоби педагогічного впливу на школярів [1, с.3]. Дослідниця виокремлює близько 50 форм, які сприяють активізації навчання мистецтву красномовства в умовах середньої школи. Означені форми А. Капська систематизує у блоки з урахуванням змісту, специфіки навчання та сфери застосування мистецтва живого слова в практичній діяльності: 1) професійно-педагогічна сфера діяльності; 2) навчально-пізнавальна; 3) громадсько-політична; 4) політична [1, с.46].

Отже, фахова компетентність вчителя вітчизняними науковцями трактується як здатність до освітньої діяльності на основі педагогічних знань і умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ реальної дійсності, у відповідності з суспільними вимогами та цінностями; складне динамічне утворення, яке складається з когнітивного, практично-творчого, ціннісно-орієнтаційного компонентів. Фахова компетентність вчителя полягає в умінні організувати таке освітнє, розвиваюче середовище, в якому стає можливим досягнення освітніх результатів вихованця, сформульованих як ключові компетенції; вміти організувати навчання так, щоб воно стимулювало інтерес, бажання учня разом думати і дискутувати, ставити оригінальні питання, проявляти незалежне мислення, формулювати ідеї, висловлюватися.

Структурний аналіз фахової компетентності вчителя дав можливість виділити рівні (низький, середній, високий), етапи (когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльно-практичний) та критерії її сформованості у фахівців педагогічної спеціальності (ступінь теоретичної обізнаності, характер досвіду освітньої діяльності, змістовність ціннісних орієнтацій, рівень мотивації навчально-педагогічної діяльності). Теоретична обізнаність створює основу для володіння вчителем засобами професійної діяльності. Досвід освітньої діяльності забезпечує реалізацію творчих можливостей майбутнього педагога. Мотивація педагогічної діяльності сприяє активізації й інтенсифікації навчального процесу, спрямовуючи його відповідно до соціальних вимог.

Аналізуючи діяльність педагога у сучасних соціальних умовах, простежуються її позитивні прерогативи (можливість професійного росту; творча самостійність; гуманістичний характер професії; тривала відпустка – 48 робочих днів) і негативні (низька заробітна плата; великі нервові затрати; строга регламентація поведінки і діяльності вчителя; високі вимоги до моральних якостей вчителя тощо). Однак, лише чітко організована педагогічна діяльність забезпечує поступове цілеспрямоване підвищення загального рівня фахової компетентності вчителя. Підвищення рівня фахової компетентності вчителя буде здійснюватися завдяки впровадженню змістових домінантних ліній, які забезпечать міжпредметне узгодження у викладанні навчальних дисциплін і сприятимуть поглибленню знань, збагаченню досвіду практично-творчої діяльності, формуванню ціннісних орієнтацій, підвищенню рівня мотивації навчально-практичної діяльності.

1. Михаськова Марина Анатоліївна. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. М.Гоголя. – К., 2007. – 235 арк.

2. Ресурс сайту: http://www.tnpu.edu.ua/kurs/5/vlekc/v_lekc1/v_lek04/1_04.htm.

3. Сухомлинський про професію вчителя // Ресурс сайту: <http://teacher.at.ua/publ/28-1-0-1441>.

4. Скрипник М. Мистецтво бути педагогом. Збірник тренінгових занять. – К.: Вид. дім «Шк. Світ», 2006. – 112с. [4 арк.] – (Б-ка «Шк. Світ»). – Бібліогр.: С. 110–111.

The author has analyzed the requirements for professional competence of teachers with present position. Pointed out in personal (V. Sukhomlynsky), functional (E. Klimova), information (A. Mitnick), whonikatyvni (A. Cape) competence of teachers. Professional competence of teacher researchers is treated as a domestic capacity for educational activities based on the pedagogical knowledge and skills, experience emotional-valuable attitude to the phenomena of reality, in accordance with social needs and values.

Key words: competence, teacher, professional competence.

УДК 371.279.7:378.14
ББК 74.580.28

Ігор Романишин

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ З ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

В статті розкривається методика організації викладання теоретичних дисциплін за модульно-рейтинговою технологією на прикладі «Історії англійської мови». Автор розкриває суть цієї педагогічної технології. Зокрема, розглянуто трактування поняття «модуль» у науковій літературі і дано йому власне визначення. Розкрито зміст, ефективні методи і форми викладання курсу, обґрунтовано критерії оцінювання навчальних досягнень студентів за модульно-рейтинговою технологією відповідно до кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Ключові слова: педагогічна технологія, модульно-рейтингова технологія, кредитно-модульна система організації навчання, історія англійської мови, критерії оцінювання.

Постановка проблеми. Інтеграція України до єдиного європейського та світового освітнього простору в контексті Болонського процесу відповідно до закону «Про вищу освіту» зумовило необхідність реформування національної системи вищої освіти шляхом запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) у вищих навчальних закладах країни. Однак її ефективність значною мірою залежить від того, яку педагогічну технологію використовує викладач, які освітні цілі він ставить перед студентами, який зміст і обсяг навчального матеріалу вони мають опанувати, якими знаннями та вміннями вони мають володіти, щоб бути конкурентноспроможними на ринку праці після закінчення ВНЗ [5, 6].

Аналіз досліджень і публікацій з проблем впровадження освітніх технологій в навчальний процес вищих навчальних закладів (А. Алексюк, І. Богданова, О. Євдокимов, Л. Романишина, О. Сидорко, Н. Шиян та ін.) виявив, що в умовах ступеневої освіти за КМСОНП в системі професійної підготовки фахівців значного поширення набула саме модульно-рейтингова технологія навчання (МРН). Управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів відповідно до МРН сприяє їх систематичній та якісній роботі, індивідуалізує процес навчання, підвищує рівень самостійності та розвитку інтелектуальних здібностей.

Формулювання цілей статті. Об'єктом дослідження є викладання теоретичних курсів філологічного напрямку підготовки студентів факультету іноземних мов, зокрема «Історії англійської мови», за модульно-рейтинговою технологією. Предметом дослідження – методика оцінювання навчальних досягнень студентів з теоретико-лінгвістичних дисциплін в умовах модульно-рейтингового навчання.

Метою **статті** є розкриття суті даної педагогічної технології, виявлення ефективних методів і форм її використання у викладанні фахових дисциплін на прикладі курсу «Історія англійської мови». Дана мета зумовлює вирішення наступних завдань:

- розглянути трактування поняття «модуль» у науковій літературі і дати йому власне визначення;
- розкрити зміст, методи і форми МРН фундаментальної філологічної дисципліни на прикладі курсу «Історія англійської мови»;
- обґрунтувати критерії оцінювання навчальних досягнень студентів з даного курсу за модульно-рейтинговою технологією.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх філологів і вчителів іноземних мов на сучасному етапі реформування вищої освіти вимагає якісного контролю навчальних досягнень студентів як з боку викладача, так і з боку самого студента. В основу модульно-рейтингової технології покладені положення рейтингової інтенсивної технології модульного навчання, що з успіхом використовується протягом останніх десятиріч у навчальних закладах США і Європи.

Заснована в 60-х роках ХХ ст. у США, вона активно впроваджується в освітні навчальні заклади України. Беручи до уваги трактування поняття «модуль» у науковій літературі (А. Алексюк, В. Бондар, О. Калугін, В. Малишенко, П. Сікорський, А. Фурман, Н. Шиян та ін.), він розглядається нами як одиниця навчального процесу, яка має цільові установки, завдання, мотивацію до якісного засвоєння, зміст, методи, форми та етапи прямої, опосередкованої та самостійної навчально-пізнавальної діяльності, корекцію, самооцінку й оцінку результатів засвоєння знань, умінь і навичок, що входять до його структури [1, 3, 7, 12, 13, 14].

Відповідно до навчального плану підготовки майбутніх філологів за ОКР «бакалавр», «спеціаліст» та «магістр» студенти факультету іноземних мов вивчають такі фахові теоретичні дисципліни, як-от: історія мови, країнознавство країни, мова якої вивчається, теоретична фонетика, лексикологія, методика викладання іноземної мови, теоретична граматики, основи теорії мовленнєвої комунікації, стилістика, лінгвокраїнознавство, лінгвостилістичний аналіз та інтерпретація художнього тексту, типологія мов, практика перекладу, сучасна література країни, мова якої вивчається та ін. Всі зазначені курси, на нашу думку, можна і потрібно викладати за модульно-рейтинговою технологією, оскільки вони легко поділяються на змістові модулі – навчальні одиниці, які студентам необхідно опанувати в певній логічній послідовності у відведений на це час.

Зупинимося на аналізі власного досвіду використання модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів-філологів з теоретичних дисциплін на прикладі курсу «Історія англійської мови».

Навчальний курс «Історія англійської мови» належить до циклу фундаментальних дисциплін з іноземної філології. Він передбачає попереднє засвоєння курсів вступу до загального мовознавства та основ наукових досліджень. Використовуються також теми з дисципліни країнознавства. Курс тісно пов'язаний з такими фаховими дисциплінами, як теоретична та практична фонетика, граматики, лексикологія та стилістика. Ця дисципліна викладається на третьому році навчання і призначена для студентів спеціальності 6.030500 «Мова та література (англійська)».

Модульне вивчення «Історії англійської мови» проходить за класно-урочною і лекційно-груповою системами навчання. Воно базується на сукупності попередніх знань, необхідних студентам як базові для оволодіння новими знаннями. Такими попередніми знаннями при вивченні «Історії англійської мови» є знання про Індоевропейську сім'ю мов, деякі фонологічні, морфологічні тощо особливості германських мов, отриманих студентами при вивченні курсу «Вступ до германського мовознавства». Кожен навчальний модуль включає різноманітні організаційні форми роботи та обов'язковий контрольний компонент наповнений відповідним змістом.

Організаційними формами модульно-рейтингової технології засвоєння змісту навчальних модулів з історії мови є лекційні та семінарські/практичні заняття. Лекції проводяться з курсовим потоком студентів, а семінари – в академічних групах. Контроль рівня засвоєних знань із курсу за модульною технологією навчання реалізується на групових заняттях або при перевірці самостійної роботи студентів у формі співбесіди, колоквиуму, тестів із наступним обговоренням результатів у класі, а також підсумкової контрольної роботи та екзамену.

На групових заняттях використовуються наступні методи організації навчальної діяльності: дискусія у великій групі, дискусія в малій групі, стендова доповідь (презентація проблеми у графіках, таблицях, картах, схемах), виступ (усне доповнення чи захист письмового (реферат) самостійного чи в складі малої групи повідомлення), запитання студентів до доповідачів тощо.

Якщо базуватися на критеріях участі викладача та студентів у процесі вибору форми відповіді, тематики лекційного чи семінарського заняття, вибору індивідуального або групового завдання на самостійне опрацювання тощо можна виділити наступні їх види:

- структурний (тільки викладач визначає тему, форми та методи вивчення необхідного матеріалу);
- напівструктурний (у виборі теми, планування і організаційної роботи викладач і студенти беруть участь на рівних засадах);
- неструктурний (тільки студенти визначають для себе методи організації навчальної роботи)

Переважання студенто орієнтованого підходу до вибору форми співпраці викладач-студент полягає в активізації їх самостійної роботи в аудиторії або бібліотеці з літературою, набутті досвіду міжособистісного спілкування в ході інтерактивної роботи над завданнями у складі макро чи міні групи, пізнавально-творчому характері праці, ініціативності у виборі ефективного способу

виконання завдання чи постановці нових завдань. Він також стимулює відповідальність, змагальність, дбайливість, надання допомоги товаришу по групі, який має нижчий рівень знань, або можливість самому отримати таку допомогу чи консультацію у викладача курсу, або іншого фахівця спеціальної кафедри з питань завдання, яке виконується студентом самостійно тощо.

Зміст навчального матеріалу кожного модуля відповідає змістові навчальної програми та робочому плану дисципліни.

Структурування курсу «Історія англійської мови» за модулями таке:

Модуль А – цикл лекцій (26 годин). Його зміст полягає у розширенні та закріпленні попередніх знань, а також накопиченні нових теоретичних знань. Тематика лекцій передбачена навчальною програмою (за винятком матеріалу, який виноситься на самостійне опрацювання) [8, 8–17].

Модуль Б – семінарські/практичні заняття (16 годин) – накопичувальний модуль. До нього входять модулі 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Змістом модулів 1–8 є теоретичний матеріал, який розглядався в Модулі А, а також той, що виносився на індивідуальне вивчення. Проблемні питання, практичні завдання до кожного модуля-семінару відображені в навчально-методичному посібнику автора [9].

Модуль В – контрольно-оцінний (4 години) охоплює два модулі: 9 – підсумкова контрольна робота (далі ПКР) та 10 – екзамен.

Розглянемо детально критерії модульно-рейтингового оцінювання навчальних досягнень студентів з курсу «Історія англійської мови» при кредитно-модульній системі організації навчального процесу.

Перш за все велике значення має поточний облік успішності студентів, який здійснює викладач на семінарських заняттях відповідно до розкладу організації навчальної роботи на основі чотирибальної шкали оцінок за виконання того чи іншого виду завдання. Так, 5 балів студент отримує за вичерпну бездоганну відповідь із наведенням двох і більше прикладів на підтвердження теоретичного положення, яке розглядається. 4 бали – за повну відповідь із наведенням двох і більше прикладів, проте з однією-двома неточностями. 3 бали – за неповну правильну відповідь, або таку, що містить ряд неточностей чи невірно наведені приклади, або їх відсутність. 2 бали – за часткову, з грубими недоліками відповідь, або за її неадекватність завданню чи відсутність взагалі. Причому, за опрацювання матеріалу, що виносився на самостійне вивчення чи індивідуальне (наприклад проект) завдання (усне чи письмове) студент отримує додаткові бали, що додаються до отриманих ним балів за аудиторну роботу, тобто за модулі 1–8, а саме: за презентацію проекту, відповідь у формі доповіді, представлення проблеми у графіках, таблицях, картах, схемах тощо – максимально 5 балів; за виступ (самостійний чи в складі малої групи) – 4 бали; за письмове повідомлення реферативного плану – 3 бали; за запитання до доповідача проблемного характеру, усне доповнення відповіді іншого студента – 2 бали.

Виконання ПКР передбачає належне опрацювання студентами всіх змістових питань курсу згідно з навчальною програмою. Вона складається з 10 завдань різного характеру: завдання 1–7 є тестовими, завдання 8 – практичним, 9 – на визначення дефініції мовного явища, 10 – на розкриття теоретичної проблеми. Розглянемо ближче критерії оцінювання ПКР (максимально 10 балів). Так, за завдання 1–7 студент може отримати максимально 3,5 бали, а саме: правильна відповідь оцінюється в 0,5 бала кожна; невірна відповідь – 0 балів. За 8 завдання – 1 бал, причому правильна форма слова в Middle English і в Modern English оцінюється в 0,5 бала кожна; неправильна – 0 балів. За 9 завдання – 2 бали. Тут за правильне визначення поняття студент отримує 1 бал, за неточне – 0,5 бала, за невірне – 0 балів. Причому за правильне наведення одного і більше прикладів нараховується додатково 1 бал, за неточне наведення одного і більше прикладів – 0,5 бала, за невірне наведення одного і більше прикладів – 0 балів. Критерії оцінювання 10 завдання (максимально 3,5 бали) наведені в таблиці 1. Переписування ПКР не дозволяється.

Іншою складовою контрольно-оцінного модуля В є письмовий екзамен, який, як і ПКР, охоплює матеріал усього теоретичного курсу. Пакет завдань екзамену складається з 33-х питань: 30 завдань тестового характеру формату “множинний вибір (multiple choice)”, 2 проблемних та 1 творчого завдань.

Тестові завдання 1-30 передбачають тільки одну правильну відповідь. Причому, за невірно виконане завдання чи виправлену відповідь – 0 балів.

Таблиця 1. Критерії оцінювання десятого завдання ПККР

Характер розкриття	Кількість неточностей	Бал
Відповідає змісту питання, повне, ґрунтовне, з наведенням двох і більше прикладів	0	3,5
Відповідає змісту питання, повне, ґрунтовне, з наведенням одного прикладу	0	3
Відповідає змісту питання, повне, ґрунтовне, проте містить неточності у змісті чи прикладі	1	3
Відповідає змісту питання, повне, проте містить неточності у змісті і/чи прикладах	2	2,5
Відповідає змісту питання, ґрунтовне, проте неповне через відсутність прикладів.	0	2,5
Відповідає змісту питання, повне, проте містить неточності у змісті і/чи прикладах	3 і більше	2
Частково відповідає змісту питання, без належної глибини, проте з наведенням прикладу	0	1,5
Частково відповідає змісту питання, без належної глибини, містить змістовні неточності, незакінчене	1	1
Частково відповідає змісту питання, без належної глибини, містить змістовні неточності, невірні приклади, незакінчене	2 і більше	0,5
Не відповідає змісту питання, зовсім не розкриті, відсутність відповіді	-	0

Розглянемо критерії оцінювання 31 – 33 завдань:

Завдання 31 (4 бали)

Правильне визначення поняття оцінюється в 2 бали. Неточне визначення поняття – 1 бал. Невірне визначення поняття, його відсутність – 0 балів. Правильне наведення двох і більше прикладів – 2 бали. Правильне наведення одного прикладу – 1 бал. Неточне наведення прикладу – 0,5 бала. Невірне наведення прикладу, його відсутність, – 0 балів.

Завдання 32 (6 балів)

Відповідає змісту питання, повне, ґрунтовне, з наведенням двох і більше прикладів, не містить неточностей – 6 балів. Відповідає змісту питання, повне, ґрунтовне, з наведенням одного прикладу, не містить неточностей – 5 балів. Відповідає змісту питання, ґрунтовне, не містить неточностей, неповне через відсутність прикладів – 4 бали. Відповідає змісту питання, частково розкриті, з наведенням прикладу, не містить неточностей – 3 бали. Частково відповідає змісту питання, містить одну-дві неточності у змісті чи прикладі, неповне – 2 бали. Частково відповідає змісту питання, містить три неточності у змісті та/чи прикладах, незакінчене – 1 бал. Частково відповідає змісту питання, містить багато неточностей, відсутні приклади, незакінчене – 0,5 бала. Не відповідає змісту питання, зовсім нерозкриті, відсутність відповіді – 0 балів.

Завдання 33 (10 балів)

З'ясовано стан дослідження проблеми – 1 бал. Визначено місце проблеми в історії англійської мови, її важливість – 2 бали. Проаналізовано складові проблеми – 2 бали. Узагальнено переваги / недоліки загальноприйнятого її вирішення – 2 бали. Аргументовано власний запропонований шлях вирішення проблеми – 3 бали. Причому, за кожен неточність у змісті чи прикладі знімається 0,5 бала, проте не більше 5 (вартість творчих завдань). Відповідь не відповідає змісту питання, відсутність відповіді – 0 балів.

Під час виконання ПКР і тесту студент зобов'язаний дотримуватися етичних норм поведінки. У випадку їх порушення, або неявки студента йому/їй виставляється 0 балів.

Максимальний рейтинговий бал з дисципліни становить 100. З огляду на характер дисципліни, її важливість (базовість) у подальшому, більш ґрунтовному розумінню студентами закономірностей екстралінгвістичних і лінгвістичних (фонологічних, морфологічних, лексичних, синтаксичних тощо) явищ сучасної англійської мови, студент, який має сумарний рейтинг за модулі 1–9 менше 25 балів зобов'язаний підвищити його шляхом виконання індивідуальних завдань, які відносяться до того теоретичного модуля, з якого у нього негативна оцінка, чи коли він був

відсутній на занятті з поважної причини. У разі пропуску лекційного/семінарського заняття з неповажної причини виставляється нуль балів, який враховується при підрахуванні рейтингу за аудиторну роботу (тобто модулі 1-8). Коли студент отримав менше 25 балів за модулі 1-9, він/вона не допускається до здачі екзамену з групою та зобов'язаний(а) опрацювати пропущений матеріал (чи той, за який отримано негативну оцінку на семінарському занятті) шляхом виконання індивідуального завдання до отримання мінімального балу допуску. Коли студент отримав негативну оцінку (менше 25 балів) за екзамен, він/вона перескладає його повторно в усній формі. Білет усного іспиту включає 4 теоретичні та 1 практичне завдання, причому критерії оцінювання такі ж, як і при оцінюванні відповіді на семінарському занятті (див. вище) помножені на ваговий коефіцієнт 2.

Таким чином, шкала рейтингового оцінювання навчальних досягнень студентів з «Історії англійської мови» має вигляд як у таблиці 2 нижче.

Підсумкова оцінка з дисципліни за національною шкалою і оцінка за шкалою ECTS виставляється так (див. табл. 3):

Таблиця 2. Шкала рейтингового оцінювання навчальних досягнень студентів з «Історії англійської мови»

Рейтинговий бал студента за змістові модулі А і Б	Рейтинговий бал студента за контрольньо-оцінний модуль В		Рейтинговий бал студента з курсу
	Модуль 9 (ПККР)	Модуль 10 (Екзамен)	
40	10	50	100

Таблиця 3. Підсумкова оцінка з курсу «Історія англійської мови» за національною шкалою і за шкалою ECTS

Рейтинговий бал студента з курсу	Оцінка з дисципліни за національною шкалою	Оцінка за шкалою ECTS
90-100	5 відмінно	A
80-89	4 добре	B
70-79	4 добре	C
60-69	3 задовільно	D
50-59	3 задовільно	E
25-49	2 незадовільно (перескладання)	FX
1-24	2 незадовільно (повторний курс)	F

Висновки. На нашу думку, запропоновані критерії модульно-рейтингового оцінювання навчальних досягнень студентів з теоретичних дисциплін, зокрема курсу «Історія англійської мови» є обґрунтованими, прозорими та максимально об'єктивними, що уможливило самоконтроль і самооцінку з боку студентів, а головне слугує регуляторним механізмом у визначенні стратегії їх діяльності спрямованої на здобуття глибших і міцніших знань, отримання особистого задоволення від процесу учіння в умовах кредитно-модульного навчання.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці технології дистанційного навчання теоретико-лінгвістичних дисциплін, зокрема історії англійської мови.

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій : модульне навчання / А. М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 220 с.

2. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. на зд. наук. ст. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І. М. Богданова. – К., 1998. – 33 с.

3. Бондар В. І. Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти (на матеріалі дидактики) / В. І. Бондар // Освіта і управління. – № 1. – Т. 3. – 1999. – С. 19–40.

4. Євдокимов О. В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів : автореф. дис. на зд. наук. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. В. Євдокимов. – Х., 1997. – 24 с.

5. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. // За ред. О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.

6. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) // За ред. В. Г. Кременя. Авт. кол. Степко М. Ф., Боллобаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Київ-Тернопіль : Видавництво ТДПУ, 2004. – 147 с.

7. Малишенко В. С. Технологія модульного навчання в контексті гуманізації вищої школи / В. С. Малишенко // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. Вип. 3. – К. : ІСДО, 1995. – 448 с.
8. Програми навчальних дисциплін спеціальності “Англійська мова та література” : вид. друге, доп. і апроб. – Івано-Франківськ : Плай, 2008. – 157 с.
9. Романишин І. М. History of the English Language : навч.-метод. посіб. / І. М. Романишин. – Івано-Франківськ : Підприємство «ІНН», 2010. – 64 с.
10. Романишина Л. М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу : автореф. дис. на здоб. наук. ст. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л. М. Романишина. – К., 1998. – 39 с.
11. Сидорко О. Ю. Рейтингова система педагогічного контролю навчальних досягнень студентів інституту фізичної культури : автореф. дис. на зд. наук. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. Ю. Сидорко. – Івано-Франківськ, 1997. – 24 с.
12. Сікорський П. Наступність модульно-рейтингової і кредитно-модульної технології навчання / П. Сікорський // Вища школа. – 2005. – № 5. – С. 60–63.
13. Фурман А. В. Школа розвитку: невідомі грані фундаментальної ідеї / А. В. Фурман, О. І. Калугін // Рідна школа. – 1994. – № 6. – С. 27.
14. Шиян Н. І. Технологія модульно-рейтингового навчання в вищій школі / Н. І. Шиян. – Полтава, 1998. – 90 с.

The article highlights organizational methods of teaching theoretical linguistic courses according to the modular rating technology on the example of “History of the English Language”. The author reveals the essence of this pedagogical technology; namely, analyses the interpretation of the notion “module” in scientific literature, defines this notion in his own way, provides effective methods and techniques of teaching the discipline, grounds well the assessment criteria of students’ achievements in the course “History of the English Language” according to the credit accumulation modular system of organizing the training process.

Key words: pedagogical technology, module rating technology, credit accumulation modular system of organizing the training process, History of the English Language, assessment criteria.

УДК: 133.2+291.4+371.8+378.4
ББК 74.580.051.1

Надія Скрипник

ДУХОВНЕ ВИХОВАННЯ – НЕВІД’ЄМНА СКЛАДОВА СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВЗО

В статті обговорюються питання, пов’язані з вихованням студентів медичних ВЗО. Поставлена проблема набуває особливої актуальності сьогодні, у час складних соціально-економічних та політичних катаклізмів. Автори стверджують, що формування духовного світогляду молодого людини, яка вибрала собі одну з найвідповідальніших та найблагородніших професій потребує щоденної праці над собою.

Професійна підготовка майбутніх лікарів повинна формуватися, передусім, на загальнолюдських, християнських і етичних цінностях. Духовність і медицина, як констатують автори, поняття нероздільні і є фундаментом сучасної науки та практики.

Ключові слова: духовність, медицина, релігія, студент.

Духовність і медицина... Ці два поняття нероздільні, оскільки добре усвідомлюємо, що саме на такій міцній основі має триматися медична наука і практика. Дбаючи про здоров’я тіла та, піклуючись про запобігання і попередження хворіб, маємо водночас не нехтувати духом, адже визначальний чинник здоров’я – духовність. Саме тому, стародавній псаломспівець визнавав: “Очі мої підводжу я на гори: звідки прийде моя допомога? Допомога моя від Господа, що створив небо й землю” [Пс. 121 (120) 1–2].

Метою даної статті є ще більше актуалізувати проблеми духовного виховання, наголошуючи при цьому на прищепленні молодому поколінню спеціалістів не лише загальнолюдських, але й християнських цінностей. Робиться спроба доказати нероздільність у виховному процесі двох основних понять: медицини і духовності.

Поставлена проблема набуває особливої актуальності сьогодні, у час складних соціально-економічних й політичних катаклізмів, які впливають особливо гостро на молодих людей. Формування духовного світу молоді в цілому і, зокрема, молоді, яка обрала для себе фах найблагороднішої і найвідповідальнішої з професій – медика – завдання масштабне, складне і, без сумніву, вимагає копіткої наполегливої праці. Маємо розуміти, що професійна підготовка медичного

працівника полягає не лише у формуванні певної системи знань, умінь та навичок, але й у розвитку таких специфічних рис особистості, які відповідають вимогам майбутньої діяльності [3]. Тому саме у ВЗО маємо продовжити орієнтацію на формування у студентства загальнолюдських духовних надбань народу, його традицій, християнських та етичних норм співжиття, які споконвічно сповідували українці.

Тому справедливими й на часі видаються слова ученого В. Ф. Брауна: “Лише нове звернення до Бога може врятувати світ від катастрофи, що насувається. Наука і релігія – це сестри, а не вороги”. У час, коли рівень духовності катастрофічно знижується у зв’язку з відсутністю соціальної захищеності, явним чи прихованим безробіттям, невизначеністю моральних орієнтирів у політиці, розривом між морально-етичним розвитком людства і науково-технічним прогресом, зважити треба на суттєве, первинно-визначальне – Дух. Адже Творець сказав: “Я є Світло...” Це світло передане кожному з нас, тому ми – також Світло. А тому віддати його іншому – це святий обов’язок громадянина і людини, а в тричі важливіше це тоді, коли професійна діяльність зобов’язує працювати з іншими людьми, присвячувати частину себе іншим [2].

Сьогодні, як ніколи, лежить велика відповідальність на медичних працівниках, які мають донести світло до пацієнта, лікувати не лише тіло, а бачити й розуміти внутрішній світ іншої людини, її проблеми, суть тієї чи іншої хвороби. Адже зважмо на те, що людство вражене недугою моральної і духовної слабості: насильство, породжене втратою віри й спокою у душах, техногенні і екологічні катастрофи, стрімкі темпи життя, СНІД, наркоманія, руйнація власного “я” та внутрішня нестабільність [7].

Тому більшість вітчизняних та зарубіжних учених-дослідників сповідають істину: без відродження культу духовності людство загине. У цьому переконливим фактором є уроки історії, які нам треба усвідомлювати серцем і розумом, і, звичайно, повернення до вічних істин Книги Книг, де можемо черпати відповіді на питання, знайти заспокоєння, розраду та духовну поживу для себе і того, хто йде поруч з нами.

Це є тим більше актуально, що ми, українці – народ віруючий. Це закладено в наших генах. Щоправда багато втрачено у часи тоталітарні, та повернути орієнтацію вузівських програм до християнських моральних цінностей, які є основою гуманістичних ідеалів, ніколи не пізно, бо у нас є в цьому плані міцні традиції, увіковічені впродовж історичного розвитку.

Тож згадаймо, що релігійність і патріотизм – головні джерела традиційного виховання української молоді від часів Київської Русі. Українська історія знає взірцеві славні імена, які присвятили себе цілком церкві і народові: княгиня Ольга, святий Володимир Великий, святі Борис і Гліб, а за ними – цілі хори преподобних Божих угодників і мучеників. Служіння Богові й Батьківщині – дві абсолютні цінності українського народу, які були, є і будуть фундаментом цивілізованого суспільства. Так дуже глибоко розумів місію педагога наш філософ Григорій Сковорода. Зовсім не завадило б нам, його сьогоднішнім нащадкам, заглянути до його спадщини. Як писав геніальний мислитель Г. Сковорода, людина народжується двічі: фізично й духовно. Біля духовної колиски стоїть духовний наставник – учитель, який стає другим батьком, матір’ю, бо прищеплює його душі високі моральні якості віри, надії, любові, глибокої поваги до рідної землі, свого народу, держави. Духовну людину, на думку Г. Сковорода та інших українських мислителів, творить шлях добра: через пізнання, усвідомлення й розуміння своєї істинної духовної природи, свого призначення у світі, до чого людину і закликає вчення Христа: “Бог і щастя – недалеко воно. Близько воно. У серці і душі твоїй” [6].

Вчитуючись у біографії багатьох видатних лікарів, відзначаємо, що жили вони передусім вірою. А це: Рудольф Вірхов і Луї Пастер, Микола Пірогов і Феофіл Яновський, Іван Павлов і Володимир Філатов, професор Валентин Войно-Ясенецький, автор “Нарисів гнійної хірургії” (архієпископ Лука), Андрій Блум (митрополит Сурожський Антоній) тощо. Згадаймо також, що видатним ученим був архієпископ св. Василій Великий [бл.330-379], який правильно пояснював зміну фаз Місяця і вказував розміри Сонця, а впливом Місяця обґрунтовував припливи і відливи, і навіть пояснив механізм утворення веселки заломленням сонячних променів у краплинах води. Після падіння Західної Римської імперії саме монастирі стали вогнищами культури, де переписувались і зберігались твори давніх учених (для прикладу, символом бенедиктинського монашого ордену був хрест, книга і плуг). А коли на початку другого тисячоліття н.е. в містах Європи почали засновуватися університети, то професорами в них довгий час були виключно люди духовного стану. Так серед видатних вчених були папа Сильвестр II (помер у 1003р., який за

переказом став прототипом доктора Фауста), німецький філософ Альберт Великий [бл.1200-1280], італійський філософ Тома Аквінський і багато інших. Відомо, що це німецький математик і астроном єзуїт Христофор Сейнер (1575-1650) почав вивчати Сонце – його книга про найближчу до нас зірку (1600-1675) була тоді найдетальнішою розповіддю про неї. Першу карту Місяця склав бельгійський математик єзуїт Мішель Лангрен (1600-1675). Подвійність зірок виявив у 1650 р. італійський учений єзуїт Жоан Річчолі (1598-1671). Точні виміри радіуса Землі у XVII ст. виконав французький астроном аббат Жак Пікар (1620-1682). Першу малу планету 1 січня 1801 р. відкрив італійський астроном священик Джузеппе Піацці (1746-1826) [2].

Серед учених минулих століть варто згадати, зокрема, видатного італійського вченого єзуїта Анжело Секкі (1818-1888) – автора понад 300 наукових праць з астрономії та астрофізики, члена усіх найважливіших європейських Академій наук. До речі, сьогодні Папська Академія наук є однією з найавторитетніших у світі. Прикладом сучасного лікаря і водночас пастиря душ є Михайло Вікторович Суховій, доктор медичних наук, настоятель храму на честь ікони Божої Матері “Пантанасса” на території 9-ї міської лікарні міста Києва.

У нашій історії найяскравішим прикладом плідного поєднання медицини з релігією може слугувати “Києво-Печерський патерик”. Більш сучасним аналогічним документом, який, спираючись на канони християнської Церкви й використовуючи останні досягнення медичної науки, викладає моральні засади професійної діяльності лікаря є всесвітня “Хартія працівників охорони здоров’я”. У друкованій передмові до неї, зокрема, вказується, що, “виходячи із очевидності створення фундаментального постулату про недоторканість життя, є сприяння життю і потреба охороняти життя як основу біоетики, Церква займає позицію, яка є конструктивною і відкритою щодо поступу науки і технологій, коли цей поступ поєднується з розвитком цивілізації”. Із цього ж таки документа варто ще було б процитувати слова Івана-Павла II, що для лікаря “пацієнт... ніколи не є лише клінічним випадком, а завжди – хворою людиною, до якої “він має ставитись із щирою симпатією”.

“Якби ми вчилися так, як треба, то й мудрість би була своя”, - мовив Тарас Шевченко. Саме студіюючій молоді, яка обирає найгуманнішу з професій, треба розуміти значення цих слів великого сина України.

Увесь світ знає, що на 10 Божих Заповідях тримається духовність людства. Чи придумав хтось щось краще?

Так, у тоталітарні часи друкували щороку сотні книжок, в яких твердилось: Бога немає. В усіх цих книгах говорилося про те, нібито “наука несумісна з релігією”, нібито “наука перебуває в стані неперервної боротьби з релігією”. Від нас приховували, що більшість найвидатніших учених світу були і є глибоко віруючими і це не заважало (і не заважає) їм здійснювати важливі наукові відкриття. Якби справді релігія була несумісна з наукою, то з тих пір, відколи наука існує, всі вчені мали б бути атеїстами. А це, як переконуємось, зовсім не так. Так у 1909 р. німецький професор Др. Денерт опублікував книгу з результатами опитування 262 провідних вчених світу. З них: 92 % визнали себе віруючими і лише 2 % атеїстами, 6 % зачислили себе до агностиків, тобто до таких, хто “не знає”, хто не має з цього питання певної думки. На початку 30-х років із 133 англійських та американських учених визнали себе віруючими 89 %. Ці результати були наведені тоді ж у книжці Тамбура “Релігійні вірування сучасних учених”. Найповнішу збірку висловлювань провідних учених XX ст. на релігійні теми “Що кажуть про Бога сучасні вчені” опублікував у Брюсселі (1960 р.) ієромонах Куртуа. Додамо, що в наш час із кожних п’яти професорів у США чотири визнає себе віруючими [2].

Отже, скажімо про це молоді, покличмо її до усвідомлення своїх обов’язків перед іншою людиною, до аналізу власного “я”, подій, процесів задля самовдосконалення душі під Господнім благословенням та опікою. Як ніколи, актуальною є сьогодні істина-постулат: “Дай мені, Боже, мудрість мого стану, щоб я усе сповняв, чого бажаєш, дай мені розуміти мої обов’язки, дай мені мудрість моїх обов’язків і дай мені виконати так, як треба і як належить на славу Твою і хосен моєї душі”. Адже, на жаль, як часто сьогодні доводиться спостерігати і бачити на власні очі протилежне – бездіяльність, часом байдужість до хворого, який потребує доброго слова і поради від лікаря.

Тому майбутній лікар ще на студентській лаві має зрозуміти, що ближні потребують його допомоги, присутності, розуміння, любові. Кожний хворий чекає на його сподвижницьку працю й

милосердя, знання й культуру, зразкове життя і душевну підтримку. Це ті моральні і професійні обов'язки, які вищі за інтереси особисті. Це те, що мушиш, бо обрав саме такий фах. А за цим воістину мудре: не чини того, що тобі хочеться, а чини те, що повинен, щоб бути гідним Бога і слова «Людина».

У видатного письменника – лікаря А. П. Чехова є дуже влучна думка про те, що всюди потрібні, як сонце, подвижники, які, “представляючи найбільш поетичний і життєрадісний елемент суспільства, розбуджують, утішають облагороджують”. “Подані самим життям, – вважає він, – є поза будь-якою ціною”. Такими сподвижниками на духовній ниві і мають стати майбутні лікарі. Народ вправі того від них вимагати, передовсім тому, що вони дають клятву Гіпократу і посвячуються нести відповідальність за здоров'я своїх пацієнтів упродовж всієї професійної діяльності. І підтримки у цій справі маємо просити у Спасителя. “Ora et labora”, – закликали мудрі римляни. Молімося та прощаймо на благо людини і кличмо за собою молодь.

Невеликий проміжок часу відмежовує нас від славнозвісних подій 23–24 червня 2002 р., коли українська громадськість зустрічала на рідній землі Святішого Отця Івана Павла II Папу Римського. Перші слова, що пролунали з уст Святішого Отця на Сихові у м. Львові під час зустрічі з молоддю були: “Господи, а до кого ж іти нам? Це ж у Тебе слова життя вічного” (Ів. 6,68). Це євангельське питання стало ключовою думкою усіх промов Папи до нашої молоді. Так, Святіший Отець подав компас, щоб допомагав у бурхливому морі життя. І ним є віра, духовність, добротворення. А тому віриться, що й на царині медицини будуть такі сподвижники, які основний постулат медичної етики “Не зашкодь” – цю давню Гіпократову заповідь – доповнять новим актуальним принципом: “Твори благо іншому” [5].

“Християнське виховання є більшим добром, ніж усі добра світу”, – писав митрополит Андрей Шептицький. Розуміючи вагомість цих слів мислителя, слід повернутися у виховній роботі до подальшої гуманізації медицини, суттєвого підвищення морально-духовного рівня майбутніх лікарів [1].

Адже у концепції виховання молоді в національній системі освіти України підкреслюється, що “ідеалом виховання на сучасному етапі є високоосвічена, професійно компетентна, всебічно розвинена особистість, наділена глибокою національною й державницькою відповідальністю – творчим, тілесним, духовно-моральним здоров'ям й естетичними, родинними й патріотичними почуттями...” [4]. А здоров'я нації – скарб, який слід берегти, плекати, передавати з покоління у покоління, виховуючи себе, рідних й оточуючих у національній гордості, вірі в Бога та у прагненні до висот Духа.

Саме тому, формування духовної культури особистості є одним з найважливіших завдань нашої вищої школи. І як наслідок, справжнє мислення професіонала-медика не може усвідомлюватись без розуміння духовних істин, відродження нації, гуманістичних цінностей.

1. Заборовський Я. Ю. Митрополит Андрей Шептицький / Я. Ю. Заборовський // Львів: Видавництво “Олір”, 1995. – 176 с.

2. Климишин І. А. Вчені знаходять Бога / І. А. Климишин // Івано-Франківськ: Нова Зоря, 1999. – 96 с.

3. Мілерян В.Є. Методичні основи підготовки і проведення навчальних занять в медичних вузах: методичний посібник. – Київ, “Хрещатик”. – 2003. – 80 с.

4. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.

5. Свіщук Ярослав. Ідїть і навчайте всі народи: Проповіді. – Львів, Свічадо, 2002. – 340 с.

6. Сковорода Г. Твори у 12 томах. – Т.1. – К., 1994.

7. Якібчук М. В. Напрями розвитку гуманізації і комунікаційна компетентність у контексті безперервної освіти / М. В. Якібчук // Наук. часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. – 11 (21). – Київ, 2007. – 153 с.

In the article are discussed questions connected with training of the students of medical educational institutions. Problem set in the article assumes special importance today, during the social and economic problems and the political differences. In the article of the author show that molding of the spirituality of the young person, who selected the most noble profession it requires daily labor.

The professional training of medical worker must be formed, first of all, on the general human, Christian and ethical principles. Spirituality and medicine, as not not divisible show the author of concept and compose the foundation of contemporary science and practice.

Key words: spirituality, medicine, religion, student.

ВПРОВАДЖЕННЯ ЛІКУВАЛЬНОГО МАСАЖУ В ПРАКТИЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

В статті проаналізовано проблеми впровадження у логопедичну роботу лікувального масажу. Актуалізовано теоретико-методологічні засади порушеного дослідження та обґрунтовано доцільність використання масажу в практичній діяльності вчителя-логопеда. Описано прийоми та комплекси логопедичного масажу задля подолання вад мовлення у дітей.

Ключові слова: лікувальний масаж, прийоми логопедичного масажу, комплексна корекційна робота, лінійний та точковий масаж, кінестетичні відчуття.

Як відомо, сучасна логопедична наука й практика орієнтуються на навчання й виховання дітей з порушенням розвитку мовлення і на необхідність розробки змісту та методів логопедичної допомоги дітям.

Одним із популярних, дієвих та ефективних методів лікування та профілактики різноманітних проблем зі здоров'ям, який передбачає сукупність прийомів механічного впливу на певні ділянки поверхні тіла дитини є масаж. Механічна дія змінює стан м'язів, створює позитивні кінестезії необхідні для нормалізації, скажімо, у роботі логопеда, саме вимови.

Масаж в логопедичній практиці використовується при корекції різних порушень: дизартрії, ринолалії, афазії, заїкання, алалії тощо. Правильний підбір масажних комплексів сприяє нормалізації м'язового тону органів артикуляції, покращує їх моторику, що сприяє корекції вимови.

Вивчення даної проблеми призвело до необхідності багатоаспектного дослідження та впровадження лікувального масажу в практику роботи вчителя-логопеда.

Теоретичне обґрунтування необхідності логопедичного масажу в комплексній корекційній роботі доведено в дослідженнях О.Дьякової, В.Кондратенко, О.Краузе, О.Новикової, К.Смірної, О.Мастюкової, М.Ейдінової [2,4].

В сучасній теорії та практиці корекційної роботи з'явилися дослідження, які описують прийоми масажу, однак в логопедичну практику їх упроваджено поки недостатньо. Водночас доцільність логопедичного масажу визнають усі фахівці, які досліджують та виправляють такі важкі порушення мовлення як дизартрія, ринолалія, заїкання тощо.

Диференціюються прийоми логопедичного масажу залежно від патологічної симптоматики в м'язовій системі при мовленнєвих порушеннях.

Метою масажу при вадах мовлення є усунення патологічної симптоматики в різних відділах мовленнєвого апарату. Основними завданнями логопедичного масажу при корекції вимови є:

- нормалізація м'язового тону, подолання гіпо - та гіпертонуса в м'язовій та артикуляційній мускулатурі;

- усунення патологічної симптоматики: гіперкінезій, синкінезій, девіація тощо;

- стимуляція позитивних кінестезій;

- поліпшення якостей рухів артикуляцій (точність, об'єм тощо);

- збільшення сили м'язових скорочень;

- активізація тонких диференційованих рухів органів артикуляції, необхідних для корекції звуковимови.

У логопедичній роботі практикуються лінійний та точковий масаж. Лінійний масаж є легшим у виконанні, однак при цьому логопеду слід володіти ним досконало. При виконанні логопедичного масажу необхідно знати всі протипоказання й володіти основними прийомами масажу.

Для проведення точкового масажу, логопедам необхідно пройти додаткову підготовку на курсах підвищення кваліфікації.

Одним з основоположників системи масажу вважають професора І. Заблудовського [2]. Вченим запропоновано метод масажу обличчя, який не втратив свого значення й сьогодні, який може з успіхом застосовуватися в логопедичній практиці. І. Заблудовський запропонував наступні прийоми стимулюючого масажу: поглажування й розминання м'язів чола; розминання носа; розминання скуластої ділянки обличчя; розглажування м'язів чола; вібрація; розглажування м'язів під очима; розглажування м'язів між губою й підборіддям тощо.

Е. Мастюковою у 1973 році запропоновано комплекс логопедичних масажних вправ для дітей, які страждають дитячим церебральним паралічем, а саме: розслаблення м'язів. Масаж

розслаблення обличчя проводиться дуже обережно й не поширюватися на найбільш чутливі ділянки. Така поступова дозована тактильна стимуляція є обов'язковою для дітей з дитячим церебральним паралічем.

Другим напрямком розслабляючого масажу м'язів є рух від брів до волосяної частини голови. Третім напрямком розслабляючих рухів є рухи вниз від лінії лоба, до очей, щік до м'язів шиї та плеча. Також запропоновано проводити розслаблення губних м'язів та м'язів язика.

У 1974 році І. Панченко вказує, що при спастико-ригідному (високому тонусі) синдромі рекомендується проводити площинне поверхнєве поглажування на відміну від площинного глибокого й обхоплюючого поглажування при спастичному парезі, оскільки будь-який силовий тиск викликає в м'язах зворотнє підвищення тонусу. Прийом розтирання проводиться дуже обережно, логопеду слід постійно відчувати зворотну реакцію м'яза та вчасно зупинити масаж, якщо м'яз починає сильніше стягуватися чи з'являється віддалене (у інших групах м'язів) підвищення тонусу. Прийоми розминки й вібрації не слід застосовувати у роботі з деякими формами дизартрії, оскільки вони сприяють наростанню м'язового тонусу [4].

Перед масажем як вказують спеціалісти дитину слід розмістити у положенні лежачи чи посадити в зручне положення з урахуванням рефлексозахисного положення тіла. Масаж починати площинними поверхневими поглажуваннями по лінії верхніх шийних хребців на задній поверхні. Масаж шиї починати з її боків. Поглажуючі рухи виконують зверху вниз у напрямку лімфатичних судин. Після масажу шийної мускулатури переходять до пасивних рухів голови: виконують кругові обертання в повільному темпі за годинниковою стрілкою та проти годинникової стрілки. Надалі, знову повертаються до масажу лицьової мускулатури. При даному синдромі спостерігається сильке напруження ротової мускулатури, мускулатури верхнього плечового поясу (часто в м'язах нижньої щелепи, кореня язика, верхньої губи). Відтак розслаблення слід починати з м'язів шиї.

При тонічних розладах за типом ригідності застосовуються дещо інші прийоми масажу, а ніж при спастичному парезі. І. Панченко при тонічних розладах за типом ригідності рекомендує виконувати площинні поверхневі поглажування, розтирання. Глибоке охоплююче та переривисте поглажування при таких розладах не застосовується, оскільки можливе посилення спазму й навіть поява тонічного гіперкінезу. Особливо обережно слід застосовувати прийоми натискання, оскільки тиск на м'язи викликає у відповідь на рефлекторнє підвищення тонусу. Логопеду слід реагувати на судомну реакцію дитини й миттєво припинити рухи, які викликають подібну реакцію.

Нормалізація мовленнєвої мускулатури при гіперкінетичному синдромі здійснюється у більшості прийомами активних та пасивних рухів, а ніж прийомами масажу. Масажні прийоми обмежуються в цих випадках поверхневим площинним поглажуванням. Рухи мають бути дуже легкими. Поглажуються м'язи шиї, потилиці, плечового поясу, грудей, бічні м'язи тулуба по ходу лімфатичних судин.

При спастичному парезі м'язів артикуляцій рекомендується інший комплекс масажних вправ.

Перед масажем лицьової та язикової мускулатури необхідно провести консультацію з лікарем з лікувальної фізкультури чи неврологом про збереження чи відсутність шкірно-м'язової реакції у дитини (оскільки у неї може бути надмірна напруженість м'язів при дотику до обличчя). Спочатку виконується площинне поглажування. Рухи м'язи й ледь відчутні. Масаж слід починати від підборіддя з обох боків до скроневих впадин. Поглажування проводять ковзаючими рухами рук, спочатку ледве торкаються шкіри, потім легко натискають на м'язи. Сильніше необхідно натискати на місця прикріплення м'язів й їх сплетіння. Глибоке поглажування виконується в доступних для ізольованої дії м'язах: лобній, щоковій, чотирикутній – м'язах верхньої й нижньої губ, трикутних, підборіддя, навколо губ, м'язах, які відводять губи в сторони. Після безперервного глибокого поглажування (5-6 рухів) переходять до захоплюючого безперервного та переривистого поглажування.

Наступний масажний прийом, який використовується при спастичному парезі – вібрація. Вібрацію можна проводити ручним методом й за допомогою механічних приладів – вібраторів. Вібрацію слід продовжувати не більше 3-5 хвилин.

Масажуючи язик важливо детальніше масажувати подовжні, вертикальні та поперечні м'язи. Рухи слід здійснювати як горизонтально, так і вертикально. Особливо звертати увагу на масаж щелепно-під'язикових м'язів (у шийній мускулатурі), також м'язів передньої частини шиї й гортані.

При появі неприємних відчуттів та виникненні швидкої сонливості масаж припиняється. Після масажу проводиться пасивна гімнастика.

Е. Архипова у 1989 році запропонувала логопедичний масаж, який спрямовано на нормалізацію тону м'язів артикуляційного апарату дітей раннього віку. Цей масажний комплекс включає диференційовані рухи [1].

Таким чином, масаж проводиться з метою послаблення патологічних проявів в м'язах артикуляційного апарату, розширення можливостей рухів м'язів артикуляції та включення їх в процес вимови. Окрім того, для активізації м'язів мовленнєвого апарату застосовують артикуляційну гімнастику.

Н. Біла та І. Петров є авторами лікувально-оздоровчого масажу. Запропонований комплекс масажних вправ проводиться при невриті лицьового нерва, однак комплекс може бути використано в логопедичній практиці [4].

Отож, здебільшого, вчені та практики розробляли та використовували комплекси масажу для подолання виправлення вад мовлення у дітей з дитячим церебральним паралічем. На сучасному етапі вчителі-логопеди практикують елементи масажу при різноманітних вадах мовлення у дітей. Елементи логопедичного масажу та самомасажу пропонують дітям під час занять з виправлення та постановки різних звуків задля розслаблення та відновлення роботи м'язів артикуляційного апарату. Логопедичний масаж має на меті не лише зміцнення чи розслаблення артикуляційних м'язів, а також стимуляцію пропріорецептивних відчуттів, що сприяє чіткості кінестетичного сприймання. Мовленнєві кінестезії приймають участь у формуванні як імпресивного, так експресивного мовлення. Кінестетичне відчуття супроводжує роботу всіх м'язів. Так, в ротовій порожнині виникають абсолютно різні диференційовані м'язові відчуття залежно від сили м'язового напруження губ при мовленні. Відчуваються напрямки цих рухів та різні артикуляції при вимові тих чи інших звуків.

Зважаючи на організацію й зміст індивідуального логопедичного заняття в умовах ДНЗ для дітей з важким порушенням мовлення чи логопунктів при ДНЗ й загальноосвітніх школах, логопедичний масаж триває 3-5 хв. Залежно від віку дитини й установи, де проводиться логопедична робота, змінюється і час, що відводиться на індивідуальне заняття. Так з дітьми раннього та дошкільного віку тривалість індивідуальних занять – до 20 хв. З дітьми дошкільного віку індивідуальне логопедичне заняття триває 15 хв. З дітьми молодшого шкільного віку – 20 хв. З підлітками й дорослими індивідуальні логопедичне заняття з корекції вимови триває впродовж 30-45 хв.

Враховуючи регламент індивідуальних занять, пропонуємо проводити логопедичний масаж не циклами (сеансами), як вважають дослідники, а починати індивідуальне заняття з диференційованого логопедичного масажу. Окремі прийоми логопедичного масажу (вправ) відбираються з урахуванням виявленої патологічної симптоматики. Адекватні прийоми масажу створюють позитивні кінестезії, які допоможуть поліпшити артикуляційну моторику, оскільки підрунтям для якісніших рухів артикуляцій: точність, ритмічність, перемикання, амплітуда, тонкі диференційовані рухи тощо. Таким чином, мета логопедичного масажу, що проводиться на початку індивідуального заняття, полягає в створенні й закріпленні міцних, позитивних кінестезій, які створюють передумови (за законами зворотного зв'язку) для вдосконалення моторики артикуляції у дітей.

Отож познайомившись з методикою проведення масажу, спектром його використання в корекційній роботі, маємо змогу переконатися в його простоті й доступності. Учені рекомендують освоїти деякі види масажу і педагогам, і батькам, оскільки він гідно витримав перевірку часом. Старших дошкільників та школярів можна навчити елементів самомасажу.

1. Архипова Е. Ф. Логопедический массаж при дизартрии. – Москва: АСТ: Астрель, 2010. – 123 с.
2. Дедюхина Г. В., Янышева Т. А., Могучая Л. Д. Логопедический массаж и лечебная физкультура с детьми 3-5 лет, страдающими детским церебральным параличом. Учебно-практическое пособие для логопедов и медицинских работников. – М.: Изд. "Гном и Д", 2001. – 32 с. (Практическая логопедия).
3. Мисула І. Р. Медична та соціальна реабілітація. – Тернопіль: ТДМУ, 2005. – 306 с.
4. Поваляева М. А. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону: Фенікс, 2003. – С. 180–195.

The problems of introduction in speech therapy work of massotherapy are analyzed in the article. Theoretical and methodological principles of this research are actualized and expediency of the use of massage in practical activity of speech teacher-therapist is proved. Receptions and complexes of speech therapy massage are described for the sake of overcoming of broadcasting defects of children.

Key words: *massotherapy, receptions of speech therapy massage, complex correction work, linear and point massage, kinesthetic feelings.*

СИНДРОМ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛЯ

У статті досліджено синдром професійного вигорання вчителя. Доведено, що означений синдром не є новим явищем, що синдром вигорання вчителя спостерігається у популяції польських вчителів. Поглиблений аналіз цього питання, допоможе знайти ефективні засоби протидії, і стане важливим чинником у зміні професійного становища кожного працівника, особливо вчителів.

Ключові слова: стрес, професійне вигорання, педагог.

Work can be the source of satisfaction, the feel of being competent, a factor supporting person's psychological and physical condition, but it can also be the cause of dissatisfaction with life, the feel of maladjustment and being uncompetent. That is when we deal with so called burnout syndrome [10, p.120].

Professional burnout is not an extraordinary phenomenon. Quite the contrary, it occurs very often and applies to various professions. However it seems to be particularly alarming among teachers, because apart from undoubted damage in their psychological health, there are also considerable social costs related to a lowered quality of their work. Taking into consideration the fact that people teacher deals with in his profession are in a constant development stage and in the stage of forming complex personality structures, a teacher coping with the burnout syndrome can have a negative impact on that development, and also he can be a negative example for still forming personality. That is why dealing with the issue of the professional burnout is such a vital task.

In Poland this issue became a focus of attention at the end of the 80' of the 20th century. At the beginning it was rare to see the problem. It was also very rare to talk about this issue for fear of being accused of not being a professional. People dealing with this problem were assumed to be mentally unsettled. As time passed the issue of the burnout began to attract attention of researchers and was recognized an important aspect of professional risk. At the moment the understanding of this problem has changed. It is acknowledged to be an individual and social problem. The cognisance of the problem has also developed. The number of studies on this matter has also risen. The studies are now said to be justified and extremely valuable because of their academic and practical benefits.

The first interpretation of the burnout syndrome was done in early seventies by H. Freudenberger, who described it as a set of symptoms appearing on three levels: physical (growing tiredness, headaches, insomnia, getting sick easily); behavioural (showing anger easily, changeability of behaviour) and psychological (depression, the feeling of boredom, discouragement, irritation and anger, emotional lability) [7].

Regardless of Freudenberger, and almost at the same time, the syndrom was described by Ch. Maslach. Accordint to the author professional burnout is "a psychological emotional exhaustion, depersonalisation and lowered esteem of personal achievements, which can occur with people who work with others in a certain manner" [4, p.135]. When emotional aspect is concerned, its disorder shows by a stronger emotional load, tiredness, the lack of mental and physical energy. Depersonalization is treating other people in an objective manner in order not to allow the closer contact to occur, not willing to deal with them. Lowered satisfaction with your job means a tendency to consider your work and its results in a negative way, which means the feeling of lack of personal achievements [1, p.68–69]. These stages, considered as basic measurements of professional burnout syndrome, may occur together or appear one by one for people who are not aware of the growing problem.

A different approach has been proposed by W. Schaufeli and D. Enzmann. According to them the burnout is a "persistent, negative state connected with work, occuring among helathy people. It is mainly tiredness, together with mental and physical discomfort, the feeling of limited effectiveness, lowered motivation as well as disfunctional attitudes and behaviour at work. This state develops gradually and is a result of discrepancy between intentions and realities of the profession. The burnout is often a process that is drifted because of inadequate strategies when dealing with its symptoms" [1, p.69].

C. Cherniss describes the burnout as a multiphase process, which begins with the feeling of disappointment and being on the contrary of personal expectations. The process has three stages. The first stage- a person sees the limitations caused by his profession or place of work. Not being able to cope with them, he reaches second stage, when physical tiredness, emotional burnout and fear appear. In the consequence of that a third stage appears, and it is a defensive attitude characterised as disfunctional (withdrawal, cynicism, unwillingness to find help and to help others) [2, p.28]. C. Cherniss was the first to

pay attention to remedial strategies in the burnout process.

For A.M. Pines the burnout is a state emerging often for people working with other people. However, the Author claims that only strongly motivated persons become burned out. In her opinion "in order to burn out a person must be first in the passion. A person without a strong motivation may experience stress, alienation, depression, existential crisis or fatigue, but does not burn out" [6, p.27].

In Poland a very interesting concept of the burnout was shown by H. Sęk. According to her, a professional burnout is a set of symptoms appearing within professions where a close, committed interaction with another person is the key point of professional actions and conditions success and development. It includes professions which may be described as social. H. Sęk emphasises that the burnout syndrome appears gradually and as a result of prolonged stress and correlation of additional subjective and environmental factors [8, p.9].

On the basis of the research it can be stated that the sources of the professional burnout can be placed on three levels:

- individual: low self esteem, uncertainty, being passive, the feel of external control, a low feeling of remedial effectiveness, avoidance of difficult situations, lack of self confidence, having too high expectations, perfectionism;
- interpersonal: unsettled relations between colleagues at work and the clients of the institution where the helping relation occurs, as well as stressful situations between principals and co-workers;
- organizational: irrational scope of requirements given by the principals, the style of management not appropriate for a certain institution and people working there, contradiction of the aims of the institution with the values and norms acknowledged by the worker, inability to reconcile professional responsibilities with the responsibility towards family and friends [13].

We can view the risk of teachers' burnout syndrome by analysing the role he plays within his profession, which, as researchers show, is:

- ambiguous and incoherent - we are not really sure what the effects of work should be and how to measure them. Also the pupils' and parents' demands for the teacher, principals' and his own demands as well. Vital are also external limitations, which can enable to support the individualised and comprehensive development of a pupil;
- psychologically difficult - demanding an intensive work, adequate reactions to social situations, fast decisive process on the basis of various data, clear communication and high social competence, showing the lack of consent to confront internal tensions in relations with pupils, requiring a constant development;
- inconsistency with other roles - when meeting the expectations connected with it makes it difficult or impossible to perform duties related to other roles. Teacher plays the role of an educator, tutor, administrator, carer/leader of the afterclasses, a representant of school's authority. A great prominence is in taking the roles of the teacher, mother, wife and a person responsible for the household [11, p. 35–36].

As we can see from the above, that the demands for the teachers are very high, at the same time, what should be emphasised, the profession is not a prestigious one, does not have right work conditions, economical status.

When analysing a teachers' professional burnout, H. Sęk enumerated many elements. These are: incommensurable to the effort, earnings, low social status of the profession, some features and behaviours of the pupils, excessive and often contradictory demands from the principals as well as inflexible system of expectations [8, p.45]. To the list, H. Przybyła, adds such elements as: inappropriate style of leadership of the school headteacher, unsettled interpersonal relations, too excessive psychological and physical effort necessary in the profession, the need of taking additional jobs because of low earnings [5, p.34]. S. Tucholska however, suggests that the burnout syndrome is "a resultant of interpersonal competence as well as vitality and remedial abilities" [12, p. 218]. It is also worth to mention that about rising demands towards teachers, which may, from one hand, intensify his professional activity and conduce his development, but from the other, the multiplicity of the demands often exceeding psycho-physical abilities, may cause the apparition of the burnout syndrome in unfavorable conditions.

Before the syndrome becomes fully developed, there are some symptoms, which inform about excavating problems.

"Professional burnout begins secretly and is not recognised by the person it concerns. At the beginning there are tiredness, tension, irritability, hyperactivity for the changes, with the signs of psycho-physical fatigue. There is also the lack of energy, discouragement and the signs of depression, that appear together with chronic tension caused by stress not changed by any remedial actions" [9, p.96].

Tired and disappointed teachers find it more and more difficult to cope with parents' and principals' demands. They work a lot, but are not effective. They complain about illmannered, lazy, aggressive pupils, ungrateful parents, but they do not know that a part of those opinions results from the sense of his own incompetence to deal with professional situation [9, p.96].

Instead of rational, realistic estimation of the situation and a deep thought about own profession there appear first signs of unreasonable, defensive distancing [9, p.96].

The teacher who should be a person forming the "perspective", a person full of initiative, enthusiasm, as a result of the burnout, becomes a person who contradicts this role. Discouragement, and at the same time, the lack of wish to change anything, tiredness become the source of many alarming personal changes, which have an impact on forming your own picture. Such a teacher becomes the reason of toxic educational behaviours [3, p.62].

The victims of the burnout syndrome are often teachers, who identify themselves emotionally with their work, who hope to find the sense of life in it, who are full of hope and idealism. The contact with the realities, the sense of inability to reach the aims and a very limited influence on the effects become the reasons of a slow, but effective deconstruction of their personality. "The privilege of showing the way to young people becomes a burden, and the teachers' ethos a remote, unattainable, often irritative reality" [3, p.62]. The mission that the teacher started his professional work with, becomes gradually a discouragement and the sense of helplessness, becomes an ordeal.

The results of the burnout in the educational work, that are enumerated most often are:

- reproductive actions, which is mainly the lack of initiative in educational work,
- the tiredness with the work and with the pupils, causing the problems in relations between them,
- apparent activity leading to a considerable lowering of educational effectiveness,
- boredom in the work, revealed as: being impatient with the pupil,
- didactic schematicism showing as a duplication of ineffective educational methods,
- self-deception, giving the substitute of self-realization,
- permanent complaint being infectious to the pupil,
- contestation bringing the risk of one-sided estimation of the educational situations [3, p. 15].

As it can be easily observed, an initial passion, fascination with work and new experiences give the place to dissatisfaction with own achievements, exhaustion and dislike for people.

To sum up, a professional burnout appears when work stops to be satisfactory, when the person stops to develop, gets the feeling of dissatisfaction with the realization of the tasks that were satisfying not long ago.

1. Anczewska M., Świtaj P., Roszczyńska J., *Wypalenie zawodowe*, "Postępy Psychiatrii i Neurologii", 2005.
2. Gaś Z. B., *Doskonali się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela*, Lublin 2001.
3. Mastalski J., *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie*, Kraków 2005.
4. Pasikowski T., *Polska adaptacja kwestionariusza Maslach Burnout Inventory*, (w:) Sęk H. (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny – mechanizmy – zapobieganie*, Warszawa 2000.
5. Przybyła H., *Psychologiczne koszty zespołu wypalenia zawodowego wśród nauczycieli a kierunki pomocy psychologicznej*, (w:) Rongińska T., Gaida W., Schaarschmidt U. (red.), *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim*, Zielona Góra – Potsdam 1998.
6. Sekulowicz M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie*, Wrocław 2002.
7. Sęk H., *Szkoła a wypalenie zawodowe*, Poznań 1996.
8. Sęk H., *Wypalenie zawodowe – psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Poznań 2000.
9. Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa 2007.
10. Stochmiałek J., *Wokół pojęcia "wypalenie zawodowe" w procesie pracy*, "Pedagogika pracy", nr 44, 2004.
11. Szonert Rzepecka D., *Wypalenie zawodowe*, (w:) Skłodowski H., *Człowiek w kryzysie – psychospołeczne aspekty kryzysu*, Łódź 2010.
12. Tucholska S., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin 2003.
13. Wojciechowska J., *Syndrom wypalenia zawodowego*, "Nowiny Psychologiczne", nr 5-6, 1990.

The teacher's professional burnout syndrome is not a new phenomenon. In the recent years there have appeared many publications, that not only explain the issue but show clearly that it occurs within the population of Polish teachers. It is an alarming state, because the syndrome has a negative impact not only on the teacher, but also on the persons he deals with in his work. Deepened analysis of the issue, finding the mechanisms of how it begins, will help to find effective means of counteraction against it, and will become an important factor in the change of professional situation of every worker, especially of teachers.

Key words: stress, professional burnout, teacher.

СОЦІОЛОГО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена соціолого-правовому аналізу толерантності у контексті її формування у студентів вищих навчальних закладів. Автор розглядає термін “толерантність” з точки зору науковців соціологічного напрямку та досліджує сутність даного поняття у правовому вимірі. На підставі опрацювання джерел наукової літератури відзначено теоретичну цінність соціології та філософії щодо формування толерантності студентів вищої школи у процесі гуманітарної підготовки.

Ключові слова: толерантність, толерантна особистість, гуманітарна підготовка, соціологія, право, сутність толерантності.

Постановка проблеми. XXI століття характеризується значними міграційними процесами населення. Кожний куточок нашої планети стає все більш багатонаціональним і багатокультурним. Різноманіття думок, поглядів, переконань, стилів життя породжує численні конфлікти між людьми. У зв'язку з цим виникає необхідність у мирному співіснуванні осіб різних рас, релігій, національностей, тому на сучасному етапі розвитку людства важливого значення набуває толерантність.

В інтересах міжнародної злагоди істотно важливо, щоб окремі люди, общини і нації визнавали і поважали культурний плюралізм людського співтовариства. Мир неможливий без толерантності, а розвиток і демократія неможливі без миру. Толерантність необхідна у відносинах як між окремими особами, так і на рівні сім'ї й громади. У школах і університетах, в рамках неформальної освіти, вдома і на роботі необхідно зміцнювати дух толерантності й формувати відносини відкритості, уваги один до одного і солідарності [4, с.179]. Відтак толерантність виступає вагомим складовою гуманних людських взаємин.

Проблема толерантності набуває особливої актуальності у процесі навчання у ВНЗ, адже нашому суспільству потрібні спеціалісти не лише з високим професійним рівнем, але й такі, які зможуть легко взаємодіяти з іншими людьми на основі взаємопорозуміння та взаємоповаги. Виникає необхідність у формуванні особливого типу особистості студента – толерантної особистості. Таким чином, вектор сучасної вищої освіти необхідно спрямувати на формування толерантного молодого громадянина нашої держави, що є невідкладним завданням сьогодення.

Аналіз останніх досліджень. Для того, щоб розв'язати дану проблему якомога раціональніше, знайти найбільш дієві підходи щодо пошуку шляхів формування толерантності у студентства, вважаємо за необхідне ґрунтовно вивчити сутність поняття “толерантність” з наукової точки зору. Досліджуючи це питання, ми з'ясували, що на сучасному етапі поняття толерантності є об'єктом вивчення різних наук. Найбільшого науково-теоретичного розмаху вона набула у філософії (В. Лекторський, О. Хеффе, Р. Валітова, В. Золотухін, Б. Хомяков, О. Довгополова, Є. Бистрицький та інші), політології (Ю. Тищенко, В. Ханстантинов, П. Гречко, І. Жадан, В. Шовкопляс, В. Рахманін, В. Логвинчук та інші), соціології (В. Гараджа, М. Мацковський, О. Свинцова, О. Хижняк, О. Швачко, О. Шликова, А. Шабанова та інші), психології (І. Гріншпун, С. Братченко, О. Рудихіна, О. Асмолов, Д. Леонтєв, І. Воробйова, О. Клепцова та інші) та педагогіці (В. Тишков, М. Боритко, О. Байбаков, П. Комогоров, Ю. Тодорцева, Т. Білоус, Я. Довгополова та інші). Варто зауважити, що поняття толерантності є ще мало дослідженим вченими-правниками (О. Тарасишина, В. Павлов).

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми. Як свідчить огляд літератури, в Україні кількість наукових досліджень, присвячених проблемам формування толерантності, не є достатньою, оскільки поняття “толерантність” порівняно нове у науковому дискусійному полі України. Зокрема, ґрунтовних досліджень, пов'язаних із проблемою формування толерантності студентів ВНЗ у процесі вивчення гуманітарних предметів на даний момент у нас немає.

Метою даного дослідження є спроба простежити, як саме розуміють сутність цього поняття у соціолого-правовому контексті, що, ймовірно, дасть згодом змогу використати досвід цих дисциплін з вивчення теоретичних основ проблеми толерантності для побудови моделі формування толерантності студентів ВНЗ у процесі гуманітарної підготовки.

Відповідно до мети визначено головні завдання дослідження: проаналізувати поняття “толерантність” з точки зору соціологічного та правового поглядів; виявити наявність теоретичної цінності соціології та права щодо формування толерантної особистості студента вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо, насамперед, досліджуване поняття у правовій сфері. Ґрунтовне вивчення даного питання дає змогу стверджувати, що толерантність набула значного сенсу та значення по всій планеті ще у ХХ столітті. У цьому переконує ряд міжнародних політичних та нормативно-правових актів, прийнятих та затверджених Генеральною Асамблеєю ООН, в яких поняття толерантності присутнє як цінність, принцип та механізм політики: Конвенція про попередження злочину геноциду та покарання за нього (9 грудня 1948 р.); Загальна Декларація прав людини (19 грудня 1948 р.); Конвенція про боротьбу із дискримінацією в галузі освіти (14 грудня 1960 р.); Декларація про ліквідацію усіх форм расової дискримінації (20 листопада 1963 р.); Декларація принципів міжнародної культурної співпраці (4 листопада 1966 р.); Міжнародний пакт про громадянські та політичні права, Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права (16 грудня 1966 р.); Декларація про расу та расові упередження (27 листопада 1978 р.); Конвенція про ліквідацію усіх форм дискримінації стосовно жінок (18 грудня 1979 р.); Декларація про ліквідацію усіх форм нетерпимості та дискримінації на основі релігії або переконань (13 листопада 1981 р.); Декларація про права осіб, які належать до національних чи етнічних, релігійних і мовних меншин (18 грудня 1992 р.). Ще одним доказом також виступає і Європейська конвенція про захист прав і основних свобод людини, прийнята членами Ради Європи 4 листопада 1950 р. тощо [7, с.5–6].

Особливе значення для нашого дослідження має Декларація принципів толерантності, затверджена резолюцією генеральної конференції ЮНЕСКО 16 листопада 1995 р. Саме завдяки зусиллям ЮНЕСКО в останні десятиліття поняття “толерантність” стало міжнародним терміном, найважливішим ключовим словом у проблематиці світу, яке наповнюється своїм особливим сенсом і покликане бути єдиним для будь-якої мови на нашій планеті. Цей документ розкриває основи розуміння сутності толерантності.

1) Толерантність означає повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування і свобода думки, совісті і переконань. Толерантність – це гармонія у різноманітті. Це не тільки моральний обов’язок, але й політична і правова потреба. Толерантність – це чеснота, яка робить можливим досягнення миру і сприяє заміні культури війни культурою миру.

2) Толерантність – це не поступка, поблажливість або потурання. Толерантність – це, насамперед, активне ставлення, що формується на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини. Ні за яких обставин толерантність не може служити виправданням посягань на ці основні цінності, толерантність повинні виявляти окремі люди, групи і держави.

3) Толерантність – це обов’язок сприяти утвердженню прав людини, плюралізму (в тому числі культурного плюралізму), демократії і правопорядку. Толерантність – це поняття, що означає відмову від догматизму, від абсолютизації істини і утверджує норми, встановлені в міжнародних правових актах у галузі прав людини.

4) Вияв толерантності, який співзвучний повазі прав людини, не означає терпимого ставлення до соціальної несправедливості, відмови від своїх або поступки чужим переконанням. Це означає, що кожен вільний дотримуватися своїх переконань і визнає таке ж право за іншими. Це означає визнання того, що люди за своєю природою різняться зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою, цінностями і володіють правом жити в мирі і зберігати свою індивідуальність. Це також означає, що погляди однієї людини не можуть бути нав’язані іншим [4, с.177–178].

Законодавство України, зокрема Конституція України, становить правову основу толерантності й містить норми щодо захисту громадян від дискримінації за національною, політичною чи релігійною ознакою у зв’язку з виявленням власних поглядів і переконань.

Так статтею 24 Конституції України передбачено, що громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом. Не може бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками [5, с.7].

Відповідно до статті 26, іноземці та особи без громадянства, що перебувають в Україні на законних підставах, користуються тими самими правами і свободами, а також несуть такі самі обов’язки, як і громадяни України [5, с.7].

Згідно із статтею 33 головного закону нашої держави, кожному, хто на законних підставах перебуває на території України, гарантується свобода пересування, вільний вибір місця проживання, право вільно залишати територію України [5, с.9].

Статтею 34 кожному гарантується право на свободу думки і слова, на вільне вираження своїх поглядів і переконань [5, с.9].

У статті 35 Конституції України вказується, що кожен має право на свободу світогляду і віросповідання. Це право включає свободу сповідувати будь-яку релігію або не сповідувати ніякої, безперешкодно відправляти одноособово чи колективно релігійні культури і ритуальні обряди, вести релігійну діяльність. Здійснення цього права може бути обмежено законом лише в інтересах охорони громадського порядку, здоров'я і моральності населення або захисту прав і свобод інших людей [5, с.9].

Законодавство України також регулює відносини у сфері політичної толерантності. Зокрема, у статті 36 йдеться мова про те, що громадяни України мають право на свободу об'єднання у політичні партії та громадські організації для здійснення і захисту своїх прав і свобод та задоволення політичних, економічних, соціальних, культурних й інших інтересів [5, с.9].

Аналізуючи поняття толерантності у правовому контексті, зазначимо, що наукових досліджень по цій проблемі існує надзвичайно мало, навіть незважаючи на те, що толерантність укорінилася у праві досить давно.

О. Тарасишина визначає толерантність як одну із чеснот і високих цінностей, що передбачає пошану і визнання рівності, відношення до іншої людини як до рівнодостоїнної особи, що виражається у свідомому придушенні відчуття неприйняття, викликаного всім тим, що знаменує в іншому “інше”, при цьому припускаючи настроєність на порозуміння і діалог з іншим, визнання й пошану його прав на відмінність, відмову зведення різноманіття до одноманітності або переважання будь-якої однієї точки зору, а також від домінування, насильства і насильницьких дій проти іншого через визнання у кожній людині рівноцінної істоти, яка має право на власні переконання, визнання різних людських культур, норм поведінки, прав іншого [12, с.17].

В. Павлов здійснив наукову інтерпретацію поняття “правова толерантність” як особливого принципу правового виховання, що володіє якістю загальнолюдського імперативу, який є результатом селективної соціально-правової еволюції, практичне використання якого дозволяє оптимізувати стан законності, справедливості, правомірності, обов'язковості, утвердження у суспільстві відносин соціального партнерства та миролюбства [8].

Цікавою також вважаємо думку В. Шаліна про те, що принцип толерантності необхідно кодифікувати як громадянсько-правову норму. Лише завдяки такій правовій легітимізації толерантність стане передумовою діалогу культур [15, с.6–7].

Як відповідь на це твердження, на тему толерантності і права висловлює свою думку і П. Гречко, стверджуючи, що толерантність – це вільний вибір людини, а право включає у свою структуру примусові міри впливу [3, с.180].

Можна зробити висновок, що толерантність у праві виступає як категорія державної політики, як система установок та принципів, яка визначає та регулює міжкультурну комунікацію і взаємини. Водночас підвищення інтересу до толерантності у соціології, викликане зростанням кількості конфліктів у всіх сферах соціальної взаємодії. Припускаємо, що толерантність може стати саме тим соціальним фактором, який спрямує суспільство на спільну діяльність й взаємопорозуміння.

Поняття толерантності у соціології досліджене ґрунтовніше, ніж у праві. “Соціологічний енциклопедичний словник” розділяє значення терміну толерантність на : 1) терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, ідей, думок, вірувань; 2) відсутність або послаблення реагування на несприятливі фактори, в разі зниження чуттєвості до їх дії [10, с.370]. У “Соціолого-педагогічному словнику” толерантність постає як обов'язковий принцип існування правової держави, демократичного стану суспільства, морального здоров'я колективів [11, с.274].

В. Гараджа розглядаючи толерантність як соціальний феномен, стверджує, що вона присутня у процесах соціальної взаємодії, які мають характер міжкультурного контакту. На думку дослідника, толерантність означає, по-перше, позицію, тобто ставлення (індивіда, групи) до тих соціальних реалій (інших людей та груп), які оцінюються позитивно як допустимі, незважаючи на їх відмінність, і по-друге, поведінку, що виражає це ставлення, яка націлена на взаємодію з “іншим” і забезпечує співіснування з ним [2].

М. Мацковський, у рамках соціологічної парадигми толерантності, виділяє три основних предмети дослідження:

1) толерантність можна розглядати як систему цінностей, яка входить у структуру суспільної свідомості. У зв'язку з цим можливий аналіз державної доктрини в цій сфері, основних типів суспільної свідомості, свідомості різних соціальних груп, прошарків населення тощо. У цьому випадку об'єктом дослідження будуть виступати проблеми розробки теоретично обґрунтованих показників стратифікації суспільної свідомості, побудова різних його типів, аналіз впливу на кожний тип ідеологічних та соціально-економічних чинників і вплив визначеного типу свідомості на соціальні процеси і особливості поведінки людей.

2) толерантність може розглядатися в рамках функціонування певного конкретного інституту, особливо значимого для дослідження ідеології толерантності. Аналізуючи цей процес функціонування в рамках визначеної соціологічної теорії, можна аналізувати особливості впливу толерантних або інтолерантних цінностей, норм і зразків поведінки на установки і поведінку окремих індивідів чи груп.

3) предметом дослідження може бути система міжгрупових взаємодій (міжнаціональних, міжетнічних, міжконфесійних тощо). Тут мова йде, насамперед, про великі соціальні групи, виділені за соціально-демографічними показниками, і проведення емпіричних досліджень у відносинах між членами цих груп (міжособистісні відносини двох конкретних представників національних чи релігійних груп, або відношення до людини як до представника тієї чи іншої групи) [6].

Толерантність, на переконання О. Агапова, в першу чергу, являє собою проміжну конкретно-історичну соціальну форму, де попередні стійкі зв'язки розпалися, а нові ще формуються. Іншими словами, толерантність виникає як ситуація пильного погляду на тих, кого ще вчора вважали своїм, а сьогодні він уже є іншим, претендуючи на інші основи ідентичності [1, с.12].

З точки зору соціологічної науки характеризує толерантність і О. Свинцова, визначаючи її як позицію, ставлення індивіда, групи до іншого індивіда, групи, що виражається у поведінці на основі ціннісного сприйняття; як певну характеристику моральної поведінки, яка базується на уявленнях про ідеали; як інтегровану соціальну взаємодію на основі єдиної ціннісної системи, спрямованої на солідарність і гармонійне співіснування; як універсальну цінність, яка лежить в основі функціонування сучасного суспільства і розуміє її як готовність до усвідомлених дій, спрямованих на досягнення гуманістичних взаємин між людьми і групами людей, які мають різні світогляди, різні ціннісні орієнтації, стереотипи поведінки [9, с.12, 13, 15].

О. Шликова пропонує декілька підходів до розуміння сутності толерантності у соціологічному контексті:

1) перший полягає в уявленні про сучасне суспільство як про коаліцію різних соціальних суб'єктів, кожен з яких у процесах взаємодії зберігає свою ідентичність;

2) другий підхід, в першу чергу, визнає право іншого на відмінність;

3) третій підхід до розуміння сутності толерантності ставить на головне місце право кожного соціального суб'єкта відрізнятись від інших [17, с.13–14].

У контексті дослідження А. Шабанової толерантність тлумачиться як активна позиція учасників соціальної взаємодії, що формується у процесі первинної соціалізації, яка полягає у розумінні, повазі і прийнятті іншої людини такою, якою вона є, її переконань, думок, форм поведінки, без застосування агресії, тиску [14, с.10].

Здійснюючи соціально-філософський аналіз толерантності, В. Шалін виявив, що у понятті толерантність люди виражають своє ставлення до дій, які сприяють соціальним контактам та допомагають досягати різних важливих для них цілей. Толерантність виражається у прагненні людини досягти порозуміння без застосування насилля, а навпаки, використовуючи гуманітарні можливості: діалог, роз'яснення, співпрацю [15, с.326].

У своїх дослідженнях О. Швачко вказує: "Генезис толерантності пов'язаний із поступовим розкриттям сутності іншої людини і усвідомленням того факту, що вона з характерною їй своєрідністю є оплотом мого власного існування. Толерантність – це творча децентрація для досягнення "золотої середини" взаємодії "Я-Інший", це консенсус, який призводить до гармонізації відносин" [16, с.165].

О. Хижняк вважає, що соціальна толерантність розглядається як характеристика соціальної взаємодії, яка проявляється у здатності встановлювати і зберігати мирними способами спільність між суб'єктами за наявності соціальних нерівностей, що її порушують. Вона обумовлена соціальним і

соціокультурним контекстами того середовища, в якому вона сприйнята, формується і відтворюється як цінність, культурна норма і принцип діяльності [13, с.7].

Висновки. Отже, толерантність як різностороннє поняття в останні роки стала однією із найбільш актуальних тем гуманітарних наук. Вивчення наукової літератури засвідчило, що єдиного визначення терміну “толерантність” немає. У кожній із цих наукових сфер дане поняття набуває своєрідного смислу та відтінку, оскільки кожен з учених по-своєму, із власної точки зору розглядає цей феномен, а кожна з наук має певні теоретичні та практичні напрацювання – визначення толерантності, її характеристики тощо. На підставі аналізу джерел наукової літератури, можна констатувати, що всі вони не виключають, а, навпаки, доповнюють одне одного. Таким чином, соціологія та право становлять певну теоретичну цінність у контексті вивчення проблеми толерантності.

Враховуючи те, що у нашому дослідженні нас цікавить вплив гуманітарних предметів на формування толерантної особистості студентів, перспективними напрямками подальших наукових розвідок вважаємо можливість використати теоретичні дослідження й досвід кожної з цих наук для створення моделі формування толерантності студентів ВНЗ у процесі гуманітарної підготовки.

1. Агапов О. Д. Толерантность как социальная форма: от претерпевания к труду жизни / О. Д. Агапов // Теория и практика толерантности: этнокультурные и межконфессиональные аспекты. – Казань: Изд-во “Познание” Института экономики, управления и права, 2009. – С. 12–17.

2. Гараджа В. И. Толерантность как социальный феномен [Электронный ресурс] / В. И. Гараджа // Ломоносовские чтения. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2003. – Режим доступа: <http://lib.socio.msu.ru/library?e=d-000-00---0-lomon--00-0-0-0prompt-10---4-----0-11--1-ru-50---20-about---00031-001-1-1utfZz-8-00&a=d&c=lomon&cl=CL1&d=HASHf7d9b1619274e7fa4af6bf9>. – Загл. с экрана.

3. Гречко П. К. О границах толерантности / П. К. Гречко // Свободная мысль – XXI. – 2005. – № 10. – С. 173–182.

4. Декларація принципів толерантності // Міграція і толерантність в Україні: [зб. ст. / за ред. Ярослава Пилипинського]. – К.: Стилюс, 2007. – С. 175–181.

5. Конституція України: чинне законодавство зі змінами та допов. станом на 1 серпня 2008 р. – К.: ПАЛИВОДА А. В., 2008. – 48 с.

6. Мацковский М. М. Толерантность как объект социологического исследования [Электронный ресурс] / М. М. Мацковский // Век толерантности. – 2001. – № 3–4. – Режим доступа: <http://www.tolerance.ru/vek-tol/3-0-mackovskii.html>. – Загл. с экрана.

7. О толерантности: библиогр. указ. / сост. Е. Н. Кошкина; Свердлов. обл. межнац. б-ка. – Екатеринбург: СОМБ, 2009. – 83 с.

8. Павлов В. Н. Правовое воспитание и толерантность в условиях современного российского общества [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01 / Павлов Владимир Николаевич. – Владимир, 2005. – 21 с. – Режим доступа: <http://www.referun.com/n/pravovoe-vozpitanie-i-tolerantnost-v-usloviyah-sovremennogo-rossijskogo-obschestva>. – Загл. с экрана.

9. Свинцова О. А. Интеграционный потенциал толерантности в Российском обществе (региональный аспект): автореф. дис. ... канд. социолог. наук: 22.00.04 / Свинцова Ольга Александровна. – Волгоград, 2008. – 23 с.

10. Социологический энциклопедический словарь / Под ред. Г. В. Осипова. – М.: М-Норма, 2000. – 488 с.

11. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. – К.: ЕксОб, 2004. – 304 с.

12. Тарасишина О. М. Справедливість і толерантність у сучасному праві України: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01 / Тарасишина Оксана Миколаївна. – Одеса, 2008. – 21 с.

13. Хижняк О. В. Соціальна толерантність у теоретико-соціологічному вимірі: автореф. дис. ... канд. соціолог. наук: 22.00.01 / Хижняк Олександр Володимирович. – Харків, 2010. – 18 с.

14. Шабанова А. А. Социальные институты формирования толерантности: на примере семьи и школы: автореф. дисс. ... канд. социолог. наук: 22.00.04 / Шабанова Анастасия Александровна. – Краснодар, 2007. – 21 с.

15. Шалин В. В. Толерантность (культурная норма и политическая необходимость) / В. В. Шалин. – Ростов-на Дону, 2000. – 356 с.

16. Швачко О. Толерантність як психолого-соціальний феномен / О. Швачко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. – № 2. – С. 154–170.

17. Шлыкова Е. В. Толерантность и миграционные процессы в контексте социологии риска: автореф. дисс. ... канд. социолог. наук: 22.00.04 / Шлыкова Елена Викторовна. – Москва, 2008. – 28 с.

The article is devoted to the analysis of tolerance in sociology and law in the context of the university students' tolerance formation. The author examines the term “tolerance” from the point of view of the scholars of the sociological branch and investigates the essence of the concept of tolerance in law. Having studied the scientific literature, the researcher distinguishes the theoretical value of sociology and law in the university students' tolerance formation in the process of liberal education.

Key words: tolerance, tolerant personality, liberal education, sociology, law, essence of tolerance.

УДК 373.66:376.54
ББК 74в051

Оксана Ворощук

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

У статті розглянуто соціально-педагогічну роботу з обдарованими дітьми у центрах дитячої та юнацької творчості. Обґрунтовано соціально-педагогічну роботу з обдарованими дітьми у центрах дитячої творчості.

Ключові слова: обдаровані діти, творча обдарованість, активність, центр дитячої та юнацької творчості, гурток.

Сьогодні особливо актуальним є завдання щодо створення сприятливого соціального середовища для розвитку творчої особистості юного громадянина. Мається на увазі не лише вплив сім'ї, школи, громадськості на формування особистості, а й тих факторів, які важче виявляються, прогнозуються – творче, культурне, релігійне оточення індивіда, національні традиції, суспільно-економічні явища, засоби масової інформації тощо. За цих умов система соціальної допомоги виступає своєрідним координатором роботи з узагальнення різних впливів на розвиток творчої особистості.

В умовах сьогодення, відповідно до Державної цільової програми розвитку позашкільної освіти на період до 2014 рр., коли науково-технічний прогрес висуває все більші і більші вимоги до особистості, її інтелектуального потенціалу, психологічних властивостей та інших особистісних якостей, обдаровані діти є основним творчим та науковим потенціалом держави, гарантією її соціально-економічного та наукового процвітання. В цьому сенсі виявлення обдарованих першочергова.

В останнє десятиріччя вітчизняними вченими проведено ряд досліджень специфіки соціальної та соціально-педагогічної роботи з учнями в різних освітніх системах. Це дослідження І. Звереві, А. Капської, І. Козубовської, С. Марченко, І. Миговича, Л. Міщик, Н. Лавриненко, Г. Лактіонової, О. Пічкаря, Г. Поповича, Н. Романової, С. Савченко, В. Сидорова, С. Толстоухової. Проблеми виховання особистості дитини в умовах позашкільних навчальних закладів висвітлено у працях С. Букреєвої, В. Вербицького, Л. Ковбасенко, В. Мачуського, Л. Островської, В. Пострілюного, Г. Пустовіта, В. Редіної, Т. Сущенко, Н. Тернової та ін.

Метою **статті** є обґрунтувати соціально-педагогічну роботу з обдарованими дітьми у центрах дитячої творчості.

Розвиток, прогрес будь-якого суспільства неможливий без активізації діяльності людини. Протягом тисячоліть людина як активний творець суспільства була і є об'єктом пізнання представників різних філософських, педагогічних та психологічних шкіл. Нагромадження знань про розвиток людської природу було розпочате філософами Конфуцієм, Сократом, Платоном. В епоху Відродження ідеали щодо виховання дітей знайшли відображення в поглядах Ф. Рабле, Т. Мора, Р. Декарта. Над розв'язанням проблеми розвитку творчого пізнання працювали представники Нової доби Д. Локк, Ж-Ж. Руссо, Й. Песталоцці. Ідеї творчого розвитку в процесі навчання і виховання знайшли відображення в працях відомих педагогів. У педагогічній спадщині Д. Дідро, Кондорсе, Песталоцці, Дістервега розроблені підходи щодо аналізу задатків, розумових сил і здібностей дітей. Я. Коменський знаходився під впливом розвитку природничих наук, відповідаючи на запити часу, створює закінчену теорію, в якій намагається розв'язати і питання, що пов'язані з проблемою розвитку і формування пізнавальних здібностей учнів.

Проблему розвитку пізнавальної діяльності учнів та методів пізнання одним із перших вітчизняних педагогів почав розглядати К. Ушинський. Природу пізнання він розглядав у філософському, фізіологічному і психологічному плані. Використання найсвіжіших на той період наукових знань про механізми і природу пізнання дозволило К. Ушинському розробити теорію методів навчального пізнання як специфічного процесу [6].

Як бачимо, поняття “обдарованість” має свою історію, різні думки обстоювалися з цього приводу. У різних наукових джерелах підкреслюється багатозначність терміну “обдарованість”,

можна відмітити багатогранність підходів щодо його розгляду, намагань типологізувати даний феномен. При визначенні обдарованості як неординарного явища науковці використовують поняття „феномен”, що в перекладі з грецької означає „те, що з’являється” [1]. Аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури показав, що це поняття і сьогодні залишається складним і дещо суперечливим, оскільки обумовлено складністю самого явища обдарованості.

Ми поділяємо думку Б. Теплова про те, що при визначенні основних понять про обдарованість найбільш доцільно виходити з поняття “здібність”, а самі здібності є якостями або окремими структурами якостей особистості, які виступають як її індивідуально-типологічні особливості і формуються на основі задатків індивіда [8].

Вчений виділив три ознаки здібностей: здібності - це індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; здібності - це лише ті особливості, які мають відношення до успішності виконання діяльності або декількох діяльностей; здібності не можуть бути зведені до знань, вмінь та навичок, які вже має людина, хоча і обумовлюють легкість та швидкість їх здобуття [2].

В суспільній теорії і практиці існує ряд моделей і концепцій обдарованості. Викликає інтерес концепція обдарованості, яку запропонував А. Матюшкін. Обдарованість, на його думку, є комплексом інтелектуальних, творчих та мотиваційних факторів. Вона розглядається як загальна передумова розвитку і становлення творчої особистості. При цьому автор виділяє в обдарованості наступні п’ять компонентів: домінуюча роль пізнавальної мотивації; дослідницька, творча активність, яка виявляється у пошуках нового, в постановці і вирішенні проблем; можливість досягнення оригінальних рішень; можливість прогнозування і передбачення; здатність до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки. Вчений вважає принципово важливим зауважити, що обдарованість, талановитість необхідно пов’язувати з особливостями власне творчої діяльності, проявом творчості, функціонуванням творчої людини. Нам імпонує в концепції А. Матюшкіна акцентування ролі творчості в розвитку обдарованості, бо саме вона є специфічною якістю діяльності обдарованої особистості [3].

Перш ніж перейти до розгляду типологій обдарованості, потрібно визначитися щодо творчої складової обдарованості. З приводу творчої складової обдарованості точилися і точаться дискусії (В. Андреев, Л. Гурова, О. Матюшкін, Н. Лейтес, В. Шубинський, В. Мерлін та інші). Їх сутність полягає в тому, що одні дослідники відстоюють правомірність виділення творчої обдарованості як окремого самостійного її виду; інші спеціалісти звертають увагу на те, що творчість, креативність є елементом усіх видів обдарованості. Зокрема, О. Матюшкін наполягає на тому, що є лише один вид обдарованості - творча; якщо немає творчості, безглуздо говорити про обдарованість [3].

В. Моляко виділив в системі творчого потенціалу такі складові: задатки, схильності, які проявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, перевагах, а також у динамічності психічних процесів; інтереси, їх спрямованість, частота і систематичність їх виявлення; домінування пізнавальних інтересів; прагнення до створення нового, схильність до створення нового, до пошуку і вирішення проблем; швидкість у засвоєнні нової інформації; утворення асоціативних масивів; схильність до постійних порівнянь, співставлень, вироблення еталонів для наступного відбору; прояви загального інтелекту - сприйняття, розуміння, швидкість оцінок і вибору шляху вирішення, адекватність дій; емоційне забарвлення окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб’єктивне оцінювання і т.ін.; цілеспрямованість, рішучість, працелюбство, систематичність у роботі, сміливе прийняття рішень; творчість - вміння комбінувати, знаходити аналогії, реконструювати; схильність до заміни варіантів, економічність в рішеннях, раціональне використання засобів, часу та ін.; інтуїтивізм - схильність до надшвидких оцінок, рішень, прогнозів; порівняно більш швидке оволодіння вміннями, навичками, прийомами та інші; здатність до побудови особистісних стратегій і тактик при вирішенні загальних і спеціальних нових проблем, завдань, пошук виходу із складних, нестандартних, екстремальних ситуацій [4].

Опрацювання науково-теоретичних джерел, в яких представлені погляди вітчизняних та зарубіжних вчених щодо видів обдарованості, дає нам підставу розглядати: інтелектуальну, академічну, соціальну, технічну, художню, психомоторну, духовну обдарованість.

Обдарованість невід’ємно пов’язана із творчістю. Будь-який вид спеціальної обдарованості (музичної, художньої, інтелектуальної, технічної і т.д.) включає в себе елементи творчості. Однак, коли йдеться про творчу обдарованість, як правило, говорять про вищий рівень розвитку спеціальної обдарованості. Для того, щоб результати творчості відповідали критерію новизни,

оригінальності, необхідний високий рівень і здібностей, і операційно-технічних умінь, які дозволяють досягти цих результатів. Соціально-педагогічне дослідження особливостей творчої обдарованості повинно бути спрямоване на її прояви в конкретних видах діяльності.

Задля цього в Україні історично склалася певна організаційна система МАН України, центри науково-технічної творчості учнівської молоді та центри дитячої та юнацької творчості (далі ЦДЮТ). Очолює її Державний центр науково-технічної творчості учнівської молоді України, який перебуває у адміністративному підпорядкуванні Міністерства освіти і науки України. Він є організаційно-методичним центром з пошуку обдарованої учнівської молоді, дитячої технічної творчості в Україні [8].

ЦДЮТ – заклад освіти, призначений надавати дітям та юнацтву додаткову освіту, спрямовану на здобуття знань, умінь та навичок за інтересами, забезпечувати потреби особистості у творчій самореалізації, організації її змістовного дозвілля; це широко доступна навчально-виховна установа, яка надає дітям підліткам рівні можливості для творчого розвитку і самовизначення у вільний час. Головними завданнями ЦДЮТ є:

- створення умов для гармонійного розвитку особистості, задоволення всебічних потреб у додатковій освіті в сфері наукової, художньої, декоративно-прикладної творчості, еколого-натуралістичній, туристсько-краєзнавчій, фізкультурно-оздоровчій, військово-патріотичній та інших видах діяльності, організацією дозвілля дітей та учнівської молоді;

- збереження та розвиток кращого досвіду світової та національної практики позашкільної роботи з дітьми та учнівською молоддю, сприяння впровадженню якісно нових форм, методів і засобів навчання та виховання;

- створення системи пошуку, розвитку, підтримки юних талантів і обдарувань для формування творчої та наукової еліти у різних галузях суспільного життя, стимулювання творчого самовдосконалення дітей та учнівської молоді;

- формування в учнів та молоді національної самосвідомості, активної громадської позиції;

- задоволення потреб учнівської молоді у професійному самовизначенні відповідно до її інтересів та здібностей.

ЦДЮТ розробляє та затверджує програму реалізації головних напрямків діяльності з урахуванням особливостей, інтересів учнівської молоді, потреб сім'ї, інших освітніх закладів, молодіжних та дитячих громадських організацій тощо. Також організовує роботу з учнями впродовж календарного року. У період канікул здійснюється масова робота з учнями, в тому числі туристичні походи, екскурсії, подорожі, експедиції, змагання, табірні збори, відкриває табори та туристичні бази тощо.

Навчання здійснюється в одновікових і різновікових об'єднаннях за інтересами (гурток, секція, студія, клуб, ансамбль, театр тощо).

У масовій роботі ЦДЮТ взаємодіє з сім'єю, громадськими організаціями, навчальними закладами, позашкільними, культурно освітніми установами і важлива роль у цьому процесі, безперечно, належить соціальному педагогові.

Зміст і принципи функціонування системи виховання пов'язані з ціннісними орієнтирами, визначеними у суспільному житті. Соціальні зміни, що відбуваються в нашій державі, актуалізують нові завдання у сфері виховання, зумовлюють необхідність пошуку прогресивних методів і підходів для реалізації цих завдань.

Основним принципом побудови виховання майбутнього покоління в ЦДЮТ є збереження надбань минулого з гармонійним доповненням ефективними підходами та методами, відомими сучасному людству. Таким надбанням минулого можна вважати організацію творчої діяльності дітей, юнацтва чи дорослих у гуртках.

У процесі становлення особистості гуртки виконують різноманітні функції: розширюють та поглиблюють знання у тій чи іншій сфері науки, техніки, мистецтва; виконують роль «репетитора» (гуртки: математики, фізики, астрономії, комп'ютерної техніки, іноземних мов та ін.); здійснюють професійну підготовку: наприклад, плетіння з лози, кінологи, вишивання та ін.; розважально-комунікативні, які організовують дозвілля людини, сприяють створенню психологічної комфортності відпочинку.

В умовах дозвілля формуються неформальні колективи, що дає можливість особистості виступати у нових соціальних амплуа, де вона задовольняє особистісні потреби у самоперевірці,

самооцінці особистого «я». Це зона активних стосунків, задоволення особистих інтересів, це зона для розвитку дружби, товаришкості, психологічної сумісності.

Діяльність у гуртку є важливою формою педагогічного впливу на формування особистості, коли реалізується цілий комплекс навчально - виховних завдань, а саме: формується суспільнокорисна активність гуртківців; розвивається інтерес до науки, сучасної техніки, науково-дослідницької роботи, творчого підходу у будь - якій діяльності; цілеспрямовано виховується професійний інтерес; розширюються комунікативні стосунки між членами колективу, розвивається повага до особистості та здатність до самоконтролю, самооцінки; розвивається емоційна сфера особистості, створюється доброзичлива атмосфера у колективі гуртка, закладається основа для товаришування, взаємодопомоги; через діяльність гуртка з'єднується колектив з життям, вирішуються актуальні і значущі завдання. За змістом гуртки поділяються на ряд напрямків, які диференціюються тематикою роботи в них і віком учнів [8].

При ЦДЮТ працюють соціальний педагог і практичний психолог. Приступаючи до роботи з групою дітей у гуртку вони вивчають їх індивідуальні особливості, не тільки рівень творчого розвитку, але й всі інші сторони їх життя. Це дає можливість так планувати роботу, щоб кожне заняття стало джерелом накопичування духовних цінностей, відкриттів і перспектив на майбутнє. До завдань соціального педагога, що працює в ЦДЮТ входить виявлення, навчання і розвиток обдарованих дітей, супровід і підтримка інновацій у роботі з обдарованими дітьми, вивчення вікових і індивідуальних особливостей дитини, робота з сім'ями з питань навчання і розвитку обдарованої дитини, проведення діагностики і прогнозування, а також розробка рекомендацій що сприяють оптимальному навчанню і розвитку обдарованої дитини.

На основі вищезазначеного можемо зробити висновок, що побудова стратегії соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми у ЦДТ передбачає її всебічне вивчення. ЦДЮТ розробляють та затверджують програму реалізації головних напрямків діяльності з урахуванням особливостей, інтересів учнівської молоді, потреб сім'ї, інших освітніх закладів, молодіжних та дитячих громадських організацій тощо. Це є одним з перших етапів допомоги соціального педагога обдарованій дитині.

1. Большая Советская Энциклопедия: В 30-ти т. Т. 27. – М.: “Советская Энциклопедия”, 1977. – 624 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – С-Пб.: Питер, 1999. – 356 с.
3. Матюшкин А. М. Загадки одаренности: проблемы практической диагностики. – М.: Школа-пресс, 1993. – 127 с.
4. Моляко В. Психология творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини // Практична психологія і соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1–4.
5. Пашнев Б., Зуев І., Павленко В., Халін А. Система пошуку обдарованих учнів сучасними психодіагностичними методами: авторська програма // Психолог. – 2004. – № 43. – С. 5–15.
6. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. Т. 1. – К.: Рад. школа, 1983. – 489 с.
7. Украинская Советская Энциклопедия: В 12-ти т. – Т. 7. – К.: Главная редакция Украинской Советской Энциклопедии, 1982. – 567 с.
8. <http://osvita.ua>.

In the article maintenance of social pedagogical work is considered with the gifted children in the centers of child's and youth work. An experiment is carried out in relation to determination of level of cognitive activity, cognitive motivation; level of intellectual development; level of creativity; degree of originality of thought.

Key words: children, creative gift, activity, center of child's and youth work, group, are gifted.

УДК 37.01:613.81

ББК 74. 01

Ірина Дідух

РЕАЛІЗАЦІЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ ПЛАСТОВОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ

У статті йдеться про можливість використання історичного досвіду “Пласту” за умов сьогодення. Головною підставою для розв’язання цього завдання є спільність, єдність головної мети виховання в сучасній Україні і мети виховання у “Пласті”.

Ключові слова: “Пласт”, виховання, загальнолюдські цінності, школа, сім'я, здоровий спосіб життя.

Постановка проблеми. Питання використання історичного досвіду виховання в “Пласті” в сучасній роботі з молоддю складне й неоднозначне. Учені-педагоги, широка громадськість, батьки покладають справедливі сподівання на те, що прилучення їхніх дітей до Великої Гри сприятиме запобіганню багатьох небезпек і викликів пострадянського соціуму, зокрема відкриває нові можливості у формуванні моральних, ідейних, фізичних якостей особистості згідно із загальнонародськими, національними, пластовими ідеалами. Це, своєю чергою, подекуди зумовлює пряму лінійне, спрощене розуміння пластової ідеї і перенесення досвіду, практики, здобутків пластового виховання першої третини ХХ ст. у сучасне молодіжне середовище.

Така ситуація іноді призводить до розчарування в скаутинзі з боку як суб’єктів, так й об’єктів виховання. Річ у тім, що, як з’ясували науковці, не існує повної адекватності змісту виховної роботи в “Пласті” соціокультурним запитам та віковими особливостям сучасної молоді. Вона по-новому дивиться і сприймає світ, аніж її однолітки міжвоєнного періоду, позаяк живе і розвивається в іншому світі – в умовах власної національної державності, глобальної комп’ютеризації з необмеженими можливостями доступу до інформації, зростання/абсолютизації значущості матеріальних цінностей тощо. Отож, теперішнє юнацтво, з одного боку, є прагматичнішим, більш поінформованим, комунікабельним, а з іншого, – індиферентним в ідейно-політичному відношенні, менш романтичним і “консервативним” тощо.

Слід урахувати, що і сама організація “Пласт” існує за якісно відмінних суспільних обставин. Вона розвивається за умов національної державності, тож замість утисків і переслідувань з боку офіційних чинників, як це було за міжвоєнного періоду, вправі сподіватися на всіляку підтримку з їхнього боку у своїй діяльності. Це актуалізує питання щодо завдань і пріоритетів її діяльності на сучасному етапі. За міжвоєнного періоду ХХ ст. на Західній Україні “Пласт” розглядався як чинник продовження визвольної боротьби, як “спадкоємець” традицій національно-визвольних змагань доби Козаччини та передусім періоду 1914-1920 рр., що гуртує і готує молоду генерацію до здобуття втраченої державної незалежності. У діаспорі, окрім того, він відіграв вагомий етнозберігаючий роль, прилучаючи народжене на чужині українське юнацтво до рідної мови, культури, традицій.

Така ситуація на тлі розмаїття дитячих і молодіжних організацій у сучасній Україні може викликати не лише “різне прочитання” змісту і завдань діяльності “Пласту”, а й посилити скепсис, зневіру щодо “доцільності” та “ефективності” використання скаутської виховної методики. Безпідставність таких поглядів спростовують принаймні два аргументи. По-перше, на початку ХХІ ст. скаутські організації продовжують активно діяти у близько ста країнах світу; попри певні особливості, вони залишаються відданими наріжним засадам і ідеалам, сформульованим фундаторами скаутингу, тому продовжують творити єдиний суспільно-виховний рух. По-друге, скаутинг (“Пласт”) завжди сповідував і продовжує ґрунтуватися на вічних загальнонародських цінностях та невідчужливих новочасних “модифікаціях” ідеалів Добра, Любові, Вірності, Справедливості, Честі, Гідності. Більше того, чимало завдань, які успішно розв’язувалися “Пластом” за різних суспільних умов і державно-політичних режимів, стали особливо злосудними для сучасного молодіжного середовища. Ідеться про формування активної життєвої позиції, додержання здорового способу життя, несприйнятливості до наркогенних речовин, плекання почуттів колективізму і взаємовідповідальності, збереження етнокультурної толерантності, викорінення різних “вад національного характеру” та розв’язання інших виховних завдань, актуальних як у ХХ, так і в ХХІ сторіччях.

Мета та завдання статті. З таких позицій спробуємо творчо осмислити й визначити можливості адаптації нагромадженого на західноукраїнських землях у 1911-1939 рр. досвіду пластового виховання для розв’язання сучасних проблем, що стоять перед історико-педагогічною наукою та державними інститутами, освітніми установами, громадськими дитячими й молодіжними об’єднаннями у формуванні зростаючого покоління громадянського суспільства України.

Головною підставою для розв’язання цього завдання є спільність, єдність головної мети виховання в сучасній Україні і мети виховання у “Пласті”. Ідеться про створення умов і середовищ для безперервного цілеспрямованого саморозвитку молоді особистості та розкриття і реалізації нею творчого потенціалу. Таким чином, створюються передумови для підготовки зростаючого покоління відповідно до потреб і поступу сучасної цивілізації загалом та націотворчих процесів зокрема. Отож, можемо стверджувати, що і за умов глобальних цивілізаційних зрушень, коли ламаються стереотипи мислення, швидко змінюються і трансформуються моральні орієнтири,

апробовані сторічним досвідом, ідея і практика скаутингу не лише не знецінюється, а навпаки, набуває нового сенсу і стає надійним дороговказом для досягнення справжніх ідеалів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українській історико-педагогічній науці активно розробляється проблематика становлення особистості в дитячих і молодіжних об'єднаннях (І. Андрухів, В. Андрущенко, І. Бех, В. Кремень, М. Михальченко, В. Огнев'юк, В. Окаринський, Б. Савчук, Н. Сас, О. Сухомлинська, О. Яременко та ін.). Зокрема глибше вивчаються організаційно-педагогічні засади вихованого процесу в "Пласті", з акцентом на його сучасному розвитку в Україні (Ю. Жданович [2]); проблема самовиховання дітей у системі скаутину (Л. Ярова [8]); педагогічні умови соціалізації молоді в скаутських організаціях (С. Діба [1]). Утім, історичний досвід діяльності "Пласту" в Галичині в контексті сучасних реалій теорії і практики виховання ще не був предметом окремого спеціального дослідження.

Виклад основного матеріалу. Реальні інтерес та значення для теорії і практики діяльності сучасних громадських дитячих і молодіжних організацій має вся пластова модель виховання, починаючи від організаційних засад повсякденної вишкільної (виховної) роботи, завершуючи формами, методами, засобами її ведення та ідейними і морально-етичними принципами реалізації Великої Мети скаутингу.

Для сучасної соціальної та позашкільної педагогіки значний науковий і практичний інтерес становить досвід пластової організації, яка за складних суспільно-політичних умов продемонструвала значні потенційні можливості щодо доповнення і розвитку інтелектуального, духовного, фізичного становлення дітей та підлітків, які здійснювали школа, сім'я, церква та інші соціальні інститути.

У "Пласті" виробилася стала система зв'язків із сім'ями пластунів. Вони розпочиналися із роз'яснення батькам "вовчентя" і "лисичок" змісту і завдань пластового виховання. Відтак з ними узгоджувався кожен важливий крок діяльності їхньої дитини-пластуна, починаючи від згоди на прийняття нею присяги про вступ до організації та завершуючи одержанням дозволу на їхню участь в екскурсіях, мандрівках, таборах, а подекуди і в різного роду національно-патріотичних акціях і заходах. Поряд із цими обов'язковими формальними проявами контактів батьки залучалися до практичної роботи з організації різних аспектів життєдіяльності "Пласту". Зокрема вони часто полагоджували зі шкільним керівництвом та офіційними владними чинниками питання щодо заснування та діяльності пластових осередків, захищали їх від невиправданих утисків, клопоталися про відновлення в разі заборони тощо. Існувала практика, коли батьки виступали в ролі меценатів, надаючи фінансову допомогу в улаштуванні пластових таборів та функціонуванні пластових гуртків і куренів загалом. Важливе значення мало запрошення батьків на суто пластові свята й різного роду акції, де діти демонстрували набуті в організації знання, уміння та навички. Це значно підносило її авторитет в очах присутніх. До слова, будучи фахівцями з певних професій, батьки готували пластунів до відповідних іспитів "уміlostей" та брали участь у комісіях з їх складання тощо.

Хроніка у часописі "Молоде життя" [3] фіксує факти створення при окремих куренях батьківських "комітетів" чи "гуртків", які фактично виконували функції їхніх опікунів. Така практика виявила свою ефективність та знайшла підтримку з боку Вищої пластової команди, однак поширити її на більшість пластових частин не вдалося. Прикметно, що характер такого роду стосунків істотно залежав від соціального стану батьків: представники інтелігенції більше цікавилися життям пластових колективів і допомагали в їхньому розвитку, аніж селянство чи ремісництво.

При розгляді історичного досвіду взаємин "Пласту" зі школою на західноукраїнських землях у першій третині ХХ ст. доцільно абстрагуватися від суспільно-політичних обставин, що їх зумовлювали, адже пануючі державні режими розглядали школу як засіб денаціоналізації молоді та виховання лояльних громадян країни. Тому зосередимося на з'ясуванні поглядів теоретиків і провідників "Пласту" щодо того, як він повинен допомагати школі у вихованні дитини. За будь-яких обставин ці чинники виховання розглядалися не як конкуренти, а партнери, причому, попри всі відмінності, "Пласт" завжди визнавав пріоритет школи.

У багатьох випадках "Пласт" відігравав не лише компенсаційну, а й визначальну роль у вихованні молоді особистості. Так, він домінував при формуванні здорового способу життя через системне і послідовне роз'яснення й переконання в необхідності та значенні щоденної руханки (фізкультури), загартовування, додержання гігієнічних норм і поміркованості в усьому, а особливо у відмові від споживання наркотичних речовин (алкоголь, тютюн) тощо. Пластовому новацтву і юнацтву прищеплювалося розуміння того, що здоров'я – це одна з найбільших цінностей людини,

необхідна для належного виконання своїх обов'язків перед Батьківщиною, родиною, самим собою, а отже, і для продуктивного навчання [5, с.148].

“Пласт” краще, аніж школа, “навчав навчатися”, тобто давав навички ефективної самоорганізації навчання через планування, послідовний і цілеспрямований розподіл пріоритетів і особистого часу, мобілізацію внутрішніх сил, уміння співпрацювати з іншими тощо. На відміну від школи “Пласт” навчав “раціоналізувати” і “сепарувати” знання: заперечуючи хаотичне, безглузде нагромадження інформації, він висував вимогу “доцільного інтелектуального самовдосконалення”, що спрямовувала на одержання корисних знань, необхідних для професійної діяльності, орієнтації у складному сучасному світі, ухвалення правильних рішень за різних ситуацій. При цьому не визнавалася поверхневність знань, що спонукало до пошуку істини та проникнення в сутність речей і предмет студіювання.

Ці проблеми залишаються актуальними для сучасної шкільної і студентської молоді, яка має безліч різних принад, годинами просиджує на комп'ютерними іграми, тому “постійно не встигає” займатися насправді важливими корисними справами. Сучасні тенденції щодо формалізації виявлення рівня знань посилюють заформалізованість усього навчального процесу, коли молода людина не може розібратися у величезному потоці інформації, тому обмежується її поверхневим засвоєнням, не розуміючи сутності відповідних процесів і явищ.

Скаутинг - “Пласт” - Велика Гра – це майже синонімічні поняття у їх найширшому розумінні. У “вузькому” розумінні гра – метод, який наскрізь пронизує модель пластового виховання. Він знайшов універсальне застосування у пластовій життєдіяльності, забезпечуючи формування інтелектуальних, морально-етичних, психічних, фізичних та інших рис і якостей членів організації. Так, “енциклопедією” пластових ігор називають книжку П. Франка “Пластові гри й забави” (1913) [7], де їх описано близько 80. Гадаємо, саме цей “ігровий сегмент” теорії і практики пластового виховання має найбільший конкретно-діяльнісний вираз і може безпосередньо (з певними елементами творчості) використовуватися у вихованні сучасних школярів.

За пануючих на західноукраїнських землях у міжвоєнний період суспільно-політичних умов “Пласт” набув виняткового значення в національно-патріотичному вихованні молоді, що явно не збігалось (суперечило) з державною освітньою політикою. Діяльність у цьому напрямі реалізовувалася в різних формах. На ґрунтовне вивчення і широке використання заслуговує досвід налагодження історико-краєзнавчої роботи. Її дієвість та ефективність забезпечувалася, по-перше, поєднанням з екскурсіями, прогулянками, кількадедними походами та пластовим таборомванням. По-друге, вона носила різнобічний характер (природознавчий, героїко-патріотичний, культурно-пізнавальний), що зумовлювалося місцевими можливостями: вивчення флори і фауни та пошук лікарських рослин поєднували зі збиранням фольклорних матеріалів, даних про пам'ятки історії та культури, спогадів ветеранів війни, встановленням місць поховань учасників національно-визвольних змагань тощо. По-третє, краєзнавча робота мала комплексний характер і супроводжувалася розв'язанням творчих завдань: на основі нагромаджених матеріалів укладалися хроніки, описи та проводилася інша дослідницька робота, що сприяла розвитку інтелектуальних творчих здібностей та формуванню любові до рідного краю, почуття гордості за його людей.

За сучасних ринкових умов та комерціалізації суспільних відносин нового звучання набирає пластовий метод “щоденної доброї справи”, який поширюється не лише на соціальне, але й природне середовище. Розуміння того, що “щастя людини – це вміння давати щастя іншим” (Р. Байден-Пауелл) [4, с.45], посилює віру у власні сили та відкриває необмежені можливості для самовдосконалення особистості. Соціальна значущість такої установки полягає в готовності допомагати людині, незважаючи на її національність, віросповідання, політичні уподобання. Цей метод співзвучний із засадничою ідеєю скаутингу “допомоги ближньому”, що проявляється у здійсненні особистої добродійності та в участі в громадських добродійних акціях. Вони слугують основою для практичної реалізації ідей гуманізму, відкривають перспективи для посилення індивідуального впливу на розв'язання соціальних проблем, дають можливість для самореалізації особистості, яка за будь-якої соціально-економічної ситуації визнаватиме пріоритет моральних цінностей.

Урешті, за міжвоєнного періоду ХХ ст. “Пласт” (відносно школи) розглядався як змістовна форма дозвілля в найширшому (й особливому) розумінні цього явища. У цьому випадку він ставав найсприятливішим середовищем для формування всебічно розвиненої особистості.

Історичний досвід “Пласту” набуває нового звучання за умов розбудови громадянського суспільства в Україні. Його внутрішній устрій ґрунтувався на засадах демократії, чіткого розподілу прав, обов’язків і відповідальності. Пластовий гурток, полк/курінь становили свого роду “мініреспубліку” з власним демократично обраним проводом (урядом), який на засадах консенсусу чітко виконував свої функції – організаційні, культурно-освітні, господарські, фінансові тощо. Вся життєдіяльність пластових осередків регулювалася на основі писаних і неписаних законів та сумлінного виконання кожним членом добровільно взятих обов’язків. Внутрішню цілісність і сконсолідованість та водночас ієрархічну супідрядність, місце і заслуги кожного члена організації забезпечувала система правил співжиття і символів – заохочень, покарань та відзнак і відзначень. Зовнішню атрибутивність увиразнював однострій, що засвідчував приналежність пластуна до Великої Спільноти Одномудців та вирізняв її серед іншої людської маси.

Гадаємо, такі риси, що утверджують дух єдності, солідарності, гордості за перебування у дитячій/підлітковій, молодіжній організації, мають бути властиві кожній з них, тому слід створювати відповідні соціальні та педагогічні умови для їх цілеспрямованого формування.

Заслужують на уважне вивчення і творче використання зміст і механізм функціонування гурткової системи “Пласту”, що становила основу його життєдіяльності. Робота в мікрогрупах однолітків, з одного боку, чітко планувалася згідно із загальними вишкільними програмами, які передбачали підготовку до складання чергових пластових “проб” та іспитів “уміlostей” [6]. З іншого боку, вона повсякчас корегувалася відповідно до соціальних запитів, інтересів та здібностей дітей і підлітків. Через постійні контакти, спілкування і тісну співпрацю вони одержували можливість для самореалізації, самоствердження в очах товаришів. Усе це забезпечувало продуктивне оволодіння конкретними знаннями, уміннями, навичками у сфері пластування, розширення життєвої компетентності, опанування основами конкретної професійної діяльності, а також забезпечувало потребу в цікавому змістовному дозвіллі. Таким чином, свою ефективність і надчасовість доводив пластовий метод взаємодопомоги. Він нівелював комплекс меншовартості, бо дитина завжди могла розраховувати на підтримку товаришів і старшого наставника, які навчать, допоможуть, підкажуть.

Широкий комплекс актуальних для сучасної теорії і практики виховання проблем стосується соціально-психологічного аспекту педагогічної взаємодії між дитиною, підлітком та старшим виховником (наставником) в умовах пластової групи. У розрізі сучасних науково-теоретичних трактувань вона здійснювалася на двох рівнях. Перший – суб’єкт-об’єктний – не виключав маніпулятивних впливів під час передачі інформації, хоча переважав мотиваційний вплив виховника, що стимулював здорові амбіції вихованця, спонукав його до свідомої роботи над собою, заохочував до самодисципліни і самовдосконалення. Другий – суб’єкт-суб’єктний – був домінуючим, оскільки органічно відповідав демократичній природі “Пласту”. Діалогічне спілкування старшого наставника-виховника підносило новака й пластуна-юнака у власних очах як рівноправного партнера та примушувало його з подвійною силою опановувати основами пластових знань, удосконалювати уміння і навички, щоб виправдати довіру і сподівання наставника. Важливе значення в таких стосунках мала та обставина, що останній був не набагато старшим та “необтяженим” фаховою педагогічною освітою зі схоластичними знаннями й вимогами до “особистості учителя”. Та обставина, що функції виховників здебільшого виконували старші пластуни, які самі продовжували самовишкіл, поглиблюючи знання й шліфуючи свої уміння і навички з різних видів пластування, нівелювало бар’єри у стосунках із вихованцями.

Такий взаємовплив наставника та вихованця в пластових групах (гуртках) забезпечував відкритість партнерських стосунків між ними. Вони не конкурували, а йшли назустріч, взаємодоповнювали один одного: виховник (студент, гімназист) мав вищий рівень освіти і фаховий досвід; новик чи юнак відзначалися допитливістю і прагненням якнайкраще опанувати всі премудрості пластування, щоб бути схожим на свого старшого товариша.

На членів пластового руху накладалася особлива відповідальність за участь у громадсько-політичному житті. Вони не мали права репрезентувати “Пласт” (що послідовно зберігав засади надпартійності і позаконфесійності. - І. Д.) у жодних акціях, зібраннях партійного чи політичного характеру. Цим, до речі, він вигідно відрізнявся від інших як західноукраїнських молодіжних організацій (“Сокіл”, “Січ”, “Луг”), що контролювалися певними партіями і часто використовувалися у їхніх цілях, так і від радянської піонерської організації, яка публічно декларувала відданість ідеалам компартії. Очільники “Пласту” гостро критикували втягування

підлітків до політичної боротьби, позаяк через свою жорсткість, подекуди аморальність це негативно позначалося на їхніх морально-етичних орієнтирах і поглядах, гасило романтизм, спричиняло апатію і розчарування в юнацьких душах. Ця проблема залишається актуальною і за сучасних умов, коли окремі політичні сили намагаються використовувати дітей і підлітків у своїх вузькопартійних інтересах, що, до речі, суперечить і відповідним міжнародним нормам.

Поряд із цим, “Пласт” націлював і всіляко підтримував участь своїх членів у загально-громадянських акціях національно-патріотичного звучання. При цьому ні новаки, ні пластуни-юнаки не мали бути “гарною оздобою” певних урочистостей чи “сліпими виконавцями” чийсь волі. Вони виступали як свідомі, повноправні, самодостатні учасники найрізноманітніших патріотичних акцій і культурно-просвітніх заходів, надаючи їм більшої урочистості й організованості.

Пануюча у мікрогрупі/пластовому колективі (гуртку, курені) атмосфера співтворчості та довіри між вихованцями і виховниками сприяла засвоєнню спільних ідеалів і цінностей та взаємовідповідальності за долю організації, що, своєю чергою, є невід’ємною самодостатньою частинкою значно більшого утворення – світового скаутського руху. На такому тлі кристалізувалася етнокультурна толерантність, що в першій третині ХХ ст. знаходило вираження у формулах-гаслах: “Всі скаути – брати!”, “Загальноскаутське братерство – велика сила, що може змінити світ!” і т. ін.

За міжвоєнної доби “Пласт” став однією з небагатьох західноукраїнських громадських організацій, яка виходила за межі “містечкових” питань і спрямовувала своїх членів на участь у розв’язанні проблем усього людства. Пластун мав знати і розуміти стан, перспективи розвитку всього скаутського руху і світового співтовариства та прагнути в міру можливого долучитися до їхнього вирішення. Маючи повагу у своєму “малому” товаристві, він мусив прагнути здобути визнання серед світової спільноти. Такі ціннісно-діяльнісні орієнтири набувають особливої актуальності за сучасних глобалізаційних процесів, позаяк не залишають місця для будь-яких виявів шовінізму, ксенофобії, етнічного нарцисизму, а відкривають шляхи для формування поваги і любові до однолітків та усіх людей з іншим кольором шкіри, віросповідання, до усього світу загалом.

Висновки. Таким чином, розвиток пластового руху на західноукраїнських землях у 1911-1939 рр. засвідчує, що його історичний досвід і практика відповідають завданням і можуть ефективно використовуватися у формуванні зростаючого покоління сучасної України. Це стосується як вироблених ним гуманістичних ідей та морально-етичних ідеалів, що відповідають загальнолюдським і національним цінностям українського народу, так і конкретних форм, методів, засобів виховання, які забезпечують усебічний розвиток особистості та спонукають її до постійного самовдосконалення. Будучи невід’ємним складником світового скаутського руху, “Пласт” становить унікальне явище української культури та національної етнопедagogіки. Він заслуговує на глибоке вивчення, щоб цінний перевірений сторічною практикою досвід донести до освітянського загалу, органів влади різних рівнів та широкої громадськості, які б спільними зусиллями могли творчо й ефективно використовувати невичерпний формуючий потенціал національного скаутського виховання.

1. Диба С. Г. Скаутський рух в Україні та в світі: історія та сучасність // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 2. – С. 142–150.

2. Жданович Ю. М. Виховання особистості у скаутській організації Пласт / Ю. М. Жданович // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей і учнівської молоді. – 36. наук. праць. – К. – Житомир: Вид-во Волинь, 2003. – Кн. 1. – С. 108–114.

3. Молоде життя. Часопис Українського Пласту. Видає. Укр. Краєве Тов-во охорони дітей і опіки над молодіжкою у Львові. – 1921-1930.

4. Пластування для хлопців. Написав Байден-Пауел. Начальний скаут світу. – Друге українське видання. – Авторизований переклад О. Кульчицького. - Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1999. – 302 с.

5. Савчук Б. Український Пласт. 1911-1939 / Борис Савчук. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1996. – 264 с.

6. Тисовський О. Життя в Пласті: Основи пластового знання для української молоді / Олександр Тисовський. – Львів: Накл. Верховної Пластової Ради, 1921. – 158 с.

7. Франко П. Пластові гри й забави / Петро Франко. – Львів, 1913. – 52 с.

8. Ярова Л. О. Самовиховання дітей та підлітків у системі скаутингу / Ярова Лариса Олегівна: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07. – Кіровоград, 2000. – 17 с.

The article referred to the possibility of historical experience “reservoir” for the conditions present. The main reason for solving this problem is common, the unity of the main goal of education in modern Ukraine and purpose of education in the “reservoir”.

Key words: *“Plast”, education, human values, school, family, healthy lifestyle.*

ПЕДАГОГІЧНО - ПРОСВІТНИЦЬКИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ ДНЗ З РОДИНАМИ ВИХОВАНЦІВ

У статті обґрунтовується питання формування основ педагогічної освіти (просвіти) батьків у сучасних умовах функціонування та розвитку дошкільної освіти.

Ключові слова: педагогічна просвіта батьків, педагогічний всеобуч, форми взаємодії ДНЗ з родинами.

Упродовж тисячолітньої історії людства склалось дві гілки виховання зростаючого покоління: сімейне і суспільне. Кожна з них є соціальним інструментом виховання, володіє специфічними можливостями у формуванні особистості дитини. Сучасна наука підкреслює пріоритет сім'ї у вихованні дитини, що проявляється в багатомірності форм впливу, в їх безперервності і тривалості, в діапазоні цінностей, які засвоює зростаюча людина. Особливий акцент ставиться на активізації участі батьків в освітньо-виховному процесі та узгодженні позицій педагогів і батьків. У Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" наголошено на необхідності оновлення стратегії і тактики взаємодії педагогів дошкільних закладів із батьками, зміни її векторів та акцентів [2].

Однак не всі сім'ї повною мірою реалізують весь комплекс можливостей впливу на дитину. Причин може бути багато: одні сім'ї не хочуть виховувати дитину, інші — не вміють цього робити, треті — не розуміють, для чого це потрібно робити. Соціально-педагогічні дослідження умов сімейного виховання, а також практика роботи дошкільних навчальних закладів переконливо доводять, що батькам необхідна допомога спеціалістів-педагогів, спрямована на підвищення їхньої педагогічної культури, на створення в сім'ї та дошкільному закладі середовища, яке сприяло б емоційному збагаченню дитини, її морально-духовному становленню. Сучасні умови діяльності дошкільних закладів висувають взаємодію з родиною на одне з перших місць. Батьки є основними соціальними замовниками дитячих садків, тому взаємодія педагогів і батьків стає насущною проблемою дошкільного виховання та освіти.

Питання сімейного виховання розглядають педагоги, соціологи, психологи, психотерапевти, такі як: А.К. Васильєва, Л.В. Загик, С.В. Ковальов, Т.А. Кулікова, А.С. Макаренко, Т.А. Маркова, В.О. Сухомлинський та ін.

При цьому необхідно відзначити, що в педагогічній науці здавна триває суперечка, що важливіше в становленні особистості: родина чи суспільне виховання (дитячий садок, школа, інші освітні установи). Одні великі педагоги схилилися на користь родини, інші віддавали пальму першості суспільним установам. Так, Я.А. Коменський назвав материнською школою ту послідовність і суму знань, які одержує дитина з рук і вуст матері [6].

Педагогічна спадщина гуманістів — просвітників наповнена цінними порадами щодо виховання малюків та дітей у родинах: «Материнська школа» Я. Коменського; «Думки про виховання» Д. Локка; «Еміль, або про виховання» Ж.-Ж. Руссо; «Як Гертруда вчила своїх дітей» Й. Песталоцці.

На важливість родинного виховання вказували відомі діячі Г. Сковорода, С. Русова, Т. Шевченко, П. Куліш, Б. Грінченко, І. Франко, О. Духнович, Л. Українка, Т. Лубенець, Г. Ващенко.

Сучасна наука також оперує даними про важливість сімейного виховання для повноцінного розвитку особистості дитини, оскільки його сила і вплив не порівнюються з жодним, навіть з дуже кваліфікованим вихованням у дитячому садку чи школі. Психологічні та соціально-педагогічні дослідження дозволяють стверджувати, що сім'я посідає дуже важливе місце серед факторів та соціальних груп, які впливають на формування особистості.

Мета статті: обґрунтувати сучасні підходи до педагогічної взаємодії ДНЗ та сім'ї, узагальнити інформацію про упровадження дієвих форм співпраці з батьками

Батьки — головні природні вихователі дитини. Основний чинник у формуванні особистості — це виховний клімат сім'ї. Рідна домівка — не тільки місце притулку, дах над головою, а й родинне вогнище, місце захисту від життєвих негараздів. Батьки є першим суспільним середовищем дитини, а родина — провідним інститутом соціалізації. Батьки першими розкривають маленькій людині предметний світ і надають йому емоційного забарвлення.

Через життя в сім'ї формується ставлення до людей, речей, самого себе, виробляються ідеали та цінності. Любов дитини до батьків забезпечує безпеку, виступає гарантом емоційного благополуччя. Дитині мало просто того, щоб її любили. Вона потребує підтримки на всіх періодах дитинства. Глибокий, постійний контакт з дитиною – необхідна умова виховання у будь-якому віці. Але тісний контакт і взаєморозуміння не виникають самі по собі. Батьки їх будують і творять, починаючи з віку немовляти.

Значна частина сучасних батьків, не маючи належної педагогічної підготовки, припускають серйозних помилок у вихованні своїх дітей. Тому надзвичайно важливою сьогодні стає проблема озброєння батьків педагогічними знаннями, тобто проблема педагогічної просвіти батьків.

За останній час до освітніх установ висуваються підвищені вимоги. І це не випадково. Зросла роль освіти в нашій країні, що і змінило ставлення до дошкільних закладів.

На практиці впродовж тривалого часу склалося так, що дитячий садок стосовно сім'ї був незалежним, підпорядковувався адміністративним органам зі щонайменшою звітністю перед сім'єю. За твердженнями спеціалістів у дошкільних закладах достатньо розвинені і виховані діти це, здебільшого ті, в сім'ях яких з особливою увагою ставляться до виховання. Діти, які викликають труднощі з питань загального розвитку, вихованості загалом виростають у сім'ях, зі збідненим вихованням. Отже програма, чітко організований освітньо-виховний процес у дошкільному закладі виявляються прямо залежні від сім'ї: якщо в сім'ї дбають про дитину, то й дитячий садок допомагає в збагаченні розвитку, якщо ж сім'я належно не займається виховання, чи створює для дитини важкі умови, то дитячий садок не в змозі допомогти.

Тим часом, як зазначається в інструктивно-методичному листі МОНУ від 04.10.07 № 1/9-583 «Про систему роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні навчальні заклади»: не всі батьки спроможні оволодіти спеціальними знаннями, навичками, вміннями щоб правильно здійснювати навчально-виховний процес в умовах сім'ї та послідовно розвивати своє педагогічне мислення.

Головна педагогічна функція дошкільної установи: виховувати, вчити, успішно готувати до школи. Однак при цьому необхідно переглянути зміст і якість сильнішого впливу на кожну дитину. Всі ці фактори обумовлюють створення союзу однодумців у вихованні дитини – союзу батьків та педагогічного колективу дошкільного закладу. В основу взаємодії дошкільної установи і сім'ї покладається співробітництво. Ініціаторами його становлення повинні виступати педагоги, оскільки вони професійно підготовлені до освітньої роботи, розуміють, що успіх залежить від злагодженості і наступності у вихованні. Кожний педагог повинен усвідомлювати, що співробітництво потрібне в інтересах дитини, і в цьому необхідно запевнити батьків. Взаємодія дитячого садка і родини – одне з важливих завдань дошкільної освіти.

Взаємодія таких двох важливих інститутів забезпечує поєднання сімейного і суспільного виховання в одну суцільну ланку, спрямовану на реалізацію єдиної мети – всебічний, гармонійний розвиток особистості. Успіх співробітництва вирішальною мірою залежить від взаємних установок сім'ї та дитячого садка (В.К. Котирло, С.О. Ладивір). Найсприятливіше вони складаються за умов, коли обидві сторони усвідомлюють необхідність впливу на дитину і довіряють один одному. Люди стають союзниками тоді, коли розуміють і поважають потреби емоційного контакту і розуміння.

Демократичні перетворення у різних сферах суспільства дедалі більше залежать від рівня розвитку культури його громадян. У її структурі чільне місце посідає педагогічна культура. Вона набирає особливої актуальності в умовах утвердження та реалізації основних положень Закону України «Про освіту», Національної програми «Освіта» (Україна ХХІ ст.), в яких наголошується на необхідності не лише організувати родинне виховання та освіту дітей, як важливу ланку загального виховного процесу, а й забезпечувати педагогічний всеобуч батьків [3].

У законі України «Про дошкільну освіту» зазначається, що батьки є учасниками освітньо-виховного процесу і сім'я зобов'язана сприяти здобуттю дитиною дошкільної освіти або в дошкільному закладі, або у сім'ї. І тому один з напрямків співробітництва дошкільного закладу і сім'ї – це педагогічна освіта (просвіта) батьків для їх педагогічної культури [5].

Повноцінне здійснення завдань розвитку, навчання і виховання дошкільників значною мірою визначається налагодженням взаємодії дітей і дорослих: «педагоги – діти – батьки». Педагогам і членам родин вихованців слід усвідомити, що і діти, і вони є повноправними учасниками педагогічного процесу, та взаємодіяти на засадах діалогу, довіри, партнерства з правом ініціативи, активної дії, самоконтролю. Позиція дитини потребує поваги, розумного захисту і підтримки з боку дорослих учасників взаємодії. Взаємодія батьків та виховних закладів на сучасному етапі

залишається об'єктом досліджень та дискусій. Актуальні питання загальної проблеми взаємозв'язку сім'ї і дитячого садка у формуванні особистості дитини висвітлені у працях Л. Загик, В. Іванової, В. Котирло, Н. Кот, С. Ладивір, Т. Маркової, Л. Островської, Т. Пагути.

У методичному посібнику «Дитячий садок і сім'я» В. Котирло та С. Ладивір розкривають психологічні основи сімейного та суспільного виховання дітей-дошкільників, шляхи удосконалення форм та змісту роботи дошкільних закладів з батьками.

Т. Маркова та Л. Загик, окреслюючи завдання спільного виховання дітей дитсадком та родиною, узагальнюючи зміст та форми цієї роботи показують, як вони диференціюються в залежності від віку дітей [9]. Особливе місце тут відводиться педагогічній просвіті батьків.

Отже, сучасна наука підкреслює пріоритет сім'ї у вихованні дитини, що проявляється в багатомірності форм впливу, в їх безперервності й тривалості, в діапазоні цінностей, які засвоює зростаюча людина.

Таким чином, сутність освіти (просвіти) батьків вбачаємо в тому, щоб шляхом самоосвіти стимулювати їх не лише до реалізації визначеного змісту закладами формальної освіти, а й до реалізації їхнього особистісного (виховного) потенціалу в умовах сім'ї на засадах індивідуалізації впливу на дітей актуальними засобами загальнонародської та родинної етнокультури. Отже, властива батькам відкритість і спрямованість на дітей ініціює пошуки сенсу її власного буття. Відтак, володіючи належним рівнем педагогічної культури, батьки в прагненні пошуку такого сенсу, будуть намагатися, вважаємо, не лише повідомити дітям певний обсяг знань, сформулювати ті чи інші вміння й навички, а, передусім, підготувати їх до самореалізації в мінливому соціумі.

Основною мотивацією активного ставлення батьків до просвіти виступає не що інше, як їхні намагання якомога краще виховати своїх дітей. Натомість унаслідок такої діяльності неминучими будуть якісні зрушення в їх загальній та педагогічній культурі. Отож, як бачимо, освіта батьків об'єктивно перетворюється в їхню самоосвіту і є, відповідно, перманентним (нескінченим) процесом, який реалізується в конкретних умовах з оперттям на здобутки попередніх поколінь задля їх ефективного використання в майбутньому.

Складовою частиною загальної культури батьків є їхня педагогічна культура, яка функціонує як специфічний і особливий соціальний феномен, втілюючись у їхню творчу й виховну діяльність (як домашніх вихователів, вчителів) з її цілепокладанням на формування духовно багатого та гармонійної особистості в особі своїх дітей.

Педагогічна культура батьків за твердженнями Т. Алексеєнко, є їх достатньою підготовленістю до виховання дітей шляхом застосування виховних умінь в сімейній діяльності [1].

Оскільки педагогічна культура батьків реалізується у різних видах їх виховної діяльності, то вона сприяє формуванню різносторонніх відносин і міжособистісного спілкування, забезпечує самопізнання, саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення внаслідок оволодіння досвідом, який виробило людство впродовж століть. На процес формування педагогічної культури водночас впливає особистий життєвий емпіричний досвід та індивідуальні риси характеру батьків. Відтак рівень педагогічної культури узалежнений від суспільної спрямованості особистості кожного з батьків у синтезі з рівнем їхньої освіти.

Дослідники (Т. Іванова, К. Роджерс, В. Григор'єва, М. Стельмахович та ін.) висловлюють переконання, що в залежності від суспільно-економічних умов, від статусу сім'ї в суспільстві і виконуваних нею функцій, від культурних традицій сім'ї, батьки по-різному відносяться до дітей, керуються різними виховними напрямками [10].

Отже, педагогічну культуру відносимо саме до соціального феномену, оскільки вона формується у процесі всього життя та діяльності людини, починаючи передусім із сім'ї.

Як бачимо з означеного вище, науковці здебільшого вважають, що особливе значення полягає у взаємовідносинах між членами сім'ї, її моральному кліматі, педагогічних вміннях батьків та ін.

На сьогоднішній день батьківська просвіта забезпечується в основному засобами телебачення, радіо, періодичної преси.

Батьківська просвіта, що здійснюється дошкільним закладом, має спрямованість і мету. У зміст педагогічної освіти необхідно включати питання психофізіологічних особливостей дітей дошкільного віку, охорони життя, зміцнення здоров'я, створення умов для правильного фізичного розвитку. Звичайно, що для надання рекомендацій з питань адаптації дитини до умов садка, раціонального харчування, режиму дня, масажу, гімнастики і т.д. залучають фахівців і психологів, медичних працівників закладу. За даними досліджень Л.В. Поздняк і Н.Н. Лященко, умовами

успішної роботи з батьками є цілеспрямованість, системність, плановість, диференційований підхід до роботи з батьками з урахуванням специфіки кожної сім'ї, вікова диференціація змісту роботи з батьками, доброзичливість, відкритість.

Сучасне життя спонукає до урізноманітнення та оновлення форм спільної роботи дошкільного закладу і сім'ї.

Зазначимо, що педагогічна просвіта батьків завжди передбачала різноманітні форми роботи. Проведене дослідження, вивчення та аналіз методичних рекомендацій О. Кононко, Т. Алексеєнко, М. Машовець, інших науковців та практиків свідчить, що в сучасних освітніх закладах просвітня робота з батьками здійснюється через наступні форми взаємодії родини з дошкільним закладом.

Найпоширенішими формами індивідуальної роботи з родиною – консультації та бесіди, вступне анкетування, попередні візити батьків з дітьми до садка, відвідування педагогами своїх вихованців удома, телефонний зв'язок тощо. Сьогодні, на жаль, педагоги майже не відвідують сім'ї вдома, що дуже збіднює можливості вихователів, адже встановлення особистісного контракту дає змогу об'єктивно з'ясувати педагогічну позицію сім'ї, ознайомитися з умовами, в яких живе дитина, тактовно допомогти родині зрозуміти та виправити якість помилки або вжити рішучих заходів щодо оздоровлення виховної ситуації в сім'ї в цілому.

Для групової роботи варто об'єднувати родини зі схожими проблемами у вихованні дитини: ті, наприклад, де занадто вимогливі, суворі, жорсткі батьки, або родини, де повсякчас виникають конфлікти між дитиною та батьками тощо. Для таких груп родин варто розробити конкретні рекомендації, поради, які б допомогли виправити становище (надання відповідної методичної літератури, побудова конкретної та посильної моделі дій, проведення тренінгів, консультацій, ознайомлення з кращим досвідом тощо).

Роз'яснювальна та виховна робота, бесіда, диспути підвищують довіру батьків до педагога, його порад, рекомендацій, сприяють налагодженню партнерських взаємин між батьками та вихователями. Членів родини залучають до участі в підготовці та проведенні ранків, тематичних виставок-консультацій, «днів відкритих дверей», відкритих занять, конференцій з обміну досвідом родинного виховання. Ведення журналів запитань і відповідей допомагає встановити тісний взаємний зв'язок. Усі означені форми роботи з членами родини між членами родини та педагогами покликані активізувати педагогічний всеобуч, зальна мета якого – підвищити педагогічну та психологічну освіту дорослих, сприяти грамотному застосуванню ними знань у царині сімейного виховання.

Основною формою колективної роботи були і є загальні батьківські збори. Оскільки діти сьогодні часто ростуть у неповних сім'ях і в їхньому вихованні подекуди участь беруть не тільки батьки, а й інші члени родини, такі збори точніше, на думку, було б назвати родинними. Вони сприяють налагодженню конструктивних взаємин із сім'ями вихованців.

Важливими в підвищенні батьківської просвіти і наочно-письмові форми роботи - батьківські куточки, тематичні стенди, ширмочки, дошка оголошень, планшети, інформаційні листки, тематичні виставки, анкетування, скринька пропозицій, індивідуальні зошити, неформальні листи, родинні газети, педагогічна бібліотека, запрошення, вітання тощо

Поряд з цими традиційними формами роботи дошкільного закладу з батьками слід назвати і новітні форми роботи батьків і педагогічного колективу: створення кімнати народознавства для дітей; обладнання «Родинної світлиці» для зустрічей з мамами і татами; у «Родинній світлиці» обладнання куточка «Для допитливих дітей та дбайливих батьків», випуск на допомогу батькам рукописного журналу «Родинна світлиця»; залучення педагогами батьків для проведення занять з дітьми; проведення спільно з родинами свят і днів народження; сімейні читання; створення «Школи здорової дитини» у формі запитань і відповідей; щоквартальний «День занять» замість «Днів відкритих дверей»; перегляди з батьками занять та режимних процесів у групах; влаштування вдома куточка художньої творчості; міні-газети з окремих питань виховання та навчання дітей.

Форми педагогічного всеобучу батьків різноманітні – батьківські лекторії, методичні консультації, батьківські конференції, батьківські дні. Вищою, але не єдиною ланкою освіти є університети педагогічних знань, вони працюють на громадських засобах при дитячих садках, бібліотеках. Їх основна мета – педагогізація батьків, активізація виховної функції батьків.

Важливо навчати батьків правильної взаємодії з дітьми. Педагогізація родин відбувається через консультативно-рекомендаційну (батьківські збори, усні і письмові консультації, бесіди, практикуми, тренінги тощо), лекційно-просвітницьку (батьківські лекторії, всеобучі, конференції, педагогічні читання) діяльність, залучення батьків до освітнього процесу («Дні відкритих дверей»,

участь у підготовці й проведенні свят, розваг, окремих занять, в оснащенні педагогічного процесу та упорядкуванні приміщень, території разом з дітьми і педагогами).

Як бачимо, формування основ педагогічної просвіти батьків здійснюється по-різному. Важливо тільки уникати формалізму. Слід зазначити, щоб педагогічний всеобуч був достатньо ефективним, він має бути диференційованим. Тобто, він повинен передбачати якісні відмінності та особливості різних груп сімей, які до них відносяться:

- соціальні аспекти (особливості сімей за місцем проживання, соціального Статусу сім'ї);
- демографічний аспект (врахування віку, освіти батьків та дітей, структури сім'ї);
- світоглядний (світоглядні позиції, стиль сімейних стосунків, ставлення до суспільства);
- етнографічний (врахування рівня загальної педагогічної та професійної культури батьків, характер сімейних традицій, культури домашнього побуту).

Отже, формування батьків як педагогів і співробітників є важливою проблемою. Сучасна сім'я все більше постає головною ланкою у вихованні дитини. Вона має забезпечувати їй достатні матеріальні та педагогічні умови для інтелектуального, морального та духовного розвитку. Саме з родини починається суспільне виховання. Тому сьогоднішній дитячий садок має бути зорієнтований на родину, її потреби та вимоги і має працювати з сім'єю в умовах співробітництва. Цей зв'язок не лише підтримується громадськістю, але й набуває юридичної чинності: батьки відповідають перед педагогами за виконання їхніх вимог, а педагоги несуть відповідальність перед батьками за якість своєї роботи. Лише на такій основі можлива єдність сімейного та суспільного виховання дітей.

Усі визначені форми роботи між членами родини та педагогами повинні активізувати виховний процес, загальна мета якого – підвищити педагогічну та психологічну освіту дорослих, сприяти ефективному застосуванню ними знань у царині сімейного виховання.

Зауважимо, що дане дослідження не вичерпує весь спектр актуальних питань порушеної проблеми. На майбутнє важливими для дослідження є просвітницька діяльність у родинному середовищі дітей, що не відвідують ДНЗ.

1. Алексеев Т. Ф. Формирование педагогической культуры современной молодой семьи: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН Украины. Ин-т педагогики. – К., 1995. – 151 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / Наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
3. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ ст.) // Освіта. – 1993. – № 44–46. – С. 2–15.
4. Добош О. Педагогічний всеобуч для батьків дітей дошкільного віку: сучасний стан і перспективи розвитку // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2007. – № 5. – С. 30–35.
5. Закон України „Про дошкільну освіту” (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2001, № 49, ст. 259). – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2628-14>.
6. Коменский Я. А. Материнская школа / Под ред., с ввводной ст. и примеч. проф. А. А. Красновского. – М.: Гос. учебно-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1947. – 104 с.
7. Лисенко Н. В., Кирста Н. Р. Педагогіка українського дошкільця: у 3-х частинах. – Ч. 2: навч. посіб. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2010. – 360 с.
8. Лист Міністерства освіти і науки України від 04.10.2007 р. № 1/9-583 “Про систему роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні навчальні заклади”.
9. Маркова Т. А. Актуальные проблемы воспитания дошкольников в семье. – В кн.: Воспитание дошкольника в семье: Вопросы теории и методики / [Т. А. Маркова, Д. О. Дзинтере, В. К. Котырло и др.]; Под ред. Т. А. Марковой. – М.: Педагогика, 1979. – С. 5–37.
10. Стельмахович М. Г. Методичні рекомендації по використанню української етнопедагогіки в педагогічній пропаганді серед батьків. – Івано-Франківськ, 1990. – 20 с.

In the article it is analyzed the question of parents' pedagogical education bases' forming (inlightening) in modern conditions of functioning and development of preschool education.

Key words: pedagogical inlightening of parents, pedagogical universal education, forms of cooperation of preschools with families.

УДК 37.014
ББК 74.03

Ірина Комар, Марія Чабанюк

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ У РАННІЙ ЮНОСТІ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено проблему становлення життєвих перспектив у ранній юності – сензитивному періоді життєвого та особистісного самовизначення. Розглянуто педагогічні умови формування життєвих перспектив старших школярів.

Ключові слова: *рання юність, життєвий шлях, життєва перспектива особистості, спосіб самовизначення.*

Соціальні зміни і кризи, складні умови суспільного життя вимагають від людини раннього юнацького віку вибору правильної життєвої позиції, яка б сприяла збереженню цілісності її внутрішнього світу й досягнення самореалізації в майбутньому. Життєві перспективи ранньої юності є важливою частиною їхніх уявлень про майбутнє. Особливо гостро питання пошуку сенсу життя, свого місця в ньому, професійних, особистих перспектив постає перед старшокласниками.

Незважаючи на важливість проблеми особистісного (насамперед ціннісного) самовизначення, інтерес до неї з боку дослідників педагогіки та психології виник порівняно недавно. Вагомий вклад у дослідження згаданої наукової галузі внесли Є. Головаха, О. Кронік, К. Левін, Ж. Нюттен, Л. Франк та ін., у працях яких розкрито закономірності сприйняття майбутнього, передбачення майбутніх подій, постановка цілей і вибору шляхів їх досягнення, детермінуючий вплив життєвих планів на організацію діяльності та поведінки людини в теперішньому.

До вікових аспектів самовизначення звертались К. Абульханова-Славська, В. Барцалкіна, М. Гінзбург, З. Карпенко, І. Кон, І. Мар'єнко, В. Орлов, Р. Пасічняк, Л. Потапчук, В. Сафін, Д. Фельдштейн, І. Шендрік та ін. В останні десятиліття виокремилися нові напрями психології – психологія життєтворчості (Л. Сохань, Т. Титаренко, В. Ямницький та ін.). З числа зарубіжних учених ціннісне самовизначення у контексті становлення ідентичності вивчали Е. Еріксон, Дж. Марша, Дж. Марсія.

Дослідженням ціннісних орієнтацій студентської молоді займались Н. Бондар, А. Козлов, З. Сікевич, В. Лісовський, К. Нечаєва, І. Райгородська, Н. Стрелянова, Є. Подольська, А. Мордовець, І. Попова. У ряді досліджень відмічається, що юнацький вік сензитивний для утворення ціннісної орієнтації в якості стійкої особистісної властивості, яка впливає на становлення світогляду учнів, їх відношень з довкіллям.

Метою **статті** є аналіз соціально-педагогічних умов формування життєвих перспектив на етапі ранньої юності, оскільки цей період найбільш сприятливий для життєвого особистісного самовизначення.

Цінністю називається те, що здатне задовольняти людські потреби. Отже, цінність речі визначається як її властивостями, так і її відношенням до потреб та інтересів людини. Речі, явища стають цінностями, оскільки вони втягуються у сферу людського існування й діяльності. Цінності поділяються на матеріальні й духовні - так само, як і діяльність, культура, бо культура – це і є сукупність цінностей, створених самою людиною, людським співтовариством [5, с.109].

Діяльність людини є складним цілеспрямованим процесом вирішення життєво важливих питань. Вона характеризується осмисленням і цілеспрямованістю. Кожна людина певною мірою усвідомлює, оцінює себе і свою актуальну діяльність, на основі чого формує ідеальну модель майбутнього. Такою моделлю є мета. Людина субординує свої цілі, ставить перед собою безпосередні (найближчі), які є відображенням більш віддалених, до досягнення яких вона прагнутиме пізніше і т. п. [3, с.130].

Засобом здійснення життєвих цілей є життєві плани, які стають їх хронологічною і змістовною конкретизацією. Формування життєвих цілей та планів зумовлюється ціннісними орієнтаціями. Під ціннісними орієнтаціями розуміється засіб диференціації індивідом об'єктів оточуючого світу за їх значущістю. Система ціннісних орієнтацій визначає життєві пріоритети, забезпечує життєздатну цілісність та гармонійність особистості. Плануючи своє майбутнє, людина виходить перш за все із визначеної ієрархії цінностей.

Несформованість індивідуальної системи ціннісних орієнтацій ускладнює процес життєвого вибору. І тому однією із важливих передумов самовизначення особистості в майбутньому є узгоджена, несуперечлива система ціннісних орієнтацій, яка є основою формування змістовних та хронологічно узгоджених життєвих цілей та планів.

Індивідуальна система ціннісних орієнтацій відображає спрямованість особистості на цілі та засоби діяльності і таким чином виражає ставлення людини до оточуючого світу. Формування індивідуальної системи ціннісних орієнтацій, як цілісної психологічної структури, розпочинається в період між підлітковим віком та ранньою юністю [8, с.11].

Саме в юності відбувається становлення людини як особистості, коли молода людина, пройшовши складний шлях онтогенетичної ідентифікації уподібнення іншим людям, набула від

них соціально вагомі якості особистості, здатність до співпереживання, до активного морального ставлення до людей, до самої себе і до природи тощо.

Особливостями віку ранньої юності є: завершення процесів біологічного дозрівання, формування світогляду, переконань, характеру, життєвого самовизначення у контексті життєвих перспектив, відкриття свого внутрішнього світу.

Найбільш значущою якістю старшокласників у структурі їхньої особистості є спрямованість, у якій концентрується ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, а також до самої себе. У ранній юності спрямованість особистості, її головна установка полягають насамперед у самовизначенні, виборі свого життєвого шляху. З цим пов'язані думки, прагнення, роздуми про сенс життя, цінності та ціннісні орієнтації, а також щастя.

Основна складність юнацької рефлексії полягає в тому, щоб правильно сумістити далеку і близьку життєві перспективи (за А.Макаренком). Близька перспектива – це безпосередня сьогодення й завтрашня діяльність та її цілі. Далека перспектива – довготривалі життєві особисті та громадські плани. Їх сполучення відбувається досить важко. З одного боку юнаки люблять помріяти про віддалене майбутнє, а з іншого(і це зближує їх з дітьми і підлітками) – хочуть швидкого і негайного задоволення своїх бажань [1, с.113].

Усвідомлення старшокласниками своєї дорослості та ролі, яку вони покликані відігравати у суспільному житті, приховує великі можливості для самовиховання та самоосвіти. Важливо змінити їхню потребу працювати над собою цілеспрямовано, наближаючись до поставленої мети. Більшість юнаків та дівчат прагнуть зайняти позицію дорослої людини, тому їм потрібно створити умови для вияву ініціативи, творчості, корисних починань, як у шкільному житті так і поза ним [4, с.265].

Юнацький вік хронологічно визначається у психології по-різному, найбільш часто дослідниками виокремлюється рання юність (старший шкільний вік) від 15 до 18 років, та пізня юність (від 18 до 23 років). Ранній юнацький вік – це апогей формування у особистості потреб, які пов'язані з майбутнім життям. Життєва перспектива як образ бажаного й усвідомлюваного як можливого майбутнього є складним психічним утворенням, що регулює розгортання життєвого шляху особистості. Усвідомлення та переживання людиною життєвої перспективи починається в ранній юності, впливає на побудову особистістю життєвого шляху, розгортання процесу життєтворення, виступає показником зрілості особистості, тому юнацький вік заслуговує на більшу увагу, порівняно із іншими віковими етапами розвитку людини.

Проведений теоретичний аналіз специфіки юнацького віку показав, що психологічний зміст зазначеного етапу онтогенезу пов'язаний із входженням молодого людини в нову соціальну ситуацію, становленням узгодженої життєвої перспективи, життєво важливим процесом особистісного та професійного самовизначення.

Життєва перспектива – це система уявлень людини про можливе майбутнє, не завжди бажане, але нерідко - очікуване з тривогою і побоюванням. За Є. Головахою, поняття «життєва перспектива» ширше за поняття «майбутня часова перспектива» і доцільніше для використання при характеристиці основних часових, структурно-змістових компонентів, пов'язаних із уявленнями людини про власне майбутнє. Автор зазначає, що, плануючи власне майбутнє, намічаючи конкретні події – цілі і плани, людина виходить, передусім, з певної ієрархії ціннісних орієнтацій, представленої в її свідомості. З цього випливає, що система ціннісних орієнтацій особистості складає змістовий аспект життєвої перспективи [2, с.23].

Життєва перспектива не є раз і назавжди виробленою стратегією. Кожному якісно новому етапу відповідає специфічний зміст перспективи, в якій одні компоненти зберігаються, а інші відображають реальні зміни в довкіллі і в самій собі.

Формування життєвої перспективи залежить, насамперед, від вікових особливостей сприйняття теперішнього, минулого і майбутнього, має динамічний характер і відбувається протягом всього життя людини. У підлітковому і ранньому юнацькому віці формується механізм вищих психічних функцій, які забезпечують процес цілепокладання, що призводить до появи перших життєвих цілей – напівмрій, а дещо пізніше – життєвих планів. Уявлення про часову перспективу: виділяється найбільш значуща часова орієнтація, що залежить від психічного складу, часові уявлення будуються на основі індивідуальних переживань і спостережень. Саме у період юнацтва уявлення про час переходять на найбільш високий рівень і наближаються до абстрактного відображення часу, при чому особистий досвід, побудований на власному переживанні і

безперервності сприймання часу, виступає головним фактором у становленні даних уявлень і понять.

Слід зазначити, що в юнацькому віці ще невідоме відчуття швидкоплинності часу, його реальної обмеженості для здійснення всіх мрій і планів, що створює позитивний емоційний фон. У зв'язку із дослідженнями О. Пosaцького, у ранній юності образ майбутнього є складним інтегративним утворенням, яке охоплює ціннісні орієнтації, перші життєві плани, плановані та очікувані події, елементи рефлексії та самооцінки, засвоєні стереотипи поведінки, настанови та емоційне ставлення до майбутнього [6, с.265].

Для юнацького віку характерне розкриття діалектичного зв'язку минулого, теперішнього і майбутнього, формування життєвих планів, абсолютизація перспективної орієнтації. Мрії, фантазії, пошуки ідеалу, спрямовані у майбутнє прагнення, сприяють поступовій побудові реальних життєвих планів, пов'язаних із вибором майбутньої професії чи роду діяльності. Формування життєвих планів, утворення усталеного ядра ціннісних орієнтацій особистості на основі узагальнення поставлених цілей та ієрархізації мотивів діяльності виступає най характернішою рисою юнацтва. Психологічною особливістю раннього юнацького віку є спрямованість у майбутнє. Найважливішим фактором розвитку особистості в ранній юності є прагнення старшокласника будувати життєві плани, осмислювати побудову життєвої перспективи.

У юнацькому віці створюються сприятливі умови для становлення інтегративного психічного утворення, сенсу життя. Наявні життєві сили, нові можливості спрямовують, особливо юнаків, на пошук перспективи і життєвого змісту. З'являється зацікавлене, схвильоване ставлення до особистого сенсу життя. Активно розвивається в юності сфера почуттів. Спрямованість на майбутнє, відчуття розквіту фізичних і інтелектуальних можливостей, нових перспектив створюють у юнаків і дівчат оптимістичне самопочуття, підвищений життєвий тонус.

Процеси гуманізації суспільства передбачають сприяння досягненню індивідом соціальної ефективності й успішності. Наукові зусилля педагогів і психологів спрямовуються на вдосконалення, поглиблення індивідуальних життєтворчих процесів у молодій людині, особливо раннього юнацького віку – періоду особистісного самовизначення й побудови картини власного життєвого шляху.

Базовими соціально-психологічними чинниками, які впливають на спосіб життєвого самовизначення, детермінують оптимальність життєвої перспективи особистості у ранній юності є: наявність досвіду соціально-ефективного спілкування; соціальних успіхів, досягнень, визнання; практика приймання самостійних життєво-визначальних рішень; досвід соціально-статусного зростання; професійне самовизначення [7, с.9].

Отже, життєва перспектива у ранній юності – це один із головних чинників формування та розвитку особистості, який спрямований на правильність ціннісних орієнтирів та характеристики життя старшокласників відповідно до цих орієнтирів, які закладені в основу даного віку. Становлення узгодженої життєвої перспективи у юнацькому віці є свідченням наявності потенціалу розвитку особистості у майбутньому та виступає основним фактором, від якого залежить подальше життя людини та рівень її соціальної ефективності й успішності.

Формування життєвої перспективи у ранній юності є не тільки окремим актуальним напрямком наукових пошуків, але й важливою складовою частиною системи психологічного обстеження, психопрофілактичної, психоконсультативної та психореабілітаційної роботи з молодим поколінням.

Незважаючи на зростання інтересу до вивчення питань самовизначення, залишаються малодослідженими наступні проблеми: психологічні механізми ціннісного самовизначення в особистісному становленні, зв'язок ціннісного самовизначення з особистісним, соціальним, професійним, життєвим самовизначенням. Недостатньо усталеними є і методологічні підходи до вирішення цієї проблеми, зокрема вивчення особистості, що самовизначається, насамперед як суб'єкта життєтворчості.

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навчально-методичне видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – К.: Наукова думка, 1988. – 143 с.

3. Головінський І. Педагогічна психологія: Навч. посібник для вищої школи. – К.: Аконті, 2003. – 287 с., с. 130.

4. Жердецька Л. Л. Психодіагностичний супровід практичного психолога. Довідково-методичний посібник. – Івано-Франківськ: Симфонія Форте, 2010. – 268 с.

5. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 237 с., с. 109.
6. Посацький О. В. Особливості образу майбутнього в юнацькому віці / Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка / За ред. Максименка С. Д. – К., 2004. – Т. 6. – Вип. 3. – С. 264–272.
7. Рудь Г. Формування життєвих перспектив у ранній юності. – Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Г. В. Рудь; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.
8. Тодорів Л. Психологічні умови формування життєвих перспектив у ранній юності (когнітивний аспект). – Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. Д. Тодорів; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 19 с.

In the article the problem of becoming of vital prospects is reflected in early youth – favourable period of vital and personality self-determination. The pedagogical terms of forming of vital prospects of senior schoolboys are considered.

Key words: *early youth, course of life; life outlook of an individual; the way of self-determination.*

УДК 37.013.78:37.018.32
ББК 74.66

Іванна Кулик

ВПЛИВ УМОВ ІНТЕРНАТНОГО ЗАКЛАДУ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

У статті розкриваються умови інтернатного закладу та їх вплив на соціалізацію особистості дитини.

Ключові слова: *діти-сироти, заклад інтернатного типу, особистість дитини, соціалізація.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. У конвенції ООН про права дитини зазначено, що дитина має бути повністю підготовленою до самостійного життя у суспільстві та вихована в душі ідеалів, які проголошені у Статуті Організації Об'єднаних Націй, і особливо в душі миру, гідності, терпимості, свободи, рівності та солідарності [3].

Одним із найважливіших завдань інтернатних установ є підготовка дітей-сиріт до самостійного життя в суспільстві, оскільки успішна соціальна адаптація (готовність до шлюбу, вибору професії, організації побуту, дозвілля, спілкування) переважно залежить від наявності цих навичок. Дослідження вчених переконує, що найбільш сприятливим для виховання дітей-сиріт і дітей позбавлених батьківського піклування, є сімейне середовище, яке допоможе дітям у самостійному житті. Але не завжди це можливо, тому надія тільки залишається на заклад інтернатного типу. Від того, які умови у ньому пануватимуть і залежатиме процес соціалізації особистості дитини в майбутньому.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблеми сирітства, причини зростання соціального сирітства та соціальні наслідки позбавлення дітей батьківської опіки досліджуються в працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, таких як: С.Воскобойнікова, Б.Кобзаря, А.Ліханова, Н.Мищенко, А.Нечасвої, Ж.Тихомирова, В.Яковенко та інші.

Соціально-педагогічна діяльність з дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими батьківського піклування висвітлюється в працях А.Капської, О.Карпенко, Л.Мищик, І.Пеши та інших. Особливості формування сім'янина в умовах відсутності батьківського піклування в освітніх закладах інтернатного типу розкриваються у працях Л.Євграфової, Ж.Тихомирової, І.Кулик.

Мета статті. Зважаючи на актуальність поставленої проблеми метою даної статті є розкриття умов інтернатного закладу та їх вплив на соціалізацію особистості дитини.

Виклад основного матеріалу. Специфіка умов утримання та проживання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, є причиною неуспішної соціалізації вихованців інтернатних закладів у майбутньому. Як показує досвід, навіть за оптимальних умов утримання та виховання дітей у державних закладах, вони істотно відрізняються від дітей, які виховуються в сім'ї.

Умови інтернатного закладу характеризуються регламентованістю та обмеженим комунікативним колом, відсутністю можливості вільного спілкування з великою кількістю людей. Обмеженість сфери вибору друзів призводить до психологічної та емоційної самотності. Але для більшості дітей інтернатна установа завжди залишається рідним домом, інтернатні друзі – братами, а вчителі та вихователі – старшими товаришами і порадами.

Низкою науковців (Н.Н. Авдєєва, Г.М. Бєвз, Л.С. Волинець, Л.Н. Галігузова, Я.О. Гошовський, Т.В. Гуськова, І.В. Дубровіна, М.І. Лісіна, С.Ю. Мещерякова, В.С. Мухіна, І.В. Пєша, А.М. Прихожан, А.Г. Рузьська, Є.О. Смірнова, Є.А. Стрєбєлева, Н.М. Толстих та ін.) доведено, що умови життя і виховання в закладі закритого типу та відсутність дитячо-батьківських стосунків деструктивно впливають на особистісний розвиток дітей-сиріт: у них спостерігається знижений загальний психічний тонус, порушення процесів саморегуляції, домінування пасивності у різних видах діяльності, недостатня здатність до співчуття, імпульсивність в поведінці, знижена (в порівнянні з ровесниками з сім'ї) емоційна регуляція, емоційно-пізнавальна взаємодія [2; 4].

Доведено, що загалом зростання дитини в умовах закладів інтернатного типу, призводить до проблеми її в емоційному, інтелектуальному, мовленнєвому та фізичному розвитку. Вона має труднощі у спілкуванні та поведінці, характеризується звуженням світогляду та труднощами в особистісному зростанні та адаптації до нових умов життєдіяльності, соціалізації та інтеграції в суспільство в цілому.

Г. М. Бєвз, В. І. Брутман, Л. С. Волинець, Л. Н. Галігузова, М. М. Малофєєв, С. Ю. Мещерякова, І. В. Пєша, Т. Я. Сафонова, Л. М. Царєгородцева, Л. П. Чичєрін виявили, що порушення у розвитку особистості дитини-сироти виникають на основі дії двох груп несприятливих соціально-психологічних факторів. Першу групу складають фактори, зумовлені недоліками виховання в колишніх родинах : негативна спадковість, безпритульність, бездоглядність і жорстоке ставлення та ін. В другу групу увійшли фактори, зумовлені наслідками недосконалої системи виховання в інтернатних закладах: неповноцінне спілкування з дорослими через відсутність достатньої кількості персоналу і його велику плінність; постійне перебування в закладі закритого типу і відсутність контактів з довкіллям; звужене коло спілкування, регламентація вільного часу режимними моментами та ін.

Відсутність досвіду взаємодії з дорослими негативно позначається на розвитку соціальних контактів дитини-сироти із однолітками, вони часто не помічають один одного, не вступають в ігрову взаємодію, не чутливі до ініціативи та емоційного стану однолітків, що призводить до виникнення конфліктів між ними. Інші діти для дитини-сироти являються монотонним фоном їх життя, а якщо і виступають із цього фону, то, скоріше, як конкуренти або суперники, але не як партнери або товариші. Діти живуть у теперішньому, не маючи минулого та майбутнього, вони не вміють фантазувати, мріяти, до чогось прагнути. Їх бажання обмежені потребами, які слід негайно задовольнити, і носять відображення дисциплінарного характеру їх життя (вони бажать бути слухняними, швидко вдягатись, гарно та правильно їсти). Тобто, особистісний розвиток вихованців дитячих будинків характеризується відсутністю тимчасової перспективи [2].

В. Мухіна, А. Прихожан, Н. Толстих [5] виділяють два симптомокомплекси у молодших школярів, що виховуються в дитячих суспільних закладах – “тривога стосовно дорослого” і “ворожість стосовно дорослих”. У таких дітей спостерігається домінування захисних форм поведінки в конфліктних ситуаціях, нездатність продуктивного, конструктивного вирішення конфлікту, що виявляється в агресії, невмінні визнати свою провину, схильності перекласти всю відповідальність на оточення.

Дефіцит адекватного спілкування призводить до того, що в дитини закріплюється негативна, агресивна позиція стосовно інших людей. Діти практично не мають спорідненої прихильності до власних братів і сестер і в процесі спілкування виявляються не здатними встановлювати конструктивні, емоційно адекватні відносини з іншими людьми [7]. Ця специфіка виявляється в несформованості внутрішнього психічного плану дій, власній мотивації та переважанні, орієнтації на зовнішню ситуацію. Якісно іншу форму має і розвиток всіх аспектів “Я” (уявлення про себе, відношення до себе, образу “Я”, самооцінки). Самооцінка – центральне особистісне утворення, найважливіший регулятор спілкування і діяльності. Дуже низька самооцінка властива для вихованців дитячих будинків, – основа особистісних відхилень і невротичних розладів. Наслідком депривації потреби дитини в батьківській любові є відсутність у неї відчуття упевненості в собі, яке, виникнувши на ранніх стадіях вікового розвитку, згодом стає стійкою характеристикою особистості вихованця школи-інтернату.

І. О. Алексієва, І. Г. Новосельський у питаннях щодо перебування дитини у школі-інтернаті вважають, що більшість часу діти проводять у одних тих самих стінах із обмеженою кількістю людей, які з ними спілкуються. Дефіцит уваги доповнюється дефіцитом елементарних сенсорних

стимулів, дефіцитом інформаційного потоку в цілому. Автори, які як і А.М. Висоцька, вказують на той факт, що діти практично ніде не бувають, їх життєвий простір звужений даним закладом.

Вихованці шкіл-інтернатів, як зазначає немало вчених (О. Антонова-Турченко, Л. Волинець, В. Вугрич, Я. Гошовський, Л. Єременко, Б. Кобзар, І. Пеша, Н. Репа, В. Слюсаренко та ін.), складають специфічну категорію дітей, у яких неоднозначне й складне ставлення до родини, сім'ї, до навчально-виховного процесу, до діяльності, до себе. Зокрема, дослідники виділяють такі негативні риси суспільного виховання [1;6]:

1) неправильна організація спілкування дорослих із дітьми, неадекватність тих його форм, які домінують у сирітських установах:

- знижена інтимність і довірливість, емоційна насиченість спілкування дорослих із дітьми;
- дефіцит можливостей встановлення міцних і тривалих взаємин дитини з певним дорослим;
- наявність дорослих, котрі змінюють один одного з неспівпадаючими програмами поведінки, висока частота змінюваності цих дорослих;
- групова, а не індивідуальна, спрямованість виховних дій, жорстка регламентація поведінки дитини, гіперопіка в діяльності – покрокове планування і санкціонування поведінки дітей дорослими;
- позитивне ставлення дорослого дитина має заслужити виконанням його вимог, зразковою поведінкою, хорошими оцінками;

2) недостатня психолого-педагогічна підготовленість вихователів;

3) недоліки програм виховання і навчання, що не компенсують дефекти розвитку, викликані відсутністю сім'ї;

4) збіднення конкретно-чуттєвого досвіду дітей, зумовленого надмірним звуженням навколишнього їх середовища: малого числа й одноманітністю предметів, з якими вони взаємодіють;

5) постійне знаходження дітей в умовах групи.

Одним із вагомих наслідків впливу атмосфери сирітських установ на таких дітей нерідко є відчуття тривоги, страху й агресії з найрізноманітнішими його проявами. Активність дітей і можливість ухвалювати рішення практично виключені. Особистість пригнічується. Через це, як зазначають дослідники, з дитинства дівчинка засвоює стиль підпорядкування правилам, а не стиль самостійної поведінки, особливо в проблемних, невизначених ситуаціях, які вимагають прийняття власних рішень. Страх дитини – від невпевненості в реальній ситуації, невизначеності у своєму майбутньому, а невпевненість у своїх силах – від недостатнього їх випробування. Внаслідок обмеження в таких умовах творчої активності, пізніше доросла жінка часто є інфантильною особою, в розумінні нездатності до прийняття дорослих відповідальних рішень [7].

Деформація особистості, що відбувається на цьому фоні, з часом закріплюється. Все це безумовно створює низку труднощів у організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів.

З одного боку, специфіка навчально-виховного процесу шкіл-інтернатів сприятливо впливає на проведення клубних занять, оскільки тут є можливість залучати до певного активного кола учасників окремої гурткової діяльності дітей різних вікових груп, що створює виникнення ситуацій безпосереднього впливу старших на молодших, досвіду різностатевого спілкування.

А з іншого боку, як зазначають дослідники, у дитини, відірваної від батьків і поміщеної в інтернат, знижується загальний психічний тонус, порушуються процеси саморегуляції, переважає знижений настрій. У більшості дітей формуються відчуття тривоги й невпевненості у собі, пропадає зацікавлене ставлення до навколишнього світу. Погіршується емоційна регуляція, емоційно-пізнавальні взаємодії і, як результат, гальмується інтелектуальний розвиток. Чим раніше дитина відривається від батьківської сім'ї, чим довше і в більшій ізоляції вона знаходиться в установі, тим більше виражені деформації за всіма напрямками психічного розвитку.

Із метою подолання сенсорної депривації та збагачення середовища спілкування молодших школярів ми намагалися, щоб діти якомога менше знаходилися в стаціонарі; для попередження соціальної депривації збільшували кількість і тривалість комунікаційних трансакцій з оточуючими дітьми; для зменшення наслідків емоційної депривації особливу увагу звертали на зміну емоційного тону спілкування дітей у взаємодії з персоналом; для усунення пізнавальної депривації намагались неформально організувати й розширювати коло спілкування дітей, урізноманітнювати різновікові середовища комунікацій у процесі позаурочної діяльності школи-інтернату. Цим самим актуалізувалися внутрішні механізми активної, ініціативної, вільної поведінки молодших школярів, усувалася їхня переважно залежна, реактивна поведінка та різні –

їх “захисні реакції”. Тому поступово замість шаблонного мислення, починали проявлятися елементи творчого, замість орієнтації на зовнішній контроль виникали випадки довільної поведінки, замість надмірно бурхливого реагування, образ – бажання й уміння самим справлятися зі складною ситуацією.

Висновок. Процес соціалізації вихованців інтернатних закладів проходить протягом всього періоду перебування їх у державній установі та протягом всього життя. Основним чинником соціалізації вихованців є подолання психологічних труднощів, що полягають у звичці жити в замкнутому просторі, ізольованому товаристві, невмінні інтегруватися у відкрите середовище, створювати нові контакти з людьми, з якими їм необхідно спілкуватися.

Таким чином, наведені матеріали досліджень доводять передусім вплив перебування дитини-сироти в установах інтернатного типу та виникнення особливостей та недоліків їх розвитку, що ускладнюють процес їх ефективної соціалізації та адаптації, подальшої інтеграції у суспільство.

1. Баторі-Тарці З.І. Особливості життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів / З. І. Баторі-Тарці // Наук. вісник Ужгородського нац. ун-ту. Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2005. – № 9. – С. 15–18.

2. Галигузова Л. Н. Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 17–25.

3. Конвенция о правах ребенка // Советская педагогика. – 1991. – № 10.

4. Прихожан А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с. : ил. – (Серия “Детскому психологу”).

5. Прихожан А., Развитие личности в условиях психической депривации / Толстых Н. // Формирование личности в онтогенезе. – М., 1991. – С. 78–104.

6. Родинно - сімейна енциклопедія. – К.: Богдан, 1996. – 439 с.

7. Фуштей Л. Засвоєння гендерних ролей дітьми, які позбавлені батьківського піклування / Л. Фуштей // Формування гендерної культури молоді: проблеми та перспективи. збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практ. конф., 30-31 жовтня 1003 р. – Тернопіль: Видавничий відділ ТДПУ, 2003. – С. 85–88.

8. Шипицына Л. Концепция придумриждения сиротства и развития образовательных учреждений для детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей / под. ред. Л. Шепиценой. – СПб.: ИСПИП, 2000. – 34 с.

The article describes the conditions of boarding school and analyzes their impact on the socialization of the child's personality.

Key words: orphans, boarding school, child's personality, socialization.

УДК 379.8:178.1

ББК 74.200.555.1

Галина Лемко

ОРГАНІЗОВАНЕ ДОЗВІЛЛЯ ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ ЮНАЦЬКОГО АЛКОГОЛІЗМУ

У статті проаналізовано причини юнацького алкоголізму, розглянуто суть організованого дозвілля як засобу профілактики юнацького алкоголізму та досліджено рівень і мотиви відвідуваності позашкільних установ.

Ключові слова: юнацький алкоголізм, профілактика, організоване дозвілля.

Постановка проблеми. Одним із важливих завдань соціально-педагогічної діяльності сьогодення є профілактика негативних явищ серед підростаючого покоління. Часте вживання спиртних напоїв у ранньому віці, вживання одночасно різних психоактивних речовин, поширення алкоголізму серед дівчат – це небезпечні тенденції, які притаманні сучасному українському суспільству.

Серед чинників проблеми юнацького алкоголізму виокремлюють соціокультурні, соціально-психологічні, сімейні, індивідуально-психологічні та морально-етичні. Багато дослідників вважають вагомою причиною алкологізації саме незадіяний продуктивною діяльністю вільний час школярів і неможливість себе реалізувати, творчо виявити.

Набуває актуальності розробка ефективних методів і засобів профілактичної діяльності у напрямі попередження алкоголізму. Зокрема, слід розглянути потенціал організованого дозвілля як важливого чинника педагогічної організації вільного часу школярів та середовища реалізації потреб і запитів молоді особистості.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У психолого-педагогічній, юридичній та медичній літературі розкриваються питання негативного

впливу алкоголю на людський організм і діяльність людини (В.Бенюмов, Є.Борисов, Л.Василевська, П.Копит, О.Костенко, Ю.Лісцин, К.Флоренсова та ін.), проблеми подолання негативних звичок, організація роботи з підлітками і юнаками групи ризику, малолітніми алкоголіками та наркоманами (В.Кондрашенко, Н.Максимова, В.Оржеховська, Г.Соцевич, Б.Целібасев та ін.). Проте, вирішуючи завдання антиалкогольного виховання, лише деякі автори ставлять питання про необхідність формування рис особистості, які дозволили б протистояти негативним впливам соціального середовища, зокрема, і наркогенного характеру, самостійно обирати здоровий спосіб життя (В.Безпалько, С.Болтівець, А.Нагорна, В.Оржеховська, І.Прокоп'єв, Є.Савченко, Л.Філоненко, М.Фіцула, В.Чудновський, інші). Останнім часом збільшилося число робіт, присвячених питанням дозвілля (О.Безпалько, В.Бочелюк, А.Годлевська, Т.Гончар, Г.Ірза, А.Капська, О.Кін, Б.Титов), вихованню особистості в клубах та тимчасових об'єднаннях за інтересами (Н.Бабенко, М.Бушканець, А.Волохов, Н.Заверико, О.Карпенко, Д.Малков, Д.Пенішкевич та інші).

Формулювання цілей статті. Метою статті є охарактеризувати явище юнацького алкоголізму та визначити місце організованого дозвілля у його профілактиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Початок XXI століття в Україні, як і в ряді інших країн СНД, характеризується ускладненням і загостренням комплексу проблем, пов'язаних із споживанням алкогольних напоїв. Пияцтво в сучасному українському суспільстві набуло особливо хворобливого характеру майже за всіма показниками – рівнем споживання алкоголю, захворюваності, смертності на ґрунті зловживання спиртними напоями, прилученням до споживання алкоголю наймолодшої частини населення. І як наслідок, дитячий алкоголізм є сьогодні однією з серйозних соціально-педагогічних проблем.

Привабливість для підлітків спиртних напоїв збільшується популяризацією вживання алкоголю в кіно, телевізійних передачах, рекламних роликах і проспектах. Соціологи США вважають, що приклади питущих телегероїв, а в основному, вони грають позитивні ролі, – найбільш діюча форма залучення підлітків у пияцтво.

С. Болтівець та Л. Філоненко вважають, що чинниками, які каталізують розвиток алкоголізму серед молоді є:

- соціальна криза;
- вплив гірших зразків молодіжної російськомовної та англійської культури;
- доступність спиртних напоїв;
- середовище, яке нейтрально або прихильно ставиться до споживання алкоголю («так чинять усі») [2, с.4].

Психологічні мотиви алкологізації у юнацькому віці пов'язані з бажанням експериментувати, пошуком нових, незвичних відчуттів і переживань. Крім того, причиною прилучення підлітка до алкоголю може стати його бажання позбутися внутрішньої напруги й занепокоєння, відійти таким чином від проблем, чи навпаки, – знайти спосіб їм протистояти. Тривожно-недовірливі риси характеру, відставання у статевому розвитку і нестійкий, гіпертимний або епілептоїдний тип акцентуації характеру належать до психологічних факторів формування залежності від алкоголю [1, с.8]. На думку А. Нагорної, проблема алкоголізму у юнацькому віці пов'язана з труднощами соціалізації, браком життєвого досвіду, несформованими світоглядом, юнацьким максималізмом, страхом увійти в групу однолітків, безсилля перед її тиском та ін. [5, с.11].

Розвиток алкогольної залежності у школярів можуть бути викликані особливостями сімейного виховання, а саме:

- неповна родина;
- відсутність гармонії у повній родині (байдужість батьків до дитини, відторгнення, ворожість, завищена вимогливість, психологічне чи фізичне насилля над дитиною або між батьками);
- нездатність забезпечити розваги дитині у її вільний час (чим вищий у сім'ї культурний рівень, тим спокійніше і цікавіше вдома усім її членам, а особливо дітям);
- гіперопіка – надмірна увага, постійний догляд, відмова дитині у самостійності (інфантилізм, як наслідок гіперопіки, проявляється у неготовності до життєвих труднощів, нездатності самостійно вирішувати свої проблеми) [6, с.96].

Тому одним із важливих завдань соціального педагога є ефективна профілактика алкогольної залежності у молодіжному середовищі. Сучасні педагоги та психологи рекомендують здійснювати педагогічну профілактику юнацького алкоголізму за такими напрямками:

- організація протиалкогольної освіти старшокласників на уроках та в позаурочний час;
- організація діяльності, спрямованої на підтримку змістовного дозвілля;
- виховання нетерпимого ставлення до шкідливих звичок;
- роз'яснювальна робота серед вчителів, батьків, громадськості;
- організація режиму дня, вільного часу;
- різноманітні форми позашкільної роботи, пропаганда сангігієнічних знань на факультативах, у гуртках, на секційних заняттях [3, с.140].

Старшокласники вживають спиртні напої переважно у вільний від навчання, роботи та інших обов'язкових занять час. Для багатьох юнаків і дівчат алкоголь став невід'ємною частиною дозвілля. Тому культурно-дозвіллева діяльність є сприятливим ґрунтом для здійснення ефективної профілактичної діяльності на всіх її рівнях.

Превентивний потенціал дозвіллевої сфери полягає в тому, що дана діяльність спрямована на розвиток особистості, задоволення потреб та створення цінностей, які схвалює суспільство. Під час культурно-дозвіллевої діяльності відбувається постійний позитивний вплив, вона є засобом соціалізації особистості і базується на принципах неперервності та наступності форм дозвілля.

Н. Максимовська зазначає, що культурно-дозвіллева діяльність постає як засіб формування в особистості індивідуально та соціально значущих якостей, які сприяють діяльнісному, непримусовому та творчому засвоєнню й розвитку культурних цінностей, духовному збагаченню. Тобто культурно-дозвіллева діяльність характеризує постійний рух особистості на шляху ціннісного вдосконалення себе й соціуму [4, с.41].

При правильно організованому дозвіллі у школярів не залишається часу на бездіяльність, алкоголізм та наркоманію. Тому важливим є педагогічно організоване дозвілля юнаків і дівчат, яке мають започатковувати загальноосвітні навчальні заклади та культурно-дозвіллеві установи.

За допомогою анкетування ми вивчали ставлення юнаків і дівчат до свого дозвілля і форм його проведення, до вживання алкоголю під час дозвілля, до здорового способу життя, з'ясували рівень і мотиви відвідуваності позашкільних установ і навпаки – причину, чому учні не відвідують такі установи. У дослідженні взяло участь 106 старшокласників (9–11 клас) віком від 15 до 17 років. З них: 42 юнаки і 64 дівчини.

Отож, аналізуючи проведене анкетування, можна сказати, що більшість опитаних відвідують різноманітні гуртки, розважальні заклади, дискотеки, де весело проводять свій вільний час. Також значний відсоток респондентів схвалюють здоровий спосіб життя, беручи участь у спортивних іграх і туристичних походах. Проте, насторожує той факт, що значна кількість юнаків і дівчат вживають спиртні напої. Тому, батькам, вчителям, соціальним педагогам і психологам слід більше уваги приділяти профілактиці юнацького алкоголізму.

Результати анкетування серед учнів загальноосвітньої школи

№ з/п	Запитання	Відповіді (у відсотках)		
		Так	Ні	Складно відповісти
1.	Чи вважаєш ти своє дозвілля змістовним і цікавим?	71,7	4,7	23,6
2.	Чи відвідуєш ти систематично певні гуртки, заклади позашкільної освіти, спортивні секції, клуби за місцем проживання?	54,7	45,3	-
3.	Як ти вважаєш: чи пов'язане часте і надмірне споживання алкоголю юнаками і дівчатами з невмінням (неможливістю) більш позитивно і цікаво проводити вільний час?	50,9	23,6	25,5

4.	Яке твоє ставлення до здорового способу життя?	Схвалюю	Не бачу у цьому сенсу	Важко відповісти	Схвалюю, але сам не веду його	У кожного свій вибір
		74,6	4,7	18,9	0,9	0,9
5.	Чи вживаєте ви у колі друзів спиртні напої?	Так, часто	Зазвичай	Іноді	Рідко	Ніколи
		11,3	8,9	28,8	24,6	26,4

6. Як ти з друзями переважно проводиш вільний час?

Варіанти відповіді	Відповідь (у %)
Різні види активної діяльності (туристичні походи, виїзди на природу, спортивні ігри тощо)	31,4
Відвідування розважальних закладів, дискотек	34,6
Спілкування без особливої активної діяльності	28,3
Інше: - прогулянки;	3,8
- споживання алкоголю з друзями	1,9

7. Що для тебе означає вдало проведений вільний час?

Відповіді	Кількість осіб (у %)
Час, проведений весело	26,6
Час, проведений з користю	21,8
Спілкування з друзями	16,9
Відпочинок, відновлення	16,9
Час, проведений на самоті	8,5
Можливість «напитися»	2,8
Інше	6,5

8. Що саме у гуртку (закладі позашкільної освіти), який ти відвідуєш, тобі найбільше подобається?

Варіанти відповіді	Відповідь (у %)
Можливість самовдосконалюватись в обраній сфері (художній, спортивній, соціальній, інтелектуальній)	29,6
Можливість активно і цікаво провести вільний час	26,8
Можливість самореалізації	14,7
Творча діяльність	11,7
Спілкування з однолітками	9,8
Можливість бути лідером	2,3
Особистість керівника гуртка (закладу)	2,5
Нічого не подобається, але ж треба десь проводити вільний час	0,8
Інше: - можливість навчитись чогось нового;	0,9
- можливість спілкуватись з протилежною статтю	0,9

9. Якщо ти не відвідуєш гуртки (заклади), то чому?

Відповіді	Відповідь (у %)
Через брак часу	78,3
Через лень	8,6
Не визначився, що саме я хочу відвідувати	8,4
Немає таких гуртків, які б мені подобались	4,7

10. Гуртки (заклади позашкільної освіти, громадські організації), які переважно відвідують старшокласники:

№ з/п	Назва гуртка (закладу, організації)	Кількість осіб (у %)
1.	Спортивні секції (волейбол, баскетбол, футбол)	15,1
2.	Танцювальні школи, колективи	13,0
3.	Боротьба	9,8
4.	Пласт	7,7
5.	Музична школа	6,8
6.	Художня школа	6,8
7.	Театральний гурток	6,8
8.	Гурток гітаристів	5,8
9.	Міський центр дитячої та юнацької творчості	4,9
10.	Гурток вокалу	4,9
11.	Фітнес	3,8
12.	Гурток електроніки	2,9
13.	Гурток профорієнтації	2,8
14.	Гурток туризму	2,2
15.	Мовно-літературна студія «Натхнення»	1,2
16.	Військово-історичний клуб «Чортополох»	1,2
17.	Школа лідерів	1,2
18.	Радіо-гурток	1,2
19.	Не відвідую жодного гуртка	1,9

Висновки. Отже, з огляду на психологічні особливості і фізіологічні зміни юнацький вік є особливо небезпечний щодо алкогольної залежності. Тому профілактика цього негативного явища повинна бути особливо ефективною, цілеспрямованою і повинна відповідати потребам і запитам даного вікового періоду. Справедливо можна стверджувати, що організоване дозвілля є

ефективним засобом профілактики юнацького алкоголізму.

1. Безпалько О. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник / О. Безпалько. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.

2. Болтвівець С. І. Соціально-психологічні причини поширення пияцтва серед молоді / С. Болтвівець, Л. Філоненко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 10. – С. 4.

3. Завацька Л. Технології професійної діяльності соціального педагога: навчальний посібник для ВНЗ / Л. Завацька. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240 с.

4. Максимовська Н. Соціально-педагогічний аспект дослідження культури материнства / Н. О. Максимовська // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 4. – С. 37–45.

5. Нагорна А. Профілактика наркоманії серед підлітків: Навчальний посібник для студ. вищих навч. закл. / А. Нагорна. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2001. – 167 с.

6. Смагін С. Аддикція, адиктивна поведінка / С. Смагін. – СПб.: МПГУ, 2000. – 250 с.

The article analyzes the causes of adolescent alcohol abuse is considered the essence of organized leisure as a means to prevent youth alcohol and examined the level and reasons for attendance extracurricular institutions.

Key words: *juvenile alcoholism, prevention, organized entertainment.*

УДК: 82:908:378

Олександра Лисенко

ББК: 74.580.0

УКРАЇНСЬКА МІФОЛОГІЯ – ФУНДАМЕНТ ЕТНОСВІТОГЛЯДУ

У статті розглядається література як засіб ідентифікації, аналізується проблема змісту ідентифікаційного ядра, що має ознаки відмінності, тотожності і безперервності, заковані у відповідній міфології. Ми доводимо на прикладі аналізу деяких українських сонетів, що міф є не тільки історично первинною формою культури, міфологічне вимірювання присутнє в кожній культурі, а міфологічні образи і переживання вкорінені в несвідомих основах людської душі.

Ключові слова: *міф, міфологія, ідентифікація, етнопсихологія.*

У науковій літературі з етнопсихології багаторазово підкреслюється, що етнічність міфологічна, а створення і засвоєння міфів є основним способом ідентифікації у всіх її трьох вимірах: етнодиференціації, формуванні авто- і гетеростереотипів, особливо на фазі вибудовування ідеалу.

Міфи складають фундамент світогляду: саме міф стає основою інтерпретації соціальних подій, способом упорядкування реальності, який можна порівняти з апіорними формами філософії Канта, інтегруючими досвід. Міф формує картину світу, а результатом міфу є розуміння (а не знання, як у науці). Міф «трансформує» абстрактну інформацію на мову дії і у цьому сенсі міфологеми визначають поведінку людей. Показово, що в наукових працях акцентується увага на інструментальності міфу і етнічного (національного) ідеалу. Етнічні міфи визначаються як засіб соціального орієнтування та духовного регулятора поведінки, як ефективний інструмент впливу на масову свідомість, якими свідомо чи несвідомо користуються ідеологи етносу чи нації.

Поряд з попередженням, що поетизація етносу відгукується появою подвійного стандарту в оцінці своїх та чужих, створенням образу ворога, учені також переконливо доводять, що етнічний міф відіграє інструментальну роль у протидії культурному нівелюванню і збереженні своєї культурної спадщини, виконує важливу компенсаторну функцію в критичні моменти історії, коли етнічній групі загрожує втрата культури і мови

Мета статті - довести на прикладі аналізу деяких українських сонетів, що міф є не тільки історично первинною формою культури, міфологічне вимірювання присутнє в кожній культурі, а міфологічні образи і переживання вкорінені в несвідомих основах людської душі.

Поняття міфологія з огляду на порушену проблему слід розглядати у наступному значенні: це важливий комплекс творів, що несуть сутнісні знання і тому повторюються у певних просторових, тимчасових і ритуальних регламентованих умовах. Твори з міфологічним наповненням повинні виражати якусь істину, важливу для спільноти, визначати її ідентичність і закони, яким вона підпорядковується згідно з характерною для міфологічного мислення вірою.

Міфологія - це ментальна структура, яка виявляється у фольклорі і в літературі. У тій мірі, в якій освіта виконує свою функцію соціального наслідування, міфологія представлена у підручниках, публіцистичних та наукових текстах. Таким чином, зміст літератури це – ідентифікаційне ядро, що вміщує інформацію про виникнення і розвиток спільноти, випробування, через які вона пройшла,

про її героїв та їхні подвиги, страждання, пережиті нацією на шляху її становлення. Тобто певну систему репрезентацій, почуттів і стратегій, закодованих в значущих, оціночно маркованих і навантажених певними функціями образах, з якими носій ідентичності співвідноситься й ідентифікується.

Сукупність текстів, що формують міфологію, повинна володіти певними сутнісними характеристиками: опорою не на особистий досвід, а на національні перекази; спрямованістю на національне героїчне минуле, на вершини національної історії, світ батьків і родоначальників, світ перших і найкращих. Відчуття абсолютної епічної дистанції обумовлює конститутивну авторську установку, повагу у ставленні нащадків до культурної літературної спадщини предків.

Еволюція культури, зміна етапів її розвитку (традиційний-індустріальний-постіндустріальний) віддаляють сьгоднішніх школярів від культурних епох, в яких створювалися класичні твори української літератури, зрозуміти суть яких можна лише сприймаючи їх культуровідповідно, через спеціально налаштовану оптику розуміння.

У курсі української літератури, на наш погляд, учні повинні вивчати етнічні цінності не як норми або вказівки, а як орієнтири, систему координат, в якій жили наші предки (а також герої літературних та фольклорних творів), обов'язково враховуючи при цьому право на особистісну оцінку щодо валідності тих чи інших традиційних цінностей у сучасному житті. Літературу слід вивчати як єдність етнокультурних ідеалів і цінностей, єдність етнокультурної традиції. Таким чином, через інтерпретацію текстів, вміщених до програми, забезпечувати її трансляцію.

Без сумніву, проблема культуровідповідного вивчення рідної літератури на межі діалогу з іншими культурами, пов'язана з необхідністю визначення з критеріями і параметрами вимірювання етнічності. В науці з цього приводу існують різні думки. Так, етнографи вважають характер конститутивних принципів етнічності необ'єктивним. Визначаючи етнічність, часто обговорюються почуття, а не свідомість: почуття приналежності, почуття солідарності, почуття «своїх «і» чужинців» і т. п. Отож ми говоримо більше термінами «інтенсивність», «ритм життя», «напруженість життя», «почуття життя» і нічого іншого.

Водночас, інші вчені (наприклад, Г. Г. Шпет, В. Ю. Хотинець) у всіх «продуктах культури» (словах, малюнках, будівництві, костюмах, в установах, актах, документах) розрізняють «їх реальне значення, деякий предметний зміст» і вбачають «реалізацію» соціального життя. Кожен член групи, більшою чи меншою мірою несе в собі духовну колективність, систему духовних сил, що визначають справжні переживання, враження і реакції індивіда, систему, відому під назвою традицій, переказів.

Інтеріорна частина культури, за загальним визнанням, важко піддається вивченню. Тим часом саме вона дозволяє пояснити внутрішні механізми культури, розгадати її знаки і смисли.

Інтеріорність культури і літератури як її складової є сукупністю естетичних поглядів, етичних переконань, релігійних вірувань, уявлень та знань, фіксованих людською свідомістю, а також соціальних орієнтацій та соціальних установок, що ми спробуємо продемонструвати, аналізуючи деякі художні твори, які вивчаються на уроках української літератури.

Творчу свідомість (свідомість образного відображення) та її генезу ми досліджуємо як систему відображення інформації, що видозмінюється і впливає залежно від історико-соціального змісту епохи. Тобто йдеться про певні типи свідомості (фольклорний, міфологічний, художній), які синхронізуються зі зростаючою функцією свідомості як аналітично-образної системи. У цьому контексті користуємося визначенням типу літературно-художньої свідомості, який подає Є. Чорноіваненко: “Тип літературно-художньої свідомості – це властива певній історичній епосі система уявлень про співвідношення етичного й естетичного начал, про функції літератури в житті суспільства й людини, зміст літератури, її специфіку в ряді інших форм суспільної свідомості та інших видів мистецтва, про відношення літератури до фольклору, про специфіку літературної творчості й природу слова [6, с.4].

На думку автора, тип літературно-художньої свідомості характеризується певним рівнем розвитку усвідомленого художнього вимислу й усвідомленого літературного авторства, ставленням до традиції та засобів її передачі, певним розумінням природи умовності (як співвідношення світу літератури з реальною дійсністю і потойбічним світом) і співвідношення форми й змісту, рівнем розвитку літературної самосвідомості, розумінням сутності роду й жанру, трактуванням поняття “мова літератури”.

Поняття фольклорний архетип (фольклорний образ) – це свідчення процесу активізації усвідомленої функції людини і перенесення у сферу осмислення життя основних образних мотивів, на які впливають традиція, міграція текстів (смыслово-образних конструкцій), етноспадковість. Однією із характерних рис української душі, як було зазначено вище, є інтравертність – зосередженість на внутрішньому світі, що і визначає український індивідуалізм. Звичайно, ліризм, емоційність, чутливість є основою творчості, що передусім проявляється у фольклорі та літературі. Подаємо аналіз окремих фольклорних образів: пейзажу,

Варто окрему увагу учнів зосередити на тому, що для української лірики XIX століття характерним було зображення пейзажу. Він виконував відносно самостійну художню функцію, як фон для змальовуваних подій, і прийом психологічного паралелізму природи та душевного стану людини. На думку О. Камінчук, зацікавленість романтиків природою підкреслює це продовження традиції попередньої епохи Просвітництва. Тут природне начало мислилося джерелом етичного ідеалу та романтичних пошуків співзвучності з високим душевним пориванням ліричного суб'єкта [2, с.101]. Насиченість поетичного тексту фольклорними образами світу природи притаманні українській ліриці кінця XIX століття.

Активна роль поетичної кольористики пояснюється тяжінням романтиків до розширення кола виражально-зображальних засобів з метою повнішого відтворення світу в його багатобарвності через складний комплекс душевних переживань особистості.

У пізній романтичній ліриці XIX – початку XX століття, як вважає О. Камінчук, обмежується вживання фольклорної символіки разом із домінуванням літературної образності [2, с.102].

Слід зауважити, що паралелізм мотивів української пізньоромантичної лірики – це насамперед літературна модифікація психологічного паралелізму людини з природою, коли вони виступають в емоційній співзвучності разом із коханням. Їх естетизація, яка, на думку О. Камінчук, у ліриці німецьких романтиків розгорталась в епоху раннього романтизму, в українській романтичній ліриці знаходить розвиток лише у пізній період, що характеризується глибоким ліризмом [2, с.131].

Паралелізм природи і любовного мотиву виконує важливу функцію в ліриці більшості українських поетів другої половини XIX – початку XX століття: Б. Грінченка, Олени Пчілки, М. Старицького, Лесі Українки та інших. Зазначимо, що саме гармонія краси природи і естетика людських почуттів у ліриці стає шляхом до формування неоромантичного світобачення, що ґрунтується на філософському пантеїзмі [2, с.131].

Авторське несприйняття описуваного стану суспільства вдало підсилюється образом сонця, наділеного невластивою для цього символу семантикою. Відомо, що він (образ) існує в українській романтичній ліриці як пейзажний елемент, який у символічному осмисленні ґрунтується на узагальненому значенні міфологеми сонця – життєдайного божества, властивого давнім віруванням українського та багатьох інших народів. Таким чином, сонце пов'язується в першу чергу з весняним пробудженням, розквітом природи. Символічний його образ насичений багатогранною позитивною експресією.

Ставлення ліричного суб'єкта до зображуваного розкривається також за допомогою кольорової гами. Як і у випадку образу сонця, колір “золотий” у поетеси також збагачений протилежною до властивої йому семантикою у фольклорі. До того ж, епітет “золотий” в ієрархії християнської символіки кольорів виступає як образ чистоти, небесного царства, тобто має позитивне значення. У сонеті “блискуче-золоте проміння сонця” підсилює епітет “холодне”, який вносить винятково негативну семантику.

Історичне минуле, фольклор, національний колорит, література народною мовою для романтиків були явищами особливої цінності, принципами нового світобачення, основою теоретичних концепцій, вважають сучасні дослідники. Водночас, аналізуючи поетичне вміння Уляни Кравченко, не можемо не зауважити в багатьох її творах потужної життєствердної сили, глибокого ліризму. Їх виражено найрізноманітнішими способами при абсолютному домінуванні саме фольклорного струменя. Оспівуючи існування кохання лише між вільними людьми, змальовуючи суспільний ідеал, спроможний вивести націю на вищий рівень розвитку, Уляна Кравченко використовує саме сонет. У її творчості він є прикладом високохудожньої пейзажної лірики, просякнутої ствердженням життєвості людини, незнищенності її духу.

Спираючись на дослідження літературознавців (П. Іванишина, О. Забужко, Л. Рудницького, Б. Савчука, В. Яніва, В. Халізева та багатьох інших), доходимо висновку, що ліризм є органічною

ознакою літератури. Водночас українській літературі притаманна виразніша ліричність унаслідок етнопсихологічних особливостей народу, який її творить. Аналіз природи ліризму в еволюційному аспекті доводить присутність цієї ознаки у творчості всіх без винятку поетів-сонетярів незалежно від хронологічного періоду.

Фольклор із літературою співвідносяться як дві (попередня і наступна) стадії розвитку словесного мистецтва. Література виросла з фольклору. Отож закономірним є погляд на таке його співвідношення із літературою як на єдиний процес формування традицій словесного мистецтва. У ньому точкою відліку виступає специфіка народної словесності.

Взаємозв'язки і взаємовплив фольклору, міфології та літератури складні й різноманітні. Основу сонетної творчості українських поетів складають емоційність, чутливість, ширше – ліризм, які проявляються не лише у народних обрядах, гуморі, а й у системі образів, з цієї точки зору, вважаємо за необхідне детальніше дослідити фольклорно-міфологічну образність сонетів І. Франка та проаналізувати їхнє творче переосмислення автором.

І. Франко зумів синтезувати у своїй творчості громадські мотиви з ліричними інтонаціями, а, найголовніше, фольклор зі світовими традиціями. У наведеному прикладі він виступає як поет-романтик: проводить паралель між ліричним героєм і природою винятково фольклорного характеру:

*Із трьох боків поля ті обмежив
Могутній ліс зеленою стіною,
І шумом серцю він сон дзвонив,
І сум по травах розносив луною... [4, с.31].*

Тут пейзаж виступає засобом заспокоєння душевного стану, а персоніфікацію природи підпорядковано психологічній домінанті, акцентовано відтворення настрою під впливом опису природи, настрою рефлексійного і відновлювального:

*...і листя, знай, мені шептало: “Скинь
із серця всі згадки про зваду й зраду!
Природі-мамі до грудей прилинь
І тут знайдеш нову, святу принаду” [4, с.31].*

Персоніфікація природи несе важливе функціональне навантаження. Водночас у ній прочитуємо фольклорну основу. Саме вона наділяє слово листя символічним, філософським звучанням і настроєво-психологічним підтекстом щодо життєдайної сили землі, “природи-мамі”. У збірці “З вершин і низин” панує похмурий осінній пейзаж. Сама назва циклу – “Осінні думи” – свідчить про лейтмотив сонетів – сумні осінні думи, що переповнюють ліричного героя. Порівнюючи людське життя з плінністю природи, спостерігаючи процес тління в ній, згасання енергії землі, погоджуємось із дослідниками, що І. Франко створює паралель між життям людини й коловоротом пір року, незворотністю приходу смерті [1, с.73].

Фольклорно-міфологічний образ на певній стадії розвитку може стати уособленням, персоніфікацією, і, навпаки, уособлення в свідомості людини, що перебуває на стадії міфологічної свідомості, може перетворитися у фольклорно-міфологічний образ. Характерною рисою міфопоетичної моделі світу є також доведена до абсолюту орієнтованість на космологізований зміст усіх процесів життя: все співвіднесене з космосом, все ним підтримується, всі зміни ним пояснюються, а майбутні прогнозуються, оскільки ним спричинені. Отож міфопоетична модель світу описує Всесвіт настільки універсально, що його параметри простору і часу втілюються у відповідні образи.

Зауважимо, що міфопоетична модель світу ґрунтується на використанні системи так званих бінарних відмінних ознак. З їхньою допомогою поет відтворює реалії навколишньої дійсності. Здебільшого – це епітети чи метафори із позитивною та негативною семантикою.

Дійовою особою тут виступає сама природа: осінь – це пора, коли все завмирає перед довгим зимовим сном. Поет творить тропи (порівняння і метафори) на основі асоціативного зіставлення антропоморфізованих явищ природи з діями людини. Власне, така сфера асоціацій мала значне поширення в поезії багатьох народів світу і чи не найбільше культивувалась у європейському бароко. Саме тут панували риторизм “високого стилю”, містичний алегоризм, химерні метафори і порівняння, емблематика, фантастична екзотика. Однак у слов'янському варіанті, на відміну від

західноєвропейського, це явище характеризувалося ідеологічною та естетичною помірністю, меншою екзальтованістю.

Про “Закони асоціації ідей і поетичну творчість” роздумував І. Франко, вважаючи, що «багатство і різноманітність ідей людської душі», на думку поета, – це “головна прикмета поетичної фантазії”. “Чи можна говорити про якусь спеціальну поетичну асоціацію ідей”, запитує І. Франко, і сам стверджує: “...я досі не стрічав у жадній естетиці спеціального досліду про сю тему, навіть не тямлю, чи котрий естетик сформулював те питання. А тим часом мені здається, що се питання вельми важне і вдячне, а в його розв’язці лежить ключ до розуміння маси індивідуальних прикмет різних поетів, різних шкіл і стилів поетичних...” [4, с.123]. Франко-критик надавав великої ваги асоціативності у поезії, що стверджував своїми творами і сонетами, зокрема.

В аналізі образної наповненості сонета ми знову звертаємо увагу на використання поетом принципу контрастності: простежуються чіткі бінарні опозиції, притаманні саме міфопоетичному типові мислення: темна, зимна даль – тепле літо, жовте листя березини – дуб могутий, жолудьми багатий. Варто зауважити, що еволюція засобів зображення природи посилює психолого-особистісне начало й активізує літературне образотворення. У поетичній творчості І. Франка, як і в ліриці означеного періоду загалом, прослідковується панування літературного об’єктивованого пейзажу. Його зображено засобами емоційного сприйняття ліричного суб’єкта.

Окремо зупинимось на аналізі фольклорно-міфологічної традиції у сонетах І. Франка, що увійшли до збірки “Зів’яле листя”. У контексті цього зазначимо, що водночас з психологізацією та ліризацією літератури до неї переходять і особливості авторської позиції в ліриці. Отож закономірним є питання співвідношення суб’єктивного та об’єктивного, загального та індивідуального. Адже психологізація, на думку дослідників, спрямована на посилення суб’єктивності в літературі. Відповідно ліриці притаманна суб’єктивність зображення людини в якомусь окремому її переживанні, – воно подається не як зовнішня подія стосовно оповідача, а як його безпосереднє індивідуалізоване переживання.

Підкреслимо, що національними джерелами поетичного мовотворення І. Франка були усне народне мовлення в його фольклорному, розмовному та діалектному виявах і писемне – у старій і новій формах, західних і східних традиціях. Фольклорне джерело дало себе знати в його ранніх поезіях та в деяких пізніших віршах збірки “Зів’яле листя”. У них йому належить роль елемента інтимізації. Він виступає в адекватному чи трансформованому вигляді крізь усі твори, в яких ліризм ставав експресивною домінантою розповіді. Зауважимо, що саме в сферу умовності вводила українську читацьку публіку “лірична драма” Івана Франка “Зів’яле листя”. Власне з нею українська критика пов’язувала перші спроби “новітньої” поезії у національному письменстві.

Якщо трансформувати вчення М. Еліаде на проблему взаємин між фольклором, міфологією і літературою задля виявлення джерел українського ліризму, то йтиметься не про первісну міфологію, що ґрунтується на анімізмі, а про міфологізм. Отож мовиться про міфологію, що перейшла у вторинну знакову систему – в символ, метафору, образну систему художніх творів на мікрорівні. У цьому контексті М. Еліаде має своїх попередників – Дж. Віко, В. Гумбольдта, Ф. Шеллінга, О. Потебню, Ф. Мюллера, О. Веселовського та ін.

У своєму розвитку мистецтво часто повертається до художньої структури міфу, відроджує його на сучасному ґрунті. В означеному періоді чимало письменників і художників вдаються до образів і форм народного мистецтва. Звертання до міфології зумовлено не лише потребою відновлення мистецтва, а й зацікавленнями митців відбити “тайники людської психіки”, до передачі несвідомого [3, с.28].

Міфологізування найпрозаїчнішого матеріалу виявляється не в традиційних міфологічних іменах чи сюжетах, а в тому, що гра фантазії нагадує архетипне моделювання людського існування, відкриття його глибинного змісту. За визначенням І. Зварича, міфопоетичною моделлю світу є найбільш узагальнена і спрощена сума уявлень про нього у середині будь-якої традиції [3, с.28]. Взаємодія людини з навколишнім є основою для створення моделі світу як наслідку реалізації переробленої інформації про довкілля і про людину в ньому.

Досягненням О. Потебні в галузі міфології розглядаємо його працю “О доле и сродных с нею существах”. У ній вчений запропонував власне розуміння етимології і внутрішньої форми слів “щастя, доля, горе, нужда, лихо, біда, притча, рок” тощо. Зауважимо, що О. Потебня чи не вперше пропонує характеристику “міфічного світогляду”. Він дає власне трактування ідеї співвіднесення між міфом, поетичною творчістю і інтелектуально-пізнавальною діяльністю. Творення міфу, як і

художньої чи наукової творчості, є актом пізнання, стверджує він. Учений, що здійснює відкриття, не вигадує, а спостерігає і повідомляє про свої спостереження максимально точно. Так само і міф є не вигадкою, несвідомою довільною комбінацією даних, зафіксованих пам'яттю, а таким їх співвідношенням, яке є найточнішим відображенням дійсності [3, с.28].

1. Біла А. Образ автора в ліриці І. Франка / А. Біла. – Донецьк: Дон НУ, 2002. – 192 с.
2. Камінчук О. Поетика української романтичної лірики: Проблеми просторової організації поезики тексту / НАН України, Ін-т літератури ім. Т. Шевченка / О. Камінчук. – К., 1998. – 157 с.
3. Мишанич М. Міф, міфологія, міфологізм, міфокритика, міфопоетика: Історія інтерпретації і розмежування понять / М. Мишанич, С. Мишанич. – Донецьк: Норд-прес, 2002. – 58 с.
4. Франко І. Я. Вірші та поеми / І. Я. Франко // Зібрання творів: у 50 т. – К.: Наукова думка, 1976–1986 – Т. 2: Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи. – 1994. – 480 с.
5. Франко І. Я. Вірші та поеми / І. Я. Франко // Зібрання творів: у 50 т. – К.: Наукова думка, 1976–1986 – Т. 3. – 1976. – 446 с.
6. Чорноіваненко Є. М. Літературний процес в історико-культурному контексті: Розвиток і зміна типів літератури і художньо літературної свідомості в російській словесності ХІ-ХХ століть / Є. М. Чорноіваненко. – Одеса: Маяк, 1997. – 68 с.

The article deals with literature as a means of identification. Author analyzed the problem of identifying the core content that has signs of differences of identity and continuity, encoded in the respective mythology.

Key words: myth, mythology, identification, ethnopsychology.

УДК 314.473(477)
ББК 37.017

Оксана Нич

ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНО-РЕЛІГІЙНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СІМ'ЯХ УКРАЇНСЬКИХ ЕМІГРАНТІВ США

У статті окреслено проблеми морально-релігійного виховання дітей у сім'ях українських емігрантів США. Проаналізовано його зміст, завдання, ціннісні орієнтації.

Ключові слова: діаспора, морально-релігійне виховання, США, іммігрант.

Актуальність дослідження. До пріоритетних напрямів реформування освіти у Державній національній програмі “Освіта (Україна ХХІ ст.)” визнано родинне виховання, адже саме в сім'ї закладаються основи формування особистості. Сім'я ж є першоосновою для забезпечення духовного, економічного та соціального розвитку суспільства.

Психолого-педагогічні проблеми виховання в сім'ї були предметом досліджень відомих вчених – І.Бех, Л.Бойко, Л.Драчук, В.Кравець, Г.Наумчук, Л.Синютка, Т.Троїцький та ін. Водночас проблеми виховання дітей у сім'ях українських емігрантів США залишились поза увагою дослідників. Отож **метою** нашої розвідки стало вирішення завдань морально-релігійного виховання дітей у сім'ях українських емігрантів США. Основними завданнями статті є окреслити мету, сутність, засоби та цінності морально-релігійних виховання дітей у сім'ї.

Сім'я упродовж століть розглядається за модель у конкретному історичному періоді розвитку суспільства, оскільки в неї відображено його економічні, моральні й духовні вартості. Саме, про важливість сім'ї для суспільства читаємо у праці “Християнська родина, батьки і діти” педагога та культурно-освітнього діяча української діаспори США П.Мельничука. Він писав: “Як для віруючих людей Пресвята Родина в небі є найкращою, так на землі батько, мати і діти – це найкраще для всіх. Родина – це серце людства...<...> Які родини, такі села, міста, парохії, держави, така Церква, такий світ. Багатство, чесноти, щастя родини – це багатство, чесноти і щастя народу. Упадок поодиноких родин – це упадок всього” [2, 6]. Особливо цінується інститут сім'ї в еміграції, адже атмосфера чужої землі є найбільш сприятливою для усвідомлення сімейних цінностей: “Хто є батько чи мати – спитай тих емігрантів, коли вони приїхали сюди, хоч би до Америки...як привиджувалася їм та мати і той батько. Ні за чим не тужили, тільки за батьком та матір'ю, ті діти, що лишили своїх батьків” [2, 165].

Основне завдання сучасної української сім'ї педагоги-емігранти убачали в християнському вихованні. Вони писали: “Не всі батьки можуть дати своїм дітям велике майно, багатство, але християнське виховання можуть дати кожні батьки і це власне, в очах Бога і Церкви найбільший

масток” [2, 145]. Передумовою і підставою до успішного християнського виховання вони вважали релігійність, яка “приносить найкращі чесноти для душі дитини в її розвитку” [2, 144].

Сутність релігійно-морального виховання у сім’ї українські емігранти спрямовували на те, щоб “...пізнати та зрозуміти наше відношення до Бога-творця, а пізнавши Його, так наставити своє життя, щоб в нічому не ущербити належної Йому пошани та синівської любови” [1, 42]. Відповідно, мета релігійно-морального виховання вбачалася у обов’язку „...привчити, прищипати дитину до такого життя, до таких вчинків, які в нічому не були б противні Божим законам, а радше, щоб спиралися на законах любови супроти Бога та супроти всіх людей” [1, 43].

Архіважливу місію щодо прищеплення дітям морально-релігійних цінностей педагогі-емігранти покладали на батьків. У їхніх працях читаємо наступне: “Дав тобі Бог діти, мусиш виховувати їх у вірі і звичаях твоїх батьків. То ж виховуй їх по Божому, давай добрий приклад, чувай на кожному кроці, щоб злі люди, невідповідні товариства не знищили твого доброго засіву, щоб не засіяли чисту ниву душ дітей твоїх кукілем та іншим хабаззям” [2, 7].

У справі виховання рівноцінну роль покладали на обох батьків, причому “...батько, муж, як голова родини має своїм розумом керувати цілою родиною, а мати любов’ю серця має розігріти ціле родинне гніздо” [2, 97]. Водночас, саме на батька як очільника сім’ї покладалася обов’язок „забезпечити дітям майбутнє” шляхом добросовісної праці, прищепити дітям любов до Бога добрим прикладом у „виконанні релігійних практик”, брати участь у створенні релігійних організацій і товариств, пам’ятаючи, що “добра організація є виховницею, а зокрема тут на чужині”, плекати в сім’ї рідну мову та історію, навчати дітей в українській або католицькій школі [2, 99–100]. Натомість, роль матері у родині – “...це роля ангела Потішителя, ангела Побідника. Вона мусить лагодити гнів серед дітей, кожне непорозуміння між батьком і сином. Вона мусить гамувати злий гумор батька. Вона має бути в родині тим ланцюгом, що спаює всі члени родини в одну твердиню. Вона має виполювати захмарене лице батька, має давати родині напрям до життя” [2, 120].

Найкращими засобами досягнення мети релігійно-морального виховання, на думку українських емігрантів, повинен бути сприятливий психологічний клімат у сім’ї і “згода помежи батьком і матір’ю, щоб мати не потребувала забороняти те, що батько дозволив або навпаки” [2, 8] та позитивний приклад батьків: спільне виконання релігійних практик, виконання Божих заповідей, життя за принципами моралі, читання релігійної літератури, відвідування церковних торжеств тощо.

Відродно, що основний акцент ставився на забезпечення духовних, а не матеріальних благ сім’ї: “...щаслива дитина, що має релігійних батьків, хоч би не мала не достатком матеріальних засобів до життя, проте дитина, вихована в достатках, в багатстві, буде нещасливою, коли її батьки відірвалися від Бога” [2, 49]. Важливе значення відводили й і вихованню добросовісного ставлення дітей до релігійних канонів. Вони передбачали відвідування Церкви в неділю і свята; щоденну молитву; сповідь: “...всякі почесні, відзначення, слава, багатство, не можуть рівнятися із гідністю, щастям, багатством т славою, яку має дитина, що перший раз прийняла Ісуса до свого серця” [2, 171]. Зазначимо, що актуальними окреслені шляхи морально-релігійного виховання є на сучасному етапі й для України, адже в умовах економічної скрути, долаючи матеріальні перешкоди, суспільство поступово втрачає духовність, доброту, гуманізм, чуйність і т.д., що неминуче може призвести до загибелі людства.

Чималу увагу педагогі звертали на перелік книг для читання у колах підростаючого покоління, наполягаючи на тому, що загальнолюдські чесноти можна виховати лише засобами літератури, наповненої етичним змістом. Зокрема, П.Мельничук писав: “Не дозволяй, щоб в руках твоїх чи дітей...<...> ніколи не було книжки брудної, неморальної, бо отрута, яку виссе з таких книжок твоя дитина, затроїть не лише її, але й перейде на тих, з якими будуть зустрічатися ті затроєні” [2, 7].

Отож батьків він закликав навчати власних дітей загартовувати волю, щоб протидіяти соціальному злу, яке суперечить Божим законам.

З метою оволодіння підростаючим поколінням моральною культурою у міжстатевих стосунках, формування культу материнства й дітонародження та священного ставлення до продовження людського роду, запобіганню невиліковних захворювань педагогі закликали батьків першими розпочинати статеве виховання дітей. З цього приводу вони вказували на те, що “...тяжить на родичах подвійний обов’язок: пояснити дітям про те, як твориться людське життя і в слухний час це пояснити та контролювати оточення і товариство, серед якого їх діти обертаються... Діти мають

право одержати повчання від родини, а не вулиці, чи кіно, чи неморальної книжки, і батьки мають обов'язок повчити дітей про справи, дотепер дітям незнані, нові” [2, 138].

Радили педагоги-емігранти батькам контролювати також власних дітей щодо навчання, товариства, інтересів, а не покладаючись на їхню чесність, адже унаслідок їх недосвідченості вони можуть обирати неправильний життєвий шлях, відповідно виправляти їхні прорахунки у вихованні набагато важче, ніж запобігти їм.

Щодо методу покарання, то педагоги вважали за можливе практикувати наказувати за проступки дітей, впертість, неслухняність чи злу волю. Однак вони застерігали, що їх “...не вільно карати за нездібність, нерозсудність, (діточу) незарадність, забудькуватість та любов до правди” [2, 135].

Важливе значення педагоги-емігранти відводили вихованню морально-релігійних цінностей дітей у сім'ї. Зокрема:

любов до Бога: “...треба все благодіяти Богу своїми молитвами і заздалегідь впоювати в серця дітей любов до Церкви, любов до народу, до своєї віри, обряду, мови” [2, 63];

любов до батьків: “...дитино, коли ти маєш той скарб, тих найдорожчих батьків... <...> люби їх і шануй, бо того Христос хоче від тебе” [2, 165];

повага до батьків: “...кожна зневага батька чи матері словом чи ділом – це зневага не лише найбільшої святості для дитини, але це потоптання найбільшого скарбу на землі” [2, 162];

повага до старших: “...крім родичів маємо слухати тих старших, це є учителів, опікунів, хлібодавців взагалі старших, бо старість чи старість вже самі собою є достойні пошани чи послуху” [3, 63];

чесність: “...учім їх бути чесними перед самим собою, як щось зле зробить, щоб умів, чи вміла, признатися до того...<...> Не лише він, вона винні, але і я не святий, я маю хибності також” [2, 27];

дисциплінованість: “...виховуймо вже заздалегідь малих, щоб знали: не те має бути що воно хоче, але те, що тато чи мама каже” ...<...> діти, виховувані в дисципліні, страсі Божім, а не пешені, хухані на всі сторони, стають гордощами родичів” [2, 8–9, 27];

терпіння: “...від наймолодших літ треба виховувати дітей, щоб вміли, потрапили зносити хиби, блуди, людські слабости, примхи інших” [2, 27];

силу волі: “...будь скромним при вбиранню чи розбиранню, не гляди на якісь предмети, через що мусів би соромитися, не слухай недоброї бесіди, втікай від такого товариства” [2, 167];

працелюбність: “...працею і чеснотами мусимо пробиватися крізь життя. Будьмо бджолами, а не трутнями. Бджола не дуже шумить, але тихо працює, лише трутень гуде, а не працює! З нього вулий не має користи, лише нелад!” [3, 23];

відповідальність до навчання: “...В школі треба присвоїти собі якнайбільше знання, в школі навчимося якогось ремесла... Хто вміє в молодості використати час для свого знання, той може сподіватися на старші літа гарного збору-урожаю” [3, 51];

самостійність: “...добра, побожна дитина сама клякає до молитви, не чекає, щоб аж мамуся чи татусь пригадав або насварив, що має йти спати. Ні, вона сама повинна знати, що має Бозі подякувати за все, що має просити Бога” [2, 167];

патріотизм: “...тут на чужині дбай про свою і свого народу віру і честь, рідну землю, свою мову і пісню” [3, 23].

Не оминули увагою і питання про вплив школи на морально-релігійне виховання дітей. У праці “Християнська родина, батьки і діти” читаємо: “Є два гнізда, в яких діти виховуються: родинний дім і школа. Вдома кожна дитина повинна відзначитися двома чеснотами: віддавати батькам честь і слухати їх. У школі дитина повинна так поводитися, щоб була за зразок для всіх і щодо пильності, науки, поведінки, товариськості, пошанування для своїх виховників” [2, 166].

Таким чином, можемо стверджувати, що морально-релігійні цінності сімейного виховання не втратили своєї актуальності й для української еміграції. Водночас це є свідченням того, що релігія була і є певним стабілізуючим фактором, завдяки якому зростає і збагачується духовність людини.

1. Мацьків В. Наші діти і їх виховання / Володимир Мацьків. – Філядельфія, 1966. – 57 с.
2. Мельничук П. Християнська родина, батьки і діти / Петро Мельничук. – Мюнхен, 1954. – 172 с.
3. Мельничук П. Якої молоді хоче Бог і Батьківщина / Петро Мельничук. – Мюнхен, 1954. – 102 с.

The problems of moral and religious education of children in the families of Ukrainian immigrants of the U.S.A are defined in the article. The contents, tasks and valuable orientations are analyzed.

Key words: *Diaspora, moral and religious education, the U.S.A., immigrant.*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДИТЯЧИХ І МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАНЬ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті схарактеризовано досвід соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих і молодіжних громадських об'єднань у західноєвропейських країнах: розкрито її суть (як спеціально організованого виду діяльності, спрямованого на допомогу в самоорганізації діяльності, розвитку інтересів і творчих здібностей, супроводі ініціатив підростаючого покоління, з метою його соціокультурної адаптації та самореалізації); структуру підтримки, що передбачає макрорівень (національне законодавство), мезорівень (місьцеве самоуправління) та мікрорівень (особистість керівника об'єднання); умови та форми ефективного її здійснення.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка; дитячі об'єднання; підходи, форми, умови соціально-педагогічної підтримки.

Важливим завданням державної молодіжної політики провідних країн Західної Європи є сприяння діяльності дитячих і молодіжних громадських об'єднань. Проблема підтримки дитячого і молодіжного руху набула визнання у західноєвропейських країнах в кінці ХХ століття у результаті осмислення наслідків бурхливих молодіжних революцій 1960-1970 рр., що мали місце у ряді у європейських країн, наростання загального шквалу молодіжних проблем.

Зауважимо, що у міжнародній практиці, за класифікацією ЮНІСЕФ, до дітей відносять усе населення до 18 років. У Конвенції ООН про права дитини подано таке визначення: дитиною вважається кожна людська істота до 18 років, якщо за законом, що застосовується до даної дитини, вона не досягає повноліття раніше [2].

Турбота про підростаюче покоління була проголошена одним із найбільш важливих завдань діяльності ООН із самого початку її існування. Нові принципи у стосунках з дітьми і молоддю, проголошені у низці документів ООН стали засадничими для розбудови молодіжної політики в країнах-членах. Прийняття Декларації прав дитини (1959 р.), Конвенції про права дитини (1989 р.) та їх ратифікація у більшості країн світу, у тому числі й в Україні (1991 р.), забезпечили реальні можливості для реалізації прав молодого покоління на самостійність та незалежність. У другій половині ХХ ст. світове співтовариство загалом, та окремі держави зокрема, почали проводити цілеспрямовану політику щодо підростаючого покоління, розвивати систему соціальної та педагогічної роботи з цією категорією населення. Протягом останнього десятиліття органами ООН було прийнято більше 50 резолюцій, які стосуються координації і вирішення найбільш актуальних проблем дітей і молоді, налагодження співпраці з неурядовими дитячими та молодіжними об'єднаннями та організаціями, які безпосередньо взаємодіють із молодим поколінням у різних країнах світу.

Особливої уваги у процесі реалізації політики щодо дітей і молоді в країнах Європи заслуговують Рекомендація 1286 «Про європейську стратегію стосовно дітей» (1996 р.) та «Європейська хартія про участь молоді в муніципальному та регіональному житті» (1992 р.). У структурі Секретаріату Ради Європи діє Директорат з питань молоді та спорту. Найважливіші рішення щодо змісту молодіжної політики в Європі приймаються на регулярних Європейських Конференціях міністрів у справах молоді. У 1970-х роках був створений Європейський молодіжний фонд для фінансування молодіжних проектів та програм, що здійснюються в масштабах регіону; під егідою Ради Європи було відкрито також два Європейських молодіжних центри [3].

Сучасна система розробки дитячої і молодіжної політики в європейських країнах базується на принципах відкритості, відповідальності, ефективності, узгодженості. Важливими критеріями її ефективності є рівень залучення молодих людей до процесу розробки та прийняття управлінських рішень та участі у діяльності громадських організацій.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчить, що основні принципи дитячої і молодіжної політики, рекомендації щодо вирішення найбільш актуальних проблем дітей, проголошені ООН та Радою Європи, знайшли відображення у державній політиці більшості розвинутих країн світу. Для України, зокрема, значний інтерес представляє досвід політики у сфері підтримки дитячих і молодіжних громадських об'єднань тих країн, де існує цілісне розуміння

ролі і сутності дитячого і молодіжного рухів, здійснюється глибокий аналіз їхньої діяльності, її соціалізаційної та виховної спрямованості, посилюються різні аспекти підтримки їх діяльності.

Результати аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчать, що найбільш загальним терміном, який охоплює різні напрями, види і форми допомоги підростаючому поколінню у європейських країнах є «молодіжна робота», у рамках якої забезпечується сприяння діяльності дитячих і молодіжних громадських об'єднань. На сьогодні у різних країнах Західної Європи існують відмінні підходи до надання підтримки та її характеру, а також різні терміни, які її позначають.

Перш за все, важливо зазначити, що специфіка роботи з дітьми і молоддю та їх об'єднаннями формувалась під впливом різних традицій, законодавчих та адміністративних підходів. Зокрема, в Австрії, Великобританії, Німеччині, Ірландії та Норвегії базові засади роботи з дітьми і молоддю визначаються спеціально розробленими законодавчими актами загальнонаціонального рівня, а соціальна і педагогічна складові підтримки діяльності дитячих і молодіжних об'єднань є рівноцінними. У Греції, Італії та Іспанії робота з дітьми і молоддю здійснюється на основі законодавчих актів, що стосуються в основному сфери освіти, тому й підтримка громадських організацій має більш виражене педагогічне спрямування.

Зауважимо також, що у дослідженнях зарубіжних учених різних країн вживаються відмінні терміни для позначення соціально-педагогічної підтримки. У Великобританії, наприклад, соціально-педагогічна підтримка представлена термінами “pastoral care” (пасторська турбота), “tutoring” (кураторство) і “personal and social education” (особиста та соціальна освіта). У США поширеними є терміни “counselling” (консультування) та “guidance” (супровід). Поняття “guidance”, як правило, пов'язують з превентивною роботою, проте воно вживається і в більш широкому контексті як допомога у ситуаціях вибору, прийняття рішення або адаптація до нових умов. Поняття “counselling” асоціюється з діяльністю фахівців щодо вирішення уже існуючих проблем дітей і молоді.

Добре розвинута система допомоги дітям і молоді, що має багаторічний досвід, діє в Австрії. Питання роботи з дітьми і молоддю в Австрії регулюються Законом “Про соціальну роботу з молоддю”. Відповідно до нього за надання соціальної підтримки і допомоги відповідає держава, а безпосередні послуги надаються за місцем проживання. Недержавні організації можуть вирішувати ті завдання соціальної допомоги і підтримки, які не входять у коло обов'язків держави. Єдиною умовою є прийнятність їх цілей та рівень забезпечення [5].

Метою соціально-педагогічної підтримки громадських структур дітей і молоді, яка є одним із напрямків соціальної роботи, є надання підростаючому поколінню можливості стати активним творцем свого майбутнього у сфері особистих взаємовідносин та взаємовідносин у суспільстві). У країні діє Австрійський комітет з міжнародного молодіжного співробітництва, створений у 1953 р., який має статус національного і об'єднує 22 дитячі і молодіжні організації країни. Дитячі і молодіжні об'єднання функціонують не лише у великих містах, але й у всіх населених пунктах.

Отже соціально-педагогічна допомога і підтримка дитячих і молодіжних громадських структур в Австрії здійснюється як державними, так і недержавними організаціями і спрямована на інтеграцію молодого покоління у різні сфери життєдіяльності суспільства.

На відміну від Австрії у скандинавських країнах, зокрема у Фінляндії, добре розвинута громадська інфраструктура роботи з дітьми і молоддю. Молодіжна політика частково передана до спеціалізованого молодіжного сектора, а частково розпорошена серед таких традиційних сфер як освіта, працевлаштування, охорона здоров'я і т.д. Особливістю скандинавських країн є відсутність профільного міністерства у справах молоді, його функції розподілені або передані у компетенцію інших органів виконавчої влади [3].

У Фінляндії, наприклад, молодіжна політика трактується як підтримка молодіжного середовища з допомогою між секторальної співпраці на національному та регіональному рівнях [7]. У країні з 2006 року діє Закон “Про молодіжну роботу”, відповідно до якого її метою є створення сприятливих умов для громадянської активності молоді та покращення умов її життя [6]. Зазначимо, концепція дитинства у Фінляндії в останні роки зазнала суттєвих змін. Відповідно до фінського законодавства особа вважається дитиною до досягнення нею 18-річного віку. Проте у цілях виховної роботи та організації різноманітних заходів введено нове поняття – “ранній підлітковий вік” – як перехідний етап від дитинства до молодості. Цей етап охоплює віковий період від 12 до 15 років; особи старші 15 років вважаються молодими людьми.

Молодіжні організації країни представлені Альянсом дитячих і молодіжних об'єднань, членами якого є 140 дитячих і молодіжних організацій країни [8]. Альянс є неурядовою, некомерційною організацією, незалежною від будь-яких політичних та релігійних структур, членство у якій відкрите для усіх демократичних організацій, що займаються молодіжними питаннями.

У Фінляндії підтримка громадських об'єднань дітей і молоді реалізується через їх співпрацю з органами державного управління та дослідницькими структурами. Відповідальність за розвиток молодіжної політики, роботу з молоддю та підтримку її громадських об'єднань покладена на Міністерство освіти [8]. Органи державної влади у провінціях (відділи освіти і культури), які перебувають у підпорядкуванні Міністерства освіти, забезпечують організацію роботи з молоддю на регіональному рівні, здійснюють розподіл асигнувань, відповідають за призначення та виплату державних дотацій муніципалітетам.

Муніципалітети несуть відповідальність за організацію та надання послуг дітям і молоді на місцевому рівні. Щорічно державні витрати на роботу з дітьми і молоддю становлять близько 39 млн. євро. Муніципалітети виділяють на такі потреби близько 150 млн. євро. Загалом кошти, що виділяються на підтримку та допомогу дітям і молоді становлять 15 % від державного та 35-45 % від місцевих бюджетів [8]. У Фінляндії молодіжні об'єднання одержують на муніципальному рівні не тільки фінансову, а й будь-яку іншу підтримку – забезпечення обладнанням, проведення тренінгів та ін. В країні діє також система підготовки фахівців по роботі з молоддю [7].

Законом “Про молодіжну роботу” встановлені повноваження експертних органів при Міністерстві освіти, якими є Консультативна рада у справах молоді та Комітет з фінансування молодіжних організацій. Діяльність Консультативної ради, до складу якої входять представники різноманітних молодіжних організацій та експерти з молодіжних питань, в основному зосереджена на питаннях молодіжної політики. Функції Комітету з фінансування молодіжних організацій пов'язані із підготовкою для Міністерства освіти рекомендацій щодо розподілу державних субсидій для підтримки діяльності молодіжних об'єднань, надання інвестиційних грантів для національних молодіжних центрів, на будівництво молодіжних об'єктів, підтримку молодіжних досліджень та міжнародного молодіжного співробітництва [8].

У Швейцарії організація дитячо-молодіжної роботи визначається специфікою конфедеративної організацією держави. Країна розділена на двадцять шість кантонів, кожен з яких функціонує за власним законодавством. Функції Федерації полягають у захисті інтересів дітей та молоді, запобіганні жорстокого поводження з дітьми та фінансуванні дитячих і молодіжних служб. Державою задекларовані основні напрями дитячої та молодіжної політики: захист, підтримка та участь. Як промоутер розвитку і самостійності, дитяча та молодіжна політика пов'язана з підтримкою розвитку дітей та молоді, а також поступовим навчанням незалежності, самостійності та соціальної відповідальності. Такі дії спрямовані на розвиток вказаних соціальних та життєвих компетенцій а, отже, і підтримку дітей та молоді як незалежних, зрілих і відповідальних членів суспільства.

Як політика участі та спільного управління, дитяча та молодіжна політика пов'язана з розумінням того, що діти і молодь є суб'єктами власних прав і володіють певними ресурсами (здібностями, творчими ідеями щодо вирішення соціальних та політичних проблем). Тому заохочується реалізація індивідуальних та колективних прав на участь цих вікових груп у суспільному житті. Однією із найбільш ефективних форм участі підростаючого покоління у суспільному житті є членство у дитячих і молодіжних громадських об'єднаннях.

Зміст діяльності за кожним із вказаних напрямів має враховувати законодавчі положення місцевих громад і кантонів і реалізуватися як через діяльність закладів по роботі з дітьми і молоддю, так і громадських дитячих та молодіжних об'єднань. Проте, згідно з проведеним у 2010 р. дослідженням, лише близько половини усіх кантонів розглядають дитячу та молодіжну політику як таку, що охоплює одночасно захист і підтримку підростаючого покоління [1].

У Швейцарії дитячі та молодіжні об'єднання не мають права займатися будь-якою комерційною діяльністю. Засоби, необхідні для реалізації різноманітних заходів та проектів, які вони ініціюють, зокрема для навчання і підвищення кваліфікації молодих людей, які виконують функції лідерів і наставників, організації нарад у сфері позашкільної роботи та обміну досвідом, координації діяльності дитячих і молодіжних об'єднань, організації міжнародного співробітництва, публікації і розповсюдження інформації та документів з проблем дітей і молоді тощо виділяються у вигляді урядових грантів та інших послуг, наприклад, передачі у тимчасове користування

військових та спортивних споруд, надання транспортних пілг, безкоштовної доставки федеральної друкованої продукції тощо.

Розмір фінансових дотацій не може перевищувати 50 % від загальної суми витрат організації. Щорічні фінансові дотації виділяються на підготовку і проведення регулярних заходів об'єднання, а також на реалізацію незалежних проектів, які проводяться замість або на додаток до регулярної діяльності [5].

Завдання підтримки діяльності дитячого і молодіжного рухів, зважаючи на комплексний характер цієї діяльності, покладені і на систему служб соціальної роботи. У країні діє Загальнодержавний центр допомоги дітям, підліткам та молоді, що має відділення практично у всіх кантонах. Фахівці центру співпрацюють також з дитячими та молодіжними громадськими організаціями, надаючи їм організаційну, методичну, правову, фінансову підтримку та використовуючи їх виховні, соціалізаційні можливості у роботі з різними категоріями дітей і молоді, і особливо тих, що належать до «груп ризику». У Швейцарії функціонує значна кількість приватних консультаційних пунктів класичного типу, що спеціалізуються на наданні допомоги дітям і молоді.

У Великобританії загальне спрямування, цілі і пріоритети молодіжної політики формулює держава, але в її реалізації головна роль відведена органам місцевого самоврядування та громадським організаціям. В країні відсутні спеціальні міністерства у справах дітей і молоді. Діяльність з реалізації дитячої і молодіжної політики у Великобританії координується Управлінням по роботі з молоддю і Комітетом у справах дітей та молоді Міністерства освіти. У цій країні роботу з дітьми і молоддю здійснюють близько 150 муніципалітетів [5].

Кожний державний орган, який надає послуги дітям в Англії, зобов'язаний сформувавати на своїй території місцеву раду з охорони дитинства. Така рада координує роботу всіх суб'єктів соціальної та соціально-педагогічної підтримки, представлених у раді, з метою охорони і покращення умов соціалізації дітей на території юрисдикції даного органу. До складу місцевої ради з охорони дитинства повинні входити один або кілька представників органу, який створив раду, і його партнерів. У число партнерів державного органу входять: дитячі громадські об'єднання, різні недержавні організації, представники ради нагляду за роботою шкіл, соціальні служби, батьки-волонтери, що допомагають соціальним працівникам в роботі з дитячими громадськими об'єднаннями, органи охорони здоров'я. Закон зобов'язує місцевий орган по роботі з дітьми та його партнерів по Раді здійснювати співробітництво з питань створення та функціонування місцевої ради з охорони дитинства.

Здійснений аналіз молодіжної політики західноєвропейських країн у сфері підтримки діяльності дитячих та молодіжних громадських об'єднань свідчить, що вона здійснюється на декількох рівнях: державному, муніципальному та на рівні територіальних громад. Органи державної влади здійснюють аналітику проблем дітей і молоді, розробку цільових стратегічних програм для цих категорій населення, сприяють розробці нормативно-правових документів щодо захисту їх прав та інтересів, визначають загальні напрями діяльності дитячих та молодіжних громадських об'єднань, виходячи їх цілей молодіжної політики, визначають межі та розміри фінансової допомоги, що надається дитячим та молодіжним об'єднанням. При цьому специфіка підтримки в різних країнах здійснюється по-різному: у Великобританії фінансова допомога від держави є обмеженою і надається у крайніх випадках, у Німеччині, Австрії, Швеції, Швейцарії та Фінляндії отримання коштів з державного бюджету є достатньо розповсюдженою процедурою. Важливим чинником ефективності підтримки є суб'єктність дітей і молоді та їх об'єднань у системі відносин з державою.

1. Гертнер Л. Детская и молодежная политика в Швейцарии / Л. Гертнер., Т. Волмер. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 25.08.2011 : <http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/Issue_No12/N12_Child_and_YP_Switzerland_ru.pdf> – Загол. з екрану. – Мова рос.

2. Конвенція про права дитини (прийнята на 44-й сесії Генеральної Ассамблеї ООН 20.11.1989 р., ратифікована Постановою ВР України N 789-XII (789-12) від 27.02.91 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 20.06.2011 : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_021> – Загол. з екрану. – Мова укр.

3. Сторожук Р. П. Державна молодіжна політика в контексті європейського вибору України: механізми реалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. управління : спец. 25.00.02 “Механізми державного управління” / Р. П. Сторожук. – Одеса, 2007. – 23 с. – С. 10.

4. Закон України “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” від 05.02.1993 р. № 2998-XII. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 22.06.2011 : <<http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2998-12>> – Загол. з екрану. – Мова укр.

5. Тиде В. Нормативно-правовое обеспечение социальной работы с молодежью и функционирования публичных библиотек в муниципалитетах ряда европейских странах / Вольфганг Тиде [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 02.09.2011 : <http://www.wolfgang-tiede.de/Regulation_of_Youth_Work_rus.pdf> – Загол. з екрану. – Мова рос.

6. Karpela T. Young People Are a Source of Power / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 11.07.2011 : <http://ballot.alli.fi/sivu.php?artikkeli_id=1381> – Загол. з екрану. – Мова англ.

7. Saarela O. Youth Work in Finland / Olli Saarela [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 05.07.2011 : <http://ballot.alli.fi/sivu.php?artikkeli_id=1381> – Загол. з екрану. – Мова англ.

8. Youth work, youth work policy and youth research. The Finnish perspective / Helena Helve [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 15.07.2011 : <[http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership /documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Youth_Work/Research/Helve.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Youth_Work/Research/Helve.pdf)> – Загол. з екрану. – Мова англ.

This article deals with social pedagogical support of activity of child's and youth public associations in weseuropean countries: essence is exposed (as the specially organized type of activity, directed for selforganization of activity, development of interests and creative capabilities, accompaniment of initiatives of rising generation, with the purpose of its social and cultural adaptation and self-realization); structure of support with a macrolevel (national legislation), mezolevel (local self-government) and microlevel (personality of leader); terms and forms of its effective realization.

Key words: social pedagogical support; child's associations; approaches, forms, conditions of social pedagogical support.

УДК 37.01:374.31

Оксана Титунь

ББК 74.200

ГЕНЕЗА ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ (кінець ХІХ- перша половина ХХ століття)

У статті досліджується історія становлення та розвитку позакласної виховної роботи у період кінця ХІХ – перша половина ХХ століття. Аналізуються переваги та недоліки виховної роботи окресленого часу. Звернено увагу на місце і роль виховної роботи у діяльності педагогів: Н. Болдирева, П. Блонського, В. Вахтерова, В. Дурдуківського, А. Макаренко, В. Сухомлинського, К. Ушинського, М. Корфа, С. Шацького.

Ключові слова: позакласна робота, виховна робота, молодший школяр, виховна функція, комуністичне виховання, комуністична ідеологія, система.

Постановка проблеми. Позакласна виховна робота у школі, як зазначає Український педагогічний словник, організовується і проводиться в позаурочний час органами дитячого самоврядування за активною допомогою і при тактовному керівництві з боку педагогічного колективу, особливо класних керівників, вихователів, організаторів позакласної і позашкільної роботи [5, с.263]. Проте позакласна виховна діяльність у школі набула різноманітності та багатогранності за формами організації лише в кінці ХІХ на початку ХХ століття. До цього часу позакласна діяльність існувала як безсистемне явище та була пов'язана з театралізованими виставами учнів, проведенням вечорів, учнівськими (гімназійними, кадетськими) балами.

Аналіз досліджень. Питання організації дозвілля дітей в позаурочний час хвилює багатьох учених, а проблему виховного процесу в сучасній школі досліджують у різних аспектах: концептуальні засади організації позаурочної виховної роботи (С. Гончаренко, В. Демиденко, Т. Дем'янюк, В. Новосельський, В. Оржеховська, В. Постовий, Л. Хлебникова, К. Чорна та ін.); розробка виховної системи школи (Б. Вульф, В. Демчук, В. Караковський, С. Карпенчук, М. Красовицький, С. Мартиненко, К. Новикова, М. Остапенко, А. Сидорків та ін.); питання гуманізації відносин учнів у позаурочній роботі (І. Бех, В. Білоусова, А. Воловик, Л. Канішевська, Б. Кобзар, М. Красовицький, Т. Мандрикіна, О. Матвієнко, С. Шевченко та ін.).

Метою статті є простежити становлення та розвиток позакласної виховної роботи як важливої складової навчально-виховного процесу в школі.

Виклад основного матеріалу. Деякі елементи позакласної виховної роботи можна простежити у роботі визначних вітчизняних педагогів ХІХ століття. Так наприклад, ідею про необхідність організації позакласної виховної роботи можна зустріти у творчості К. Ушинського (1824-1870). Розробляючи проект учительської семінарії, педагог наголошував на тому, що робота учня на уроці

повинна знайти своє логічне продовження у системі впливів «розуму на розум, моральності на моральність, характеру на характер» [21, с.41]. Саме тому він радив поділяти вихованців на маленькі гуртки, через які і здійснювати справжнє, дійсне виховання. Узагальнивши досвід багатьох закритих закладів Німеччини, педагог зробив висновок про те, що у вільний від уроків час діти мають займатись господарськими справами, прибиранням класних кімнат, обробітком саду і городу, столярним і токарним майстерством, опрацюванням книжок та ін.. [14, с.189].

З ім'ям Миколи Олександровича Корфа пов'язана організація початкових земських шкіл в Україні. Саме в поширенні знань серед народу педагог вбачав свій патріотичний обов'язок, а школу вважав одним із наймогутніших засобів цього процесу. Педагог стверджував, що школа повинна не тільки навчати, але й виховувати і розвивати індивідуальні здібності, нахили, самостійність підростаючого покоління [13]. М. Корф був абсолютно переконаний у тому, що шкільне життя має великий виховний вплив на дитячі серця особливо в релігійно-моральному відношенні. Тому в земських школах велика увага приділялася моральному вихованню учнів, учителі формували в школярів стійкі моральні норми, моральні почуття, засновані на етичних нормах поведінки. Особливістю морального виховання в земських школах була релігійна спрямованість навчально-виховного процесу: вивчався Закон Божий, практикувалися хоровий спів псалмів і спільні молитви, у дні релігійних свят учитель разом з учнями відвідували церковні богослужіння тощо. Працюючи на посаді члена повітової училищної ради, а з часом і її головою, Корф заохочував щиру та віддану діяльність вчителів, так наприклад, підсумовуючи діяльність вчителя Архангельського, барон Корф писав: «... учитель Архангельский трудился очень много, очень толково и очень добросовестно и поэтому он заслуживает поощрения денежной наградой в 50 руб. сереб.: труд Гуляйпольского учителя станет еще более очевидным, если обратит внимание на деятельность его, как регента хора певчих». М. О. Корф пропонує училищній раді «за отличные успехи хора» удостоїти його керівника «особой награды в 25 руб. сереб.» [10, с.23].

Витоки ідеї організації позакласної виховної роботи у школі можна також простежити у працях С. Русової, яка зазначала «Якщо колись досить було виготовити з дитини або ледь грамотну істоту, або фахівця тої чи іншої професії, то тепер дитина, яка скінчить школу, мусить мати таку освіту, яка дасть їй не лише грамоту, не лише ту або другу фахову підготовку для підтримки свого існування, – вона мусить ще дати дитині розуміння життя, людських відносин, самосвідомість, як горожанина, члена свого рідного суспільства, частки свого рідного народу...». У статті «Педагогічні основи нової школи», ґрунтуючись на психологічних дослідженнях, С. Русова висуває три принципи виховання нових громадян: активність, індивідуалізація і соціалізація виховання [16, с.117].

Початок ХХ століття значно позначився на історії розвитку позакласної виховної роботи. Виховна робота в школах на західноукраїнських землях на початку ХХ століття обумовлювалась тим, що вона була у складі Австро-Угорщини. Освітня політика окупантів розглядала школу як засіб денационалізації, як знаряддя впливу на українське населення, виховання його в дусі покори Габсбургам [18, с.85].

Створена на західноукраїнських землях ЗУНР в числі основних питань державної політики велику увагу звертала на становлення національної школи. 6 листопада 1918 року Українською Національною Радою був створений Державний секретаріат освіти і віросповідань. Б.Ступарик зазначав, що працівники секретаріату освіти, політичні діячі виробили систему поглядів на національну школу. Так в серії статей під назвою «Завдання нової школи» С.Сірополко зупинився над завданнями дошкільних закладів і початкової школи в підготовці дитини до життя в суспільстві. Він писав «... Перше місце в програмі початкової школи повинна зайняти рідна мова, бо вона має з природи річи більше виховуючої сили, ніж які інші предмети... Учитель повинен розвивати в дітях не тільки любов до рідної нації, але й розумову свідомість вартості своєї нації...» Велику увагу приділяючи естетичному вихованню дитини, С.Сірополко писав «... школа повинна дати простір естетичним переживанням дитини... Школа буде розвивати в дитині уміння знаходити красу в тому життю, яке щоденно оточує її...» [18, с.118].

Слід зазначити, що на розвиток позакласної виховної роботи неабиякий вплив мала перша світова війна, оскільки доля українських земель після першої світової війни склалася по-різному: Буковина була загарбана Румунією; Галичина, Холмщина, Підляшшя, Західна Волинь, Західне Полісся, Посяння, Лемківщина – Польщею; Закарпаття – Чехословаччиною; частина України ввійшла до складу СРСР. Саме цей факт обумовив подальший розвиток позакласної виховної роботи. Так, окупація Буковини Румунією призвела до національного переслідування українців,

яких на підставі закону від 26 липня 1924 року вважали за румунів, що «забули свою рідну мову» [17, с.155]. Отже, це було підставою для румунізації шкільництва Буковини, відтак уся виховна робота в школах була спрямована на знищення української національної культури, заборонялось вживати українську мову.

На західноукраїнських землях, що стали частиною Польщі, відбувалась тотальне ополячення українського населення. Закон від 24 липня 1924 року ставив за вимогу при допомозі польської школи та польського вчителя знищити українську культуру й національну совість українського народу і таким чином зліквідувати українське питання на східних окраїнах Польщі [17, с.146]. В умовах окупації школа не могла вирішувати завдання по формуванню патріота-українця.

На Закарпатті з приєднанням до Чехословаччини стан освіти став покращуватися. Відбулось збільшення українських шкіл та учнів у них, що дає підстави стверджувати про розвиток позакласної виховної роботи, оскільки, як зазначає С. Сірополко, «... є згадка про те, що ще у 1851 році в Земплині сільські школярі дуже добре відіграли триактову комедію А. Духновича «Добродетель превьюшає багатство». Крім того, як стверджує С. Сірополко, тільки після прилучення Закарпаття до Чехословаччини почалась активна культурно-просвітницька діяльність в регіоні [15, с.644–645]. Так тривало до 1939-40 рр., коли відбулось встановлення радянської системи освіти, спрямоване на комуністичне виховання підростаючих поколінь.

Перемога радянської влади на Україні у 1920 році кардинально змінила сутність виховної роботи у школі. Відразу ж, як був створений Радянський уряд України, в його складі почало працювати Секретарство народної освіти, пізніше перетворене на Наркомат народної освіти, який відав всіма питаннями культурного будівництва республіки, зокрема народною освітою [9, с.8].

Радянський уряд добре усвідомлював важливість розвитку освітньої галузі, оскільки це сприяло забезпеченню остаточного утвердження більшовицької влади. Велике значення, яке надавали Комуністична партія і Радянський уряд школі обумовило її перебудову. Так у своєму виступі на Першому з'їзді працівників освіти В. І. Ленін сказав: «Перемогу революції може закріпити тільки школа». З'їзд підкреслив, що головна мета школи – виховання покоління, здатного побудувати комунізм [9, с.9].

У перші роки створення радянської школи організацію та проведення виховної роботи доручали всім вчителям, оскільки класного керівника тоді ще не існувало. У 20-ті роки стихійно почали з'являтися керівники виховної роботи, яких прикріплювали до груп. У 1934 році відбулось перейменування груп у класи, а керівників у класних керівників. Перше Положення про класного керівника було затверджено Наркомпросом РСФСР 28 червня 1934 року. Основні обов'язки класного керівника були сформульовані у Статуті середньої загальноосвітньої школи. Діяльність класного керівника складалась із трьох функцій, а саме: ідейно-виховної, організаційної та адміністративної. Головною функцією була ідейно-виховна, і за неї вчитель ніс особисту відповідальність перед керівництвом школи [2, с.6]. На цьому етапі починається зародження системного підходу до виховної роботи у школі, як зазначає професор Н. В. Кузьміна: «педагогічні системи створюються лише там і тоді, коли гостро постає усвідомлена потреба суспільства у вихованні чи навчанні» [12, с.10].

Неабияку виховну функцію у новоствореному суспільстві відігравали так само новостворені організації. Так рішенням Всеросійської конференції комсомолу 19 травня 1922 року була створена піонерська організація, яка перетворилася на масову. Вступ в організацію відбувався на добровільній основі, починаючи вже з 9-літнього віку [23]. При перших піонерських загонах організовувались групи дітей пролетаріату у віці 8-11 років – помічники та майбутня зміна піонерів та комсомольців. Ці групи дітей називали по-різному, так наприклад на Україні - «червоні зірочки», у Москві це були «жовтенята», з 1923 року це стала офіційна назва групи дітей, об'єднаних у зірочки при піонерській дружині школи.

Головною метою створення «жовтенят» була підготовка молодших школярів до вступу у Всесоюзну піонерську організацію імені В. І. Леніна. Таким чином, вже починаючи з молодшого шкільного віку, відбувалась ідеологічна індокриніяція дітей. Про велику виховну функцію організації також свідчить щорічно організований тиждень жовтенят, як правило 16-22 квітня (у день народження В. І. Леніна). На основі затверджених ЦК ВЛКСМ правил відбувалась організація роботи жовтенят, про це також свідчать методичні матеріали для роботи з жовтенятами, які регулярно друкувались в журналах «Вожатый», «Начальная школа», «Воспитание школьников» [22].

Провідною в радянській системі виховання була ідея колективізму, формування якого в учнів вважалося одним із головних завдань. Отже, позакласна виховна робота у школі, вже починаючи з першого класу, була спрямована на формування в дітей почуття товариської солідарності, інтернаціоналізму. Аналізуючи poradnik по соціальному вихованню, дослідник освіти в Україні Степан Сірополко пише: «Ці засади – комунізм, інтернаціоналізм, колективізм і матеріалізм – є основні риси програму кожної школи. Вже в програму 1-ї класи сільської школи, де вчаться діти 8-ми років, внесено такі знання: а) Ленін, революціонер, комуніст, захистник робітників і селян. Смерть Леніна, короткий його життєпис, б) Цар і робітники 9-22 січня 1905 року, в) Роза Люксембург і Карл Лібкнехт, ознайомлення з портретами і життєписом. Т.Шевченко з 1-ї класи освітлюється як революціонер і безбожник. Таким чином, Шевченко стає засобом класового виховання. Подивімся, що саме читається з творів Шевченка у 1-му класі. – Учітєся. Мені тринадцятий минало. Явір. Діброва. У 2-му класі- Вечір. Тополя. У 4-му класі – Сон (На панщині пшеницю жала) [15, с.690].

Початок системної позакласної виховної роботи пов'язують з іменами Н.Болдирева, П.Блонського, В.Вахтерова, В.Дурдуківського, А.Макаренка, В.Сухомлинського, С.Шацького.

Вагомий внесок у розвиток радянської педагогічної науки вніс П.Блонський (1884–1941). З його іменем також пов'язані перші кроки у перебудові педагогіки на марксистко-ленінській основі, а також у побудові радянської школи. У працях, написаних у радянський час, П.Блонський пропагував ідею всебічного розвитку особистості, спираючись на висловлювання К.Маркса про мету виховання. На думку науковця, тільки соціалізм міг створити сприятливі умови для розвитку особистості. На думку науковця, вчитель повинен не тільки навчати, а й виховувати дітей, розвивати інтерес до літератури, мистецтва, політики. Науковець також пропонував організовувати шкільні журнали і збірки, вважаючи їх так само потрібними, як і шкільні вистави [6].

В.Вахтеров (1853-1924), методист початкової школи та пропагандист ідеї загальної початкової освіти, особливе значення надавав проблемі розвитку дитини, яка є найважливішою для педагогіки. У книзі «основи нової педагогіки» він виклав своє розуміння ідеї розвитку, сформулював підходи до заснованої на ній педагогічній концепції, що отримала назву «еволюційна педагогіка». Методист вважав навчання і виховання єдиним процесом. Педагог стверджував, що школа, на жаль, готує дітей до складання іспиту, а не до того, як жити серед людей, цьому вони вчаться на вулиці, ризикуючи навчитись поганому. Науковець наголошував на необхідності організації виховної роботи у школі, а саме проведення літературно-музичних вечорів, організації хору, оркестру, гуртків читання, екскурсій [3, с.375].

У витоків ідеї організації позакласної виховної роботи стоїть С. Шацький (1878-1934). У розробці основ радянської педагогіки Шацький виходив із основ марксистсько-ленінської теорії. Метою виховання було виховання «колективістів, інтернаціоналістів», отже Шацький як педагог-комуніст вів невпинну боротьбу з «буржуазним індивідуалістичним» вихованням [1, с.17].

В цей же час Антон Макаренко (1888 - 1939) здійснював колективне виховання у колонії імені А.М.Горького та пізніше у комуні імені Ф.Е.Дзержинського. Усвідомлюючи основний закон педагогіки, А. Макаренко стверджував, що саме життя виховує, причому, не абстрактне життя взагалі, а реальне життя кожної конкретної дитини і є вихованням. До цього ж висновку прийшов і С. Шацький, додаючи до цього, що «сірість життя для дитячого віку є справжньою отрутою...дітям потрібно жити багатим емоційним життям» [14, с.72]. Концепцію системного підходу до виховання А. Макаренко характеризує так: «Справжня суть виховної роботи ... полягає не у розмовах з дитиною, не в безпосередньому вашому впливі на дитину, а ... в організації життя дитини» [11, с.343].

Із здобуттям Україною незалежності стало відомо ще одне ім'я великого українського педагога, якого безжалісно розчавила сталінська тоталітарна система – В. Дурдуківського. Працюючи на посаді директора Трудової школи ім. Т.Г.Шевченка, педагог добре розумів важливість організації виховної роботи у школі, яка впливає на гармонійний розвиток дитини: «...виховати по змозі всі сили і здібності дитини (фізичні, розумові, соціальні, естетичні)...утворити нову за духом, змістом і методами праці школу, наблизити її до життя, викликавши максимум самодіяльності, активності і творчості дітей» на основі залучення їх до загальнолюдських ідеалів, розкритих у працях великих педагогів минулого – від Дж. Локка до П. Наторпа, Й. Фіхте, Б.Д. Грінченка [20, с.114]. У школі працював дитячий науковий клуб з кількома десятками гуртків, дитячий кооператив, регулярно виходила дитяча газета, проводились дитячі свята, діяв зразковий дитячий хор, розвивалось самоврядування. Гордістю школи був музей

дитячої творчості, в якому була представлена науково-дослідницька робота школярів. Крім керівництва школою, педагог співпрацював з часописом «Вільна українська школа», був членом редколегії, висвітлював діяльність своєї школи на його сторінках. У своїх публікаціях педагог не просто описував роботу школи, а висловлював свій погляд на мету діяльності школи взагалі, ставив перед нею програмні вимоги, активно впроваджував у навчально-виховний процес національну ідею. Про активну виховну роботу, що здійснювалась у школі, свідчать протоколи з шкільної ради, виховательської й предметних комісій де не сходять такі, на той час нові, бойові питання: клубна робота, дитяче самоврядування, дитячий кооператив, шкільна і наукова термінологія, програми, методи роботи, підручники, організація бібліотеки, кабінетів, облік роботи дитячі характеристики, свята для дітей і для населення, гарячі сніданки для дітей і т. ін. [7].

Найбільшого розвитку позакласна виховна робота, що була підпорядкована навчальним і виховним цілям школи, досягла у довоєнні часи (1939-1941). У зв'язку з вказівкою тов. Молотова на XVIII з'їзді ВКП(б) про необхідність певної підготовки учнів, які закінчують загальноосвітню школу, до практичної діяльності, розгорнулись при школах позакласні практичні заняття: робота на пришкольніх ділянках, екскурсії на виробництва, отримав свій розвиток дитячий туризм, були збудовані спеціальні дитячі залізні дороги, водні порти тощо.

Навесні 1941 року у більшості областях було проведено науково-педагогічні конференції, на яких більшість вчителів доповідали про свій досвід організації позакласної роботи з дітьми. Уся робота, що була розгорнута в останній довоєнний рік, була підпорядкована одній меті – покращити якість навчання і виховання дітей. На кінець червня 1941 року було намічено скликання Третьої Всеросійської науково-педагогічної конференції. Проте друга світова війна завадила проведенню конференції, а позакласна робота дітей отримала новий напрямок.

Піонери та школярі у роки війни обслуговували поранених у шпиталях, збирали теплі речі для Червоної Армії, збирали металевий брухт. Трудова діяльність школярів у часи війни була використана як засіб патріотичного та трудового виховання.

У перші повоєнні роки уся робота школярів була скерована на допомогу рідній країні у важкий для неї час. Діти продовжували працювати на виробництві, у сільському господарстві. Однак деякі школи почали повертатись до позакласної роботи у тому обсязі, який був у довоєнному часі. Серед причин незадовільного стану організації позакласної виховної роботи, ст. науковий співробітник Інституту теорії та історії педагогіки АПН РСФСР А.А. Шибанов у своїй доповіді на секції позакласної роботи Всеросійської наради з народної освіти у 1946 році виокремив недостатню увагу до неї зі сторони органів народної освіти та недоліки методики проведення позакласної роботи, а саме переважання доповідей дітей над організацією їх живої діяльності, відсутність урахування запитів та інтересів дітей, а також нерозуміння важливого виховного значення позакласної роботи. Науковець вважав, що для успіху позакласної роботи у школі вирішальне значення мають організаційно-педагогічні заходи, а саме: а) ретельно продумане планування роботи; б) підготовка необхідних для проведення позакласної роботи приміщень: кабінети технічної праці, пришкольні ділянки, дитячі бібліотеки; в) залучення батьків та громадськості (шефів школи, партійних, комсомольських організацій) до проведення позакласної роботи; г) організація системної методичної позакласної роботи [8, с.102].

Вагомий внесок у розвиток позакласної навчально-виховної роботи вніс В.Сухомлинський. Педагог був глибоко переконаний, що можливості для всебічного розвитку школярів у позакласні години дуже широкі, здібності і нахили дітей багатогранні – треба тільки знати учнів, уміти бачити, знаходити і відкривати їхні уподобання, схильності: інтелектуальні, трудові, естетичні, творчі інтереси. «Виховання розумних, всебічно розвинених людей, - писав він, - можливе лише тоді, коли діти, підлітки, юнаки використовують щодня не менше як 5-6 годин вільного часу за своїм бажанням (а бажання ці треба виховувати) на вибір... Бажання вчитись ніколи не згасає лише за тієї умови, якщо після уроків вихованець зайнятий творчою працею в гуртку, на пришкольній ділянці, в саду, читанням художньої і науково-популярної літератури» [19]. Науковець переконаний, що сутність позакласної роботи визначається педагогічно продуманою організацією вільного часу учнів, раціональним використанням їхнього дозвілля. У багатьох працях Сухомлинського йдеться про те, що необхідними умовами правильної організації вільного часу школярів є чітка організація всієї системи позакласної виховної діяльності, педагогічне забезпечення системи та структури позакласної діяльності, різноманітність форм і методів; вивчення інтересів дітей, практична спрямованість занять, зацікавленість учителів у цій роботі.

Висновки. Як показує дане дослідження, всі форми та методи організації позакласної виховної роботи в радянській школі були спрямовані на творення «радянської людини» - інтернаціоналіста, атеїста, сліпо відданого правлячій партії і державі. Система освіти контролювалась владою, яка і визначала мету, методи і всю парадигму виховання, яка на практиці мала вигляд «командної педагогіки» в стилі «думай так, як тобі сказано». Усі радянські педагоги – науковці у розробці основ радянської педагогіки виходили з основ марксистко-ленінської теорії, отже доля комуністичного суспільства позначилася і на педагогіці, яка з розвалом імперії СРСР, також зазнала банкрутства. О.Вишневський зазначає про те, що сьогодні важко збагнути, що чому передувало: педагогіка втратила свій вплив через банкрутство комуністичної системи чи, навпаки система зазнала краху, бо молоде покоління розчарувалося в комуністичній системі цінностей. Науковець переконаний, що втрата позицій є доказом її нежиттєздатності. Комуністична система цінностей руйнує сутність людини, перетворюючи її на «засіб», яким маніпулює в своїх цілях каста злочинців [4, с.36].

З позиції сьогодення можна багато говорити про недоліки колишньої системи виховання, проте не одне покоління дітей було виховано на ідеях комуністичної ідеології, у які вони щиро вірили усім своїм серцем. Загалом ця ідеологія орієнтувалася на системі християнських моральних цінностей (добро, віра, любов тощо), тому вона виявилася близькою багатьом. Також позитивом у вихованні було створення образу ідеального героя як прикладу для наслідування.

1. Бершадская Д. С. Педагогическая деятельность и взгляды С. Т. Шацкого: Учебно-методическое пособие для студентов заочных отделений пед. институтов. – М.: Просвещение, 1973. – 66 с.

2. Болдырев Н. И. Методика работы классного руководителя: Учебное пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1984. – 172 с.

3. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. – М., 1913, – 581 с.

4. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навчальний посібник. – 3-те вид., доопрац. і доп. – К.: Знання, 2008. – 566 с.

5. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

6. Данильченко М. Г., Блонский П. П. О школе и учителе. М.: Знание, 1979. – 96 с.

7. Дурдуківський В. Жовтень перемиг (Українська школа під час Денікінщини) // Радянська освіта. – 1927. – № 11. – С. 67.

8. Коммунистическое воспитание в советской школе. Сборник статей. – Москва: Академия пед. наук РСФСР, 1950. – 383 с.

9. Культурное строительство в Украинской ССР 1917-1927. Сборник документов и материалов (на украинском языке)/ сост. В. Н. Волковинский, П. С. Гончарук, А. Д. Гришин, Л. И. Лозенко та ин. – К.: Наукова думка, 1979. – 665 с.

10. Кушніренко І., Жилінський В. Напівзабуті імена ... Сторінки життя і творчості М. О. Корфа та І. І. Рачинського. Запоріжжя: Дніпровський металург, 2004. – 117 с.

11. Макаренко А. Загальні умови сімейного виховання // Твори: В 7-ми т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 4. – С. 335–345.

12. Методы системного педагогического исследования. Учебное пособие. Авторский коллектив. проф. Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин. Под ред. чл.-кор. АПН СССР, проф. Н. В. Кузьмина. Издательство Ленинградского Университета, 1980. – 172 с.

13. Ососков А. В. Начальное образование в дореволюционной России (1861-1917). – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.

14. Розумне, добре, вічне...: Думки про виховання та навчання / Упоряд. та авт. передм. В. Я. Неділько. – К.: Молодь, 1989. – 288 с.

15. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – Київ: Наук. думка, 2001. – 912 с.

16. Софія Русова: З маловідомого і невідомого. – Частина 1. “Несторка української педагогічної літератури...” / Упорядники О. Джус, З. Нагачевська. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. – 456 с.

17. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення. – Прикарпатський університет, 1992. – 192 с.

18. Ступарик Б. М. Шкільництво Галичини (1772-1939 рр.). – Івано-Франківськ, 1994. – 144 с.

19. Сухомлинський В. О. Вибр. тв.: у 5 т. – К., 1977, Т. 1. – С. 194–195.

20. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. – Кн. 2: навч. посібник / [О. В. Сухомлинська, Н. Б. Антоненко, Л. Д. Березівська та ін.]. – К.: Либідь, 2005. – 552 с.

21. Ушинський К. Д. Проект учительської семінарії. Вибр. пед. тв. : в 2 т. – К.: Рад. школа. – 1983, Т. 2. – С. 31–55.

22. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/116030/октябрята>.

23. http://ru.wikipedia.org/wiki/Пионерское_движение#cite_note-1.

The article deals with the problem of formation and development of out-of-class activities in the period of the end of XIX – beginning of XX centuries. Advantages and disadvantages of out-of-class activities of the given period are analyzed. The place and role of out-of-class activities in the works of famous teachers are highlighted.

Key words: *out-of-class activities, teaching and educational process, primary schoolchildren, educational function, communist ideology.*

**КАТЕГОРИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА И СРЕДЫ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Останнім часом у педагогічній літературі, статтях із соціології, політології, культурології всі частіше зустрічається вираз «освітній простір», який набув популярності разом з такими поняттями, як «економічний простір», «інформаційний простір», «культурний простір» й ін. Зазначене словосполучення іноді вживається як простий зворот мови, як художній прийом, як інтуїтивно зрозуміла фраза, що допомагає авторові точніше передавати зміст сказаного. Утім, це словосполучення несе й більше значення навантаження, про що, зокрема, свідчить його використання в державних документах, урядових угодах, постановах освітянських департаментів, комітетів з освіти, в документах шкіл і вищих навчальних закладів. Звідси випливає необхідність смислового уточнення цього поняття та його концептуального співвіднесення з філософською категорією «простір».

У статті обговорюється сучасний стан наукових досліджень, що стосуються виникнення, становлення й розвитку поняття освітнього простору. Простір розглядається в різних його наукових аспектах, підкреслюється взаємозв'язок понять освітнього простору й освітнього середовища. Визначається поняття «єдиний інформаційний освітній простір» і розглядаються його змістова, організаційна й технологічна складові.

Ключові слова: *філософська категорія «простір»; соціальний простір; освітній простір; освітнє середовище; інформаційна технологія; інформаційний простір; єдиний інформаційний освітній простір; система освіти.*

Постановка проблеми. В последнее время в педагогической литературе, в статьях по социологии, политологии, культурологии все чаще встречается выражение «образовательное пространство», которое стало популярным наряду с такими понятиями, как «экономическое пространство», «информационное пространство», «культурное пространство» и др. Указанное словосочетание иногда употребляется как простой оборот речи, как художественный прием, как интуитивно понятная фраза, помогающая автору точнее передать смысл сказанного. Это словосочетание несет и большую смысловую нагрузку, о чем, в частности, говорит использование его в государственных документах, правительственных соглашениях, постановлениях департаментов образования, комитетов по образованию, в документах школ и высших учебных заведений [13]. Отсюда следует, что возникает необходимость уточнения этого понятия и соотнесения его с философской категорией «пространство».

С философской точки зрения при анализе понятия «пространство» возможна реализация различных подходов, которые условно можно разделить на объектные, субъектные и деятельностные. При объектной установке пространство представляется как определенная картина мира, понимаемая в качестве совокупности внешних объектов. Субъектная установка предполагает представление пространства как отражение наших чувств и мыслей. И, наконец, деятельностный подход позволяет рассматривать пространство в качестве единства внешних по отношению к субъекту вещей и его мыслей о них, образуя феноменологическое единство «практик». Это означает, что пространство образуется не только вещами, но и смыслами. Исходя из этого постулата, который отражает единство внешних по отношению к субъекту вещей и его мыслей о них, можно утверждать, что понятия «пространство» и «образование» сопоставимы.

В обобщенном виде под термином «образовательное пространство» понимается множество объектов, между которыми установлены отношения. Обобщая современные тенденции применения термина «пространство» в отечественной педагогике, можно выделить несколько подходов к определению сущности образовательного пространства:

- системно-целостный (Г. П. Сериков);
- ментально-эмоциональный (Р. Эверман, Ю. В. Копыленко и др.);
- личностно-развивающий (J. Sechrest, J. L. Parker);
- социально-географический (В. Г. Кинелев, Е. Б. Сошнева);
- дистанционный (A. W. Bates, T. Evans, J. E. Lee и др.);

– локально-постерный (Л. А. Санкин, М. Cesaroni, Е. Корачков).

Для всех перечисленных подходов общим является применение единых характеристик: системности; наличия пространственных координат; рассмотрения элементов системы не изолированно, а целостно; информационности пространства; территориальной целостности образования; личностно-развивающей направленности обучения. Что же касается различий между названными подходами, то они заключаются в самом определении сущности основного ядра образовательного пространства.

В рамках системно-целостного подхода под образовательным пространством понимается своеобразный элемент общественной формации и продукт жизнедеятельности человека в форме вложенных друг в друга образовательных систем, где большая система по отношению к меньшим системам образует соответствующее образовательное пространство. Значимость же развития ментальных и эмоциональных возможностей и способностей личности, и связанную с этим необходимость совершенствования методик и технологий их формирования и развития выступает на первый план при ментально-эмоциональном подходе.

В личностно-развивающем подходе в качестве ведущего компонента образовательного пространства рассматривается личность учащегося и его взаимодействие с содержанием, методиками и технологиями обучения. В рамках социально-географического подхода основное внимание уделяется созданию единого образовательного пространства и единой информационной среды. Дистанционный подход предлагает совершенствование методик, используемых в образовательном пространстве, новых средств, независимость обучаемых, текстовую коммуникацию.

В описанных подходах к интерпретации понятия «образовательное пространство» общими являются следующие положения:

- «пространство» рассматривается как часть «среды», в рамках которой заключена личность;
- образовательное пространство рассматривается сквозь призму личности, т.е. по типу «личность в среде», «личность и среда», «личность и пространство» и т.п.;
- построение модели образовательного пространства как фрагмента, части пространства социального.

«Образовательное пространство» стало встречаться как речевой оборот в педагогической среде в конце 80-х гг., вошло в официальные документы (закон «Об образовании», проект Федеральной программы образования в России), встречается в педагогических журналах как метафора сохранения федерального единства в образовании при проведении децентрализации образования и преодолении центробежных сил в образовании. Ситуация с «узакониванием» данного понятия в педагогической литературе и педагогической науке постепенно меняется. Появляются статьи, в которых рассматриваются различные характеристики образовательного пространства.

Так, например, В. И. Гинецинский рассмотрел проблему структурирования образовательного пространства. В статье [4] он исследует введение классификационных характеристик для оценивания качества национально-государственных образовательных систем. Образовательное пространство рассматривается с точки зрения системного подхода. Однако генезис появления системных свойств у образовательного пространства, его эволюция остаются за чертой интересов автора статьи. Культурологический подход к образовательному пространству развивается в работе В. А. Конева [8]. Кроме того, необходимо отметить, что появилось довольно много статей, посвященных формирующемуся в настоящее время и тесно связанному с образовательным пространством современному информационному пространству. Отметим лишь неполную аналогию в подходах к соответствующим понятиям, а также сложности при рассмотрении и определении терминов.

Между понятиями «образовательная среда» и «образовательное пространство» есть много точек соприкосновения, и роднит их направленность на задачи образования; оба выступают окружением, внешним по отношению к субъекту образовательного процесса. Среда предполагает погруженность в нее, сиюминутное или частое использование потока информации из нее для целей изменения и совершенствования человеческого «Я». Образовательное же пространство в большей степени предполагает не погруженность, а присутствие, пространство выполняет свои функции в более критические или решающие для будущего моменты, связанные с судьбоносным выбором. Для первого понятия более характерна локальность, для второго – глобальность восприятия и воздействия; первое – более реально, второе, наоборот, – более виртуально. Без разнообразных взаимодополняющих образовательных сред, заполняющих все возможные образовательные ниши,

образовательного пространства не сформировать.

Понятие «образовательное пространство» органично вписывается в систему других представлений в области образования и педагогики, ассоциируемых с локализацией образовательных услуг, образовательной инфраструктурой общества, образовательными системами, цепочками учреждений при непрерывном и последовательном получении образования, образовательными стандартами, образовательным потенциалом общества, образовательной средой, интеллектуальной системой, социальным институтом образования и т.п.

Образовательное пространство характеризуется объемом образовательных услуг, мощностью и интенсивностью образовательной информации, образовательной инфраструктурой общества. Основными же характеристиками образовательной инфраструктуры являются качественный и количественный состав элементов данной инфраструктуры, их пространственное расположение и взаимодействие. Инфраструктура задает размеры и другие топологические свойства образовательного пространства [13].

Понятия «образовательное пространство» и «образовательная среда» естественным образом согласуются с понятием информационно-педагогической среды, лежащей в основе решения проблем информатизации образования. Большинство исследователей полагают, что ближайшей целью информатизации является создание информационно-педагогической среды, включающей в себя систему аппаратных средств, ПО, специалистов и пользователей, документооборота, баз данных, реализующих информационные процессы (Ю. И. Шемакин, А. А. Гоманов [14] и др.). В конце 90-х гг. XX в. считалось, что информационно-образовательная среда – это системно организованная совокупность учреждений, банков данных, локальных и глобальных информационных сетей, книжных фондов библиотек, система их функциональной и территориальной адресации и нормативных документов, а также совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, реализующих образовательную деятельность». Однако ряд авторов полагают, что такое определение, берущее за основу только телекоммуникации и информационные технологии, не является полным и адекватным. В этой связи вводится в научный оборот понятие «информационное пространство», раскрывающее такие взаимосвязи информационных сред, как регион, страна, мировое сообщество, единое информационное пространство (Р. Ф. Абдеев [1], Б. С. Гершунский [3], Э. П. Семенук [11] и др.).

Вполне естественно, что говорить о понятии информационного пространства без уточнения самого понятия информации неправомерно. Информация всегда была важнейшей, неотъемлемой составной частью жизни человека. Однако до середины XX в. эта категория не была предметом пристального общественного внимания и анализа с точки зрения ее влияния на личность и государство. Коренное изменение отношения к информации связано с осознанием информации как стратегического ресурса развития общества и государства.

Известно, что точного понятия информации не существует, однако можно говорить о двух подходах (ветвях) «содержательного, интуитивного» определения этого понятия. Основой первой ветви является такое «определение»: информация – это обозначение состояния пространства. Благодаря такому подходу (интерпретации понятия информации) появляется возможность использовать в качестве обозначения информации различные варианты моделей и расшифровывать их при помощи лингвистических формул. Основой второй ветви необходимо считать следующее: информация – это обозначение содержания состояния пространства. Поэтому равным по значимости первому подходу во второй ветви можно считать один из его вариантов, например: информация – это совокупность всех возможных характеристик пространства в их внутренней взаимосвязи. Каждая «ветвь» определений может иметь собственные ответвления, но все определения информации, которые затрагивают конструктивные и организационные особенности пространства, должны быть отнесены к первой ветви определений. В свою очередь, определения, затрагивающие содержательную часть пространства, отойдут ко второй ветви. Большинство существующих определений информации по своим свойствам относятся именно ко второй ветви.

Как уже было сказано выше, существуют различные уровни образовательного пространства: федерация, регион, муниципалитет, образовательное учреждение. Вот почему возникло также понятие единого информационного образовательного пространства (ЕИОП) как некой совокупности субъектов региона, прямо или косвенно участвующих в профессиональных образовательных процессах либо заинтересованных в них [10].

Предпосылками создания ЕИОП можно назвать:

- внедрение новых информационных технологий в образовательный процесс;
- потребность в качественном и оперативном удовлетворении потребностей участников образовательного процесса в образовательной информации;
- необходимость обучения работе участников образовательного процесса в условиях информационного общества;
- обязательность установления оперативной связи между субъектами образовательной деятельности с целью решения задач управления образованием;
- повышение социальной значимости образования и т.д.

В свою очередь, представление об образовательном пространстве явилось основанием для определения единого информационного образовательного пространства как пространства совместной образовательной деятельности на основе современных информационных технологий, систем и средств обучения. В рамках ЕИОП становится возможным:

- интеграция имеющихся информационных ресурсов и на этой основе выработка единой политики в вопросах наиболее рационального использования информационных средств, решения проблемы подготовки педагогических и управленческих кадров системы образования к внедрению новых информационных технологий в профессиональную деятельность;
- оптимальное, рациональное использование всех видов ресурсов (материальных и информационных);
- решение актуальной для системы образования проблемы информационного обеспечения;
- обобщение и распространение лучшего педагогического опыта и новых образовательных технологий;
- совершенствование механизмов управления системой непрерывного образования [6].

В основу модели ЕИОП можно положить ряд теоретических положений, которые необходимы для описания структуры и содержания ЕИОП (В. И. Данильчук, В. В. Сериков [5], Н. К. Сергеев [12], В. В. Арнаутов [2], А. М. Коротков [9] и др.).

При построении модели ЕИОП выделяются ее содержательная, организационная, технологическая составляющие.

К содержательной составляющей относятся информационные массивы:

- имеющие образовательную направленность, рассчитанные на все звенья системы НПО и обеспечивающие научно-педагогическую, психологическую, методическую поддержку образовательного процесса;
- направленные на самообразовательную деятельность пользователей системы информационного обеспечения;
- обеспечивающие, с одной стороны, правомерность, качество и своевременность принятия управленческих решений в вопросах образования, а с другой – возможность проведения мониторинговых исследований.

К организационной составляющей относятся:

- единая система информационного обеспечения деятельности системы НПО, предусматривающая функционирование единого банка данных образовательной информации, обеспечивающего хранение и поддержание информационных фондов;
- подразделения, выполняющие роль структурообразующих элементов, непосредственно обеспечивающих формирование ЕИОП;
- режимы информационного обслуживания участников образовательного процесса в системе НПО;
- система информационного маркетинга, предусматривающая изучение существующего спроса на образовательную информацию, выяснение потребности в видах информационных услуг, определение потенциального спроса на услуги и виды образовательной информации, нахождение оптимальных механизмов распространения образовательной информации и рекламы.

К технологической составляющей относятся:

- система средств, обеспечивающая проведение работ со всеми видами образовательной информации, включающая механизмы её обработки, хранения, оперативного поиска и тиражирования;
- развернутая система средств массовой информации;
- система, обеспечивающая ввод в эксплуатацию, сервисное обслуживание, ремонт и модификацию используемых для работы с образовательной информацией технических средств.

Следует отметить, что данный подход, предусматривающий выделение содержательной, организационной, технологической составляющих ЕИОП, имеющей теоретическое и практическое значение, оказывает влияние на изменение концептуальных составляющих деятельности

информационных структур.

Таким образом, при построении модели ЕИОП следует обеспечить полноценное удовлетворение разноуровневых образовательных информационных потребностей. Данная проблема осложняется еще и тем, что в системе НПО информационный процесс на каждой образовательной ступени не поддерживается равномерным и гармоничным развитием основных системообразующих и системоподдерживающих факторов. Иными словами, иерархическая структура, своеобразная пирамида системы НПО обуславливает тот факт, что объем потребляемой субъектом информации и ее воспроизведение не равнозначны и зависят от того уровня, на котором находится этот субъект образовательной деятельности.

Выводы. Данная проблема может быть решена путем создания постоянно действующих связей между источниками и потребителями образовательной информации, путем корпорации информационных ресурсов. Таким образом, в модели ЕИОП должны быть учтены следующие моменты:

1. На функционирование ЕИОП и его содержательное наполнение оказывают существенное влияние информационные потребности пользователей.

2. Для существования ЕИОП необходимо наличие специальных органов (структур) или образовательных объектов, обеспечивающих функционирование данного пространства за счет генерации образовательной информации.

Перспективы последующих поисков исследований. Из вышесказанного следует, что ЕИОП есть продукт глобализации образования, связанный, в первую очередь, с формированием унифицированных форм, содержания и методов образования, обеспечиваемых единством нормативных документов об организации образования и единством сертификатов, аттестатов, дипломов образовательных учреждений. Применение Интернета в учебном процессе, а также унификация учебно-методических пособий и измерителей качества образования (скажем, введение Единого государственного экзамена) является необходимым компонентом в формировании ЕИОП. И потому базовыми составляющими, формирующими основу и развитие ЕИОП, являются: непрерывность компьютерного образования на всех его уровнях; содержание ЕИОП как особая организация деятельности личности; мониторинг ЕИОП как обеспечение развития индивидуальной образовательной траектории; единая нормативно-правовая база и единые стандарты; наполнение и систематика информационных ресурсов [7].

1. Абдеев Р. Ф. *Философия информационной цивилизации* / Р. Ф. Абдеев. – М. : ВЛАДОС, 1994. – 336 с.

2. Арнаут В. В. *Теория и практика становления учебно-научно-инновационного комплекса как региональной системы непрерывного педагогического образования*: дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Арнаут ; Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2002. – 326 с.

3. Гершунский Б. С. *Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)* : учеб. пособие / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

4. Гинецинский В. И. *Проблема структурирования образовательного пространства* // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 10–15.

5. Данильчук В. И. *К прогнозу развития образовательных систем* / В. И. Данильчук, В. В. Сериков // Известия ВГПУ. – 2004. – № 1(06). – С. 3–7.

6. Касторнова В. А. *Научно-методические условия функционирования образовательного пространства* / В. А. Касторнова // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 4(14). – С. 354–358.

7. Касторнова В. А. *Современное состояние научных исследований и практико-ориентированных подходов к организации и функционированию образовательного пространства*: монография / В. А. Касторнова. – Череповец : ЧГУ, 2011. – 461 с.

8. Конев В. А. *Культура и архитектура педагогического пространства* / В. А. Конев // Вопросы философии. – 1996. – № 10. – С. 46–57.

9. Коротков А. М. *Теоретико-методическая система подготовки учащихся к обучению в компьютерной среде* : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. М. Коротков ; Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2004. – 43 с.

10. Новиков А. М. *Принципы построения системы непрерывного профессионального образования* / А. М. Новиков // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 10–11.

11. Семенюк Э. П. *Информационный подход к познанию действительности* : монография / Э. П. Семенюк. – К. : Наукова думка, 1998. – 238 с.

12. Сергеев Н. К. *Становление гуманистических основ педагогической теории в условиях инновационного поиска* / Н. К. Сергеев. – Волгоград, 1998. – 245 с.

13. Шалаев И. К. *От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства* / И. К. Шалаев, А. А. Веряев // Педагог: Сибирский межвузовский журнал. – 1998. – № 5 : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_5/a03.html.

14. Шемакин Ю.И. Компьютерная семантика / Ю. И. Шемакин, А. А. Гоманов. – М. : НОЦ “Школа Китайгородской”, 1995. – 344 с.

The article is dedicated to the modern scientific researches status consideration in the field of the educational space concept appearing, becoming and developing. The space concept is examined in different scientific aspects. The correlation between the educational space and the educational environment concepts is emphasized. The consolidated educational i-space concept is defined and its substantial, organizational and technological components are given also.

Key words: *philosophical category “the space”, social space, educational space, educational environment, i-technology (informational technology), i-space (informational space, consolidated educational i-space, educational system).*

УДК 371.382 : 37.026
ББК 74.202.54

Олександра Качмар

ДИДАКТИЧНА ГРА НА ЗАНЯТТЯХ СОЛЬФЕДЖІО У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ

Сольфеджіо доволі серйозний фаховий предмет, що досить ґрунтовно вивчається на всіх рівнях музичної підготовки. Дидактична гра на заняттях сольфеджіо та музичної грамоти дає продуктивний ефект, особливо на початковому етапі навчання. В грі студенти вчать застосовувати свої знання й уміння на практиці, користуватися ними в різних навчально-практичних ситуаціях.

Ключові слова: *сольфеджіо, дидактична гра, музична грамота, практична діяльність.*

Серед предметів естетичного циклу, головною метою яких є сприяння розвитку творчих здібностей студентів, формування їх духовного світу та естетичних смаків, сольфеджіо та музична грамота посідають одне з провідних місць.

Навчальна дисципліна «Основи теорії музики та сольфеджіо» є базовою в системі музично-теоретичного циклу музичних та педагогічних вищих навчальних закладів. Вивчення даної дисципліни спрямоване на розвиток музичного слуху, слухового аналізу музики та її запису (музичний диктант), дає студентам засадничі знання про музику як вид мистецтва і її засоби виражальності, формує навички грамотного нотного письма, готує до вивчення інших предметів музично-теоретичного циклу – гармонія, поліфонія, інструментування, а також суттєво допомагає у класах спеціалізації – музичного інструменту чи хореографії.

Застосування дидактичних ігор на сольфеджіо потребує знання методики викладання. Практичний досвід ведення занять з активним використанням музично-дидактичних ігор, викристалізував методику роботи з ними (Г.Букреєва, О.Лобова, Ю.Мельник, М.Петрович, С.Симоненко). Важливо, щоб різноманітні ігри використовувались у системі відповідності. Існує багато видів ігор, які передбачають різноманітні форми роботи: дидактичні та інтелектуальні, письмові та усні, індивідуальні, групові та колективні, короткі тривалі в часі.

Саме тому **метою** нашої статті була розробка певної групи ігрових засобів на заняттях сольфеджіо та музичної грамоти, їх ефективність та доцільність у формуванні музикальності, вокально-слухової діяльності, мислення, теоретичних знань та умінь студентів.

Особливої уваги заслуговують ігри під час навчання - вони змушують думати, надають змогу студентів перевірити й розвинути свої здібності, включають його у змагання з іншими.

Мета дидактичних ігор – уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Ігрові форми навчання, як ніяка інша технологія, сприяють використанню різних способів мотивації студентів:

- спільно вирішуючи завдання, вчать спілкуватися, враховувати думку товариша;
- спільні емоційні переживання сприяють зміцненню міжособистісних відносин;
- у практичній діяльності на досвіді студенти усвідомлюють користь умінь швидко міркувати, критично оцінювати, ретельно працювати.

Для дорослого – гра – спосіб навчання, мета якого полегшити перехід до навчальних завдань, зробити його поступовим і доступним.

Дидактична гра може бути впроваджена на будь-якому етапі заняття, оскільки сприяє створенню позитивної мотивації навчання, пробудженню зацікавленості студентів та концентруванню їхньої уваги; актуалізації опорних знань, інколи – попередньому переходу до наступної теми.

Згідно з принципом «легко та цікаво – про складне» педагогами-практиками розроблено мережу дидактичних ігор, спрямованих на ознайомлення з музичною термінологією. Наприклад, для засвоєння поняття «канон» - можна порекомендувати прочитати казку «Колискова для Ряпушка» - «я починатиму співати пісеньку, а ти співай за мною, але трохи згодом». Текст казки доповнюється відповідними нотними прикладами та практичними завданнями: спів наведеної поспівки-колискової та народних пісень каноном» [1,12].

Дидактичні ігри можуть бути успішно використані у різних видах музичної діяльності: музичної грамоти, формування навичок співу та слухання музики тощо.

Можна запропонувати гру-казку «Лісова музика», яка ґрунтується на комплексному використанні словесних і практичних методів навчальної діяльності. Викладач «роздає» групам учасників або окремим студентам «лісові звуки: шум вітру, шелестіння листя, стук дятла, кування зозулі» тощо. Потім, у повній тиші, починає читати казку:

Лісова музика

Прокинулось ясне сонечко. Поглянуло на ліс. І ліс пробудився під його теплим промінням.

Ледь-ледь війнув вітерець (пауза). Озвалася-зашелестіло листячко на деревах (пауза). Прокинувся дятел і забарабанив по стовбуру: «Доброго ранку, доброго ранку!» (пауза). «Привіт! Привіт!» - озвалася зозуля з березового гаю (пауза) [3, 38].

На паузах діти ілюструють текст тихими, ніби віддаленими звуками, уважно прислухаючись до звучання «лісової музики». Можливі найрізноманітніші варіанти цієї казки-гри, яка сприяє формуванню слухацьких навичок, умінню слухати себе та інших, що дуже важливо для виконавської діяльності. Гра-казка надає можливість також для впровадження додаткових творчих видів роботи. Наприклад, доцільно запропонувати скласти продовження, придумати власні звуки «лісової музики».

Методично правильно організована гра активізує процес пізнання, формує моральні якості, тренує пам'ять, розвиває увагу. Враховуючи сказане, виділимо етапи роботи вчителя з іграми на занятті:

- мету ігрової діяльності;
- розрахувати час і кількість ігор;
- вивчити зміст і правила кожної гри;
- підготувати наочність;
- продумати форми гри (письмово чи усно, колективно, група чи індивідуально);
- прийоми оцінювання;
- проведення гри – оголошення назви гри, роз'яснення правил, завдань і умов, питання й відповіді стосовно проведення гри, підбиття підсумків;
- творче завдання – створити інший варіант гри;

Наведемо приклад організації ігрової діяльності **для опрацювання ритмічних формул, фраз.**

Метою ритмічних ігор є розвиток ритмічної пам'яті, слухового сприйняття, вміння аналізувати та відтворювати ритмічний блок [4, 132].

У практичній роботі ми використовуємо різні види ритмічних ігор, а саме:

- письмові завдання для парного та індивідуального виконання;
- командні ігри;
- дидактичні ігри;

Для розвитку відчуття ритму можна запропонувати такі прийоми:

завдання для розвитку ритмічного чуття: придумати слова, фрази в даному ритмі; передати ритмічний мотив загадки на ударних інструментах і скласти до неї відповідь; зімпровізувати мелодію до готових ритмізованих прикладів; придумати віршований текст до окремих двотактових відрізків ритму;

У письмових завданнях для парного та індивідуального виконання пропонується записати віршики фразами, впізнати, порівняти, знайти та виправити помилку або записати самостійно ритмічний рисунок, проставити сильні, слабкі долі та тактові риси у вивчених розмірах, або записати нотами на 1-2-3-4 звуках:

*Жив у Австрії мій дід,
там з'явився я на світ,
а тепер вже кожний знає,*

*як натхненно я кружляю.
Зараз підхоплю і вас –
щоб запам'ятали вальс. [4, 132].*

Поставити тактові риси у розмірі 3|4, записати тривалості на одній ноті.

Гра «**Відгадай мелодію**», її завдання - відтворити ритмічний рисунок знайомої пісні і записати її на дошці. Група дітей стає у коло, перша дитина простукує ритмічний рисунок знайомої мелодії по спині сусіда. Той робить те саме іншій дитині, до останньої дитини. Останній простукує мелодію по парті, якщо вірно, то записує на дошці ритмічний рисунок. Якщо ні, то перша дитина записує на дошці і учні повинні відгадати мелодію і просольфеджувати її. Ця гра розвиває ритмічний, мелодичний слух, концентрує увагу, пам'ять, сприяє умінню зосередитись.

Дидактична гра «**Музикант-рибалка**».

Мета: закріплення знань з музичної грамоти.

Кожен студент має «вловити» (дістати з кошика, який у руках викладача) свою «рибку» - це картка з певним музичним знаком чи терміном. Завдання – розказати (або записати) про кожний знак, термін або поняття якомога більше.

Наприклад: знак *f* – це форте, означає «голосно», нота «ре 2» - ре другої октави, розташована на 4 лінії нотного стану, штиль пишеться вниз, ліворуч та ін.

Гра «**Слухаємо музику**». Декілька груп учасників отримують «пташок» (картки з певними музичними поняттями – розмір, темп, лад, жанр, динаміка, гама). Прослуховуючи музичний фрагмент, треба обрати відповідну «пташку» та посадити її на гілку музичного дерева. Метою даної гри є вміння використовувати музичну термінологію [5, 15].

Можна відзначити велику кількість різноманітних форм та ігор для розвитку музичної пам'яті:

- розучування мелодії, спів словами, ритмо-складами;
- спів нотами з тактуванням чи диригуванням;
- спів фразами по черзі командами чи групами;
- впізнавання вивченої мелодії (за аналогом «мелодійного лото», коли з окремих карток треба скласти знайому мелодію);
- дописування фраз, тактів чи нот, яких не вистачає у знайомій мелодії;
- підбір та гра на фортепіано та багато інших форм.

Важливо розуміти специфіку кожної гри: чим і як вона зацікавить учнів, чому має такий вплив на дітей, у чому особливості застосування різних видів ігор. Гра так чи інакше спрямовує учнів на вирішення різних дидактичних завдань (навчати, розвивати, виховувати). Але особливість гри у тому, що в ній присутні елементи змагання, розваги, несподіваності, які вимагають розгадати, згадати або здогадатись, щоб отримати перемогу (правильну відповідь), а ще й зробити це швидше за інших. Дух змагання пришвидшує думку, стимулює кмітливість. Є ігри, в яких перемога здобувається завдяки напруженості пам'яті, волі, вмінню використовувати знання, здобуті на попередніх заняттях. Ігри можна використовувати на вступних, підсумкових уроках, у формі уроків-вікторин, тестів на закріплення, повторення; також на початку уроку (зацікавлюючи, інтригуючи, акцентуючи увагу на важливому в темі уроку); у кінці його (підсилюючи підсумки), але дуже обережно в середині уроку. Слід пам'ятати, що при грі учні перевіряють, закріплюють знання, дізнаються щось нове, проявляють інтелектуальні здібності, розвивають пам'ять: зорову, асоціативну, емоційну, образну, словесно-логічну, виховують наполегливість вчать згуртовуватись для отримання знань [2, 50].

Зв'язок навчання й творчості виявляється в тому, що з основними музично-теоретичними поняттями та опорними знаннями, засобами музичної виразності учні ознайомлюються в процесі усвідомлення й аналізу спільної творчої діяльності. Творчий процес сприяє розвитку в студентів мислення, уяви, спостережливості, активності, позитивних емоцій, а також спеціальних музичних здібностей.

Отже, використання музично-дидактичних ігор як невідомого елемента дидактично-методичної системи набуває суттєвого значення у процесі музичної освіти учнів. Визначено, що музично-дидактичні ігри можуть бути використані на будь-яких етапах заняття та в різних видах музично-творчої діяльності, їх провідними функціями є мотиваційна та пізнавальна, а додатковими розвивальна та виховна.

Систематичне використання дидактичних ігор (поряд з традиційними формами та методами навчання) надає можливість урізноманітнити навчальний процес, сприяє ефективнішому формуванню музичної культури студентів, їх творчому й загальному розвитку та різнобічному вихованню.

Враховуючи сказане вище, зробимо висновки, що музично-дидактична гра підвищує активність студента, формує прагнення до досконалості, дає можливість створити й згуртувати колектив. У грі учні вчаться застосовувати свої знання й уміння на практиці, формують власну думку і вміння її доводити. Гра дає психологічну стійкість, створює гармонію та сприяє розвитку творчої особистості.

1. Горемичкін А. Основи музичної мови / А. Горемичкін. – Мелітополь. – 2005. – 161 с.
2. Граємося разом / М. Пилипчак // Мистецтво і освіта. – 2012. – № 2. – С. 49–51.
3. Навчаємо мовою казки: дидактичні казки у підручниках “Музика” / О. Лобова // Мистецтво і освіта. – 2011. – № 4. – С. 38–40.
4. Олексюк О. Музична педагогіка: навчальний посібник / О. Олексюк. – КНУКіМ. – 2006. – 188 с.
5. Рижова Т. Практичне застосування дидактичних ігор на уроках сольфеджіо / Т. Рижова // Початкова школа № 10. – 2008. – С. 15–17.

Solfeggio is a serious object that is studied on all levels of musical preparation. The didactics game on the subject of solfeggio and musical deed gives a productive effect specially on the initial stage of study. When students play they study to apply the knowledges in practice and use them in different practical situations.

Key words: *solfege, didactics game, musical deed, practical activity.*

УДК 371.214 : 004.7385
ББК 74.202.54

Юланта Мацьонг

НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ І МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ ДІТЕЙ

У статті автор зосереджує свою увагу на питаннях навчальних програм та критеріях моделювання освітнього простору. Проаналізовано генезу освітніх стратегій, зроблено спробу дати відповідь на запитання щодо розвитку вибору і вчительських дій відповідно до функціонально-поведінкової мети.

Ключові слова: *навчальні програми, навчальний простір, вимір освіти дитини.*

Among the the symptoms of the modern times are polysemy and the deconstruction of the world's order we had encountered, as well as the chaos in the course of individual human lives. The implication of such references and relations is the tendency to assume superficiality in the area of studying, in the knowledge's permanence, its usage in the areas of functioning that are essential from the point of view of both an individual and the society. Each “relatively sensible attempt of educational assistance aimed at the children, particularly in relation to classification of knowledge concerning oneself and the world, needs to be considered as essential”¹.

The perspective of tomorrow and scientific constructs and deconstructions - based upon empirical research and searching for new solutions - presume a new model of approaching the question of “who can the man develop into?” in accordance with the foundations of humanistic pedagogy which states that “the man is not himself by default, but rather somebody that has the potential to develop into the person he can be by nature”².

Modern pre-school and early school pedagogy, by promoting the idea of the child's development, is emancipatory by default. The need of emancipation can be perceived, as D. Waloszek points out, in every daily effort on the part of the child to pursue education and achieve progress. We should, therefore, abandon all the regulators which discourage children from learning and limit the potential for development instead introducing unification and mass character. Selected examples of regulators of two-fold character were presented by A. Olszak (see: table 1).

¹ D. Waloszek (ed.), *Selected issues concerning the man's education in the childhood (Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie)*, Centrum Edukacyjne „Bliziej Przedszkola”, Kraków 2009, p. 9.

² J. Koziński, *The end of the age of irresponsibility (Koniec wieku nieodpowiedzialności)*, Jacek Santorski and CO Agencja Wydawnicza, Warszawa 1995, p. 38 and others.

The author, in the first part of table 1, presents suggestions of findings in the child-teacher relationship in which the information concerning the desired and positively perceived by the group models of behaviour. In the case of the presented quasi-contracts, the child only receives imperative verbal message without acquiring any form of explanation.

Table 1. Regulators supporting and inhibiting children's activity

<i>Democracy-oriented contracts</i>	<i>Quasi-contracts teaching passivity and subordination</i>
1. "We respect our kindergarten's toys, so that we can play with them in a fantastic way"	1. "Books are to be read by tables exclusively"
2. "We try to be self-sufficient"	2. "We play with toy-cars only in the boys' corner"
3. "We have the right to choose what we play and what tasks to undertake"	3. "We do not destroy the toys, materials or plants"
4. "We do not say: 'I can't', we don't have to be able to do it right at the beginning, we shall keep trying first – until, eventually, we will succeed"	4. "We do not disturb when adults are talking"
5. "At any moment we can join the activities in progress, but we always try to complete the given task"	5. "Speak without shouting"
6. "We use words such as: please, thank you, I'm sorry"	6. "We can play with the big toy cars only with the teacher's permission"

Source: A. Olczak, *Umowa społeczna jako podstawa wychowania ku demokracji. Warunki komunikacji z dzieckiem / Social contract as the foundation of democracy-oriented education*, [in:] *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie / Chosen issues of the human education in childhood*, ed. by D. Waloszek, Centrum Edukacyjne "Blżej Przedszkola", Kraków 2009, p. 175–176.

The teacher characterised by a dominating attitude discourages children to act, as a consequence leading to the situation inducing fears that every attempt to act shall be negatively evaluated by an adult who made those children accustomed to the prohibitive model of communication³. The modern teacher ought to actively create situations in which children build their knowledge through "the freeing up" of their activity and are not merely "recorders" subsequently recreating the previously acquired information and strategically developed skills.

The essence and transformation of the curriculum perspective in the child's education

G. Highet made an observation that education is not a process similar to inducing "a chemical reaction". It does, however, resemble painting, composing a musical piece, cultivating a garden or writing a letter to a close one. At the same time the author noted that the spontaneity in a little child's education must be derived from a carefully designed plan and established goals of the educational process, not from ignorance⁴.

The educational process, just as every goal-oriented activity, undergoes the phases of planning, designing, programming and modelling. It is my belief that it is inconceivable to have in an institutional organisation a situation of improvisation and complete arbitrariness. Undoubtedly, among fundamental causes of such a predication are: the process of educational system's etatisation, 2) education's social function and its control, 3) individual needs of the students in the implementation of which actions and their implications have to be taken into consideration.⁵

According to D. Waloszek, regardless of the beliefs of the educational scientists or practical implementers, education – in order for it to yield socially and individually required effects, must undergo programming. A question which is far more debatable is the area and the scope of programming/curriculum. Constant devising of available propositions might indicate the tendencies of "locking a child or a student (also those at the stage of higher education) within rigid, formal and relatively unchanging frames of content" of education. In view of the educational strategy devised in such a manner, all the participants of this process function in a vicious circle of formerly (significantly earlier) established linguistic, social and cultural patterns updated through the accumulation of content – and not its critical reduction⁶. Currently, an individual struggling with life's changing conditions needs a generative type of knowledge, one that indicates ways to

³ A. Olczak, *Social contract as the basis of democracy-oriented education. The conditions of communicating with the child*, [in:] *Selected issues concerning the man's education in the childhood (Umowa społeczna jako podstawa wychowania ku demokracji. Warunki komunikacji z dzieckiem*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie*, ed. by D. Waloszek, Centrum Edukacyjne „Blżej Przedszkola”, Kraków 2009, p. 176.

⁴ K. Denek, *Values and goals in the early-school education*, [in:] *Theoretical references and practical solutions in the early-school pedagogy, (Wartości i cele w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*), ed. by S. Palka, Wydawca: „Śląsk”, Katowice 1994, p. 89.

⁵ After: D. Waloszek, *Curriculum in children's education. The genesis, the essence, the criteria (Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria)*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, p. 9.

⁶ Ibidem, p. 9-10.

employ knowledge, and not only to memorize numerous pieces of information. Therefore, a change within the field of didactics ought to be based upon the transfer from the traditional model (related to conventional learning) to a strategy based on heuristics, developing divergent thinking and skills to select from the acquired knowledge. Creating an educational situation in which a child poses questions like “Why?”, “Can it be done differently?”, “What would happen, if...?” provides an opportunity for creative thinking, identifying problems and the sense of causativity. The education in the period of childhood focusing on the process of teaching/educating through the formalistic range of programming concepts does not provide opportunities for a child’s multidimensional development. It is essential to implement further transformations within the scope of didactic functioning of school and pre-school institutions, namely those concerning:

1) specifying the lessons’ goals, i.e. abandoning the strategy of formulating general goals of every class and implementing one in which those goals are expressed through specific achievements on the part of the child,

2) the course of action in the educational process, i.e. abandoning the transmission strategy for the sake of the activation strategy in which a child occupies the central position and decides about the manner in which a class is to be organised,

3) the selection of tasks, i.e. abandoning closed tasks requiring unoriginal thinking for the sake of open actions from the heuristic perspective,

4) inspiring children’s motivation, i.e., abandoning the external motivation for the sake of the internal one conditioned by their cognitive curiosity,

5) the choice of educational contents, i.e. abandoning the moralizing and idealised contents for the sake of the real-life ones, as well as those experienced by a child⁷.

Educational curriculum should, therefore, be formed with the underlying child-focused intention - since any action we decide upon without appropriate reflection becomes incompatible with what is significant in the system of children’s world. As it is observed by D. Waloszek, kindergarten and primary school (classes I-III) teachers frequently express their disbelief that any curriculum-related decision needs to be preceded with a discursive reflection, familiarizing oneself with the children’s needs and potential as well as their living environment. By deciding upon any syllabus-related actions through excluding any child-oriented consideration – they treat children as a mere object of their actions, not a subject to be supported and helped in realising their potential⁸. Such a situation seems hardly surprising when, on numerous occasions, teachers treat their curriculum as a list of slogans to be implemented – and not as a profile of an area of potential to enact educational activity with a child. In an early period of ontogenesis a child is a continuously active and developing individual. It is a crucial stage in which an individual acquires the foundations on which personality is to be developed and learns to exceed his or her limitations.

The child’s nature appears to be a whole developing in the process of independent creation of itself and its environment. For the childhood is a stage of an utmost susceptibility to the rhythm, harmony and the dynamics of development. In the process of learning a child should be able to find a constant long-term area enabling the acquisition of knowledge and skills, or the liberation of his or her creative potential through the manifestation of achievements and inspirations.

The above-mentioned perspective suggests that „educational curriculum will take the form of the *expanse between a child and a horizon of events – in which there are contents supporting the child in the process of searching for answers to valid existential questions (Who is he? What is he like? Where is he?) – contents situated in the closest perspective that is necessary to be recognized.*”⁹. It also describes the scope of structured tasks in the expanse between the teacher and the child. Those actions require from “the implementer” specific executive-intellectual qualifications. Professional preparation of the teacher should include the following conditions: a) teachers’ education should be conducted in the atmosphere of responsible freedom, b) in order to ensure the teacher’s creativity, he should know and be able to use diverse methods, forms and executive means as well as possess substantial and methodical knowledge.

⁷ R. Michalak, E. Misiorna, *Reality and educational guidelines of a little pupil, [in:] Elementary education as a strategy of the child’s developmental transformations (Rzeczywistość a założenia edukacji małego ucznia, [w:] Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka)*, ed. by H. Sowińska, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, p. 70-71.

⁸ D. Waloszek, *Curriculum in children’s education. The genesis, the essence, the criteria (Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria)*, op. cit., p. 17.

⁹ Ibidem, p. 53.

The strategies of modelling/creating curriculum

Constructing programs is realised at the diagnostic, innovative-designing and implementing stages. One can also differentiate a “phase of incubation” which consists in establishing a general concept of curriculum- and organization-related modifications caused by socio-cultural transformation and changes within the field of the educational system. The phase of developmental activities describes an experimental attempt to optimize the results of global education and training in a given type of an institutional establishment. The procedure of constructing a curriculum is based on: 1) description of the reference frame (guidelines for the curriculum basis, characteristics of a child as the curriculum’s addressee), 2) designing specific goals (description of the child’s personality states – perceived as dynamic ones), 3) the choice of the child’s activities (describing the indicators of achieving learning outcomes)¹⁰.

A properly constructed curriculum shows the child potential options of choice - as well as indicates events on the horizon – as if they were map directions. In addition, it can fulfill the motivating role for a person to use unlimited creativity – indicating potential areas of activity and specifying ways of careful opening up to the world, in other words: entering the unknown space (i.e., the future)¹¹.

The analysis of chosen theories of curriculum activities provides an opportunity of establishing the procedure of action at the very time of those theories construction. The basis of the curriculum’s preparation, designing and implementation is formed by accepting a specific philosophy of the curriculum’s correctness. In the procedure of the curriculum’s designing, an approach is assumed of the technical-scientist character (behavioristic, systemic, managing) in which educational ideals and principles are specified. The second approach - non-scientist and non-technical (humanistic, reconceptualistic) – includes not so much measurable outcomes but rather the child’s active participation in the programme’s creation, his perception of the world and his own person. The best-known technical-scientist models include, among the others, the one designed by R. Tyler. The author, directing his proposition for the curriculum’s creators, specified four basic stages of the curriculum’s construction – analyzing the following questions: 1) intentions (goals) behind the establishment’s actions; 2) didactic situations related to them; 3) the organisation of those experiences; 4) the evaluation of planning and activity outcomes¹².

In the philosophy of selecting subjective content of education/upbringing, the child is situated behind the curriculum, not in front of it. *Curriculum designed in accordance with this approach is not for the child’s sake, it is the child who serves the curriculum.* In the traditional approach the curriculum is treated as a product created outside of the institution (kindergarten/school) and passed on to the teachers to be executed. In the *tabula rasa* philosophy, the childhood is considered as an area of adults’ activity – anticipated and organised without the participation of those whom these contents concern. An adult brainwashed by such concept easily accepts the strategy of “moulding” the children, conditioning and forcing them to blind obedience. In view of the social interest perceived in such a manner, education is not classified as an element of emancipatory pedagogy, as we do not teach the art of communication and joint action (see: graph 1).

Adaptive education ”consists in the unification of children’s behaviour both in the learning and the teaching process (educating, upbringing), standardization – which means homogeneity of the final outcomes in the form of teaching standards; it also suggests the same paths for everyone in order to achieve those outcomes – the time, spatial order. (...) The child is surrounded by intentions, wishes, aspirations, expectations and ambitions of the adults. He or she is an object of educational actions which are supposed to lead in a direction which is completely unfamiliar.”¹³.

In the background of the criticism of the instrumental approach to the child, there is a proposition of “subjective” perspective – which is conducive to the development of the child’s self-reliance and

¹⁰ After: D. Skulicz, *Curriculum (training, teaching, school)*, [in:] *Pedagogical encyclopaedia of the XXI century, Program (kształcenia, nauczania, szkolny)*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, ed. by T. Pilch, vol. IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, p. 963 and p. 966.

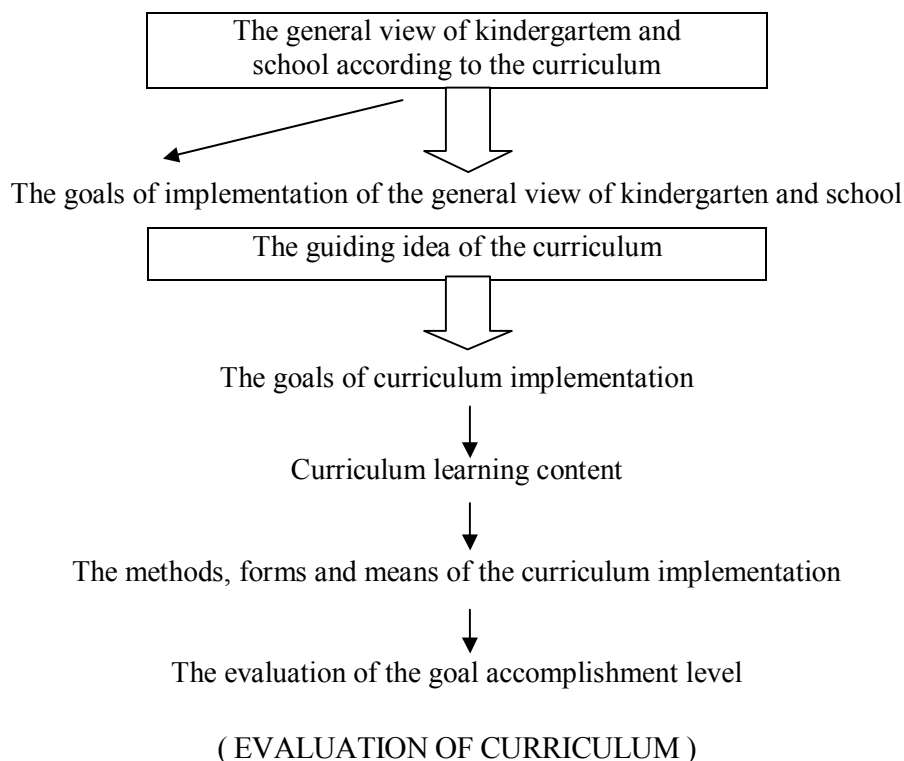
¹¹ D. Waloszek, *Curriculum in children’s education. The genesis, the essence, the criteria (Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria)*, op. cit., p. 24.

¹² Gołębiak B.D., *School curriculum*, [in:] *Pedagogy. Academic handbook (Program szkolny)*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, ed. by Z. Kwieciński, B. Śliwerski, vol. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, p. 132-134.

¹³ D. Waloszek, *Pre-school pedagogy, metamorphosis of the status and the subject of research (Pedagogika przedszkolna, metamorfoza statusu i przedmiotu badań)*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006, p. 152.

independence. The child functions safely close to the adult, having contact with familiar objects, people and phenomena. Owing to that, he or she can be inspired to go beyond the verified states and attempt to discover the nature of apparent world order, as well as relationships connecting phenomena.

Graph 1. The structure of the educational program's functioning



Source: see: M. Szczepańska, *The art of acting with innovation. Signature syllabus. The project method. The method of didactic games. The simulation method. (Sztuka działań innowacyjnych. Program autorski. Metoda projektów. Metoda gier dydaktycznych. Metoda symulacyjna)*, Grawipol, Słupsk 2003/2004, p. 5.

In the process of organising this type of education there is a multidimensionality of offers that stimulate the child's activity – which requires the teacher to possess insight and establish the rules of acquiring representative knowledge, i.e. the range of the child's cognitive autonomy, as well as the strategies of teaching and learning¹⁴.

The curriculum-formation in the atmosphere of freedom and dialogue creates favourable conditions for one to search for the answer (at his or her own pace) to the three previously posed questions. Who am I? – is a question concerning the causative power, the natural potential. What am I like? – anticipates more detailed questions concerning preferences, abilities, expectations and cognitive possibilities. Where am I? – is a question concerning one's whereabouts in the system of values¹⁵. The above-mentioned considerations lead to the conclusion that the educational curriculum is a never completed work, remaining in a cyclic process of transformation. In the educational process it is not only the child who evolves, but also the teacher himself. Therefore, the curriculum should be open to changes implemented during its execution. It appears essential to note that "curriculum is simply a way of directing

¹⁴ See: E. Zalewska, *Curriculums and school textbooks in elementary education as „a selection of culture”*, [in:] *Early school pedagogy: discourses, problems, solutions (Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna-dyskursy, problemy, rozwiązania*), ed. by D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, p. 507.

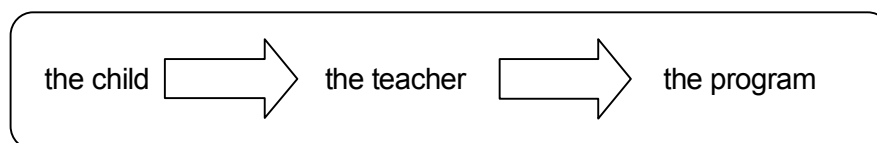
¹⁵ D. Waloszek, *Pre-school pedagogy, metamorphosis of the status and the subject of research (Pedagogika przedszkolna, metamorfoza statusu i przedmiotu badań)* op. cit., p. 242.

the teacher at the child, and not the purpose of his work”¹⁶. Hence, the ultimate shape of curriculum encompasses the current capabilities of the child that could be classified within three ranges of content: 1) the group standard of capabilities (biological, psychological and sociological profiles of the child in different stages of development), 2) real capabilities of the child (the diagnosis of the child’s general preferences and his or her efficiency in the context of living conditions), 3) “optimal” expectations (the model of future accomplishments of the child who is supported by education)¹⁷.

“There are no theories of curriculum that are sufficiently accurate and complete to function as the foundations of practical decisions. The practice is always an art to a certain extent” – as A.C. Ornstein and F.P. Hunkins observe. The praxeological understanding of the applied curriculums most frequently encompasses: 1) understanding limitations and specific characteristics of working in given institutions, 2) becoming aware of the task strategy and conditions of an institution’s functioning, 3) designing and drafting the procedure of acting in a class-room, school, as well as that of the processes that take place there¹⁸.

According to D. Waloszek, the most desired action would be to educationally situate the child in the zone between the subjective perspective and freedom (subjective approach), which would respect individuality, but indicate the necessity of cooperation in activity and “demonstrating the possible limits of subjectivism”. One can arrive at the conclusion that adaptation is a method of providing the child with the sense of security because - as the author observes - “everyone placed in a new situation begins his or her functioning within it through an initial acceptance of the rules observed by its participants.”¹⁹. According to such a perspective, the child is situated “before the curriculum”, and the teacher conducts an analysis and selection of contents after their evaluation - and on such a basis he modifies their positioning in the process of getting to know it. (see: graph 2).

Graph 2. Subjective-objective curriculum positioning of the child in education
“Curriculum constitutes an educational offer...”



Source: D. Waloszek, Curriculum in children’s education. The genesis, the essence, the criteria (*Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*), op. cit., p. 68.

For such a contamination it is necessary to specify basic construction dimensions of the whole image of the world presented – such as the following ones:

- 1) the concept of time and space in the context of relations between the past, the present and the future both in the socio-historical (guidelines for reconstruction, adaptation and emancipation) and subjective (the development of the child’s competences) aspects;
- 2) the ontological status of the world’s image, fluctuating between the presentations of postulative and realistic character;
- 3) the preferred qualifiers of the subject’s political, cultural, social and professional identity;
- 4) the range and area of subjective competences for the participation in culture (developing creative and critical attitude);
- 5) indicators of the teaching and learning process (methodical foundations of the curriculum)²⁰.

¹⁶ D. Waloszek, *Curriculum in children’s education. The genesis, the essence, the criteria (Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria)*, op. cit., p. 39.

¹⁷ Ibidem, p.55.

¹⁸ A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Curriculum: foundations, principles, and issues (Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka)*, trans. by K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, p. 44-45.

¹⁹ D. Waloszek, *Pre-school pedagogy, metamorphosis of the status and the subject of research (Pedagogika przedszkolna, metamorfoza statusu i przedmiotu badań)*, op. cit., p. 151; also D. Waloszek, *Curriculum in children’s education. The genesis, the essence, the criteria (Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria)*, op. cit., p. 67.

²⁰ E. Zalewska, *Curriculums and school textbooks in elementary education as „a selection of culture”, [in:] Early school pedagogy: discourses, problems, solutions (Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”, [w:] Pedagogika wczesnoszkolna-dyskursy, problemy, rozwiązania)*, ed. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, p. 512.

In the course of solving complex educational problems (programming education), the teacher and the child shift the limits of their potential – and, as self-reliant authors, expand their territory in the process trying to further their self-development and autocreation. Owing to those intentional – as Józef Koziellecki suggests – actions, they acquire or generate new qualities that gratify their higher needs.²¹ Those questions allow for a multithreaded perception of reality, in the further perspective facilitating the understanding of heterogeneity of the world, things and people, as well as teaching critical judgement and respect for the diversity of people and their reasons.

The teacher's program qualifications in the education of little children

In the course of the educational process one needs to notice the child – describing his or her level of competences and capabilities – and not exclusively focus on the memorized curriculum knowledge. The curriculum and its implementation are no longer the main goals of education; the child as a person and his or her development assume that position. The teacher ought to develop his or her skills of knowledge transfer in a new educational and curriculum-related situations encompassing the planning and organisation of work - as well as the readiness to introduce innovation. Within the perspective of modelling the education of the little child, it is possible to introduce such curriculum qualifications of the teacher as:

- 1) substantial foundations of the curriculum knowledge (concepts and paradigms) – intellectual qualifications;
- 2) forming a decision (for instance: what fields and subjects to research, how to realise goals – and by what methods and means) – decision-making qualifications;
- 3) generating and accepting the goal to be achieved (the goal of cognitive and practical nature) – postulative qualifications;
- 4) capabilities to plan and organise educational activity – designing and organising qualifications;
- 5) controlling the course and outcomes of the designed cognitive actions – self-control qualifications;
- 6) the awareness of responsibility for the anticipated changes in the child's personality development – ethical and evaluative qualifications;
- 7) undertaking corrective actions in situations requiring modifications and perfecting – corrective qualifications.

In this perspective it would be advisable if the teachers fulfilled the roles of “the exposers of reality” and “the guides towards the future”. The former category is supposed to include distanced, objective critics of reality searching for their own path and showing multitude of options and diversity of scenarios – as well as helping the children to realise the possibilities of choice in the world full of ambiguities and different shades of truth. The guides towards the future, on the other hand, make the choices and evaluations of knowledge according to the ever-changing reality – with the dominant trends and the assessment of their likelihood.²² The main guideline should be the person's activity as a subject through the socially organised space – in the present (closest to the child) directed at the future.

To a larger extent there is a tendency to pay attention to the role of personal educational theories of teachers and their personal reflection concerning their professional practice. “What is being questioned is the idea of teaching as the process of technical mastery and the criticism is growing of the technological approach as one based on isolated, linear and instrumental thinking. The teacher's reflection is no longer to be based upon control or self-control of the accuracy of implementing techniques that were designed without his influence – but on the interpretation and reinterpretation of his own educational theory as well as the resulting actions in the classroom and their outcomes”²³. Observations of the everyday educational practice might inspire conclusions which were aptly described by Z. Kwieciński through the following questions: “Why do the teachers – nowadays mostly people with higher education – mindlessly and obediently implement those defective programs? Doesn't their subjective and educational knowledge

²¹ J. Koziellecki, *Psychotransgressionism. New direction in psychology (Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii)*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, p. 242.

²² After: K. Denek, *Qualifications of teachers in a society based upon knowledge, [in:] Teacher's professional development (Kwalifikacje nauczycieli w społeczeństwie opartym na wiedzy, [w:] Rozwój zawodowy nauczyciela)*, ed. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, p. 106.

²³ D. Klus-Stańska, D., *Constructing knowledge in school (Konstruowanie wiedzy w szkole)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002, p. 65-66.

serve the accurate and critical analysis and independent supplementing the contents and processes implemented at school? Where does such a widely-spread phenomenon of “critical illiteracy” originate?”²⁴

The climate conducive to undertaking transformative and critical reflection is characterised by the acceptance of openness, respect for different points of view and making efforts in order to facilitate the children’s willingness to pose questions as well as supporting their inquisitiveness. This process allows for an interpretation of the surrounding reality in the perspective of constructive questioning as well as precise problematic classification of educational situations. Critical reflection is ultimately a dimension emphasising man’s subjectivity. According to R. Kwaśnica, self-reflection is a decisive factor if it comes to the form of “our existence and participation in being – an existential act”²⁵. The teacher, owing to self-awareness of “me in relations with others”, constructs/reconstructs his own identity which, at the same time, is undergoing self-evaluation. Reflexivity of the teacher, apart from “self-reflexivity in action and above action” might include a reference to “reflection on action”²⁶. This category of reflection favours the necessity of the teacher’s referring to deontological and political contexts of his own curriculum-related activity over the static reading of (un)intended educational outcomes.

The appearing change of the paradigm is related to the transformation of the cultural canon as well as an evolution of the representation of knowledge. At the time of application of this kind of perspective in science, education is based upon antagonistic rationalities (instrumental, technical, emancipatory, hermeneutical etc.). This stage in the development of the child’s education is characterised by the struggles of opposing paradigms in science and teaching. In this kind of perspective the ambiguity of phenomena leads to crucial fluctuations and impediments in the social and economic life, as well as in culture, education and philosophy. For instance, the didactic-educational intentions of the school undergoing Polish reform are not presented in documents with sufficient distinctness which leads to “epistemological evasion”. Joanna Rutkowiak favours the belief in deconstruction and restoration in the areas of educational programs-related theories and the control of teaching outcomes, and in particular – unmasking of the hidden nature of the program, as well as seeing their concepts and principles of choosing contents in symbiotic relationships with social, economic and political phenomena. In the theory of the dynamics of educational thinking the Author sees the necessity to develop the kind of pedagogy suited to the ideological contexts of the modern world²⁷.

The structural-functional paradigm in the organisation of educational processes loses its meaning and significance. Educational institutions are under criticism for their inadequacy during the implementation of educational tasks set by the developing societies. The category of adaptive education is being replaced by the emancipatory function. The model of school preferred nowadays is an organisation in the process of change and learning, which abandons the single-direction transmission of knowledge and its programming – and instead promotes the comprehensive education as a strategy of supporting personal development.

1. Denek K., *Qualifications of teachers in a society based upon knowledge, [in:] Teacher’s professional development (Kwalifikacje nauczycieli w społeczeństwie opartym na wiedzy, [w:] Rozwój zawodowy nauczyciela)*, ed. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

2. Denek K., *Values and goals in the early-school education, [in:] Theoretical references and practical solutions in the early-school pedagogy. (Wartości i cele w edukacji wczesnoszkolnej, [w:] Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej)*, ed. S. Palka, Publishing house: „Śląsk”, Katowice 1994.

3. Gołębnik B.D., *School curriculum, [in:] Pedagogy. Academic handbook (Program szkolny, [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki)*, ed. Z. Kwieciński, B. Sliwerski, vol. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

4. Klus-Stańska D., *Constructing knowledge in school (Konstruowanie wiedzy w szkole)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.

5. Koziński J., *The end of the age of irresponsibility (Koniec wieku nieodpowiedzialności)*, Jacek Santorski and CO Agencja Wydawnicza, Warszawa 1995.

6. Koziński J., *Psychotransgressionism. New direction in psychology (Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii)*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

²⁴ Z. Kwieciński, *Between the pathos and decadence. Essays and socio-pedagogical studies (Między patosem a dekadencją. Szkice i studia socjopedagogiczne)*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007, p. 144.

²⁵ R. Kwaśnica, *Two rationalities. From the philosophy of meaning to the general pedagogy (Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej)*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007, p. 157.

²⁶ H. Kwiatkowska, *Pedeutology (Pedeutologia)*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, p. 64 and others.

²⁷ E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberal entanglements of education (Neoliberalne uwikłania edukacji)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, p. 23 and p. 27-28; see: D.F. Walker, J.F. Soltis, *Curriculum and aims (Program i cele kształcenia)*, transl. by K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, p. 69.

7. Kwaśnica R., *Two rationalities. From the philosophy of meaning to the general pedagogy*, (*Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*), Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007.
8. Kwiatkowska H., *Pedeutology (Pedeutologia)*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
9. Kwieciński Z., *Between the pathos and decadence. Essays and socio-pedagogical studies (Między patosem a dekadencją. Szkice i studia socjopedagogiczne)*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007.
10. Michalak R., Misiorna E., *Reality and educational guidelines of a little pupil, [in:] Elementary education as a strategy of the child's developmental transformations (Rzeczywistość a założenia edukacji małego ucznia, [w:] Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka)*, ed. by H. Sowińska, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
11. Olczak A., *Social contract as the basis of democracy-oriented education. The conditions of communicating with the child, [in:] Selected issues concerning the man's education in the childhood (Umowa społeczna jako podstawa wychowania ku demokracji. Warunki komunikacji z dzieckiem, [w:] Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie)*, ed. by D. Waloszek, Centrum Edukacyjne „Bliżej Przedszkola”, Kraków 2009.
12. Ornstein A.C., Hunkins F.P., *Curriculum: foundations, principles, and issues (Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka)*, trans. by K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
13. Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberal entanglements of education (Neoliberalne uwikłania edukacji)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
14. Skulicz D., *Curriculum (training, teaching, school), [in:] Pedagogical encyclopaedia of the XXI century / Program (kształcenia, nauczania, szkolny), [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, ed. by T. Pilch, vol. IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
15. Szczepańska M., *The art of acting with innovation. Signature syllabus. The project method. The method of didactic games. The simulation method. (Sztuka działań innowacyjnych. Program autorski. Metoda projektów. Metoda gier dydaktycznych. Metoda symulacyjna)*, Grawipol, Słupsk 2003/2004.
16. Walker D.F., Soltis J.F., *Curriculum and aims (Program i cele kształcenia)*, translated by K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
17. Waloszek D. (ed. by), *Selected issues concerning the man's education in the childhood (Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie)*, Centrum Edukacyjne „Bliżej Przedszkola”, Kraków 2009.
18. Waloszek D., *Pre-school pedagogy, metamorphosis of the status and the subject of research (Pedagogika przedszkolna, metamorfoza statusu i przedmiotu badań)*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
19. Waloszek D., *Curriculum in children's education. The genesis, the essence, the criteria (Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria)*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
20. Zalewska E., *Curriculums and school textbooks in elementary education as „a selection of culture”, [in:] Early school pedagogy: discourses, problems, solutions (Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”, [w:] Pedagogika wczesnoszkolna-dyskursy, problemy, rozwiązania)*, ed. by D. Klus-Stańska, M. Szczepańska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

In the ever-shifting educational reality of the child at the pre-school and early school stage, it becomes essential to focus on the issues of the curriculum-related and modelling criteria of the educational process employed by teachers. In this study the genesis and the essence of employed educational strategies shall be presented as well. In view of the discursive perception of respective areas of the early stages of education, I shall present, or, at least, attempt to make a reference to the question of evolving choices and actions on the part of teachers according to the functional-behavioral perspective – which aims (or fails to do so) at a critical-emancipatory dimension of the child's education.

Key words: curriculum, children's educational expanse.

УДК 37.013.74
ББК 474.2

Микола Пон'юк

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІ ПРОЦЕСУ ІНТЕГРАЦІЇ СИСТЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ, ЧЕХІЇ, СЛОВАЧЧИНИ, УГОРЩИНИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті проаналізовано основні тенденції процесу інтеграції системи початкової освіти країн Вишеградської четвірки до європейського освітнього простору. Висвітлено їхній вплив на початкову школу досліджуваного регіону.

Ключові слова: інтеграція, європейський освітній простір, реформування, початкова школа.

Актуальність дослідження зумовлена виведенням вітчизняної початкової освіти на загальноєвропейський рівень, гуманізацією та демократизацією навчально-виховного процесу у початкових школах України, впровадженню нових педагогічних технологій, необхідністю пошуку найбільш оптимальних концептуальних підходів до розвитку національної освіти. Саме тому в науковому середовищі виникають дискусії щодо тенденцій і напрямів реформування початкової

освіти. Про необхідність вивчення зарубіжного досвіду наголошують учені Н. Лавриченко [1], Н. Сороко [3], І. Тараненко [4] та інші.

Метою статті є: висвітлення передового європейського досвіду реформування початкової освіти заради застосування основних підходів цього процесу в умовах української початкової школи.

Протягом останніх трьох десятиріч система початкової освіти в Східній Європі, з одного боку, стала об'єктом нових пропозицій і реформуваль, а з іншого – зберегла свою непорушність у формуванні й додержанні основних підходів і принципів надання базової освіти. Тому деякі політичні й соціальні показники нині розглядаються з певним скептицизмом щодо можливостей значно модифікувати освітню систему. Так, певна частина освітніх експертів Польщі, Чехії, Словаччини та Угорщини схиляється до думки, що зміни в початковій освіті східноєвропейських країн не були значними. Особливо відчутний такий скептичний погляд щодо змін у формуванні внутрішньої політики систем освіти.

Зарубіжні педагогічні кола вважають, що існує певний вакуум у питаннях аналізу та прогнозу педагогічних явищ. Тому зміни, які відбулися в галузі освіти, не завжди давали очікуваний результат. Нерідко причиною невдач є непрофесіоналізм педагогічних кадрів. Їх подолання пов'язане з такими факторами, як недостатня підготовка кадрів, мала зарплата, скрутне матеріальне становище навчальних закладів, обмежений доступ до інформаційних джерел та багато іншого. Часто певною перешкодою стає позиція адміністративних органів влади, які не виявляють достатньої гнучкості для проведення кардинальних реформ. Започатковані на вищих щаблях адміністративного управління освітою стратегії провокують опір самих педагогів. Ідеї, які ґрунтуються винятково на внутрішній трансформації, є повільними та нерідко закінчуються поступками різним натискам, щоб задовольнити корпоративні потреби [1, с.22].

На підставі вивчення джерел можемо стверджувати про те, що останнім часом у країнах Вишеградської четвірки існує чітка тенденція щодо надання освітній реформі в галузі початкової школи пріоритетності й адміністративної підтримки. Мета таких перетворень – відкриття установ та закладів, які працювали б на потреби суспільства і вносили б елементи динамізму в розвиток механізмів управління початковою освітою, а також виявляли б суперечності між запитами освітньої системи та її результатами.

Характер основних підходів у розробці проблем навчання і виховання, змісту початкової освіти в країнах Вишеградської четвірки визначається основним її завданням – створити дитині найсприятливіші умови для розвитку особистості, враховуючи потреби суспільства та чинні суперечності, дати базові знання та навички, необхідні для подальшого розвитку та входження в суспільство. Все це сприяло розвитку інноваційних педагогічних технологій, що задовольняють нагальні потреби суспільства. Серед таких інноваційних підходів чільне місце посідає впровадження у зміст освіти та виховання сучасної європейської школи різноманітних інтегрованих напрямів. Це громадянська освіта й виховання, освіта здоров'я, освіта миру, освіта про Європу та інші [6].

На сучасному етапі вже не викликає сумнівів роль та вплив інформаційних технологій на розвиток освітніх та виховних засад сучасного східноєвропейського суспільства. Профільні міністерства країн Вишеградської четвірки намагаються сьогодні залучити до навчально-виховного процесу широку сферу інформаційних технологій. Далеко не останнє місце з-поміж них посідають комп'ютерні мережі. Підключення комп'ютерних баз шкіл до електронної пошти, різноманітних мереж (локальних і глобальних), таких, як Інтернет, несуть у собі певні переваги для користувачів в освітній галузі. Саме через комп'ютерні мережі стало можливим здійснення багатьох міжнародних проектів, спрямованих на організацію спілкування школярів із проблем прав людини і дитини, миру, толерантності, обміну думками між дітьми, педагогами та дослідниками в галузі громадянської освіти й виховання.

Результати наукового пошуку уможливають виокремити й іншу тенденцію процесу інтеграції початкової освіти держав Вишеградської четвірки до європейського освітнього простору: йдеться про надання школярам правових знань. Питання прав людини на сьогодні – найактуальніша тема не тільки на міждержавному, а й на національному рівнях, не дивно, що вони знайшли належне відображення в меті та напрямах розвитку початкової освіти країн Вишеградської четвірки. Так, Міжнародна конференція з прав людини, що відбулася 1994-го року, акцентувала увагу на тому, що сучасна ситуація в освіті пов'язана з багатьма соціальними та економічними факторами: правовою необізнаністю, міжетнічними конфліктами, політичною нестабільністю держав, зміною соціально-

політичних парадигм розвитку, економічними проблемами, недостатністю інформаційних засобів і джерел.

Багато в чому ці чинники торкаються проблеми забезпечення прав людини в Польщі, Чехії, Словаччині та Угорщині, особливо вивчення прав людини в старших класах початкової школи регіону. Цей новий напрям для країн постсоціалістичного табору порушує перед педагогами проблеми, пов'язані з упровадженням знань про права людини у зміст освіти на її початковому етапі, відповідною підготовкою педагогічних кадрів, усебічним ознайомленням педагогічної громадськості з новаціями в освіті в розвинутих країнах та позитивними здобутками в цій галузі. У ділянці початкової освіти цей аспект торкається різноманітних питань: надання знань про права людини та дитини в суспільстві, вміння аналізувати різні ситуації, що стосуються цих аспектів тощо. Серед шляхів реалізації правової освіти в початковій школі популярним є залучення дітей до оцінювання «власного прогресу». Акцентується увага на тому, щоб навчальний процес та шкільне життя взагалі ґрунтувалися на інтелектуальній свободі й демократії. Нині у світі успішно функціонує мережа шкіл миру, яка охоплює чимало країн, у тому числі й східноєвропейські (Польща, Чехія, Словаччина та Угорщина) [5].

Завдання пілотних шкіл – залучити школярів до збереження загальнолюдських цінностей через упровадження до змісту початкової освіти й виховання елементів освіти миру і співробітництва. На жаль, українські школи ще й досі не ввійшли до цієї мережі, хоча інтерес до такої співпраці цілком очевидний.

На особливу увагу заслуговує розв'язання освітньої проблеми в полікультурному середовищі Польщі, Чехії, Словаччини та Угорщини. Загальний для всіх східноєвропейських країн підхід у розробці програм і навчальних планів у початкових школах полягає не тільки в наданні дітям знань у галузях навколишнього середовища, географії, соціальної сфери, що надзвичайно важливо, навчання в початковій школі, на думку багатьох інститутів освіти, має допомогти дитині знайти свій шлях через призму власної культурної орієнтації на поняття, пов'язані з минулим та майбутнім суспільства, відчуті себе громадянином своєї держави. Прищеплення в молодому шкільному віці таких понять, як толерантність, міжкультурна спільність, повага до національностей і культур, безконфліктне співіснування та інше, є наразі важливою умовою руху до європейської інтеграції.

Далеко не останнє місце в навчальних програмах сучасних освітніх систем посідає європейська проблематика. Парламентська асамблея Ради Європи 1996 року ухвалила рекомендацію щодо вивчення історії Європи та наголосила на важливості такого аспекту для зміцнення основ громадянського суспільства, без якого індивід може стати об'єктом політичних маніпуляцій. Раніше у (1995) році в місті Бордо (Франція) проходив колоквиум учених та педагогів «Європа у школі». Тут було ухвалено проект, який на сьогодні набув популярності в багатьох країнах континенту, в тому числі в Польщі, Чехії, Словаччині та Угорщині. За задумом, цей проект передбачає такі аспекти: зближення систем освіти європейських країн, проведення регулярних дискусій у системі освіти; вихід за рамки окремих шкільних дисциплін, синтез знань з європейської проблематики; формування такого загальнокультурного, інтелектуального та естетичного «типу особистості», який був би готовим до європейського міжнаціонального діалогу [5].

По цьому виокремлюється інша тенденція розвитку початкової освіти в країнах Вишеградської четвірки, вивчення іноземних мов, які є необхідним інструментом спілкування в полікультурному суспільстві Європейського Союзу. Так, кожна дитина за бажанням має право вивчати дві, три й більше іноземних мов у початковій школі.

Наразі у східноєвропейському суспільстві надзвичайно гостро постали проблеми, питання, пов'язані з духовним та фізичним здоров'ям школярів. У країнах Вишеградської четвірки та й загалом у світі існують науково обґрунтовані різноманітні інтегровані курси, присвячені здоров'ю і здоровому способу життя людини. Такий компонент у більшості країн є складовою частиною обов'язкової програми та передбачає відповідні до віку школяра програми щодо статевого виховання, вивчення людського організму, знання правил дорожнього руху, правил та норм харчування, знання щодо профілактики наркоманії, алкоголізму й небезпечних для людства хвороб (СНІД та інші). Цей аспект знаходить належне відображення у змісті освіти початкової школи Польщі, Чехії, Словаччини та Угорщини.

У контексті вищезгаданої тенденції сьогодні успішно працює Всесвітня мережа шкіл здоров'я, яка охопила й Україну. Зарубіжні фахівці приділяють велику увагу фізичному розвитку

дитини, який передбачає не лише фізичну підготовку, а й навчання співпрацювати в команді, мати необхідну фізичну реакцію, підтримувати фізичний баланс власного організму [2, с.2].

Аналізуючи тенденції у галузі початкової освіти, варто зазначити, що зміни ідуть в ногу із часом і вимогами суспільства. Саме тому в забезпеченні нових підходів до оновлення школи велике значення має надання можливості педагогічному персоналу виконувати нові ролі, котрі диктує суспільство. Нині традиційний образ учителя, роль якого зводиться до викладання певних дисциплін у класі, втрачає актуальність. Від педагога вимагають гнучкості та прогресивності в запровадженні новітніх технологій, у створенні нових програм тощо. Велику роль тут відіграє підготовка фахівця для початкової школи. Сучасні погляди на підготовку вчителя в Європі характеризуються надзвичайно великими запитами й передбачають залучення найсучасніших інформаційних технологій [3, с.21].

Окрім того, реформаційні перетворення та основні зміни у змісті початкової освіти торкаються як сфери суспільних наук, так і інших сфер. У початковій освіті в країнах Вишеградської четвірки сьогодні домінує, з одного боку, тенденція до запровадження основного ядра знань, необхідного як базовий мінімум, на якому вибудовується подальший комплекс знань, умінь, навичок, компетентностей тощо. З іншого боку, простежуємо виразне оновлення змісту традиційних дисциплін, запровадження нових курсів, яких раніше не було.

Таким чином, бачимо свого роду освітній дуалізм, коли паралельно розвиваються дві майже полярні тенденції. Особливо це стосується природничих дисциплін, зміст яких сьогодні спрямований на збереження довкілля, освіти миру, розв'язання конфліктів, формування полікультурності й толерантності, сприйнятливості до інших культур, громадянськості та демократичного світогляду. Ці напрями у системі початкової освіти актуалізувалися у зв'язку з відповідними подіями та зрушеннями в суспільстві, котрі набрали глобального значення (терористичні акти в США, Ізраїлі, Росії, війни на Балканах, екологічні катастрофи тощо). Інтеграційні процеси, крім того, впливають і на впровадження знань про інші країни. Саме тому особливого значення набуває напрям освіти про Європу в Польщі, Чехії, Словаччині та Угорщині [4, с.3].

Висновки. Таким чином, з-поміж основних напрямів реформування початкової школи на шляху до європейської інтеграції, досягнення якості освіти в різних країнах Вишеградської четвірки виокремлюємо: надання освітній реформі в галузі початкової школи пріоритетності й адміністративної підтримки; активізація процесів інтеграції у початковій ланці освіти, збільшення предметів, спрямованих на освіту про Європу; оновлення змісту традиційних дисциплін, упровадження нових курсів, збереження надбань світової культури, спільної спадщини і набуття знань про них; тенденція до запровадження основного ядра знань (ключових компетенцій); визначення базового рівня змісту загальної освіти, обов'язкової для всіх; вплив інформаційних технологій на розвиток освітніх та виховних засад сучасного східноєвропейського суспільства; створення сприятливих педагогічних умов для досягнення заданого рівня знань; активізацію методів навчання; методологічну й теоретичну переорієнтацію школи на особистість учня; формування фізично і психічно здорової особистості, яка перебуває в гармонії з природою, оточуючим світом і самою собою; підвищення рівня професіоналізму вчителя.

1. Лавриченко Н. Реформування освіти в європейських країнах за умов їх інтеграції / Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 1997. – № 1. – С. 22.

2. Освітня ідеологія і політика в Україні і світі / ФРН, США, Великобританії, Японії, Чехії, Угорщині, Румунії, Україні // Учитель. – 1999. – № 11–12. – С. 2.

3. Сороко Н. Сучасні підходи до формування інформаційної та комунікаційної компетентності учителів у країнах Східної Європи / Н. Сороко // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 21.

4. Тараненко І. Пріоритетні напрями європейської освіти / І. Тараненко // Педагогічна газета. – 1996. – № 7. – С. 3.

5. Directorate-General for Education and Culture Eurydice The Information Database on Education Systems in Europe 2005/06 European Commission / www.eurydice.org.

6. Regional Overview CEE 2007 / www.eurydice.org.

In the article the basic tendencies of process of integration of the system of primary education of countries of Vishegrad are analysed to European educational space. Their influence is reflected on initial school of the probed region.

Key words: integration, European educational space, reformation, initial school.

ГЕНЕЗА ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ ГЕРБАРТІАНСТВА: ВИКЛИКИ ЧАСУ

У статті проаналізовано гербартіанство як наукова спілка; з'ясовано відповідність норм, методологічних концепцій, методик, технологій та інструментарію наукової діяльності; визначено протиріччя між певними позиціями у розумінні «парадигма гербартіанства».

Ключові слова: гербартіанство, наукова спілка, парадигма гербартіанства, педагогічні основи, шкільна реформа.

Постановка проблеми. Встановлення комплексу подібних і спільних вимог до системи освіти, виявлення меж подібності в теорії та практиці, визначення змісту й основних векторів загальних тенденцій розвитку освіти, аналіз сучасного стану організації системи освіти України та інтеграційних процесів формування єдиного освітнього простору в Європі згідно їх концептуальних параметрів означають необхідність ґрунтовного вивчення й узагальнення європейського педагогічного досвіду минулщини. У зв'язку з цим аналіз педагогічної думки Німеччини (комплекс ідей, поглядів, концепцій, теорій) визначає принципи реалізації цього досвіду й дає можливість дотичного застосування в контексті основних підходів до сучасної парадигми освіти. Саме тому цікавим є період, коли в Німеччині (друга половина XIX – XX ст.) розголосу, популярності та впровадження у шкільну практику набули критиковані з ідеологічної точки зору педагогічні ідеї Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців.

Аналіз останніх досліджень. Історики педагогіки (О. Сухомлинська, В. Вихрущ, А. Джуринський, А. Духавнева, Г. Корнетов, В. Кравець, Д. Латишкіна, М. Левківський, Г. Троцко) розглядають педагогічну систему гербартіанства як вдалий синтез основоположних ідей німецької педагогіки з європейською педагогічною думкою, прогножуючи успішні спроби розвитку окремих ідей в сучасних умовах.

Закономірно, що до вивчення Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців зверталися відомі німецькі вчені (О. Байер (O. Beyer), А. Бліднер (A. Bliedner), М. Вінклер (M. Winkler), П. Зедлер (P. Zedler), Е. Мюллер (E. Müller), Ю. Олькерс (J. Ölkens), А. Ребле (A. Reble), Т. Рутт (Th. Rutt)). З початку XXI ст. спостерігаємо пошук світових наукових пошуків навколо імені Й.-Ф. Гербарта та його послідовників-гербартіанців: (Е. Адам (E. Adam), К. Генкель (R. Henkel), Б. Еберт (B. Ebert), К. Гайнце (C. Heinze), Й. Гопфнер (J. Hopfner), Р. Коріанд (R. Coriand), К. Круїксганк (K. Cruikshank), Р. Кьорренц (Körgenz), К. Мартенс (K. Martens), Е. Протнер (E. Protner)). При аналізі парадигми гербартіанців зарубіжні та вітчизняні вчені-педагоги наголошували, що педагогічні думки Й.-Ф. Гербарта та його послідовників набули популярності у Франції, Австрії, Швейцарії, Італії, Англії, Америці. Саме у Німеччині їх ідеї знайшли найбільше визнання і широке впровадження в семінаріях для вчителів, школах Кьонінгсберга, Єни, Ваймера, Ляйпцига, Айзенаха.

Упродовж десятиліть гербартовські положення щодо навчального плану, концентрації та методичного опрацювання нових навчальних матеріалів створюють наукове підґрунтя навчально-виховного процесу в закладах освіти.

Метою статті є аналіз гербартіанства як наукової спілки: єдність наукового, суспільного, світового розуміння; відповідність норм, методологічних концепцій, методик, технологій та інструментарію наукової діяльності. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні **завдання**: проаналізувати діяльність наукової спілки, в процесі якої розроблялися та роз'яснювалися найважливіші системи понять і правил та з'ясувати протиріччя між різними позиціями у розумінні «парадигма гербартіанства».

Виклад основного матеріалу. Дослідження історії гербартіанства є проблематичним, представники цієї течії намагалися представити педагогіку не лише як науку, але й як щось цілісне, яке, з точки зору сьогоденного розуміння науки, не є можливим. З 60-х років XX ст. спостерігаємо наполегливі спроби пояснити виховання як абсолютну, досконалу, завершену систему. Визначення системи як правильного нерозривного зв'язку будь-якого пізнання служить винятково інформованості (орієнтуванню) [1, с.13]. Кожну систему можна критично розглядати, по-новому вибудовувати чи модифікувати. Подібне можна віднести і до утворення понять.

Оскільки кожне цілісне поняття запобігає подальшому розвитку проблеми і науковому успіху, то фахово-наукове тлумачення відмовляється від однозначних, зрозумілих основних понять. Такі поняття не можуть бути підвалиною науки, зрозумілими й співзвучними з теорією та проблемою.

Кожен науковий початок з виховання можна трактувати як щось особливе, зі своєю історією, певними методами, уявленнями, що може й повинна включати наука [3, с.26]. Так, напр. наукова педагогіка представляє винятково одну модель, одну тенденцію, одне змінне утворення, одну методичну форму. Сьогодні не стоїть завдання дати повне пояснення і класифікацію з системною метою, а новий педагогічний пошук визначає певне ставлення до проблеми.

Об'єктивне порівняння між окремими теоріями та концепціями науки про виховання може визначатися певними критеріями, як напр., у запропонованому Т.-С. Куном «понятті парадигми». Він власне вказав на елементи, які якнайкраще характеризують діяльність наукової спільноти: єдність наукового, суспільного, світового розуміння; відповідність норм, методологічних концепцій, методик, технологій та інструментарію наукової діяльності, в процесі якої розробляються та роз'яснюються найважливіші системи понять і правил. Відправну точку певних спірних питань він убачав в іманентній критиці самої парадигми. По-друге, відмітив протиріччя між різними позиціями, на які вказували притаманні «відсутність» та «викривлення». Зрештою аналіз різних наукових напрямів дає можливість перспективного розвитку для дієздатної науки навчання і виховання [2, с.391].

У праці Т.-С. Куна «Структура наукових революцій» «Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen» зазначено, що наукова спільнота має складатися з професіоналів різних наукових галузей. Вони працюють з однією літературою, вирішують подібні завдання і з часом досягають аналогічного наукового рівня. Оскільки у науці вирішення проблем передбачає відповідні правила, то спосіб і кількість рішень і шляхи, які до цього ведуть, скорочуються: узагальнення у формі наукових висловлювань, пізніше законів, понять, теорій, визнання і їх урахування визначають придатність можливих рішень [1, с.24]. «Зміна парадигми» зумовлює появу наукових теорій і тому важливо проаналізувати не лише природні закономірності проекту дослідження, але й стратегічно, аргументовано вказати правильний шлях нової парадигми. Остання є результатом наукової полеміки, що відбувається між двома придатними парадигмами, що «змагаються» й повертають до себе увагу наукових кіл, переходить на новий рівень і стає нова парадигма «нормальною наукою» (див. рис. 1).

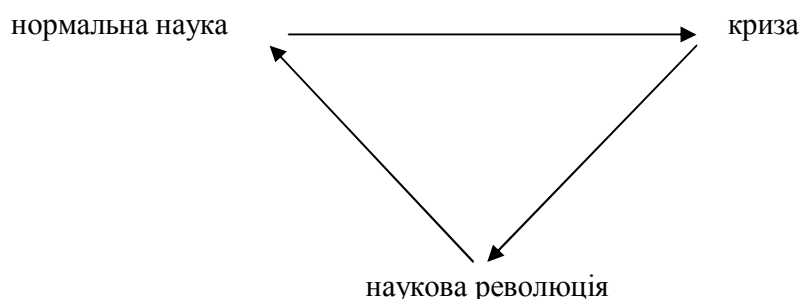


Рис. 1. Модель зміни парадигми Т.-С. Куна [1, с.25]

Щоб підняти педагогіку до рівня науки – завжди було метою учнів та послідовників Й.-Ф. Гербарта – гербартіанців. Головним ініціатором заданої проблематики був Т. Ціллер. У 1861 р. разом із Ф.-Г.-Т. Алліном [F.H.Th. Allihn] вони оприлюднили «Журнал філософії у розумінні нового філософського реалізму» «Zeitschrift für exacte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus». Гербартіанці мали намір подати у ньому обговорення та критичні замітки, які «визначальні основи мислення могли привести від помилковості сучасного ідеалізму до реалізму в теоретичній філософії і до чистого ідеалізму в практичній філософії» [8, с.V], й мали запропоновану Кантом й детально розроблену Й.-Ф. Гербартом «революцію наукового мислення» та її вплив на окремі філософські дисципліни: метафізику, психологію, мораль, естетику, політику, релігійне вчення, логіку, загальну методологію. Так, у розумінні Т.-С. Куна поняття «парадигма» означає остаточне підведення підсумків [2, с.27].

У 1865 р. Т. Ціллер та майбутній професор Л. Баллауф у «Щомісячнику наукової педагогіки» апелювали до науковців – «вперед до наукової педагогіки». Вони закликали до кращого планування та реформування школи: «цілісності виховання можна досягти всеохоплюючим плануванням й за

допомогою основних зрозумілих положень». Гербартіанці пояснювали, що основне завдання науки полягає у встановленні загальних положень [9, с.459]. Цей заклик був спрямований до членів «наукової спілки», які в більшій мірі були свідомими практиками й відстоювали належне виховання через навчання й позаяк могли дати ґрунтовні пояснення на педагогічні питання. Водночас члени спілки були делеговані представляти інтереси і відстоювати погляди з педагогічної проблематики на науковому рівні.

Для гербартіанства це було однозначно: Й.-Ф. Герbart і його школа, започаткували філософські дослідження з двох причин. По-перше, Й.-Ф. Герbart як засновник нової філософської теорії розглядав філософію не як науку суміжну з іншими, а як основотворчу дисципліну всіх наук. По-друге, Й.-Ф. Герbart визначив методичні кроки філософії в інших окремих науках як «опрацювання понять», що, за словами Т. Ціллера, може визначити «як вимоги до точного мислення (напротивагу до заплутаного, туманного розуміння понять)» [8, с.VI]. Т. Ціллер мав на увазі насамперед ясність і відповідність принципів, а не наукову єдність. Мова також йшла про уніфіковану методологію та побудову однакової структури спілкування, а саме: канонізація набутих знань, які напрацювали покоління в науці. Він наголошував, що не слід ухилятися від додаткового, позитивного досвіду наук пізнання, а співпрацювати для досягнення результатів після відповідного виправлення похибок та подачі доповнень до результатів дослідження [12, с.71].

Визначальними для Т. Ціллера та гербартіанців були раціональні та світоглядні підвалини. Це він засвідчив у «Ескізі педагогічних прагнень реформ сучасності на засадах гербартіанства» «*Einer Skizze der pädagogischen Reformbestrebungen in der Gegenwart nach Herbartianischen Grundsätzen*», що було опубліковано в «Журналі точної філософії у розумінні нового філософського реалізму» «*Zeitschrift für exacte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus*» [9]. У роботі мова йшла про оновлення поставленої реформаторами мети виховального навчання, чого, на переконання Т. Ціллера, можна було добитися за допомогою психологічних основ організованого навчання. «Формування характеру можна досягти в тому випадку, коли співпадатимуть морально-релігійний ідеал особистості й ідеал християнського характеру» [9, с.31], а релігійний вплив не матиме ефекту, коли не буде підготовлено для цього відповідного ґрунту – належного мислення учня. Герbartіанець дав підказку, що саме відповіді на задану проблематику можна віднайти в обґрунтуванні реалістичної метафізики Й.-Ф. Герbartа, яка розходиться із ідеалізмом Канта і Фіхте (намагалися пояснити у комплексі дійсність як врегульований зв'язок «реалів»). Сьогодні варто звернути увагу на ідеї німецького класика педагогіки, які вимагають додаткового вивчення, як, напр., проблема підсвідомості (витіснення негативних емоцій). Й.-Ф. Герbart виходив з того, що при процесах сприйняття виникають певні уявлення. У душі не можуть існувати протилежні сповільнені уявлення, вони намагаються повернути із свідомості витіснене та небажане проникнення.

Метафізично обґрунтована психологія, котра пояснює вид механічних уявлень з математично-природничої точки зору, відповідає тому, чого Т. Ціллер намагався досягти за допомогою оновленої мети виховального навчання. Найбільших опонентів цієї реформи Т. Ціллер убачав у надмірному акценті природних здібностей людини та її відчуттів. Тому, спрямоване на виховання навчання переважно не зумовлює збудження характеру і, навіть, релігійне, як це відбувалося у школі Франке. Герbartіанці були переконані, що неможливо досягти морально-релігійного ідеалу особистості лише при допомозі дисципліни, а варто зважати на планомірне формування мислення дитини. Організоване на психологічних основах навчання викликає розумові зусилля, які, за словами Т. Ціллера, «знаходяться у великій кількості загального сприйняття» [10, с.54], яке не можна було отримати ні моральністю, ні вірою.

Як і Т. Ціллер, так і К.-Ф. Стой на початку 60-х років XIX ст. намагався обґрунтувати педагогіку як науку і як «головну мету». Спираючись на ідею виховання у її розвитку педагогіка повинна ревізувати всі проблемні питання, які вирішували теоретики чи практики. Герbartіанці робили акцент на тому, що наука повинна надавати допомогу у виховній практиці й не може орієнтуватися лише на одну дисципліну, а ґрунтуватися на головних педагогічних дисциплінах. Так К.-Ф. Стой розрізняв: «філософську педагогіку», яку він розумів під поняттям завершеної «цілісності опрацьованих визначень»; «практичну педагогіку», пов'язану з організацією навчання та школи, яка спирається на філософську педагогіку й «отримує від неї вказівки»; «історичну педагогіку» (інформує про минулий і сучасний стан науки) [5, с.62].

Герbartіанці пояснювали, що названі три дисципліни залежать одна від одної, проте основною з них є філософська педагогіка (вільна й практична). Відповідно до цього спектру

педагогіки як науки вони віднесли її історичне минуле до: «історії дієтики» (вчення про правильний спосіб життя); «історії дидактики»; «історії годететики» (педагогічне управління); «історії практичної педагогіки» (історія школи та освіти). Послідовники Й.-Ф. Гербарта пояснили необхідність «історичної педагогіки» тим, що педагогічна діяльність виявляється за допомогою вимог, зв'язків, певних вражень, неочікуваного й неконтрольованого збудження, аніж розуміння та ясних уявлень. Оскільки останні «діють на вимогу» науки, то мислення має бути пронизане та «облагороджене» незалежно від педагогічної практики історично-системно [6, с.95].

К.-Ф. Стой, зокрема, не визнавав ні хронологічного, ні прагматичного, а лише єдине генетичне «написання історії», робив акцент на методи сприйняття, який вирізняв розумово-наукову педагогіку від інших. Гербартіанець підтримував точку зору тих педагогів, які могли змінити педагогічне мислення й прагнули єдності у визначенні педагогіки як цілісної науки [5, с.132]. Популяризатор ідей Й.-Ф. Гербарта розглядав науку про виховання як «похідну», яка має свої корені в інших науках [5, с.38]. Методика педагогіки вимагає власне педагогічного навчання: дієтики, дидактики, годететики, історії школи та навчання, історії освіти та, так званого, педагогічного підґрунтя (етики, психології, загальної і професійної освіти, навичок й майстерності). Педагогічні основи (етика, психологія, загальна і професійна освіта, навички й майстерність) базувалися на розвиненій Й.-Ф. Гербартом системі і тому К.-Ф. Стой запропонував для загального педагогічного навчання глибше вивчати як праці Й.-Ф. Гербарта і його сучасників (Бенеке, Шляйєрмахера), так і класиків педагогіки (Локке, Коменського, Руссо, Базедова, Рохова та Песталоцці).

Водночас поряд з подвійною критикою гербартіанці подали прагматично спрямовані, цінні пояснення, доведені факти в Німеччині та поза її межами, як напр., у Швейцарії П. Метц оприлюднив викладене Ю. Олькерсом (1992) дослідження «*Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform*» «Гербартіанство як парадигма для професійної та шкільної реформи», в якому автор намагався показати наскільки гербартіанство є визначальним як педагогічна теорія у розумінні зразка, моделі для професійного навчання та шкільної реформи [4, с.18]. У 1979 році була видана спільна праця Б. Адл-Аміні, Ю. Олькерса та Д. Нойманна «Педагогічна теорія і виховна практика. Основи та вплив теорії педагогіки та дидактики Й.-Ф. Гербарта» («*Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Grundlegung und Auswirkungen von Herbarts Theorie der Pädagogik und Didaktik*»), особливістю якої була жвава дискусія щодо використання поняття «парадигма» та обмін думками навколо питання скорочення вивчення педагогіки як теоретично-практичної дисципліни. Ю. Олькерс виходив з того, що модель не може бути перенесена без поправок з «дослідницької практики на практику діяльності» і розумів, що ознаки парадигми будуть наявними у «Школі Ціллера – Райна» [4, с.47].

Як зазначав у своїй праці «Структура наукових революцій» «*Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*» Т.-С. Кун, «кожна наукова революція має свої втрати і свої перемоги» [1, с.178]. Час від часу між членами наукових спілок відбуваються предметні обговорення-суперечки, то саме тоді, на його переконання, результатом таких дискусій стає істина. Т.-С. Кун звернув увагу на необхідність докладно вивчати попередній досвід. Позаяк такий масштаб проблемно-історичного аналізу є найкращою передумовою для об'єктивного підсумку й забезпечує успіх парадигми.

У другій половині ХХ ст. працею «Щоденник історії німецької освіти» «*Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*» історики педагогіки, дидакти знову повернулися до ревізії негативної критики школи гербартіанців й з'ясували, що свідомо чи несвідомо радикально критичні зауваження повторювалися дослідниками гербартіанства, незважаючи на те, що їх вчення мало всі науково-соціологічні ознаки парадигми. Їх школа відповідала (за Т.-С. Куном) всім параметрам солідного наукового об'єднання, яке послідовно захищало власну сукупність ідей, власну модель проти будь-яких критичних нападів. Гербартіанці розробили специфічні методи дослідження та форми організації, піклувалися про наукове зростання та поширення своїх основоположних ідей, створювали передумови дискусій з питань педагогіки. Така полеміка носила успішний характер, оскільки як «нормальна» наука була задіяна у вирішенні важливої педагогічної проблематики.

Педагогіка школи Й.-Ф. Гербарта була зорієнтована на індивідуум, а в «різносторонності інтересу» вбачала ідеал, який поєднував розумове та духовне життя. Гербартіанці вивели мету виховання з практичної філософії Й.-Ф. Гербарта й тим самим репрезентували уніфіковану науку виховання. Формування морального характеру як головної мети виховання базується, на їх переконання, не на практичній філософії німецького класика, а на християнсько-релігійному світогляді.

Герbartіанці по-новому розробили й модернізували концепцію педагогічного управління Й.-Ф. Гербарта. Управління, дисципліна і виховання досягали поставленої мети, коли вихованець самостійно визначав свій життєвий шлях, тобто стиль управління герbartіанців був не авторитарним, а «педагогічним» в класичному розумінні. Учні Й.-Ф. Гербарта підготували передумови для реформи школи, яка не лише передає знання, сприяє розумінню моралі, але й готує до креативного навчання і відпочинку, зміцнює дух й допомагає релігійному усвідомленню.

Висновки. Послідовниками Й.-Ф. Гербарта було порушено низку важливих питань: релігійно-філософські основи навчання (герbartіанці виступили проти будь-якого догматизму); філософськи обґрунтували педагогічні цілі; категорично відмовилися від будь-якого ототожнення не лише з положеннями емпіризму, але й, передусім, матеріалізму; орієнтувалися на метафізику Й.-Ф. Гербарта (абсолютний позитив – абсолютна простота). При дослідженні генези і принципу дії людського розуму герbartіанці відстоювали думку, що всі процеси свідомості не можуть пояснити розумові здібності й певні формування уявлень у свідомості мають пізнавально виражене спрямування.

У праці «Нові міркування до поняття парадигма» «Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigmas» Т.-С. Кун зазначив, що «парадигма» є те, що «є спільним між членами наукової спілки» і навпаки, «володіння спільною парадигмою характерне для однієї групи наукової спілки» [2, с.390] і тому можна ставити питання чи мало герbartіанство свою освітню парадигму. У будь-якому випадку завжди є скептики, які міркують, що з часу офіційного заснування «Спілки наукової педагогіки» герbartіанство обтяжене категорією «спілка», яка мало має зв'язку із наукою, а набагато більше пов'язана з організацією за інтересами. Проте, як доводять німецькі учені (А. Бліднер (A. Bliedner), М. Вінклер (M. Winkler), П. Зедлер (P. Zedler), В. Клінгберг (W. Klingberg), Р. Коріанд (R. Coriand), Г. Мюллер (H. Müller)) не можна піддати сумніву доказовість науковості герbartіанства.

Перспективи подальшого дослідження в даному напрямі ми вбачаємо в дослідженні та аналізі впливу поглядів герbartіанців на розвиток освітньої системи в Австрії.

1. Kuhn Th.S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 2. Auflage mit dem Postscriptum, Frankfurt am Main, 1976. – 239 S.

2. Kuhn Th.S.: Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigmas. In Ders.: Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2010. – S. 389–420.

3. Lassahn R.: Tendenzen internationaler Herbart-Rezeption / Rudolf Lassahn (Hrsg.) Autor/in Lassahn, Rudolf Ort/Verlag Kastellaun: Henn, 1978. – 139 S.

4. Oelkers, Jürgen: Wilhelm Rein und die Konstruktion von „Reformpädagogik“. In: Rotraud Coriand/Michael Winkler (Hrsg.): Der Herbartianismus – Die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1998. – 185 S.

5. Stoy, K.V.: Altes und Neues. Der pädagogischen Bekenntnisse zweites Stück. / Karl Volkmar Stoy. – Jena: Frommann, 1847. – 174 S.

6. Zedler, P.: Die Anfänge des Herbartianismus. Zur Rekonstruktion eines praktisch-erfolgreichen Theorieprogramms. In: Peter Zedler/Eckhard König (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Deutscher Studien Verlag. – Weinheim, 1989. – 319 S.

7. Zedler, P.: Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte. In: Peter Zedler/Eckhard König (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. – Weinheim, 1989. – 285 S.

8. Zeitschrift für exacte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus. Herausgegeben von F.H.Th. Allihn, Th. Ziller, O. Flügel, Langensalza, Bd. 1, 1861. – 492 S.

9. Zeitschrift für exacte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus. Herausgegeben von F.H.Th. Allihn, Th. Ziller, O. Flügel, Langensalza, Bd. 4, 1874. – 516 S.

10. Ziller, T.: Allgemeine Pädagogik. 2. Auflage der Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Herausgegeben von Dr. Karl Just, Leipzig, 1892. – 430 S.

11. Ziller, T.: Allgemeine philosophische Ethik. Zweite Auflage. Herausgegeben von Otto Ziller, Langensalza, 1886. – 253 S.

12. Ziller, T.: Einleitung in die allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. / nach des Verfassers Handexemplar. Herausgegeben von Otto Ziller, Langensalza, 1901. – 169 S.

The article analyzes herbartianism as a scientific union; the standards compliance, methodological concepts, methods, technologies and tools for scientific activity are determined; it identifies contradictions between certain positions in the sense of “herbartianism paradigm”.

Key words: a scientific union, Herbartianism paradigm, pedagogical fundamental concepts, school reform.

ДЕФІНІТИВНО-СМИСЛОВА ХАРАКТЕРИСТИКА НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗМІСТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗМІСТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено спробу обґрунтувати та охарактеризувати науково-методичне забезпечення змісту дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі України з позиції дефінітивно-сміслового аналізу.

Ключові слова: зміст дошкільної освіти, науково-методичний супровід, програмно-методичне забезпечення, освітня програма.

Постановка проблеми. У зв'язку з новими орієнтирами розбудови нашої держави пріоритетними були визначені принципи демократизації та націоналізації освіти, які покладено в основу державних освітніх стандартів, що передбачають оновлення змісту навчання й виховання підростаючих поколінь на засадах гуманізації, диференціації та інтеграції.

Необхідною умовою вирішення завдань дошкільної освіти на належному рівні є використання, поряд із нормативно-правовим, науково-методичного забезпечення. Відповідно до Ст. 26 Закону України “Про дошкільну освіту” визначено такі завдання науково-методичного забезпечення системи дошкільної освіти: розроблення та впровадження програмно-методичної бази; створення навчально-виховних програм, навчально-методичних та навчально-наочних посібників; організація співпраці з іншими навчальними закладами для підвищення ефективності програмно-методичного забезпечення; аналіз стану освітньої роботи та рівня розвитку дитини відповідно до завдань дошкільної освіти, Базового компонента дошкільної освіти [3, с.115].

Розробкою науково-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти – програмно-методичних пакетів, навчальних посібників, оновлених відповідно до модернізованого змісту дошкільної освіти дидактичного матеріалу, адресованого різним категоріям (студентам педагогічних навчальних закладів усіх рівнів акредитації, педагогам різних типів дошкільних навчальних закладів, батькам) займаються провідні спеціалісти у галузі дошкільної освіти.

Аналіз наукових досліджень. Науково-методичне забезпечення вітчизної дошкільної освіти пов'язане із науковою діяльністю широкого кола дослідників: Н. Баглаєва, О. Богиніч, О. Білан, Г. Беленька, Е. Вільчковський, Н. Гавриш, А. Гончаренко, Н. Денисенко, О. Долинна, О. Кононко, К. Крутій, Н. Кудикіна, В. Кузьменко, Н. Лисенко, О. Проскура, О. Павленко, Т. Піроженко, З. Плохій, Г. Раратюк, О. Терещенко, В. Тименко, О. Хорошковська, Т. Шкваріна, Л. Якименко. Їхні наукові праці, трансформуючись із сучасними інноваційними педагогічними технологіями, втілюються у практику роботи дошкільних навчальних закладів безпосередньо через науково-методичні документи, чітко націлюючи на корекцію змісту навчально-виховного процесу, перехід на особистісно орієнтований, гнучкий, технологізований підхід.

Формулювання цілей статті. Здійснити дефінітивно-сміслову характеристику науково-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти у сучасному освітньому просторі України.

Виклад основного матеріалу. Якість функціонування першої ланки в загальній системі освіти об'єктивно узалежнена від науково-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти. Розглядаємо його складовим і неподільним компонентом цілісного програмно-методичного комплексу. Оскільки дефінітивно-сміслову характеристику науково-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти передбачає насамперед аналіз програмно-методичного комплексу, з'ясуємо сутність понять “програма” і “навчальний посібник”.

Програма у словниках тлумачиться як продуманий план якої-небудь діяльності, роботи; стислий виклад основного змісту навчального предмета [4, с.365]. За Н. Волковою, навчальна програма – документ, що визначає зміст і обсяг знань, умінь і навичок з кожного навчального предмета, зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання [1, с.258]. А. Кузьмінський дає таке визначення навчальної програми – документ, затверджений Міністерством освіти, в якому подається характеристика змісту навчального матеріалу із зазначенням розділів, тем, орієнтовної кількості годин на їх навчання [6, с.142].

Навчальні програми мають відповідати високому науковому рівню, передбачати виховний потенціал, генералізувати навчальний матеріал на основі фундаментальних положень сучасної

науки, групувати його навколо провідних ідей і наукових теорій. У них не повинно бути надто ускладненого і другорядного матеріалу; їх призначення – реалізувати міжпредметні зв'язки; ідеї взаємозв'язку науки, практики і виробництва, передбачити формування умінь і навичок учнів з кожного предмета.

Важливу роль відіграє авторська модернізація навчальних програм залежно від нових методичних знахідок, науково-методичного прогресу і змін в соціальному житті. А. Хуторської вживає термін “освітні програми”, які визначають зміст освіти певних рівнів і спрямованості. Автор поділяє програми на такі: програми дошкільної освіти, початкової загальної освіти, основної загальної освіти, вищої професійної освіти [9, с.75].

Програма, як правило, фіксує освітні цілі і результати пропонованої дітям освітньої діяльності. К. Кругій характеризує освітню програму як складну і відкриту систему компонентів (частин) і зв'язків між ними, об'єднаних пріоритетними освітніми цілями, концептуально взаємообумовленими завданнями і змістом, формами і методами організації освітнього процесу, де кожна позиція накладає відбиток на всі інші, що і створює в результаті певну сукупність умов для розвитку дитини [5]. Освітня програма закладу є також комплексом прийомів із забезпечення ефективної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу в досягненні поставлених цілей і отриманні проєктованих результатів.

Значення і цінність навчально-виховної програми полягає в тому, щоб виразити цілеспрямованість освітнього процесу в ДНЗ (стратегічну і тактичну), визначити себе як єдиний живий організм, цілісну педагогічну систему, де кожен елемент, частина, зберігаючи свою особливість, працює разом з іншими у злагодженому ритмі, продовжуючи і підтримуючи один одного.

На думку О. Долинної сучасні програми для дошкільної освіти – це такі своєрідні навчальні видання, які, на відміну від навчальних програм для загальної середньої освіти, не лише визначають зміст, обсяг, порядок вивчення і подачі дітям певного навчального матеріалу, а й орієнтують на комплексну реалізацію виховних, розвивальних, навчальних завдань із поступовим ускладненням на кожному віковому етапі, стадії, фазі. Будь-яка нова програма для дошкільної освіти (загальна або профільна) буде актуальною, якщо розроблятиметься з урахуванням вимог часу, прогресивних тенденцій і підходів до організації, змістового наповнення педагогічного процесу та відповідатиме затвердженим освітнім стандартам [2, с.13].

У довіднику Л. Лохвицької зазначено, що програма виховання й навчання дітей дошкільного віку – державний документ, який визначає цілі, завдання і зміст роботи з дітьми з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Науково, методично обґрунтована програма покликана синтезувати історичні надбання, нові досягнення теорії та практики дошкільної освіти, актуальні суспільні вимоги до неї, відповідати особливостям пізнавальної діяльності дітей, забезпечувати їхній гармонійний розвиток [3, с.141].

Отже, погоджуючись з дефініцією, що подає Т. Степанова, під програмою для ДНЗ будемо розуміти навчальне видання, нормативний документ, у якому відповідно до державного стандарту дошкільної освіти окреслено зміст навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку за відповідними розділами, зміст яких конкретизовано в кожній віковій групі; передбачає організацію життя дітей, режим дня в ДНЗ; передбачає різні види діяльності; має чітку структуру та регламентований зміст, спрямована на формування у дітей знань, умінь і навичок [9, с.75].

Будь-який навчальний заклад працює за програмами, підручниками, навчальними посібниками. Оскільки дошкільна освіта не передбачає використання підручників, з'ясуємо поняття “навчальний посібник”.

А. Кузьмінський визначає навчальний посібник як навчальну книгу, в якій подається зміст навчального матеріалу, що не завжди відповідає вимогам чинної програми, а виходить за її межі; визначаються додаткові завдання, спрямовані на розширення пізнавальних інтересів учнів, розвиток їх самостійної пошукової пізнавальної діяльності [6, с.145]. За Н. Волковою, навчальний посібник є книгою, матеріал якої розширює межі підручника, містить додаткові відомості [1, с.260].

Під навчально-методичним посібником, яким користуються дошкільні навчальні заклади, будемо розуміти навчальне видання, в якому подано розгорнуті рекомендації, допоміжні довідкові матеріали для педагогів (вихователів) з реалізації мети і завдань освіти дітей, з організації педагогічного процесу, використання змісту, форм і методів навчання й виховання дітей, використовуються з метою методичної підтримки конкретної програми (чи програм), дидактичних матеріалів, навчально-методичних комплектів [4, с.343]. Навчальний наочний посібник є

навчальним виданням, що передбачає формування у дітей уявлень про довкілля, його явищах, зв'язках, залежностях; сприяє уточненню і поглибленню знань, окремих уявлень дітей, розвитку в них необхідних умінь і навичок; адресовані як дітям, так і дорослим [4, с.343].

Розмаїття науково-методичного забезпечення на практиці сприяє реалізації ідеї поступального розвитку вітчизняного дошкільця на засадах демократизму і плюралізму, дає право вибору всім учасникам освітнього процесу, а також стимулює подальший розвиток різних наукових шкіл в Україні, які мають належний потенціал для розроблення сучасних програм і методичного забезпечення до них.

Побудова освітнього процесу не за однією, а за кількома програмами дає змогу повніше врахувати інтереси, бажання, потреби, можливості задатки кожного дошкільника задля своєчасного розвитку його особистості. За Н. Лисенко, педагогам надається право не тільки вибирати програму, а й здійснювати певне корегування та адаптацію її змісту з урахуванням умов реального педагогічного процесу конкретного дитячого садка. Зрозуміло, що в умовах, які склалися в сучасному дошкільці, надзвичайно важливим є дотримання цивілізованого контролю за рівнем освіти дітей у різних типах дошкільних закладів і його має забезпечити документ “Базовий компонент дошкільної освіти” з уведенням державних освітніх стандартів [7, с.87].

Сектор науково-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти Інституту інформаційних технологій і змісту освіти МОНмолодьспорту України на основі узагальненого досвіду розроблення, затвердження та впровадження програм визначив основні критерії розподілу навчально-виховних програм на види, відповідно до чинної законодавчої бази: 1) за концептуальними засадами (традиційні, альтернативні, інноваційні); 2) за пріоритетністю використання (основні, додаткові); 3) за особливостями спрямування й змістового наповнення (комплексні, парціальні); 4) за призначенням (загальні, спеціальні, профільні, експериментальні); 5) за рівнем впровадження (загальноукраїнські, регіональні, локальні) [2, с.13].

Розглянемо детальніше види програм за запропонованими критеріями.

Визначальними для кожної програми є концептуальні засади, на яких вона ґрунтується. Тож за цим критерієм програми можна поділити на традиційні, альтернативні, інноваційні.

Традиційні програми базуються на усталених, загальнодовідомих, перевірених часом підходах до організації та змісту освітнього процесу. Вони зрозумілі і доступні кожному педагогу.

Альтернативні програми розробляються на інших, порівняно із загальноприйнятими, вже відомими, філософсько-концептуальних засадах організації, змістового наповнення освітнього процесу, створення умов розвитку, виховання і навчання дітей. Такими є, зокрема, програми організації освітнього процесу в дошкільному закладі на засадах Вальдорфської педагогіки, системи М.Монтессорі. Нині альтернативні програми теж мають відповідати вимогам Держстандарту – Базовому компоненту дошкільної освіти.

Нові прогресивні концептуальні підходи, новий погляд на ролі дитини і педагога в освітньому процесі, форми організації дитячої діяльності можуть бути втілені в інноваційній програмі. Такою сьогодні є Державна базова програма “Я у Світі”.

Важливим орієнтиром слугує пріоритетність використання програм. Тому за даним критерієм розрізняють основні та додаткові освітні програми.

Основні програми конкретизують вимоги Базового компонента дошкільної освіти як державного освітнього стандарту для всіх форм здобуття дошкільної освіти. У них визначено основні концептуальні засади освітнього впливу на дітей, подано вікові психофізіологічні характеристики вихованців, пріоритетні завдання (розвивальні, навчальні, виховні), змістові складові освітньої діяльності з дітьми, орієнтовні обсяги змісту дошкільної освіти; наведено критерії розвиненості, вихованості й навченості дітей, що базуються на науково обґрунтованих нормативних показниках їхнього фізичного і психічного розвитку на кожному віковому етапі дошкільного дитинства, у тому числі дітей з особливими потребами. Основна програма може складатися з однієї частини – інваріантної, обов'язкової для реалізації у дошкільній освіті, або з двох частин – поєднати інваріантну і варіативну, необов'язкову для широкої практики складову змісту дошкільної освіти.

Як зазначає О. Низковська, основні програми розробляються на замовлення державних органів управління освітою, спеціально створеними за наказом цих органів авторським колективом (робочими групами) і затверджуються ними. До основних програм належать Державна базова (з 2008 року Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”) і спеціальні програми, за

якими мають працювати дошкільні заклади та групи компенсаторного типу для дітей з особливими потребами [2, с.14]. Усі інші програми для дошкільної освіти, крім основної, є додатковими.

Додаткові програми можуть бути різної спрямованості, різнитися повнотою охоплення освітніх функцій і компонентів змісту дошкільної освіти. Вони базуються на основній програмі та доповнюють, уточнюють, поглиблюють, розширюють її зміст в інваріантній та(чи) варіативній частинах. Додаткові програми, як правило, є авторськими. Унікальність цих програм полягає в тому, що їхні автори спираються на власні наукові розробки і практичний досвід.

Пріоритетність програм значною мірою залежить від повноти охоплення ними освітніх функцій і змістових компонентів дошкільної освіти. Тож за спрямованістю на реалізацію розвивальних, виховних, навчальних цілей освіти, змістовими складовими і наповненням розрізняють комплексні та парціальні програми.

Комплексні програми створюються відповідно до Базового компонента дошкільної освіти. Вони окреслюють оптимальний комплекс розвивальних, виховних, навчальних функцій і змістових напрямів організації життєдіяльності в межах вікової компетентності дітей до 6 (7) років, передбачають поступове ускладнення програмового змісту на кожному віковому етапі, зокрема, за лініями розвитку дитини (фізичним, соціально-моральним, емоційно-ціннісним, пізнавальним, мовленнєвим, художньо-естетичним, креативним) та за різними видами діяльності дітей (ігрової, рухової, трудової, пізнавальної, комунікативно-мовленнєвої, образотворчої, музичної, театралізованої та ін).

Усі основні програми – комплексні, проте комплексними можуть бути й додаткові програми. Комплексні додаткові програми використовуються в межах основної освітньої діяльності для реалізації завдань інваріантної складової Державної базової програми у час, відведений на її виконання, а також для надання додаткових освітніх послуг відповідно до варіативної складової змісту основної Державної базової та певної додаткової комплексної програми.

Сьогодні чинними є такі комплексні додаткові програми загальноукраїнського рівня впровадження: “Впевнений старт” (керівник Т. Панасюк), “Дитина в дошкільні роки” (наук. керівник К. Крутий), “Дитина” (наук. керівники О. Проскура, Л. Кочіна, В. Кузьменко, Н. Кудикіна) [8, с.3]. О. Долинна зазначає, що готується до перевидання як додаткова програма розвитку дітей дошкільного віку “Українське дошкілля” (наук. керівник О. Білан) [2, с.15].

Парціальні програми укладаються з дотриманням засад і вимог основної комплексної програми. Вони поглиблено висвітлюють один чи кілька її змістових компонентів, напрямів освітньої роботи (художньо-естетичного, фізкультурно-оздоровчого, пізнавального, етнокультурного, комунікативно-мовленнєвого чи ін.), доповнюючи зміст інваріантної чи(та) варіативної частини основної або додаткової комплексної програми.

Парціальні програми є додатковими і є основою для організації діяльності дошкільних закладів за певним пріоритетним напрямом та надання дітям освітніх послуг через функціонування творчих студій, гуртків, секцій у дошкільних, позашкільних, загальноосвітніх закладах та практичну діяльність домашніх педагогів (гувернерів) тощо.

Міністерством освіти і науки України рекомендовані та схвалені для використання в роботі з дошкільниками такі парціальні програми станом на 2011-12 н. р.: “Українотворець” (П. Кононенко, Л. Касян, О. Семенюченко), “Кольорові долоньки” (І. Ликова), “Дитяча хореографія” (А. Шевчук), “Англійська мова для дітей дошкільного віку” (Т. Шкваріна), “Лего-конструювання” (Т. Пеккер) [8, с.3].

Кожна програма має свого користувача, адресата, призначена для задоволення освітніх потреб різних категорій вихованців та урахування певної специфіки діяльності тієї чи іншої форми надання освітніх послуг. Залежно від такого призначення програми для дошкільної освіти бувають загальні, спеціальні, профільні та експериментальні.

Загальні програми розробляються з метою реалізації вимог Базового компонента дошкільної освіти як державного освітнього стандарту при наданні дошкільної освіти у навчальних закладах і групах загального розвитку.

Спеціальні програми, на відміну від загальних, призначені для дошкільних навчальних закладів і груп компенсаторного типу, діяльність яких організовується з урахуванням специфіки освітнього процесу з дітьми, що мають особливі потреби. Можуть бути використані спеціалістами з корекційної педагогіки при наданні інклюзивної освіти дітям, що інтегруються у дитячі колективи закладів і груп загального розвитку.

О. Долинна інформує про те, що відділами науково-методичного забезпечення змісту корекційної, інклюзивної та дошкільної освіти Інституту інноваційних технологій і змісту освіти проведений моніторинг стану програмового забезпечення закладів і груп компенсаторного типу показав, що сьогодні немає сучасних спеціальних програм для дошкільця. На жаль, педагоги більшості таких закладів і груп змушені керуватися у своїй діяльності застарілими документами, запозиченими російськими та авторськими програмами локального рівня розроблення, затвердження і впровадження. Також О. Долинна зазначає, що нині творчі групи у складі фахівців НАПН, МОНмолодьспорту України, вищих навчальних закладів, провідних практиків дошкільної і корекційної освіти працюють над створенням спеціальних програм для дітей з різними вадами зору, слуху, мовлення, розумового і фізичного розвитку. Нормативною підставою для початку такої роботи стали накази Міністерства освіти, молоді та спорту України [2, с.16].

Профільні програми визначають певний профіль діяльності навчального закладу чи окремих груп, специфіку інших форм здобуття дошкільної освіти. Їхня мета – програмовий супровід діяльності: дошкільних навчальних закладів з надання додаткових освітніх послуг; профільних дошкільних закладів; сезонних дошкільних закладів (груп); груп короткотривалого перебування дітей у дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладах; служб соціально-педагогічного патронату; здійснення родинного виховання тощо.

Експериментальною називається будь-яка програма в період її апробації на предмет можливості та доцільності впровадження у масову практику дошкільної освіти [2, с.16]. Крім того, експериментальні освітні програми створюють для здійснення дослідно-експериментальної та інноваційної освітньої діяльності українського, регіонального рівнів чи рівня навчального закладу, офіційно організованої на підставі відповідних наказів центрального органу виконавчої влади або місцевих органів управління освіти у тих дошкільних закладах (групах), які отримали статус експериментальних або визначені цим наказом як базові для проведення експерименту. Таким чином, будь-яка програма, що проходить апробацію або використовується у ході дослідно-експериментальної діяльності, є експериментальною.

Програми для дошкільної освіти можуть впроваджуватися на рівні всієї України, регіону або окремого дошкільного навчального закладу. Тому за рівнем впровадження розрізняють загальноукраїнські, регіональні, локальні програми.

Загальноукраїнські програми рекомендовані для використання у практиці дошкільної освіти по всій території України. Такий рівень впровадження мають усі основні комплексні, загальні та спеціальні програми.

На загальноукраїнському рівні можуть також впроваджуватися додаткові комплексні та парціальні програми загального й профільного призначення за умови їх відповідності інваріантній та варіативній складовій змісту дошкільної освіти та можливого широкого запровадження незалежно від регіональної специфіки.

Регіональні програми створюються з метою повнішого задоволення потреб населення в освітніх послугах для дітей дошкільного віку певного регіону: однієї чи кількох сусідніх областей, району, мегаполіса, сільської місцевості, промислової, курортної, військової зони тощо. Вони є додатковими, оскільки подають завдання і зміст освітньої роботи з дошкільниками на основі Базового компонента дошкільної освіти, основних програм і при цьому відображають етнічні, історичні, природничо-кліматичні, соціокультурні та інші особливості регіону. Дані програми можуть бути комплексними чи парціальними, загального або профільного призначення.

Локальні програми мають обмежене використання – в окремих навчальних закладах, де надається дошкільна освіта, їх застосовують за таких умов: участь закладу в апробації програми; розроблення й використання програми в ході дослідно-експериментальної діяльності, до якої залучено навчальний заклад; вибір закладом альтернативної програми; організація додаткових освітніх послуг у формі гуртків, студій, секцій; робота закладу (груп) у сезонному чи короткотривалому режимі тощо. Локальна програма може бути запроваджена як додаткова за потреби освітнього закладу та після експертизи з боку місцевих методичних служб на місцях, затвердження місцевими органами управління освітою.

Висновки. Отож, дефінітивно-сміслова характеристика науково-методичного забезпечення дозволяє дійти таких висновків, що загальна спрямованість розвитку змісту дошкільної освіти відповідає прогресивним напрямкам реформування освіти, положенням державного стандарту дошкільної освіти.

Дана проблема не є повністю нами висвітлена, тому потребує подальшого дослідження.

1. Волкова Н. Педагогіка: [навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл.] / Н. Волкова. – К.: Вид. центр “Академія”, 2001. – 576 с.
2. Долинна О. Програми для дошкілля в освітньому просторі України / О. Долинна, О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2011. – № 9. – С. 12–19.
3. Дошкільна освіта: історія і сьогодення: довідник / [упоряд. Л. В. Лохвицька]. – Тернопіль: Мандрівець, 2011. – 208 с.
4. Дошкольное образование. Словарь терминов / Сост. Н. Виноградова и др. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 400 с.
5. Крутій К., Кузьменко В. Модель програмового забезпечення дошкільної освіти: на шляху становлення [Електронний ресурс] / К. Крутій, В. Кузьменко. – Режим доступу: // <http://www.ukrdeti.com/iamysviti/iamysviti6.html>. – Загол. з екрану.
6. Кузьмінський А. Педагогіка: підручник / А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – 3-тє вид., випр. – К.: Знання – Прес, 2008. – 447 с.
7. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля: у 2 ч.: [навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл.] / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – К.: Вища шк., 2006. – Ч. 1 – 302 с.
8. Перелік навчальних видань рекомендованих МОНмолодьспорту України для використання в дошкільних навчальних закладах у 2011/2012 навчальному році // Дошкільне виховання. – 2011. – № 8. – С. 3
9. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець XIX-XX століття) : [монографія] / Тетяна Михайлівна Степанова. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2011. – 424 с.

The article attempts to justify and describe the scientific methods of content pre-school education in the modern educational environment of Ukraine through the definitional and semantic analysis.

Key words: *content of pre-school education, scientific and methodological support, software and methodological support, educational program.*

З М І С Т

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Слазіна Наталія.</i> Проблема творчого розвитку особистості вчителя в роботі педагогічних курсів та педагогічних з'їздів України другої половини XIX – початку XX століття	3
<i>Жданович Оксана.</i> “Американська” шкільна тематика у творчому доробку Лева Ясінчука	6
<i>Калагурка Христина.</i> Федір Науменко – видатний дослідник освіти та шкільництва на Закарпатті	11
<i>Нагачевська Зіновія, Джус Оксана.</i> Соціально-педагогічний контекст творчої спадщини та громадської діяльності Костянтини Малицької (до 140-річчя від дня народження)	14
<i>Проц Марта.</i> Новаторський педагогічний досвід учителів-гуманістів (1970-1980-ті рр.)	20
<i>Розгон Вікторія.</i> Соціокультурні передумови становлення і розвитку педагогічної періодики дошкільного спрямування в Україні	24
<i>Скоморовська Ірина.</i> Західноукраїнські педагоги про організацію та зміст роботи бібліотек зі школярами в міжвоєнний період	28
<i>Стельмашек Ізабела.</i> Педагогічний потенціал філософії Юзефа Марії Гоене-Вронського у контексті сучасності – динаміка соціальних явищ	31
<i>Худзей Олеся.</i> Законодавчо-нормативне забезпечення роботи спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов у кінці XX – на початку XXI ст.	35
<i>Кушнірук Мирослав.</i> До питання про історію розвитку професійно-технічної освіти України в XIX столітті	39
<i>Шевчишин Микола.</i> Окреслення проблем і перспектив розвитку радянської промисловості 30-х років XX ст. у дослідженнях В. Садовського	42

ВИЩА ШКОЛА

<i>Атросенко Тетяна.</i> Підготовка майбутнього вихователя до роботи з розвитку мовлення дітей раннього віку	46
<i>Барило Світлана.</i> Музична підготовка в професійній діяльності вихователя дошкільного навчального закладу	49
<i>Дмитрів Роман, Оклієвич Людмила.</i> Професійна направленість фізичного виховання студентів Педагогічного інституту	52
<i>Кобиланська Лілія.</i> Формування професійних якостей гувернера у процесі вузівської підготовки	56
<i>Кравець Любов.</i> Роль самоконтролю у формуванні особистості майбутнього педагога	62
<i>Кузенко Олександра.</i> Психолого-педагогічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх лікарів	66
<i>Лисенко Неллі.</i> Сучасна освіта як ретранслятор етнокультурної спадщини	69
<i>Марчій-Дмитраш Тамара.</i> Формування професійного потенціалу майбутнього вчителя початкової школи	72
<i>Онїко Валентина.</i> Культурологічний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін для профільної школи	75
<i>Платаш Лариса.</i> Фахова компетентність сучасного вчителя	81
<i>Романишин Ігор.</i> Оцінювання навчальних досягнень студентів-філологів з теоретичних дисциплін в умовах кредитно-модульного навчання	84
<i>Скрипник Надія.</i> Духовне виховання – невід’ємна складова сучасної підготовки студентів медичних ВЗО	89
<i>Чупахіна Світлана.</i> Впровадження лікувального масажу в практичну діяльність вчителя-логопеда: теоретичний аспект	93
<i>Ющак Кишиштоф.</i> Синдром професійного вигорання вчителя	96
<i>Яшин Надія.</i> Соціолого-правовий аспект формування толерантності студентів вищих	

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Ворошиук Оксана.</i> Соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми	104
<i>Дідух Ірина.</i> Реалізація історичного досвіду Пластового виховання в сучасній освітній теорії і практиці	107
<i>Добош Олена.</i> Педагогічно-просвітницький аспект підготовки батьків до взаємодії ДНЗ з родинами вихованців	113
<i>Комар Ірина, Чабанюк Марія.</i> Формування життєвих перспектив у ранній юності: соціально-педагогічний аспект	117
<i>Кулик Іванна.</i> Вплив умов інтернатного закладу на соціалізацію особистості дитини	121
<i>Лемко Галина.</i> Організоване дозвілля як засіб профілактики юнацького алкоголізму	124
<i>Лисенко Олександра.</i> Українська міфологія – фундамент етносвітогляду	128
<i>Нич Оксана.</i> Проблеми морально-релігійного виховання дітей у сім'ях українських емігрантів США	133
<i>Романовська Людмила.</i> Сучасні підходи до реалізації соціально-педагогічної підтримки дитячих і молодіжних об'єднань: зарубіжний досвід	136
<i>Титунь Оксана.</i> Генеза позакласної виховної роботи як важливої складової навчально-виховного процесу в школі (кінець XIX – перша половина XX століття)	140

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

<i>Касторнова Василина.</i> Категорії образовального пространства и среды в системе образования	146
<i>Качмар Олександра.</i> Дидактична гра на заняттях сольфеджіо у вищих педагогічних закладах	151
<i>Мацьонг Іоланта.</i> Навчальні програми і моделювання освітнього простору для дітей	154
<i>Поп'юк Микола.</i> Провідні тенденції процесу інтеграції системи початкової освіти Польщі, Чехії, Словаччини, Угорщини до європейського освітнього простору	162
<i>Федчишин Надія.</i> Генеза освітньої парадигми гербартианства: виклики часу	166
<i>Фроленкова Надія.</i> Дефінітивно-сміслова характеристика науково-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти змісту дошкільної освіти	171

CONTENTS

THE HISTORY OF PEDAGOGICS

<i>Yelagina Natalia.</i> The problem of a creative development of the teacher's personality in teacher training courses and at the congresses of teachers of Ukraine of the second half of XIX - early XX century	3
<i>Zhdanovych Oksana.</i> "American" school themes in creative heritage of Lev Yasinchuk	6
<i>Kalahurka Khrystyna.</i> Fedir Naumenko – the prominent researcher of education in Zakarpattia	11
<i>Nagachevska Zinoviya, Dzhus Oksana.</i> Social and pedagogical context of creative heritage and public activity of Kostiantyna Malyska (to the 140-yh birthday anniversary dedicated)	14
<i>Proz Marta.</i> Innovative teaching in the field of labor education of school children (1970's-1980's)	20
<i>Rozgon Victoria.</i> Sociocultural conditions of formation and development of pedagogical periodicals preschool educational direction of Ukraine	24
<i>Skomorovska Iryna.</i> West Ukrainian teachers about organization and content of libraries' work with schoolchildren in an intermilitary period	28
<i>Stelmasiak Izabela.</i> The educational potential of Józef Maria Hoene-Wroński's philosophy in the context of post-modernity – contribution to research	31
<i>Khudzei OlesIa.</i> Legislatively-normative providing of work of the specialized schools with deep study of foreign languages in the end of XX - in beginning of XXI of century	35
<i>Kushniruk Myroslav.</i> Development of vocational education in the nineteenth century	39
<i>Shevchyshen Mykola.</i> Tracing the problems and perspectives of soviet industry development of 1930-s in investigations of V. Sadovs'kyi	42

HIGHER SCHOOL

<i>Atroshchenko Tetiana.</i> The future educator's training to the work from development of speaking of children of early age	46
<i>Barylo Svitlana.</i> Musical training of future pre-school educators	49
<i>Dmytriv Roman, Oklijevych Lyudmyla.</i> Professional orientation of physical education of pedagogical institute students	52
<i>Kobylanskaya Liliya.</i> The formation of professional skills tutor in the academic work	56
<i>Kravets Lyubov.</i> The Role of Self-control in the Process of the Future Teacher Forming	62
<i>Kuzenko Olexandra.</i> Psychological and pedagogical aspects of future doctors' professional competence forming	66
<i>Lysenko Nelly.</i> Modern education as retranslation of ethnocultural heritage	69
<i>Marchii-Dmytrash Tamara.</i> The professional potential of a future primary school teacher forming	72
<i>Onypko Valentina.</i> Cultural approach in training future teachers to work in profile school	75
<i>Platash Larisa.</i> The professional competence of modern teacher	81
<i>Romanyshyn Ihor.</i> Assessment of students' achievements in theoretical disciplines in conditions of credit modular system of organizing the training process	84
<i>Scrypnyk Nadiya.</i> Spiritual upbringing as an indispensable component of modern education of medical students	89
<i>Chupakhina Svitlana.</i> Introduction of massotherapy in practical activity of speech teacher-therapist: theoretical aspect	93
<i>Juszczak Krzysztof.</i> Teacher's burnout syndrome	96
<i>Iashyn Nadiya.</i> Social and low aspect of tolerance forming of higher educational establishments' students in the process of humanitarian preparation	99

THE THEORY OF UPBRINGING

Voroshchuk Oksana. Socialpedagogical work is considered with the gifted children	104
Didukh Irina. Historical experience Plast sales training in modern educational theory and practice	107
Dobosh Olena. Pedagogical - elucidative aspect of parents' training to cooperating of preschools with pupils' families	113
Komar Iryna, Chabaniuk Maria. Forming of vital prospects in early youth: social-pedagogical aspect	117
Kulyk Ivanna. Influence of hostel terms on socialization of personality of a child	121
Lemko Halyna. Organized leisure as means of prophylaxis of youth alcoholism	124
Lysenko Oleksandra. Ukrainian mythology - the foundation etno world view	128
Nych Oksana. The problems of morally-religious education of children in families of ukrainian emigrants of the USA	133
Romanovska Lyudmyla. Modern approaches to the realization of social-pedagogical support of child's and youth associations: foreign experience	136
Tytun Oksana. The origin of out-of-class activities as an important component of teaching and educational process at school (the end of XIX – first part of XX centuries)	140

THE THEORY OF EDUCATION

Kastornova Vasilina. The educational space and the environment concepts in the educational system	146
Kachmar Oleksandra. Didactics game on the solfeggio in pedagogical school	151
Maciag Jolanta. Between the curriculum and modelling of children's educational expanse	154
Pop'yuk Mykola. Key trends in the integration of primary education in Poland, Czech Republic, Slovakia and Hungary to the European education	162
Fedchyshyn Nadiya. The genesis of herbartianism educational paradigm: challenges of the time	166
Frolenkova Nadiya. Definitional and semantic description of scientific methods of content pre-school Education	171

Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського національного університету,
журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6–12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.
2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.
3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, лїве – 2,5 см, правє – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).
4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі *.tif, *.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.
5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.
6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК № 7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1).

Статті пишуться за схемою:

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
 - автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
 - назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
 - резюме й ключові слова українською мовою;
 - постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
 - аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
 - виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
 - список використаних джерел;
 - резюме й ключові слова англійською мовою.
7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вчитана й підписана автором (ами).
 8. У цілому до “Вісника” необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ВІСНИК
Прикарпатського університету

ПЕДАГОГІКА
Випуск XLII

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10,
Педагогічний інститут
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Ministry of Education and Science of Ukraine
Precarpathian National University named after V. Stefanyk

NEWSLETTER
Precarpathian University

PEDAGOGICS
Issue XLII

Published since 1995

Publishers adress: Pedagogical Institute,
Precarpathian National University named after V. Stefanyk
57, Shevchenko Str., 76000, Ivano-Frankivsk

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен
та інших відомостей відповідають автори

Реєстраційне свідоцтво КВ № 435
Здано до набору 25.04.2012 р. Підп. до друку 10.05.2012 р.
Формат 60x84/8. Папір ксероксний. Гарнітура "Times New Roman". Наклад 100 прим.

Видавець
Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК 2718 від 12.12.2006 р.