

74
B53

2/3

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



Педагогіка
Випуск ІХ

Івано-Франківськ
2003

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

ПЕДАГОГІКА
ВИПУСК ІХ



698035

з Д

Люд
Люд
Люд
Люд

НБ ПІУС



698035

ІВАНО-ФРАНКІВСЬК
"ПЛАЙ"
2003

**Вісник Прикарпатського університету.
Педагогіка. 2003. Вип. ІХ.**

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

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

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

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

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського університету імені Василя Стефаника.

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

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

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Видається з 1995 р.
Код 02125266
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА
598035
Адреса редакційної колегії:
Інв. № 76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепа, 10,
Педагогічний інститут

Прикарпатського університету імені Василя Стефаника.
Видавництво "Плай" Прикарпатського університету, 2003.

Тел.: 59-60-51.

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Ольга Плахотнік, Світлана Кравчук
**ЦІННОСТІ ТА ВНУТРІШНІ СТАНДАРТИ ОСОБИСТОСТІ ЯК
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ЇЇ АГРЕСИВНИХ ПРОЯВІВ**

У статті аналізується проблема зв'язку цінностей особистості з її агресивними проявами. Наводяться результати дослідження зв'язку цінностей, внутрішніх стандартів особистості з індивідуально-психологічними характеристиками.

Поширення проявів деструктивної поведінки в нашому суспільстві, зростання випадків насилля серед людей молодого віку – одна з найважливіших проблем, що хвилює батьків, вчителів, психологів, соціальних працівників.

Ще Е.Дюркгейм вказував, що основою суспільства, котра інтегрує його, є суспільна свідомість: загальні вірування, цінності і норми. На його думку, послаблення загальних вірувань та почуттів загрожує дезінтеграцією суспільства, його розпадом. Цінності – узагальнені уявлення, що виступають як узагальнені ідеали, стереотипи суспільної та індивідуальної свідомості, які функціонують як ідеальні критерії оцінки і орієнтації особистості та суспільства [1].

Чи справді певні очікування суспільства можуть сприяти зростанню використання агресії в міжособистісних стосунках?

Проблема дослідження психологічних особливостей цінностей людей молодого віку набуває сьогодні неабиякої значущості, оскільки вони виступають важливою складовою в особистісному самовизначенні молодої людини.

Цінності особистості є регулятором міжособистісної взаємодії. Як відомо, характерними особливостями молодого віку є прагнення до самоствердження, соціальне самовизначення. Н.Д.Володарська вказує, що соціальне самовизначення та пошук себе нерозривно пов'язані з формуванням світогляду. На її думку, характеристиками світоглядного самовизначення є ціннісно-сміслова природа самовизначення, спрямованість на формування ціннісних орієнтацій, життєвих цілей, ідеалів, мотивів, системи взаємин індивіда, визначення життєвих перспектив, процес удосконалення свідомого морального вибору можливостей та шляхів самореалізації, вибір особистісної самоідентичності й моральної відповідальності за свої вчинки.

Світогляд – це погляд на світ у цілому, система уявлень про найбільш загальні принципи і головні засади буття, життєва філософія людини, сума й результат її знань. Як зазначає І.С.Кон [2], світогляд – це не стільки логічна система знань людини, скільки система її переконань, які виражають ставлення людини до світу, її головні ціннісні орієнтації.

життєвість, унікальність, досконалість, здійснення, справедливість, порядок, простота, легкість без зусилля, гра, самодостатність) порівняно з особами групи В на рівні значущості $P < 0,001$ (див. табл. 1). Можна сказати: якщо людина поділяє цінності особистості, що самоактуалізується, то вона розглядає агресію як негативне явище, неприйнятну форму поведінки.

Таблиця 1.

Відмінності в цінностях у осіб **групи А** (що вважають агресію цілком прийнятною формою поведінки) та **групи В** (що вважають агресію негативним явищем)

Характеристика	Групи	Середнє значення	Стандартне відхилення	Стандартна помилка	F-критерій	Рівень значущості
Цінності	A	6,23	1,94	0,35	47,37	$P < 0,001$
	B	9,40	1,96	0,29		

Також виявлений прямий зв'язок між внутрішнім стандартом особистості, що агресія цілком прийнятна форма поведінки з ворожістю, агресивністю, депресивністю, дратівливістю, емоційною нестійкістю, образою (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Відмінності в індивідуально-психологічних характеристиках у осіб **групи А** (що вважають агресію цілком прийнятною формою поведінки) та **групи В** (що вважають агресію негативним явищем)

Характеристики	Групи	Середнє значення	Стандартне відхилення	Стандартна помилка	F-критерій	Рівень значущості
Ворожість	A	10,03	3,16	0,58	4,58	$P < 0,04$
	B	8,51	2,92	0,44		
Агресивність	A	27,67	4,18	0,76	6,31	$P < 0,02$
	B	24,36	6,36	0,95		
Депресивність	A	5,53	1,59	0,29	6,74	$P < 0,02$
	B	4,69	1,22	0,18		
Дратівливість	A	7,03	1,83	0,33	4,78	$P < 0,04$
	B	6,04	1,98	0,29		
Емоційна нестійкість	A	6,03	1,81	0,33	4,23	$P < 0,05$
	B	5,29	1,33	0,20		
Образа	A	4,74	1,92	0,35	6,04	$P < 0,02$
	B	3,62	1,91	0,28		

Як свідчать результати, наведені в таблиці 2, у осіб групи В А рівні ворожості (де $P < 0,04$), агресивності (де $P < 0,02$), депресивності (де $P < 0,02$), дратівливості (де $P < 0,04$), емоційної нестійкості (де $P < 0,05$), образи (де $P < 0,02$) вищі, ніж у осіб групи В. Можна сказати, що актуалізації агресивних проявів особистості сприяє такий внутрішній стандарт особистості: агресія – цілком прийнятна форма поведінки.

Також згідно з однофакторним дисперсійним аналізом виявлений зворотній зв'язок між внутрішнім стандартом особистості, що агресія цілком прийнятна форма поведінки з товариськістю, альтруїстичністю, прагненням до самоактуалізації та креативністю (прагненням до творчості) (див. табл. 3).

Таблиця 3.

Відмінності в індивідуально-психологічних характеристиках у осіб **групи А** (що вважають агресію цілком прийнятною формою поведінки) та **групи В** (що вважають агресію негативним явищем)

Характеристики	Групи	Середнє значення	Стандартне відхилення	Стандартна помилка	F-критерій	Рівень значущості
Товариськість	A	4,47	2,03	0,37	5,83	$P < 0,02$
	B	5,58	1,90	0,28		
Альтруїстичність	A	7,07	2,66	0,49	5,84	$P < 0,02$
	B	8,47	2,31	0,34		
Креативність	A	7,10	2,14	0,39	4,81	$P < 0,04$
	B	8,18	2,05	0,31		
Прагнення до самоактуалізації	A	46,00	9,81	1,79	5,45	$P < 0,03$
	B	51,40	9,81	1,46		

Тобто виявлено, що у осіб групи А рівні товариськості (де $P < 0,02$), альтруїстичності (де $P < 0,02$), прагнення до самоактуалізації (де $P < 0,03$) та креативності (де $P < 0,04$) нижчі порівняно з особами групи В. Крім того, згідно з результатами коефіцієнта кореляції Спірмена, виявлено, що дані чотири характеристики цілком негативно пов'язані з агресивністю як властивістю особистості на рівні значущості $P < 0,05$.

В той же час в нашому дослідженні виявлені прямі вагомні зв'язки прагнення до самоактуалізації з альтруїстичністю (відповідально-великодушним чи альтруїстичним типом міжособистісних стосунків) ($r = 0,65, P < 0,01$).

Слід зазначити, що зарубіжні дослідження свідчать: люди з просоціальною ціннісною орієнтацією (альтруїсти та кооператори) співпрацюють більш охоче, ніж ті, кому властива егоїстична орієнтація (індивідуалісти та суперники) [6]. Вчені дослідили взаємозв'язок між просоціальною орієнтацією та стилем прив'язаності. Просоціально орієнтовані особистості частіше демонструють впевнений стиль прив'язаності в своїх романтичних стосунках [6]. Просоціально настроєні люди, у порівнянні з егоїстами, відносно менше бояться, що їх залишать, і комфортніше почувають себе, вступаючи в близькі взаємини з оточуючими.

На основі розгляду проблеми зв'язку цінностей та внутрішніх стандартів з агресією можна зробити наступні висновки:

1. Цінності та внутрішні стандарти, що мають відношення до агресії, можуть впливати на актуалізацію агресивних проявів особистості.

ОБДАРОВАНА ДИТИНА: ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2. Виявлені прямі значущі зв'язки між внутрішнім стандартом особистості, що агресія – цілком прийнятна форма поведінки з ворожістю, агресивністю, депресивністю, дратівливістю, емоційною нестійкістю, образою.

3. Виявлений зворотній значущий зв'язок між внутрішнім стандартом особистості, що агресія – цілком прийнятна форма поведінки з цінностями особистості, що самоактуалізується (такими як істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, здійснення, справедливість, порядок, простота, легкість без зусилля, гра, самодостатність).

4. Виявлені зворотні значущі зв'язки між внутрішнім стандартом особистості, що агресія – цілком прийнятна форма поведінки з товариськістю, альтруїстичністю, прагненням до самоактуалізації та креативністю (прагненням до творчості).

Знання психологічних особливостей агресивних проявів особистості молодого віку, їх зв'язку з цінностями та внутрішніми стандартами сприяє прогнозуванню проявів агресії в критичних ситуаціях, розробці ефективних засобів психокорекційної роботи, розумінню складних механізмів соціально-психологічної адаптації.

Перспективою нашої роботи є подальша розробка проблеми зв'язку цінностей особистості молодого віку з її агресивними проявами.

1. Попова И.М., Моин В.Б. Сознание и трудовая деятельность. – Киев–Одесса. – 1985. – 218 с.
2. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. – М., 1984. – 459 с.
3. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль: Пер. с англ. – СПб.: прайм-Евронек, 2001. – 243 с.
4. Аронсон Э. Общественное животное: Введение в социальную психологию: Пер. с англ. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 347 с.
5. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 1998. – 357 с.,
6. Чалдини Р., Кенрик Д., Нейберг С. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! – СПб.: прайм-Евронек, 2002. – 273 с.
7. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб.: прайм-Евронек, 2002. – 438 с.

Olga Plahotnik, Svetlana Kravchuk

THE VALUES AND INNER STANDARDS OF PERSONALITY AS PSYCHOLOGICAL DETERMINANT OF AGGRESSIVE DISPLAYS

It is considered in article the problem of tie of the values of personality with aggressive displays. It is showed the results of investigation of tie of the values, inner standards of personality with individual-psychological characteristics.

Глобальні проблеми соціального прогресу людства вимагають від сучасної людини вироблення навичок глибокого, результативного і мобільного мислення. Соціально-економічний розвиток суспільства визначають люди, здатні орієнтуватися в ситуаціях, що змінюються, виявляють творчу ініціативу, вміють творчо мислити. Очевидно, що перед сучасною психолого-педагогічною наукою постають питання про виявлення, підтримку та розвиток дитячих обдарувань як цінного ресурсу суспільства. Опрацювання сучасних науково-теоретичних джерел, в яких представлені погляди вітчизняних та зарубіжних учених щодо видів дитячої обдарованості (Б.М.Теплов, А.В.Петровський, В.О.Моляко та ін.), дає нам підстави розглядати інтелектуальну обдарованість як надзвичайно високий рівень інтелектуальних здібностей, які сприяють легкості навчання (спостережливості, гостроті, рухливості, швидкості, багатій та різноманітній обізнаності дитини), запам'ятовуванню та збереженню інформації, оволодінню процесами обробки, поняттями.

Одним із найважливіших компонентів інтелектуальної діяльності дитини є увага. Жоден психічний процес – сприймання, мислення, пам'ять чи уява – не може відбуватися без уваги. Психологічні дослідження свідчать, що чим вищий рівень розвитку властивостей уваги – обсягу, стійкості, розподілу, переключання і концентрованості – тим вища ефективність навчання. Тому ще в дошкільному віці у дітей потрібно спеціально тренувати уважність. З цією метою в запропонованій статті надаємо систему апробованих розвивальних ігор (таблиця 1) з виокремленням у їх змісті основних пріоритетів розвитку здібностей: стійкості і концентрації уваги, спостережливості, переведення уваги з одного на інший об'єкт. Розглянемо їх детальніше.

Втримувати інтенсивну увагу на одному й тому ж об'єкті чи на одному і тому ж завданні дітям молодшого дошкільного віку ще важко. Чим довше дитина може втримувати свою увагу на завданні, тим глибше вона може проникнути в його зміст і тим більше буде у неї можливостей вирішити його. На шостому році життя стійкість уваги дитини значно збільшується, але все ж залишається ще слабо розвинутою. Дітям важко зосередитися на одноманітній діяльності, в той час як у процесі емоційно забарвленої гри вони можуть достатньо довго залишатися уважними. Ця особливість уваги шестиліток є одною із підстав, чому заняття з ними не можуть бути побудовані на завданнях, які вимагають постійних вольових зусиль. Стійкість уваги суттєво підвищується, якщо дитина активно взаємодіє з об'єктом, наприклад, розглядає його і вивчає, а не просто дивиться на нього.

Підпорядковувати свою увагу свідомо поставленій меті і вимогам діяльності (довільність уваги) – здатність, яка є основною в психічному розвитку дитини дошкільного віку. Саме завдяки розвитку довільної уваги дитина активно, вибірково може “виймати” з пам’яті необхідну їй інформацію, виділяти головне, суттєве, приймати правильні рішення. Щоб досягти мети, дитині потрібно вміти контролювати свої дії і слідкувати за тим, наскільки вони наближають поставлені завдання [1, с.130]. Для тренування довільної уваги найбільш результативними є завдання, в яких слід послідовно аналізувати різноманітні ознаки (або сторони) одного об’єкта і порівнювати їх з особливостями іншого, помічати в предметах і явищах малопомітні, але суттєві особливості (таблиця 1). Така властивість особистості є “спостережливістю”, котру можна цілеспрямовано розвивати.

Оволодіння мислительними операціями у дошкільному віці відбувається за рахунок дій дитини у зовнішньому плані. Оперуючи безпосередньо з предметами і змінюючи їх стан чи властивості, відбувається інтеріоризація дій завдяки переходу у внутрішній план, відтак вони перетворюються в мислительні дії. Безпосередня дія з предметами (наочно-дійове мислення) у молодшому дошкільному віці (до 3-4 років), у порівнянні з іншими, значно переважає. У старшому дошкільному віці домінує значення належить діям з образами, помітно розвивається здатність діяти зі знаками [1, с.147]. Діючи подумки з образами, дитина уявляє собі реальну дію з предметами і таким чином вирішує поставлене перед нею завдання (наочно-образне мислення.) Виконання дій зі знаками вимагає відволікання від реальних предметів, заміниками цих предметів використовуються слова і числа (логічне мислення) [1, с.147]. Різниця між наочно-образним мисленням і логічним мисленням полягає в тому, що ці види мислення дають можливість виділяти суттєві властивості для різних ситуацій і тим самим знаходити правильне рішення для різних завдань. Образне мислення є більш ефективним у тих випадках, коли суттєві властивості предмета чи явища можна собі уявити, наче побачити внутрішнім зором. Однак коли ці властивості є прихованими і уявити їх неможливо, але можна позначити словами чи іншими знаками, завдання може бути вирішене тільки з допомогою логічного мислення [1, с.150].

Основний акцент у тренуванні мислення дитини шести років, вважаємо, слід робити на розвиток наочно-образного і логічного мислення. З цією метою була розроблена система ігор (таблиця 1), спрямованих на розвиток порівняння, узагальнення, систематизацію, змістового співвідношення.

Уяву дитини слід розвивати з дитинства, і найбільший чутливий, “сензитивний” період для такого розвитку – дошкільний вік. Оскільки уява може творчо перетворювати дійсність, оскільки її образи гнучкі, рухливі, а їх комбінації дозволяють отримувати нові і несподівані результати, розвиток цієї пси-

Таблиця 1.

	Здібності	Розвивальні ігри
Розвиток уваги	Використання заміників предметів	“Живі фігурки”, “Водій таксі” “Вивіски”, “Скринька з казками”
	“Опредмечування”	“Чарівні кола” “Домалой фігурку”
	Створення образу за словесним описом	“Торбинки з подарунками” “Чи таке буває” “Відгадай загадку”
	Відтворення цілого з частин	“Збери картинку” “Звідки клаттик?”
	Оперування образом об’єкта у просторі	“Серветки з орнаментом” “Кубики-невидимки” “Розгортки”
	Створення і реалізація плану задуму	“Розшифруй казку” “Казкар” “Архітектор”
Розвиток уваги	Сталість і сконцентрованість	“Муха” “Кола” “Цифри за порядком”
	Переведення	“Веселе триборство” “Ранкова гімнастика” “Літера-цифра”
	Спостережливість	“Шерлок Холмс” “Відзнач фігурки”
	Довільність	“Заборонене слово” “Заборонений рух”
Мислення	Порівняння	“Дослідник” “Знайди вирізані клаттики” “Навіщо і чому”
	Узагальнення	“Один зайвий” “Назви одним словом” “Залізниця” “Обручі”
	Систематизація	“Послідовні картинки” “Заповни матрицю”
	Змістовне співвідношення	“Що підходить?” “Підбери до слова картинку” “Придумай сам”

хичної функції є основою для вдосконалювання творчих здібностей дитини. Саме тому в одному розділі таблиці об’єднані ігри для тренування уваги і творчих здібностей. Розвивальні ігри, вміщені в таблиці, сприяють тренуванню репродуктивної уваги, здатності уявляти просторове розташування предмета.

Створювати образи на підставі словесного чи графічного опису (репродуктивна або відтворююча уява) – здатність дуже важлива для майбутньої навчальної діяльності дитини. Репродуктивна уява виявляється, наприклад, під час читання книжки (образне уявлення описуваних ситуацій, персонажів), під час усвідомлення значення нових слів (образне уявлення предметів і явищ, які ці слова позначають). І чим краще у дитини розвинений цей вид уяви, тим точніші, яскравіші і стійкіші образи виникають у її свідомості [2, с.14]. Пропоновані ігри для тренування репродуктивної уяви спрямовані в основному на розвиток двох умінь:

а) створювати образ предмета за його словесним описом;

б) створювати образ цілісного малюнка на основі сприйняття однієї чи кількох його частин.

Усі предмети оточуючого нас світу існують у просторі. Образи уяви, щоб бути адекватними, повинні відображати просторові характеристики цих предметів. Тому дуже важливим є розвивати у дитини здатність “бачити” образ предмета з урахуванням його просторового розташування. Для тренування цієї здатності дітям шести років можна запропонувати ігри двох типів:

а) на уявне перетворення предмета в просторі;

б) на уявлення взаємного розташування кількох предметів у просторі.

Уміння генерувати нові образи, творчо підходити до створення власного інтелектуального продукту – важлива складова частина творчих здібностей людини. І вже у дошкільному віці це вміння можна цілеспрямовано розвивати. Для цього слід усіяко заохочувати оригінальні й несподівані ідеї, народжувані дитячою уявою, а також тренувати способи творення нових образів [1, с.149].

Розвивальні ігри в дошкільному закладі посідають у навчально-виховному процесі важливе місце. В роботі з обдарованими дітьми рекомендуємо максимально наблизити навчальний процес до ігрової діяльності. Стимулювання і саморегуляція навчальної діяльності в таких умовах здійснюються в основному за рахунок допитливості дітей і її постійного стимулювання з боку педагога та створення предметно-ігрового середовища. Спираючись на дослідження французького педагога С.Френе, вважаємо, що заняття в дошкільному закладі повинні бути одночасно серйозними та цікавими, індивідуальними і колективними, вільними і плановими, розумовими та фізичними.

Апробована нами система розвивальних ігор дає підстави стверджувати, що тренування мислительних операцій у дошкільному віці сприяє розвитку інтелектуальних здібностей не тільки в обдарованих, а й у дітей із середнім розвитком здібностей. Надалі вважаємо за доцільне детально досліджувати вплив ігрової діяльності на розвиток творчих, художніх, академічних, креативних здібностей дітей дошкільного віку.

1 Бех І.Д. Виховання особистості. – К.: Либідь, 2003. – С.75-149.

2 Діагностика вербального творчого мислення // Обдарована дитина. – 2002. – №2. – С.13-17.

3 Концепция одаренности // Обдарована дитина. – 2000. – №1. – С.5-10.

4 Альтернативные формы организации учебной деятельности как фактор развития детской одаренности // Одаренные дети и современное образование. – 2002. – №3. – С.51-57.

Nadiya Bilovus

THE GIFTED CHILD: ORGANIZATIONAL-METHODICAL PROVIDING OF ACTIVATION OF COGNITIVE PROCESSES IN PLAYING ACTIVITY

In the article an intellectual gift is considered. The questions of diagnostics decide, methodical providing of development of intellectual capabilities of children of preschool age. There are raised the problems of development of cognitive processes (attention, thought, imagination) by facilities of developing games.

Наталія Гнесь

ДІТІ З ВАДАМИ ЗОРУ В СУЧАСНИХ ТИПОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

Найбільшу кількість вражень про навколишній світ мозок дитини отримує за допомогою зорового аналізатора. Він є визначальним чинником формування уявлень про реальний предметний світ, його предмети та явища. Зорово-просторові уявлення мають особливе значення для рухової сфери, оскільки рухи формуються під зоровим контролем та в процесі цілеспрямованого навчання. Скажімо, оволодіння абеткою, числовими і графічними зображеннями тощо ґрунтується на результатах зорового сприйняття. Відтак зоровий контроль є визначальним у пізнаванні предметів, їх якостей і властивостей.

Зір неподільно взаємодіє з комплексом органів, які творять сенсомоторну основу організму. Це руховий, дотиковий, слуховий, нюховий аналізатори, які за умови тривалого вправління творять складні системи зв'язків, так звані стереотипи [3]. Їх функціонування забезпечує необмежений спектр функцій і процесів життєдіяльності не лише маленької дитини, а й дорослої людини. Щодо психічного розвитку дитини в сенситивному періоді формування її особистості, слід наголосити на унікальності впливу зорового аналізатора. Отож його порушення, а також вади в діяльності викликають у малюків значні утруднення в перебігу пізнавальних процесів у пізнанні довкілля, оскільки обмежують можливості не лише практичних дій, а й орієнтацію загалом.

За твердженнями вчених і практиків, які вивчають прикладні аспекти роботи з дітьми, яким притаманні певні вади в розвитку зорового аналізатора,

пізнавальна діяльність таких дітей відбувається на досить обмеженій сенсорній основі [2, с.3]. Відтак інформація, якою опановують діти, потерпає не лише якісно, а й кількісно. Її обсяг дещо обмежений та однобічний. Особливо це стосується предметів і явищ довкілля, які потребують різностороннього обстеження одночасно кількома аналізаторами.

Правомірно стверджувати, що ступінь обмеженості обсягу інформації прямо залежить від глибини ураження зорового аналізатора, а також обумовлений рівнем сформованості в означеній групі дітей способів та прийомів пізнавальної діяльності. Чимале значення має вплив низки інших об'єктивних факторів: предметно-ігрове середовище, наявність дидактичних матеріалів, дотично ускладнених для використання в різних видах діяльності, спрямованість наставлянь дорослого на прикладні аспекти діяльності тощо.

Результати досліджень тифлопедагога В.М.Гридякіна свідчать про відсутність жорсткої чи прямої залежності між станом зорових функцій організму дитини з порушенням зору, зокрема косоокістю, і якістю сприйняття нею навколишнього світу. В окремих дітей з нижчою гостротою зору буває фонд уявлень більший, ніж у дітей з вищими чи достатніми показниками гостроти зору і навпаки [1]. У започаткованому дослідженні переслідують мету довести значущість впливу предметно-ігрового середовища з дотичним набором матеріалів та способів їх використання під керівництвом належно кваліфікованого педагога на інтелектуальний розвиток дітей з вадами зору, що гармонізує їх адаптацію та соціалізацію в довкілля однолітків і дорослих.

Актуалізуємо роль умінь кожної дитини послуговуватись у процесі пізнання послабленим зором, а також мобілізувати збережені органи відчуттів – слух, дотик, кінестезію та ін., відповідно до механізмів компенсаторного функціонування органів та їх систем.

Під час роботи з дітьми з вадами зорового аналізатора радимо насамперед розвивати механізми компенсації нестачі тієї частини зорового сприйняття, яку можна усунути шляхом активізації інших аналізаторів – слухового, рухового тощо. Водночас радимо належним чином проводити роботу й щодо можливого усунення патологій зору чи його корекції.

Дані статистичного аналізу захворюваності дітей 1-6-річного віку, що відвідують дитячі дошкільні заклади м. Чернівці, свідчать про те, що в 10% випадків вони потребують корекції органів зору. Отож актуальним є вивчення і впровадження позитивного досвіду (розвивальні дидактичні ігри, профілактичні та корекційні фізкультурні хвилини, паузи, заняття тощо) роботи з дітьми з вадами зору в спеціальних дошкільних закладах у практику типових дошкільних установ.

Планування освітнього процесу в спеціальних закладах дошкільної освіти для дітей з вадами зору здійснюється варіативно, враховуючи темпи

їх фізичного, психічного та інтелектуального розвитку, тобто індивідуально-типологічні особливості, рівень сформованості їх емоційно-соціальної сфери. Для прикладу зауважимо, що в м. Чернівці створено спеціальний дошкільний заклад №17 для дітей з вадами зору, який функціонує впродовж тривалого часу й виконує широкий спектр не лише освітніх, а й соціальних функцій.

Групи складаються з дітей з різними захворюваннями зорового аналізатора, в тому числі з різною гостротою зору, й з дітей без означених вад. Характерно, що в такі групи добираються засоби та визначається методика їх включення в розпорядок дня. Найпоширенішими формами зорових порушень у таких групах констатуємо косоокість (17 осіб – 15% від 107 дітей), астигматизм (39 осіб – 35% від 107 дітей), гіперметропія (38 осіб – 34% від 107 дітей).

Педагогічні спостереження за діяльністю дітей (від 3 до 4 років) II молодшої групи під час навчальних занять (малювання, аплікація, розвиток мовлення), прогулянок у першу і другу половини дня, а також у довільних іграх (“Водій”, “Потяг”, “Хатка” та ін.) дозволяють нам виявити певні відмінності в поведінці здорових і вихованців з вадами зору. Дітям в окулярах і особливо тим, у кого закрите одне скло (відповідно до методу “прямої оклюзії” при лікуванні косоокості, амбліопії), дещо складніше орієнтуватися в просторі. Вони довше від інших розглядають нові предмети, повільніше реагують на вказівки вихователя. Природно, що певну роль як регулятора поведінки виконують настрій, позитивне самопочуття в певний день тощо. Не мало важать тип темпераменту і біоритмічна активність кожного вихованця.

Отож, пріоритетними формами організації дітей під час навчальних занять усталено групову та індивідуальну, з чіткою диференціацією навантаження. Важливим напрямом роботи вихователя з дітьми вважаємо формування на заняттях таких мікрогруп, в яких перебувають діти з приблизно однаковою швидкістю сприйняття нового матеріалу. Відповідно менш кмітливі, зі сповільненими, внаслідок ослаблених зорових функцій чи типу характеру реакціями, не так гостро відчувають свої утруднення тому і не втрачають інтерес до навчання і різних видів діяльності з однолітками не лише на заняттях, а й поза ними.

Позитивним у корекції фізичного і, зокрема, психологічного стану дітей з вадами зору розглядаємо присутність у групах здорових однолітків. За свідченнями вихователів, різниця в поведінці, координації рухів, орієнтуванні в просторі тощо між здоровими і дошкільнятами молодшої групи з вадами зору значно зменшується в середній та в старшій групах. Наслідуючи здорових дітей в іграх, на заняттях, під час виконання повсякденних доручень – умивання, одягання, прибирання робочих місць тощо, у них таким чином прискорюються процеси набуття життєво важливих умінь і навичок. Спілкування

дітей в окулярах і без них також позитивно впливають на їх виховання. У перших не формуються комплекси щодо носіння окулярів, що особливо торкається хлопчиків. В інших, які виховуються в атмосфері того, що людина в окулярах не є гіршою від них, розвиваються навички адекватної поведінки в товаристві однолітків.

Задля певної компенсації недостатніх зорових функцій у програму молодшої групи введено гри і заняття. Їх засобами розвивають цілеспрямоване слухове сприйняття (“Хто пробудив ведмедика?”, “Ковпачок і паличка”, звукові загадки), дотикове (“Відгадай, що в мішечку”, “Що нам приніс ведмедик?”) та зорове (“Де твій дім?”, “Чий килимок кращий?”) сприйняття форми і якості предметів, сприйняття величин і просторових співвідношень (“Пірамідки”, “Приходьте на ланок”), а також цілеспрямоване сприйняття кольору (“Шукай свій дім”, “Кольорове лото”).

Наведемо для прикладу зразок використання гри для цілеспрямованого розвитку слухового сприйняття “Хто пробудив ведмедика?” в роботі з дітьми молодшої групи (від 3-4 років) з дидактично адаптованим змістом і дотично до нього продуманими методами і прийомами.

Тема гри: розвиток цілеспрямованого слухового сприйняття.

Мета:

- вчити дітей прислуховуватися до звуків в оточенні, сприймати та розрізняти їх;
- розвивати стриманість;
- виховувати організовану поведінку в колективі, звички розмовляти спокійним тоном.

Словникова робота: вивчення колискової пісні.

Попередня робота з дітьми: попередження про те, що не слід підказувати, підглядати, а потрібно зберігати тишу (“щоб слова не вистрибували”, треба долонькою прикрити рот).

Підготовка вихователя: підготувати образну розповідь для сприйняття дітьми ведмедика як повноправного учасника гри.

Обладнання і матеріали: м’яка образна іграшка – ведмедик, зайчик, котик; стільчик.

Правила гри:

- вкладає і пробуджує ведмедика лише той, на кого вкаже вихователь;
- коли ведмедик спить і його пробуджують, необхідно зберігати повну тишу;
- не підказувати “ведмедика” (дитині, яка його тримає), хто його пробудив;
- на активні ролі обираються лише ті, хто виконує всі правила і зберігає тишу.

Зміст: у грі беруть участь усі діти групи, вони сідають на розташовані півколом стільчики. Один стільчик стоїть навпроти решти. Вихователь приносить ведмедика, знайомить із дітьми, вибирає одного малюка і

пропонує йому сісти разом з ведмедиком на вільний стільчик (спиною до інших) і не повертатися, доки не покличуть. Усі уявляють, що настала ніч, співають колискову, дитина, що сидить спиною до всіх, гойдає ведмедика. Вихователь тихенько, не називаючи імен, вказує на когось з півкола, дитина каже завчасно вивчені слова: “Ведмедика, ведмедика, годі спати, час вставати!”. Дитина з ведмедиком підходить до дітей і знаходить того, хто сказав слова. Потім усі діти просять ведмедика виконати певну дію – тупнути ногою, пострибати, покрутитися на місці тощо. Далі обирається новий ведмедик, гру починають спочатку.

Гру бажано проводити багаторазово. Перед проведенням нагадати зміст і правила. Зміст гри можна варіювати. Наприклад, замість вкладання спати і пробудження ведмедика, можна вчити його певних дій: стрибати, танцювати тощо. При цьому організація гри зберігається: “ведмедик” повинен назвати того, хто запропонував йому виконати певну дію.

У грі дві активні ролі – той, хто відгадує, і той, хто її загадує. Першу обумовлено відгадуванням слухової загадки, другу – управлінням своїм голосом (говорити треба чітко, достатньо голосно, але не кричати). Виконання цієї ролі сприяє формуванню звички розмовляти спокійним голосом. Це важливо для виховання культури спілкування та подолання постійного галасу в групі. Гру слід проводити динамічно, слідкувати, щоб усі діти брали участь у ролі “ведмедика” і в ролі того, хто його будить.

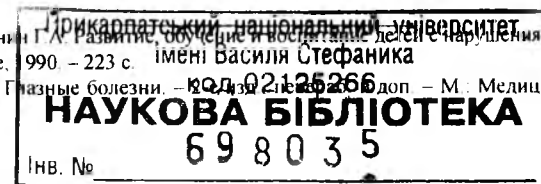
Як бачимо, для активізації пізнавальної діяльності дітей з вадами зору важливо інтегрувати різні види роботи в розважальні комплекси. Вони можуть створюватися на рівні заняття – заняття з різних розділів програми чи заняття-гри, а також заняття у вигляді самостійної художньої діяльності. Спільним у таких комплексах розглядаємо високий позитивний емоційний тонус, який стимулюватиме компенсаторні функції дитячого організму.

Отже, надалі вважаємо за доцільне приділити увагу методичному забезпеченню процесів навчання і виховання дітей з вадами в розвитку зорового аналізатора й аналізу шляхів аксіокорекції професійної підготовки педагогів за час навчання у сучасній вищій педагогічній школі України до роботи з означеною категорією вихованців.

1 Грядякіна В.М. Сприймання навчального матеріалу та розвиток і активізація зорових функцій дітей з порушенням зору на заняттях. Бібліотека вихователя дитячого садка №3 – К., 2002. – С.4-11.

2 Ермаков В.П., Якушин Г.А. Развитие обученные воспитание детей с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 1990. – 223 с.

3 Ковалевский Е.И. Глазные болезни. – М.: Медицина, 1980. – С.3-5.



Natalia Gnes

BAD SIGHT CHILDREN IN MODERN TYPICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE: TO THE DECISION OF A QUESTION

The article is devoted the leading role eyesight in knowledge activities of pre-school children's. To be analyzed influence of organized pedagogical environment to knowledge process defect eyesight children's. Deals a nice experience of correct work with defect eyesight children's in Chernivtsy city special pre-school educational establishment.

Інна Іванченко

ОРГАНІЗАЦІЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УЧНІВ

Теорія навчання загальноосвітньої школи розкриває вокально-хорову роботу як найважливіший компонент естетичного, фізичного та духовного виховання, що є основою для формування і становлення особистості.

Основним завданням вокально-хорової роботи є розвиток дитячого голосу. Здійснення всіх виховних і навчальних завдань, які вирішуються у процесі вокально-хорової роботи, неможливе без формування того складного музичного інструмента, яким є дитячий голос.

Головними передумовами успішної вокально-хорової роботи є знання вчителем особливостей розвитку голосу дитини, вміння чітко і виразно говорити та співати. Вся вокально-хорова робота спирається на психофізіологічні особливості розвитку учнів різних вікових груп, кожна з яких має характерні риси звукоутворення.

Вокально-хорова робота – це робота над диханням, звукоутворенням, звуковеденням, атакою звука, артикуляцією, над опорою, строем, ансамблем, дикцією.

У цьому зв'язку слід зазначити, що над проблемою поліпшення вокально-хорової роботи в школі працювало багато вчених, педагогів, теоретиків та музикантів, а саме: О. Апраксина, Ю. Алієв, Н. Гродзенська, А. Дмитрієв, А. Менабені, Т. Овчиннікова, Н. Орлова, О. Павліщева, А. Сергієв та інші. Названі вчені відмічають, що у процесі вокально-хорової роботи учні засвоюють музичну мову, пізнають жанрову основу. У молодших школярів розвиваються музичні здібності, емоційний відгук на музику, формується музичне сприймання, виховується інтерес до музики. Учні не просто пізнають музичну мову – вони починають активно користуватися нею у виконавській діяльності.

Засобами вокально-хорової музики учні пізнають навколишню дійсність і себе в ній, безпосередньо чи опосередковано відображають своє ставлення до життя.

Педагоги-музиканти вважають, що через вокально-хорову роботу учням потрібно дати перш за все загальне музичне виховання: вміння сприймати та усвідомлювати музичний твір взагалі та відчувати будову окремих його частин, хоча б схематично розбиратися в основних законах мелодики та ритму; потім слід надати знання у сфері музичної літератури, сформувані вміння відтворити голосом ряд пісень; навчитися використовувати свій голосовий апарат; навчитися правильно володіти диханням при співі та звукоутворенні, чітко артикулювати, співати на опорі, при співі використовувати м'яку атаку звука, чисто інтонувати.

Вокально-хорова робота під час уроку відбувається у двох формах – при розспівуванні учнів та при розучуванні і виконанні нової пісні, коли в процесі розспівування формуються здебільшого необхідні технічні навички для виконання пісні.

Одним із найважливіших виконавських завдань, яке вирішується у процесі вокально-хорової роботи, є виховання культури звука учнів.

Питання культури звука у вокально-хоровій роботі в початкових класах завжди привертало увагу методистів хорового співу, спеціалістів з вокалу, педагогів, керівників хорових колективів, самих виконавців музичних творів, а також їх слухачів.

Вокально-хорова звучність є результатом взаємодії всіх елементів, з яких вона складається, тобто хорового строю, ансамблю, динаміки, дикції, дихання, звуковедення та ін.

У процесі вокально-хорової роботи молодші школярі повинні засвоїти основний комплекс вокально-хорових навичок, що призведе, в свою чергу, до злагодженого звучання при виконанні музичного твору.

У сучасній загальноосвітній школі, в процесі вокально-хорової роботи, якості звучання не завжди приділяють відповідну увагу, звідси й інтонаційна неточність, і тембральні недоліки, і недоліки музичного виконання в цілому.

Працюючи над якістю звука, необхідно загострити увагу на злитті голосів, вирівнюванні та врівноваженні звучання як при виконанні вправ, так і при виконанні музичних творів.

Знання теоретичних основ та практичних прийомів роботи слід розглядати як дуже важливу ланку в професійній підготовці вчителя музики. Ці знання дозволяють розширити його кругозір та допоможуть йому правильно орієнтуватися у звучанні співацьких голосів, підвищать чутливість до правильного звукоутворення та нададуть змогу відрізнити його від неправильного.

Перед тим, як перейти до розгляду теоретичних основ вокально-хорової роботи, важливо встановити деякі принципи положення, а саме:

- робота над звуком у процесі вокально-хорової роботи, хоч і має важливе значення, але не є самоціллю і повинна розглядатися як засіб, який

збагачує виконавські можливості учнів, допомагаючи розкрити зміст твору та забезпечити зростання й піднесення своєї вокально-хорової культури;

- окремі компоненти художньо-педагогічного процесу знаходяться між собою в тісному взаємозв'язку: культура звука, культура слова, культура музичного слуху та виконавська культура є нерозривними один від одного компонентами і необхідність їх координації слід враховувати при розробці методики підвищення якості вокально-хорової роботи у процесі навчання учнів.

Звуки співацького голосу, як і всі музичні звуки, є складними, вони складаються з простих звуків.

Найнижчий з них має назву основний тон, а всі інші прості звуки є його частковими тонами чи обертонами.

Співацький голос людини особливо багатий обертонами. Різні сполуки обертонів по висоті, силі, якості створюють загальний фон звучання, забарвлення звука, або його тембр.

Індивідуальний тембр голосу обумовлений анатомічними особливостями голосового апарату, але залежить він також від налагодженої роботи резонаторів. Тому в процесі вокально-хорової роботи можна до певного ступеня впливати на якість тембру. Наприклад, можна вправити горловий та носовий призвуки.

Дихання є енергетичним фактором, від якого залежить сила, довжина звука, та його темброве забарвлення. Співацьке дихання складається з фази входу та виходу, але воно відрізняється від звичайного дихання, фонація виконується у фазі видиху, із-за чого видих значно подовжується, а вдих скорочується. Видозмінюється не лише ритм, а й темп звичайного дихання. У середній загальноосвітній школі у процесі вокально-хорової роботи в початкових класах педагога не приділяють особливої уваги диханню. Діти беруть дихання автоматично, не контролюючи себе при співі музичних творів. Це, звісно, негативно позначається на співі взагалі, а також на вокально-хоровій культурі учнів у цілому.

Особливу увагу слід надати становленню гортані в процесі вокально-хорової роботи.

Співацька опора – результат узгодженої праці всіх частин голосового апарату.

Основним критерієм співацької опори є якість відтворюваного звука. Звук, який є зібраний, багатий тембровими фарбами, округлений, має назву “звук на опорі”.

Звук без опори є в'ялим, недостатньо польотним, тьмяним, незібраним, нижчим оптимальної сили.

Наше вухо має здатність розрізняти особливості звучання в перший момент відтворення звука. Цей частковий момент роботи голосових складок

та дихання прийнято називати атакою або засобом здобуття звука. Атака звука визначається різними варіантами взаємодії голосових складок та дихання, а також ступеня натягіння та наближення голосових складок. Існує три різних види атаки: тверда, м'яка та придихова.

Співи – це вид музичного мистецтва, в якому музика органічно пов'язана зі словом.

Частина голосового апарату, яка формує звуки мови (органи надставної труби), називається артикуляційним апаратом, а органи, що входять до його складу, – артикуляційними органами. Робота цих органів, що направлена на відтворення звуків мовлення (голосних і приголосних), називається артикуляцією.

У процесі вокально-хорової роботи особливу увагу слід приділяти співацькій вимові, яка включає в себе такі важливі моменти, як: дикційна чіткість, художня виразність, відповідність правилам орфоєпії. Все це допомагає в роботі з молодшими школярами на уроках співу.

Основною якістю мови при передачі як думки, так і почуття є розбірливість. Вона досягається завдяки правильній вимові окремих звуків мови, дотриманням словесного та фразового наголосу, ритму, темпу, гучності, чистоти, гнучкості і тембру голосу. Наявність якостей робить музичну мову не тільки розбірливою, але й виразною.

Словесний текст пісень складається з різноманітних сполучень голосних і приголосних звуків, і щоб його проспівати виразно, правильно, дзвінко, голосовий апарат повинен бути гнучким.

З перших занять співаки і читці мають потребу в розвитку не тільки артикуляційного апарату, а й слуху, дихання, голосу і почуття ритму, тобто всього того, що необхідно і в мові, і в співі. В інтонації розмовної мови є основні елементи музичної мови: зміна ритму, інтенсивності звука, його висота.

Подовжена співоча мова, яка насичена емоцією, дає учням можливість повніше почути характер звучання кожного голосного та приголосного звука і тим самим сприяє свідомій вимові слів у розмові.

Але враховуючи те, що розмовна та співоча мови мають багато спільного, не слід забувати, що вони мають і свої особливості. У розмові голосні короткі, а у співі – співучі-протяжливі; у розмові приголосні створюють перерви у звучанні голосних звуків, а у співі приголосні зливаються з голосними, не перериваючи їх співучості. У співі кожна наголошена та ненаголошена голосна завжди звучить і не зникає для слуху, тоді як у мові редукується. Робота артикуляційного апарату також має свої особливості: в мові більш активно діють зовнішні органи – губи, нижня щелепа, ротова порожнина, а у співі – язик, м'яке піднебіння, гортань. Взагалі роль гортані і м'якого піднебіння у співі значна. В гортані виникає співацький звук. У

процесі співу гортань займає нижче положення, ніж у стані спокою чи під час мовлення: її форма змінюється залежно від вимовного голосного. У співі м'яке піднебіння активно підняте й утворює так зване склепіння. Свідомо керуючи роботою язика, губ, нижньої щелепи, ми впливаємо на характер рухів гортані, м'якого піднебіння. На практиці такий взаємозв'язок очевидний: у школярів затиснута нижня щелепа викликає скованість рухів гортані, що призводить до появи "горлового" – вокально-неправильного звуку.

Будувати початкову вокально-хорову роботу в оволодінні навичками співу слід з найбільш вокальної голосної, тобто з тієї, яка природніше й краще інших відтворюється у звуках, а від неї переходити і до інших голосних.

При формуванні голосних важливе значення має їх вирівнювання спочатку в межах так званої примарної зони, тобто найбільш природно звучних нот, а в наступному вокальному розвитку і на більш широкому діапазоні.

З ряду голосних звуків на перших порах доцільно виключити "и", що створює м'язове напруження в нижній частині глотки.

Голосний звук "а" має деякі недоліки: він може бути горловим, з носовим відтінком, з пласким та відкритим звучанням.

Для того, щоб уникнути різних дефектів у голосовому апараті, потрібно відучити школярів співати крикливо, різко, напружено, слід виховати вірні рухи в голосовому апараті, а для цього потрібно спочатку створити певні умови. Необхідною умовою, за якою можна розвинути ці рухи, є співацька настанова. Співацька настанова (пряме положення корпусу й голови під час співу) створює сприятливі умови для правильних, природних рухів як у дихальних органах, так і в голосовому апараті, підняття плечей заважає спокійній роботі дихання, яка повинна відбуватися непомітно. Коли випрямляється корпус (пряма спина, трохи відведені назад плечі, вільна шия), грудна клітина займає положення вдиху, тим самим сам вдих полегшується й відбувається без перевантажень. Слід використовувати дихання організовано, уникаючи формування непотрібного й шкідливого надмірного тиску на гортань. При неорганізованому диханні швидко й сильно витіснене повітря з легень порушує правильну роботу голосових зв'язок.

Розслаблене, в'яле положення корпусу також вказує на те, що школярі не приготувалися до співів, не мобілізували, не зібрали свою увагу. При розслабленому положенні корпусу рухи в органах дихання будуть неправильними як і рухи в голосовому апараті, тому що всі вони узгоджені, одне порушення веде за собою інше. При активному, прямому положенні корпусу, при вільному положенні голови, коли шия не напружена, голосовий апарат теж звільняється від напруження. Сприятливі умови для правильної роботи співацького апарату дозволяють засвоїти школярам необхідні для художнього співу співацькі навички й тим самим прискорити їх музичний розвиток. Ко-

жен звук мови має певну силу звучання. Для співу важливо, щоб голос звучав однаково, рівно за силою від нижчого до найвищого звука. Щоб запобігти строкатості звучання голосних у мовленні й співі, застосовується метод "округлої" манери звучання, що сприяє вирівнюванню звучання голосних. Завдяки цьому голос набуває динамічної рівності, плавності, звучить без поштовхів.

Особливу увагу в процесі вокально-хорової роботи слід приділити вимовленню приголосних. Спів приголосних у початковій школі може викликати появу "загнаного в потилицю" звуку. Неточна вимова голосних у мовленні й співі призводить до появи недоліків. Наприклад, скажімо, зайвий так званий горловий призвук, який є наслідком напруженої вимови голосних, може виявитися у вимові всіх голосних, крім "і". Тому, що голосний "і" порівняно з іншими голосними вимагає незначного відкриття рота на нижній і середній частині діапазону у всіх голосах, однак на високих нотах таким способом відтворювати його дуже важко і притому він виходить вузьким і пласким. Вироблення у співі правильної і вільної артикуляції мовних звуків – це необхідна умова на початковому етапі вокально-хорової роботи. Долаючи нечіткість вимови, пов'язану з недостатньою рухливістю губ, язика, нижньої щелепи, ми впливаємо у певній мірі і на емоційність виконання твору.

Вірне розв'язання цієї проблеми визначить надалі успіх співацького і мовного виховання учнів.

Як відомо, вправи – багаторазове повторення спеціально організованих дій, які спрямовані на поліпшення якості їх виконання. Всі три компоненти вправи – повторення, визначена організація та послідовність – є обов'язковими. Система вправ – це засіб оволодіння цілим комплексом вокально-хорових умінь і навичок, передбачає такий об'єм та порядок навчальних завдань у процесі вокально-хорової роботи школярів:

- вироблення правильного співацького дихання у зв'язку з вихованням наспівності, протяжності та легкості звучання дитячих голосів. Таке завдання потребує необхідної співацької установки, а також ясної, вільної артикуляції. Нерозривно з цим завданням пов'язана робота над унісоном, ансамблем в одноголосному музичному творі;
- вирівнювання, округлення звучання голосних, розвиток мікстового звучання, вирівнювання регістрів; продовження роботи над ансамблем, унісонним співом у класі;
- ретельну роботу над дикцією; відпрацювання навичок короткого, енергійного вимовляння приголосних та укріплення навичок ясного однакового формування голосних. Роботу над єдністю тембрового звучання, поглиблення та закріплення навичок хорового ансамблю;
- вироблення рухливості голосу, чітке та легке виконання мілких довжин:

- вироблення енергійного повного форте та м'якого звучного піано;
- вироблення навичок точного інтонування під час руху голосу по півтонах;
- вироблення навичок двоголосного співу.

Система вправ, яка є засобом оволодіння цілим комплексом вокально-хорових умінь та навичок, обов'язково включає в себе розспівування.

Взагалі, вправи виконуються на початку вокально-хорових занять і тоді вони не лише формують та розвивають навички, але й "розігрівають" голосовий апарат, фізіологічно готуючи його до роботи. Тому частину уроку, яка складається з вправ, називають розспівуванням. Розспівуванням необхідно поступово приводити голосовий апарат у діючий стан, використовувати нескладні, добре вивчені вправи. Вони повинні бути простими за мелодичним та ритмічним малюнками, легко запам'ятовуватися. Завдяки своїй стислості вправи дають можливість повторювати їх багато разів і тим самим закріпити певну навичку. Крім того, завдяки різній дидактичній спрямованості вони дозволяють тимчасово акцентувати увагу учнів на потрібній для них навичці.

Вправи доцільно будувати у вигляді модулюючої секвенції по півтонах вгору та вниз. Спочатку вправи виконуються в помірному темпі, який надалі може змінюватися залежно від навчальної мети. Спів нової послівки бажано підтримувати акомпанементом. Коли інтонація учнів стане стійкою, можна залишити лише гармонічну підтримку. Далі корисно співати вправи без підтримки інструмента, з попередньою ладовою настроюкою.

Учителю слід знати методичну цінність окремих вправ, щоб уміти вибрати з них найпотрібніші для конкретного вокально-технічного завдання. Наприклад, спів на одному звуці сприяє формуванню рівномірного видиху й опори, вирівнюванню голосних, розвитку динаміки звука.

Вправи з низхідним рухом мелодії сприяють поширенню високого головного звучання на нижню частину діапазону і тим самим вирівнюють його, допомагають досягненню мікстового звукоутворення, виховують таку якість дитячого голосу, як дзвінкість і "польотність". Якщо ж співати вправи зі східним напрямом мелодії, то грудне звучання, здобуте на низьких звуках, і пов'язану з ним манеру звукоутворення учні переносять на верхні звуки, для яких вона не природна.

Щоб забезпечити згладжуваність регістрів, непомітний перехід від грудного регістру до змішаного (міксту) під час співу поступово вгору, доцільно перехідні звуки співати не голосно, а на затриманому звучанні.

При звукоутворенні важливо домагатися відчуття, що буває при позіханні, коли піднімається м'яке піднебіння і тим самим створюються умови для правильного резонування.

Активному звукоутворенню сприяє спів на стаккато, який вимагає легкого, уривчастого звука без зміни дихання. Оволодінню таким співом допомагають відповідні диригентські жести вчителя, зокрема легкі рухи кисти руки. Легше починати спів на стаккато у помірному темпі й простому ритмі, складніше – в рухливому темпі. Вправи добираються так, щоб кожна наступна справа вдосконалювала вже набуті навички і розвивала нові.

Inna Ivanchenko

ORGANIZATION OF VOCAL-CHORUS WORK IN THE PROCES OF STUDYING OF PUNILS

The theory of education of the secondary school reveals a vocal-choral work as the most important component of aesthetic, physical and spiritual upbringing that is the basis for the personality's forming and formation.

The basic task of the vocal-choral work is the development of a child's voice.

Надія Карачевська

ЧИННИКИ УСПІШНОГО НАВЧАННЯ ШЕСТИЛІТОК: СТАН І ПРОБЛЕМИ

Дошкільний вік закінчується в 7 років, однак сьогодні багато дітей починає навчання не з семи, а з шести років. Тому вчитель, який працює з шестирічними школярами, повинен враховувати індивідуально-типологічні особливості психічного і фізичного розвитку дітей цього віку. Великого значення набуває дослідження стану тривожності дітей, які переходять з дитячого садка в школу у шестирічному віці, а внаслідок оцінювання рівня тривожності школярів-шестиліток – пошук оптимальних шляхів її корекції. Одним із дієвих засобів корекції стану тривожності у дітей різного віку є фізична активність.

Соматичне здоров'я виступає головним чинником нормального психічного розвитку дитини. О. Кочерга вказує, що головною причиною низького рівня успішності дітей є незадовільний стан здоров'я, а 40% захворювань дорослих беруть початок ще в дитинстві. 70% новонароджених мають патологічні відхилення у розвитку, які з'являються під час вагітності та при пологах; 60-70% дітей мають соматичні зрушення ще на початку свого розвитку; у понад 80% дітей, які йдуть до школи, виявлено відхилення у стані здоров'я; близько 10% дітей, які вступають до школи, мають порушення психічного здоров'я [6, с.49]. У зв'язку з цим важливо вміло використовувати засоби фізичного виховання для нормалізації і корекції психічного розвитку школярів-шестиліток.

Термін “тривожність” відмічається у словниках з 1771 р. Існує багато думок щодо його пояснення. Так, Р.С.Уейнберг, Д.Гоулд вказують, що тривожність – негативний емоційний стан, який характеризується відчуттям нервозності, хвилювання і тривоги у поєднанні з активізацією або збудженням організму. Відповідно, тривожність включає мислительний компонент (наприклад, хвилювання, тривогу), який називається когнітивною тривожністю. Вона також включає компонент соматичної тривожності, який є ступенем фізичної активізації, що відчувається особою [7, с.65].

За визначенням Р.С.Немова: “Тривожність – властивість людини, яка проявляється постійно або ситуативно, властивістю приходити в стан підвищеного неспокою, відчувати страх і тривогу в специфічних соціальних ситуаціях, обумовлених екзаменаційними випробуваннями чи підвищеною емоційною і фізичною напруженістю, викликаними причинами іншого характеру” [2].

Науковці виділяють дві групи слів, що визначають тривогу. Перша група походить від латинського *anxietas* і передає значення стурбованості; інша, яку утворено від *angar*, відноситься до відчуття стиснення. У повсякденній мові поняття тривоги тенденційно охоплює обидва значення.

Співвідношення тривоги та поведінки є досить складними. Вони виражаються залежністю у формі U-подібної кривої. Діяльність може погіршуватися як внаслідок дуже сильної, так і в результаті дуже слабкої тривоги. Тривога може або допомагати, або заважати діяльності [4, с.114].

У психолого-педагогічному портреті тривожної особистості О.І. Богучарова відзначає пасивність, недостатню самостійність, схильність не діяти, а мріяти, фантазувати. Такі діти часто на самоті придумують собі фантастичні пригоди й зовсім не прагнуть до спільних з іншими дітьми ігор і занять [1, с.2].

Незважаючи на те, що тривога – емоція, яка переживається дуже часто, її важко концептуалізувати, а біосоціальна система (в якій вона виникає) дуже складна. Тривога має декілька особливостей – вона завжди переживається як неприємна емоція, хоча деякі люди навмисне шукають такі переживання; завжди негативно забарвлена і спрямована в майбутнє (А.Хонблоу, 1976).

Проведене О.І.Богучаровою дослідження свідчить, що шкільні страхи та стан тривоги може викликати як школа, так і окремі її елементи (педагогічна оцінка). У виникненні особливих станів шестирічки великої уваги набуває особистість батьків та цінності, які вони сповідують щодо шкільного життя дитини, не менш важливими є і немотивовані педагогічні оцінки [1, с.3].

Ч.Спілберг (1966) розглядає тривогу як стан, що характеризується суб’єктивними відчуттями напруги, хвилювання (з фізіологічного боку) –

активацією автономної нервової системи. Стан тривоги може змінюватися за інтенсивністю в часі як функція, що дорівнює стресу, в якому знаходиться індивід. Термін тривожність використовується для визначення відносно стійких індивідуальних особливостей в здатності індивіда відчувати цей стан. У цьому випадку тривожність означає рису особистості. Особистісна тривожність не проявляється безпосередньо в поведінці, її рівень можна визначити, виходячи з того, як часто і як інтенсивно в індивіда виникають стани тривоги.

У стані тривоги можуть відбуватися такі об’єктивні фізичні порушення, як: тремор, потовиділення, нудота, тимчасова втрата контролю над функціями виділення, крім таких суб’єктивних симптомів, як: сильне серцебиття, сухість у роті, відчуття стиснення в роті, грудях та ін. В основу цих змін покладаються відповідні психічні й фізіологічні механізми [4, с.113].

Р.С.Уейнберг і Д.Гоулд у визначенні особистісної тривожності відзначають, що “особистісна тривожність – поведінкова (біхевіористична) схильність сприймати об’єктивно безпечні обставини як загрожуючі і реагувати на них диспропорціональним станом тривоги” [7, с.66].

А от Ч.Спілберг (1966) вказує, що, на відміну від стану тривоги, особистісна тривожність є рисою особистості, набутою поведінковою тенденцією чи схильністю, яка впливає на поведінку. Зокрема, особистісна тривожність є мотивом чи схильністю до поведінки, налаштовує людину на сприйняття широкого діапазону об’єктивно безпечних (фізично чи психологічно) обставин як загрожуючих і відповідному реагуванню на них реакціями стану тривоги, диспропорціональними інтенсивності й величині реальної небезпеки.

Цікавими для започаткованого дослідження є думки М.Тихонової, яка з-поміж індивідуально-психологічних чинників, що призводять до емоційної дезадаптації, називає й особистісну тривожність. Підвищений рівень тривожності свідчить про недостатню емоційну пристосованість, адаптивність дитини до певних життєвих ситуацій, що викликають стурбованість [5, с.84].

Нам імponує також думка вчених, що, виходячи з теоретичних положень тривожності й агресивності, дослідження тривоги повинно розпочинати з точного визначення особливостей реакцій, які характеризують стан тривоги. Суб’єктивні (феноменологічні) відчуття напруги і небезпеки є основними рисами тривоги як емоційного стану. Критерії активності автономної нервової системи теж є суттєвими показниками фізіологічних зрушень, що проявляються в стані тривоги [4, с.114].

Отже, ми скористаємося результатами досліджень, за якими спеціалісти в галузі психології спорту і фізичної культури оцінюють ступінь збудження, особистісної тривожності і стану тривоги різними фізіологічними способами, використовуючи психологічні показники. а от психологи вико-

ристовують загальні і різнорівневі показники. В першому випадку люди відмічають ступінь своєї нервозності на шкалах – від низької до високої. Підсумовуючи показники окремих характеристик, отримують загальний показник. Таким чином, використовують різнорівневі показники. При цьому досліджувані відмічають на шкалах ступінь хвилювання (когнітивний стан тривоги) і фізіологічної активності. Отримують показники когнітивної і соматичної тривожності, підсумовуючи відповідні показники, які характеризують кожен вид стану тривоги. Їх використовують психологи і для оцінки ступеня особистісної тривожності. У цьому випадку досліджувані повинні охарактеризувати свій звичайний (а не в даний момент) стан тривожності.

Використовувані показники (вибір відповідних відповідей на шкалах) допомагають зрозуміти нам відмінності між когнітивним і соматичним станом тривоги і особистісною тривожністю [7, с.67].

Для дослідження проявів тривожності нам важливо оцінити можливості застосування різних проєктивних методик, серед яких – “Неіснуюча тварина” (М. Друкаревич), “Будинок – дерево – людина” (Дж. Бак), тест Філліпса для визначення рівня тривожності дітей молодшого і середнього шкільного віку, а для дослідження стану тривожності дітей дошкільного віку (3, 5-7 років) – “Вибери потрібне обличчя” (Р. Темпл, М. Доркі і В. Амен) та ін.

Внаслідок оцінювання рівня тривожності дітей молодшого шкільного віку важливого значення в нашому дослідженні набуває пошук оптимальних шляхів корекції тривожності. Одним із дійових засобів корекції цього стану в дітей є фізична активність. Щоб зацікавити учнів заняттями з фізичної культури і спортом, у розпорядку шкільного дня рекомендуємо проводити різноманітні культурно-спортивні заходи (КСЗ).

Здоров’я і рівень фізичної підготовленості учнів загальноосвітніх шкіл здебільшого залежить від способу їх життя. Його важливим компонентом є належний рівень духовної і фізичної активності [3, с.4].

Відповідно до Закону України “Про фізичну культуру і спорт” основна стратегія вдосконалення культурно-спортивної роботи в сучасній школі полягає у творчому використанні усталених культурно-спортивних заходів для цілеспрямованого і гармонійного формування загальноорозвивальних рухів і умінь, а відтак і навичок здорового способу життя.

Школа є тим середовищем, яке безпосередньо ініціює активну участь учнів у КСЗ. У її методичному арсеналі є чимало різних напрямів, у тому числі культурно-спортивна робота, яка функціонує в неподільній єдності з іншими чинниками педагогічного процесу [3].

Перший клас – одна з важливих сходинок у житті шестирічної дитини. За умови ж виникнення емоційного дискомфорту відразу, як тільки дитина розпочала новий для себе етап – розвиток особистості в навчальній діяль-

ності, можуть з’явитися віддалені в часі негативні прояви: втрата інтересу до навчання, труднощі спілкування з учителем та однолітками [1, с.3].

Дослідження О.І.Богучарової свідчить, що третина шестирічок виявляє ознаки тривожності під час засвоєння знань і оцінювання їхньої діяльності. Здебільшого тривожність викликає оцінювання вчителем їхніх відповідей та виконаних завдань. У половини шестирічних учнів спостерігається стан, близький до тривожного. Хоча діти цієї групи не виявляють такого занепокоєння, як першої, але вони в своїх відповідях демонструють 4-5 тривожних відповідей з десяти [1, с.3].

У процесі дослідження, проведеного Т.В.Палагнюком виявлено низку притаманних культурно-спортивним заходам особливостей, які, передбачаємо, можуть прислужитися дітям щодо усунення тривожності не лише на уроках із фізкультури, а й у шкільному навчанні загалом. Розглянемо їх:

- визначальною системоформуючою ознакою КСЗ є фізична активність, яка сприяє вдосконаленню тілесних і психічних якостей, актуалізації моральної вихованості, задоволенню природних потреб особистості в рекреаційному та в змагальному видах діяльності;

- КСЗ доцільно розглядати як складне психолого-педагогічне системне утворення, в якому всі компоненти (форми, методи, засоби) органічно вплетені в цілісну систему, стрижнем якої є її світоглядно-філософська сутність; окремими підсистемами функціонують цілеспрямована спортивна підготовка, змагання та ін.;

- змістові й доцільноспрямовані відмінності КСЗ обумовлюються чіткою періодичністю святкових кульмінаційних дійств; вираженою пропедевтичною спрямованістю; інтегруванням різних видів рухової активності й етнопедагогічних засобів [3, с.13].

З метою корекції стану тривожності у молодших школярів рекомендуємо проводити “Дні здоров’я”, “Веселі старты”, різноманітні фізкультурно-художні свята з елементами рухливих і спортивних ігор.

Під час складання сценарію й організації культурно-спортивного заходу вчителі фізичної культури повинні враховувати вікові та індивідуально-типологічні особливості дітей, які братимуть участь у святі. З цією метою на уроках фізичної культури вчитель веде систематичний контроль за розвитком рухових здібностей учнів, а саме – проводить тестування координаційних, силових, швидкісних здібностей, гнучкості й витривалості.

Для контролю за розвитком дитячого організму радимо періодично проводити вимірювання антропометричних даних: ріст, вага, окружність черепа, окружність грудної клітки; наявність молочних зубів. Когнітивний розвиток характеризуватиметься такими показниками: пам’яттю (мимовільна, довільна), увагою (стійка, нестійка), мисленням (наочно-дійове, словесно-

логічне, наочно-образне), увагою (емоційна, практична), рівнем домагань (середній, високий, низький).

Отже, важливим чинником успішного навчання учня-шестирічки у школі розглядаємо правильну організацію навчального процесу, а також культурно-спортивну роботу в позаурочний час. З метою корекції стану тривожності в молодших школярів у майбутньому плануємо скласти адаптивні комплекси фізичних вправ, які позитивно впливатимуть на психіку дитини, зменшуючи хвилювання і страхи, зніжені переходом до навчання у школі.

1. Богучарова О.І. Шкільні страхи шестирічок та їх запобігання завдяки поведінці опанування // Практ. психологія та соц. робота – 2002. – №5. – С. 1-3.
2. Немов Р.С. Психологія: Учебник для студ. высших пед. учеб. заведений: В 3-х кн. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 2: Психологія образования. – С. 601.
3. Палагнюк Т.В. Педагогічні основи культурно-спортивної роботи зі старшокласниками в загальноосвітній школі / Автореф. дис. канд. пед. наук. – Тернопіль, 2001 – 18 с.
4. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я Навчальний посібник / Заг. редакція М.С.Корольчука. – К.: Фірма "ІНКОС", 2002. – 272 с.
5. Тихонова М. Емоційна дезадаптованість дітей // Психолог на батьківських зборах / Упоряд. О.Главник – К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2003. – С. 78-86.
6. Кочерга О. Особливості навчання шестирічок // Психолог на педраді / Упоряд. О.Главник – К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2003. – С. 49-66.
7. Уэйнберг Р.С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры – К.: Олимпийская литература, 1998. – 335 с.

Nadiya Karachevska

THE FACTORS OF SUCCESSFUL TEACHING SIX-YEAR-OLD PUPILS: STATE AND PROBLEMS

The preschool age comes to an end at the age of 7 years, however today many children begin training at the age of 6. This is a great value as the research of condition of children's uneasiness which pass from kindergartens to school at the age of six, according to the level of uneasiness of schoolboys of 6 the search of optimum ways of its correction. One of effective means of correction of children's uneasiness is physical activity.

Ірина Ліпа

СТИМУЛИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ ПІДЛІТКІВ

Одним із показників тенденції до духовної деформації, яка спостерігається у значній частині учнівської молоді, є складність сучасного стану їхніх естетичних і, зокрема, музичних інтересів, змістовне наповнення яких складають музичні твори низької художньої цінності. Безперешкодно проникаючи у свідомість, такі ерзаці масової культури стають "особистісним

індбанням" і відповідним чином впливають на модули суспільної поведінки, нерідко асоціального спрямування.

У музично-педагогічній літературі останніх років окреслилися напрями досліджень, які стосуються питань стимулювання прояву, зміцнення і розвитку музичних інтересів учнів. Окремі аспекти цієї важливої проблеми розкриваються в публікаціях Л.М.Масол, В.І.Петрушина, Е.І.Плотиці, О.Я.Ростовського, Л.В.Школяр та інших. Так, Л.М.Масол рекомендує широко впроваджувати в практику музично-виховної роботи з підлітками фасилітовану дискусію (її технологію розробили американські фахівці А.Хаузен та Ф.Енавайн для міжнародної програми "Формування образного мислення" (VTS), яка була адаптована до умов української школи, пройшовши експериментальну апробацію [1], оскільки в процесі колективного обговорення творів мистецтва активно стимулюються пізнавальні процеси [2]. Про потенційні можливості проблемно-пошукових методів музичного навчання для розвитку музичних інтересів учнів пише В.І.Петрушин [3]. Л.В.Школяр, констатуючи негативні явища у сфері музичних уподобань, підкреслює можливість реалізації інтегративного підходу до музичної роботи з дітьми через прилучення їх до музичної діяльності в позаурочний час [4]. А.Е.І.Плотиця вбачає "стимулюючі" функції у змісті музичного матеріалу, а саме – у різностильових сучасних музичних творах [5].

Аналіз цих робіт свідчить про те, що у формуванні активного музичного інтересу велику роль відіграють методи стимулювання мотивації музично-пізнавальної діяльності. Значимість пошуків у вказаному аспекті очевидна. Однак, незважаючи на існуючі досягнення в цій галузі, питання про системний підхід до класифікації стимулів розвитку музичних інтересів школярів та їх комплексного використання на музичних заняттях не розглядалося. У зв'язку з цим необхідно розв'язати такі завдання: розробити систему педагогічних стимулів, спрямовану на розвиток музичних інтересів школярів-підлітків; розкрити виховний потенціал кожної групи стимулів; показати їх роль у процесі становлення інтересу до музичного мистецтва; обґрунтувати необхідність комплексного підходу до їхнього застосування.

На основі запропонованої Г.І.Щукіною класифікації стимулів пізнавальних інтересів школярів [6] ми систематизували стимули музичного інтересу, врахувавши особливості його виявлення, а саме – спрямованість на відповідний об'єкт – музичне мистецтво, якому властивий специфічний вплив на особистість.

Перша група стимулів, яка сприяє появі і розвитку музичних інтересів дітей, бере свій початок у змісті освоюваного музичного матеріалу. Серед них необхідно виділити такі, як новизна музичного матеріалу; взаємозв'язок освоюваного музичного матеріалу з іншими видами мистецтва, а також із

широким колом галузей науки; історичний аспект музичних знань; практична необхідність знань про музику; ознайомлення учнів з кращими взірцями сучасної музики, основними напрямками творчих пошуків у сфері музичного мистецтва.

Кожен із перелічених стимулів відіграє певну роль у процесі становлення музичного інтересу школяра. Новизна змісту музичного матеріалу, яка викликає орієнтувальну реакцію дітей, здатна ефективно реалізувати свою стимулюючу функцію лише в тому випадку, коли вона поєднується з наявним у дитини музичним досвідом, а засвоєний раніше матеріал допомагає здійснювати єдність і безперервність процесу оволодіння музичною культурою. В іншому випадку можливе вибіркоче згасання дослідницького орієнтувального рефлексу на цей стимул, що, відповідно, викличе “затухання” музичного інтересу. Виявляючи весь позитивний виховний потенціал вказаного стимулу, ми, разом з тим, вважаємо за необхідне підкреслити, що постійне його застосування на практиці недоцільне, оскільки в процесі нарощування нових музичних знань часто залишаються невивченими музичні явища, які дитина спостерігала раніше.

У зв'язку з цим особливої значимості набуває такий стимул, як взаємозв'язок освоюваного музичного матеріалу з іншими видами мистецтва, а також із широким колом галузей науки, в результаті використання якого відбувається висвітлення наявних у школяра знань про музику в новому ракурсі, з нової точки зору. Без розкриття музичних знань у контексті взаємозв'язку музики з літературою, образотворчим мистецтвом, театром, кіно, а також наукою неможливо створити у своїй уяві цілісну картину художньої культури світу, пізнати художні закономірності її розвитку, зрозуміти нерозривну єдність явищ, які відбуваються в різноманітних видах функціонування мистецтва.

Важливим стимулом розвитку музичних інтересів є історичний аспект музичних знань (історизм). На наше глибоке переконання, елементи історизму повинні пронизувати весь процес пізнання музики. Їх використання у вигляді нової невідомої інформації про історію музичного мистецтва, відомостей про відкриття і знахідки в галузі музики, вивчення творчого шляху того чи іншого композитора в контексті історичних подій, показу причинної зумовленості створення конкретних творів збагачує музичний світогляд учнів, дозволяє їм глибше проникнути в суть досліджуваного музичного явища, сприяє розумінню історичної і соціальної детермінованості ідеалів, поглядів музикантів минулого і сучасності. В цьому плані значну роль може відіграти звернення учнів до оригінальних історичних джерел: епістолярної спадщини музикантів, мемуарної літератури, музично-історичних трактатів, що, безумовно, зробить судження і висновки школярів про музику більш

доказовими. Таким чином, історичний підхід до висвітлення музичного матеріалу сприяє поєднанню розрізнених музичних знань в одне ціле і водночас підвищує рівень цих знань, оскільки передбачає здійснення ретельного аналізу музичної інформації з точки зору історичної обґрунтованості.

У цій групі стимулів важливе місце займає і такий елемент зміщення музичних інтересів школярів, як практична необхідність музичних знань. Як відомо, для значної частини учнів джерелом виникнення і формування інтересу є практична діяльність. Привабливі для них форми спілкування з музикою в години дозвілля надають можливість застосування отриманих знань не тільки прикладного характеру, але й сприяють виникненню у дітей усвідомлення необхідності в серйозній, глибокій музичній підготовці, що позитивно впливає на активізацію інтересу до музики.

Зі змістом музичного матеріалу пов'язаний ще один стимул – ознайомлення учнів з кращими взірцями сучасної музики, основними напрямками творчих пошуків у галузі музичного мистецтва (наприклад, дослідження впливу музичного мистецтва на психіку людини, взаємозв'язку творчості деяких композиторів з кольоромузичними асоціаціями; розкриття можливостей електронної музики тощо). На жаль, доводиться констатувати, що вказаний спосіб впливу на розвиток музичних інтересів недостатньо використовується у практиці музичного виховання, хоч і містить у собі великі стимулюючі інтерес резерви.

Для другої групи стимулів основою є музично-пізнавальна діяльність. Спонукаючи до діяльності, інтерес водночас впливає і на саме здійснення цієї діяльності, активізуючи весь сплав інтелектуально-емоційно-вольових психічних процесів. Це відображено в проявах кожного зі стимулів, з яких складається дана група, а саме: в проблемності; дослідницькому підході до питань музичного мистецтва; різноманітності форм самостійних робіт учнів; музично-пізнавальних іграх.

Великі потенційні можливості інтенсифікації процесу формування інтересів дітей до музики містить у собі проблемність. Проблемно-творчій методиці навчання і виховання належить провідна роль у музичному вихованні учнів підліткового віку. Особливо гостро стоїть завдання пошуку способів організації проблемної ситуації на музичних заняттях. На нашу думку, одним із можливих шляхів його розв'язання є створення пізнавальної установки через привнесення в назву нової теми “зерна” полемічності, дискусійності, проблемного питання, яка вказує на сутність висунутої проблеми і на сферу пошуку ще невідомого учням знання. Однак необхідно враховувати, що створення таким чином проблемної ситуації правомірне і ефективне в тому випадку, коли зміст музичного матеріалу (ми враховуємо висунуті Ю.К.Бабанським вимоги щодо змісту навчального матеріалу в

умовах пошукового засвоєння знань [7]) відповідає таким вимогам: має переважно теоретичний характер, виявляє причинно-наслідкові та інші зв'язки між музичними явищами і не спрямований безпосередньо на вироблення навиків якого-небудь виду музичної діяльності; не є принципово новим, а логічно продовжує раніше вивчене, на ґрунті якого учні можуть зробити самостійні кроки в пошуку нових знань про музику; доступний для самостійних пошуків школяра (створювані на ґрунті даного змісту проблемні ситуації повинні знаходитися в зоні найближчого розвитку музично-пізнавальних можливостей учня).

У рамках наступного етапу, названого в психолого-педагогічній літературі “етапом пошуку невідомого в цій проблемній ситуації”, і відбувається власне пізнавальна діяльність (процесуальний аспект). Необхідно підкреслити, що вміння діалектично підходити до існуючих у світі музики проблем, відкривати властиві музичним явищам протиріччя, безумовно, сприяє визначенню у школяра власної позиції в питаннях музичного мистецтва, формує коло його музичних уподобань. Однак у процесі становлення музичних інтересів учня особливо сильний розвиваючий потенціал має активне виявлення цієї позиції. Її можна виявити перш за все в умовах колективного обговорення музичних процесів. Проблема побудова музичного заняття за дискусійним типом є особливо дійовим засобом корекції і розвитку музичних інтересів учнів. Отже, музичні заняття, основу яких складає дискусія з властивим їй арсеналом комунікативних прийомів, розглядається нами як метод стимулювання мотивації музично-пізнавальної діяльності. Разом з тим, необхідно зазначити, що визначальним моментом у процесі формування дискусійно-комунікативних умінь школяра є певний рівень розвиненості інтересу до музичного мистецтва. З цього випливає, що існує глибока взаємозумовленість цих двох явищ.

Враховуючи великий вплив на музичне виховання дитини проблемного підходу до організації процесу засвоєння музичних знань, підкреслимо, що принцип проблемності розглядається нами як центральний, стержневий елемент у цілому арсеналі способів активізації інтересу. Тому подальше дослідження стимулів розвитку інтересів буде розглядатися нами через призму їхнього взаємозв'язку з проблемністю.

Статус необхідної ланки між етапом висунення проблеми, тобто ознайомлення учнів із темою музичного заняття і самим процесом дискусійного спілкування, мають такі стимули цієї групи, як дослідницький підхід до питань музичного мистецтва і різноманітність форм самостійної роботи школярів. У ході підготовки до дискусії з проблем музичного мистецтва виникає необхідність формування у дітей навиків дослідницької діяльності, яка передбачає можливість здійснення музикознавчого підходу до аналізу

творчості окремих композиторів, виконавців. Заглиблення школярів у сутність предмета спілкування через вивчення і аналіз різноманітних музичних джерел, пошук шляхів розв'язання висунутої проблеми здійснюють стимулюючий вплив на процес становлення музичних інтересів учнів.

Набуття нових способів дослідницької музично-пізнавальної діяльності пов'язане з використанням різноманітних форм самостійної роботи дітей, наприклад, таких, як вивчення рекомендованої вчителем літератури, а також додаткових джерел згідно з темою музичного заняття; підбір відповідного музично-ілюстративного матеріалу; складання картотеки прослуханих музичних творів; рецензування музичних творів; написання творів про музичні явища, які найбільш запам'яталися; ведення щоденника спостережень за проведенням музичних конкурсів, фестивалів, концертів. Застосування в процесі підготовки до дискусії вказаних, а також інших форм самостійної роботи здатне викликати у дитини інтенсифікацію процесу розвитку інтересу до музики.

Могутнім засобом активізації формування музичних інтересів є музично-пізнавальні ігри. Емпіричні спостереження і спеціальні дослідження свідчать про те, що інтерес до якого-небудь навчального предмета значно підвищується, якщо ігрові методи поєднуються з іншими (наприклад, наочними, методами опори на життєвий досвід), у тому числі і дискусійними методами [7]. Дане положення має для нас винятково важливе значення, оскільки відкриває широкі можливості застосування ігрових елементів на дискусійних музичних заняттях, спрямованих на розвиток музичних інтересів школярів. Ми вважаємо, що конструювання ігрових ситуацій, моделлю яких є реально існуючі обставини виникнення спілкування, провокування спору з питань музичного мистецтва здатні не тільки “оживити” проблемно-пошукові розмірковування учня про музику, але й наблизити його до практичного застосування наявних музичних знань поза спеціальними, педагогічно організованими музичними заняттями.

До третьої групи входять такі стимули, як стиль взаємостосунків педагога і учнів; емоційний тонус діяльності школяра; психологічний клімат колективу; змагальність. Значення цих стимулів важко переоцінити, адже вони володіють об'єктивними можливостями активно змінювати ситуацію музично-пізнавальної діяльності, впливати на її протікання. В цьому зв'язку необхідно сказати і про можливості самої навчальної діяльності сприяти налагодженню різноманітних колективних стосунків.

Дискусійний тип побудови музичного заняття вимагає вмілого керівництва. І тут особливу роль виконує вчитель, в обов'язки якого входять створення проблемної ситуації, висунення перед учнями проблеми, заохочення дітей до висловлення гіпотез і їх обговорення; вибір оптимального рішення.

Успіх організації такого співтворчого пошуку залежить від таких умов: емоційності педагога-музиканта, його віри у пізнавальні можливості школярів, а також взаємної підтримки вчителя і учня в процесі обговорення проблемного питання.

Дотримання цих умов є необхідним базисом для розвитку інтересів дітей до музичного мистецтва. Так, емоційність самого вчителя, захопленість музикою часто втілюються у творчому підході до проведення музичних занять, який, як імпульс, передається вихованцю, викликаючи у нього адекватну творчу активність.

У зв'язку з цим важливо зазначити, що на процес розкриття творчих потенціалів особистості учня великий вплив має віра вчителя в його пізнавальні сили. Саме така позиція педагога-музиканта особливо важлива в ході проведення дискусії, оскільки вже саме створення проблемних ситуацій передбачає віру в інтелектуальні можливості дитини. Очевидний і той факт, що організація музичного заняття, в основі якого лежить дискусія, вимагає двосторонньої взаємної підтримки педагога і дітей.

Реалізація перелічених умов сприяє створенню такого стилю взаємостосунків учителя і його підопічних, підґрунтя якого складає їх повний контакт, взаєморозуміння, внаслідок чого всі творчі зусилля керівника знаходять активний відгук у дітей. Тільки такий характер стосунків забезпечує дійовий стимулюючий вплив педагога на процес розвитку музичних інтересів учнів.

Від встановленого вчителем стилю взаємостосунків на заняттях залежить емоційний тонус діяльності школяра. А самопочуття окремої дитини впливає на загальний психологічний клімат у колективі. Виходячи з цього, особливої значимості набуває проблема підвищення емоційного тону діяльності учня в колективі. Одним із факторів, який сприяє посиленню емоційного тону дитини на музичних заняттях, є дискусія. Передбачаючи активне включення школяра в обговорення питань музичного мистецтва, дискусія відкриває широкі перспективи для реалізації особистісних потенціалів, що сприяє появі у дитини емоційного задоволення результатами своєї діяльності.

Особливої уваги заслуговує властивий дискусії елемент змагальності. У дискусійному спілкуванні змагальність обумовлюється зіткненням різних точок зору на одне й те ж музичне явище і необхідністю відстоювати власну позицію. При цьому результативність обговорення знаходиться в прямій залежності від наявності інтересу до піднятих проблем. Таким чином, музичний інтерес, виконуючи роль своєрідного "енергетичного ресурсу" змагальності, в той же час сам підпадає під стимулюючий вплив цього важливого атрибута дискусії.

Розкриваючи специфіку впливу на музичний інтерес "стимулів стосунків", ми вказували на ту обставину, що вони проявляються в процесі актив-

ного спілкування. Основою цього спілкування є педагогічно організована спільна музично-пізнавальна діяльність, яка, в свою чергу, складається з постійного розв'язання пізнавальних проблем, що містяться в наданому для обговорення музичному матеріалі. З цього випливає, що розглянуті нами групи стимулів не відокремлені, не ізольовані один від одного, а знаходяться у найтіснішому безпосередньому зв'язку і кожен із них володіє особливими, властивими тільки їй потенційними можливостями. Але тільки за умови їх комплексного застосування у практиці музичного виховання можна досягти ефективного розвитку музичних інтересів школярів-підлітків.

Подальші перспективи дослідження ми вбачаємо у створенні моделі стимулів розвитку музичних інтересів школярів молодшого шкільного віку.

1. Масол Л.М. Образ – слово – думка: полікультурний діалог в освітньому просторі // Мистецтво та освіта. – К., 1999. – №4. – С.38-45.
2. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
3. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
4. Школяр Л.В. Музыка и духовный мир школьника // Искусство в школе: Сб. научн тр. / Под ред. Б.М.Неменского, А.А.Мелик-Пашаева. – М., 1990. – С.64-71.
5. Плотича Э.И. Современная музыка и подросток // Игра. Творчество. Одаренность: Тез. докл. V научно-практического семинара при НИИ ХВ АПН СССР. – М., 1992. – С.150-153.
6. Шукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с. Труды действ. чл. и чл.-кор. АПН СССР.
7. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Iryna Lyuca

TEENAGERS MUSICAL INTERESTS INCENTIVES DEVELOPMENT

The article deals with the actual problem of teenagers musical interests. The author suggests the system of pedagogical incentives oriented on teenagers musical interests development. I.U. Lyuca exposed educational potential of every group of incentives, shows their role in the process of rising interests to necessary of incentives complex applying in musical-educational process. The materials of publication help the music teachers in their work with teenagers.

Ірина Петрюк

ДЕТЕРМІНАНТИ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Система освіти сьогодні разом з іншими соціальними інститутами активно включається у розв'язання глобальної проблеми сучасності – проблеми екології дитинства. Будучи злободенною для всієї світової спільноти, ця проблема особливої актуальності набуває в сучасній Україні.

Перехідний період у суспільному та економічному житті нашої країни супроводжується різким зниженням показників соціальної захищеності і здоров'я дітей. Це призводить, зокрема, до того, що при вступі до школи і в умовах шкільного навчання все більша кількість дітей має ослаблене здоров'я, виявляє ознаки соціально-педагогічної занедбаності, межових порушень значимих для навчання психофізіологічних і вищих психічних функцій. Розумово збережені діти, які не мають класичних форм аномалій розвитку, разом із тим відчують труднощі в навчанні і освоєнні соціальної ролі учня, втрачають віру в себе і надію на достойне місце в житті. Дорослішаючи і набуваючи фізичної сили, вони нерідко відсіюються зі школи, перетворюючись на деструктивні елементи суспільства. У зв'язку з цією ситуацією у педагогіку увійшло нове поняття – “діти ризику шкільної дезадаптації” [1, с.3].

Дефініція “шкільна дезадаптація” сьогодні достатньо широко використовується у психолого-педагогічній науці і практиці. Цим терміном фактично визначають будь-які утруднення, порушення, відхилення, які виникають у дитини в її шкільному житті.

Результати педагогічних спостережень, тестувань учнів 1-4 класів загальноосвітніх шкіл міста Чернівці та міста Рибниці (Придністров'я), а також анкетування батьків і вчителів початкових класів свідчать про те, що кількість молодших школярів з ознаками адаптаційних порушень і внаслідок цього з чітко вираженою потребою педагогічної допомоги становить, згідно з узагальненими даними, 25-30%.

Однак варто зазначити, що як науковий термін “шкільна дезадаптація” поки що не має однозначного тлумачення. Цього поняття досі немає ні у педагогічних енциклопедіях, ні у сучасних соціально-педагогічних та психологічних словниках.

З огляду на це метою даної статті є визначення поняття та факторів шкільної дезадаптації.

Дезадаптаційні проблеми, що ускладнюють розвиток і соціалізацію дітей, стали об'єктом наукової уваги порівняно недавно. Історія теоретичного знання і науково-практичної роботи з їх вивчення, профілактики і корекції нараховує трохи більше століття. На самому початку цієї роботи її ініціа-

торами були в основному медики, а їх увага зосереджувалася на тих проблемах, які ускладнюють соціалізацію індивідів із виразними аномаліями сенсомоторного та інтелектуального розвитку (глухота, сліпота, важкі порушення рухової та розумової сфер) [1, с.8]. Однак поступово, у процесі розвитку освіти, методологічного і методичного наукового інструментарію, а також гуманістичної самосвідомості людства і його економічних можливостей увага спеціалістів все більше почала звертатися на проблеми, які виникають у процесі навчання дітей не обтяжених чітко вираженими відхиленнями у розвитку.

Сучасні дослідники цієї проблеми (А.Ануфрієв, С.Костроміна, В.Оржеховська, О.Осадько) [2; 3; 4], як правило, вивчають різні її аспекти. Досліджуючи причини та способи подолання труднощів у навчанні, девіантних проявів поведінки школярів, науковці не простежують їх взаємозалежності й взаємозумовленості, не визначають спільних детермінант цих явищ.

Російські вчені Г.Кумаріна, М.Вайнер, Ю.В'юнкова, І.Дементьєва, Г.Писаренко, О.Степанова, Н.Чутко розкрили теоретичні, психолого-педагогічні і діагностичні аспекти корекційної педагогіки як порівняно нової галузі педагогічних знань, покликаної допомогти педагогам у розв'язанні завдань подолання адаптаційних порушень, які виникають у дітей у процесі шкільного навчання [1].

Досі у вітчизняній науковій літературі немає не лише чіткого визначення поняття “шкільна дезадаптація”, але й комплексних досліджень, присвячених виявленню її соціально-педагогічних чинників, діагностиці, корекції, попередженню.

Дана стаття покликана дати визначення шкільній дезадаптації, проаналізувати і систематизувати причини її виникнення, оскільки ці завдання є першочерговими на шляху подолання адаптаційних труднощів, які виникають у учнів загальноосвітньої школи на різних етапах навчання.

Під адаптацією (лат. *adapto* – пристосовую) у біології розуміють пристосування будови і функцій організмів та їх груп до умов існування [1, с.17]. У фізіології й медицині цей термін означає також процес звикання. Все частіше поняття “адаптація” використовується і в соціальних науках, у тому числі в психології та педагогіці, відображаючи намагання представників цих наук якомога цілісніше підійти до людини в процесі засвоєння нею нових соціальних ролей і до дитини під час аналізу її стану та поведінки у процесі виховання й навчання.

У соціально-педагогічному розумінні адаптація трактується як формування найбільш адекватних стереотипів поведінки в умовах змінюваного мікросоціального середовища [5, с.60].

Ведучи мову про шкільну адаптацію, маємо усвідомлювати, що це складний процес, який поєднує у собі адаптацію функціональну, навчальну

та соціально-психологічну. Під функціональною адаптацією розуміють пристосування особистості дитини до виконання обов'язків, зумовлених функціональним призначенням навчальної діяльності. Під навчальною – пристосування до умов навчання в освітніх закладах. Щодо соціально-психологічної адаптації, то її визначають як найбільш оптимальне пристосування дитячої психіки до умов шкільного середовища шляхом засвоєння і прийняття цілей, цінностей, норм і стилів поведінки, прийнятих у даному середовищі [6, с.12]. Таким чином, невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного статусу (або можливостей) школяра вимогам ситуації життєдіяльності, що, у свою чергу, не дає змоги йому адаптуватися в умовах навчально-виховного процесу школи, визначається як шкільна дезадаптація.

Не варто плутати шкільну дезадаптацію з соціально-психологічною. Поняття “соціально-психологічна дезадаптація” охоплює широке коло порушень, які можуть виникнути у дитини під дією різноманітних складних соціальних умов, обстановки її життя й розвитку (фактичне або соціальне сирітство, розлучення чи конфлікти в сім'ї, зміна місця проживання або звичної обстановки, тривала хвороба, фізичний недолік та ін.) [1, с.35]. Шкільною ж дезадаптацією слід вважати лише ті порушення і відхилення, які виникають у дитини під дією школи, шкільних впливів або виявляються спровокованими школою, тобто прямо або опосередковано пов'язаними з навчальною діяльністю, навчальними успіхами, поведінкою дитини в школі і вдома під час виконання домашніх завдань.

Шкільну дезадаптацію можна розглядати як процес, як прояв і як результат. Для дезадаптації як процесу характерне зниження адаптивних можливостей дитини в умовах школи. Дезадаптація як прояв – це характеристика нетипової поведінки та емоційно-психологічного стану учня в школі і поза нею. Нарешті, дезадаптація як результат є свідченням того, що поведінка, стосунки і результативність навчання дитини не відповідають тим нормам, які характерні для неї (її ровесників) у даних умовах життєдіяльності [6, с.12]. Дезадаптованими називаємо тих школярів, які з різних причин не можуть нарівні з ровесниками, іншими дітьми адаптуватися до умов середовища освітнього закладу, що суттєво позначається на їх розвитку, навчанні, вихованні.

Г.Кумаріна, М.Вайнер, Ю.В'юнкова визначають такі показники шкільної дезадаптації в молодшому шкільному віці [1, с.23, с.143-144]:

- відхилення у психосоматичному розвитку і здоров'ї;
- недостатній рівень соціальної і психолого-педагогічної готовності до школи;
- нездатність засвоїти роль учня, усвідомити вимоги і норми шкільного життя;

- негативне ставлення до навчання;
- несформованість психофізіологічних і психологічних основ навчальної діяльності;
- “інтелектуальна пасивність”;
- труднощі у засвоєнні навчального матеріалу, знижена здатність навчатися, відставання у темпі діяльності;
- знижена працездатність, висока втомлюваність.

Адаптивність як здатність до пристосування у різних дітей різна. Вона відображає рівень як вроджених, так і набутих у процесі життя якостей індивіда. Частково адаптивність зумовлена генетично – особливостями обміну речовин, відмінністю біохімічних реакцій, метаболічною індивідуальністю людини, які визначають різні типи реагування на дії зовнішнього середовища. Фізіологічні дослідження останніх років доводять, що часто здатність дитини до адаптації визначається структурно-функціональною організацією її мозку, яка через неодноразовість дозрівання окремих компонентів системи мозкового забезпечення у різних дітей складається з елементів різного ступеня зрілості. Звідси чітко виражені індивідуальні варіанти психічного розвитку дітей-однолітків, проявом чого є також відоме розходження біологічного і паспортного віку. У початкових класах це розходження, за даними вчених, може становити півтора року [1, с.18]. В цілому спостерігається безумовна залежність адаптивності від фізичного, психічного, морального здоров'я дитини.

Ведучи мову про фактори, що детермінують адаптивні можливості школярів, важко переоцінити роль тих набутих у процесі життя психічних, психологічних, характерологічних особливостей, особистісних якостей, які самі собою відображають характер активної взаємодії людини з оточуючим світом. Виховні дефекти того середовища, в силу якого не задовольняються основні психофізіологічні потреби людини, що росте й розвивається, стають причиною порушень психічної організації дитини, психічних депривацій, які дуже важко диференціюються спеціалістами від аномалій спадкового, органічного характеру. Встановлено, що дія шкідливих факторів виявляється тим сильнішою, чим молодший вік дитини. Також помічено, що хлопчики виявляються більш чутливими до дії депривацій, аніж дівчатка [1, с.20]. Вчені виділяють такі основні види депривацій, які згодом спричиняють шкільну дезадаптацію, – рухову, сенсорну, емоційну, соціальну депривацію.

Існування і живучість шкільної дезадаптації як педагогічного явища прямо співвідноситься з недосконалістю і грубими прорахунками у самій системі шкільної освіти. Необхідно звернути увагу на негативний вплив таких шкільних традицій:

- збіднене природними стимулами навчальне середовище: закриті приміщення, обмежені простори, заповнені одноманітними, штучно ство-

реними елементами, які позбавляють дітей живих чуттєвих вражень. У таких умовах відбувається згасання образно-чуттєвого сприйняття світу, звуження зорових горизонтів, пригнічення емоційної сфери дітей;

– звична поза дитини під час навчального процесу – згорблена, напружено-неприродна. Дослідження довели, що під час такого психомоторного і нейровегетативного насилля уже через 10-15 хвилин дитина відчуває нервово-психічне навантаження, яке можна порівняти з тим, що переживають космонавти під час зльоту [1, с.36];

– вербальний (словесно-інформаційний) принцип побудови навчального процесу, “книжне” вивчення життя. Некритичне сприйняття готової інформації приводить до того, що діти не можуть вільно розвиватися і реалізувати закладений у них природний потенціал, втрачають здатність самостійно мислити.

Украї несприятливими для розвитку особистості дитини є поєднання ворожого ставлення з боку педагогів і батьків, авторитарного характеру навчання і виховання та позиції дитини, що проявляється або у бездіяльності, або у протидії виховним заходам. Р.Овчарова виділила соціально-педагогічні ситуації, які породжують дезадаптацію. До них віднесені ситуації “взаємної байдужості”, “односторонньої симпатії”, “взаємної агресії”, “пригнічення активності дитини”, “інфантилізації дитини” [7, с.137].

Таким чином, усі фактори, що детермінують шкільну дезадаптацію у молодших класах, можна розділити на біологічні, педагогічні, соціально-педагогічні, психологічні та соціальні.

За рівнем адаптаційних можливостей дитини завжди стоїть складна взаємодія біологічних і соціальних, внутрішніх і зовнішніх факторів, що впливають на її розвиток. Найбільш сильний деформуючий вплив на особистість учня початкової школи, його адаптаційні можливості здійснює комбінація біологічних і психосоціальних факторів ризику. Визначення ієрархії детермінант шкільної дезадаптації та їх експериментальна перевірка повинні стати предметом подальшого дослідження.

1. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Под ред. Кумариной Г.Ф. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
2. Ануфриев А., Костромина С. Как преодолеть трудности в обучении детей. – М.: Ось-89, 2000. – 272 с.
3. Оржеховська В. Проблеми превентивного виховання неповнолітніх // Початкова школа – 1998. – №4. – С 4-6.
4. Осалько О. Шкільним труднощам можна запобігти // Початкова школа. – 1999. – №5 – С.39-40.
5. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / За ред. Капської А. Й., Пінчук І.М., Толстоухової С.В. – К.: 2000. – 260 с.
6. Мардахасв Л.В. Словарь по социальной педагогике. – М.: Академия, 2002 – 368 с.

7. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников – М.: Сфера, 2000. – 448 с.
8. Дзюбко Л. Моделюючий тренінг як засіб профілактики ранньої шкільної дезадаптації // Початкова школа. – 2000. – №1 – С 54-56

Iryna Petryuk

DETERMINANTS SCHOOL DISADAPTATION OF THE SCHOOLBOYS OF INITIAL CLASSES

In the article the nature of such processes is disclosed, as acclimatization the adaptation of the child to changed environmental conditions, and also school disadaptation – inability of the pupils to adapt to conditions of education. The author also analyses the biological, pedagogical, psychological, social causes and exhibiting disadaptation in junior school age.

Софія Томенчук

ГОЛОВНІ НАПРЯМИ ТА ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛІВ

Одне з пріоритетних завдань сучасної загальноосвітньої школи полягає в тому, щоб забезпечити належний рівень розвитку творчих здібностей учнів та їх підготовку до активної діяльності у найрізноманітніших сферах суспільного життя. Постановка такого завдання зумовлена кількома чинниками.

Найголовніший з них – це об'єктивна потреба сучасної людини у творчих підходах до вирішення особистісно та суспільно значущих завдань повсякденного життя. В умовах ринкової економіки з властивою їй конкуренцією та зумовленою нею “боротьбою за виживання” проблема творчості широких народних мас набуває особливої гостроти. А її вирішення під силу тільки тим викладачам, котрі мають досить повне уявлення про творчість, педагогічні умови та засоби її розвитку, і самі працюють творчо.

По-друге, творчість учителя сама по собі є для нього неперевершеною особистісною та професійною цінністю. Завдяки їй педагог постійно шукає і знаходить шляхи підвищення ефективності реалізованого ним навчально-виховного процесу, робить його цікавим і привабливим для учнів.

По-третє, творчість учителя має неоціненну суспільну значущість, бо вона є одним з визначальних чинників підвищення соціального статусу школи як найбільш масового соціального інституту, що здійснює тривале та цілеспрямоване навчання й виховання дітей та юнацтва.

Завдяки цим та іншим спорідненим із ними чинникам маємо підставу для висновку про те, що розвиток педагогічної творчості вчителів загальноосвітньої школи є об'єктивною потребою нашого часу.

Зазначимо, що окреслена нами проблема була актуальною й у минулому. Вчителі ніколи не відчували нестачі закликів до творчості. Але ці заклики, як правило, були декларативними. В умовах функціонування авторитарної педагогіки та командно-адміністративної системи управління освітою і навчально-виховним процесом зокрема ідея широкого розгортання педагогічної творчості вчителів не могла бути повною мірою реалізована, бо вона була несумісна з чинними у той час принципами й методами оцінювання роботи вчителя. Про це переконливо свідчать ті штучно створені перешкоди, які доводилося свого часу долати вчителям-новаторам, щоб домогтися офіційного визнання та належної оцінки створюваних ними освітньо-виховних систем і досвіду. Покажемо у цьому відношенні було професійне життя і творчість видатного педагога ХХ століття В.О.Сухомлинського, прогресивні педагогічні ідеї якого тривалий час наражались на бюрократичні бар'єри в освіті та педагогічній науці. Подібні бар'єри до визнання довелося долати багатьом іншим педагогам-новаторам.

Окремі аспекти проблеми розвитку педагогічної творчості вчителів знайшли своє часткове висвітлення на сторінках педагогічної літератури, зокрема, у працях Ю.К.Бабанського, С.М.Бондаренко, В.І.Загвязінського, І.А.Зязюна, В.А.Кан-Каліка, В.В.Краєвського, М.Д.Никандрова, М.М.Потапшнікі, В.О.Сухомлинського, С.О.Сисоєвої, Р.П.Скульського, Р.Х.Сакурова та ін. Але в цілому означена проблема досліджена дуже скромно. Особливої уваги дослідників потребують питання теоретико-методологічних засад педагогічної творчості: її сутності, сфери реалізації, способів визначення ефективності тощо.

Не претендуючи на вичерпність, з'ясуємо деякі з цих питань.

Аналіз літературних джерел призводить до висновку про те, що у педагогічній науці немає єдиного погляду на проблему педагогічної творчості. Деякі автори пов'язують творчість учителя з його педагогічною майстерністю, інші – з професійним спілкуванням з учасниками педагогічного процесу, зокрема, з учнями, ще інші – з моделюванням навчального процесу, розробкою його проектів, професійним самовдосконаленням і т. п.

Не вдаючись до детального аналізу наявних підходів, відзначимо, що в кожному з них простежується або націленість автора на діяльність педагога як містечтво, або як науку та розроблені на її основі педагогічні технології. І в кожному з цих підходів є певна раціональна ідея.

Серед численних підходів нам найбільшою мірою імпонує підхід до педагогічної творчості, запропонований Р.П.Скульським [1].

Сутність цього підходу полягає в тому, що педагогічна творчість учителя розглядається у контексті її органічного взаємозв'язку з головними аспектами його професійної діяльності, спрямованої на організацію

навчального процесу певного масштабу (як викладання окремого навчального предмета в одному або у декількох класах чи викладання кількох або й усіх предметів в окремому класі або в декількох класах школи і т.п.). Більше того, автор розглядає творчість учителя як важливу якість та рівневу характеристику будь-якого аспекту його професійної діяльності.

Справді, одна з важливих умов плідної викладацької діяльності вчителя полягає в постійному розширенні та поглибленні знань з тієї галузі, основи якої складають навчальний предмет, який він викладає. Так, скажімо, вчитель фізики має не тільки добре знати шкільний курс фізики, але й мати уявлення про нові відкриття у фізичній науці, перспективи її розвитку, актуальну проблематику, бо без цього він не зможе давати своїм учням орієнтири на майбутнє. А це означає, що він шляхом самоосвіти та іншими способами повинен збагачуватися знаннями з фізики та знати про їх застосування.

Але оволодіння ними може відбуватися на різних рівнях при різній якості кінцевих результатів. Воно може протікати на рівні оволодіння загальними уявленнями про розвиток фізики; на рівні оволодіння та репродуктивного відтворення фізичних знань; на рівні їх використання в якості елементів змісту шкільного курсу фізики; на рівні практичного використання при вирішенні стандартних технічних задач; на рівні використання у нових ситуаціях; нарешті, на рівні наукових досліджень в галузі фізичної науки, коли вчитель фізики стає фактично науковцем-фізиком.

Не важко збагнути, що у приведеному реліку кожен з останніх рівнів, починаючи із застосування знань у нестандартних ситуаціях, відзначається істотними ознаками творчості, бо вона завжди характеризується суспільною та особистою значущістю створеного людиною продукту матеріальної чи духовної культури та його новизною, оригінальністю. При цьому у випадку творчості поняття "оригінальності" та "новизни" набувають особливого смислу. Тут оригінальною часто називають не таку систему, що містить досі невідомі в теорії та практиці елементи, а таку, що максимально відповідає умовам, у яких вона функціонує. Так, коли йдеться про методи навчання, то "оригінальним" називають не той метод, якого досі не знали (таке буває дуже рідко), а той, який найбільшою мірою сприйнятливий для даної конкретної навчальної ситуації, який найбільше відповідає віковим та індивідуальним особливостям учнів і можливостям учителя, який, нарешті, забезпечує найкращий у даних умовах, тобто оптимальний, результат навчання.

На творчому рівні може бути реалізований будь-який аспект професійної діяльності вчителя.

Щоб збагнути всю систему напрямів професійної діяльності вчителя і на цій основі сформулювати уявлення про зміст кожного, розглянемо стисло функції, які на нього покладаються.

У світовій педагогічній науці та освітній практиці сформувалося стійке уявлення про те, що система професійних якостей вчителя поєднує в собі цінності семи фахових профілів, а саме: фахівця в тій галузі наукових, технічних, літературних чи мистецьких знань або виду практичної діяльності, основи якої є предметом його викладання, педагога, методиста, психолога, організатора, медичного працівника, актора. Властиві їм духовно-моральні, інтелектуальні, естетичні та інші цінності актуалізуються у різних аспектах професійно-фахової діяльності вчителя. При цьому кожен з аспектів може бути реалізований на творчому рівні.

Проте, як було зазначено вище, найповніше властиві вчителю цінності актуалізуються в організації того конкретного варіанта навчання, який він реалізує в повсякденній практиці. Вона включає підготовку навчального процесу в межах обраного вчителем дидактико-методичного циклу, його практичну реалізацію, дослідження та вдосконалення.

Розглянемо детальніше кожен з елементів організації навчального процесу.

Підготовка навчального процесу зводиться до розробки вчителем його конкретного варіанта, що матеріалізується у “сценаріях” уроків. Характеризуючи зміст професійної праці вчителя у підготовці навчального процесу її основи, В.В.Краєвський виділяє проект педагогічної діяльності, який дає йому наука, у формі навчальних планів, програм, підручників, методичних посібників, різного навчального устаткування тощо [2].

Використовуючи їх, учитель створює педагогічну модель майбутнього навчального процесу, своєрідний його прообраз. Він осмислює мету і завдання уроку, зміст навчальної інформації, що підлягає засвоєнню, методи навчання, педагогічні засоби, форми та ін. Їх вибір ґрунтується на знанні тих учнів, котрі будуть безпосередніми учасниками педагогічного процесу.

Оскільки ставлення учнів до того або іншого предмета, як і навчальні можливості кожного з них щодо оволодіння планованим елементом змісту освіти, далеко не однозначні, то вже на цьому етапі виникає об’єктивна потреба у диференціації мети і завдань навчання. Іншими словами, вже на цьому вихідному етапі постановки педагогічної мети виникає потреба у співвідношенні мети планованого циклу навчання з реальними можливостями кожного учня та її відповідного коректування бодай на рівні трьох категорій учнів: сильних, середніх і слабких. Щоб належним чином здійснити його, потрібно добре знати реальні навчальні можливості кожного учня, ставлення до вивчення предмета і т.п. Фактично вчитель тут має справу з явищем прогнозування, що здійснюється на діагностичній основі, тобто за результатами попереднього психолого-педагогічного вивчення школярів.

Творчий характер педагогічного цілепокладання зумовлюється тим, що соціальні функції навчання зводилися до оволодіння учнями певними

знаннями. Згодом виникла потреба в уміннях застосовувати знання на практиці. Це викликало до життя потребу формування практичних умінь і навичок. Далі було виявлено виховні та розвиткові можливості навчання. І на сторінках педагогічної літератури поруч із ЗУНом з’явилися виховна та розвивальна функції навчання.

Останнім часом завдання навчання набувають нового звучання. Тепер поняття “навчання” охоплює такі завдання, як “навчати навчатися, навчати працювати, навчати бути, навчати жити” [3, с. 201]. Кожне з цих завдань має своє особливе тлумачення. Так, наприклад, навчати працювати – це забезпечувати не тільки здатність ефективно оволодівати професійними навичками, а й уміння знаходити вихід у найнепередбачуваніших виробничих ситуаціях, уміти співпрацювати в колективі, співвідносити себе з конкретними фаховими ролями та ефективно їх виконувати.

Навчати жити – це утверджувати цілісний світогляд і світосприйняття, допомагати учням віднаходити особистісний сенс життя, досягати моральної та духовної зрілості, ставати відповідальними як за особисту долю, так і за долю загалу.

Навчати бути – це прищеплювати й розвивати талант до налагодження соціальних, дружніх та родинних стосунків, виховувати здатність до симпатії, персоніфікованих взаємин з іншими людьми [3, с.201].

Вироблення методів вивчення перелічених цінностей, визначення педагогічних засобів та умов їх виховання – це складні творчі завдання, процес розв’язку яких не піддається алгоритмізації. А їх розв’язання – це процес педагогічної творчості.

Аналогічними завданнями переповнена професійна діяльність учителя, спрямована на доцільну трансформацію змісту освіти, вибір методів і засобів навчання, його організаційних форм, що дає підставу для висновку про те, що підготовка навчального процесу в межах певного циклу є вищою мірою процес творчий.

Дещо інший характер творчих завдань у процесі реалізації навчального процесу, передусім на уроках. Тут педагогічна творчість учителя знаходить свій вияв у його здатності створити сприятливу психологічну ситуацію, підтримувати належний доброзичливий тон спілкування з учнями, при потребі гасити конфліктні ситуації ще до того, як вони виникають, оперативно реагувати на всі небажані відхилення від “сценарію”. А вони неодмінно виникають, бо педагогічна реальність завжди багатша, ніж наші уявлення про неї.

Дослідження навчального процесу та його поліпшення на основі подолання виявлених негативних явищ – також процес у вищій мірі творчий. Він ґрунтується на складній аналітико-синтетичній діяльності та передбачає

виявлення характеру впливу одних педагогічних явищ на інші в умовах їх органічного взаємозв'язку. Творчий характер цього елемента організації навчального процесу, як і професійне самовдосконалення вчителя в організації навчання, висвітлені у попередніх наших публікаціях. Тому немає потреби в детальному їх аналізі.

1. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості. – К.: Вища школа, 1992. – 135 с.
2. Краевский В.В. Преподавание как творческая деятельность // Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. – М., 1982. – 301 с.
3. Лавриненко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські обриси. – К., 2000. – 201 с.

Sophia Tomenchuk

MAIN TRENDS AND CONTENT OF PEDAGOGICAL ACTIVITY OF TEACHERS

In the article the essence of pedagogical creation of teacher is exposed in the process of organization of educational process. Its basic directions in the context of consideration of educational process as an integral pedagogical system are certain.

Олександра Цибанюк

ФОРМУВАННЯ СЕНСОМОТОРНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Потреба рухатися стоїть на другому місці в житті людини після потреби дихати. Високорозвинений інтелект своїми витокami сягає епохи опанування первісною людиною прямою ходьбою. В рухливості й мануальності інтелекту розглядаємо джерела підтвердження такого підходу. Є шість функцій (за дослідженнями Американського інституту інтелекту дитини Івена Томаса, автор Глен Доман), завдяки яким людина виділяється серед усіх створінь. Три з означених функцій за своєю природою моторні, зумовлені трьома іншими – сенсорними [1, с.4].

Розглянемо моторні функції дитячого організму, оскільки для започаткованого дослідження вважаємо їх визначальними. До моторних функцій належать рух, мова, дрібна моторика рук. Отож, важлива роль у розвитку рухів дітей другого року належить організації спеціальних умов неспання, проведення рухливих ігор, гімнастичних вправ тощо. Головним видом рухів у цей час розглядаємо самостійне ходіння. Дитина відчуває в ньому велику потребу, оскільки воно викликає позитивні емоції. Ходьба дає малюкові змогу краще орієнтуватись у світі предметів, пізнавати їх властивості, взаємозв'язки та ін.

Удосконалюється наочно-образне мислення, уява, здатність спілкування шляхом розвитку відчуття різноманітних матеріалів, розвитку дрібних м'язів рук та координації рухів. Відтак здібності виступають як продукт унікальності кори головного мозку, оскільки базуються на трьох сенсорних аналізаторах із раннього віку: зоровому, слуховому, чуттєвому.

Сенсомоторні функції людини вчені визначають як шість складових інтелекту. За їх дослідженнями, основним є руховий: кожна дитина для забезпечення фізичного вдосконалення повинна якомога більше рухатись [1, с.5]. Проаналізуємо конкретні потреби в розвитку означених аналізаторів, оскільки його механізми закладено в природу людини від народження. Це: потреба в русі, прагнення до точної координації рухів; потреба в сенсорних відчуттях, у праці; прагнення до вдосконалення сенсомоторних функцій, схильність до повторень; соціальний розвиток особи для досягнення нею свободи та незалежності.

Відомо, що традиційна дошкільна педагогіка реально спиралась на завдання щодо формування очікуваної поведінки дитини. Доцільно пригадати, що тільки дві альтернативні педагогічні системи, які пройшли світовий шлях, не тільки збереглися в авторському варіанті, а й посилили свої позиції, міцно зайнявши певну нішу в світовому педагогічному процесі – система М.Монтессорі та Вальдорфська педагогіка.

Метод Монтессорі – як освітній підхід, за яким вивільняються потенційні можливості дитини для саморозвитку і пропонуються необхідні зовнішні заходи. Потрійне (сенсорика, моторика, інтелект) узгодження матеріалу з діяльністю уможливорює розвиток дитини в підготовленому середовищі. За М.Монтессорі, розвиток її інтелекту йде шляхом перенесення дій руками в розумові. Виходячи з вищезгаданого, сенсомоторний розвиток малюка будемо визначати за М.В.Богуславським, як розвиток фізичний і розумовий внаслідок розвитку сенсорних відчуттів [1].

Дитина самостійно будує себе, напрацьовує людські функції (моторні та сенсорні) під час взаємодії з довкіллям. Її пізнання починається зі сприймань та почуттів. Чим вищий рівень їх розвитку, тим багатшими є можливості пізнання дійсності. Відомі вчені в галузі дошкільної педагогіки Ф.Фребель, М.Монтессорі, О.Декролі, а також відомі представники радянської педагогіки та психології Є.Тихєєва, О.Запорожець, Н.Сакуліна визначали сенсорне виховання як одну з основних теорій дошкільної освіти [6].

Джерела сенсорних здібностей розглядалися ученими в загальному сенсомоторному розвитку, якого можна досягти в ранні періоди дитинства. Сензитивний період розвитку рухів та дій припадає саме на 1-4-річний вік, коли діти особливо сприйнятливі до тих чи інших видів діяльності, способів емоційного реагування, поведінки загалом. Кожна риса характеру дитини

інтенсивніше розвивається на основі внутрішнього імпульсу і впродовж означеного проміжку часу. Це сприяє, щоб дитина мала принципові можливості надбати внутрішньо необхідні їй знання, вміння і способи поведінки найпростішим і природним шляхом. Наведемо приклади декількох характеристик сензитивних періодів за М.Монтессорі: універсальність – виникає в розвитку дітей незалежно від раси, національності, темпів; індивідуальність – виникнення і тривалість періодів у розвитку та їх швидкоплинність у кожної конкретної дитини [7].

Першу фазу розвитку дитини віком від 0 до 6 років визначатимемо з урахуванням глобальної орієнтації пізнавальної активності на формування образу довкілля загалом та його індивідуальне функціонування. Зокрема, дитина від 0 до 3 років (М.Монтессорі характеризувала її як духовний ембріон) є найчутливішим резонатором емоцій батьків – здебільшого матері. До основних сензитивних періодів учена відносила: сензитивний період розвитку рухів і дій (1-4 роки); сензитивний період розвитку мови (0-6 років); сензитивний період відчуття порядку; сензитивний період сприйняття маленьких предметів (1,5-2,5 року); сензитивний період розвитку соціальних навичок (2,5-6 років) [7].

Отож, заняття з фізичної культури з дітьми раннього віку доцільно проводити спеціалістам, фізкерівникам в умовах спортивного залу зі спеціально створеним дидактикорозвивальним середовищем. Ранній вік, як період швидкого формування всіх властивих людині психофізичних процесів, вимагає своєчасного й правильного виховання. Його розглядаємо важливою передумовою повноцінного розвитку дітей для забезпечення їх фізичного та нервово-психічного вдосконалення з перших років життя з характерними для них швидкими темпами. В цей період збільшується зріст та вага дитини, посилено розвиваються різні функції організму: показники збільшення зросту в 2 роки – 12-13 см, ваги – 2,5-3 кг; в 3 роки – 7-9 см та 2 кг відповідно. На другому і третьому році життя вдосконалюються основні рухи, починається координація рухової активності.

У перші роки життя особливо очевидно є взаємозалежність між фізичним та психічним розвитком. Активні рухи маляти, що розширюють його орієнтування в навколишньому, стимулюють розвиток психіки (відчуттів, сприймання, пам'яті, уваги, наочно-дійового мислення). Розвиток таких процесів є важливим завданням розумового виховання. Адже з удосконаленням ходіння дитина стає дедалі спритнішою, створюються передумови для активної діяльності її рук. Вона може не боятися втратити рівновагу і власти, носити в руках предмети, возити їх. До кінця другого року ходьба настільки автоматизується, що малюк прискорює рухи, вільно долаючи перешкоди, бігає [2; 3].

У ході предметної діяльності розвивається мислення дитини, зокрема його наочно-дійова форма. Мислення дітей раннього віку відстає від практичної діяльності, формуючись лише за умови опанування знаряддєвими діями. Вчені виділяють деякі особливості мислительних дій дітей раннього віку. У започаткованому дослідженні будемо спиратися на окремі з них (за Новоселовою): конкретний характер діяльності; невіддільність слова від практичних дій; стимулювання опосередкованих способів виконання дії; сприйняття словесної вказівки дорослого.

Для розвитку координації рухів рук та ніг необхідними в дитячому садку є набори іграшок, які малята могли б переносити в руках (м'ячі, великі м'які іграшкові тварини, ляльки, кошики, відра, мішечки тощо), возити (машини, коляски), підштовхувати вперед (каталки, великі іграшки на колесах). Важливо також створювати умови для перебування та виконання вправ у воді: басейн чи велика ванна, душовий куток.

У своїх працях М.Монтессорі наводила приклади фізкультурних знарядь в якості парканчиків, гойдалок, мотузок, сходинок тощо. Емоції здивування і радості, яких зазнавали малята під час рухливих ігор, сприяли, за її твердженнями, кращому оволодінню рухами.

Центральне місце в монтессорівській теорії індивідуального виховання дітей посідав спеціальний дидактичний матеріал. Оперування його деталями тренувало дитину фізично й психічно, забезпечувало максимальну самостійність і творчість, розвиток уваги, стимулювання волі. Його призначення М.Монтессорі вбачала не в тому, щоб ознайомити дітей з предметами, а в тому, щоб малюки самостійно працювали з ними, помилялися і виправляли свої помилки, зосереджувалися на зробленому, порівнювали результати. Матеріали прості й привабливі викликали інтерес до речей і спонукали до самостійної діяльності. Дитина потребувала лише незначної допомоги дорослого.

У сучасній практиці забезпечення розвитку рухів дітей раннього віку окрім стандартних наборів іграшок та спортивного інвентаря радимо мати і використовувати великі та маленькі коробки, повітряні кульки, дерев'яні палиці великого й маленького розміру, комплекти м'якого інвентаря, що запобігають травматизму. Це – валики, “трикутники”, “арки” тощо.

У безпосередній діяльності з дітьми стимулювали розвиток мислительної діяльності за такими чотирма етапами:

- розв'язання практичних завдань без допоміжних засобів;
- розв'язання завдань з допомогою допоміжних засобів;
- стимулювання розвитку внутрішнього плану кожної дії;
- зародження елементів понятійного мислення.

Отже, метою нашої роботи є не лише розгляд процесу активного формування сенсомоторної культури з раннього віку засобами предметних дій на заняттях з фізичної культури та у вільний від занять час, вивчення педагогічних умов, а й досягнення її достатнього рівня. Відповідно поставили низку завдань, найважливішими з-поміж них вважаємо:

- формувати орієнтування в просторі;
- спонукати до активності та самостійності у виконанні рухових дій;
- розвивати позитивне ставлення до рухової діяльності, викликати позитивні емоції у виконанні рухів спільно з дорослими;
- формувати вміння діяти узгоджено, правильно сприймати звукові та зорові сигнали, швидкісну реакцію на них;
- працювати зі стандартним і нестандартним спортивним інвентарем: великими і малими м'ячами, гімнастичними обручами, стрічками, султаничками, повітряними кульками тощо.

Розглянемо детальніше практичну діяльність педагога з дітьми щодо розв'язання окремих з означених завдань. Упродовж року спостерігали за дітьми груп раннього віку і перших молодших груп ДНЗ №30 м. Чернівці (52 дитини віком до трьох років), щоб перевірити вплив систематичних занять з розвитку рухів з предметами в спортивному залі під керівництвом спеціаліста на загальний розвиток дітей переддошкільного віку. Проводили систематичні спостереження під час занять із розвитку рухів та в повсякденному житті і здійснювали порівняльні зрізи за програмовими вимогами для дітей означеного віку.

До спостережень залучали працівників установи, завідувачу ДНЗ, методиста, психолога, вихователів зазначених груп. Навчальний заклад – установа комбінованого типу, міський консультативно-оздоровчий центр. За програмою упродовж навчального року проводиться одне заняття з розвитку рухів за участю штатного фізкерівника та вихователя, окрім обов'язкових занять з фізичної культури в групі та на прогулянці.

Фізкерівник установи в співпраці з завідувачою, методистом, психологом та вихователем груп раннього віку та перших молодших груп розробили комплекси загальнорозвивальних вправ із предметами, ігри з мовним супроводом, сюжетні домінуючі заняття з предметами.

Наведемо кілька прикладів: “Три стежини”, “Один, пара, разом”, “Подорож повітряної кульки”, а також комплекси загальнорозвивальних вправ “Ми та обруч”, “Сонячні зайчики” тощо.

Сучасними прикладами вправ із розвитку дрібної моторики руки дітей раннього віку можуть слугувати “Прищіпки в кошику” (діти від 2 років) на розвиток дрібної моторики трьох основних пальців руки (великого, вказів-

ного і середнього) з метою їх підготовки до письма. Матеріали: кошик з дерев'яними прищіпками.

У класичній вправі “Ходьба по лінії” метою є оволодіння власним тілом, моторний розвиток, розвиток рівноваги і контролю рухів рук та ніг; навчання за допомогою методики Монтессорі й контролю за виконанням завдання; надання дітям можливостей для творчого використання запропонованого матеріалу.

Наприкінці року досягнуто очікуваних результатів: діти стали організованішими, швидко реагують і правильно сприймають сигнали дорослого, орієнтуються в просторі, виконують найпростіші вправи з шикування, рухаються в колоні, а не зграйкою, діють узгоджено парами, групою.

Розроблені рекомендації доведено для широкого впровадження фізкерівниками і вихователями ДНЗ м. Чернівці, а також вони опрацьовувалися на засіданнях методичних об'єднань дошкільних навчальних закладів у 2002-2003 навчальному році. Актуальним на майбутнє розглядаємо методичний супровід рухливої діяльності дітей не лише на заняттях, а й у повсякденному житті.

1. Богуславский М.В., Корнесв Г.Б. М.Монтессори. Помоги мне сделать это самому. – М.: Издательский дом “Карануз”, 2000. – 144 с.
2. Величенко В.К. Физкультура для ослабленных детей. – М.: ФиС, 1982. – 210 с.
3. Викулов А.Д., Бутин И.М. Развитие физических особенностей детей – Ярославль: Гринго, 1996. – 175 с.
4. Глен Доман, Дуглас Доман, Брюс Хаги. Как сделать ребенка физически совершенным. – М.: Аквариум, 2000. – 340 с.
5. Малайко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – Київ, 1999. – 285 с.
6. Сенсорное воспитание дошкольников. Под ред. А.В.Запорожца, А.П.Усовой. – М., 1963.
7. Сорока М.Г. Система М.Монтессори: Теория и практика. – М.: Академия, 2003. – 383 с.
8. Тонкова-Ямпольская Я.В., Чертак М.Я. Воспитателю о ребенке дошкольного возраста (от рождения до 7 лет). – М.: Просвещение, 1997. – 75 с.
9. Упражнения с Монтессори-материалом. Школа для малышей. – М., 1995. – 135 с.

Alexandra Tsibaniyk

FORMATION SENSOMOTO CULTURE OF CHILDREN OF EARLY AGE SUBJECT ACTIONS ON EMPLOYMENT (OCCUPATIONS) FROM DEVELOPMENT OF MOVEMENTS

In this article proposes the general material of developments work sensomoto culture under pre - school age. This work was pursued of the pedagogical collective of Chernovitsy city pre - school education establishment №30

Світлана Чупахіна
**ПРОЦЕСУАЛЬНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОЇ ПАМ'ЯТІ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Сьогодні підготовка дітей до шкільного навчання посідає одну з важливих позицій у розвитку теорій дитинства в системі психологічних наук. Успіхом у розв'язанні актуальних аспектів проблеми розвитку особистості дитини-дошкільника вважаємо підвищення ефективності навчання засобами того, наскільки адекватно враховано теоретиками і практиками рівень підготовки дітей до шкільного навчання, зокрема ступінь сформованості математичних знань. У сучасній психології, натомість, не ухвалено єдине і чітке визначення поняття “готовність”, чи “шкільна зрілість”. У структурі психологічної готовності одним з компонентів у традиційній низці за даними Л.А.Венгера, А.Л.Венгера, В.В.Холмовської, А.Я.Коломинського, Е.О.Пашко та ін. виступає інтелектуальна готовність [1]. Означений компонент передбачає наявність у дітей сформованого кругозору, базисом якого і фігурано і реально функціонує обсяг конкретних уявлень і знань. Отож дитина повинна оволодіти планомірним і розчленованим сприйманням, елементами теоретичного осмислення своєї діяльності, матеріалів, що вивчаються, а також узагальненими формами мислення, як і основними логічними операціями, включаючи змістовне запам'ятовування. Зазначимо, що здебільшого в дітей цього віку переважає образне мислення. Таким чином, воно спирається на реальні предмети й дії з ними чи з їхніми заміниками.

Інтелектуальна готовність як вагомий компонент у загальній конфігурації готовності передбачає як обов'язкові формування в дитини початкових умінь у сфері навчальної діяльності. Тут важливими розглядаємо вміння виділяти навчальне завдання і перетворювати його в самостійну мету діяльності, спрямовуючи її прикінцеві результати на запропонований педагогом зразок з опертям на емпіричний досвід дитини. Узагальнюючи, можемо стверджувати, що розвиток інтелектуальної готовності до навчання в школі, зокрема до вивчення елементарного курсу математики передбачає не лише навчання дітей прийомів диференційованого сприймання, способів аналітичного мислення шляхом особистісного усвідомлення основних ознак і залежностей між ними, а й спроможність до відтворення взірців шляхом раціонального підходу до діяльності. Таким є послаблення впливу фантазії та стимулювання логічного запам'ятовування з опертям на операції асоціативного мислення.

Суттєвий внесок у розуміння філогенетичного розвитку образної пам'яті зроблено П.П.Блонським [5]. Вчений запропонував і обґрунтував думку про те, що різні види пам'яті, які функціонують у дорослому віці, є водночас

різними ступенями її історичного розвитку. Тому їх доцільно розглядати як філогенетичні ступені вдосконалення пам'яті як життєво важливої функції людського організму. Висновок ученого розглядаємо як дотичний до установленості послідовності видів пам'яті: рухова, афективна, образна і логічна. В онтогенезі означені види пам'яті формуються в дитини змалку і за визначеним порядком. Найпізніше складається і починає спрацьовувати, а відтак і повноцінно функціонувати логічна пам'ять. Її зафіксовано в 3-4-річній дитини, щоправда у порівняно елементарних формах. Отож механізм вдосконалення і подальшого розвитку обумовлений навчанням, а скоріше опануванням основами наук. Початки проявів образної пам'яті спостерігаються на другому році життя і з цього часу суттєво впливають на розвиток дитини шляхом вивчення елементарних математичних уявлень, понять, зокрема геометричних матеріалів.

Для зачаткованого дослідження важливо й те, що до певної міри під іншим кутом зору розглядав пам'ять людини Л.С.Виготський. Учений вважав, що її вдосконалення відбувалося здебільшого шляхом і завдяки покращенню засобів запам'ятовування, а також тих змін зв'язків мнемічної функції з іншими психічними процесами і станами людини, які відбуваються перманентно, за схемою розвитку й процесуальними особливостями, щораз більше наближаючись до мислення: “Аналіз свідчить, – писав Л.С.Виготський, – що мислення дитини визначається її пам'яттю... Мислити для дитини раннього віку – означає згадувати... Ніколи мислення не виявляє такої кореляції з пам'яттю, як в ранньому дитинстві. Мислення тут розвивається в безпосередній залежності від пам'яті”.

Оскільки у курсі формування елементарних математичних уявлень передбачено ознайомлення з геометричними формами та їх різновидами, порівняння об'єктів за величиною, то дитина в своєму дошкільному житті стикається самостійно чи з ініціативи педагога з багатогранністю форм, барв та інших властивостей предметів домашнього вжитку. Вже на першому році життя основне завдання спрямовується на показ малюкам багатства й різноманітності зовнішніх вражень, розвиток уваги засобами демонстрування властивостей предметів тощо. Коли в малюків починає формуватися хапальний рефлекс, до цих завдань долучають ще й необхідність допомогти їм пристосувати хапальні рухи до форми предмета, його величини й положення в просторі. Відтак таким пристосуванням властивості предметів починають набувати для малюка особливого значення: “маленьке” – те, що можна схопити однією рукою; “велике” – двома руками; “кругле” – схоплюється всією долонею; “квадратне” – береться пальцями, які охоплюють предмет з усіх боків, і т. і.

На другому – третьому році життя в дитини стрімко накопичуються уявлення про колір, форму, величину та інші властивості предметів. Отож

для її розвитку важливо, щоб образні уявлення були різнобічними: її слід знайомити з усіма основними різновидами властивостей – шістьма кольорами спектра, формами круга, квадрата, овала, прямокутника. Зазвичай не слід примушувати дітей запам'ятовувати і повторювати для правильного послуговування їх назв. Головне вбачаємо в тому, щоб дитина вміло враховувала властивості предметів під час дії з ними. Не суттєво, якщо трикутник називається “кутником” чи “дашком”. Натомість дорослий, займаючись з дітьми, повинен вживати назви форми й кольору, не вимагаючи цього у вихованців. Достатньо, щоб діти навчилися правильно розуміти зміст слів: “форма”, “колір”, “такий самий” тощо.

Для того, щоб привернути увагу дитини раннього віку до пізнання властивостей предметів, виробити в неї стійкі уявлення про них, доцільно організовувати певні дії з предметами. Відтак для отримання очікуваного результату вважаємо за необхідне зіставляти предмети за формою, величиною, надалі встановлювати їх схожість і несхожість, зіставлення на початковому етапі діти виконують прийомами накладання предметів з метою їх порівняння за формою та величиною. Вагомий вплив на розвиток образної пам'яті має порівнювання предметів за кольором.

Дещо ширшають можливості дітей третього року життя. Вони взмозі виконувати елементарні продуктивні дії шляхом накладання мозаїки, нанесення кольорових плям, складання найпростіших предметів з будівельного матеріалу тощо. Однак при цьому вони лише зрідка враховують властивості відсбращених речей і матеріалів, що використовуються, оскільки не завжди розуміють їх значення, отож і не фіксують увагу на них. Еталонами форми слугують геометричні фігури, зокрема: квадрати, прямокутники, круги, еліпси, трикутники, пізніше вводяться форми трапецій. Тут основними є вміння впізнавати відповідні форми, називати їх і виконувати з ними адекватні дії. Прямокутник і квадрат, еліпс і круг слід подавати дітям як визначені форми поза їх співвідношеннями. Різновиди геометричних форм, з якими слід знайомити дітей, – це еліпс з різними співвідношеннями осей і прямокутники, які вирізняються за співвідношеннями сторін: “короткі”, “довгі”, а також прямокутні, гострокутні і тупокутні трикутники. Відтак діти навчаються розрізняти їх різновиди на око, диференціювати трикутники за величиною кутів. І ось тут у роботі вихователя важливе значення відводимо використанню в навчанні дітей як еталонів площини і об'ємних геометричних фігур, враховуючи, що фігури на площині є узагальненішими порівняно з об'ємними. Оскільки вони відображають важливий для сприймання дітей предмет, то можуть бути використані як взірці в сприйманні форми об'ємних і плоских предметів: круг відображає особливості форми м'яча і тарілки одночасно.

Дошкільнят навчають групувати предмети, які різняться за формою, величиною, призначенням, однак є одного кольору. А вже надалі виробляються вміння групувати предмети одного кольору з різними відтінками. Відтак відокремлено переходять до виділення і впізнання відтінків, що уможливує наступний етап відокремлення геометричних фігур від інших предметів, шляхом надання їм значення взірця. Це досягається методом порівняння кожної фігури з низкою предметів подібної форми, коли предмети групуються навколо відповідної фігури. І лише на прикінцевому етапі відбувається перехід до словесного позначення форми предметів типу: “круглий”, “квадратний”, “еліпсоподібний” та ін. Однак не всі предмети мають просту форму, наближену до тієї чи іншої геометричної фігури. Зазвичай форма предметів складніша: в ній можна виділити загальні риси, форму головної частини, форму і розміщення дрібніших (другорядних) частин, окремі додаткові деталі тощо. Під час обстеження предметів у дітей формують прийоми жорсткої послідовності огляду. Цьому порядку повинен відповідати і словесний опис педагогом обстежуваної форми. На всіх етапах навчання дітей з обстеження форми радимо використовувати прийоми обведення контурів предмета та його частин кожною дитиною.

У порівнянні предметів за величиною відбувається розвиток окоміра. Для його вдосконалення слід вчити дітей розв'язувати щораз складніші завдання “на око”. Скажімо, найпростішим окомірним завданням, що є доступним для дітей трьох років, розглядаємо вибір “на око” більшого чи меншого предмета з двох, пізніше – вибір предмета за взірцем (з двох предметів потрібно вибрати “на око” той, що рівний третьому). Ще складнішим виступає завдання окомірного додавання – підібрати “на око” два предмети, які б сумарно дали величину третього.

У започаткованому дослідженні геометричні фігури широко використовуємо для вивчення дітьми множин. Практикуємо комплект геометричних фігур, який розроблено за зразком Дьенеша [2, с.6]. Він складається з геометричних фігур чотирьох форм: круга, рівностороннього трикутника, прямокутника і квадрата, а також трьох кольорів: жовтого, небесно-голубого і червоного; двох розмірів: маленькі і великі; двох видів товщини: товстих і тонких. Кожній геометричній фігурі притаманні чотири ознаки: однією з чотирьох форм, одним із трьох кольорів, одним з двох розмірів, одним з двох видів товщини.

У повному комплекті вичерпано всі можливі комбінації вказаних ознак. Скажімо, тільки один великий товстий круг.

До комплекту пропонується інструкція (З. Криговська, М.Снайдер) у якій вміщено опис матеріалу, його логічної структури, а також перелік рекомендованих вправ та ігор, загальні методичні поради з проведення занять

[3]. Описані в інструкції ігрові вправи та ігри з використанням геометричних фігур вирізняються цікавинками і відповідають різним рівням складності завдань для дітей п'яти-шестирічного віку. Відтак вони допомагають у вивченні основних властивостей геометричних фігур, а також формуванні вмінь виділяти їх множини за ознаками і за відношеннями чи співвідношеннями: включати множини в склад множин; розбивати множини на підмножини, що не перетинаються, і т.ін. Великого значення надаємо складанню з геометричних фігур хатинок, машинок, будівель, шпаківень тощо. В процесі побудови діти переконуються, що в комплекті відсутні дві абсолютно однакові геометричні фігури: якщо одна з них голуба, товста, велика і кругла, то інші – круги чи не товсті, не будуть товсті, однак іншого кольору і т.д. Для перевірки того, як діти опанували ознаками геометричних фігур, доцільно вводити код: графічне зображення ознак за допомогою малюнків. Надалі діти самостійно кодують у таблиці ознаки тих чи інших фігур і читають за її змістом.

Ігри з використанням геометричних фігур сприяють розвитку логічного мислення, отож дошкільнята набувають навичок утворення двох множин, з двома різними ознаками.

Одним з провідних елементів сучасної системи розвивального навчання розглядаємо проблемне навчання [4]. Його зміст – система проблемних завдань різної складності, виконання яких під керівництвом педагога ініціює в старших дошкільників оволодіння новими знаннями та способами дій розвиток продуктивного мислення, уяви, пізнавальних мотивацій тощо. Їх використання у вивченні геометричного матеріалу сприяє розвитку образної пам'яті: “Знайти предмет аналогічної форми”. Дошкільникам пропонується вибрати предмети зазначеної форми, згрупувати їх, узагальнити за спільною ознакою: всі вони квадратні.

Поступово дітей підводять до розрізнення круглої та кулеподібної форм, пропонують знайти предмети такої форми в кімнаті, а згодом діти описують форму запропонованого предмета, виділяють його основні ознаки за схожими з певною геометричною фігурою.

Надалі дітей вчать визначати не лише основну форму предметів, а й форми їх окремих деталей. Проблемні ситуації спрямовуються педагогом на зоровий поділ цілісного предмета на окремі частини відповідної форми з подальшим його відтворенням з цих частин. Наступним завданням виступає складання площинних геометричних фігур шляхом перетворення різних фігур: з двох трикутників скласти квадрат; з квадрата, згинаючи і складаючи його в різний спосіб, створити нові фігури; використовувати по декілька геометричних фігур при перетворенні однієї форми в іншу тощо.

Розвиткові образного мислення сприяють ситуації складання з частин цілої фігури, коли відомі фігури різного кольору розрізані на частини і діти

вчать скласти їх у цілі: спочатку змішані фігури сортують за кольором і відповідно за зразком складають цілі фігури; далі розрізані частини однакового кольору і дошкільнята вибирають, складають відомі фігури з половинок; пізніше фігури розрізаються на дрібніші частини і складають з них цілі. Таким чином формується вміння читати й технічний малюнок під час самостійних занять конструюванням.

Варіантом конструктивних проблемних завдань перед школою розглядаємо завдання зі складання фігур з паличок та перетворення однієї фігури в іншу шляхом вилучення кількох паличок: скласти три трикутники з семи паличок тощо.

Аналіз різних ознак структурних елементів геометричних фігур сприяє засвоєнню дітьми загального, що об'єднує всі фігури. Подібні завдання стимулюють опанування математичними знаннями, розвиток пізнавальних інтересів, зростання пізнавальної активності й підготовки дитини не лише до школи, а й до життя загалом.

Під час вивчення геометричних фігур основну увагу слід приділити формуванню в дітей просторових уявлень, розвитку їх мови і опануванню практичними навичками обведення запропонованих форм. Прийоми розрізання фігур на частини і складання нових з отриманих частин допомагають усвідомленню інваріантності площі, сприяють розвитку комбінаторних здібностей, розвивають просторову уяву і формують практичні навички. сприяють розвитку мислення шляхом оволодіння елементарними прийомами роботи з зимірювально-креслярськими інструментами.

1. Венгер Л.А., Пиллюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка до 6 лет. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.
2. Житомирский В.Г., Шеврин Л.Н. Путешествие по стране геометрии. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
3. Кондратенко Д.Т., Котырко В.К., Ладывир С.А. Обучение старших дошкольников – К.: Рад. школа, 1986. – 152 с.
4. Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. – М.: Просвещение, 1990. – 94 с.
5. Блонский П.П. Педагогика: Кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
6. Фидлер М. Математика уже в детском саду. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.

Svetlana Chupahina

RECREATION OF THE SCENARY AND IMAGINARY CHARACTERS FROM GEOMETRICAL SHAPES – THE BASE OF THE DEVELOPMENT IMAGINARY MEMORY OF THE ELDER SCHOOLCHILDREN IN PROCESS

In this article the questions about cognitive interests the memory imaginative in kindergarten. Also the author analyze some means of cognitive interests stimulation from thought geometry. The recommendations to the pedagogues and parents in the work organization with kindergarten.

Неллі Лисенко, Наталія Куцела

ФУНКЦІЇ ОЦІНКИ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ Й НАУКОВІ ПЕРСПЕКТИВИ

У різні історичні періоди становлення й розвитку змісту освіти, в різних освітніх системах країн Європи, Америки, Сходу оцінка виступала словесним чи графічним символом означення вагомості, значущості того, що є предметом оцінювання.

Український педагогічний словник за ред. С.У.Гончаренка подає визначення шкільної оцінки не лише як вербального чи умовного змісту висловлювань учителя, а й коментує умови, які доцільно використовувати в педагогіці як усталені критерії оцінювання задля об'єктивності [1, с.245]. Суттєвими розглядаємо застереження щодо неправомірності нехтування віковими та індивідуальними особливостями дітей в оцінці знань, умінь і навичок. Відтак актуалізуємо диференційований підхід до оцінки, що виражається в балах. У сучасних умовах гуманізації освітнього процесу вищої школи України розглядаємо кожну спробу вдосконалення системи оцінювання знань, умінь і навичок студента як відповідну спробу змінити стиль педагогічного мислення викладача вузу, а відтак і стиль його педагогічної діяльності загалом.

У різноманітних проявах оцінки виявляються різні підходи до розуміння її значущості як чинника освітнього процесу, що простежується в педагогіці Ш.О.Амонашвілі, В.І.Загвязінського, В.П.Зінченка, В.Е.Тамаріна, І.П.Підласого та ін. Рефлексія, зосереджена на означеній темі статті, ініціює доцільність дещо глибшого аналізу функцій оцінки в умовах гуманізації навчально-виховного процесу в сучасній вищій педагогічній школі.

Предметно-викладацька діяльність вузівського викладача обумовлена різними факторами. Соціальні детермінанти задають контекст його професійної діяльності. Вона обумовлена також і діяльністю колег та студентів, з якими він співпрацює на курсі, на факультеті і спільно чи роздільно її здійснює.

Освітня діяльність викладача вузу не окремішна, оскільки не є одноосібною. Кожен викладач, включаючись у навчально-виховну діяльність, передусім оперує попередньо набутим досвідом у суспільстві. Таким продуктом предметно-викладацької діяльності в різних її формах (наукова, навчальна, естетична тощо) виступає оцінка. В соціальному досвіді вона і фігурально, і реально є системою методологічних і методичних норм, приписів, які визначають підхід суб'єкта діяльності (студента) до процесу діяльності та до його результатів. Задля успішного оцінювання пізнавальної

чи практичної діяльності викладачеві слід спиратися на усталені норми й методологічні принципи управління процесом оцінювання. Опанування об'єктивним досвідом як і освіта загалом, вузівська освіта – структурований процес. Відтак оцінюванню знань, умінь і навичок їх транспозиції в різні ситуації прикладного характеру притаманний комплексний підхід.

У чинних концепціях навчання не завжди виокремлено контроль знань і оцінку як складові освітньої діяльності викладача вузу і студента. Водночас кожен чинник, маючи різну природу й походження, виконує різні функції. Отже, контроль і оцінку, які правомірно розглядати лише в контексті діяльності педагога і студентів, доцільно обумовлювати насамперед змістом, цілями, мотивами, операціями, комунікативними властивостями тощо. Так, за О.В.Скрипченком умовами функціонування оцінки виступають систематичність перевірки і контролю як способів одержання викладачем інформації про результати навчання студентів; контроль і оцінка рівнів знань, умінь і навичок, що здійснюються викладачем і є основою для формування в студентів самоконтролю, самооцінки та ін. [2]. У концепції навчального процесу Ю.К.Бабанського з сімох складових – мета, зміст, форми і методи діяльності, методи емоційного стимулювання, контроль, аналіз, оцінка результатів – остання виступає стрижнем для налагодження зворотньої поінформованості викладача про якість опанованих знань, умінь і навичок [3].

Натомість у концепції С.І.Архангельського означений компонент відсутній [4].

Таким чином, можемо узагальнити, що оцінка, як аферентний синтез обробки зіставленням і узагальненням навчальної інформації зі зворотньою аферентацією й означенням рівня неузгодженості між метою й прикінцевим результатом, повинна становити предметний інтерес для викладача сучасної вищої педагогічної школи в Україні в умовах її гуманізації.

Оцінка традиційно асоціюється з усталеною парадигмою педагогіки, а також з тією концепцією, на якій вона, парадигма, базується. Аналізуючи особливості й умови забезпечення освіти у вищій школі, варто зауважити необхідність практикувати різні парадигми навчання в педагогічному навчальному закладі I-IV рівня акредитації. Зупинимось на аналізі кожної з чотирьох (педагогічна, андрагогічна, акмеологічна, комунікативна) парадигм та їх перспектив за умови гуманізації освітнього простору вузу.

Щодо педагогічної парадигми, то відразу окреслимо контури її компетенції й сфери, оскільки вона за своєю суттю зорієнтована на набуття освіти як однієї з сукупності особистих, фундаментальних життєвих потреб. Отож і діяльність викладача (скажімо, вуз I-II рівнів акредитації) зорієнтовано в контексті цієї парадигми на передачу знань, щоденні заняття й контроль за результатами навчання, самостійного опанування знаннями, вміннями й

навичками, тобто на оцінку сукупного досвіду індивіда. Позитивно, що студенти педвузів I-II рівнів акредитації, а це здебільшого вчорашні випускники 9-го класу, постійно перебувають під впливом виховних заходів. Тобто в період формування та вибору їх ціннісних орієнтацій щодо професії педагога відкриваються очевидні можливості для забезпечення адекватного здійснення педагогічного процесу.

Цікаво і дотично до теми розглядаємо андрагогічну парадигму. За умови її реалізації навчання для кожного індивіда є діяльністю, яку він не лише планує, а й реалізує. Очевидно, що андрагогічна парадигма є цариною вузів III-IV рівнів акредитації, оскільки передбачає освіту дорослого, який може свідомо задовільнити свої освітні проблеми. Кожен суб'єкт освітнього процесу прагне опанувати освітою, достатньою для успішної діяльності в педагогічній галузі. Відтак він має чітко орієнтуватися на чинні соціальні норми, якими буде самостійно послуговуватися в майбутньому. Актуалізуємо означену парадигму за її визначальні, якісно значущі ознаки: нові моральні норми і цінності формуються внаслідок глибоких переконань особистості; свідомо активність у пізнавальній та практичній діяльності; захоплення й акцентація інтересів та ін.

Водночас зауважимо, що пріоритетні ознаки притаманні й акмеологічній парадигмі, а саме – сприяння суб'єкту в досягненні вершини його можливостей, а також в якнайповнішій реалізації його особистісного потенціалу. Враховуючи основну мету акмеології – досягнення суб'єктом вершин професійної майстерності, слід максимально індивідуалізувати й диференціювати процеси підготовки фахівців у вузі. Адже кожен студент має “свої” вершини. На вказану парадигму спирається процес і технологія викладання на спеціалізації “Дефектологія. Логопедія”. Слід нагадати, що визначена суспільством норма для індивіда не завжди може бути досягнена, однак його особистісний потенціал є вагомим. Відтак слід створити максимальні умови для самореалізації особистості навіть за наявності в неї особливих потреб.

Детальний аналіз комунікативної парадигми дозволяє наполягати на варіантності її реалізації з тих міркувань, що взаємонавчання, яке вона реалізує, може стати надійним підґрунтям для взаємообміну професіоналів новими надбаннями в галузі освіти та їх оперативної інтеграції на галузевому і міжгалузевому рівнях. Оскільки парадигма розглядає за основу співробітництво за компетентністю партнерів, можемо говорити не лише про роль оцінки, а й самооцінки та взаємооцінки всіх можливих суб'єктів освітнього процесу. Важливо, що в контексті комунікативної парадигми особливе місце посідає взаємодосконалення. Як її опірня категорія, взаємодосконалення реально впливає на обмін досвідом, знаннями, вміннями, забезпечуючи взаємне збагачення кожного індивіда – суб'єкта навчання.

Таким чином, можемо радити викладачам вузів зацікавлено розглянути андрагогічну й акмеологічну парадигми, які, забезпечуючи різні форми навчання, не завжди функціонують локально.

Внутрішня оцінка якості навчання є розробленою й вивченою в її основних загальноусталених варіантах: бальні (5-10 рівневі) оцінки, рейтингове, тематичне та підсумкове оцінювання, вхідний, поточний, рубіжний, підсумковий, експертний, інспекторський, ректорський контролю.

В системі контролю за якістю підготовки спеціалістів-педагогів переважили “традиційні” форми прийому заліків та іспитів – оцінку знань забезпечував екзаменатор чи їх група.

Незважаючи на поширеність, їй притаманні такі недоліки: по-перше, матеріали запитань передбачають різні рівні засвоєння (ознайомлення, відтворення, вміння, творчість), що ускладнює компонування екзаменаційних білетів різного ступеня складності; по-друге, студент може механічно запам'ятовувати потрібну інформацію; по-третє, підготовка до складання іспиту лише почасти нагадує практичну діяльність спеціаліста з умінням самостійно вирішувати поставлені завдання; по-четверте, невизначене й суб'єктивне виведення підсумкової оцінки за нерівних відповідей на запитання. Очевидно, що така система недостатньо стимулює студентів до систематичної самостійної роботи впродовж семестру. Саме тому практично в усіх країнах світу в системі підготовки та атестації спеціалістів для оцінки знань важливе місце посідає тестування як форма їх контролю знань. Спираючись на усталене визначення тесту – це сукупність завдань, зорієнтованих на вимірювання рівня його засвоєння змісту освіти, тестування слід практикувати для стимулювання інтересу до знань, кращої орієнтації в конкретній ситуації, концентрації уваги на стрижневих проблемах. Сприяючи саморегуляції навчальної діяльності студентів, шляхом виховання в них об'єктивної самооцінки, тести вчать правильно оцінювати пізнавальні й творчі можливості. Це істотно поліпшує викладання фахових дисциплін у вищих навчальних закладах, формує позитивне ставлення до інформації прикладного характеру, а також відповідних умінь та навичок.

Тестові завдання виконують функції засобу перевірки рівня викладання методичних дисциплін, що дозволяє виявити рівень відповідності знань, умінь та навичок студентів з чинними вимогами навчальних програм різного типу для сучасних закладів освіти дітей від 0 до 11-12 років. Тестування в системі оцінювання знань студентів широко практикується за рубежом – у США, Великобританії, Франції, Канаді та ін. Отож значення, яке надається тестовим програмам на різних рівнях фахової підготовки після завершення вивчення кожного предмета та після закінчення попереднього

курсу навчання, є вагомим і перспективним для подальшого вивчення в контексті сучасних педагогічних проблем.

1. Український педагогічний словник / за ред. С.У.Гончаренка. – К.: Либідь, 1997. – С.245.
2. Скрипченко О.В. Атлас з психології навчання і дидактики. – К.: НПУ, 1995. – 151 с.
3. Бабанський Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1987.
4. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высш. Шк., 1980. – 368 с.

Nelli Lysenko, Natalia Kucela

THE FUNCTIONS OF KNOWLEDGE ESTIMATION OF STUDENTS MODERN APPROACHES AND SCIENTIFIC PERSPECTIVES

In this article the mark's place in different models of modern pedagogics characterized.

Also author defined the testing as a real knowledge, abilities and attainment's mark and how to transfer them into the practice.

Knowledge estimation as means of improvement of the point of knowledge process of the motivation for studying is considered in the article. Modern approaches to the forms of estimation of knowledge of students are lit out.

Оксана Джус

ЦЕНТРИ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ДЛЯ МОЛОДІ: ЗМІСТ І ФОРМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Дванадцять років незалежності є особливою добою для України та українства – перехідною – від соціалістично-тоталітарного способу життя нашого суспільства до демократично-ринкового. Саме ця особливість породила одну з найтриваліших і найтяжчих у новітній історії нашої держави депресій [1, с.35]: безробіття, масове, загальне зубожіння народу, зростання захворюваності та смертності, зниження рівня народжуваності, обмеження доступу до освіти, культурних благ, медичного обслуговування. Як результат – 70% громадян України відчувають нині свою соціальну непотрібність, яка виступає соціальною базою для політичної, правової, економічної, культурної нестабільності держави [2, с.11]. До внутрідержавних долучаються ще й світові та планетарні проблеми: тероризм, глобалізація, екологічна ситуація тощо.

Закономірно, що вищеперелічені проблеми перебувають не тільки в полі зору офіційної влади, але й опинилися в центрі уваги представників наукової думки, зокрема теоретиків і практиків соціальної педагогіки: І.Д.Звереві, А.Й.Капської, Л.Г.Коваль, С.Р.Хлебик, А.Я.Ходорчук та ін. У їхніх дослідженнях наголошується на тому, що в умовах трансформації усіх сфер суспільства особливо потерпає молодь, яка становить майже 20% від загальної кількості

населення. Велику роль у реалізації цілеспрямованої програми її соціалізації вони відводять системі соціальних служб для молоді [4, с.104].

Аналіз державних законодавчих актів, наявної літератури підтверджує, що оскільки діяльність центрів соціальних служб для молоді в Україні є ровесницею незалежності, то й дослідження змісту їхньої праці, особливо в регіонах, є обмеженими. Водночас навіть за незначний період свого функціонування вони накопичили певний досвід організаторської та соціально-педагогічної роботи, який, на нашу думку, може бути предметом наукового аналізу.

Закон України “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю” визначає центри соціальних служб для молоді (ЦССМ) як “спеціальні заклади, уповноважені державою брати участь у реалізації державної молодіжної політики шляхом здійснення соціальної роботи з дітьми та молоддю” [6, с.6]. Станом на 1 січня 2002 р. в Україні налічується 631 ЦССМ [7, с.1]. Найбільш типовими клієнтами центрів соціальних служб для молоді є:

- неблагополучні, багатодітні, неповні та прийомні сім'ї;
- батьки-вихователі та діти у дитячих будинках сімейного типу;
- сім'ї, в яких батьки є інвалідами або виховують дитину-інваліда;
- діти-сироти та діти, позбавлені батьківського опікування;
- діти та молодь з функціональними обмеженнями;
- учнівська молодь;
- діти, підлітки та жінки, які зазнали насильства у сім'ї або стали жертвами торгівлі [7, с.2].

Діяльність ЦССМ регулюється цілим рядом нормативно-правових документів: Декларацією “Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні”; законами України “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”, “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, “Про охорону дитинства”; Указом Президента України “Про додаткові заходи щодо вдосконалення соціальної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями”; постановами Кабінету Міністрів України “Про подальший розвиток мережі центрів соціальних служб для молоді та підвищення ефективності їх діяльності”, “Про розвиток центрів соціальних служб для молоді” та ін. [6].

Важливою складовою структури центрів соціальних служб для молоді є їхні обласні підрозділи. Ефективність діяльності в царині соціально-педагогічного впливу на дітей і молодь простежимо на прикладі Івано-Франківського обласного центру соціальних служб для молоді (ОЦССМ).

Івано-Франківський ОЦССМ був створений у жовтні 1992 р. зусиллями С.Корчинського – його першого директора та теперішнього керівника центру О.Винницької. Одним із головних завдань ОЦССМ визначив формування позитивної громадської думки щодо актуальності та нагальної потреби

соціальної роботи серед молоді. Свідченням його реалізації є фактично завершене створення на Прикарпатті розгалуженої мережі міських і районних центрів соціальних служб для молоді, всього – 19 підрозділів. До кінця 2003 р. планується відкрити міський ЦССМ у м. Яремчі.

Пріоритетним напрямом діяльності Івано-Франківського ОЦССМ є реалізація державних комплексних програм, насамперед таких, як “Соціальна підтримка сім’ї” і “Профілактика негативних явищ у дитячому та молодіжному середовищі”. Важливим чинником впровадження їх у життя стали створені в структурі ЦССМ області формування.

По-перше, спеціалізована служба соціальної підтримки сімей “Родинний дім”, створена 11 грудня 2000 р. з метою надання систематичної психолого-педагогічної, соціально-медичної, юридичної, інформаційної та інших видів допомоги різним категоріям сімей, жінкам, дітям, підліткам та молоді. У її рамках діють 20 стаціонарних та виїзних консультативних пунктів (при ЦССМ та відділах ЗАГСу, в притулку для неповнолітніх, мікрорайоні Івано-Франківська “Позитрон”, обласній школі-інтернаті, студентських гуртожитках, навчальних, культурно-просвітніх та оздоровчих закладах, військових частинах, призовних пунктах).

По-друге, мобільний консультативний пункт у гірській та міській місцевості з майже аналогічними функціями.

По-третє, служба соціального супроводу неповнолітніх та молоді, які відбувають покарання в місцях позбавлення волі чи повернулися з них, покликана надавати соціальну, психологічну та медичну консультативну допомогу цій категорії клієнтів.

По-четверте, “Школа волонтерів”, тобто осередок підготовки дітей і молоді до ведення соціальної роботи серед однолітків за методикою “Рівний – рівному” [6], яка є складовою реалізації комплексної програми Українського державного центру соціальних служб для молоді “Всеукраїнська школа волонтерів”.

Крім того, в структурі обласного центру соціальних служб для молоді діють “Молодіжне агентство зайнятості”, змістом діяльності якого є надання системи соціальних, психолого-педагогічних, соціально-медичних, юридичних, соціально-економічних та інформаційних послуг незайнятій молоді, організація молодіжних трудових загонів, а також служба психологічної допомоги “Телефон довіри”.

Така багатогранна діяльність ОЦССМ вимагає тісної співпраці його колективу із державними, громадськими та релігійними органами й організаціями, передусім управліннями облдержадміністрації, міським і обласним Центрами зайнятості, обласним військовим комісаріатом, вищими і середніми навчальними закладами, медичними установами Прикарпаття;

Дитячим християнським фондом, “Пластом”, дитячою організацією “Соколята”, Мальтійською службою допомоги, товариством молодих інвалідів “Братерство” та ін. Спільно із “Пластом”, міжвузівською студентською радою, Асоціацією студентів-медиків реалізуються такі проекти, як “Антиузаложнювача кампанія серед учнівської молоді”, “На перехресті світів” тощо.

Тісно співпрацює ОЦССМ з міжнародними організаціями та фондами, зокрема:

– Міжнародною фундацією здоров’я Дрейфуса та регіональним фондом “Салюс”: за їхньої підтримки та сприяння ОЦССМ профінансовано 70 мікропроектів, які спрямовані на вирішення проблем щодо поліпшення здоров’я молоді. Реалізацією цих проектів займаються дитячі та молодіжні громадські організації: “Соколята”, Українська молодь Христова, “Асоціація студентів-медиків”, “Пласт”, “Бюро з прав людини” та ін.;

– Інтернаціональним союзом Німеччини, обласним осередком Ліги соціальних працівників України (проект “Надання допомоги “дітям вулиці” та соціально-незахищеним категоріям дітей і підлітків”);

– з швейцарським центром “За міжнародне здоров’я” та місцевими організаціями (Центром планування сім’ї, громадською організацією “Школа рівних можливостей” – проект “Покращення надання перинатальних послуг в Україні” в рамках українсько-швейцарської програми “Перинатологія”);

– Міжнародним Фондом “Відродження” (проект “Організація ефективної соціально-виховної роботи з неповнолітніми – запорука їх успішної ресоціалізації”).

Здійснення соціальної роботи з дітьми, молоддю, сім’ями різних категорій потребує постійного підвищення кваліфікації фахівців. У системі ОЦССМ налагоджено навчання спеціалістів відповідного рівня, яке здійснюється у формі навчально-практичних семінарів. Тут широко апробуються найновіші досягнення соціальної технології, нові форми і методи соціально-педагогічної освіти (тренінги, рольові ігри, інтерактивні лекції, реколекції, ігротеки).

Упродовж своєї діяльності Обласним центром соціальних служб для молоді було надано більше 9 тисяч різного виду індивідуальних консультацій для 7885 осіб. Проведено 498 семінарів та тренінгів, 29 бесід, диспутів, лекцій, у яких взяло участь більше 34 тисяч осіб. Щорічно мережею центрів проводяться районні та обласні фестивали творчості дітей і молоді з особливими потребами “Повір у себе”, переможці яких беруть участь у всеукраїнському фестивалі Міжнародного дитячого центру “Артек”; заходи до Дня матері і Тижня сім’ї, до дня Святого Валентина; “Різдвяна коляда” для дітей і молоді з функціональними обмеженнями та дітей, які перебувають у притулку для неповнолітніх; тренінгові заняття для молодих сімей і молоді, котра готується до шлюбу; навчально-оздоровчі табори для волонтерів; акція

“Урок”, акція-марафон “Обери життя” та ін. До реалізації заходів широко залучаються волонтери з числа студентської та учнівської молоді.

Показовим у роботі Івано-Франківського ОЦССМ з інвалідами є той факт, що вона була всебічно висвітлена на сторінках одного з перших українських підручників із соціальної педагогіки [5, с.160-163].

Івано-Франківський ОЦССМ веде активну видавничу діяльність: за підтримки Державного центру соціальних служб для молоді виготовлено соціально-рекламну продукцію з символікою ЦССМ (плакати, пам’ятки, однострої для волонтерів), що сприяє розширенню інформаційного поля стосовно послуг соціальних служб для молоді.

Вже доброю традицією стала співпраця ОЦССМ із Прикарпатським університетом ім. В. Стефаника. Підписано договір щодо поповнення бібліотечних фондів університету соціально-педагогічною продукцією, якої так потребують студенти ще відносно молоді спеціальності “Соціальний педагог”; активно задіяні у волонтерському русі ОЦССМ студенти університету; чимало майбутніх соціальних педагогів проходять педагогічну практику на базі ОЦССМ, деякі з них уже є його працівниками. Долучаються до роботи обласного центру соціальних служб для молоді і викладачі Прикарпатського університету. Зокрема доцент кафедри історії педагогіки З.І. Нагачевська стала учасником Всеукраїнського форуму “Соціальна робота – невід’ємна складова розбудови соціальної держави, громадянського суспільства”, організованого зусиллями Державного ЦССМ.

Вищевикладене дозволяє зробити висновок про те, що діяльність центрів соціальних служб для молоді є важливою складовою соціальної політики нашої держави, одним із провідних факторів соціалізації різних категорій населення, особливо тієї його частини, яка з тих чи інших причин “випала” із сфери соціального, психологічного, педагогічного впливу. На цій підставі вона виступає також суттєвим чинником підвищення фахових знань майбутніх соціальних педагогів.

1. Братасюк М.Г. Україна в перехідний до ринку період: основні напрями та завдання соціальної політики / У кн.: Соціальна робота в Україні: теорія та практика: посібник для підвищення кваліфікації працівників центрів соціальних служб для молоді. – Ч.3 / За заг. Ред. А.Я. Ходорчук. – К.: ДЦССМ, 2002. – С.32-40.
2. Кисельова О. Бідність в Україні (інформаційно-аналітичний огляд) // Політична думка. – 2000. – №1.
3. Головатий Н.Ф. Соціологія молодіжні: Курс лекцій. – К.: МАУП, 1999. – 224 с.
4. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник / За ред. А.Й. Капської. – К., 2000. – 264 с.
5. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлєбик С.Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
6. Нормативно-правове забезпечення діяльності центрів соціальних служб для молоді. – Частина 1 (перевидання зі змінами). – К.: ДЦССМ, 2003. – 762 с.

7. 10 років центрам соціальних служб для молоді. – К.: ДЦССМ, 2002. – 20 с.
8. Архів Івано-Франківського обласного центру соціальних служб для молоді (Соціальний паспорт Івано-Франківського регіону станом на 1 січня 2003 р.; Аналітичний звіт про діяльність центрів соціальних служб для молоді Івано-Франківської області у 2001 році; Звіт про надання соціальних послуг різним категоріям населення в 2002 році; Основні заходи мережі центрів соціальних служб для молоді Івано-Франківської області на 2003 рік; Доповідь директора Івано-Франківського ОЦССМ О Винницької, виголошена на засіданні Ради директорів та головних бухгалтерів республіканського, обласних, Київського та Севастопольського міських центрів соціальних служб для молоді 4-7 грудня 2003 р.).

Oksana Dzhus

THE CENTRES OF SOCIAL SERVICES FOR YOUNG PEOPLE: THE CONTENT AND FORMS OF SOCIALIZATION AND RESOCIALIZATION OF THE PERSON

In the article important social and pedagogical aspects of activities of the centres of social services for young people are shown. On the example of working of the Ivano-Frankivsk regional centres of social services for young people we try to analyse the content, forms of socialization and resocialization of all sorts of inhabitants, first of all children and youth. We describe the cooperation in this sphere with state, public, religious organizations, higher educational institutions.

Ольга Максимович

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВА СИСТЕМА НАВЧАННЯ

В умовах становлення України як самостійної держави, коли змінюються пріоритети нашої економіки, ринку праці, постають більш жорсткі вимоги до системи освіти. Очевидною є необхідність створення нової за змістом, більш універсальної системи підготовки молодого фахівця, що вміє творчо мислити, активно працювати, розв’язувати неординарні питання, приймати неординарні рішення.

За старим змістом простої репродукції знань, догматичним володінням тією чи іншою інформацією традиційними формами роботи в аудиторії цієї проблеми не вирішити. В основу нової концепції освіти, на нашу думку, має бути закладений принцип не інформаційного навчання, який, на жаль, сьогодні панує, а принцип навчального пізнання або методологічного навчання, який спирається на методологію наукового пізнання. Основою цього принципу є модель особистісно-орієнтованого навчання, при якому, за Л.С. Виготським, можливості навчання визначаються зоною найближчого розвитку, а необхідною умовою активності і розумового розвитку є така організація їхньої пізнавальної діяльності, яка сприяє максимально швидкому переходу зони найближчого розвитку на рівень актуального розвитку й виникнення нової зони найближчого розвитку із ширшими можливостями студента до наслідування, співробітництва й самостійності.

Тобто в процесі навчання має відпрацьовуватися прогресивна технологія діяльності студента для отримання і використання визначеної системи знань, умінь і навиків, виробляється визначений стиль мислення, які дозволяють кожній особистості орієнтуватися в новій для неї ситуації і знаходити в ній ефективні варіанти діяльності.

Отже, моделі такого навчання підпорядковуються процесу засвоєння знань, умінь і навичок у формі сприйняття й осмислення кожної нової порції інформації, усвідомлення її за допомогою розуміння – узагальнення і закріплення знань, умінь і навичок – здатність застосувати їх на практиці – виникнення потреби у нових знаннях.

Звичайно, що найкраще – це отримання освітніх послуг без відвідування ВНЗ, за допомогою сучасних інформаційно-освітніх технологій і систем телекомунікацій, таких, як електронна пошта, телебачення, інтернет чи кейси, або за допомогою записів на диктофоні чи у вигляді паперової продукції.

Хоча лекції дистанційної освіти виключають живе спілкування аудиторії з викладачем, таке необхідне в пізнавальній діяльності студента, але вони мають і ряд переваг. Записані вони на дискетах або CD-ROM-дисках і т.д., а використання новітніх технологій (гіпертексту, ГІС-технологій, мультимедіа тощо) робить їх доступними, чіткими, наочними. Крім того, дистанційна форма освіти передбачає і консультації, і лабораторні, і практичні, і контрольні роботи, і форми контролю знань, умінь і навичок студентів, але для цього важливо, щоб студент мав на руках необхідний інформаційний пакет науково-методичного забезпечення, опрацювавши який зміг би здати залік чи екзамен. Що має входити в даний пакет матеріалів? Звичайно, тематичний навчальний план із зазначенням кількості годин, відведених на вивчення даної дисципліни; можливо, конспект лекцій викладача; список рекомендованої літератури з вказівкою найоптимальнішого вивчення конкретної теми з певного навчального посібника; перелік додаткової літератури; перелік питань, які слід підготувати до заліку або екзамену.

Таким чином, ми говоримо про розвивальне, особистісно-зорієнтоване навчання.

Завданням вищої школи є формування ерудованих спеціалістів, що, на нашу думку, в умовах сьогодення досягається певною мірою стимулюванням систематичної самостійної роботи студентів на основі структурування навчального матеріалу, контролю і оцінювання знань та визначення рейтингу студентів.

Структурування навчального матеріалу – це поділ його на логічно завершені частини (теми, розділи) – модулі, засвоєння яких дозволить студенту досягти певної інтегрованої мети.

У США у 60-х роках виникла така дидактична система і отримала назву “Модульна технологія навчання” (МТН). В основі цієї технології ле-

О Максимович. Самостійна робота студентів як модульно-рейтингова система навчання

жить ідея змішаного програмування, сумішена з ідеєю блочної подачі матеріалу (блоки, дози, сітки, міні-курси).

Від проблемного навчання нова технологія перейняла такі головні особливості, як:

- розбивку матеріалу на невеликі дози;
- нестандартність вправ (завдань), складність яких залежить від індивідуальних особливостей студентів;
- наявність прямого і зворотного зв'язку, можливість контролю і самоконтролю.

Для досягнення в університеті позитивних результатів навчання треба поєднати МТН із рейтинговою системою оцінювання знань, коли студент набирає бали на кожному етапі засвоєння навчальної програми. Таку систему називають модульно-рейтинговою технологією навчання в структурі лекційно-семінарської системи навчання.

В основу цієї технології навчання мають бути покладені такі принципи:

- відхід від поточного методу навчання і перехід до індивідуальної підготовки спеціалістів;
- перенесення центру ваги навчального процесу на самостійну роботу студентів;
- впровадження якісно нового методу навчання на основі повного забезпечення кожного студента модульними програмами;
- зміна ролі і функцій викладача в навчальному процесі, перетворення його у викладача-консультанта;
- різке зростання поточного, узагальнюючого і підсумкового контролю.

А.Алексюк, В.Вонсович, С.Горностаєв, І.Клюй, А.Куландіна, В.Семиченко, А.Фурман та інші по-різному трактують поняття модуля, модульного навчання, навчального модуля. Так, В.Боднар вважає, що “модульне навчання – процес засвоєння навчальних модулів в умовах повного дидактичного циклу...” [1, с.6].

Модульна технологія передбачає, що вивчення дисципліни здійснюється окремими модулями. У свою чергу матеріал модуля ділиться на дрібніші структурні частини, що мають назву навчальні елементи, які, з одного боку, пов'язані між собою, а з іншого, – виконують самостійну функцію. При поділі матеріалу слід враховувати, що обсяг матеріалу у навчальному елементі повинен бути таким, щоб можна було сформулювати конкретну мету його засвоєння студентом.

У рамках кожного модуля для кожного навчального елемента вказуються конкретна мета, яка при необхідності коригується, і завдання його

вивчення, аналізується рівень попереднього опрацювання, дається мотивація для якісного засвоєння, змістове наповнення, окреслюється певна кількість тем, зміст домашніх завдань і відповідна кількість балів оцінювання за виконану роботу та вказуються конкретні джерела, де цей матеріал викладений якнайкраще. Кожен модуль включає лекційні та практичні заняття, а також значний об'єм самостійної роботи. Робочі програми лекційних, семінарських занять передбачають різні види самостійних завдань: вивчення першоджерел, конспектування деяких матеріалів із творів класиків, порівняння думок педагогів, підготовку словника наукових понять даної теми, написання рефератів, вивчення соціологічного матеріалу тощо. Це дає можливість розвивати логічне мислення студентів, уміння самостійно аналізувати, робити висновки, вести пошукову роботу.

Рівень засвоєння певного обсягу програмового матеріалу за кожен модуль, як правило, включає оцінку знань теоретичного матеріалу, одержану шляхом тестування, аудиторних контрольних робіт, оцінку за підготовку до семінарських робіт та виконання домашніх завдань, експрес-опитування. Всі види робіт оцінюються в балах.

Тобто модульний підхід дозволяє студентам більш глибоко і самостійно оволодіти навчальним матеріалом, оскільки в поняття "модуль" включають не лише інформацію, якою повинен володіти студент, але і методи та форми прямої, опосередкованої та самостійної навчально-пізнавальної діяльності студента для оволодіння даною інформацією. Технологія навчання гарантує засвоєння кожним студентом мінімуму знань і вмінь, необхідних для успішної професійної діяльності. Окрім того, здібні студенти мають змогу більш ефективно використати ресурс часу і за рахунок цього одержати більш глибокі знання. Завдяки рейтинговій системі контролю, що є невід'ємною частиною модульної технології, забезпечується більша об'єктивність при оцінюванні знань студентів.

Впровадження модульно-рейтингової системи навчання є виправдане, бо підвищує об'єктивність оцінки знань студентів, стимулює їх систематичну та самостійну роботу протягом семестру, сприяє розвитку творчих здібностей студентів, породжує між ними здорову конкуренцію у навчанні, перетворює студента з об'єкта в суб'єкт навчального процесу.

Таким чином, модульна технологія включає три компоненти: змістовий, організаційний і контрольний з його стимулюючою функцією.

У педагогіці виділяються чотири рівні самостійної діяльності студента:

- копіювальні дії студента за заданим зразком. Це ще не сама самостійна робота, а лише підготовка до неї;
- репродуктивна діяльність із відтворення інформації;

- продуктивна діяльність самостійного використання знань для вирішення завдань, що виходять за рамки зразка;
- самостійна діяльність із використанням знань для вирішення нових, неординарних завдань. Такі завдання є важливим засобом вироблення у студентів навиків творчого пошуку, сприяють не тільки конкретизації та закріпленню знань, здобутих під час аудиторних занять, а й доповнюють, розширюють їх шляхом самостійної роботи.

Звичайно, слід звернути увагу на те, що ефективність самостійної роботи залежить від індивідуальних особливостей студентів, їх теоретичної підготовки, наявності відповідного вміння. Оцінюючи рівень можливості студентів працювати самостійно, організовуючи цю роботу, розробляючи завдання для неї, ми повинні враховувати різні рівні вмінь студентів працювати самостійно.

Моделюючий рівень. Студенти вміють визначати стратегію виконання завдання, здійснити вибір необхідних засобів його реалізації, застосувати логічні прийоми мислення (аналіз, синтез, аналогія) на творчому рівні, виділяючи головне в текстах наукової та навчальної літератури, встановлювати суттєві зв'язки між явищами, об'єктами, що вивчаються.

Конструктивний рівень. Студенти мають певні труднощі при визначенні мети і стратегії виконання завдання, вони не можуть витримати логіку побудови визначеної теми, не вміють виділити головне, суттєве.

Репродуктивний метод. Студенти обмежені у визначенні стратегії і тактики виконання запропонованого завдання. В їхніх роботах висновки, пропозиції, як правило, відсутні. Спостерігається у студентів схильність до копіювальних дій у виконанні завдань, обмеженість арсеналу форм і методів виконання роботи.

Досягти високої ефективності самостійної роботи студентів можна лише за умов виконання комплексу заходів, що включає:

- 1) чітке планування і нормування цієї роботи у сукупності з усіма іншими елементами навчання;
- 2) достатнє навчально-методичне забезпечення;
- 3) створення необхідних матеріально-технічних умов;
- 4) надання допомоги і контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Самостійна робота як складова частина навчання має всі атрибути, ознаки та властивості загального феномена людської діяльності: мотиваційні (ідеал, мотиви, інтереси); орієнтаційні (механізм визначення мети, планування та прогнозування діяльності); операційні (здатки, здібності, обдарованість, талант, уміння, навички); енергетичні (увага, воля, емоційний фон діяльності) та оцінку результативності дій.

ВІДМІННОСТІ МІЖ ТЕСТАМИ-ЕСЕ ТА ОБ'ЄКТИВНИМИ ТЕСТАМИ В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Дуже важлива обґрунтована мотивація самостійної роботи студента. Не диплом визначає якість фахівця, а розуміння того, що знання йому потрібні, щоб уміти на практиці знайти найбільш досконале розв'язання будь-якої проблеми.

Плануючи самостійну роботу студентів та розробляючи методики її організації, необхідно обов'язково враховувати той перелік знань, умінь і навичок, який передбачається освітньо-кваліфікаційною характеристикою спеціаліста. Кожен викладач повинен виходити з місця і ролі своєї дисципліни у формуванні цих категорій "освіти", відповідно враховуючи це в усіх формах навчального процесу [2, с.106].

Таким чином, самостійна робота дає змогу найбільш повно сформулювати у студентів такі важливі якості, як дисциплінованість і організованість, розвивати творчу активність, ініціативність, настирливість у досягненні поставленої мети.

Якщо ще двадцять років тому вважалося, що людина отримує спеціальність на все життя, то в наш час технологічні досягнення настільки часто викликають глобальні зміни в умовах праці, що ніхто вже не може прожити життя, не отримуючи нових знань. Тому навчити молоду людину опановувати самостійно новітню інформацію, поповнювати свої знання, поглиблювати свою компетенцію – одне з найважливіших завдань вищої школи.

- 1 Бондар В. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни (на матеріалі дидактики). – К., 1999. – 49 с.
- 2 Лариса Журавська. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти // Освіта і управління. – 1999. – №2. – С.105-115.
- 3 Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: Навч. посібник / А.М.Алексюк, А.А.Аюрзанайн, П.І.Підкасистий, В.А.Козаков та ін. – К., 1993. – 256 с.

Olga Maksymovych

STUDENTS INDIVIDUAL WORK AS ONE OF THE ELEMENTS OF THE MODULE-RATING LEARNING SYSTEM

The prime task of university is preparation of the convertible expert, comprehensively advanced and harmonious person. Therefore, at the organization of training in university it is reasonable to use together with traditional forms of training module-rating technology of training in structure of lecture-group system of training, as it is more progressive and productive in comparison with the first one.

Для оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в сучасній американській школі використовують дві основні форми тестових завдань: тести-есе (або, як їх ще називають, тести-твори) та об'єктивні тести. Одне з першочергових завдань розробника тесту, а ним, як правило, виступає вчитель або викладач, полягає в тому, щоби вирішити, яку форму з цих двох використовувати у кожному конкретному випадку. Очевидно, що певні суттєві відмінності, які існують між цими двома формами, не можуть не братись до уваги розробником тесту чи екзаменатором відповідно до тієї мети, яку він переслідує у ході підготовки до проведення тестування.

Мета даної статті полягає у тому, щоб охарактеризувати основні відмінності між тестами-есе та об'єктивними тестами у баченні американських дослідників. Оскільки проблема порівняльного аналізу педагогами США цих двох форм тестових завдань у вітчизняній педагогіці ще не розглядалась (попри свою важливість та актуальність), вона не може не становити певного теоретичного і практичного інтересу для наших освітян.

На думку американських дослідників, є декілька суттєвих відмінностей між тестами-есе та об'єктивними тестами, які необхідно враховувати для прийняття належного рішення щодо їх використання.

1. *Завдання тесту-есе вимагають від учня побудови власної відповіді й вираження її власними словами. Завдання об'єктивного тесту вимагає від нього вибору правильної відповіді з кількох попередньо визначених альтернатив.*

Не викликає сумніву, що побудова учнем адекватної оригінальної відповіді на нове завдання може бути переконливим показником рівня його навчальних досягнень. Адже для того, аби пригадати основні принципи та фактичний матеріал, учень повинен володіти достатнім обсягом знань. Він також має бути здатним поєднувати ці факти і принципи, організувати їх у послідовну, логічну систему, а потім належним чином викласти свої думки в письмовій формі. Звичайно, що пригадування має місце під час конструювання відповіді на завдання тесту-есе. Проте не можна не погодитись з Р.Ібелом у тому, що було б значним перебільшенням і спрощенням характеризувати тести-есе як просто міру пригадування [1, с.85].

Більшість американських авторів вважає завдання тестів-есе тестовими завданнями вищого рівня, тобто такими, що задіюють не лише пам'ять, а й різні види процесу мислення. "Багато вчителів та експертів з розробки й використання тестів єдині у тому, що тести-есе мають неабиякі можливості

для вимірювання вищих розумових процесів та креативності”. Очевидно саме це є їх найбільш переконливою перевагою над об’єктивними тестами” [2, с.226].

Як зазначає у своїй монографії “Оцінювання навчальних досягнень учнів” Пітер Айразіан, “тести-есе забезпечують учнів можливістю організувати, аналізувати, інтегрувати та визначати ідеї й поняття, а не просто повторювати уже вивчені раніше факти. Учень повинен лише використовувати факти для того, щоб організувати їх у новий спосіб, показувати взаємозв’язки між ними, робити на їх основі висновки, висувати аргументи, які би підтверджували ці висновки і т.д. Ці розумові операції не виробляються у ході простого пригадування, а продукуються, коли учні розв’язують завдання тестів-есе. Якщо учень може відповісти на завдання тесту-есе, використовуючи лише свою здатність до запам’ятовування, то можна з усією впевненістю твердити, що таке тестове завдання є не найкращим у плані перевірки рівня його навчальних досягнень” [3, с.203-204].

Думку П.Айразіана поділяє відомий американський дослідник Брус Такман, який пише: “Есе-завдання можна використовувати для вимірювання когнітивних процесів більш високого порядку. Іншими словами, якщо мета полягає у тому, щоб виміряти знання і розуміння, то завдання, що вимагають короткої відповіді, є більш ефективними; але якщо метою є вимірювання здатності що-небудь застосовувати, дати аналіз, синтез або оцінку чогонебудь, то тут есе-завдання були б більш вдалим вибором для тестування” [4, с.481].

Дещо зважливіше оцінюють роль тестів-есе Томас Крол і його колеги, які зазначають: “Есе-завдання є особливо корисними в оцінюванні вищих розумових умінь учнів, але лише за умови, що вони сформульовані у такій спосіб, щоб викликати мислення вищого порядку” [5, с.324]. Більш категорично у цьому контексті висловлюється Стефан Еліот і його колеги: “Чи тести-есе оцінюють вищі мислительні процеси ефективніше за об’єктивні тести, є питання без відповіді” [6, с.435].

Великим спрощенням слід також вважати розгляд об’єктивного тесту як просто міри розпізнавання, оскільки завдання зробити розумний вибір серед, на перший погляд, правдоподібних альтернативних відповідей на нове запитання також може бути очевидним показником рівня навчальних досягнень учня. І в цьому випадку, як і в попередньому, учень повинен володіти певною базою принципів і фактів.

Він повинен бути здатним інтегрувати ці принципи і факти та організувати їх у розумну основу для прийняття рішення. Інколи, зазначає Р.Ібел, вважають, що об’єктивні тести є більш поверховими і менш правдоподібними тестами учнівських знань, ніж тести-есе, оскільки, пропонуючи можливі

відповіді, екзаменатор, мовляв, уже виконав найважливішу частину завдання за екзаменованого. Але більшість довершених завдань об’єктивного тесту вимагає від екзаменованого формування за допомогою творчої оригінальної думки основи для певного вибору серед інших альтернатив. Вдало сконструйовані завдання об’єктивного тесту не дозволяють зробити правильну відповідь лише на основі простого розпізнавання, механічного запам’ятовування або безглузких вербальних асоціацій [1, с.85]. Для аргументації своєї думки Р.Ібел розглядає природу процесу мислення, що має місце при виборі відповіді на таке запитання.

Дитина купує драже, яке продавець, незважаючи на колір, набирає із таці, що містить суміш трьох різних кольорів. Яку найменшу кількість драже може купити дитина, будучи при цьому впевненою, що отримає, принаймні, чотири (4) драже одного кольору?

Запропоновані відповіді – 4, 7, 10 і 12.

Припустимо, пише Р.Ібел, що екзаменований розв’язує це завдання вперше. Тому він не зможе успішно відповісти просто пригадуючи відповідь, яку йому вже хтось повідомив. Припустимо також, що такого типу завдання не мають достатнього практичного значення, аби бути предметом спеціального вивчення та навчання техніки їх розв’язання. Ці припущення повертають увагу до важливого загального принципу навчальних вимірювань. Те, що вимірює тестове завдання, тобто те, що відображає успішна відповідь на нього, не може визначатись лише на основі самого тестового завдання. До уваги слід також брати попередній досвід, який може бути різним у різних екзаменованих. У випадку наведеної задачі вищезазначені припущення можуть бути цілком прийнятними.

Правомірним є запитання, наскільки іншим міг би бути процес міркування і наскільки важчим було б це завдання, якби не пропонувалось жодної відповіді і завдання вимагало би продукування відповіді, а не її вибору? Дослідження Р.Ібела показало (як парадоксально б це не сприймалося), що “для учня продукування відповіді не є обов’язково складнішим, важчим або таким, що засвідчує вищий ступінь його навчальних досягнень, завданням, ніж вибір кращої з наявних альтернативних відповідей” [1, с.86].

Це означає, що за умов точності та ретельності процедури тестування обидві форми тестових завдань вимірюють ідентичні аспекти навчальних досягнень.

Як зазначає Гі Лефрансуа, “за допомогою есе ефективніше розвивати процеси мислення високого рівня (аналіз, синтез і оцінювання). Проте добре складені питання альтернативного вибору можуть вимірювати ті ж самі уміння і майже настільки ж ефективно” [8, с.384].

Цю думку підтверджує й П. Айразян, який пише: “Багато людей вірять, що тести-есе є єдиною можливістю тестування умінь складного і високого рівня мислення, але це не так. Будь-яке тестове завдання, що вимагає від учня більше, ніж використання пам’яті, є завдання високого рівня. Отже, будь-який альтернативний тест, тест короткої відповіді або тест множинного вибору, який спонукає учнів розв’язувати проблеми, інтерпретувати схеми, висловлювати думку своїми власними словами або встановлювати взаємозв’язки між двома явищами, може бути кваліфікований як тест високого рівня” [3, с.204].

Гра у шахи, яку дехто сприймає як простий, але ефективний вид вправлення в мисленні, є по суті тестом множинного вибору. При кожному пересуванні шахової фігури завданням гравця є вибір найкращої з обмеженого числа альтернатив. Якими є ці альтернативи – цілком очевидно. Навіть шахіст-початківець може одразу перерахувати всі можливі ходи, дозволені правилами гри в даній ситуації. Але очевидно, що є лише декілька з них, які компетентний гравець може розглянути як гарні можливості. Тест його здібностей полягає у якості зробленого ним вибору, в усвідомленні наслідків цього вибору. Сукупність міркувань, що роблять один хід кращим за інший у грі в шахи, подібна за своєю природою до комплексу тих міркувань, що роблять одну альтернативу кращою за іншу у тесті множинного вибору.

Здійснення вибору з обмежених та чітко визначених альтернатив є важливою складовою діяльності влади, бізнесу, повсякденного життя. Чи будемо ми відправляти своїх миротворців у Ірак чи ні? Чи потрібно задовольняти вимоги безробітних, чи йти на ризик продовження страйку? Чи будемо ми відпочивати на морському узбережжі, чи в горах? Не тільки політичні та урядові лідери, але й пересічні громадяни витрачають велику частину часу, продукуючи відповіді на подібні запитання (так ніби вони є запитаннями об’єктивного тесту). Продукування твердження та прийняття рішення (вибір) – це дві дії, що йдуть поряд та тісно пов’язані.

Говорячи про особливості завдань у тестах-есе, американські автори відзначають певну залежність результатів тестування (тестових балів) від уміння тестованого письмово висловлювати свою думку. Це одночасно є перевагою і недоліком тесту-есе. Тести-есе спонукають до розвитку цього важливого уміння, і це є перевагою. Недоліком є те, що уміння в письмовій формі висловлювати свою думку, як і брак цього уміння, може помітно вплинути на остаточне рішення екзаменатора щодо самого змісту відповіді. Адже каліграфічний, розбірливий почерк та стилістично правильно побудовані речення можуть компенсувати певні недоліки змісту. З іншого боку, орфографічні, граматичні та стилістичні помилки можуть відволікати екзаменатора від належного оцінювання цього змісту.

2. Тест-есе складається з відносно небагатьох, здебільшого загальних питань, що вимагають поширених відповідей. Об’єктивний тест, зазвичай, складається з багатьох досить конкретних питань, які вимагають лише коротких відповідей.

Перевагою дещо загальних завдань тесту-есе є те, що вони вимагають більш інтегрованих та організованих завдань, ніж порівняно конкретні завдання об’єктивного тесту.

Проте, як справедливо вважає Гі Лефрансуа, зміст есе більш обмежений, ніж зміст об’єктивних тестів. Оскільки есе, зазвичай, включають у себе меншу кількість завдань, звужується сфера оцінювання здібностей та знання інформації. Зате більша кількість завдань, що містяться в об’єктивних тестах, має ту значну перевагу, що вони можуть розглядатись як надійні й конкретні зразки досягнень у певній галузі знань. Формат об’єктивних тестів дозволяє охопити велику сферу знань [7, с.384]. Взагалі, чим більшою є кількість незалежних елементів у пакеті завдань, що використовуються в об’єктивному тесті, тим точніше виконання цих завдань відбиватиме рівень досягнень учня з усього предмета. Відповідь на складне запитання тесту-есе часто також включає багато ізольованих елементів досягнень, але вони розглядаються учнем та екзаменатором як більш-менш інтегрована цілісність, а не як незалежні елементи [1, с.88].

На жаль, у США проведено досить мало експериментальних досліджень, які би вивчали надійність тестів-есе у порівнянні з об’єктивними тестами. Однією з причин цього, на наш погляд, є трудність надійного оцінювання відповідей у тестах-есе.

3. Під час проходження тесту-есе учні більшу частину свого часу витрачають на обдумування і написання. Під час проходження і об’єктивного тесту – на читання та обдумування.

Наскільки письмові навички учнів можуть бути несуттєвим фактором їх оцінювання у тесті-есе, настільки навички читання можуть бути до певної міри несуттєвим фактором, що визначає оцінку учня в об’єктивному тесті, зазначає Р.Ібел. Проте в обох випадках ми не можемо стверджувати, що тест є “чистою, незабрудненою навичками вираження чи інтерпретації, міркою для вимірювання навчальних досягнень учнів” [1, с.91].

Можливо, відмінність слід провести лише між поведінкою стандартно мислячих учнів у ході читання завдання об’єктивного тесту або написання відповіді на тест-есе та творчо мислячими. Якщо вимірювати в одиницях слів, процес читання є набагато швидшим за процес написання. Типовий учень може, очевидно, прочитати у десять разів більшу кількість слів за хвилину, ніж він може написати. Якщо запитання об’єктивного тесту включають приблизно ту саму кількість слів, що і відповіді у тесті-есе, то це

означає, що в учня є можливість витратити більше часу на обдумування відповіді у об'єктивному тесті, ніж у тесті-есе. Спостереження за діями учнів при проходженні обох видів тестів підтверджує справедливість такого висновку. Це аж ніяк не дає підстав твердити, що об'єктивні тести є кращими за тести-есе, хоч і дає певні аргументи для заперечення твердження, що вони є набагато гіршими за них.

4. *Якість об'єктивного тесту визначається в першу чергу професійною майстерністю розробника тесту. Якість тесту-есе визначається переважно професійною майстерністю того, хто читає відповіді учнів.*

Ясним і незаперечним підтекстом цього твердження є те, що об'єктивні тести і тести-есе відрізняються за якістю. Коли б критерії якості вимірювання навчальних досягнень були встановлені для всіх тестів (як для тестів-есе, так і для об'єктивних тестів), то майже немає сумніву, що різниця у якості між найкращими і найгіршими зразками будь-якого одного типу була б більшою, ніж різниця у якості між найкращими чи найгіршими зразками обох типів.

З іншого боку, очевидно, справедливим слід вважати те, що типовий тест-есе має значно менше потенційних можливостей для вимірювання навчальних досягнень, ніж типовий об'єктивний тест. У порівнянні з об'єктивними тестами дуже мало зусиль спрямовується на те, щоби поліпшити якість тестів-есе. Як вважає Р.Ібел, це частково можна пояснити більшою трудністю в отриманні даних для аналізу якості тестів-есе та переконаністю деяких користувачів тестами-есе, що якість уже закладена в самій формі тесту і не потребує будь-якого підтвердження чи критики [1, с.91-92]. Написання хороших завдань об'єктивних тестів вимагає високого ступеня навичок точного та виразного вербального вираження. Вчителі, що навчають писати творчі письмові роботи, які спеціалізуються на розвитку в учнів умінь ефективно висловлювати їхню думку і які самі володіють такими уміньми, повинні, з погляду Р.Ібела, ширше залучатись до написання завдань об'єктивних тестів. Хоча справа написання завдань об'єктивних тестів може здатись декому з них не зовсім привабливою, оскільки вона вимагає більш традиційних проявів творчості, ніж цього потребує використання творчої уяви для вираження думки при написанні твору [1, с.92].

5. *Тест-есе порівняно легко підготувати, але порівняно втомливо та важко правильно оцінити його результати. Хороший об'єктивний тест, навпаки, відносно втомливо і важко підготувати, але відносно легко оцінити його результати.*

Ця відмінність може насправді бути найбільш доречною і найбільш впливовою при визначенні ситуацій, в яких використання тестів-есе є найбільш прийнятним. За умови широкого використання тесту для великої

кількості учнів учитель, ймовірно, кінець-кінцем зекономить загальну кількість часу тим, що потратить частину його на початку для підготовки хорошого об'єктивного тесту. Але якщо тест призначений для обмеженого використання з порівняно незначним числом учнів, то вчитель, очевидно, збереже час, використавши дуже малу його частину на підготовку тесту і потративши більшу його частину на читання відповідей учнів. Де провести лінію між тестом широкого використання і тестом обмеженого використання, буде залежати від переваг, які надає розробник тесту, і від тієї легкості, з якою він пише завдання об'єктивного тесту або читає відповіді тесту-есе. Деякі вчителі можуть вважати об'єктивні тести більш ефективними, ніж тести-есе при тестуванні груп з двадцяти п'яти учнів. Інші можуть віддавати перевагу використанню тестів-есе до тих пір, поки групи учнів не стануть більшими за п'ятдесят осіб [1, с.92].

Не викликає сумніву лише одне, і тут ми погоджуємося з Гі Лефрансуа: "Розробка тесту-есе вимагає менше затрат (часових та розумових), ніж складання об'єктивного тесту. Часто складання завдання для есе займає не більше часу, ніж складання двох чи трьох пунктів хорошого багатоальтернативного тесту. Зате оцінювання есе вимагає більше часу, ніж оцінювання об'єктивного тесту, оскільки процедура перевірки об'єктивних тестів стандартизована, і, більше того, у багатьох школах та університетах воно нерідко виконується комп'ютером. Правда, якщо клас маленький (менше 20 учнів), перевірка есе займає, як правило, менше часу" [7, с.384].

6. *В об'єктивних тестах завдання та основа, на якій екзаменатор буде судити про ступінь досягнень учня, визначені набагато чіткіше, ніж, звичай, у тестах-есе.*

Завдання тестів-есе в принципі можуть бути чітко визначеними і сформульованими, містити детальні й точні вказівки для учня. Але, як правило, вони рідко бувають такими. Процес оцінювання відповідей учнів на запитання тестів-есе також може супроводжуватись детальними й точними вказівками. Але це теж не завжди так. Чим детальнішими й точнішими є вказівки для обох – і учня, і вчителя – тим об'єктивнішими будуть результати тестування. Той факт, що завдання об'єктивного тесту є більш визначеними і чіткіше сформульованими, ніж типові завдання тесту-есе, можна розглядати як своєрідну компенсацію тих недоліків, які властиві об'єктивним тестам.

Отже, відповідно до поставленої мети, ми проаналізували шість основних відмінностей між об'єктивними тестами та тестами-есе, які розглядаються американськими дослідниками. Аргументи щодо врахування цих відмінностей можуть, на наш погляд, мати певне практичне значення для оцінювання навчальних досягнень учнів і студентів методом тестування в навчальних закладах України.

У контексті даної статті наступний етап нашого дослідження вбачаємо у розкритті поглядів американських педагогів на деякі спільні та подібні ознаки, що притаманні цим двом формам тестових завдань.

1. Ebel R. *Measuring Educational Achievements*. N.J.: Prentice Hall, 1965. – 481 p.
2. Arends R.I. *Learning to Teach*. New York: Mc Grow-Hill, Inc., 1994. – 543 p.
3. Airasian P.W. *Classroom Assessment*. New York: Mc Grow-Hill, Inc., 1991. – 450 p.
4. Такман Г.У. Педагогическая психология: от теории к практике. Пер. с англ. – М.: ОАО издательская группа “Прогресс”, 2002. – 572 с.
5. Crawl Th.K., Kaminsky S., Podell D.M. *Educational Psychology: Windows on teaching*. Chicago: A Times Mirror Company, 1997. – 416 p.
6. Elliot S.N., Kratochwill Th.R., Cook J.L., Travers J.F. *Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning*. Boston: Mc Grow-Hill, Inc., 2000. – 631 p.
7. Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология: Пер. с англ. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.

Natalya Shorna

DIFFERENCES BETWEEN ASSEY AND OBJECTIVE TEST

The article considers views of american educators on some (differences between assey and objective tests). Sixs significant distinctive features of these two most common in the USA forms of tests are defined and analysed.

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Неллі Лисенко

ЕТНОФЛОСОФСЬКИЙ КОНТЕКСТ СПАДЩИНИ М.Г.СТЕЛЬМАХОВИЧА: РОДИННА ПЕДАГОГІКА

Педагогічна спадщина М.Г.Стельмаховича переконує, що педагог в усталеній ієрархії цінностей всіх народів переконливо поділяв доцільність надання статусу дитини й світу дитинства загалом чільного місця. У цьому контексті виховання дитини, формування її духовного світу постають в його працях як логічна, виражена й цілком закономірна система, яка в усі часи творення української нації виконувала людиноформуючі функції. Відповідно й засоби впливу на зростаюче покоління укладалися в скарбниці народознавства не відразу, на них відчутно впливала багатовікова історія розвитку різних етнічних груп, як і людства в цілому. Природно, що українська народна педагогіка в розумінні М.Г.Стельмаховича постає як продукт розуму і практики безлічі поколінь у контексті міжпоколінневої трансмісії національних і загальнолюдських цінностей. Відтак у ньому синтезовано глибинні елементи вікової культури народу та новації, які ввійшли в практику виховання дітей нещодавно.

У глибоку давнину практично в кожного народу, етносу склалися свої погляди на виховання й навчання, на їх мету та завдання, а також на шляхи й засоби впливу на вихованців. Отож сукупність емпіричних даних і набутих знань скеровувалась на виконання історичної місії етнічної педагогіки – зберегти, примножити й поширити виховні фонди з метою подальшого використання їх ресурсів для формування особистісних якостей, бажаних для того чи іншого етносу. Спостереження й роздуми про виховання, його результати обумовили відбір найцінніших елементів досягнення прикінцевої мети – формування “досконалої особистості”, готової до життя в етнічній спільноті. Цікавою з нашого погляду є висловлена М.Г.Стельмаховичем думка щодо мети – ідеалу як сумарного уявлення про образ, до якого має прагнути людина; як зразка для наслідування, як моделі поведінки й діяльності в спільноті. Багаторічні зіставлення й аналіз етнопедагогічних знахідок М.Г.Стельмаховича, огляд різноманітних фольклорних матеріалів учений розглядав як свідчення про те, що для всіх етнічних груп притаманне ідентичне трактування сутності виховання та його цілей. Першочерговим виступає загальнонародне, загальнолюдське начало. У ньому виявляється одвічність виховання та його цінностей – передача зростаючим поколінням позитивного життєвого досвіду, формування світогляду, цілеспрямоване збагачення розуму дітей уявленнями про добро і зло, красиве і потворне тощо [1].

Таке виховання усвідомлювалось нашими пращурами передусім на прагматичному, прикладному рівні. Відтак в ідеалі відбивалася світська та релігійна інтерпретація загальнолюдських цінностей, обумовлених насамперед менталітетом етносу. За твердженнями дослідників, християнство також внесло свої корективи у виховний ідеал. Відповідно релігійно-духовне зростання української дитини виступає істиною й метою виховного впливу дорослих. Світський та релігійний контексти духовності зберегли свою актуальність у сучасній системі освіти дітей [2].

Різносторонні дослідження вчених сходяться на твердженні про те, що лише за умови активної взаємодії дитини з соціальним довкіллям можливий її розвиток, самоутвердження й самореалізація. Відтак механізми активного прилучення кожного вихованця до скарбів людського надбання й збагачення його емпіричного та наукового досвіду обумовлюють сучасним терміном – соціалізацією.

Попри відсутність єдино усталеного визначення означеного процесу в науковій літературі, його найоптимальніший зміст щодо дітей дошкільного – молодшого шкільного віку вбачаємо в розумінні соціалізації як активного входження в соціальне довкілля, опанування системою соціальних взаємин, притаманних найближчому оточенню.

Означений процес щодо вказаної вікової популяції функціонує як перманентний, неоднорідний, узалежнений від дії чималої кількості об'єктивних та суб'єктивних чинників. Однак йому притаманна поступовість в оволодінні дітьми соціальними ролями, оскільки система зв'язків і залежностей, в які вони вступають, щораз зростає, розширюється, удосконалюється і усталюючись на рівні динамічних стереотипів. Саме вони виступають підґрунтям поведінкових дій, учинків, позитивно впливаючи на формування індивідуальної самосвідомості. Відтак на межі старшого дошкільного – молодшого шкільного віку простежуються прояви соціальної ідентичності індивіда, становлення його соціального самовизначення.

Якщо торкнутися питання щодо механізмів функціонування соціалізації, її факторів і агентів, стає очевидним, що соціалізація як процес існує і фігурально, і реально в сенсі привласнення кожним вихованцем історичного досвіду, етнічної культури, ціннісних орієнтацій та норм співжиття свого етносу. Таким чином, можемо говорити про етнічну соціалізацію як найяскравіший прояв загального процесу соціалізації кожної особи впродовж усього життя.

Поділяємо думки вчених стосовно того, що соціальний досвід не успадковується і лише міжпоколіннєва трансмісія виступає гарантом невмирущості досвіду, культури та ін. Відтак покоління співіснують лише завдяки неперервності історії людства в біологічному та в соціальному аспектах, опановують досвідом у діяльності.

Відрядно, що в спадщині М.Г.Стельмаховича опосередковано простежується актуальний для сучасності висновок про те, що ані гени, ані культура виокремлено не чинять вирішального впливу на особистість вихованця в сензитивному періоді її становлення. Такий вплив уможливується лише за умови синтезу генетичної еволюції та культурної спадщини соціуму. Наслідком соціалізації в означеній інтерпретації виступає не що інше, як соціалізація, про яку вже йшлося вище.

Відмічаючи стратегічність і прогностичність педагогічної спадщини вченого, вважаємо за потрібне особливо зазначити подібність його підходів до трактування біологічних механізмів становлення особистості з підходами сучасних психологів і філософів [6, с.177]. Зокрема, погляди на те, що в результаті синтезу біологічного та соціального суттєво змінюються не лише умови їх функціонування, а й прикінцевий ефект їх дії.

Отож здорову генетичну основу слід розглядати як запоруку успішної соціалізації вихованців. На доведення правомірності таких тверджень учений наводить чимало перлин зі скарбниці усної народної творчості. Як-от: “Яка хата – такий тин, який батько – такий син”, “З гнізда вухатої сови ніколи не вилетить соловей, а лише вухата сова”, “Яблуко від яблуні далеко не падає” та ін.

За своїм змістом природна етика українця є нормативною і протистоїть дискриптивній або описовій з орієнтацією на реальне життя, на те, що є, а не лише на те, що має бути. Дитина є продуктом минулого і пророком майбутнього (С.Холл). Отже, її особистість формується на тлі тієї раси, представником якої вона є. Цілком природно, що й українців виховання такої особистості, яка була б носієм їх цінностей, їх національного ідеалу, хвилювало в усі часи. Тому правила моральної поведінки турбували наших пращурів передусім. А в національному ідеалі як у збірному образі ідеальної людини з чітким відбитком національних особливостей характеру й поведінки з опертям на традиції, звичаї та історію народу чітко простежувалися загальні й необхідні закони загальнолюдської моралі, волі. Як і закони природи, що формулювали наші пращури, вони мають в українському фольклорі апріорний характер. Він пов'язаний насамперед із автономністю волі, яка, як свідчить зміст різних жанрових одиниць, не залежав ні від чуттєвих бажань, ні від егоїстичних розрахунків, ні взагалі від будь-яких зовнішніх чинників.

Говорячи про це, М.Г.Стельмахович визначав виховний ідеал української етнопедагогіки як сформованість високої свідомості в душі чеснот народної моралі, свідомості, що синтезує повагу до народу і роду, до рідної природи, до оточуючого світу [1, с.3]. Стосовно цього він опирався на провідну мету виховання, яку обстоював ще Г.С.Сковорода, коли наполягав, що виховувати треба і серце, і розум [3, с.337].

Ці думки знайшли подальший розвиток у працях сучасних учених, які вважають, що неодмінно слід “вчити дітей добра і поваги до старших; відданості своїй землі і схилинні перед матір’ю і жінкою; терпимості до чужої думки й милосердя” [1, с.47]. Наслідуючи традиції українського фольклору, вчені минулого й сучасності не відмежують моральні цінності народу й релігійної віри. І оскільки моральні закони українців мають нормативний характер, вони виступають здебільшого у формі велінь, наказів, повчань із застереженнями, як-от: “Шануй батька і неньку – буде дорога гладенька”, “Годуй діда на печі, бо й сам будеш там”, “Шануй батька, люби Бога – буде світла вся дорога”... Імперативна форма таких велінь, як бачимо, визначала для дитини не лише те, що є або буває, а й те, що повинно бути. На цьому ґрунтувалася будь-яка діяльність, яскравим прикладом якої слугує зміст казок “Котигорошко”, “Мудра дівчина”, “Дідова дочка й бабина дочка”, “Батько й син”, “Названий батько” та ін., а також прислів’я та приказки – ті моральні правила, які чітко й влучно конкретизували дітям взаємини в стосунках між батьками й дітьми, тобто “межі” їх поведінки: “Величай маму і тата – будеш духовно багатий”, “Поки діда, поти й хліба, поки баби, поти й ради”. У їх змісті присутні і гіпотетичні та категоричні імперативи. Саме вони визначають практичну необхідність чи доцільність дії щодо зовнішньої мети. Вони завжди супроводжувалися певними умовами, тому, якщо хочеш досягти якоїсь мети, мусиш робити те або те. Тобто вчинки визначались таким узагальненим правилом: “Роби корисне іншим людям, якщо хочеш, щоб і вони робили корисне тобі”. Народна мудрість – “Що зробиш для батька, то зроблять для тебе твої діти” – становила такий закон, що мав мету в самому собі, а відтак був необхідний і безумовний, моральний.

Дитячий фольклор українців спонукав малих до роздумів над запитанням “Як я мушу чинити, аби бути моральною істотою, аби моя дія мала моральний характер?”. Високо поцінуючи людську гідність, шляхетність, доброту, чесність тощо, їх зміст конкретизували в моральному кодексі, а основні принципи – у фольклорі. Отже, на наш погляд, категоричний імператив не слід розглядати лише як вказівку до якоїсь конкретної дії, це була форма кожної дії, що претендує на моральність. Він незалежний і від якогось дуже конкретного емпіричного змісту, а отже, передре емпіричним умовам, бажанням і є актуальним незалежно від історичної доби в житті й вихованні грядущих поколінь. Таким чином, він апріорний і необхідний: ти можеш робити що завгодно, керуватися будь-якими мотивами, але якщо хочеш, щоб твої дії вважалися моральними, вони повинні узгоджуватися з усталеними нормами. Народний фольклор орієнтував і вимагав від дитини одного – чини так, щоб твоя поведінка (дії) могли претендувати на загальність [4, с.271].

Український народ розробляв свою етику для різних вікових груп. Проте саме в дитячому фольклорі з його чіткою ознакою – віковою приналежністю – зумовлювався певний зміст. У ньому особа дитини – завжди ціль, причому її самоцінність як людини визначає її моральні стосунки: моральне ставлення до дитини полягає в тому, щоб бачити в ній особистість, особу, і це завжди є метою і ніколи не стає засобом для досягнення якихось інших цілей. Скажімо, в пораді “Випрямляй не дерево скривіле, а пагінці, коли зазеленіли” народ заперечує розуміння людини як раз і назавжди створеної істоти. Наполягаючи, що “Камінь шліфують, а людину виховують” чи “Слухай дідусів, слухай бабусь, завжди підкажуть мудрість якусь” та ін., народ утверджував гуманізм як невід’ємний складник морального виховання дітей. А стверджуючи, що дитину треба “Любити як душу, а трясти як грушу”, народ висував дуже великі вимоги не лише до вихованців, а й до їхніх вихователів, не схвалюючи поблажливості, лицемірства, безпринципності.

Поширеним засобом у народній творчості щодо гуманного виховання був осуд негативних вчинків словом “гріх”. Оскільки щастя, насолода, задоволення є суб’єктивними почуттями, то й кожен щасливий по-своєму. Відтак дітей вчили, що мотиви їх поведінки мають узгоджуватися з усталеними вимогами, адже лише тоді вони будуть моральними: “У кожній країні – свої закони, а в кожному домі свої звичаї”, “Діти тому тихо, що зробили лих” та ін.

Стверджуючи прима́т практичного розуму над теоретичним, у дитячому народному фольклорі понад усе цінується праця, практика, діяльність. Саме в процесі опанування практичною стороною буття дитина опановує філософію свого народу, його етику.

Приказка, прислів’я і казка – це носії елементів вербальної магії. У них коротко і влучно визначено магичний вплив на виховання особистості, у них у повчальній формі відображено народний етикет: мовленнєвий – “Слухай дідусів, слухай бабусь – завжди підкажуть мудрість якусь”, “Слова людей старих – слова людей мудрих”; жестовий етикет: “Не лізь перед батька в пекло”; життєвий етикет: “Яйця курей не вчать”, “Діти батька не вчать”, “Більше діла – менше слів” та ін.

Досить виражальними засобами виховання дитини постає соціальна побутова казка. В її основу лягли тонкі плетива людських взаємин і, перелусі́м, складних відносин у системі “батьки й діти”. Зазвичай вони є утрудненими для сприйняття в дошкільному віці. А загальновідома істина про те, що казка має великий виховний вплив на дитину, активізує ще й таку її особливість, як вербальну магію – ідентичну з прислів’ями й приказками психологічну інформацію про народний етикет. Саме їх сюжети впродовж віків несли до дітей притаманну українцям мовленнєву, жестову та життєву

культуру. Їх стрижнем незмінно слугувало шанобливе ставлення до батьків [5, с.272].

Наполягаючи на тому, що етнос життєдіє на основі біосоціогенетичного субстрату, М.Г.Стельмахович у більшості праць обстоював положення про те, що спадковість та механізми її функціонування повинні покладатись в основу педагогічної взаємодії вчителя (вихователя) зі своїми підопічними. Він цитував подібні положення народними висловами, інколи послуговувався думками О.Духновича. Як-от: “Дай сину твоєму здоровий розум, дай йому добрий норів, дай йому науку, здібності, працьовитість, добре серце... дай йому добру волю... – і дав йому все” [7, с.184].

Як бачимо, для етнофілософського контексту формування особистості особливо значущим є соціалізація особи адекватно до специфіки її подальшої життєдіяльності в середовищі свого етносу. Враховуючи, що сьогоднішній етап розвитку української нації – це етап її поліетнічного й полікультурного розвитку (за даними Всеукраїнського перепису населення, на 2001 р. в Україні проживало 130 етносів та національних меншин), важливо спиратися в роботі з дітьми на основні типологічні особливості українців задля виховання гідних громадян нашої країни. Адже мета національного виховання в Україні полягає в тому, щоб забезпечити етнокультурну цілісність кожної особистості з оперттям на глибоко громадянські засади.

Розглянемо типологічні риси українців, на які радив звертати увагу М.Стельмахович своїм колегам, які прагнув прищепити своїм вихованцям, працюючи вчителем української мови і літератури, а також на посадах завуча, директора школи, викладача вузу тощо.

Передусім – це високі почуття громадянськості й патріотизму. Усвідомлюючи, що український народ є кращою частиною слов'янської етнічної спільноти і його формування бере свої витoki ще в середині I тис. до н.е., вчений усіяко обстоював права українців на популяризацію мовної та культурної диференціації, обстоював ідеї різностороннього розвою етнічних коренів у річищі української нації. Найважливішими засобами такого розвою педагог вважав малі жанри українського дитячого ігрового фольклору, починаючи від утішок для найменших дітей і закінчуючи легендами та народними оповіданнями для школярів.

У формуванні української нації особливе місце належить постійній змінюваності історико-етнічної території та асиміляції українцями місцевих етнічних груп і національних меншин. Ці фактори сприяли виникненню локальних груп українців, які різнилися за етнографічними та мовними (діалектними) особливостями, зберігаючи спільну етнічну самосвідомість і спільну мову. Зауважимо, що і сьогодні основна частина українців мешкає в межах своєї історично оформленої етнічної території. Щодо вищезазначеного

ного варто сказати, що М.Г.Стельмахович неодноразово звертався до скарбниці гуцульської етнопедагогіки і всіляко підтримував найменші спроби реанімування її виховного потенціалу. Про спорідненість його переконань з філософією Г.Сковороди читаємо в порадах дітям та їх педагогам, аби кожен знайшов себе в своєму народі.

Природно, що українцям притаманні водночас позитивні й негативні характерологічні особливості. Характер і вдача українця (українки) обумовлені до певної міри жорстокістю політичних авторитарних режимів державного управління впродовж багатьох століть, різноманітністю кліматичних умов, народногосподарської діяльності тощо. Відтак під впливом таких факторів сформувались і передаються з покоління в покоління такі визначальні риси української душі, як людинолюбство і терплячість. Однак як би не траплялось на різних історичних віхах поступу нації, українців не полишало милосердя, співчуття до ближнього, готовність допомогти навіть чужому, поділитись останнім шматком хліба чи глечиком води. Загадковість українського характеру, як стверджували свого часу дослідники культури української мови (В.М.Русанівський, О.О.Потебня та ін.), історії усної народної творчості (І.І.Срезневський, В.Ф.Горленко та ін.), української етнопедагогіки (О.Ольжич, Ю.Медюк, С.Русова, Є.Сявко та ін.) полягала не в належності до української нації, а в “стані душі”. М.Г.Стельмахович з цього приводу писав у книзі “Народна педагогіка” так: “Без застосування створеної народом дитячої мови навряд чи можливо було б побудувати повноцінну систему виховання українця, його прилучення до словесного спілкування” [8, с.247].

Кліматичні фактори особливо вражають дитячу душу, формують і шліфують такі риси характеру, якими визначається працьовитість і дорослої людини. Попри позитивний вплив, в українців зазвичай спостерігаємо й лінощі, невміння доводити розпочату справу до завершення, надмірне теоретизування аж до прожекторства. Ці риси здебільшого висвітлювалися народом у різних жанрах, у т.ч. й для дітей. Цілу низку таких засобів М.Г.Стельмахович подає в своїх працях – порадах для батьків і педагогів.

Понад кілька століть політичні режими в Україні вирізнялись авторитаризмом. Відповідно деспотична, цинічна влада ініціювала виховання в людах таких негативних рис, які вкорінилися і сьогодні виявляються в скритності, явній пасивності, готовності до хабарництва, неповазі чи й навіть ігноруванні законів. Ті та інші риси синтезувалися з традиційним українським песимізмом та стоїцизмом під час різних катаклізмів і воєнних лихоліть. Водночас українці попри негарзди чи й ситуації, коли необхідно було елементарно вижити й врятуватись від голоду, все ж залишились душевними, турботливими й співчутливими до чужого лиха. Загалом українці мислять масштаб-

но і переконані в тому, що саме на їх долю припадає особлива роль у великій родині слов'янських народів.

Отож цілком природним розглядаємо звернення М.Г.Стельмаховича до тієї сфери виховання, в якій простежуються різні види діяльності. Загалом вони спрямовані на формування в молодій генерації відповідності певним еталонам у громадсько-суспільній діяльності. Маємо тут на увазі родинне виховання, в якому ще з архаїчної доби усталено різновиди змагань, вправ, випробувань, які спрямовувалися на гартування й перевірку справжніх чоловічих якостей, юнаків. Здебільшого для таких процедур притаманний сакральний характер. Отож, на думку педагога, логічно, що вони виступали в ритуально-церемоніальних формах – обрядах. Так, переходячи від спільноти дітей до спільноти чоловіків, юнак засобами ініціації водночас із випробуванням своїх фізичних якостей опановував знаннями про чинність певних правил і норм поведінки в соціумі, про священний характер певних чеснот – честі, обов'язку, воїнської доблесті тощо, тобто характерних для певної етнокультури.

Образ справжнього чоловіка, лицаря в скарбниці українського народного фольклору, в т.ч. й для дітей, подається дещо по-різному, що відповідно по-різному і відбивається на змісті виховних процесів. Звертаючись до вершин усної народної творчості, М.Г.Стельмахович цілком справедливо зауважував на їх чималому значенні у вихованні зростаючих поколінь у певному напрямі. Йдеться про так званого “сучасного українця”. Сьогодні стрімко зростає кількість представників сильної статі з властивостями, які зазвичай висміювалися українцями в гострих формах сатири: малодушність, боягузтво, нерішучість, брехливість, зрадництво. У сучасній молоді уявлення про доблесть zdeформовані, а чужі для українця лайки стають нормою спілкування й з'ясування стосунків на фоні всезагального збайдужіння, посилення впливу кримінального світу. Ці проблеми видатний педагог неодноразово порушував у місцевій та загальноукраїнській періодиці. Адже в сучасних юнаків та юнок за ознаки справжніх “сучасних українців” сприймається брутальність, жорстокість, взаємообраз. Ідеалом для наслідування дитяча й молодіжна монокультури пропонують зазвичай образ зухвалого, цинічного, вульгарного злочинця, в кращому випадку т.з. “крутого”, якому море по коліна. Ці, як і означені вище проблеми, актуалізують потребу подальшого різностороннього вивчення етнічної культури загалом й етнопедагогіки зокрема.

1. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. – К., 1996.
2. Лозко Г. Українське народознавство. – К., 1995.
3. Сковорода Г. Зібрання творів. – Т.І. – К., 1983. – С.337.

4. Лисенко Н. Пансофія українського фольклору для дітей // Українознавчі студії – Івано-Франківськ, 2000. – №2.
5. Там само. – С.272.
6. Карпинская Р.С., Никольский С.А. Социобиология. Критический анализ. – М., 1988. – С.177.
7. Педагогічні ідеї О.В.Духновича // Історія педагогіки / За ред. М.С.Грищенка. – К., 1973. – С.184.
8. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К., 1985. – С.247.

Nelli Lysenko

ETHNO PHILOSOPHICAL CONTEXT IN M.V.STELMAHOVICH'S
HERITAGE: FAMILY PEDAGOGIC'S.

In clause (article) it is considered (examined) the basic approaches of the scientist to problems of family education in Ukraine.

The review of an ethno philosophical heritage of M.V.Stelmahovycha is given

Галина Білавич

УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА ЯК ДЖЕРЕЛО ЕТНОПЕДАГОГІКИ

Про необхідність використання кращих досягнень педагогічного досвіду українського народу та педагогічної науки у справі виховання дітей і молоді наголошується в Декларації про державний суверенітет України, в Конституції, в Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), одним із провідних положень якої є невіддільність освіти від національного ґрунту, її органічне поєднання з історією та традиціями, збереження та збагачення духовної культури народу.

Відродження надбань української етнопедагогіки допоможе відновити найкращий педагогічний досвід, наснажить науку достовірним змістом, високою народною духовністю. Тому природний інтерес у педагогів, науковців викликають педагогічні ідеї, погляди педагогів-просвітителів, українських письменників, чий імена є складовою національної педагогіки. До таких постатей, наприклад, належать Б.Грінченко, І.Франко, Х.Алчевська, С.Русова, М.Коцюбинський, Н.Кобринська та ін. Так, наприклад, художні твори І.С.Нечуя-Левицького не так давно характеризувалися як побутові, а його ім'я як визначного педагога-просвітителя й досі майже невідоме педагогічному загалові. Несправедливе забуття судилося неоціненній й по сьогодні багатющій спадщині педагога й письменника Бориса Грінченка. Його творчий доробок, як і Нечуя-Левицького, складають не лише художні, а й публіцистичні, педагогічні твори, ґрунтовні філологічні студії тощо. Абсолютно не дослідженим залишається аналіз викладацької практики цих та десятка інших письменників-педагогів.

У зв'язку з цим актуалізується дослідження їхнього творчого спадку, зокрема тих творів, що несуть якусь етнопедагогічну інформацію, а також оцінка особистого педагогічного внеску українських письменників у розвиток освіти й шкільництва.

У сучасних дослідженнях Н.І.Ганнусенко, О.І.Литвинюк, Т.І.Мацейків, В.П.Онопи, М.Г.Стельмаховича, Р.П.Скульського, Ю.Д.Руденка, П.Р.Ігнатенка, Є.І.Сявакко та ін. досить докладно проаналізовано різні аспекти української народної педагогіки (витоки, педагогічні ідеали, основні ідеї, засоби, принципи, методи, особливості її вияву в сучасних умовах тощо). Теорія народних традицій як складова народної педагогіки відображена в соціологічно-філософських розробках Н.П.Денисюк, І.Я.Зязюна, І.В.Суханова.

Незважаючи на велику кількість дисертаційних досліджень, монографій, журнальних і газетних розвідок у царині національного виховання, що з'явилися в останні десять років, мусимо зазначити, що етнопедагогічна проблематика, на жаль, посідає в них більш аніж скромне місце. На сьогодні існує лише кілька досліджень, присвячених різним аспектам виховання підростаючого покоління на основі народних виховних традицій: естетичного виховання (О.Маленицька, І.Таран), морального виховання (Л.Степаненко, Ю.Підборський), сімейного виховання (Л.Повалій).

Як не парадоксально, проте в працях визначних педагогів ХІХ ст., а також у радянській педагогічній науці етнопедагогічна тема була представлена дещо ширше. Йдеться про творчість К.Ушинського, О.Духновича, С.Русової, Г.Ващенко, Г.Виноградова, Г.Волкова, С.Сухомлинського, Є.Сявакко, М.Стельмаховича, інших учених у галузі освіти.

Сьогодні, на жаль, продовжують існувати суперечності між наявністю багатовікового генія народнопедагогічної спадщини та недостатнім використанням його в теорії й практиці виховання. Цей етнопедагогічний досвід, як відомо, зафіксований не лише в наукових працях визначних учених минулого, а й достатньо широко репрезентований в національній художній літературі – багатющій етнографічній та етнопедагогічній скарбниці нашого народу. Це не лише величезні “етнографічні енциклопедії” (твори І.Котляревського, І.Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, Г.Квітки-Основ'яненка та ін.), а й багатоглядний етнопедагогічний матеріал творів тих українських письменників, багато з яких були вчителями: Б.Грінченка, А.Тесленка, С.Васильченка, М.Коцюбинського, Х.Алчевської, С.Русової, М.Стельмаха, Олени Пчілка, Н.Кобринської, М.Підгірянки, О.Гончара, Євгена Гуцала та десятків інших. Їхні твори ще не стали об'єктом педагогічних досліджень.

Не дослідженим сповна залишається й педагогічний потенціал українського фольклору, яким упродовж віків живиться українська класична література. Водночас варто зазначити, що одним із актуальних завдань

української фольклористики на межі тисячоліть є переглянути традиційні, усталені візії системи фольклору, залучити до наукового обігу корпус текстів, що досі не привернули уваги дослідників.

Оскільки просвітительська, педагогічна, творча діяльність українських письменників є феноменом вияву української ментальності як процесу опосередкування, формування етнічної самосвідомості на основі багатовікових народних традицій, тому на часі завдання проаналізувати творчий спадок класиків української літератури під кутом розгляду художньо-літературного матеріалу як джерел етнопедагогічних цінностей.

Окрім цього, слід проаналізувати не тільки художні твори, а й праці публіцистично-белетристичного характеру, педагогічні розвідки українських письменників. Зважаючи на те, що література, виражаючи певні педагогічні ідеї засобом високохудожнього слова, впливає не лише на розум читача, а й великою мірою на його емоційну сферу, тому, вважаємо, що літературні твори мають значно більший педагогічний ефект, аніж абстрактні сентенції педагогічних теорій, висловлені сухою мовою наукових категорій.

Концептуальними засадами педагогічних поглядів українських письменників (І.Франка, Б.Грінченка, М.Коцюбинського, Григора Тютюнника, О.Гончара, М.Стельмаха, Р.Федоріва, Є.Гуцала, Б.Харчука, У.Самчука та ін.) є народність у вихованні як основний засіб формування ментальності дитини, а також українська етнопедагогіка. Такі визначні педагоги-письменники, як Б.Грінченко, І.Нечуй-Левицький, С.Русова, Б.Лепкий, С.Васильченко, Олена Пчілка, К.Малицька, Н.Кобринська, М.Підгірянка й ін.) розглядали діяльність і розвиток української школи як головний інститут національного виховання, спрямований на формування в учнів національної свідомості через навчання їх рідною мовою, з прилученням їх до народних цінностей, національних звичаїв, традицій, обрядів, усної народної творчості, традицій та обрядів, народних промислів, дитячих ігор та іграшок, сімейно-побутової культури, що ґрунтується на народнопедагогічних засадах.

Ці погляди зафіксовані в їхніх педагогічних, публіцистичних творах, епістолярній спадщині. Однак найбільше – в художніх творах, у яких велика роль у вихованні дітей відводиться українській етнопедагогіці.

Аналіз художньої спадщини зазначених вище українських письменників свідчить, що в більшості творів на освітянську тему (про дітей, учителів, інтелігенцію) вони розглядають виховні проблеми як єдине ціле з етнопедагогікою, формуванням духовності засобами народної педагогіки; переконливо доводять, що формування національно свідомої особистості не може бути поза національним, поза рідною мовою, народною культурою, рідними звичаями, обрядами, традиціями, фольклором.

Надаючи виключного значення українській етнопедагогіці, вони аргументовано доводять, що вона найвищий прояв педагогічної мудрості.

Не даремно важливу художню роль у творах українських письменників (особливо ХІХ ст.) виконують народні пісні, обряди, використовуються прислів'я, приказки, влучні народні вислови, дотепні народні порівняння тощо. Яскравими взірцями таких "етнопедагогічних творів" є п'єса "Наталка Полтавка", поема "Енеїда" І.Котляревського. Великою народнопедагогічною наснаженістю відзначаються, наприклад, "Казки школи під голубим небом" Василя Сухомлинського та десятки інших його творів.

Найпопулярнішим і найдоступнішим джерелом педагогічних ідей, у тому числі й етнопедагогічних, була, є і буде художня література в її поліжанровому розмаїтті. Художня література – один із провідних видів мистецтв – здійснює найбільший вплив на підростаюче покоління, оскільки літературний, художній текст лежить в основі спектаклів, пісенних, оперних, музичних творів, продуктів кіно-, телемистецтва. Тому завдання вчителя – віднайти необхідну етнопедагогічну інформацію, що не подається в готовому вигляді, як, скажімо, в науково-методичній літературі, а завуальовано дається через вчинки, дії, слова героїв, через буденні життєві факти, авторські монологи тощо, а також донести ці віднайдені педагогічні ідеї до учнів.

Національна література, нерозривно пов'язана з традиціями української культури, – своєрідна пам'ять народу, де фіксуються його ментальність, світобачення, загальнонародні та родинні традиції, звичаї, обряди, пласти народнопісенної й поетичної творчості. Вона служить не тільки художньо-естетичному пізнанню, формуванню високих духовних ідеалів, а й поглиблює знання учнів з українознавства. Неоцінима значущість засобів народознавства в їхній доступності. У зв'язку з цим у ролі ефективного чинника формування художньо-естетичних цінностей старшокласників можуть використовуватися високохудожні твори української класики, котрі, підкріплені яскравими художніми засобами, стають своєрідним підручником з українознавства. Так, показовою в цьому плані є повість "Тіні забутих предків" М.Коцюбинського, яку можна розглядати як енциклопедію українознавства. Письменникові вдалося "перенести на папір колорит Гуцульщини і запах Карпат", вона заговорила віруваннями та легендами, звичаями, ментальністю, заспівала коломийками під чарівні звуки флюяри.

У повісті можна вирізнити такі блоки тем з українознавства: 1) ментальність, народна педагогіка, звичаї, обряди, традиції; 2) побут та культура; 3) мова; 4) музичний фольклор; 5) уснопоетична творчість (казки, приповідки, ворожіння, замовляння, закликання, голосіння); 6) природа; 7) одяг тощо [1, с.77].

Глибоко народний за своєю сутністю і роман Уласа Самчука "Марія", який обумовлений насамперед достовірними авторськими знаннями українського села, його способу життя, побуту.

У родині Самчуків з діда-прадіда шанували національні звичаї, обряди, традиції. Сім'я жила за віковичними законами, де святими були Бог, земля, праця, рід, любов, де хліборобський календар диктував розподіл обов'язків, де кожен знав свою роль і місце в житті. Це з родини виніс майбутній письменник переконання, найвища цінність – людський рід, а не групові чи класові інтереси – "немудра вигадка немудрих голів" [цит. за: 2, с.4].

Роман Уласа Самчука є важливим джерелом українського народознавства, зокрема народної педагогіки як його складової. З перших сторінок твору читач дізнається про давні звичаєво-обрядові традиції життя сільської молоді, які побутовали наприкінці минулого століття в українському селі, так звані колодки. Ця своєрідна форма дозвілля молоді передбачала ігри, забави, пісні, танці, залицання, що супроводжувалися грою троїстих музик і танцями ("козака", "трусячка"), народними розвагами. Тут надбудуємо й дитячі народні ігри: "в свинки", "в колдовку", парубоцькі розважальні – "оброк".

Яскраво й барвисто описує автор весільний обряд: оглядини, заручини, збирання молоді, підготовка посагу, випікання короваю, розплітання коси, благословення на шлюб, ховання в коморі молоді, вдягання "тура", що створює неабиякий колорит та відображає самотність українського села.

Герої роману діють, дотримуючись народних морально-етичних принципів. Українці, зазначає автор, – глибоко віруюча нація, тому свої вчинки персонажі зв'язують із християнськими канонами. Назвемо деякі з них: "не личить жінці бути вищою від чоловіка" (йдеться про зріст); "перед шлюбом не годиться їсти"; молодим гостям "не годиться за столом між старшими бути"; "слухатися та бути привітливою" до свекрухи; норавливу, гуляшу жінку слід "перегнути через коліно та виспати їй двадцять п'ять нарапників", щоб "пам'ятала і дітям своїм заказала таке виробляти"; не ображати сироти (Мартин, "як рідну, шанує" Марію: під час перепою господар дарує золотий п'ятикарбованець, дві десятини землі та корову) та ін. За такими законами вже впродовж віків живе "старе село".

Бувають, правда, й відступи від народних і релігійних норм: "хресні батьки мало в житті піклувалися своєю хрещеницею", тому Марія майже не знала їх, однак, за звичаєм, просить на весілля: хресний батько мав благословити – бути за посадженого.

У романі Улас Самчук торкається і таких проблем народної педагогіки, як трудове виховання. З шести років працює Марія, та й не тільки вона. Любов до праці Перепутьки прищеплюють і своїм дітям. Народна педагогіка підкреслює необхідність раннього виховання, любові і поваги до дітей, розвитку їх інтелектуальних здібностей. У сім'ї, як і в усьому селі, плекається потяг до знань, прагнення освіти. Звідси і шанобливе ставлення до "вчених", до людей, що здобувають високу науку. "На свята зі шкіл приїхали?" – запитав

його (Романа. – Г.Б.) Гнат. Треба ж вченим наперед віддати шану. Це Гнат добре розуміє. Не вперше між людьми.

З-поміж чеснот українців, які споконвіку культивувалися в нашій нації, автор вирізняє скромність і сором'язливість: “Марія тремтячою рукою (може там дивиться хто) ставить свічку, швидко хреститься і, розчервоніла, вертається назад”. Андрій-парубок, увійшовши в хату, “сказав “добрий вечір” і засоромився”. Крім того, письменник наголошує на ввічливій шанобливій формі звертань героїв, навіть до ворогів. “Людські дітоньки” – звертається Марія до “червоних, зі стрільців” (здаймо: “Згинуть наші вороженьки”).

Споконвічний пошанівок українцями батька-матері порушується з приходом більшовиків: звироднілий Максим звертається до Корнія “старік”, червоноармієць до Марії – “бабка”.

Поза авторською увагою не залишаються і світоглядні уявлення українців та їх вірування: йдеться про космогонічні уявлення щодо Всесвіту, персоніфікація явищ природи, існування численних забобонних ритуалів, оберегів чи табу. Так, благословляти “непаристими образами” – неоднаковими за розмірами – “недобрий знак” (тому й розпався перший шлюб Марії). Свічки під час вінчання мають горіти рівно, щоб ні одна не згасла. Марія “зачіпала ногою рушничок, на якому стояла, і відволікала його від порога – щоб щастя не залишилося стояти”. Потрібно “класти до дитячого купелю любистку, щоб любили дівчата”; одягати сорочечку перед челюстю печі, вигрівати й хрестити її – вогонь і хрест відганяють нечисту силу. Не можна спати у Великодню ніч.

Одна з підвалин, на яких стоїть духовність нації і нація взагалі, – мова, слово, генетичний код українського народу. Мова героїв багата, добірна, яскрава, взята з народних криниць.

Не випадково у творі існує дві мови: одна на щодень, селянська, народна, інша – “великий и могучий” – державна, мова зросійщеної української школи, зокрема учня Марка Закаблука, що пише Корнієві від Марії листа (додаючи від себе просторіччя “жду отвіта, як птичка літа”), це російсько-український покруч Корній, що повернувся з царського війська (“Малчш? Да? Многа лет тебя не відал, а всьо-такі нічево!.. Красавіца. Глазіща, как углі, гарят. Не скучна адной? Небось скучна. Да?..”, це мова “ребят” з червоним прапором, що розкидають і топчуть Маріїні покоси (“Ех, бабка харош клевер? Подавай сюда! Ребята!.. За работу!..”), зрештою, це мова відступника-манкурта й перевертня Максима Перепутька, який вживає грубу лексику і, як правило, “мерзотно лається” (“Чево тарашш глаза? Идола твоего разстрелял”).

Улас Самчук рясно заквітчує мовну канву твору українськими народними приповідками. І це не випадково, оскільки в них знайшли відображення

не лише етичні та естетичні ідеали етносу, а й його історія, філософія, психологія, дидактика, навіть норми звичаєвого права фіксувалися у цьому лаконічному жанрі фольклору. Роман так і живиться соками усної народної творчості: “Моє невлад, то я зі своїм назад”, “за постій гроші платять”, “хоч кіл на голові теши”, “пішов, ніби у воду канув”, “проти долі не підеш”, “шо сторона, то й новина”, “ляпати язиком”, “ніс повісив”, “краще хрестини, ніж мерлини”, “працею люди щастя здобувають”, “серце броварії виробляє”, “кинь лихом об землю. Перемелеться – мука буде”, “Бог не прийде ким карати”, “як постелишся, так і виспишся”.

Традиційні форми сільського побуту українців найтіснішим чином пов’язані з громадою. Сільська громада у творі постає як велика колективна сила (згідно з ustalеними у свідомості українців поглядами).

Без громади (людей) не обходиться жодна більш чи менш важлива подія в житті Марії та й села загалом. У зв’язку з цим торкнемося проблем громадського етикету, піднятих Уласом Самчуком у романі. Громадський етикет формувався під впливом соціально-психологічних рис, притаманних сільському способу життя, а також національних традицій, що склалися віками. Так, громада жаліє Гната, коли Марія “гуляє”, і засуджує жінку: “так їй треба”, коли “...Корній серед ночі скидав Марію з ліжка, ляв її матірною лайкою, а Марія цілу ніч стояла розібрана коло порога, тремтіла і навіть не сміла голосно плакати” [3, с.34].

В очах громади трудова допомога потерпілим від стихійного лиха чи інших бід була обов’язковою та почесною справою. Громада з розумінням, співчуттям ставиться до Марії, яка втратила все господарство під час пожежі: люди юрбами йшли до Марії.

– Христос воскрес, Маріє! Не плач, голубко. Ось тут принесла дітям... Не побивайся!.. Всі поможемо, люди добрі допоможуть. Знають тебе, Маріє, не дадуть загинути з малими дітьми... [3, с.65].

На сільському сході вирішують зібрати зерно та обсіяти поля, гуртом (толокою) допомогти звести на хаті стріху та покрити бодай соломою; допомогти зібрати врожай.

Таким чином, здоровий устрій селянського життя, відшліфований віками, уявляється авторові “добре налагодженим механізмом, що проводиться в дію хліборобською традицією” [14, с.77]. Улас Самчук художньо осмислює життя з позицій народної ментальності. У міцних господарях він бачить опору селянства.

Не сприймають селяни проповіді про більшовицький рай, про індустріалізацію, про нові вільні взаємини між людьми. В їхні уста Улас Самчук вкладає виразні колоритні характеристики “савецкой власті”, “сіцілізма”. Народ скаже, як зав’яже: “Земля... така річ, шо, коли на ній не працюватимеш

і коли не любитимеш її – не допоможуть тобі ніякі трактори. На землі перший трактор – людина”; “...твій (Максима. – Г.Б.) сіцілізм, чи як там його звеш, назви ліпше ледарством і розпустою”, “Родити і мерти, звініть за вираження, потрапить і свиня. Шлюбу нема, родин нема, мерлин нема. Здохла, і закопали в землю. Але подозвольте. Як-не-як чоловік є чоловік. Створено його по образу і подобию Божію”, “Для них всьо як єсть природа. А хто то, різун його мамі, створив природу?”.

Така дійсність для людей неймовірна, фантастика. Батьки не мають впливу на сина – ним володіє чужа страшна сила. Корній, добре знайомий з цією сатанинською силою, “з цим жорстоким духом руйни”, не в змозі боротися.

На історії будь-якого народу згубно відбивається втрата родовідних ліній, генетичного коріння. Діти “відповідають за батьків”, змушені публічно їх зрікатися, як це вчинив Максим з молодшим братом. Комуністична влада боялася, що генетична програма роду відновиться, а історична пам’ять воскресне в якомусь поколінні, бо чим густіше і міцніше перехрещення родів, тим могутніший хребет нації, стійкіша її мораль, глибша свідомість. Голодомор, вчинений Москвою, майже на чверть прорідив генеологічні дерева України. Уславлення прогресивних традицій українського народу, пошанування батька-матері, Бога, прадідівських звичаїв, відчуття коріння свого родоводу, повернення у найтяжчі хвилини життя до предківського досвіду, до Богоматері, до землі, що породила, – провідні лейтмотиви роману.

За сторінками “Марії”, як і повісті “Тіні забутих предків”, можна створювати народний календар зі всіма обрядовими святами, звичаями, віковичними традиціями українців.

Таким чином, у більшості творів української літератури домінує етнографізм як тематико-стильовий струмінь, творення художньої концепції відбувається з позицій народознавства, а принцип відображення дійсності ґрунтується на ідеях національної філософії, етнопедогогіки, народних ідеалах і традиціях, звичаях і обрядах, тобто на культурному історичному досвіді, його морально-етичних цінностях. Життя героїв, їхні вчинки диктуються віковичними народними істинами.

1. Литвин-Кіндратюк С. Д., Білавич Г. В. Формування художньо-естетичної культури школярів засобами народознавства. – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – 119 с.
2. Фасоля А. Автопортрет в інтер’єрі епохи. Заглиблення в національну психологію (слухні спостереження і зауваги до ментальності українців та їх сусідів) // Українська мова і література. – 1998. – Ч. 5. – С. 4-5.
3. Самчук У. Марія. – К.: Український письменник, 1999. – 185 с.
4. Ситченко А. Не просто Марія... // Слово і час. – 1997. – № 8. – С. 76-78

Halyna Bilawysh

THE UKRAINIAN LITERATURE AS A SOURCE OF THE ETHNOPEDAGOGIC

In this article is considered potential maintenance of Ukrainian popular game in deal with children of elder preschool age. There are given the basic determinations, and also use stipulates of popular game in pedagogic-educationally process. The variants conducting of popular didactic games in preschool establishments are offered.

Олена Зендик

РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Вихованню культури мовлення дітей 6-річного віку слід приділяти особливу увагу, оскільки воно сприяє розвитку їх пізнавальних інтересів, психічних процесів завдяки опануванню необхідним і достатнім обсягом знань, умінь і навичок. Забезпечується також виховання допитливості, розвитку необхідних дитині в процесі навчання в школі операцій аналітико-синтетичної діяльності.

Основною нормою Закону України “Про дошкільну освіту” розглядаємо визнання Базового компонента дошкільної освіти тим державним стандартом, що визначає загальні критерії рівня розвиненості, вихованості, навченості дітей дошкільного віку, а також умови його дослідження. Базовий компонент має на меті забезпечити достатній психофізичний розвиток та соціальну адаптацію дітей для їх готовності до систематичного шкільного навчання. Логічно, що вихідними науковими поняттями, якими оперує концепція Базового компонента є розвиток, виховання, навчання та інші, які визначають його стратегію і тактику. Розглянемо їх в інтерпретації укладачів цього документа.

Отже, розвиток подається як становлення дитини в якості суб’єкта життєдіяльності, що здатний ціннісно ставитися до природи, оточуючих людей, предметного світу, витворів мистецтва, самого себе.

З цією метою зміст Базового компонента систематизовано за сферами життєдіяльності: “Природа”, “Культура”, “Люди”, “Я сам”. Доцільно відмітити, наскільки важливим є значення спілкування для дошкільника, яке зорієнтоване передусім на комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей різних вікових груп. Для них спілкування є засобом адаптації до оточуючого довкілля. Змістовні лінії “Сім’я. Родина”, “Інші люди” є провідними напрямками у сфері “Люди”. Адже саме стосунки дитини з оточуючими людьми (діти, вихователі, батьки) допомагають входити в контакт, обмінюватися інформацією, гратися і працювати, дотримуючись правил та норм спілкування, поширювати і розвивати їх пізнавальну активність.

Завдяки спілкуванню розвивається мовлення дітей, яке є джерелом їх розумового розвитку на даному етапі життя. Однією із змістових ліній сфери “Культура” подається театралізована діяльність, яка сприяє опануванню дітьми рідної мови, акцентує увагу на мовленнєвому розвитку дошкільників.

На базі дитячої установи № 30 м. Чернівців створено драматичний гурток під керівництвом методиста Л.К.Якименко для дітей старшої групи. В драматичному гуртку ставлять і показують дитячі казки, розваги, театралізовані ігри для дітей і для батьків. Підготовка показових виступів обов'язково включає репетиції. Тобто ця діяльність є видом творчості, яка сприяє зацікавленості дітей до театру як виду мистецтва і таким чином сприяє розумовому вихованню дошкільнят у процесі підготовки їх до навчання в школі.

Виховання вчені трактують як залучення дитини до системи вироблених людством цінностей, організацію умов для її духовного зростання, формування основ цінного ставлення до дійсності. Діяльність педагога в цьому напрямі скеровується на формування в дошкільника базових якостей особистості, насамперед самостійності, працелюбності, людяності, відповідальності тощо.

У змісті Базового компонента сфера життєдіяльності “Я сам” однією з її змістових ліній “Я – психічне”, “Я – соціальне” приділяє значну увагу вихованню саме морально-вольових якостей особистості дошкільника. Навчання подається як набуття дитиною можливостей засвоювати знання, оволодівати вміннями й навичками, використовувати їх у житті. Оскільки навчальна діяльність після п'яти років дедалі ширше входить у життя дітей, доцільним вважаємо акцентувати саме їх розумове виховання. Передбачаючи навчання дошкільників мови й мовленню, педагог активно впливає на формування психічних процесів (активізує їх увагу, розвиває спостережливість, пам'ять) та розумових здібностей.

Невід'ємною складовою змісту освітнього процесу в дошкільному закладі розглядаємо розумове виховання дітей, оскільки його засобами закладаються основи їх життєвої компетенції впродовж перших років життя. Передусім, це розвиток навчальних інтересів, психічних процесів, необхідного і достатнього обсягу вмінь, навичок, виховання допитливості та розвитку мовлення. Для досягнення цієї мети в практиці сучасного дошкільця активно практикують різні форми організації навчальної діяльності дітей в різних вікових групах: спеціальні заняття з розвитку зв'язного мовлення.

Скажімо, робота над розвитком зв'язного мовлення у другій молодшій групі передбачає навчання дітей відповідати на запитання, звертатись із запитаннями, будувати діалоги на запропоновані теми: переказувати (за допомогою запитань) зміст добре знайомих казок і коротких оповідань,

складати короткі оповідання за картинками. У середній групі дітей вчать переказувати невеличкі казки та оповідання, складати розповіді за змістом картин, з власного досвіду, про іграшки, описувати іграшки тощо. В старшій групі особливу увагу звертають на розвиток різних видів зв'язного мовлення: розповіді-оповідання, розповіді-пояснення, розповіді-опису, розповіді-переказу, порівняльних, творчих, сюжетних розповідей (за картиною, за серією картин, з власного досвіду, на тему, за спостереженням, продовження розповіді вихователя). При цьому дітей слід навчити користуватися виразними засобами мовлення – жестами, мімікою, інтонацією.

У молодших групах провідними методами розвитку діалогічного мовлення виступає розглядання картинок та бесід за їх змістом, ігри-інсценівки, дидактичні ігри (“Познайомимося з ляльками”, “Нова лялька”, “У гостях у ведмедика”).

У середній та старшій групах вводяться бесіди як спеціальні заняття для діалогічного мовлення на основі знань, набутих дітьми під час занять з ознайомлення з навколишнім середовищем та природою на теми: “Рідне місто”, “Пори року”, “Професії” тощо.

З метою навчання діалогічного мовлення використовують тематичні ігрові мовні ситуації. Це – невеликі інсценівки: “Знайомство”, “Зустріч друзів”, “У лікаря”, “У магазині”, “Розмова по телефону”, “У бібліотеці”. З метою розвитку монологічного мовлення широко використовуються словесні дидактичні ігри з предметами, розв'язання мовних логічних задач.

Оволодіння рідною мовою і мовленням як найголовнішим засобом пізнання і специфічно людським способом спілкування залишається першочерговим завданням у роботі з дітьми впродовж усього дошкільного дитинства. Відтак організація навчання мови і мовлення в сім'ї та в дошкільному закладі спрямовується на формування в дошкільнят лексичної, фонетичної, граматичної, діалогічної та комунікативної компетенції.

Внаслідок підготовки до навчання в школі діти дошкільного віку опановують літературними нормами, культурою мовлення і спілкування рідною мовою. Ця своєрідна діяльність не обмежується спеціально організованими заняттями. Особливого значення набуває розгортання даної діяльності в повсякденному житті у форми мовленнєвих ігрових ситуацій, дидактичних ігор, самостійної художньо-мовленнєвої діяльності, індивідуальної роботи, творчих гуртків, а також активного мовлення в предметній, ігровій, руховій, пізнавальній, образотворчій, театралізованій, музичній видах діяльності.

Аналізуючи компоненти шкільної зрілості 6-річних дітей, особлива увага належить сфері інтелектуальної готовності: сформованість функцій мислення, розвиток мови, розвиток узагальнення, розвиток спостереж-

ливості. Зупинимось на розвитку мови і мовлення майбутніх школярів і на методах їх вивчення. Першим предметом нашого вивчення є фонематичний слух, який можна визначити за допомогою “тесту фонематичного слуху” (за Ю.Гільбухом). Другий – звуковий аналіз слів, який визначаємо за допомогою тесту “звукового аналізу слів” та методикою “звукових схованок” (за Н.Гуткіною). Визначаємо також словниковий запас – “тест словника” (за Ю.Гільбухом).

Важливо оцінити і володіння зв'язним мовленням – тест “володіння зв'язним мовленням”. За допомогою визначених тестів вихователі мають змогу оцінити рівень розвитку мовлення кожної дитини. Критеріями високого рівня виступає змістовне мовлення, виразне, граматично правильне; середнього – наявність труднощів у пошуках слів, у висловлюваннях думок, окремих граматичних огріхах, через які мовлення недостатньо виразне. Відповідно низький рівень мовлення – це односкладні відповіді, в мовленні багато помилок, неузгодженості, неправильного порядку слів, незакінченості. Мовленнєве відставання дітей 6-річного віку є досить актуальним. За даними лікарів-педіатрів, які проводили профілактичне обстеження дітей означеного віку, до захворювань, що найчастіше зустрічаються, відносять логопедичні захворювання: дислалію, дизартрію, моторну алалію. Відповідно з такими дітьми має працювати логопед.

З огляду на важливість діяльнісного підходу до мовленнєвого розвитку актуалізуємо організацію мовленнєвої діяльності в спілкуванні з однолітками і дорослими поодино, в підгрупах, колективно, постановку дітям складніших завдань у спілкуванні і в різноманітних життєвих ситуаціях: природних і створених імпровізовано.

Щодо мовленнєвих занять зауважимо, що їх слід планувати як інтегровані чи комплексні, розв'язуючи лексичні, фонетичні, граматичні завдання і розвиваючи діалогічне мовлення. Необхідним вважаємо перехід від репродуктивних дій (повторення, наслідування зразка) до продуктивних, творчих, спрямованих на забезпечення своєчасного опанування дітьми мовою, словесно-логічним мисленням, без якого шкільне навчання загалом утруднене.

Навчання дошкільників писемного мовлення (письма і читання) посідає в освітньому процесі чільне місце. Однак не можна це розглядати як самоціль, адже формування в дітей навичок письма й читання є прерогативою початкової ланки освіти.

У сучасних умовах із переходом загальної середньої освіти на новий термін структуру і зміст зніційовано на формування готовності до шкільного життя в дітей 6-річного віку. Варто застерегти від надмірної інтенсифікації процесу оволодіння мовою і мовленням як аспекту розумового виховання,

до якого останнім часом схиляються окремі педагоги і батьки, мотивуючи це необхідністю якісно підготувати дитину до школи. Вважаємо, що посилення розвивального аспекту розумового виховання передусім має бути спрямоване на формування мотивів пізнавальної діяльності та розвиток пізнавальної активності.

1. Богуш А.М. Заняття з розвитку мови в дитячому садку. – К., 1988. – С.5-20.
2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. – М., 1991. – 78 с.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні. – К.: Дошкільне виховання, 2003. – 244 с.
4. Стаденко Н.М., Ілляшенко Г.Д., Обухівська А.Г. Методика діагностики готовності до навчання у школі дітей шестирічного віку. Навч.-метод. посібник. – Кам'янець-Подільський, 2001. – 165 с.
5. Энциклопедия для родителей первоклассников. Сост. Е.А. Белый, К.Ю. Белая. – М.: Издательство АСТ, 2000. – 488 с.

Olena Zandyk

INTELLECTUAL EDUCATION OF CHILDREN DURING THEM PREPARED TO STUDY AT SCHOOL

In article is view a process of education of children by improvement of a standard of speech children as written and oral.

Наталія Кирста

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Корінна перебудова нашого суспільства, зніційована переходом до ринкових відносин, обумовила не лише економічні та політичні зміни, а й зміни моральних норм поведінки людей, особливо підростаючого покоління. Актуальність проблеми вбачаємо в тому, що з кожним роком спостерігається зростання дитячої злочинності, алкоголізму, наркоманії, прослідковується тенденція до збільшення кількості дітей з девіантною поведінкою. Так, голландський дослідник М. де Вінтер (1999) вказує на те, що з 1970-х до 1990-х років кількість дітей означеної групи неухильно зростає і на сьогодні складає вже 20% від загальної кількості (зауважимо, що цей відсоток становлять діти з нормальною психікою). Така тенденція, за результатами досліджень ученого, усталена в багатьох розвинутих країнах. Відповідно, це обумовлює необхідність ґрунтовнішого дослідження причин, факторів, форм, динаміки девіантної поведінки на сучасному етапі, пошук найефективніших заходів соціального контролю: превентивних, профілактичних, корекційних, реабілітаційних.

У вітчизняній педагогіці ХХ століття девіантну поведінку досліджували видатні вчені – В.М.Бехтерев, П.П.Блонський, Л.С.Виготський, С.Т.Шацький, А.С.Макаренко.

Грунтовно розглядалися аспекти означеної проблеми в історико-філософських дослідженнях М.Г.Алексєєва, Л.В.Бадя, В.О.Журавльова, Т.М.Михайлова, С.С.Фролова; психолого-педагогічних – Б.Г.Ананьєва, Ю.К.Бабанського, М.Гурова, О.М.Леонтєва, В.С.Торохтія, Д.І.Фельдштейна; медичних – М.І.Буянова, Н.М.Іовчука, О.І.Захарова та ін.

В останні десятиліття значний внесок у розробку соціально-педагогічних основ навчально-виховного процесу, превентивної профілактики зроблено працями В.Г.Бочарова, Б.З.Вульфова, С.І.Григорьєва, В.Т.Лісовського, В.М.Маценка, О.В.Мудрика, В.Д.Семенова, А.Б.Фоміної та ін.

Єдино усталене визначення поняття “девіантна поведінка” відсутнє в зарубіжних та вітчизняних дослідженнях. Одні дослідники вважають, що слід говорити про будь-які відхилення від визначених суспільством соціальних норм, інші пропонують включити в це поняття тільки порушення правових норм. Існують і такі підходи: відхилення – це різні види соціальної патології (вбивство, наркоманія, алкоголізм), а також – соціальна творчість. Водночас з терміном “девіантна поведінка” вчені послуговуються синонімами “делінквентна поведінка”, “адиктивна поведінка”, “дезадаптивна поведінка”, “асоціальна поведінка”, “неадекватна поведінка”, “деструктивна поведінка”, “акцентуїтована поведінка”, “агресивна поведінка”, “конфліктна поведінка”, що, на думку Ю.О.Клейберга, є методологічно неправильно. Вчений вважає, що поняття “девіантна поведінка” є відносним, оскільки девіантною визначається поведінка, яка не відповідає соціальним нормам та очікуванням, а норми і очікування є різними не тільки у різних суспільствах в різний час, а й у різних груп в одному і тому ж суспільстві, в один і той самий час.

Отож поняття “загальноприйнята норма” відносно, а відповідно релятивною є і девіантна поведінка. Проте Ю.О.Клейберг узагальнено визначає її як: 1) вчинок, дію людини; 2) соціальне явище, [2, с.8], а конкретніше як “специфічний спосіб зміни соціальних норм та очікувань засобом демонстрації ціннісного відношення до них” [2, с.17]. Для цього людиною використовуються власні прийоми самовираження: сленг, стиль, символіка, мода, манера, вчинок.

Під девіантною поведінкою ми розуміємо дії особистості, які не відповідають суспільним нормам – моральним, правовим, дисциплінарним та іншим. Відповідно до цього виділяємо поведінку з відхиленнями від моральних (аморальну), правових (протиправну), медичних (поведінка хворої людини) та інших норм.

У психолого-педагогічному аспекті проблеми девіантної поведінки неподільні здебільшого з важкими дітьми та підлітками, які є групою підвищеного соціального ризику. В науці існує кілька понять, що характеризують означену соціальну групу: “важковиховувані”, “кризові”, “педагогічно запущені”, “дезадаптивні”, “асоціальні”. При цьому їх девіантні дії виступають: як засіб досягнення власне значущої мети; як спосіб психологічного розвантаження, заміщення заблокованої потреби і переключення діяльності; як самоціль, що задовільняє потреби в самореалізації й самоствердженні.

Щодо останнього твердження, то девіантна поведінка безпосередньо функціонує в контексті “Я-концепції” особистості дитини. Девіантні дії здебільшого виявляють цілу низку властивостей, які свідчать про значні емоційні порушення. Вони, зазвичай, імпульсивні, дратівливі, запальні, агресивні, конфліктні, що утруднює їх спілкування з оточуючими і створює значні проблеми з точки зору їх виховання. Для девіантних дітей притаманні досить специфічні властивості емоційно-вольової та ціннісно-нормативної сфери особистості, а саме – тривожність, імпульсивність, рухова й вербальна активність, навіюваність, наслідування, загострене почуття незалежності, негативізм, неврівноваженість, збудження і гальмування, дефектність ціннісної системи.

Ефективне вирішення поставленої проблеми ґрунтується на розкритті причин виникнення відхилень у поведінці дитини, психологічних механізмів формування девіантної поведінки. Традиційно причини девіантної поведінки поділяють на дві групи: перша – причини, обумовлені психічними й психофізіологічними розладами; друга – причини соціального і психологічного характеру. В окрему групу виділяють причини, породжені віковими кризами [1, с.9].

За даними М.Раттера, від серйозних психічних відхилень потерпають від 5% до 15% дітей. Якщо до цієї кількості додати дещо легші порушення та емоційні розлади епізодичного характеру, стають зрозумілими масштаби і сутність проблеми. У низці симптомів психофізіологічного характеру М.Раттер виділяє: адекватність поведінки дитини щодо норм, які відповідають її віку і статевій приналежності; тривалість збереження розладу; коливання в поведінці та емоційному стані дітей; поява важких і часто повторюваних симптомів; одночасний прояв симптомів, які характеризують різні сторони психічного життя [1, с.10].

Основними причинами соціального характеру розглядаються: дефекти правової й моральної свідомості; зміст потреб особистості; особливості характеру та емоційно-вольової сфери [1, с.12]. Домінуючою причиною психологічного характеру дослідники називають низьку самооцінку дітей,

яка починає формуватися в дошкільному віці. Самоцінка дитини щодо своїх можливостей, якостей і місця в товаристві інших людей є важливим регулятором її поведінки надалі.

Окрім зазначеного, до факторів, які несприятливо впливають на формування поведінкових девіацій в ранньому і дошкільному віці, учені відносять ще й генетичні, біологічні та психолого-педагогічні чинники [3, с.30].

Під генетичними факторами ризику розуміється висока спадкова обтяженість психічними і соматичними захворюваннями. Серед факторів біологічного порядку розрізняється патологічний перебіг вагітності та пологів; несприятливі впливи постнатального періоду; підвищена частотність соматичних захворювань у перші роки життя дитини.

Так, психолого-педагогічний фактор, за твердженнями Н.О.Ричкової, – це неправильний тип виховання, що здебільшого проявляється у вигляді гіперопіки, іноді жорстокості поводження, амбівалентності почуттів та емоційному нехтуванні. Доведено, що визначальною негативною умовою формування девіантних форм поведінки є неблагополучна батьківська сім'я, первинний осередок ранньої соціалізації дитини. Спосіб життя батьків у таких сім'ях закладає підвалини майбутнього соціального і біологічного неблагополуччя дитини, починаючи вже з перших днів її життя.

Результати взаємозв'язку вищеописаних факторів дозволяють дослідникам виділити групи ризику щодо формування особистісних та поведінкових розладів. Серед них учені визначають такі: діти, що виховуються в сім'ях з різним рівнем соціальної дезадаптації; діти – носії важких спадкових психічних захворювань; діти з гіпердинамічним синдромом; діти, що знаходяться в умовах депривації [3, с.30].

Суттєве місце в механізмах порушення поведінки посідає розлад адаптації особистості щодо умов довкілля. До провідних ознак порушення соціальної адаптації можемо віднести втрату соціально спрямованих почуттів, недовіру до близького оточення і норм його функціонування, соціальну неконтактність, неадекватну оцінку власних можливостей.

Водночас Х.Христозов виділяє додаткові фактори, які обумовлюють формування розладів поведінки. Їх пріоритетним проявом є соціальна дезадаптація, а саме: відсутність авторитету вихователів в умовах суперечливих морально-етичних і суспільних норм поведінки батьків; реакції протесту, що виникають у результаті несправедливого ставлення батьків чи вихователів; невирішеність особистісних конфліктів; хворобливе підсилення потягів у результаті органічних мозкових захворювань чи конституціонально обумовленої неповноцінності, які іноді досягають рівня глибокої несумісності з правилами, усталеними в соціумі.

Великий вплив на формування відхилень у поведінці чинить організація сучасного життя суспільства. Безперервне збільшення об'єму інформації, пропаганда жорстокості й насилля стимулюють зростання відносної ізоляції та відчуженості при одночасному збільшенні рівня зайнятості батьків. Це впливає на внутрішні й позасімейні стосунки, змінює нормативні еталони в багатьох сферах життя. Вони діють на дитячу психіку, а відтак і на формування її особистості, створюють передумови для девіацій поведінки у формі адаптаційних можливостей. У таких умовах неминучими є прагнення до незалежності, що породжує реакції відмови, протесту, заперечення авторитетів. Загалом це сприяє порушенню загальноусталених норм поведінки. За недостатньої адаптації дитини, неможливості опанування нею соціально значущих стереотипів, відповідності ціннісних орієнтацій, впливу асоціативних установок може формуватися егоцентрично-утилітарна мотиваційна система. Надалі саме вона виступає передумовою для розвитку дезадаптивної, антисоціальної поведінки особистості.

Необхідно відзначити, що такі несприятливі фактори середовища – низька освіченість матері, відсутність належної професійної підготовки, низький інтелектуальний рівень обох батьків – особливо негативно впливають на формування поведінкових девіацій у дитячому віці.

Отож, девіантній поведінці притаманна чітко виражена динаміка, яку педагогам і психологам необхідно розуміти і враховувати в роботі задля прийняття своєчасних заходів з превенції, мінімізації та корекції соціально небезпечних форм і наслідків цієї поведінки.

1. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением / Под ред. М.И.Рожкова. – М.: Владос, 2001. – 240 с.
2. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 160 с.
3. Рожкова Н.А. Дезадаптивное поведение детей: Диагностика, коррекция, психопрофилактика. – М.: Гном и Д, 2001. – 96 с.

Nataliy Kyrsta

DEVIATION BEHAVIOUR: THEORETICAL ASPECT

Theoretical questions of deviation behaviour of children and depicted in the article. The reasons, factors, ways of searching, more effective measures of social control of the behaviour with deviations are analysed there.

Віолетта Лаппо

ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ ЕТНОПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

Сучасна доба незалежної України вирізняється відродженням власної етнопедагогічної традиції. І на цьому шляху надзвичайно важливо не оминати, не розгубити, не занедбати те, що залишили нам у спадок наші духовно багаті пращури. Яскравим зразком величі українського народу постають уявлення про сутність і зміст досконалості, які свідчать про сформованість вихованого ідеалу, покликаного утверджуватися в педагогічній практиці.

Ідеал – універсальне явище, що виражає загальне завдання всього процесу формування особистості. В ідеалі виявляється кінцева мета виховання і самовиховання людини, подається вищий зразок, до якого вона повинна прагнути [1, с.18]. Удосконалення індивіда обумовлюється двома найвагомими надбаннями людського роду – спадковістю і культурою (матеріальною й духовною). Натомість прогрес людства неможливий без прагнення до досконалості.

Формування досконалої людини – лейтмотив народного виховання. Переконливим доказом є визнання того, що людина – “найвище створіння”, яке постійно прагне до досконалості. Здатність до самовдосконалення виступає вищою цінністю людської природи, оскільки є провідним чинником самореалізації.

Значимо, що визначення виховного ідеалу не є сталим й зазнає трансформації разом із суспільно-історичним поступом етнічної спільноти. Видатний український педагог Григорій Ващенко наголошував на тому, що найважливішим показником і компонентом духовності особистості й усього народу загалом виступає ідеал людини. Першочерговим завданням кожної держави, кожної національної системи в процесі виховання молоді є формування в неї ідеалу. Кожен народ, в т. ч. і український, має свій особливий ідеал – вище досягнення національного духу, здобуток духовної культури. Саме “виховний ідеал певного народу залежить від його державного устрою, світогляду, релігії, моралі, від рівня розвитку культури, від його національних властивостей”, – писав великий педагог [2, с.7].

Образ досконалої людини якнайкраще змальовано у фольклорі шляхом гармонійного поєднання загальнолюдського та суто етнічного уявлення про досконалу людину. Аналіз творів народної творчості переконливо свідчить про універсальний характер досконалості, позаяк усі етноси солідарні в поглядах на визначальні риси, якими має бути наділена особа, гідна наслідування:

В. Лаппо. Виховний ідеал етнопедагогічних традицій українського народу

- внутрішня і зовнішня краса;
- етнонаціональна гідність;
- прагнення до особистого, спільного і суспільного щастя.

Слід зауважити, що в усній творчості українського народу героям притаманні риси, які свідчать про багатство людської натури. Навіть тоді, коли про епічного героя говориться одним чи двома словами, то вони виявляються вагомими, оскільки в них відбивається весь спектр характеристик особистості. Традиційні характеристики людини “красуня”, “добрий молодець”, “маленький та важенький”, підкреслюючи головні риси, не обмежують складну природу людини винятково до названих якостей. Так, коли якістю красуні визначено розум, то він припускає володіння багатьма уміннями і вправністю в праці. Високопоетична характеристика “розумниця й красуня” – це і висока оцінка особистих якостей дівчини, й ідеальний образ жінки як конкретної мети виховання [3].

Виховання національної гідності творить підґрунтя морального вдосконалення особистості. Високим почуттям національної гідності передбачено осуд поведінки, яка ганьбить націю, що сприяє вихованню відповідальності перед рідним народом за своє добре ім'я, а перед іншими народами – за добре ім'я свого народу: “Будь таким, щоб по тобі судили про твій народ, будь гідним сином (дочкою) свого народу”, – така настанова присутня у виховній традиції різних народів. Своєю поведінкою не давати приводу погано думати про свій народ, не зганьбити священну пам'ять про кращих його синів і дочок, скеровувати свої сили на примноження слави народу – такими хоче бачити народ своїх вихованців і відповідно до цього будує свою педагогічну систему [4, с.49].

Слава нації твориться її славними синами. Не даремно високого імені сина народу удостоюються лише кращі його представники. Ще з прадавніх часів на українських теренах побутувала думка про те, що поганого народу немає, проте бувають поганими його сини. Почуття національної гідності передбачає наявність почуття відповідальності за долю народу, що складається століттями. Отож, етнонаціональна приналежність вимагає від кожного представника бути гідним сином свого народу і заслужити повагу від інших народів. Відтак у розвитку здорового почуття національної гідності закладено і ідею етнонаціонального розквіту, як ідею інтеркультурного зближення.

Природними є прагнення кожного народу до щастя. Загальновизнано, що щастя для кожної людини має свій суб'єктивний зміст. Згадаймо стале визначення цього поняття: це емоційно підсилене почуття задоволення.

Здавна народна мудрість шукала ефективні шляхи до щастя. Згідно з народною традицією досягнення щастя не мислилося без прагнення до досконалості. А це – довершеність духовного світу особистості. Сюжети і

скоже трактування того ж питання в казках різних народів свідчать, що на шляху до них чільними є гармонія розуму і почуттів.

Окрім цього народ високо поціновує працьовитість і визначає її як необхідну умову щасливого життя. В українській казці “Правда і Кривда” про одного з двох братів сказано, що жив він “правдою, працював, трудився, людей не обманював, а жив бідно...”. Посилення конкретних проявів правди синонімами “працював”, “трудився” свідчить про те, що, за народним переконанням, правда – у чесній праці [5].

Характеризуючи особливості виховного ідеалу народної педагогічної системи, зупинимось на його етнічних рисах, оскільки уявлення кожного народу про досконалу особистість розвивалися під впливом історичних умов. Їх своєрідність знаходить відображення у виховному ідеалі. Український народ здавна плекав ідеал самодостатньої особистості, яка б завдяки набутим знанням і власній майстерності змогла забезпечити життєвий рівень собі, своїй родині, була здатною захистити від ворогів рідну землю задля збереження й примноження культурних надбань свого народу.

Народ постійно пам’ятав про мету виховання, яку уявляв як турботу про вдосконалення особистості. Як тільки дитина з’являлася на світ, новонародженому хлопчику висловлювали побажання: “Будь, як батько, міцний, сильний, працьовитий, сміливий”, а дівчинці – “Будь, як мати, привітна, скромна, запопадлива до роботи, майстринею прядсти, ткати і візерунки вишивати”. У першому ж молінні на честь немовляти його благословляли бути сміливим, хоробрим, щасливим, почитати батьків, старших і старих, односельців, жити в здоров’ї і добрі [3, с.216-217].

Ім’я, що давали дитині, було скороченим до одного слова благопо-
бажанням, зведеним до можливого мінімуму магічних заклинань. Зміст таких благопо-
бажань якнайкраще виявляється в слов’янських іменах, скажімо: Любомир, Володимир, Святослав, Ярослав, Людмила, Мирослава т.п.

Загальновідоме ім’я Надія містить у собі не лише твердження – “Ти наша надія”, а й благословення – “будь нашою надією й опорою”. В імені Віра – не лише моральна чеснота, а й упевненість і довіра. В іменах відображено багато характеристик досконалої особистості. Ім’я посідає важливе місце в структурі самосвідомості особистості, в її самоідентифікації. Наречення немовлят іменами найпошанованіших членів родини і роду виражає турботу про збереження і розвиток нащадками добрих рис попередників, про передачу з покоління в покоління всього найкращого, чого досягли пращурів. Імена давали мудрі, похідні від назв тих якостей, що бажали немовляті.

В українському народі здавна побутує відома заповідь про три добрі людські якості – добрий намір, добре слово, добру дію. Формування позитивних людських властивостей неможливе без самовиховання. У всіх педа-

гогічних традиціях самовиховання – це опір негативному впливу. Формування позитивних рис особистості розуміється тут передусім як підтримка внутрішніх сил людини для протистояння негативному. Якщо ж людина не може подолати риси, що протистоять чеснотам, то позитивні якості втрачаються, гинуть, зникають.

Тисячолітній досвід народного виховання пропонує найефективніші засоби вдосконалення особистості. Пріоритетним виступає усна народна творчість. У ній концентрується виховний потенціал етносу. Розгадуючи загадки, дитина розвивається розумово; співаючи пісні, – естетично; повторюючи приказку, – морально. Фольклорні твори настільки універсальні, що забезпечують комплексний розвиток особистості. Відтак гармонійне поєднання кращих рис людської природи і є визначальною метою виховання.

1. Лизогуб А.С. Ідеал. – К., 1991. – 148 с.
2. Вашенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтав. вісн., 1994. – 199 с.
3. Мишанич С.В. Усна народна творчість. Культура і побут населення України. – К.: Либідь, 1991. – 278 с.
4. Волков Г.Н. Етнопедагогіка. – М.: Академія, 1999. – 168 с.
5. Українська дитяча література: Хрестоматія: / Упор. Козачок Л.П. – К.: Вища школа, 2002. – 519 с.

Violetta Lappo

EDUCATION OF IDEAL IN ETHNOPEDAGOGICAL TRADITION OF THE UKRAINIAN PEOPLE

The article is devoted to definition of the main features the Ukrainian education of ideal. The author parses the Ukrainian folklore, customs and rites in which one presentation tendency of the Ukrainian ethnos to perfection. The writer speaks about necessity of its usage for modern education.

Людмила Мацук

БАТЬКІВСЬКИЙ ВСЕОБУЧ: ПРАВОВИЙ АСПЕКТ

У сучасних умовах, коли діти потребують захисту (250 млн. осіб існують лише за рахунок виснажливої роботи, крадіжок, жебракування, а 30 млн. 6-11-річок не мають змоги вчитись у школі, від хвороб умирають щороку до 5 млн. дітей, в т.ч. з нервово-психічними розладами їх налічується до 25%, з’явився новий тип дитини – вуличні бізнесмени, біженці, жебраки, діти з девіантною поведінкою тощо), актуалізуємо ухвалену в 1959 р. ООН Декларації прав дитини. Цей документ та реалізація його положень значною мірою сприяє захисту дитинства, оскільки в ньому зазначено, що дитина, зважаючи на фізичну та розумову незрілість, потребує захисту і піклування [1, с. 10-14].

Однак питання щодо дотримання прав дітей – складне і дискусійне. Для покращення соціально-правового захисту дітей, розвитку системи правового виховання 20 листопада 1989 р. ООН прийняла спеціальний договір – Конвенцію про права дитини, який необхідно було виконувати всім країнам, що його підписали. Україна теж підписала цей документ, чим підтвердила свою готовність його виконувати. Стаття 19 Конвенції про права дитини зобов'язує держави, які ухвалили цей документ, вживати необхідних заходів щодо охорони дітей від усіх форм фізичного та психічного насилля, образ чи брутального поводження з боку батьків, законних опікунів чи інших осіб, які повинні піклуватись про дитину [2, с.23].

Отож турбота про здоров'я та виховання дітей стала одним з найважливіших завдань нашої держави. Зростаюче покоління – майбутнє країни, визначальною мірою залежить від стану фізичного і психічного здоров'я, рівня сформованості їх моральних якостей, ціннісних орієнтацій тощо.

Дитина пізнаючи навколишній світ, проходить громадське становлення, формує свій характер, вчинки, закладає першооснови правових уявлень під впливом безпосередньої участі батьків і рідних, учителів і довкілля, в якому вона зростає. Зупинимось детальніше на функціях сім'ї стосовно виховання у дітей правової культури.

Суспільно-політичним умовам, у яких функціонує сучасна українська родина, притаманні досить різкі зміни соціально-економічних відносин. Відповідно пріоритети надаються особистісним цінностям людини, її практичній діяльності в різних галузях господарювання з належним рівнем морально-правової культури.

Найповніше обсяг правової культури особистості забезпечують виховні функції сім'ї. Таким чином, сучасна сім'я, а надалі й ДНЗ та початкова школа щораз більше виступають головними ланками правового виховання дитини.

Відтак можемо сформулювати головні завдання батьків і школи: створення умов для повноцінного становлення дитини; забезпечення виховання її почуттів, захищеності й довіри; формування позитивних рис характеру з правильним ставленням до оточення. Саме з дитинства закладаються основи не лише відповідних знань, а й норми поведінки, звичок, потреб. У процесі формування людини чільне місце посідає правове виховання, засобами якого в дитини розвиваються риси громадянськості, формується духовність, фізична досконалість, естетична, трудова, економічна та правова культури [3].

Ефективність правового виховання молодших школярів залежить від спрямованості та систематичності роботи вчителів і батьків стосовно підвищення правової культури. Однак визначальна роль у формуванні майбутньої людини насамперед належить батькам.

Зазначимо, що категорія батьків 6-10-річних дітей найзацікавленіша в їх шкільному житті. Це зумовлено тим, що батьки опановують новими соціальними ролями: стають батьками школярів і відчувають необхідність у розумінні особливостей життя дітей у школі. Отож батьки проявляють готовність до співпраці зі школою, до спільної діяльності з дітьми. Зазначимо, що саме на цьому етапі важливо формувати з педагогічного колективу школи і батьків однодумців для досягнення мети з правової освіти та культури.

Під час організації та вдосконалення правової освіти батьків слід керуватись ст. 61 Кодексу законів України про сім'ю та шлюб “Права та обов'язки батьків з виховання дітей”, в якій зазначено, що батьки мають право й зобов'язані виховувати своїх дітей, турбуватися про їх здоров'я, фізичний, духовний і моральний розвиток. Батьківські права не можуть здійснюватись врозрив з інтересами дітей. Важливе місце в цьому процесі посідає робота з підвищення рівня правової культури батьків [4, с.21-30].

Радимо в основу роботи з правового виховання в загальноосвітніх навчальних закладах з батьками учнів початкових класів покласти конкретну систему з такими формами роботи, які поділяються на: масові, групові та індивідуальні.

Батьківський всеобуч може включати такі масові форми роботи з правового виховання для батьків дітей молодшого шкільного віку:

- народні університети правових знань (з факультетами для батьків молодших школярів, з факультетами чи філіями при нечисленній початковій школі). Для проведення практичних занять формуються групи батьків за класами учнів;
- школи батьківського всеобучу (покласний всеобуч), заняття можна організувати в паралельних класах і поєднувати за часом із проведенням класних батьківських зборів. Проводяться бесіди, обмінюються досвідом щодо сімейного виховання, розглядаються педагогічні ситуації;
- консультпункти для батьків за місцем проживання (на базі школи, бібліотеки), що разом із правоохоронними органами, лікарями діагностують причини відхилення в поведінці дітей і спільно з сім'єю розробляють відповідні заходи.

До групових форм роботи з правового виховання батьків радимо включити наступні:

- батьківські лекторії (заняття проводяться раз на чверть представниками правоохоронних органів та виконавчої влади);
- лекторії правових знань (заняття проводять учителі та працівники органів виконавчої влади);
- батьківські збори загальношкільні (2-3 рази на рік) і класні (не менше одного разу на чверть) з обговоренням проблем правового виховання молодших школярів;

– батьківські конференції, семінари з обміну досвідом морального, правового виховання дітей. Питання для обговорення на конференціях і семінарах заздалегідь пропонуються батькам, щоб вони мали можливість підготуватися до виступів.

Доцільно використовувати в групових формах роботи з правового виховання “педагогічну папку”: вирізки з газет, журналів, методичні поради з питань права. Такі папки зберігають у “Кутку для батьків” і використовують за потребою.

Важлива роль належить індивідуальній роботі з батьками: індивідуальні бесіди, консультації, зустрічі з батьками та ін. З метою координації та здійснення батьківського всеобучу в школі призначається відповідальний організатор. Він розподіляє лекторії за класами і групами, спільно з адміністрацією забезпечує проведення занять, надає приміщення та продумує його оформлення, вчасно повідомляє батькам програму занять.

Анкети доцільно розробляти лекторам. Опитувальники, педагогічні завдання-практикуми добирають з відповідною літературою, з визначенням індивідуальних завдань для батьків щодо актуальних питань правового виховання та правової освіти. Ефективність правової освіти батьків значно зростає завдяки використанню різноманітних методів і засобів проведення занять.

Наводимо фрагмент проведення семінару для батьків з правового виховання за темою: “Всі діти мають право на повагу та піклування”.

Мета: ознайомити батьків з основними нормативними документами захисту прав дітей, розкрити причини їх ухвали; сприяти формуванню правової позиції щодо дотримання прав дитини.

Обладнання: тексти нормативних документів з матеріалами їх інтерпретації, малюнки дітей.

Орієнтовний план проведення семінару:

1. Проблеми дитинства в світі та в Україні – вступне слово лектора. Бесіда з батьками з актуальних питань, сформульованих заздалегідь.

2. Ухвала основних нормативних документів – важливий крок до захисту кожної дитини. Колективне обговорення питань і робота в парах. Перегляд малюнків дітей; актуалізація їх сюжетів, співвідношення з життєвими ситуаціями.

3. Ділова гра “Вільний мікрофон”. Розповіді батьків про факти порушення прав дітей. Обговорення способів подолання конфліктних ситуацій.

4. Підсумки семінару. Визначення подальших напрямів роботи.

Наведені форми співпраці з батьками забезпечують вирішення їх проблем з підвищення рівня правової освіти та формування правової культури. Вони у батьків будуть ефективнішими, якщо у виховний процес включати якомога ширший арсенал різноманітних чинників.

1. Декларація прав дитини від 20.11.1959 р. // Виховна робота в закладах освіти України. Вип. II. Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій. – К.: ІЗМН, 1998. – С.10-14.
2. Конвенція про права дитини від 20.11.1989 р. // Виховна робота в закладах освіти України. Вип. II. Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій. – К.: ІЗМН, 1998. – С.14-43.
3. Сім'я і сімейне виховання. Концепція // Рідна школа – 1996. – № 11-12.
4. Шаповалов Н.Є., Васильєв В.В. Учитель – батько – учень. На допомогу батьківському всеобучу. – Воронеж, 1999. – 39 с.

Ludmyla Macuk

FATHERLY STADIES: LEHAL ASPECT

Basic aspect of fatherly stadies of the lehal upbringing are depicted in the article. The most effective methods, ways and forms of the work analysed there.

Світлана Мельник

РОЗВИТОК ХУДОЖНІХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Проблема діагностики і розвитку художніх здібностей – одна з центральних проблем психології творчості. Як вказується в комплексній Програмі роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 рр. гуманізація і демократизація освіти обумовлюють прерогативу особистісно-орієнтованого навчання, де центральне місце займає особистість дитини, її розвиток і самоцінність [1, с.13-16]. Таким чином, пошук талантів, створення умов для їх розвитку, самовдосконалення – важливе завдання освітньої практики.

Складність і практична значимість проблеми розвитку художніх здібностей обумовлюють мету нашого дослідження – проаналізувати й узагальнити досвід вивчення художньої обдарованості, її компонентів і запропонувати рекомендації для роботи з художньо обдарованими дітьми.

Для досягнення мети необхідно розв'язати такі завдання: висвітлити погляди вчених на поняття “художня обдарованість”, “компоненти художньої обдарованості”; дати визначення художньої обдарованості; запропонувати рекомендації з розвитку художніх здібностей.

Хоча природа художнього таланту цікавила мислителів, людей науки та мистецтва з часів Арістотеля, зроблено в цій галузі порівняно мало. Основоположником психології здібностей, як окремої науки, прийнято вважати англійського вченого Френсіса Гальтона, який вбачав джерело геніальності у вроджених здібностях та запропонував основні методи і методики дослідження обдарованості та загальних здібностей ще у кінці ХІХ століття. Одним із перших учених, що займалися вивченням художньої

обдарованості, був В.Дільтей, який запропонував розробити особливий адекватний метод для вивчення здібностей до різних видів художньої діяльності. Його ідеї були розвинені рядом видатних учених: Б.Г.Ананьєвим, А.С.Арсєнєвим, М.М.Бахтїним, Л.С.Вїготським, Е.Гусєрлєм, В.І.Кїреєнко, А.В.Петровським, А.В.Ромїнцєм, Я.С.Рубїнштейном, Б.М.Тєпловим та ін., які видїлили такі складовї художньої обдарованостї: психомоторну, емоційну, когнїтивну, мотиваційно-вольову. Тобто художня обдарованість ґрунтується на розвинутїй психомоторїці (складних і тонких зорово-моторних координаціях, пов'язаних із функціонуванням відповідних мозкових структур), особливостях переживання суб'єктом того, що він бачить; здатності творити новї форми й образи на основї динамічного використання свого візуального (емоційного) досвіду, свідомїй творчїй волї, прагненнї внести щось ориґїнальнє у мистецтво. Найчастїше художнї здібностї розглядаються вченими як індивідуально-психолоґїчні особливостї, які відрїзняють одну людину від іншої і мають відношення до успішного виконання якого-небудь виду або багатьох видів художньої діяльності (О.І.Завгородня, Л.І.Масол, О.І.Моляко, В.А.Ромїнець). Психолоґами видїляються такі особливостї художньо-обдарованих людей: прїоритетність цїнностей творчостї, самовираження; естетично-творче ставлення до навколишнього свїту; домінування внутрішньої мотивації художньої діяльності; спрямованість на справу; емпатїйність та здатність "емоційно" бачити; вразливість та чутливість до несвідомого; відкритість новому (низький консерватизм).

Аналіз наукової літератури дозволяє видїлити два основних підходи до вивчення художніх здібностей: компонентний та цілісно-особистїсний.

На думку прихильників компонентного підходу (Б.М.Тєплов, А.Й.Кїреєнко, Д.Торанс, Д.Гїлфорд та ін.), існує набір спеціальних здібностей, високий розвиток яких призводить до успішності в тїй чи іншїй сферї мистецтва.

Н.В.Рождєствєнська вказує, що художнї здібностї проявляються в таких видах діяльності: музичнїй, образотворчїй, літературнїй, драматичнїй [2, с.105-122]. Розглянемо декілька прикладів компонентного підходу до здібностей, які проявляються в різних видах художньої діяльності.

Експериментальне дослідження художніх здібностей у сферї музичної діяльності почалося з фундаментальної праці Б.М.Тєплова "Психолоґїя музичних здібностей" (1947). Вчений пропонує розглядати такі три основні компоненти музичних здібностей: ладове чуття (здібність відчувати емоційну виразність звуковисотного руху); здібність до слухової уяви (відтворення мелодїї на слух); музично-ритмічне відчуття (здібність активно переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно його відтворювати) [3, с.16].

С. Мельник. Розвиток художніх здібностей особистості

Як вважає Б.М.Тєплов, це компоненти, які складають основу музичної діяльності. Вони беруть участь в основній ознацї музичності – переживаннї музики як вираження певного змісту. Всї решта здібностей, які мають відношення до музичності (наприклад, абсолютний слух), хоч і цїнні, але не є основними, тому що без них можливе повноцїнне переживання музики.

В.І.Кїреєнко відносить до здібностей до образотворчої діяльності спадкові здібностї – передачу схожостї зображення з об'єктом, що зображується, спритність рук, енерґїйність і наполегливість, естетична обдарованість та набутї здібностї – легкість сприйняття, творча уява, творче мислення, естетичне тлумачення. Він видїляє такі компоненти здібностей до образотворчої діяльності: здібність точної оцінки пропорцій; здібність оцінки "світлотних" відношень; здібність точного визначення "на око" вертикалі і горизонталї.

Вчений стверджує, що "індивідуальні відмінностї слід шукати перш за все в процесї зорового сприйняття і зорових уявлєнь, які виникають на його основї" [4, с.72].

Е.П.Торанс розглядає такі компоненти драматичної обдарованостї: здібностї до імітування, перевтілення; володіння мовою жестів; здатність яскраво і точно виражати думки, ідеї мовою тіла, драматична експресїя [5, с.11].

Емпатїю (почуття співпереживання і розуміння психолоґїчного стану іншої людини) вчений вважає основним компонентом здібностї до сценїчного перевтілення.

Прихильники компонентного підходу здібностї до одного з видів творчостї вивчають незалежно від здібностей до інших видів художньої діяльності. Вони не заперечують існування загальних художніх здібностей, але не враховують той факт, що в якостї єдиної психолоґїчної першооснови здібностей до всіх видів художньої творчостї виступає цїлісне відношення до свїту, яке є властивим для творців у сферї мистецтва, – "естетичне відношення" [6, с.157].

Представники цілісно-особистїсного підходу до художніх здібностей розглядають художню обдарованість як цїлісну структуру (А.Мелїк-Пашєв, О.І.Завгородня, Л.Масол). Учені стверджують, що поряд зі спеціальними здібностями існує загальна художня обдарованість, яка передбачає розвиток образного мислення (яке реалїзується в почуттї емпатїї, емоційнїй збудливостї, почуттї ритму, безпосередностї поведїнки). Прихильники цілісно-особистїсного підходу вважають художню обдарованість проявом єдиного естетичного відношення до життя, мистецтва, самого себе, а не просто сукупністю окремих психолоґїчних здібностей. На думку вчених, домінуючою особистїсною характеристикою митця і єдиною психолоґїчною першоосновою здібностей до всіх видів мистецтва є особливе естетичне відношення особистостї до оточуючого свїту.

Існує декілька способів визначення рівня здібностей дітей до художньої діяльності. Перший – аналіз продуктів художньої діяльності – має свої недоліки і переваги. Тут спостерігається кінцевий результат, але немає можливості контролювати процес створення зображення, вияснити, де випадкові, а де спеціальні елементи малюнка [7, с.143].

Другий – тести, які дозволяють швидко отримати результати вимірювання рівня здібностей. Однак точних методик вимірювання творчих здібностей немає. Американська психологія використовує тест “Характеристика творчості Гілфорда” (1967 р.), в якому розглядаються такі параметри – швидкість, легкість, гнучкість, оригінальність, точність мислення і уяви. Популярністю користується невербальний тест на образотворче мислення за “Методикою Торенса” (1966 р.). Цей тест вивчає мислення, його швидкість і точність, уяву й оригінальність [8, с.147].

Третій – експериментальний метод, за яким створюються спеціальні умови для контролю за художньою діяльністю дітей. Цей спосіб найбільш об’єктивний і може проводитись у трьох варіантах: 1) тривале спостереження за процесом художньої діяльності; 2) створення умов для успішного оволодіння цим видом діяльності; 3) спеціальний підбір досліджуваних, застосування методик констатуючого та формуючого експерименту і зіставлення одержаних результатів [5, с.41-80].

Врахування в роботі педагога кількісних і якісних характеристик обдарованих дітей, які визначаються за допомогою згаданих діагностичних технологій, допоможе скоректувати процес навчання. При цьому необхідно пам’ятати, що художні здібності не є чимось константним, незмінним, це психологічні особливості, які потрібно розвивати.

Тому основним завданням роботи зі здібними дітьми у сфері художньої діяльності є вдосконалення пізнавальної спрямованості дитини, розвиток її образного мислення і уяви, естетичного відношення як естетично-творчої позиції особистості. Ця позиція визначає тип взаємодії людини зі світом, вона одночасно домінує в структурі особистості і виходить за її межі, тобто за межі індивідуально-психічного в соціокультурний простір. Для естетично-творчої позиції властиве поєднання почуття глибинного зв’язку зі світом (його джерело – не примус та авторитет, а емпатійне розширення душі), з неприйняттям дійсності такою, якою вона є, з гострим переживанням потворного у ній [9, с.91].

Таким чином, можемо охарактеризувати художню обдарованість як інтегративну властивість особистості – багаторівневий поліаспектний комплекс схильностей і здібностей, мотиваційних та операційних складових, що, розвиваючись, підпорядковуються естетично-творчій позиції особистості і забезпечують здатність людини до значущого внеску в ту чи іншу галузь мистецтва.

Для розкриття творчих здібностей учня в процесі педагогічної взаємодії з учителем до нього потрібно ставитися як до особистості з самостійним внутрішнім життям і намагатись у практичній діяльності дотримуватися таких рекомендацій:

- створювати атмосферу, сприятливу для розкриття можливостей, здібностей, обдарувань дитини (доброзичливість, розкутість, відкритість); сприяти формуванню реалістичних і конструктивних уявлень про себе, самоповаги, підтримувати віру в себе, в свої можливості в тих дітей, які переживають невдачу, труднощі, в яких “не виходить”, створювати умови для розвитку внутрішньої мотивації обраної діяльності (підтримання ініціативи і самостійності, приклад захопленості педагога);

- розширювати чуттєвий досвід, вихід учнів за межі класу, майстерні, спілкування з природою, сприяти естетичним враженням, а також розумінню зв’язків людини з природою, емпатійного ставлення до всього живого;

- використовувати завдання дивергентного типу (такі, що мають декілька вирішень), неординарних художніх засобів, заохочення незалежності та індивідуальності образного мислення, стимулювати уяву, інтуїцію, “емоційне” збагачення (ігри, що стимулюють зорову, слухову, нюхову та інші види уяви; ігри-трансформації одних форм в інші, створення фантастичних образів; ігри-перевтілення, робота зі сновидіннями тощо) і відкриті завдання, неоднозначно широкі теми, орієнтування на метафоричний підхід, заохочувати виявлення індивідуальності (художня оригінальність у рішеннях);

- сприяти розвитку дитини, заохочувати до складних творчих завдань, розвивати творчість (креативність), заохочувати цілеспрямованість, наполегливість, приділяти особливу увагу індивідуальному зростанню, вдосконаленню, творчій еволюції. Це одне з найважливіших завдань роботи з художньо обдарованими дітьми. “Вище вираження своєї індивідуальності людина знаходить у творчій діяльності. Це стосується... художньої творчості, де індивідуальність художнього бачення і зображення є основною вимогою”, – писав В.А.Ромінець, один із фундаторів вітчизняної історико-психологічної науки [9, с.122].

1. Програма роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 рр. // Офіційний вісник України: щотижневий збірник актів законодавства. – К., 2001 (23 лютого) – № 6. – С.13-16.
2. Рождественская Н.В. Проблемы и поиски в изучении художественных способностей. Художественное творчество. Сборник. – Л., 1983. – С.105-122.
3. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. – Т.1 (Проблемы индивидуальных различий). – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
4. Киреев В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 304 с.
5. Sisk D. Creative Teaching of the Gifted. – New York, 1987. – 370 p.

6. Мелик-Пашаев А. Мир художника. Психология способностей к художественному творчеству. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с.
7. Алехин А.Д. Когда начинается художник. – М.: Просвещение, 1993. – 160 с.
8. Одаренные дети / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1991. – 380 с.
9. Завгородня О.І. Психологічні характеристики художньо обдарованої особистості // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 89-98.
10. Ромінець В.А. Психологія творчості. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.

Svetlana Melnyk

PROBLEMS OF ART ABILITIES DEVELOPMENT

The article is devoted to basic theoretical approaches to the art giftedness and art abilities, peculiarities of a gifted personality in art. The ways of art abilities development are shown.

Лілія Проців

САМОВИХОВАННЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

Процес формування особистості – це процес засвоєння індивідом провідних ідей, знань, умінь у результаті навчання, виховання, самовиховання, які в подальшому стають переконаннями, формою поведінки. Самовиховання, як провідна форма виховання, становить складний психологічний процес.

Самовиховання – основа всебічного розвитку особистості, бо без свідомого прагнення людини до вдосконалення самої себе неможливий гармонійний розвиток її як особистості, неможливе підвищення її загального культурного рівня. “Змалку вчить людину пізнавати себе й виховувати себе” [9, с.601]. Першооснови розуміння ідеї самовиховання заклали представники античної філософії: Арістотель, Демокріт, Сократ. Подальший розвиток цієї ідеї знайшли у класичних працях А.Макаренка, В.Сухомлинського, К.Ушинського, а також у працях вітчизняних та зарубіжних педагогів, психологів, зокрема: І.Беха, С.Карпенчук, С.Ковальова, Г.Костюка, О.Кочетова, Л.Рувинського та ін.

Погляди відомого педагога В.О.Сухомлинського на проблему самовиховання не втратили своєї актуальності й сьогодні. Зміни, які відбуваються в житті суспільства, загострили потребу в особистості, здатній чітко визначитися у напрямках розвитку та вдосконалення. Важливим фактором тут виступає самовиховання, завдяки якому особистість стає активним суб'єктом свого творення. Тепер, як і тоді, “найважливішим спонуканням до самовиховання є вселяння вихованцям думки про те, що ви, індивідум, живете серед людей” [9, с.607].

Педагогічна спадщина вченого ніколи не залишалася поза увагою дослідників. Дослідженням його спадщини займалися такі вчені: Г.Александрович, Н.Ангелуша, М.Антонець, Л.Бондарев, М.Боришевський, Н.Калениченко, Ж.Омельченко, а проблему самовиховання у творчій спадщині педагога розглядали В.Коленова, М.Мухін [2]. Не можна не згадати і дослідження зарубіжних вчених: Дж.Данстен, Дж.Зайда, Е.Гартман. Та все ж проблема самовиховання у творчості педагога залишається ще малорозробленою.

Теоретична і практична діяльність видатного українського педагога стала помітною сторінкою не тільки в історії української педагогічної думки, а й світової, про що свідчить вивчення його спадщини за рубежом, а також виникнення світової сухомлиністики. Яскравим свідченням цьому була книга австралійського вченого Алана Леслі Кокеркілля “Кожен має світити: педагогічна спадщина В.Сухомлинського” та дисертація цього ж вченого “В.О.Сухомлинський: Гуманізм у радянській школі”. Схвальну оцінку даним працям дав директор Медфордського міжнародного освітнього інституту Роберт М.Уейсс, де вивчають і експериментально застосовують спадщину Сухомлинського для створення виховної моделі школи майбутнього. Цим зайвий раз підкреслено актуальність і важливість спадщини українського педагога.

Тому метою даного дослідження було проаналізувати думки В.Сухомлинського про роль самовиховання в процесі формування особистості. Звідси випливають такі завдання: з'ясувати розуміння В.Сухомлинським суті самовиховання; визначити прийоми і стимули самовиховання в теоретичній спадщині педагога; простежити взаємообумовленість: самовиховання – виховання.

Самовиховання є важливим засобом реалізації морального, патріотичного, правового, естетичного, фізичного виховання. В.Сухомлинський у своїх працях теоретично і практично обґрунтував суть виховання, звертаючи особливу увагу на проблему самовиховання. Ось з яким закликом звертався він до молоді: “Якщо ти тільки вмєшш підкорятися волі інших, – ти виростеш блідою тінню людини. Справжня людина вмєє наказувати собі і вмєє бачити обставини, де треба наказувати собі. Це і є вміння жити. Ти станеш справжньою людиною тільки тоді, коли зрозумєєш, що таке важко. Якщо в дитинстві, отрочтві, ранній юності тобі все легко, ти можеш вирости ганчіркою. Легко тільки тому, хто не примуєє себе робити те, що треба. Злиття треба і важко – це мудрість самовиховання й шлях справжньої людини...” [10, с.286].

Вчений виділяв такі компоненти самовиховання: самопізнання, самовдосконалення і самооцінку, без яких неможливе виховання: “Єдність виховання і самовиховання починається там, де людина, пізнаючи людське,

пізнає тим самим себе, учиться дивитись на себе ніби збоку” [9, с.611]. Адже самопізнання є основою для формування критичної самооцінки, яка в свою чергу виступає новим шаблоном у процесі самовдосконалення. Великого значення педагог надавав і самоаналізу, здатності людини залишатися сам на сам із собою, поміркувати над власними вчинками, сенсом свого життя: “Те, що в практиці називається виробленням власних переконань, є, по суті, вихованням здатності стояти віч-на-віч з власною совістю” [4, с.602]. Найвищою цінністю у всесвіті для нього була людина: “Пам’ятай, що в світі є єдиний вимір багатства, краси, величі – людина” [9, с.609].

Чомусь ми звикли до того, що фізичне виховання – це вдосконалення тіла. Звичайно, факт залишається фактом, але не варто стверджувати так категорично. Дане твердження має глибший зміст, розкриття якого ми можемо знайти ще в Біблійному вченні. Думку про необхідність самовиховання духу, а не тільки тіла, обстоював і В.Сухомлинський. Засадою моральності людини автор вважав сумління: “Совість – це ж головний рушій самовиховання; де совість спить, не може бути й мови про самовиховання” [9, с.602]. Та прагнення до морального самовдосконалення не виникне саме по собі, для цього потрібні передусім знання: “Самовиховання й починається з того, що підліток, юнак в оволодінні знаннями, в читанні, в допитливості вбачає моральну сторону власної поведінки” [4, с.604]. Результати такої копіткої роботи людини зі самовдосконалення залежать від адекватної самооцінки, від того, наскільки вимогливо й прискіпливо ставиться людина сама до себе, а також від уміння здійснювати самоконтроль: “Учіть вимогливості, найжорстокішої педантичності... Учіть своїх вихованців контролювати самих себе” [9, с.608]. Та все це реалізується в процесі комунікації, бо “людина не може виробити своє власне Я інакше, як через ставлення до інших людей у процесі спілкування з ними” [9, с.581]. Отже, суть морального самовиховання В.Сухомлинський вбачав не тільки в бажанні бути хорошим, у витонченості душі, а й у пізнанні людини.

З ідеї моралі, по суті, впливає й ідея творення добра. Бо “людина стає моральною калікою, якщо творення добра для неї таке саме завдання, як вивчити урок, якщо вона не знає ..., що таке добро за велінням серця” [5, с.458]. Ідея моралі невідривна від ідеї щастя. Щасливими педагог вважав тільки “морально красивих людей”.

Виховання моральності можливе шляхом залучення до прекрасного, передусім літератури: “Книга – одне з найважливіших джерел радості мислення, людської гідності” [4, с.542]. Саме з книг перед юними очима постають яскраві життєві факти, які здатні захопити дух, заповонити серце прагненням краси, бажанням творити добро, подивитися на себе і світ з іншої позиції; водночас викликати зневагу і презирство до низького. Василь

Олександрович зауважує той факт, що підлітки часто не знають, що таке справжнє читання. І особливе місце тут займає особа “вчителя-трудівника”: “Немає сильнішого засобу підкорити волю свого вихованця, ніж підкорення його думок. Але владарювати думками можна лише тоді, коли у вас багате, повнокровне життя в світі книжок. Підкоряйте їх книжками й розумом” [9, с.645].

Поряд із самовихованням моральним, естетичним повинно йти і самовиховання в руслі суспільно-політичної діяльності. Вирішуючи завдання всебічного розвитку особистості, необхідно ще змалку привчати осмислювати суспільні ідеї, виховувати в душі суспільних ідеалів, залучати до суспільно корисної праці. Для В.Сухомлинського праця була важливим стимулом самовиховання: “Щоб зробити працю сферою самовиховання, треба дати кожному вихованцеві радість праці, добитися того, щоб праця стала творчістю” [9, с.614]. Це своєрідне продовження ідеї “сродної” праці Г.Сковороди, який вбачав щастя в пізнанні та самовдосконаленні на основі “сродної” життєвої діяльності. Такі думки знаходимо і в працях педагога, який стверджує, що дбати про самовдосконалення означає насамперед дбати про те, “щоб молода людина вбачала в праці шлях до морального самовдосконалення” [4, с.604].

Висвітлюючи проблему самовиховання, вчений не обминує і його ролі у фізичному вихованні, бо “фізична культура – важливий елемент всебічного, гармонійного розвитку людини” [5, с.356]. Від того, в якому руслі піде розвиток природного начала в людському організмі, залежить подальше формування людини як особистості. Фізична культура “стосується таких складних сфер людської особистості, як моральна гідність, чистота і благородство почуттів і відносин, життєвий ідеал, моральні й естетичні критерії, оцінка навколишнього світу і самооцінка” [5, с.357]. Існує певна взаємозалежність духовного життя людини і її фізичних сил. Добре здоров’я є запорукою не тільки оптимізму, життєвої енергії, а й успіху в самовдосконаленні. Водночас “здоров’я величезною мірою залежить від духовного життя, зокрема від культури розумової праці” [6, с.126-127]. При будь-якій праці, фізичній чи розумовій, варто не забувати і про відпочинок. Як зазначає В.Сухомлинський, “свідоме додержання режиму праці – серйозний фактор вольового самовиховання” [6, с.129]; додаючи, що додержання режиму повинно стати предметом самовиховання. Ось кілька порад педагога щодо самовиховання у фізичній культурі:

“Живи й трудися серед природи.

Жодного дня без фізичної праці.

Праця розпрямляє тіло й душу” [9, с.619].

В.Сухомлинський рекомендував використовувати такі прийоми самовиховання: самоаналіз (“коли ти залишаєшся на самоті, суворим, вимогливим

свідком твоїх вчинків буде власне сумління” [9, с.609]); самокритику, самооцінку (“якщо ти помітив у собі зернятко пороку, умій бути нещадним до самого себе” [9, с.609]); самоповагу, яка повинна будуватися на основі поєднання власних заслуг і думки оточуючих про вас (“ти є не те, що ти сам про себе думаєш, а те, що думають про тебе люди” [9, 608]); самозобов’язання, тобто складання програми роботи над собою на певний проміжок часу. Та попри все, зауважує автор, “виховуємо ми насамперед не тими чи іншими методами або прийомами, а особистістю. Без одухотворення живою душею й пристрасною педагога метод лишається мертвою схемою” [4, с.588]. Найяскравішим методом, на думку вченого, залишається приклад.

Важливим елементом у процесі самовиховання є фізіологічний розвиток дитини. Зокрема, “дитина пізнає світ дивуючись, підліток – сумніваючись, одухотворяючись, юнак – утверджуючись” [7, с.199]. Багато з того, що чує, бачить дитина молодшого шкільного віку, трапляється вперше на її життєвому шляху, тому вона така сприйнятлива й вразлива. В.Сухомлинський найголовнішим стрижнем у самовихованні вважає підлітковий вік, саме тут варто закласти найміцніші підвалини у прагненні до самовдосконалення: “Усвідомлення підлітком того, що він уже не дитина, – одна з якісно нових ознак самосвідомості, які зміцнюються в підлітковому віці і мають серйозний вплив на його духовний світ” [3, с.322]. Втручання у внутрішній світ підлітка має бути тактовним, оскільки самооцінка в цей період завищена, а невміле втручання лиш озлобить підлітка, призвівши в результаті до грубості й впертості.

Особливої важливості самовиховання набуває в юнацькому віці. Це період фізичної зрілості, хоча не він є визначальним у духовному житті людини, але щось нове, незнайоме досі привносить у духовний світ. В цей період життя людина намагається осмислити суспільні події, озброїться новими знаннями. На основі власних спостережень В.Сухомлинський стверджував, що “усвідомлення фізичної зрілості в поєднанні з високою ідейною основою духовного життя є одним з факторів розвитку особистості” [3, с.356] на даному етапі.

Самовиховання – це безперервний процес, адже людина все життя повинна прагнути до самовдосконалення. Саме на цьому й робив особливий наголос Василь Олександрович, аналізуючи зв’язок самовиховання і самоосвіти. Безперервність освіти реалізується шляхом “формування потреби та здатності особистості до самоосвіти” [1, с.4]. Педагог не мислив формування всебічно розвиненої особистості без самоосвіти, адже розвиток розумового потенціалу є запорукою підвищення інтелектуального, морального рівня людини.

Що ж є стимулами самовиховання? Тут В.Сухомлинський виділяє, зокрема, такі: вихователь, колектив педагогічний і шкільний, сім’я, друзі,

спілкування з іншими учнями. Багато сторінок педагог присвятив особі вчителя – мудрого провідника на життєвому шляху, володаря дум і сердець дитячих, бо “влада педагога – це одна з найтонших проблем виховання” [9, с.638]. Хоча водночас влада педагога над дитиною є дуже суперечлива. Це добре розумів педагог, тому дав багато порад учителю щодо різних аспектів виховання, мудрого управління процесом самовиховання дитини, наголошуючи, що “найголовнішим у цій дуже тонкій сфері виховання є відчуження дитинства ... ви повинні перевтілитися, стати в якійсь мірі дитиною – тільки за цієї умови вам доступна буде мудра влада над людиною – дитиною” [9, с.640]. Одночасно вчений закликає-остерігає вчителя, щоб він зумів “зберегти в собі краплю дитинства і водночас не стати на одну дошку з дитиною за рівнем розвитку” [9, с.643]. Звичайно, світ дитини – це особливий світ. І для владарювання над цим світом потрібні не тільки знання, а особливий і чутливий внутрішній світ педагога.

Василь Олександрович закликає вчителів оберігати, шанувати дитяче довір’я, його беззахисність, одночасно вимагати, щоб саме ця педагогічна мудрість стала критерієм самовиховання для педагога. Не варто виливати свою злість, поганий настрій на вихованців. здійснювати необгрунтоване покарання, бо “там, де все будеться на покараннях, немає самовиховання, а без самовиховання не може бути нормальним і виховання взагалі” [9, с.602].

Отже, В.Сухомлинський вважав, що “вихователь-трудівник – це перший стимул, який спонукає вихованця до самовиховання і свідомого керування своїми бажаннями” [7, с.199]. Роль вихователя у процесі самовиховання дитини є беззаперечною, та при цьому вчитель не має права проектувати дитину на свій хист і розсуд: “Бути вчителем – це означає до чогось закликати” [7, с.198].

Ще одним важливим стимулом самовиховання є колектив, бо тільки в ньому дитина здатна осмислити себе, свої вчинки адекватно: “Особистість і колектив – це дві сторони однієї медалі. Без виховання особистості не може бути й мови про колектив як виховну силу, а виховання особистості немислиме без самовиховання” [9, с.601], та й “здатність бути суддею власної душі, ... виробляється тільки в колективі” [4, с.603].

У колективі повинна панувати атмосфера миру, злагоди, взаємоповаги не тільки між учнями, а й вчителями, вчителями й учнями, бо тільки так можна досягти вершин виховання. Дружба теж являється сильним стимулом самовиховання. Основою дружніх взаємовідносин є гуманність. Серцевиною не тільки творчості, а й життя В.Сухомлинського був гуманізм, гуманістична орієнтація виховання. Девізом його педагогічних поглядів можуть послужити такі поняття, як “людяність” і “виховання серця”.

Не можна залишити поза увагою такий стимул, як сім’я. Сім’я є основою суспільства, з сім’ї людина черпає перші уявлення про себе, світ, першу

пізнавальну енергію. Перші засади свого світогляду і своєї системи цінностей вона теж будує на ідеалах сім'ї. Ось яку пораду він дав батькам: “Бережіть дитячу любов до людини, зміцнюйте віру в людину” [8, с.504].

Оскільки школа ХХІ ст. – це школа полікультурного виховання, то основний акцент повинен робитися на самоосвіті і самовихованні – основі формування повноцінної і всебічної особистості. Педагог був переконаний, що “самовиховання потребує дуже важливого, могутнього стимулу – почуття власної гідності, поваги до самого себе, бажання стати сьогодні кращим, ніж був учора. Самовиховання можливе тільки за умови, коли душа людина дуже чутлива до найтонших, суто людських засобів впливу – доброго слова, поради, ласкавого чи докірливого погляду. Не може бути й мови про самовиховання, якщо людина звикла до грубості й реагує тільки на “сильне” слово, окрик, примус. За самою суттю своєю самовиховання передбачає віру людини в людину, звертання до честі й гідності особистості” [9, с.602].

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С.4-6.
2. Мухин В.В. Сухомлинский о воспитании всестороннего развития личности // Советская педагогика. – 1991. – № 9. – С.104-110; Коленова В. Сухомлинский В.О. про самовиховання // Радянська школа. – 1989. – № 9. – С.83-85.
3. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.1. – К.: Рад. школа, 1976. – С.209-403.
4. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.1. – К.: Рад. школа, 1976. – С.403-641.
5. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1977. – С.283-585.
6. Сухомлинський В.О. Пависька середня школа // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.4. – К.: Рад. школа, 1976. – С.7-393.
7. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.1. – К.: Рад. школа, 1976. – С.55-209.
8. Сухомлинський В.О. Статті // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.5. – К.: Рад. школа, 1977. – С.7-615.
9. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.2. – К.: Рад. школа, 1976. – С.419-657.
10. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.2. – К.: Рад. школа, 1976. – С.149-419.

Lilya Protsiv

THE PROBLEM OF SELF-EDUCATION IN V. SURHOMLYNSKY'S CREATIVE HERITAGE

The article deals with the problem of self-education in V. Surhomlynsky's creative heritage. The aim of research is to analyze scholar's conception about the significance of self-education in the process of person's formation. Self-education is an important stage in the personality's development that gives great opportunity for the interaction with outside world and realizing yourself as a personality.

УДОСКОНАЛЕННЯ ШЛЯХІВ ВИКОРИСТАННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПРИРОДНИЧИХ ЗНАТЬ

На підставі аналізу інструктивно-методичних документів й апробованої нами програми, можемо стверджувати, що поліваріативність програм сучасної початкової школи дозволяє педагогу навколо означеної теми творити своєрідні комплексні чи блокові програми з авторськими прогнозами. В них учитель синтезує раціональну інформацію з численних тематичних посібників і зосереджує її дотично до теми, що є з погляду вчителя раціональним та доцільним для вивчення.

Безперечно, що запропонована нами в дослідженні концепція створення такого підходу до вивчення конкретної теми почасти спирається на відмову від традиційного навчання учнів в обсязі кожної освітньої дисципліни, передбачаючи впровадження певних новацій. З цього приводу ми спиралися на думку І.П.Підласого стосовно того, що “новація” – це новий метод, методика чи програма, завдяки яким змінюється технологія навчання [1].

Суттєвим у програмуванні роботи вважали також стимулювання розвитку учнів, ініціювання їх самостійних пізнавальних дій, задоволення пізнавальних інтересів, підтримку їх прагнень і спрямувань. Відтак, добираючи для означення започаткованого в дослідженні підходу, в понятті “комплексе” відштовхувалися від його значення (в лат. “complexio” – з'єднання, окреслення) – складати разом предмети чи явища, які, взаємовідновлюючись, творять неподільну єдність часово-просторових причин та наслідків [2].

У започаткованому дослідженні особливо цікавими були ті внутрішні стосунки, які встановлюються між компонентами комплексу, а також рівень доступності опанування ними учнями молодшого дошкільного віку в аспекті пізнання і розуміння природи різних дисциплін, охоплюючи в тому числі природу Космосу. Для того, щоб діти якомога повніше зрозуміли відношення частини до цілого, єдність і порядок, який між ними існує і є доступним для пізнання за певних умов, вважали, що застосування системного підходу обумовить певну реконструкцію навчального матеріалу, а відтак часткове перебудування чинних програм. Узагальнено такий підхід, передбачали, сприятиме дотриманню принципу наступності між навчанням у старшому дошкільному і в молодшому шкільному віці, а також опануванню природничими знаннями в цілісній системі.

У даному дослідженні актуальними були не лише пізнавальні, а й виховні функції природничих знань і знань про природу Космосу. З огляду на те, що вік дітей означеного в дослідженні періоду є сензитивним у

формуванні особистості, ми спиралися на ухвалене трактування поняття “виховання” в широкому його розумінні. Тобто його предметом стала психофізична цілісність особистості, а сутністю психофізичних процесів і властивостей слугували передумови, які визначали доцільність педагогічного цілепокладання в навчально-виховному процесі, спрямованість його організаційних форм, методів і засобів на соціалізацію особистості.

Відтак виховання учнів розуміли як процес їх якісного вдосконалення, що позначався на швидкості і глибині розуміння ними інформації, кращому їх фізичному, психічному, інтелектуальному самоутвердженні. Передбачаючи, що з кожним разом, коли навчально-виховний процес сягає нового, значно вищого стану завдяки зростанню пізнавальної активності учнів, їх розвиток удосконалюватиметься, а очікувані результати ставатимуть очевиднішими. Той вищий рівень логічно стає не лише результатом, а й основою для подальшої диференціації й внутрішнього зрівноваження пізнавального матеріалу, а також для його об'єднання з різних джерел у завершену цілісність, тобто інтегрування.

У порушеній в дослідженні проблемі інтеграцію складових у вищій формі їх єдності в системних темах ми розглядали, власне, як певну систему. Це давало змогу визначати диференціацію та інтеграцію пізнавальної інформації не лише як результат розвитку й поглиблення навчально-виховного процесу загалом, а, насамперед, як вплив передбачених чинників, що виступали одночасно в окремих його напрямках і уможливлювали одержання очікуваних результатів.

Таким чином, за умови дотримання описаного підходу розвиток дітей зумовлювався вдосконаленням їх розумових процесів, передусім інтересу, допитливості, спостережливості, та позначався на розумових операціях аналізу, порівняння, зіставлення, синтезу та ін. Після цього пізнавальна інформація спрямовувалась на створення таких ситуацій, які ініціювали відповідні процеси розвитку – актуалізували активність і діяльність кожного учня, сприяли позитивному впливу на різні сфери його особистості. Запропоновані для інтегрування відомості про природу не переобтяжували навчальний матеріал, а досить логічно впліталися нами в обов'язкову для вивчення інформацію, що узагальнено і творило гнучку систему.

Водночас запропоновані нами підходи до планування й організації роботи забезпечували вчителів певні свободи у виборі оптимальних організаційних форм – ігор, дискусій, прес-турнірів, усних журналів, творчих занять тощо. Основною організаційною формою набуття знань розглядали шкільний урок, на якому акцентували процеси взаємодії вчителя і учня впродовж опанування новою інформацією, що, вважали, особливо стимулювало інтереси дітей та глибину їх розуміння в позаурочній роботі.

У започаткованому дослідженні для забезпечення очікуваних результатів звертали увагу в плануванні роботи на те, щоб якомога активніше збуджувати почуття дітей, бажання до різносторонньої діяльності в природі. Розроблена програма (додаток), подаючи відповідний зміст, водночас передбачала і напрями стимулювання пізнавальної активності. Темі занять з урахуванням системності їх планування, а також інших позаурочних заходів, що передбачались упродовж дослідження, спонукали дитину до активних дій. Добір тематики всіх передбачених заходів опирався на пріоритетний принцип комплексно-системного планування. Тут хочемо особливо підкреслити значущість дотримання усталених у педагогіці дидактичних принципів. Їх реалізацію уможливлювали шляхом прилучення дітей до пізнання природи, праці в її лоні, а також пізнання соціальних подій – запуски штучних супутників Землі, космічних кораблів, зустрічі з космонавтами за допомогою засобів масової комунікації та ін.

Окремі теми торкалися технічного та естетичного оснащення педагогічного процесу, як-от: “Рослини в побуті й у Космосі”, “Найменші друзі людини – космічні мандрівники”, “Земля і глобус” та ін. Їх особливості вбачали в тому, що робота над змістом завжди мала чітко визначений предмет, матеріали чи знаряддя, адекватні до мети пізнання, додаткову наочність. Узагальнено це теж сприяло систематизації знань, упорядкуванню вмінь і навичок розумової праці. Водночас вони слугували основою для розвитку творчої яви дітей, їх фантазування. Учитель всіляко підтримував зацікавлення учнів, що виявлялися в різних ситуаціях, адаптував до них зміст наступних уроків та позаурочних заходів. Узагальнено це також сприяло розвитку дітей, їх активності та досягненню очікуваних результатів в експериментальній роботі.

Отож педагог обдумував кожну тему як комплексну, передбачав організаційну форму її реалізації, моделював з неї проблему чи ситуацію для подальшої діяльності з відстроченим пізнавальним потенціалом на перспективу. Здійснене нами дослідження підтверджує перспективність системного планування як одного зі способів оптимізації та модернізації навчально-виховного процесу сучасної початкової школи.

Основну мету започаткованого дослідження реалізовували у змісті педагогічних завдань, які вчитель коригував у відповідних ситуаціях на збагачення обсягу поінформованості дітей, стимулювання їх допитливості та спостережливості за змінами в природі, які є наслідком плинності пір року, формування адекватного ставлення до наслідків праці дорослих у природному доквіллі. Практикували й уроки, зміст яких визначав мету для інших організаційних форм у 2-й половині дня.

Зазначимо, що зміст уроків та позаурочних заходів не завжди виникав із зацікавлень дітей, а й спирався на них. Отож учитель об'єктивно був зму-

шений шоразу вишукувати й удосконалювати способи залучення учнів до активного виконання завдань дотично до описаної в дослідженні ситуації. Одержані нами результати свідчать, що інтенсифікацію темпів опанування пізнавальними матеріалами обумовлював здебільшого синтез інформативного багатства різних заходів, їх наповнення ілюстративними матеріалами й технічними засобами навчання, логічне й структурне об'єднання з іншими організаційними формами урочної та позаурочної діяльності.

Виявили, що за умови системного планування роботи, доцільно враховувати низку особливостей добору змісту й проектування його ускладнення. Перша – виникає потреба опрацювати кожен тему в трьох аспектах: тематичному, структурному й функціональному з тим, аби якомога повніше врахувати цілісність реальності, певного середовища чи екосистеми (система з надсистемами); друга – слід дотримуватися дидактичних принципів навчання й виховання; третя – системно-тематичні властивості занять обумовлюють постійне й шораз то більше ускладнення змісту з поступовим переведенням дітей від одних ускладнень до інших. Відтак учитель у доборі тематики передусім повинен враховувати різноманітність дидактичних матеріалів, їх логічну послідовність, можливість повторення тощо. Дослідження свідчить, що вчителеві доцільно використовувати і свої власні задуми, які виникають у кожній конкретній навчальній ситуації внаслідок впливу на діяльність різних чинників.

Основним критерієм добору змісту до спроектованої тематичної системи розглядали необхідність його синтезу з іншими джерелами надходження інформації, зокрема з різних розділів чинної в школі програми чи інших програм, чинних в Україні.

Забезпечення вертикальної та горизонтальної правильності композиції змісту знань у тематичній системі домагалися завдяки дотриманню принципів еквіфінальності, що виявило на прикінцевому етапі дослідження рентабельність та ефективність запропонованої програми.

Зазначимо, що в експериментальному навчанні не завжди зміст уроків та позаурочних занять унеможлиблював огріхи чи помилки в діяльності учнів. Різні приклади і факти дещо по-різному справджувалися за різних обставин чи в змінних навчальних ситуаціях. На це також впливала плінність часу, пір року, змінюваність середовища для пізнавальної діяльності та ін. Відтак учитель коректував чи змінював тематику, вдосконалював мету діяльності, розширював чи поглиблював завдання, урізноманітнював способи чи варіанти їх розв'язання тощо.

Сукупність змін у діяльності педагога передбачала сумлінну і стабільну його підготовку в методологічному, суттєвішому та методичному аспектах.

Запровадження нами порівняльної теорії навчання через дослідження засвідчило, що вчителю потрібен значний обсяг професійних і методологічних знань. Саме вони слугували підґрунтям для ефективного й безпосереднього донесення до учнів дидактично переробленого чи доопрацьованого змісту. Адже опановані на уроках теми не завжди є достатніми для підтримання пізнавальних інтересів дітей та стимулювання їх допитливості. Відтак кожен учитель об'єктивно був змушений вдосконалювати рівень своєї обізнаності в царині екопроблематики.

Зауважимо, що різні організаційні форми, різні дидактичні матеріали мали інструктивне значення, скеровували працю педагога, сприяли пошуку ним удосконалених і авторських методик.

Дидактичні матеріали добирали з урахуванням виду діяльності учнів. Враховували, що буде плануватися – переказ інформації, набуття практичних умінь чи, скажімо, діти плануватимуть творчу діяльність і стимулюватимуть ініціативність. Таким чином, учитель коректував методiku, вдавався до створення відповідних умов для діяльності дітей. Універсальною формою, як з'ясувалося, є організація заходу – поетапна, багатоаспектна. Вона охоплювала тривалу підготовку вчителя, його обізнаність з проблемою, її окремими питаннями, які стануть предметом діяльності з дітьми; безпомилковість знань змісту цих питань, навчальні ситуації, які передбачали системність опанування знаннями, заздалегідь передбачали шляхи усунення можливих упущень чи помилок.

Здійснене дослідження засвідчило, що надмірне нагромадження змісту не завжди сприяло опануванню поглибленими знаннями, їх зміцненню й формуванню навчальних умінь і навичок, поступовому просуванню учнів уперед відповідно до системної тематики. Важливим є, як з'ясувалося, якомога відповідальніший добір дидактичних матеріалів.

Якщо учні організовували пізнавальну діяльність навколо заключної теми, вона виступала як своєрідний центр тривалих зацікавлень дітей. Дослідження свідчить, що ми одержували ефект обізнаності й розуміння дітьми особливостей природничої інформації, в т.ч. про Космос, вищий від середнього показника, вищий від результатів, яких діти досягли за допомогою інших організаційних форм. Мету дидактико-виховних заходів для урочної та позаурочної діяльності якомога повніше спирали на основні положення сутності теорії систем. Відтак домагалися оформлення такої цілісної методичної одиниці, яка мала чіткий зміст, сутність, структуру. Отже, в нас були всі підстави, аби розглядати її як комплексний чинник актуалізації пізнання дітьми природничої інформації в єдності з природою довкілля.

Нами виявлено, що особливе значення має і спосіб формулювання системної теми. Зокрема, найкращий ефект досягається тоді, коли в темі

актуалізуються певні узагальнення. Вони слугують інформацією для колективної діяльності. У такій темі може знайти віддзеркалення мета конкретних дій, які за задумом учителя можуть виконувати такі педагогічні задуми: “Чого хоче вчитель навчити дітей? Що хоче прищепити дітям і що хоче справдити? Що має виконати самостійно, а що спільно з дітьми? Які педагогічні ситуації та стимулюючі прийоми будуть використані?” тощо. Ці та інші вимоги відносили до кожної теми, враховуючи і ті, які ставились як специфічні. Водночас передбачені заходи не завжди мали заздалегідь визначену тематику. Такий підхід дозволяв педагогу реалізовувати змінні плани, еластично пов'язувати їх заходи в одну спільність адекватно до природної ситуації, забезпечуючи, таким чином, її розвивальний ефект.

У даному дослідженні спиралися на ситуаційний метод, який досить переконливо обстоюється прихильниками теорії системного пізнання світу [3, с.28]. Завдяки тому, що він має багато спільних рис із проблемними методиками, ми, зазвичай, покладали його в основу проектування цілої низки заходів для позаурочної діяльності, складання сценаріїв та планів-конспектів ігор-конкурсів, ігор-змагань, турнірів-вікторин, конкурсів прислів'їв і приказок, космічних мандрівок тощо.

При цьому мали на увазі, що пізнавальна діяльність, як вид виховної діяльності, формує в дітей позитивне ставлення до пізнання, навчання, відкриває світ знань. Оскільки вона спирається на інтелектуальні зусилля, аналіз, розуміння, то в результаті в дітей активно формується мислення, потреба до нових знань, захоплення, що активізують самостійну роботу з літературою. Важливим розглядали і те, що в пізнавальній діяльності формується розуміння цінності знань і відповідні ставлення до їх значущості в діяльності кожної людини. Предметом будь-якої форми організації пізнавальної діяльності розглядали наукові знання, які, насамперед, закладають першооснови світогляду дитини, її ставлення до біосоціокосмічної сутності людини, формують духовну культуру, оскільки в них сконцентровано досвід людства – об'єкт активного пізнання, отож соціалізують особистість. Добираючи зміст знань для вищезначених форм пізнавальної діяльності, прагнули забезпечити його емоційність, доступність, наочну представленість з елементами пошуку, що орієнтувало учнів не лише на обсяг навчальних дисциплін. Щоб забезпечити їх захоплюючий ефект і стимулювати інтерес, до них ставились вимоги. По-перше, форми пізнавальної діяльності проектувалися нами як досить різноманітні, щоб не лише збуджувати інтереси, а й зміцнювати їх і переводити в певні домінанти для позашкільної діяльності. Для цього вчителі систематично вели картотеку різноманітних форм, у т.ч. пізнавальних ігор, заходів, колективних справ. Така картотека унеможлиблювала повторення, стимулювала пошуки, розробку й нагромадження нових нестандартних форм

пізнавальної діяльності з дітьми. На кожну картку вносили конкретну форму, надалі картки групували і укладали в конверти. Періодично їх поповнювали, добирали стимулюючі засоби, прийоми тощо. Так не лише нагромаджували методичні матеріали, а й, опосередковано, стимулювали педагогічну самосвіту вчителів, потребу їх професійного самовдосконалення.

По-друге, форми пізнавальної діяльності якнайповніше спиралися на інтереси і бажання дітей не лише багато знати, а й перевірити свої знання в змаганнях з однолітками. Відтак елементи змагальності ми включали в різні ігри, заходи, особливо в конкурси ерудитів, аукціони знань, вікторини та ін.

По-третє, особливу увагу приділяли наочності й відповідності її змісту низці чинних вимог у дидактиці дошкільної і початкової школи. Використовували й казкових персонажів, а саме: Чарівника, Космонавта Незнайку, Місячного хлопчика, Енциклопедію тощо.

Широко практикували незвичні атрибути чи їх елементи, як-от: спеціальні костюми, наочно оформлені знахідки чи загублені речі, казкові малюнки, музичний супровід та ін. Враховуючи, що старші дошкільники, як і молодші школярі, є емоційними, динамічними і чутливими до красивого, якомога переконливішим у роботі було зовнішнє оформлення знань та способи їх повідомлення, ніж зміст і обсяг інформації. З'ясувалося, що інтерес до пізнання з'являвся поступово. Одержані результати свідчать, що важливий вплив на їх одержання чинили педагогічні умови. Опишемо найсуттєвіші.

Так, важливою умовою для успішного перебігу пізнавальної діяльності можемо назвати прилучення кожної дитини в її процес з урізноманітненням ролей, які покладаються на учасників кожного наступного разу. Відмічаємо, що кожна дитина має відчуття своєї причетності до пізнавальних дій чи справ, випробувати свої можливості в різних ситуаціях, ролях. Таким чином педагог планує не лише збільшення обсягу пізнавальної інформації для опанування дітьми, а й ускладнення участі в діяльності, ініціюючи самостійність, активність, репродуктивно-творчу і, нарешті, творчу діяльність кожного вихованця.

До низки важливих умов нами віднесено й практикування цікавих, неординарних форм пізнавальної діяльності. У віковому періоді дітей, яких ми обрали для дослідження, водночас із навчанням важливе місце посідає і гра. Отож з метою якомога активнішого прилучення дітей до складної інтелектуальної діяльності слід, вважаємо, розпочинати роботу з ігрових, розвивальних форм. Відтак сформований інтерес стимулюватиме надалі зміст діяльності, опанування інформацією, пошуки її джерел тощо. Попри все, такі нетрадиційні форми створюють позитивний емоційний настрій, ініціюють бажання брати активну участь у позашкільних гуртках, станціях, клубах тощо.

Методами реалізації комплексно-системних тем у пізнавальній і практичній діяльності з метою модернізації способів добору змісту навчання і виховання стало їх об'єднання у дві великі групи: функціональні і проблемні. Вони уможливили впровадження програми дослідження, швидше формування абстрактного мислення дітей. Експериментальне дослідження свідчить, що слід уникати односторонності виховної мети щодо розвитку в дітей спеціально означених здібностей. Підтвердились очікування від апробованої системи навчання шляхом поєднання теорії з практикою, що простежувалося в основних ознаках розвитку мислення, його переходу від конкретно-образно-практичного до абстрактно-поняттєво-теоретичного в кожній конкретній ситуації. Аналіз одержаних результатів з опертям на положення теорії пізнавальної, психологічної і дидактичної основ системи початкового навчання дає підстави вважати, що сполучення теорії з практикою не є механічним поєднанням двох окремих систем, натомість це є новою якістю, яка виражає не лише адекватне розуміння цілості складників процесу пізнання, а й презентує нові підходи до організації педагогічного процесу в початковій школі.

Аналіз прикладів перебігу розумової і практичної взаємодії дітей з довкіллям на її трьох рівнях, а саме: конкретному, моральному і структурному – звертали увагу на своєрідність функціонування методів навчання. Вона значною мірою обумовлювалася використанням різноманітних дидактичних матеріалів. Вони викликали стимуляційні, корективні дії, сприяли індивідуалізації виховних впливів на кожного учня з боку вчителя, а також стимулювали вплив на учнів через колектив. Названі методи ми трактували як методи активізації діяльності дітей.

1. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів.–К.: Україна, 1998.– 339с
2. Український педагогічний словник // За ред. С.І.Гончаренка. – К.: Либідь, 1997.– С.172.
3. Зязюн І.А. Філософські проєкції освіти й освітніх технологій // Шлях освіти. – 1996.– №1. – С.28

Ludmyla Stasiuk

IMPROVEMENT OF WAYS OF USE IN INITIAL CLASSES COGNITIVE POTENTIAL OF NATURAL KNOWLEDGE

In clause (article) original approaches to acquaintance of children with the nature of Space are considered.

Ways of improvement of work of the teacher at lessons are analyzed and during after-hour activity.

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

Тетяна Завгородня

З ІСТОРІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УКРАЇНІ (30-ті роки ХХ ст.)

Важливою формою підготовки майбутніх вчителів є педагогічна практика різних видів у процесі навчання. Беручи участь у ній, майбутні вчителі набувають професійних умінь, вчать визначати мету і завдання виховання згідно з рівнем розвитку і вихованості учнів, виробляють стратегію навчально-виховного процесу на основі психолого-педагогічної діагностики та прогнозування, використовують різні форми, методи, засоби та прийоми організації педагогічного процесу, аналізують, узагальнюють та корегують його, вивчають і узагальнюють педагогічний досвід.

Тому не дивно, що проблема вдосконалення організації педагогічної практики завжди була і є дуже актуальною. Висвітленню окремих аспектів педагогічної освіти в Україні присвячені роботи В.Андрущенко, Н.Дем'яненко, М.Козія, В.Лугового, В.Радула, О.Савченко, В.Сагарди. Питання змісту підготовки майбутніх вчителів до виховної роботи у школі знайшли відображення у працях Є.Бондаренко, А.Ковальова, Г.Тарасенко, змісту педагогічної практики присвятили праці Ю.Грицай, Ю.Поліщук, А.Сидоренко та інші.

Проте, на наш погляд, ще недостатньо вивчено питання організації педпрактики в навчальних закладах освіти України відповідно до визначених академіком О.Сухомлинською періодів розвитку педагогічної думки в Україні. Тому мета даної статті – узагальнити досвід, виокремити позитивні і негативні сторони організації педагогічної практики як важливої форми підготовки майбутніх педагогів у 30-ті роки ХХ ст.

Головним лозунгом педпрактики (яка називалася методичною – Т.З.) в Україні в 30-ті роки ХХ ст. була необхідність “озброїти студента педагогічною вправністю, звернувши особливу увагу на опанування методами та інструментами педагогічної праці” [1, с.25].

Досягненню визначеної мети сприяв зміст педагогічної практики, який передбачав взаємозв'язок її з курсами відповідних методик викладання, які читалися напередодні практики. У зазначених курсах студенти знайомилися з програмами з фахових та споріднених дисциплін; опановували кожну тему (як теоретично, так і практично), визначали мету теми та її окремих частин, проводили дозування матеріалу, аналізували зміст даної теми за дидактичними елементами. Тільки після цього, враховуючи досвід кращих вчителів, вони переходили до вивчення методики планування праці з фахових

дисциплін. Далі викладачі разом із студентами передбачали використання засобів педагогічної роботи за фахом з точки зору їх змісту, системи побудови мовного, графічного, кольорового оформлення, методичної побудови, технічного виконання тощо, а потім переходили до спостереження та аналізу уроків.

Спостереження за організацією процесу навчання майбутні педагоги вели за спеціально визначеними завданнями, вчилися фіксувати основні структурні компоненти уроку, аналізувати та оцінювати їх. Студенти відвідували звичайні й “зразкові” (відкриті) уроки зі свого фаху, що проводили педагоги, студенти або методисти (зараз це трапляється дуже рідко). Пояснюється це в основному тим, що значна кількість осіб, призначених методистами, ніколи не працювала в школі (крім практики під час навчання у вищих навчальних закладах), а якщо й працювала, то так давно, що втратила вже досвід роботи з дітьми. Тому одним із шляхів підвищення ефективності організації педагогічної практики студентів – майбутніх вчителів, є підвищення вимог до тих, кому доручено керувати нею як з фаху, так і з виховної роботи.

Далі студенти самостійно давали 2-3 епізодичні уроки або серії уроків з цілого розділу програми, що сприяло виробленню “методичної вправності”. Цей момент практики вважався найвідповідальнішим.

Під час педпрактики майбутні вчителі набували умінь виготовляти дидактичний матеріал для технічного оснащення уроків та обладнання кабінетів із свого фаху. Практика також передбачала участь студентів в організації та проведенні іспитів, вироблення умінь ставити нескладний методичний експеримент та проводити спостереження за його ходом і результатами. Всього на проведення педагогічної практики припадало 208 годин, які в основному розподілялися так:

№	Тематика	Год.
1	Планування.....	12
2	Вивчення інструментів та виготовлення дидактичних матеріалів.....	36
3	Спостереження уроків.....	42
4	Проведення уроків.....	82
5	Участь у іспитах.....	18
6	Методичний експеримент.....	18
	Всього	208

[1, с.26].

Слід зауважити, що практика розподілялася на три семестри (6-8). У 6 і 7 семестрах була так звана “розпилена” практика, тобто проводилася один раз в тиждень по 6 годин паралельно з заняттями із теоретичного курсу методик викладання, а в восьмому семестрі, після закінчення теоретичного курсу, у визначений проміжок часу проводилася так звана “концентрована” практика.

Основними принципами організації і проведення методичної практики майбутніх вчителів були:

– принцип щільного пов’язання всіх її тем з теоретичними темами відповідного курсу методики. Години практики, за твердженням Г.Руденка, мали стати “моментом перетворення теорії в свідому й доцільну діяльність з оволодіння студентами конкретним відрізком педагогічної праці” [1, с.27];

– принцип “практично-дійового характеру” практики, який вимагав відведення значної кількості годин на включення студентів у невеличке наукове дослідження, присвячене вивченню особистості кожного учня, діяльності майстрів-педагогів і на проведення студентами самостійних уроків під керівництвом методистів.

Хоча практика була методичною і в розподілі годин взагалі не відводилося часу на організацію виховної роботи, однак діяв принцип обов’язкового виділення складових елементів педагогічного процесу (за характером матеріалу, організаційними формами і методами тощо). Тому “кожне заняття практично присвячувалось підкресленню, виділенню будь-якого одного чи двох характерних питань навчальної та виховної роботи”.

Разом з тим, в організації методичної практики було багато недоліків. Одним з них була “недостатня пов’язаність практики з теоретичним курсом методики”. Усі інші недоліки в більшій або меншій мірі стосувалися проблеми створення умов морального клімату для її проходження. Так, наприклад, мала місце певна недооцінка практики з боку адміністрації школи та кафедр. Зокрема, практика проводилася тоді, коли це було зручно школі чи вишому учбовому закладу, а не тоді, коли її проведення було б найбільш раціональне з точки зору організації навчально-виховного процесу. Спостерігалось зменшення годин, виділених на проходження практики в порівнянні з годинами за навчальним планом; відчувалась відсутність досвідчених і висококваліфікованих керівників педпрактики, що призводило до надання їй емпіричного характеру. Окремі етапи діяльності студентів не зазнавали глибокого аналізу, зауваження, поради не обґрунтовувалися, не підносилися на належний теоретичний рівень тощо. “Від цього педагогічна теорія знепліднюється, стає для студентів безпредметною, абстрактною, не дієвою”. Нерідко практика давалася на “опіку” шкільним педагогам і зводилася “до напівремісничого набування навичок. Траплялось також перетворення практики у “практиканство” або зведення її до “слухання та давання уроків” [1, с.27].

Як зазначає М.Григор’єв, найслабшим місцем у педагогічній практиці того часу в педінститутах, безумовно, була цілковита відірваність її від систематичного проходження курсу педагогіки, відсутність базових шкіл, кваліфікованого керівництва практикою [2, с.111].

У 20-30-ті роки ХХ століття цікавий досвід організації педагогічної практики майбутніх вчителів для українських народних (початкових) шкіл був накопичений у Галичині.

Формування майбутнього вчителя відбувалося шляхом взаємодії практикантів з учнями шкіл (протягом всього терміну навчання). Спочатку семінаристів залучали до участі у такій формі навчання, як госпітація (відвідування уроків). На четвертому курсі учні здійснювали госпітації щотижня. Вони відбувалися в основному в школі вправ, створеній при семінарії, або в ній самій (уроки проводили викладачі цього навчального закладу). Учні відвідували уроки з різних предметів і в різних класах за спеціально складеним графіком, у якому зазначалися предмет, місце і час (інколи й тема) їх проведення. Під час перерви семінаристи опікувалися учнями нижчих класів і проводили з ними різні розважальні заходи. Окремі семінаристи, коли не вистачало класних керівників (опікунів), взагалі працювали з групами учнів (по 20-30 дітей), допомагаючи їм у навчанні. Це сприяло їх входженню у педагогічну професію, бо тільки коли хтось когось “вчив, – зауважував Е.Юккер, – той переконаний, що ніщо так не допомагає духовному розвитку людини, як навчання когось іншого” [3, с.48].

Проведення госпітацій починалося з організаційної конференції, де учні отримували необхідну інформацію про зміст навчання та методику викладання, прийняту вчителем, урок якого вони відвідували. На подальших конференціях обговорювалися письмові відповіді про відвідані уроки, а потім варіанти розроблених семінаристами конспектів. Під час госпітації учні допомагали вчителям у їх повсякденній роботі з дітьми; свої спостереження вони детально фіксували у спеціальних зошитах. Слід зазначити, що семінаристи не обмежувалися лише фіксацією ходу уроку, але й висловлювали своє ставлення до побаченого, робили зауваження. Так, наприклад, учениця ІV курсу вчительської семінарії СС Василянок у Станіславі Ольга Павліська після відвідування уроку математики (“рахунків”) у І класі школи вправ 29 вересня 1929 р. записала: “Лекція науки рахунків або іншого предмету повинна бути тільки пів години, а не цілу, бо діти вже при кінці години дуже нудилися і змучилися” [4, №131].

За результатами відвідувань щотижня під керівництвом директора навчального закладу з підготовки майбутніх учителів відбувалися “госпітаційні” конференції (1 год.). В першому півріччі на 4-му курсі такі конференції проходили за участю вчителів школи вправ, які керували практикою, і викладача загальної дидактики семінарії. У другому півріччі в роботі конференцій брали участь і викладачі спеціальних методик.

Госпітації, безперечно, наближали учнів до школи, допомагали виробленню навичок застосування теоретичних положень у практиці шкільного

життя, були фундаментом педагогічної майстерності майбутніх учителів. Ця форма навчання, на нашу думку, мала багато спільного з безвідривною педагогічною практикою, яка існувала не так давно у всіх вищих педагогічних закладах освіти. Відмова від такої форми професійної підготовки майбутніх учителів, за нашим переконанням, є помилковою. Відомо, що саме в тих навчальних закладах, де залишилася ця форма навчання, випускники мають вищий рівень підготовленості до організації навчально-виховного процесу, ніж їх колеги з сучасних вузів. Студенти вже з першого курсу повинні знайомитися з організацією навчально-виховного процесу, відчувати реальне шкільне життя. Це потрібно, щоб вони могли поступово “вжитися з світом дитинства” і, як зауважував В.О.Сухомлинський, “протягом тривалого часу *пізнавати серцем* усе, чим живе, що думає, з чого радіє й чим переймається ваш вихованець” [5, с.424-425]. І робити це необхідно вже під час навчання. Інакше, коли молодий спеціаліст отримує диплом і починає самостійно виконувати роль організатора навчально-виховної роботи з дітьми, вже пізно починати з нуля вчитися методичі “вживання”. Бо “в учителів, які не вміють бачити й відчувати світ дитинства з його складною емоційною гармонією, часто спостерігаються неврогенні розлади, серед них найбільш неприємними і часто грізними бувають виснаження нервових сил” [5, с.429]. Отже, майбутній педагог повинен поступово входити в світ дитини (а не зустрітися з “живою дитиною” тільки під час педагогічної практики аж на ІV і V курсах), вчитися занурюватися в складний духовний світ дитини, вивчати її душу, бачити й відчувати її індивідуальний світ, постійно відкривати в ній щось нове. Це потрібно для того, щоб у кожного студента якомога раніше формувалися основи педагогічного мислення, а також вироблялися педагогічні вміння та навички.

Значне місце в підготовці майбутнього вчителя займала підсумкова педагогічна практика, яка відбувалася в учительських семінаріях протягом останнього курсу навчання. Вона була організована за певною системою: учні спочатку відвідували, а потім і самі давали пробні уроки, починаючи від нижчих класів. У першому півріччі учні V курсу мали право проводити пробні заняття лише за попередньо складеним письмовим конспектом, а протягом останнього півріччя уроки проводили на основі усного “проекту”, що давало кандидатам змогу більш активно й відповідально продемонструвати свої знання і методичні навички.

На перших пробних уроках практикант мав можливість вільно обирати ті предмети, методикою проведення яких він найкраще володів. Для проведення пробних та показових уроків семінаристи готували конспекти. Вони були досить розгорнуті і склалися за таким планом: дата, предмет, тема уроку, мета, організаційний момент (він передбачав молитву і спів,

нагадування змісту домашнього завдання). В основній частині конспекту учні відтворювали хід уроку: опитування (нерідко з переліком питань і варіантами відповідей), пояснення нового матеріалу, його закріплення. В конспекті також вказувалися методи взаємодії з учнями, застосування наочності, прийоми активізації пізнавальної активності учнів (розповідь цікавої історії, вивчення художніх творів на уроках природничого характеру, створення емоційно-моральних ситуацій успіху, включення дітей у навчальні ігри тощо).

Вивчення конспектів пробних уроків семінаристів показує, що їх завжди попередньо перевіряв методист, який на зворотній стороні конспекту робив аналіз, у якому зазначав дату, клас, предмет і писав свої зауваження. Зокрема методист звертав увагу на поведінку дітей і майбутньої вчительки, аналізував змістовність викладу матеріалу, його зв'язок з життям, вміння актуалізувати матеріал, здійснювати індивідуальний підхід на основі постійного вивчення дітей у процесі навчання. Таким чином, існувала кореляція між вивченням психолого-педагогічних дисциплін та обов'язковим використанням спостережень за дітьми у школі вправ.

Крім пробних уроків з окремих предметів, майбутні педагоги залучалися до "цілоденного дежуру", тобто проведення уроків з різних предметів протягом цілого шкільного дня (наприклад, у III відділі школи вправ вони проводили заняття з арифметики, української граматики, природознавства і польської мови) [4, №131].

Як вже відзначалося, педагогічна практика була добре організована і проходила за чіткими інструкціями. Але при цьому не гальмувалася власна ініціатива, творчий підхід до педагогічної справи майбутніх вчителів. Вони мали можливість (на основі своїх зацікавлень, самооцінки рівня підготовленості) обирати на початку практики предмет перших пробних уроків, самостійно готуватися до них тощо.

У таких типах навчальних закладів з підготовки майбутніх вчителів, що існували на території Галичини у міжвоєнну добу, як педагогічні ліцеї та педагогії, спостерігалася зменшення часу на проходження педагогічної практики, що пояснювалося викладанням випускниками в основному конкретних предметів, а не всіх, як у початковій школі. Але в організації педагогічної практики у педагогічних ліцеях, педагогіях у порівнянні з семінаріями слід відзначити і деякі переваги. Значна кількість викладачів цих навчальних закладів одночасно працювала в школах вправ, а іноді ще й у гімназіях. Тому вони, знаючи дійсний стан народної школи, її проблеми, нерозв'язані питання, готували учнів до педагогічної роботи не тільки на теоретичній основі, а й у безпосередньому зв'язку з життям.

Можна зробити висновок, що при всіх недоліках, які існували в організації педагогічної практики в різних типах педагогічних закладів Галичини

у міжвоєнну добу, саме педагогічна практика створювала умови, за яких учень мав змогу безпосередньо доторкнутися до вчительської праці, впевнитися у безпомилковості професійного вибору, здійснити самоаналіз рівня готовності до роботи у школі, визначити шляхи професійного самовиховання.

І сьогодні є цікавий досвід організації навчальної педагогічної практики студентів – майбутніх вчителів. Наприклад, на спеціальності "Початкове навчання" Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича введено наскрізну практику з I по V курс. Викладачами кафедри педагогіки і методики початкового навчання розроблено не тільки її програму для кожного курсу, але й окремо складено програму педагогічної, а точніше – асистентської практики, яка була введена для студентів п'ятого курсу – майбутніх магістрів. Проте це робиться лише в окремих навчальних закладах і досить часто залежить від ставлення до цього питання їх керівників.

У сучасній системі освіти в Україні є ще багато проблем, пов'язаних з організацією практичної підготовки майбутніх вчителів до роботи в різних типах навчальних закладів. Тому досвід, накопичений нашими попередниками у 30-ті роки ХХ ст., може стати досить корисним (звичайно, при творчому його використанні).

1. Руденко П.М. До раціоналізації методичної практики в педагогічних закладах // Комуністична освіта. – 1935. – №6. – С.25-32.
2. Григор'єв М. Програми з педагогіки для педінститутів // Комуністична освіта. – 1934. – №6. – С.105-111.
3. Юккер Е. Підготовка вчителів у Радянському Союзі // Шлях виховання й навчання. – 1932. – Ч.1. – С.44-48.
4. Музей освіти Прикарпаття (Прикарпатський університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ).
5. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю // Вибрані твори в п'яти томах. – Т.2. – К.: Рад. школа, 1976 – С.419-656.

Tetyana Zavorodnya
FROM THE HISTORY OF ORGANIZATION AND CARRYING OUT
OF PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE FUTURE TEACHERS IN UKRAINE

This article deals with the organization of pedagogical practice as an important form of preparation of future teachers in Ukraine, including experience of teacher's seminars and pedagogical Lyceums in Galychyna in 30ties years of XX century.

Олена Добош

ПОСТУП НАЦІОНАЛЬНОГО ДОШКІЛЛЯ НА ЗАКАРПАТТІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АСПЕКТ

Останнє десятиріччя ХХ століття своєрідно зачепило ланку дошкільної освіти в Україні, а в перші роки ХХІ століття вималювалися і певні орієнтири реформування не лише щодо змісту, а й у царині форм організації, методів і засобів його реалізації. Широкі перспективи подальшого поступу зумовлені стрімким прагненням нашої держави інтегруватись у європейський освітній простір. Безперечним розглядаємо той об'єктивний факт, що для громадсько-політичних, економічних й культурних умов забезпечення дошкільної галузі притаманні регіональні ознаки. Здійснені перетворення в суспільстві забезпечили не лише повноцінний розвиток усіх етнічних груп і меншин, а й належно ініціюють духовний розквіт української поліетнічної нації.

За своїм складом Закарпатська область теж вирізняється очевидною поліетнічністю не лише сьогодні, а й упродовж довготривалої історії свого розвитку.

Для аналізу проблеми започаткованого дослідження – організаційно-методичне забезпечення функціонування дошкільного виховання на Закарпатті в умовах його поліетнічної трансформації, вважаємо за доцільне актуалізувати окремі віхи в контексті ретроспективного аналізу освіти цього регіону загалом і дошкільля зокрема.

За матеріалами джерельної бази дослідження [1; 2] можемо стверджувати, що до початку ХУІІІ ст. історичні відомості про дошкільля на Закарпатті відсутні. Отже, припускаємо, що йому притаманний родинний характер. Відтак носіями культури і освіти виступало духовенство з осередками в монастирях і в школах при фортецях. Вагому місію у справі забезпечення освіти края виконав Мукачівський монастир. Про діяльність його організаторів знаходимо перші довідки, датовані початком ІХ століття, а в Грушівському монастирі подібні матеріали належать до 1391 року, де працювала друкарня, видавці якої забезпечили вихід кирилицею першого букваря [2]. Чимала місія покладалась на монастирські бібліотеки.

Перші спроби організувати дошкільля при монастирях, церквах, церковних громадах у формі притулків історично педагогіки датують ХVІ-ХVІІ ст., хоча всі вони сходяться на твердженні про те, що відлік слід започатковувати від 70 років ХVІІІ століття. Внаслідок реформ Австрійського уряду в галузі освіти створюються перші державні школи, середні та вищі навчальні заклади тощо. Визнаємо, що проблеми дошкільля й надалі не знаходили належного розкриття.

Олена Добош. Поступ національного дошкільля на Закарпатті: ретроспективний аспект

Яскравим прикладом в історії дошкільля Закарпаття слугує життя і діяльність графині Терезії Брунцвик (1775-1861). Їй належить практична реалізація філантропічних ідей тодішньої Європи – створення в 1828 році дошкільного закладу за типом дитячих садків І.Г.Песталоцці. Приватна установа, яка обслуговувала дітей ясельно-дошкільного віку, стала першим “Садом янголів” у Закарпатті й створила серйозний прецедент в освітянській галузі краю на багато десятиріч. Саме після цієї спроби почала розвиватися мережа таких і подібних до них установ з чіткою філантропічною орієнтацією.

В Угорщині за ініціативою керівників опозиційної реформаторської партії Л.Кошуті, І.Безереді, М.Сенткірالی та ін. в 1836 році створено освітнє товариство. Оскільки Закарпаття в складі Угорщини перебувало в імперії, керівник товариства Лео Фештетіг активно ініціює створення в краї мережі дошкільних дитячих установ на громадських засадах. Започатковується актуальна й для сьогодення форма дитячих садків за кошти сільських общин, а не лише церков.

Суттєвий внесок у розвиток дошкільля зробив Лео Кошут тим, що в період з 1837 по 1840 рік він переклав і поширив популярну в тогочасній Європі працю англійського педагога Вілдерспіна “Виховання маленьких дітей чи про можливість виховання дітей бідняків”. Відтак за ініціативою Л.Кошуті створено зразковий дитячий садок у комплексі з педагогічним училищем щодо підготовки вихователів у м. Тольні. Його першого директора, академіка Угорської Академії наук Ішвана Варгу на сьогодні визнано основоположником угорської дошкільної педагогіки [3].

Надалі перенесення Тольнівського училища до м. Пешт сприяло розширенню мережі дитячих садків. Ференц Неї, який очолював дошкільля в м. Пешт, обстоював важливість дитячих садків у системі народної освіти, оскільки вважав, що саме вони повинні готувати дітей до навчання в школі. До революції 1848-1849 років кількість дитячих установ зростала і особливого поширення набув тип фребелівського закладу для дітей.

Так, скажімо, до 1867 року чимало громадських спілок, товариств і об'єднань докладали особливих зусиль, аби створити Угорську центральну жіночу спілку “садки-ясла”, а вже 14 травня 1869 року ухвалено закон про освіту дітей рідною мовою на всій території Австро-Угорської імперії. У поясненнях міністерства віросповідань і освіти від 22 червня 1872 року дана детальна інформація про зміни у вихованні дітей дошкільного віку. Внаслідок цього на Закарпатті починають створювати дитячі садки, охоронки, ясла приватного типу, які з 1876 року фінансує держава. Визначальна мета закладів – допомога родинам з фізичного, розумового та природного виховання дітей 4-6 річного віку.

Назва дитячих садків “фребелівські огородці” чи “фребелівські шкільки” підкріплювались змістом їх роботи з дітьми: лікувально-профілактична функція щодо сиріт чи вихованців з функціонально неспроможних родин. Мережа дошкільних закладів різних типів і форм власності особливо зросла на зламі ХІХ-ХХ століть, коли розвиток суспільних відносин і виробництва загалом захопив жінку іншими пріоритетами, ніж родинне виховання.

Перший дитячий садок в Ужгороді (1862 рік) функціонував за кошти прихожан римо-католиків при дівочій трикласній школі “Гізелин дім”, а його наступник – дитячий садок як окрема дошкільна установа запрацював у 1873 році в м. Ужгороді на вул. Телекі.

Загалом на кінець ХІХ-ХХ століття в період Австро-Угорщини на території Підкарпатської Русі після ухвали закону про освіту (1891 р.) нараховувалось близько 100 дитячих садків чи “материнських шкіл”. Здебільшого це були установи з угорською мовою навчання великої кількості дітей русинського (українського) походження. Водночас влада планомірно і цілеспрямовано втілювала політику мадяризації населення краю в дошкільних установах. Враховувалося, що саме дошкільний вік – найбільш сензитивний період засвоєння мови.

Як відзначають дослідники, ідея українських інституцій дошкільного виховання на Закарпатті визріла на хвилі загальнокультурного поступу українців останньої третини ХІХ ст. Основою її зародження стали, як зазначено вище, австрійські конституційні та освітні реформи 1848 та 1869-1879 рр. Відповідно всі етнічні меншини імперії отримали право на відкриття різномовних навчальних закладів і, згідно з шкільним законом (1869 р.), – заснування різних типів дошкільних установ:

- “фребелівських огородців” (дитячі садки, які працювали за методикою Фребеля);
- “охоронок” (інституцій суспільної опіки для дітей незаможного населення) та ясел для малюків.

За висновком сучасних дослідників, дошкільні заклади на Закарпатті постали з об’єктивних соціально-економічних, політичних і культурно-освітніх потреб людей:

- формування капіталістичних відносин та зростання найманої праці, зубожіння сільського населення (мати, що опікувала дитину, втрачала ці позиції);
- розширення спроб реалізації підростаючого покоління українців, починаючи з раннього віку [2; 3].

Н.Кобринська вперше оприлюднила питання про потребу в охоронках – українських закладах суспільної опіки та виховання бідних дітей працюючих матерів. Вони повинні були бути оберегами тіла та душі найменших українців [3].

На початковому етапі ідея українського дошкільного закладу належала жіночому громадському рухові, а її популяризація стала справою жінок. З початку ХХ століття помітно вирізняється різка зміна оцінки ролі українських дошкільних закладів у культурно-освітньому розвитку суспільства. Найважливішими принципами виховання вважалися моральність, природовідповідність, опертя на індивідуальні особливості дитини. Водночас виховання мало бути глибоко національним. Саме це положення офіційно покладалось педагогікою в основу діяльності вже першого дошкільного закладу, який працював за методикою Фребеля і вносив національний компонент у роботу з дітьми, передусім, рідною мовою й усною народною творчістю.

Головним напрямом розвитку теорії і практики діяльності дошкільних установ у часи протидії буржуазній Чехословаччині стало утвердження національної системи виховання. Ця обставина визначила зміст підготовки вихователів та вимоги до їх фаху.

У 1918-1922 рр. подекуди почали створюватися невеличкі оселі, а з 1925-1926 рр. започатковано збір обладнання і відродження змісту їх роботи. Починаючи з 1927 р., організується два типи осель: дівоча та хлоп’яча. Конгрес Українського жіноцтва обґрунтував вимогу до “Рідної школи” щодо заснування семінарії для підготовки фахівців дошкільників-садівничок.

Отже, пройшовши шлях від перших примітивних захоронок до організованих дошкіль, від елементарної фізичної опіки та найпростіших виховних ініціатив до формування національної свідомості в найменших, Закарпатське дошкільня на кінець 30-х рр. увібрало традиції народної педагогіки і функціонувало як консолідуюча ланка між українською родиною та національною школою.

Особливий інтерес викликають окремі положення постанов та резолюцій Першого Українського Педагогічного Конгресу. Зокрема в позиції “Шкільна політика” досить однозначно сформульовано вимогу Верховного політичного проводу українського народу щодо структури шкільної системи. Її потрібно створювати, починаючи з установ дошкільного виховання та завершувати університетами і школами академічного рівня. Ці заклади вписувались у подальшому в цілісну систему поглядів про структурно-функціональні та освітні тенденції дитячих садків. Окремі положення такої системи розглядалися в контексті всієї шкільної політики в Західній Україні, в тому числі Закарпаття, що розглядаємо в низці причин історичного характеру. Водночас, слід зауважити, що започаткована методологія в освітній галузі періоду 30-40 рр. на терені західноукраїнських земель може бути використана і в наші дні.

Певні зрушення спостерігаються в тодішній практиці підготовки спеціалістів дошкільного виховання. Аналіз джерельної бази свідчить, що

особливо активно ця підготовка здійснювалася за методами Фребеля та Марії Монтессорі. Цікавим є той факт, що “садівники” ґрунтовно вивчали психологію дошкільного виховання, методику релігійного та фізичного виховання, гігієну та ручну працю на тих курсах, які створювались. Згодом це стало поштовхом до першого в Західній Україні часопису – “Українське дошкільля”. На його сторінках упродовж 1938-1939 рр. обговорено широкий спектр теоретико-методичних питань щодо навчання й виховання дошкільнят.

Загалом слід відзначити, що дошкільля в 40-х рр. у Закарпатті за своїм змістом однозначно було прогресивним та перспективним, зорієнтованим на європейську освітню систему. Незважаючи на те, що дошкільля не набуло ще масового характеру, а навчання та виховання здійснювалось лише на опікунському, благочинному та релігійному рівнях, заснування дитячих дошкільних закладів, як і підготовка для них педагогічних кадрів, сприяли зародженню й розвитку національної теорії і практики в царині дитинства. Педагоги А.Животко, С.Русова, Ю.Дзерович активно розробляли методологію національної системи дошкільля.

Враховуючи, що з вересня 1919 р., всупереч волі народу за Сен-Жерменським договором Закарпаття було включено до складу буржуазної Чехословаччини, завдяки зусиллям прогресивних педагогів і культурно-освітніх діячів на чолі з А.Волошиним для всіх національностей краю відкривались освітньо-виховні заклади рідною мовою. Отож у 1937-1938 рр. на Закарпатті їх кількість становила 50 заходнок, з них – з чехословацькою мовою 49, а з німецькою – 1. Материнські школи (заходнокки, дитячі садки), які працювали відповідно до мови навчання. Їх кількість на 1920-1921 н.р. становила: українські 33 з 36 класів, в яких перебувало 1101 дитина; чеські 4 з 4 класів (151 дитина); угорські 8 з 8 класів (341 дитина); німецькі 1 з 1 класу (61 дитина). Порівняно з 1931-1932 н.р. маємо такі дані: українські 45 з 51 класу (2480 дітей); угорські 13 з 13 класів (773 дітей); німецькі 1 з 2 класів (100 дітей).

Трагічною сторінкою в історії Закарпаття були 1939-1944 роки. Влада закривала українські навчально-виховні заклади і відкривала їх з угорською мовою навчання. Щоб повністю змадяризувати населення краю, офіційно проголошено угорську мову державною. Внаслідок цього зменшилася і кількість дитячих садків. І лише з 27 жовтня 1944 року, коли було звільнено закарпатські землі від чужоземного ярма, на Закарпатті здійснювалася корінна реорганізація системи народної освіти з такою структурою: дошкільня освіта і виховання, обов'язкова початкова та неповна середня освіта, мережа заочних і вечірніх шкіл.

Починаючи з 1946 року, зростає кількість дошкільних закладів: 1946 р. – 210, 1960 р. – 334, 1970 р. – 532, 1980 р. – 643, 1985 р. – 660, 1986 р. – 663 і т. д. В краї діє єдина програма дошкільного виховання і навчання, а дошкільно

виховання посідає чільне місце в ланці освіти і виховання підростаючого покоління майбутніх громадян України. Ретроспективний аналіз порушеного дослідження переконає в тому, що поліетнічність краю, як одна з визначальних ознак, що вплинула на дошкільля Закарпаття, сьогодні обумовлює вивчення низки проблем соціального й організаційно-методичного забезпечення його функціонування в національному та європейському освітньому просторі.

1. Гомонай В.В. Історичний огляд розвитку освіти та педагогічної думки на Закарпатті // Гомонай В.В. Антологія педагогічної думки на Закарпатті (XIX-XX ст.). – Ужгород, 1992 – С.3-35.
2. Ілько В.І. та ін. Історія Закарпаття II пол. XIX – поч. XX ст. в радянській історіографії // Закарпаття: минуле і сучасне: Збірник. – Ужгород, 1986 – С.20-30.
3. Освіта в східній Галичині, на Буковині та Закарпатті // Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні. Нариси. – К., 1991. – С.159-187.

Olena Dobosh

MOVEMENT NATIONAL PRESCHOOL EDUCATION ON ZAKARPATTIA: THE RETROSPECTIVE ANALYSIS

In article the basic periods of becoming of preschool education on Zakarpattia are considered, its driving forces and prospects of the further development are proved.

Любов Карабінович

ПІДГОТОВКА НАУКОВИХ КАДРІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1945-1960 рр.)

Вища освіта є джерелом інтелектуального потенціалу народу, вона повинна забезпечувати формування професіонала, “зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток і готового працювати творчо” [1, с. 2]. Отже, першочерговим завданням, яке стоїть сьогодні перед освітньою галуззю, є підготовка наукових кадрів – людей, спрямованих не тільки на здобуття, а й на вироблення знань, спеціалістів певної галузі науки. Окремі аспекти роботи з молодими педагогічними кадрами знайшли відображення у працях вітчизняних педагогів, а саме: А.Алексюка, І.Зязюна, В.Лугового, В.Майбороди, С.Максименка та ін. Питання формування дослідницько-педагогічних умінь та творчої активності молоді досліджено в дисертаційних роботах Т.Мишковської, О.Полякової. Проблеми підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів через аспірантуру порушені у К.Гусева, Б.Розова, Т.Сидорук та ін. Однак, залишається не вивченою робота аспірантури у вищих педагогічних закладах України, ретроспективний аналіз діяльності аспірантури у педагогічних ВНЗ у другій половині ХХ століття

Саме тому метою даного дослідження є висвітлення тенденцій підготовки наукових кадрів в аспірантурі вищих педагогічних закладів України упродовж 1945-1960 років.

Освітня галузь після закінчення Другої світової війни відчувала гостру потребу у науково-педагогічних працівниках. У Київському, Харківському, Одеському педагогічному та Харківському педагогічному інституті іноземних мов відновила свою роботу аспірантура [6, арк. 1-4]. Архівні дані засвідчують, що на початок 1946 року в аспірантурі при педагогічних ВНЗ навчалось 50 аспірантів (43 з відривом та 7 – без відриву від виробництва). У складі зарахованих було недостатнім число осіб, що мали педагогічний стаж роботи [6, арк. 13]. Упродовж 1948-1950 років не виконувався план набору в аспірантуру педагогічних закладів освіти. Так, наприклад, у Київському педагогічному інституті імені Горького у 1948 році при плані набору 31 особа, фактичний набір становив – 30 [8, арк. 1]. Дана тенденція спостерігалася і в інших педагогічних закладах освіти. Аналіз джерельної бази показує, що низькою була якісна сторона підготовки аспірантів. Тому кафедри педагогічних ВНЗ проводили роботу з відбору та підготовки кандидатів в аспіранти з числа здібних студентів. В пояснювальній записці до статистичного звіту Міністерства освіти УРСР вказувалось, що “таким студентам надано допомогу в області вибору спеціальності. Вони брали активну участь у роботі кафедр, а також у наукових гуртках, виступали з доповідями на студентських, інститутських та міських конференціях” [8, арк. 32]. З метою покращення роботи аспірантів на основі рішень Колегії Міністерства освіти УРСР 5 лютого 1949 року Міністром освіти УРСР був виданий спеціальний наказ, згідно з яким в практику першого року навчання аспірантів вводилась “наукова розробка окремих питань певної складності; підготовка доповідей і виступів на засіданнях кафедр, наукових сесіях і конференціях” [7, арк. 124]. З метою набору здібної молоді підбирались кандидати в аспірантуру з числа випускників-відмінників, а також із числа кращих викладачів середніх шкіл, які мали здібності до наукової роботи [7, арк. 127].

У 1950-1951 н.р. аспірантура працювала у п'яти ВНЗ (з'явилась в Одеському педагогічному інституті іноземних мов). Детальні дані про роботу аспірантури показано в табл. 1.

Як показує аналіз таблиці, надалі простежується тенденція до збільшення чисельності аспірантів. При невеликому плані набору конкурс складали два чоловіки на місце. Причому 18,5% становили ті аспіранти, котрі вступали до аспірантури відразу після закінчення ВНЗ. Найбільшою популярністю користувалися гуманітарні спеціальності: філологічні (84 аспіранти), педагогічні (36), марксистсько-ленінська філософія (9) [9, арк. 15]. Різке кількісне зростання числа аспірантів, залучення студентської молоді до наукової

роботи свідчать про ріст репутації професії науковця. Однак, збільшення чисельності аспірантів не завжди призводило до якісних змін. Так, у 1952 році аспірантуру закінчило 48 осіб, із них представило дисертації до захисту тільки 19, і жоден аспірант після завершення аспірантури не захистив дисертаційне дослідження вчасно [9, арк. 5].

Таблиця 1

Про роботу аспірантури педагогічних ВНЗ за 1950-1951 н.р.

К-кість аспірантів на 1.12. 1950 р.	План прийому на 1951 р.	Подано заяв	Витримали іспити		Зараховано на 1 рік навчання	Закінчили аспірантуру		К-сть аспірантів на 1.09. 1951 р.
			всього	в.т.ч. відразу після закінчення ВНЗ		із захистом дисертації	з поданням до захисту	
167	60	124	76	23	59	3	15	191

Таблицю складено за: ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 934. – 73 арк. – Арк. 5.

Для залучення до наукової діяльності найбільш здібних, творчих представників молоді педагогічні заклади використовували такі форми роботи з відбору кандидатів в аспірантуру: щорічне відрядження у різні регіони республіки викладачів вищих педагогічних закладів з метою пошуку талановитої молоді; рекомендації кращих випускників для вступу в аспірантуру безпосередньо після закінчення інституту [2, арк. 128, 129].

Період 50-х років характеризується зростанням ролі науки, особливо у гуманітарній галузі, ростом мережі аспірантур у педагогічних закладах, припиненням зростання чисельності аспірантів та поліпшенням якості їх підготовки у педагогічних закладах, зміною порядку вступу до аспірантури, збільшенням розмірів стипендій, підвищенням вимог до захисту дисертацій. Зверталась увага і на покращення змісту роботи аспірантури: вперше введено правило про захист дисертації після опублікування її основних положень у вигляді статей або монографії. Однак, аналіз джерельної бази свідчить, що система навчання аспірантів була незадовільною: “аспірантам не читають

лекцій з основних проблем педагогічної науки” [10, арк.51], педагогічна практика “зводиться до проведення 2-3 лекцій, здебільшого випадкових; аспіранти не обізнані з елементарними поняттями педагогіки вищої школи” [10, арк.52]. Оновлення правил прийому до аспірантури відбулося в другій половині 50-х років, зокрема, вказувалось на необхідність прийому до аспірантури в галузі педагогіки осіб, у яких стаж роботи становить не менше п’яти років, котрі мають друковані праці, знають одну іноземну мову і “добре розуміються на питаннях марксистсько-ленінського вчення” [12, арк.2]. Отже, можна стверджувати про ідеологізацію процесу навчання в аспірантурі педагогічних закладів освіти.

Таким чином, в 50-60 роки ХХ століття не враховувались потреби навчальних закладів у майбутніх фахівцях, не виконувався план прийому в аспірантуру. Це можна пояснити низькою матеріально-технічною базою вищих педагогічних закладів освіти, невисокою оплатою праці аспіранта та науковця.

У 60-ті роки наука була оголошена галуззю народного господарства. КПРС контролювала науково-кадрову підготовку. Це підтверджувалося постановами, що стосувалися відбору, підготовки, атестації наукових кадрів [4; 5]. Характерним для прийнятих документів була концентрація уваги на оволодінні аспірантами основами марксистсько-ленінської філософії, яка була єдиною методологією науки того часу. У постановах окреслено завдання щодо річного планування підготовки наукових кадрів, встановлено додаткові пільги для аспірантів-заочників. Перед аспірантами ставились вимоги щодо закінчення дисертаційних досліджень у визначені терміни, зверталась увага на актуальність досліджуваної наукової тематики і якість наукових робіт, необхідність проходження педагогічної практики, проведення теоретичних та методологічних семінарів. До аспірантури почали залучатися кращі випускники вищих педагогічних закладів України. Важливу роль у діяльності цього підрозділу педагогічних закладів відігравали дослідницькі проблемні групи, очолювані докторами наук. До їх складу входили 3-4 студенти, аспіранти, докторанти. Робота у цих групах давала можливість вести дискусії, обмінюватися досвідом.

На початку 60-х років розширилась мережа аспірантур при педагогічних закладах. З’явилася аспірантура у Кримському, Бердянському, Запорізькому, Черкаському педагогічних ВНЗ. У 1962 році виконано план прийому в аспірантуру. На педагогічні спеціальності вступило 23 аспіранти: з них 20 – з відривом, 3 – без відриву від виробництва [11, арк.3]. Пояснювалося це зростанням чисельності педагогічних ВНЗ у порівнянні з вищими навчальними закладами інших галузей.

Наприкінці 60-х років уряд УРСР посилив увагу до якості дисертаційних робіт, давались розпорядження “вжити заходів для підвищення

актуальності дисертацій, з тим щоб вони містили нові наукові висновки та практичні рекомендації і сприяли розробці проблем, які мають найбільш важливе значення для розвитку природничих і суспільних наук, техніки, економіки, культури країни” [3, с.368]. Переваги при зарахуванні до аспірантури надавались спеціалістам, які склали кандидатські іспити. Водночас підготовка наукових кадрів не відповідала вимогам того часу; незадовільним був відбір в аспірантуру спеціалістів, які виявили здібності до наукових досліджень; низький відсоток завершених в установлені терміни дисертаційних робіт; невисокий науковий рівень дисертацій; невиконання планів підготовки аспірантів. Такі протиріччя пояснюються тим, що не всі постанови партії та уряду в досліджуваній період виконувались, часто бажане видавалось за дійсне, у звітах та доповідних записках простежувались неточності в показниках роботи аспірантури. Найбільш повну картину плану діяльності аспірантури при педагогічних закладах УРСР по галузях наук подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Про роботу аспірантури за 1962 рік

Спеціальності	План прийому		Прийнято		план випуску	випуск із захистом дисертації	з представленням до захисту
	з відривом від виробн.	без відриву від виробн.	з відривом від виробн.	без відриву від виробн.			
Фізико-математичні	14	3	14	2	71		1
Філологічні	9	-	9		3		3
Географічні	1	-	1				
Педагогічні	20	3	20	3	10	1	4
Всього	44	6	44	5	84	1	7

Таблицю складено за: ЦДАВО України: – Ф. 16. – ОП. 15. – СПР.3353. – Арк. 3.

Аналіз таблиці показує, що найбільший план набору був на педагогічні спеціальності, спостерігалось збільшення плану прийому в аспірантуру педагогічних закладів освіти на фізико-математичні спеціальності, що було викликано потребами економічного життя республіки; виконання плану набору аспірантів як на очну, так і на заочну форми навчання. Дієвість аспірантури, яка виявлялася у своєчасному захисті дисертацій, залишалася низькою. Змінились правила вступу до цього підрозділу ВНЗ. Безпосередньо після закінчення ВНЗ можна було вступити до аспірантури тільки за рекомендаціями ради педагогічного закладу. Усі кандидати до вступу в аспірантуру проходили співбесіду з науковим керівником і складали іспити зі спеціальності, історії КПРС та іноземної мови в обсязі програм вищих навчальних закладів. Існуючий раніше іспит із філософії замінено екзаменом з історії КПРС. У 1968 році план прийому в аспірантуру по МО УРСР виконано на 100%, на відміну від останніх п'яти, що видно із табл. 3.

Таблиця 3

Кількісні показники діяльності аспірантури педагогічних закладів освіти за 1963-1968 рр.

Роки	План прийому			Фактично зараховано			Фактично зараховано (у відсотках)		
	всього	стац.	заочно	всього	стац.	заочно	всього	стац.	Заочно
1963	71	62	9	55	46	9	77,5 %	74,2 %	100%
1964	91	74	17	84	61	17	92,3%	82,4 %	100%
1965	88	68	19	83	66	17	94,3%	97,1%	89,5%
1966	87	69	18	81	65	16	93,2%	94,2%	88,8%
1967	88	74	14	82	71	11	93,1%	95,9%	78,6 %
1968	96	77	19	96	77	19	100%	100 %	100 %

Таблицю складено за ЦДАВО України: – Ф. 166. – ОП. 15. – Спр. 6563. – Арк. 2.

Як показують табличні дані, у період з 1963 до 1968 років припинився ріст чисельності аспірантів, не виконувався план прийому в аспірантуру педагогічних вузів України, за винятком набору на заочну форму навчання в окремі роки. Це пояснюється недостатньо кваліфікованою підготовкою випускників педагогічних ВНЗ до науково-педагогічної діяльності.

Отже, аналіз роботи аспірантури у вищих педагогічних закладах України дає підставу стверджувати про наявні тенденції в розвитку аспірантури

упродовж 1945-1960 рр. Найважливішими, на нашу думку, є: ріст мережі аспірантур; зміна чисельності аспірантів; низька якісна підготовка, яка пояснюється недостатньою матеріальною базою вищих педагогічних закладів освіти, падінням престижу праці науковців; невиконання планів прийому до аспірантури при існуванні конкурсу; підготовка великої кількості фахівців гуманітарних спеціальностей.

Для більш повного вивчення проблеми підготовки наукових кадрів вищих педагогічних закладів України подальшого дослідження вимагає зміст роботи з обдарованою молоддю в аспірантурі ВНЗ другої половини ХХ століття.

1. Концепція педагогічної освіти / М-во освіти України, Інститут змісту і методів навчання міносвіти України, Інститут педагогіки і психології АПН України. – К., 1998. – 20 с.
2. Київський обласний державний архів. – Ф. 8177. – Оп. 2. – Спр. 481. – 150 арк.
3. КПРС в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. – К., 1981. – Т. 9. – 540 с.
4. Сборник постановлений правительства СССР – 1961 – №10. – С. 79.
5. Сборник постановлений правительства СССР – 1962. – №7. – С. 57.
6. Центральний державний архів вищих органів влади та управління (ЦДАВО України) – Ф. 166. – Оп.15. – Спр.68. – 17 арк.
7. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 626. – 130 арк.
8. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 797. – 139 арк.
9. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 934. – 73 арк.
10. ЦДАВО України. – Ф. 166. – ОП. 15. – Спр. 3353. – 101 арк.
11. ЦДАВО України. – Ф. 166. – ОП. 15. – Спр. 4715. – 15 арк.
12. ЦДАВО України. – Ф.166. – ОП.15. – Спр. 6563. – 16 арк.
13. ЦДАВО України. – Ф.166 – Оп.15. – Спр. 1854. – 260 арк.

Lubov Karabinovych

PREPARATION OF THE SCIENTIFIC STAFF IN HIGHER PEDAGOGICAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE (1945-1960 YEARS)

In the paper the tendencies of preparation of the scientific staff in pedagogical establishments of Ukraine on 1945-1960 are considered. In the article mark the important among their next: decrease the numerous of post-graduates, low quality preparation, nonexecution the post-graduate study the plans of admission.

Ірина Кланічка

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДЛЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ГАЛИЧИНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Історичний досвід показує, що цивілізоване демократичне суспільство може існувати за умов високої громадянської свідомості її членів, чіткої позиції щодо вирішення глобальних проблем, з якими стикається людство.

На сьогоднішній день значну роль в особистісному розвитку людини, формуванні її громадянської позиції, у вирішенні соціально-економічних, освітніх, морально-виховних проблем нашої держави відіграє освіта дорослих.

Наукова і практична спадщина в сфері освіти дорослих у Галичині тривалий час перебувала поза увагою дослідників. Лише із здобуттям Україною незалежності розпочалося активне дослідження ролі культурно-освітніх товариств, громадських організацій у розбудові системи освіти, в т. ч. і освіти дорослих, її становленні і розвитку. Цій проблемі присвячені наукові праці Л.Вовк, Б.Ступарика, Л.Тимчук. Грунтовним дослідженням, в якому висвітлено доробок галицької суспільності у розвитку освіти дорослих, є праця польського дослідника Є.Поточни "Розвиток освіти в Галичині (1867-1918 рр.)". Автор дослідив загальні тенденції освіти дорослих, не вдаючись до детального аналізу роботи українських товариств, умов функціонування яких значно відрізнялися від умов діяльності аналогічних польських інституцій у зв'язку з тим, що влада у краї фактично належала польській верхівці, яка всіляко перешкоджала освіті й вихованню українців.

Водночас залишається не дослідженою діяльність з освіти дорослих у Галичині у міжвоєнний період ХХ століття, коли умови функціонування українських організацій значно ускладнились у зв'язку із антиукраїнською політикою польської влади. Саме в цей період відбулися суттєві зміни у меті, змісті та організації освіти дорослих, зроблено вагомий вклад у розробку її теоретичних основ. У нашому дослідженні спробуємо проаналізувати роботу просвітників, з'ясувати причини недостатньо високої ефективності їх роботи та показати боротьбу за покращення культурно-освітнього рівня населення.

Друга половина ХІХ-го століття була часом бурхливих перемін у суспільно-економічному та національно-культурному житті Галичини.

Модернізація виробництва, зміни у сільському господарстві, розвиток науки і техніки зумовили конфлікт між старим і новим, прогресивним. Ці переміни виявили протиріччя між потребами суспільства і реальним розвитком освіти, підготовленості населення до життя у нових умовах.

У зв'язку з тим, що державна система освіти не забезпечувала цих потреб, у краї розгортається громадський рух, спрямований на зародження і становлення організованої просвітньої діяльності, на освіту й виховання

дорослих, створюються товариства, провідне місце серед яких займала "Просвіта".

Важливу роль у культурно-освітній праці відігравали організатори і провідники просвітньої роботи, які повинні були мати освіту та відповідну фахову підготовку.

Освітній діяч, а особливо член виділу читальні "Просвіти", бажачи як слід виконати обов'язки, покладені на нього товариством і статутом, мав вивчити "освітню працю у всіх її проявах": ознайомитись із програмою народної освіти і методами освітньої діяльності; навчитись ведення самоосвітніх гуртків та курсів "голосного читання"; вміло керувати аматорським театральним гуртком; вивчити техніку бібліотечної справи; боротись з неграмотністю і малограмотністю; організовувати дитячі садки, гуртки молоді і т.п. "Одним словом віддати себе освітній справі позашкільного перевиховання українського народу при допомозі ширення знання і заціплення в нашому народі культурних придбань" [1, с.46].

Відомий просвітницький діяч і бібліограф І.Калинович, розробивши програму і поділ просвітньої роботи по читальнях "Просвіти", вважав, що освітніми діячами на місцях мають обиратися члени виділу, а провідників освітньої праці потрібно вибирати з найсвідоміших та найздібніших громадян, які розуміли б освітні завдання і віддавали б свої знання і сили просвітній роботі [1, с.51].

Практичну освітню роботу кожен проводив на свій розсуд. Провідників було багато, доказом чого є зростання числа просвітніх установ, велика кількість членів у них. Практичним працівникам доводилося виконувати будь-яку роботу, вони були самотні інтелігентами в даних місцевостях і рідко коли старалися підготувати собі помічників з числа людей, для яких була призначена народна освіта. Вони брали на себе різні обов'язки, з якими через брак часу не могли впоратися. Це спричиняло застій у роботі, "певного рода нервозність, яка веліла їм в почуттю відповідальності за хід справи будь-усуватися, будь шукати оправдання для себе в дійсних або придуманих хибах народу" [3, с.30].

Однією з причин низького рівня роботи читалень була відсутність працівників, які б могли опрацьовувати періодичні видання, пресу та художню літературу і вміло доводити їх до широких народних мас. Щоб підготувати для читалень лекторів, львівська філія "Просвіти" влаштувала з 12 по 19 квітня 1911 року однотижневий просвітньо-економічний курс для провідників читалень [10, с.37].

Писати або викладати для народу було справою, яка вимагала перш за все детального опанування предметом, про який ішла мова, а по-друге, зазначав у своєму рефераті "Про організацію Просвіти" Є.Олесницький

на Першому просвітньо-економічному конгресі, – вміння врахувати спосіб думок, світогляд публіки, аудиторії, для якої пишеться або викладається. Доповідачі не розуміли, що виступ перед народом вимагає більшої підготовки, ніж перед інтелігенцією. Досить часто прелегенти (лектори) були ознайомленні з матеріалом поверхово. Такі виклади (лекції) приносили більше шкоди, ніж добра.

Причиною цього була відсутність спеціальної їх підготовки, як це, наприклад, мало місце в Німеччині, де діяли наукові курси (“Prelegenten Kurse”) для прелегентів просвітніх організацій. Тут вони навчалися популярно викладати матеріал. Подібні курси запровадила стрийська філія “Просвіти”. Перед тим, як іти з викладом до читальні, кожний прелегент мав попередньо опрацювати матеріал і отримати оцінку на нього. Ця процедура на практиці давала добрі результати [9, с.32-33].

Після Першої світової війни та визвольних змагань Головний віділ товариства “Просвіти”, щоб налагодити зв’язок з провінцією, вислав туди делегатів на загальні збори філій та читалень, налагоджував контакти з діячами в повітових містах, доручав скликати повітові просвітні наради, на яких представники Головного віділу виголошували реферати і разом з місцевими організаторами намічали плани оновлення життя [4, с.6].

На шпальтах часописів освітники друкували статті, в яких пропонували своє бачення шляхів вирішення проблеми підняття культурно-освітнього рівня народу, підготовки людей, які б професійно підходили до освітніх завдань.

Вважаючи освіту найкращим засобом формування гармонійно розвинутої людини, а з другого боку – шляхом досягнення політичної незалежності, голова товариства “Просвіта” М.Галушинський бачив, що форми і методи, які використовувалися в освітній роботі, були недостатніми, а часто і шкідливими. Андрагог, добре розуміючи значення позашкільної освіти й виховання, вимагав від освітників фаховості і тому перший запропонував ідею створення при “Просвіті” Освітнього Інституту для підготовки освітніх працівників [7, с.1].

На загальних зборах товариства “Просвіта” було прийнято рішення про створення такого закладу. Однак ухвала не була реалізована, тому що кошти однорічного функціонування такого інституту, до складу якого входили б 20 кандидатів і 3-4 вчителі, складала б понад 30 тис. злотих. Такої суми грошей “Просвіта” не мала.

Коли через брак коштів не можна було втілити задумане в життя, М.Галушинський у своїх публікаціях і промовах при кожній нагоді закликав освітян до праці над собою і самовдосконалення [7, с.1].

Частковою реалізацією ідеї Освітнього Інституту було утворення просвітньо-організаційної підкомісії для студентів, яка діяла з грудня 1925 до бе-

резня 1926 року. Підкомісія збиралася два рази на тиждень, в ній брало участь 30 осіб. Відвідувались освітні і виховні установи у Львові і за його межами.

Крім того, просвітньо-організаційна комісія використовувала кожен нагоду, щоб влаштувати дискусійні сходи і виклади з освітніх питань [5, с.231].

Значне місце в освітній роботі займали освітні наради та з’їзди. Організація з’їздів сприяла фахово-теоретичній підготовці освітніх працівників. Вони стали важливим чинником у налагодженні зв’язків з усіма структурами освітньої організації.

Це були перші важливі кроки у напрямку вдосконалення змісту роботи на місцях, до переходу від організаційних форм та “клубового життя” по читальнях до реальної освітньої діяльності.

На Освітньому Конгресі 1929 р. у Львові доповідачі у своїх виступах піднімали питання про те, хто саме покликаний проводити культурно-освітню роботу серед дорослих. Панувала думка, що позашкільна освіта тим відрізняється від шкільної, що не вимагає для проведення роботи кваліфікованих сил, – кожна грамотна, більш-менш інтелігентна особа може працювати у сфері позашкільної освіти. Так, С.Сірополко стверджував, що кожна інтелігентна людина може і мусить в тій чи іншій мірі стати культурно-освітнім працівником, але для досягнення належного ефекту від самої праці необхідно озброїти її спеціальним знанням методів роботи на обраній нею ділянці позашкільної освіти [2, с.113].

Нагальною проблемою був брак кваліфікованих освітніх працівників, які б організовували освітню роботу, вміли поставити справу освіти дорослих на відповідний рівень. Пересічним типом просвітнього працівника була людина доброї волі, без будь-якої підготовки, без найменшого поняття про освітню справу, дуже часто самоосвічена. Просвітні організатори чи урядовці, на плечі яких лягало ведення освітньої діяльності в повіті, були в основному людьми без фахової освіти, будь-якої кваліфікації, “які тільки випадково, ради хліба, тому, що не могли деінде приміститись – попали на цей шлях” [2, с.12].

Необхідно було перейти від благодійності і випадковості у сфері позашкільної освіти до фахової, планової, систематичної роботи та “... вести її й надалі з тою ідейною відданістю, яка властива нашій інтелігенції, що виходить у нас з самих негрів нашого народу” [2, с.112].

Умовами цієї планової і систематичної роботи, за словами С.Сірополка, були, по-перше, повна незалежність діяльності працівників від адміністративного втручання, по-друге, підготовка просвітніх кадрів шляхом організації спеціальних курсів, шкіл, особливо – Освітнього Інституту для навчання інструкторів позашкільної освіти [2, с.126].

Просвітня діяльність вимагала постійної підготовки та підвищення кваліфікації просвітніх працівників. З цією метою “Просвітою” в 30-х роках організовувалися з'їзди, проводилися просвітньо-організаційні наради, конференції. Організовано низку курсів для перепідготовки бібліотекарів, провідників самоосвітніх гуртків, аматорських театрів, тощо та відпрацьовано для них детальні інструкції й вказівки. Результатом проведених заходів було піднесення рівня просвітньої роботи, зростання почуття відповідальності і дисципліни [6, с.66-70].

Заходами філій, комісій при них та філіальних освітніх інструкторів упродовж тільки одного 1934 року було проведено 176 повітових нарад, 184 районних наради, 45 курсів для режисерів і диригентів, 18 курсів для бібліотекарів, 95 курсів для підготовки виділів читальні [11, с.2].

Зусиллям товариства “Просвіта” у Львові з 1 березня по 24 квітня 1937 року був організований перший курс просвітніх інструкторів під назвою “Курс освітньо-виховної праці”. Курсом керувала “Педагогічна Рада”. У програму курсу входило 30 предметів, серед них: “Законодавство у відношенні до позашкільної освіти”, психологія, етика суспільного життя, естетика життя, бібліотекознавство, театральне мистецтво, особисті прикмети освітника, самоосвіта й самовиховання, відвідини установ, бібліотек, музеїв, фабрик, вистав і т.п. Це був перший випуск інструкторів, що мали вести просвітню діяльність так, як цього вимагали тогочасні умови [8, с.103-104].

Товариство “Просвіта” було не в змозі забезпечити пестрібних учителів-опікунів і старалося заповнити прогалини виданням відповідної літератури. Для освітників видавалися поради, вказівки, рекомендації. Зокрема, праця З.Кузеля “Як закладати і провадити народні бібліотеки по селах” (1910 р.), поради В.Целевича “Віднова житя і відбудова майна просвітніх товариств” (1918 р.), методичний підручник І.Калиновича “Як працювати по читальнях “Просвіти” (програма і поділ просвітньої праці) (1926 р.), М.Галушинського “Просвітні наради (практичні поради й вказівки)” (1927 р.), “Провідник для читальняних бібліотек”, який вийшов двома частинами в 1930, 1931 році у Львові. У 1932 році друкується брошура “Свято Просвіти” – поради, як його організувати та проводити, а у 1934 р. – “Поради для самоосвітніх гуртків”. Під редакцією С.Магальяса у 1937 році вийшла праця “Як підготувати та вести Загальні збори” і додаток до неї М.Дужого “Розподіл обов'язків між виділових читальні”.

“Просвіта” видавала календарі, часописи тощо. Часопис “Народня Просвіта” був підручником у справі організації загальнонародної освіти. Це педагогічно-методичний і дидактичний журнал, на сторінках якого друкувалися теоретичні розробки з різних проблем, практичні досягнення у сфері позашкільного виховання.

У часописі “Життя і Знання” у рубриці “Освіта й Виховання” друкувалися численні рекомендації, вказівки, методичні поради, як проводити освітню роботу. Наприклад, “Нарис організації і методики популярних викладів” М.Дужого, “Методика освітньої праці” С.Магальяса. “Бібліотечний Порадник” став провідником та інструктором сільського читального бібліотекаря. В “Аматорському Театрі” подавалися теоретичні і практичні поради режисерам, бібліографія та рецензії, хроніка.

З названих видань вже можна було створити невеличку освітню бібліотеку, в якій знаходилася значна кількість вказівок, потрібних кожному, хто хотів братися до роботи на освітньому полі.

Аналіз досліджуваного періоду ілюструє самовіддану працю освітників щодо організації підготовки і перепідготовки фахівців для кваліфікованого ведення освітньої діяльності на теренах Галичини. Незважаючи на політичні обставини, важке матеріальне становище, прогресивна громадськість краю робила все можливе для популяризації знань серед народних мас, розширення їхнього світогляду, формування національної свідомості, творчості і розвиваючи теорію і практику андрагогіки, здобутки якої можна творчо використати у сучасних умовах розвитку освіти дорослих.

1. Калинович І. Як працювати по читальнях “Просвіти”? (програма і поділ просвітньої праці) // Календар товариства “Просвіта” на звичайний рік 1927. – Львів, 1926 – С.45-71
2. ЦДАУ у м. Львові, Ф.348. – Оп.1. – Спр.136. – 143 арк
3. Галушинський М. Просвітні організації і їх зміст // Просвіта до українського народу – Львів, 1921 – С.23-34.
4. Звіт з діяльності товариства “Просвіта” за час від 1 січня 1921р до 31 марта 1923 р. – Львів, 1923. – 12 с.
5. Звіт з діяльності т-ва “Просвіта” за час від 25 грудня 1925 р. до 24 грудня 1926 р. – Львів, 1927. – 258 с. + додаток
6. М.Д. (М Дужий) Йдемо вперед! // Календар товариства “Просвіти” на переступний рік 1936 – Львів, 1935. – С.66-70.
7. Магальяс С. У першу річницю смерті пок. Михайла Галушинського // Діло. – 1932 – Ч.214. – С.1.
8. Перший курс просвітніх інструкторів // Просвіта. Місячник освіти-виховання-культури – Львів, 1937. – Ч.3-6. – С.103-104.
9. Олесницький Е. Про організацію Просвіти // Перший Український Просвітньо-економічний Конгрес уладжений т-вом “Просвіта” в сороклітє заснованя у Львові в днях 1 і 2 лютого 1909 р. Протоколи і Реферати. – Львів, 1910. – 655 с.
10. Просвітний стан українського населення Львівського повіту і Звіт Виділу Філії тов “Просвіта” у Львові за рік адміністраційний 1911 з углядженем діяльності від початку її основаня. – Львів, 1912. – 84 с.
11. “Просвіта” велитенська культурно-освітня праця серед народу // Діло – 1936 – Ч.127. – С.1-2.

Iryna Klanichka

THE PROBLEM OF TRAINING OF SPECIALISTS FOR EDUCATION OF GROWN-UP PEOPLE IN GALYCHYNA (THE END OF THE XIX TH – 30 YEARS OF THE XX TH CENTURY)

The article reflects the "Prosvita" society's activity directed to the problem of training of specialists for education of adults in Galychyna. It is showed the educational activity of public leaders, their desire to change and improve the situation in this sphere.

Василь Кузьменко

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРЕСІ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

У сучасних умовах розбудови незалежної України великого значення набуває проблема формування світогляду та узагальненої картини світу в підростаючого покоління, оскільки саме молодь є основою освітнього, науково-технічного, економічного та соціально-культурного розвитку нації. Світогляд завжди визначався соціальним характером суспільства, освітньою політикою держави, її ідеологією. Саме тому цьому питанню присвячено чимало наукових досліджень, серед яких виділяються дисертаційні роботи С.Гончаренка, Ю.Руденка, В.Льченко, Н.Нетребко, В.Сисоєнко та інших.

Проблема формування світогляду школярів розглядалася науковцями на різних рівнях: дисертаційні дослідження, виступи на конференціях, наукові та популярні публікації тощо. Слід підкреслити, що в основному вони розглядають світогляд із двох сторін – як основу формування особистості або як цінність освіти.

Учені зазначеного періоду доклали чимало зусиль, щоб вибудувати систему удосконалення процесу формування наукового світогляду школярів. Написані ними дисертаційні дослідження мають велике значення як для розуміння, так і для визначення шляхів реалізації названої проблеми.

Але попри всі досягнення педагогічної науки та успіхи вчителів загальноосвітніх шкіл, ще залишається розв'язати цілу низку психолого-педагогічних завдань, зокрема, довести до широкого загалу через педагогічну пресу можливості проведення роботи з формування на уроках та позаурочній діяльності наукової картини світу і через неї наукового світогляду.

Аналіз журналів, які видано за останні десять років для працівників шкіл ("Завуч", "Рідна школа", "Шлях освіти", "Освіта і управління", Біологія і хімія", "Початкова школа", Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах", "Фізика та астрономія в школі", "Педагогіка", "Начальная школа", "Історія в школі" та багатьох інших), показав, що

проблемі формування світогляду, а тим більше формування наукової картини світу в школярів, присвячена дуже мала кількість статей. У деяких журналах протягом всіх років видання (із часів незалежності України) цій проблемі не присвячено жодної з них ("Математика в школі", "Фізичне виховання в школі" "Історія в школах України" та ін.).

Проблеми світогляду знайшли своє відображення у статтях Л.Потапюк, С.Якименко, В.Гудзя, Ю.Фоміних, А.Обухова, І.Лучків, І.Бродин, С.Сушенка, Н.Кучерової, І.Сиземської. Але всі вони не ставили за мету інтегрованого сформування наукового світогляду школярів.

Мета статті – репрезентувати сторінки історії становлення в учнів наукової картини світу та на її основі – наукового світогляду в педагогічній пресі у зазначений період. Завдання дослідження полягає в аналізі, систематизації й висвітленні поглядів названих авторів на різні аспекти поставленої проблеми.

Питання формування світогляду в школярів завжди привертало увагу як науковців, так і вчителів-практиків. Разом із тим велике значення формуванню в молоді світогляду почали надавати лише за часів радянської влади (формування марксистсько-ленінського світогляду як основи комуністичного виховання людей). У цей період підкреслювалось, що основна функція сформованого світогляду – уміння вести науково-аргументовану полеміку з будь-яким ідейним противником. У зв'язку з наявністю значної кількості ідейних противників, формування марксистсько-ленінського світогляду було найважливішою функцією всієї шкільної освіти, починаючи з початкових класів і до старших. За радянських часів підкреслювалось, що всі педагоги повинні формувати цілісний комуністичний світогляд на основі оволодіння школярами науковою картиною світу (діалектико-матеріалістичне розуміння природи, суспільного життя, людського пізнання тощо). Тільки в ході вивчення основ наук, засвоєння досягнень суспільства в процесі суспільно-громадської та політичної діяльності, продуктивної праці тощо школярі, на думку радянських педагогів, могли ефективно оволодівати діалектико-матеріалістичним світоглядом.

На основі вищесказаного можна констатувати, що в цьому світогляді не були враховані інтереси особистості, її бажання, а світогляд був заангажований, ідеологізований, підкорявся інтересам комуністичної партії.

Після отримання Україною незалежності (1991 р.) науковці почали розглядати проблему формування світогляду особистості з особистісних позицій людини. Так, Л. Потапюк у статті "Формування світогляду особистості як чинник її всебічного розвитку" підкреслює, що "своєрідність світогляду як форми суспільної самосвідомості людини полягає в тому, що, засвоюючись індивідами і, проходячи через їхні життєві цілі й інтереси, він виступає

засобом визначення їхньої власної як теоретичної, так і практичної позиції щодо всіх важливих явищ та подій у світі. На основі світогляду формуються світоглядні наставляння, що впливають на оцінку подій, на вибір цілей і засобів життєдіяльності особи” [1, с.159-169].

Ми поділяємо думку автора, що для формування світогляду особистості важливими є соціально-економічний, соціально-культурний та соціально-педагогічний чинники. Соціально-економічний чинник показує, що на формування світогляду в дітей активно впливають низький рівень матеріального забезпечення сім'ї, незадовільні житлові і побутові умови проживання учнів, велика зайнятість батьків і оточуючих людей роботою та корисними справами або відсутність такої тощо. Соціально-культурний вказує на погіршення відносин між людьми, їх соціальну і державну незахищеність, безробіття, постійне зниження життєвого рівня людей, недостатні умови для психофізіологічного відпочинку та емоційної розрядки, а звідси невпевненість у майбутньому, духовне і моральне зuboжіння, алкоголізм, наркоманія, проституція. До цього слід додати негативний вплив засобів масової інформації. До соціально-педагогічного чинника відносимо і втрату можливостей отримати повноцінну і бажану для учня освіту, бо в переважній більшості випадків якісну освіту можна отримати в ліцеях, гімназіях, за навчання в яких треба сплачувати кошти, а це є неможливим для більшої частини батьків нашого суспільства [1].

Аналогічна ситуація склалася і в системах позашкільного та дошкільного навчання.

Формуванню світогляду дошкільнят та молодших школярів присвячені статті С.Якименко “Формування світогляду молодших школярів засобами інтеграції” та “Формування основ світогляду у дітей молодшої школи”. У своїх працях науковець розглядає формування світогляду дитини засобами інтеграції навчально-виховного процесу. Автор доводить, що в процесі засвоєння інтегративних знань дитина переходить від реактивного до усвідомленого сприймання та розуміння світу, що і дає їй можливості кількісно і якісно оцінювати реалії буття. Це у свою чергу вимагає створення цілісного розвивального середовища з такими підсистемами: технологічна, соціально-психологічна та духовно-особистісна.

Важливою, на нашу думку, є позиція автора стосовно того, що істотним показником розвитку кожної окремої дитини виступає результат оволодіння нею знаннями про людину і світ на основі цілісності та системності їх формування. До характеристик цього процесу відносимо зміст знань (уявлення про себе та різні сфери навколишньої дійсності – природу, культуру, людські стосунки та ін.) і засвоєння способів їх отримання (уміння слухати дорослого, відповідати на запитання та ставити їх, експериментувати з дійс-

ністю). С.Якименко виділяє три складові інтегрованих знань дошкільнят про людину та довкілля: інформаційну, емоційногенну та спонукальну [2, с.9].

Аналіз статті показує, що формування наукового світогляду та природничо-наукової картини світу в школярів можливе лише в процесі об'єднання в єдине ціле фізичних, хімічних, біологічних та інших об'єктивних наукових знань про світ. Базисними для формування природничо-наукової картини світу є форми руху матерії, рівень організації, ієрархія форм руху та рівнів організації. Автор виділяє етапи формування цілісної природничо-наукової картини світу на основі сформованості біологічної, хімічної і фізичної картин світу, пропонує “об'єднати окремі природничі картини світу в єдине ціле на основі підпорядкування шкільних природничих дисциплін єдиному рівневому принципам. Такий підхід передбачає не тільки вивчення окремих предметів через установаження ієрархії рівнів окремої форми руху матерії, а й виявлення перехідних рівнів, що забезпечують ускладнення структурної організації, достатне для виникнення вищої форми руху матерії. Природничо-наукова картина світу формується на основі цілісних міжпредметних знань про ланцюг рівнів структурної організації фізичної, хімічної та біологічної форм руху матерії”. Стосовно сказаного пропонується схема поетапного формування в учнів природничо-наукової картини світу, також рекомендується широко використовувати з цією метою інтегровані уроки [3, с.37-38].

У статті В.Гудзя “Формування у школярів узагальненої картини світу” звернено особливу увагу на важливість повідомлення учням інтегрованих знань. Він підкреслює, що рівень узагальненості в житті людини сприяє формуванню світогляду, системи життєвих цінностей, особистісних якостей, ідеалів, самоусвідомлення, самореалізації та ін., відповідає не окремому аспекту, наприклад, знанням, а особистості в цілому. Отже, узагальненість, на яку має бути спрямована інтеграція шкільної освіти, є по суті системоутворюючим чинником, але вона не може бути обмежена лише інформаційними, пізнавальними межами, а обов'язково має включати особистісний аспект, який, у свою чергу, забезпечується диференціацією змісту освіти та її індивідуалізацією [4].

Вирішення проблем формування світогляду присвячена і стаття Ю.Фоміних “Інтеграційний підхід до формування світогляду учнів”, у якій він звертає увагу на те, що інтегративний підхід до формування наукового світогляду передбачає виокремлення світоглядних питань, що виступають основою в системі світорозуміння і визначають ставлення людини до природи, інших людей, суспільства та до самих себе. Автор показує, що інтегрований підхід вимагає формування таких складових світогляду: економічний, соціально-психологічний, політичний, правовий, релігійний, науковий та ін. Ми

погоджуємося з думкою автора, що світоглядні питання не мають своєї конкретної локальної адреси в навчально-виховному процесі, оскільки вони глобальні і завжди присутні у тих чи інших розділах усіх навчальних предметів. Саме тому вони повинні вирішуватись поступово протягом усього періоду навчання дітей у школі, в ході засвоєння всіх предметів. До того ж набутий у школі світогляд буде уточнюватись все життя в процесі діяльності особистості [5].

А.Обухов у своїй статті справедливо підкреслив, що на формування світогляду учнів впливає процес пізнання світу, який протікає найбільш активно й об'єктивно в ході спеціально організованої вчителем дослідницької діяльності. Він підходить до вирішення цієї проблеми з точки зору особистісно-орієнтованої педагогічної парадигми, за умов якої дослідницька діяльність учнів є творчим процесом спільної праці двох суб'єктів, спрямована на пошук невідомого через використання культурних цінностей народу. В результаті цього формується світогляд дитини. Автор справедливо наголошує, що всі організаційні форми навчання повинні бути спрямовані на побудову змістовної взаємодії вчителя та учня з метою формування особистісного світогляду [6].

Цікаву методику розв'язання поставленої проблеми пропонують І.Лучків та І.Бродина в статті "Формування наукової картини світу під час вивчення фізики". Вони звертають увагу читачів на те, що весь шлях розвитку фізичної науки – це процес становлення фізичної картини світу. Так, першою була механічна картина, її замінила електромагнітна картина світу, а згодом вона стає квантово-польовою – сучасною фізичною картиною світу. Остання – результат узагальнених людством знань з усіх фізичних наук.

На жаль, автори роблять висновок, з яким ми не можемо погодитись: у класах фізико-математичного профілю матеріал можна подавати в повному обсязі, а в інших – на розсуд учителя (вивчати в плані ознайомлення, оглядово або використовувати для роботи з найпідготовленішими учнями). Звідси виникає запитання: хіба не у всіх школярів учителі повинні сформувати сучасну фізичну картину світу? Але якщо ми не створимо її в учнів, то у них не буде сформовано і науковий світогляд – а отже не буде вирішено поставлених перед школою завдань [7].

Формуванню фізичної картини світу в учнів присвячена також стаття С.Сущенко "Синтез фізичних знань при формуванні природничо-наукової картини світу". Хоч стаття й не велика за розміром, але вона показує необхідність здійснення синтезу фізичних теорій у єдину природничо-наукову картину світу. Синтез повинен відбуватись на основі узагальнення і систематизації знань [8].

В статтях С.Терно "Умови формування наукових понять в учнів на уроках історії" та "Технологія формування наукових понять учнів 9 класів

на уроках історії" розглядаються необхідність і можливості формування різних історичних наукових понять, але, на жаль, в ній навіть не згадується про необхідність формування в такий спосіб світогляду учнів.

Слід зазначити, що в пресі зустрічаються також публікації, присвячені формуванню світогляду не тільки в учнів, а й у вчителів. Прикладом може бути стаття Н.Кучеренко "Формування поліідентичності як компонента світоглядної позиції майбутнього вчителя". В ній цілком слушно підкреслено, що формування нових світоглядних орієнтирів, загальнопланетарного мислення майбутнього вчителя є пріоритетним завданням освіти і є стрижнем розвитку професійного становлення особистості [9]. Можна продовжити цю думку так: формування світогляду вчителя є запорукою підвищення ефективності процесу формування світогляду в школярів.

Як зазначалося, світогляд розглядають також і як цінність освіти. В цьому напрямку написана стаття І.Сиземської "Світогляд як цінність освіти: С.І.Гессен, В.В.Зенковський, І.А.Ільїн". Автор констатує, що саме завдяки світогляду світ стає для людини предметом свідомого та практичного засвоєння. Ми погоджуємося із твердженням, що світогляд – це не синонім ідеології, хоч вони мають багато спільного. Основна відмінність у тому, що світогляд завжди особистісний, а ідеологія, як правило, не носить особистісного характеру. Мета сучасної системи освіти в тому, щоб сформувати в учнів світогляд, який гарантує не тільки успішне оволодіння знаннями, а й формує громадянські позиції, орієнтації, готовність і можливість жити повноцінним особистісним і соціальним життям.

І. Сиземська в своїй статті робить дуже важливі висновки: 1) світогляд в умовах постійної диференціації наук виконує роль інтегратора всіх навчальних дисциплін бо окремі факти завжди систематизуються в єдине ціле; 2) освіта без звернення до особистості учня носить формальний характер, а школяр перетворюється в об'єкт різноманітних педагогічних маніпуляцій; 3) професійна праця людини, до якої готує школа, неможлива без активної громадянської позиції, розвиненого правоусвідомлення, готовності до виконання норм суспільного життя тощо, а лише знання не можуть бути достатньою основою для життя в суспільстві. Тобто освіта повинна сформувати особистість, яка зможе активно вести соціальне життя; 4) потрібна спеціальна підготовка шкільних педагогів до вирішення цих завдань, оскільки на сьогодні більшість із них до формування світогляду, на жаль, ставиться байдуже [9, с.58].

Підсумовуючи вищесказане, з тривогою можна констатувати, що проблемі формування світогляду в педагогічній пресі кінця ХХ – початку ХХІ століття приділяється мало уваги. Водночас проаналізовані статті засвідчують безпосередній взаємозв'язок між процесом становлення

особистості і процесом формування в неї світогляду. В реальному житті між ними також існує чітка залежність. Тому подальші напрямки дослідження мають бути присвячені проблемі формування світогляду і наукової картини світу в навчально-виховному процесі сучасної загальноосвітньої школи та позашкільних закладів освіти.

1. Потапук Л. Формування світогляду особистості як чинник її всебічного розвитку // Освіта і управління. – 2002. – Т.5. – №2. – С.159-163.
2. Якименко С. Формування основ світогляду дитини // Палітра педагога. – 2002. – №1. – С.7-10.
3. Заблоцька О. Використання міжпредметних зв'язків з метою формування наукового світогляду учнів // Біологія і хімія. – 2003. – № 1. – С.33-36.
4. Гудзь В. Формування у школярів узагальненої картини світу // Рідна школа. – 1999. – №10. – С.40-42.
5. Фоминых Ю. Интегративный подход к формированию мировоззрения школьников // Педагогика. – 1993. – №4. – С.26-31.
6. Обухов А. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. – 1999. – №10. – С.158-159.
7. Лучків І, Бродин І. Формування наукової картини світу під час вивчення фізики // Фізика і астрономія в школі. – 1997. – №1. – С.20-27.
8. Сушенко С. Синтез фізичних знань при формуванні природничо-наукової картини світу // Фізика і астрономія в школі. – 2002. – №6. – С.22-23.
9. Кучерова Н. Формування поліідентичності як компонента світоглядної позиції майбутнього вчителя // Початкова школа. – 2003. – №7. – С.57-59.
10. Сиземская И. Мировоззрение как ценность образования. С И Гессен, В.В. Зеньковский, И А Ильин // Педагогика. – 2001. – №1. – С.63-67.

Vasyl Kuzmenko

SHOWING OF THE PROBLEM OF OUTLOOK'S FORMING ON THE PAGES OF PEDAGOGICAL PRESS (THE END OF THE 19TH. BEGINNING OF THE 21ST CENTURIES)

The analysis of the publications on the pages of pedagogical press concerning forming of the individual's outlook is given in the article. The outlook is viewed as the basis of the personality's forming and as the value of educational system.

Роман Петришин

НАУКОВО-ОСВІТНІ ЦЕНТРИ УКРАЇНСЬКОЇ ЕМІГРАЦІЇ В ЦЕНТРАЛЬНІЙ І ЗАХІДНІЙ ЄВРОПІ В МІЖВОЄННУ ДОБУ

В умовах будівництва самостійної української державності одним із пріоритетних і перспективних напрямів досліджень у галузі гуманітарних наук є духовне та культурно-освітнє життя українців поза межами України – в європейських країнах у міжвоєнну добу. Важливе місце в історичній і педагогічній спадщині міжвоєнної еміграції займає досвід функціонування мережі науково-освітніх закладів, який може і повинен бути творчо використаний в умовах реформування освітньої системи в Україні.

Організація наукового і культурно-освітнього життя української еміграції сприяла збереженню для наступних поколінь багатотомових освітніх традицій українського народу, забезпеченню безперервності й спадкоємності у розвитку української школи. В сучасних умовах важливо дослідити міжвоєнну діяльність науковців, викладачів, студентів, громадсько-політичних і культурно-освітніх діячів. Завдяки їх праці стали можливими постання і діяльність багатьох українських науково-освітніх інституцій та об'єднань, які координували і визначали напрями розвитку культурно-освітнього та наукового життя української еміграції в країнах Центральної і Західної Європи.

Становлення і розвиток наукового та культурно-освітнього життя української еміграції, визначення й аналіз основних напрямів громадсько-культурної діяльності українських емігрантів висвітлено у працях В.П.Кеміня, О.Ю.Галає, І.С.Руснака, З.І.Нагачевської та ін. Різномісні аспекти багатогранної діяльності зарубіжних українців дістали відображення в дослідженнях вітчизняних істориків. Передусім слід назвати монографію С.Наріжного “Українська еміграція. Культурна праця української еміграції між двома світовими війнами” (Прага, 1942 р.). Заслужують на увагу і дослідження сучасних українських учених-істориків останніх років В.Трошинського, О.Вагіної, В.Череватюк, Т.Бублик, Т.Сидорчук та інших, які стосуються різних сторін життя української еміграції. Однак спеціальних узагальнюючих досліджень, присвячених діяльності українських науково-освітніх центрів міжвоєнної еміграції в європейських країнах немає.

Актуальність цієї теми зумовлюється необхідністю критичного вивчення і врахування досвіду розбудови українських Вищих шкіл, створених емігрантами в міжвоєнний період у країнах Європи. Мета статті полягає в тому, щоб на основі вивчення широкого кола архівних матеріалів та періодичних видань простежити етапи створення мережі науково-освітніх центрів у різних країнах Європи з найбільшими осередками української еміграції – в Австрії, Чехословаччині, Польщі, Німеччині та Франції.

Аналіз джерельної бази дослідження дає підстави стверджувати, що вже в міжвоєнний період (1918-1939 рр.) Західна Європа стає тим тереном, куди після поразки національно-визвольної боротьби 1917-1920 рр. десятки тисяч українців змушені були емігрувати з політичних причин. Найбільше українських емігрантів зосередилося в декількох європейських країнах: Австрії, Німеччині, Чехословаччині, Польщі, Франції. Значно менші українські емігрантські поселення були в Румунії, Югославії, Швейцарії, Бельгії, Великій Британії, Італії. Великий вплив на формування еміграції мала Перша світова війна. Саме з її закінченням бере свій початок новий етап еміграційних процесів з України. Роздробленість українських земель під владою різних держав призвела до появи політичних та соціально-економічних

мотивів, що в свою чергу зумовило політичну і трудову еміграцію. Основний потік її становили вихідці з західноукраїнських земель.

У перші роки після Першої світової війни та поразки у визвольних змаганнях основним центром української еміграції стає Австрія. Тут залишилися деякі українські організації ще з довоєнних і воєнних часів. У Відні тимчасово знайшла своє місце перша хвиля еміграції урядовців УНР й уряду ЗУНР. Численну групу серед українських емігрантів становили науковці, викладачі, діячі культури й мистецтва, відомі політичні та громадські діячі, студенти. У 1920-1922 рр. столиця Австрії місто Відень стає “найрухливішим” осередком з усіх скупчень української політичної еміграції завдяки перебуванню тут членів уряду ЗУНР і наявності в них матеріальних державних фондів [1, с.576].

Організація науково-освітнього та культурного життя в Австрії пов'язана з діяльністю М.Грушевського, С.Дністрянського, О. Колесси, Д. Антоновича, В.Кушніра, В.Липинського та інших, які скеровують свої зусилля на розбудову мережі освітніх закладів різних типів. Саме завдяки Михайлові Грушевському в кінці 1919 р. було створено перший науковий заклад на еміграції - Український соціологічний інститут (УСІ), який проіснував усього близько чотирьох років. А в 1924 р., після повернення Грушевського в Україну, припинив свою діяльність.

Наукова та викладацька діяльність була зосереджена в Українському Вільному Університеті (УВУ), заснованому в 1921 році за ініціативою академічної секції Союзу українських журналістів і письменників на основі чинних наукових систематичних курсів. Причиною його заснування були потреби української еміграції в продовженні своєї фахової діяльності та здобутті українською молоддю вищої освіти. Утворенню УВУ сприяли Товариство прихильників освіти, очолюване С.Дністрянським, УСІ, очолюваний М.Грушевським, та студентське товариство “Січ”. Урочисте відкриття УВУ відбулося 17 січня 1921 р. Педагогічна діяльність УВУ тривала у Відні всього один семестр – до травня 1921 р. Відсутність фінансування у повному обсязі змусила перенести діяльність університету до Праги, де в жовтні 1921 р. розпочалося навчання [2, с.7-8].

Значення цих двох інституцій – УСІ й УВУ – в тому, що вони були єдиними на той час українськими науково-освітніми закладами такого типу як в еміграції, так і на Батьківщині. Вони зуміли об'єднати розпорошені наукові сили українських учених фаховими і науковими інтересами, які в свою чергу дали почин створенню українських наукових, навчальних, освітніх закладів у Чехословаччині, Польщі, Німеччині. Закладені у Відні основні діяльності УСІ та УВУ були продовжені їх організаторами після переїзду на Батьківщину та до Чехословаччини.

Яскравим явищем української науки та культури стала діяльність українських емігрантів у Чехословаччині в міжвоєнний період. Цьому сприяло прихильне ставлення уряду та президента Чехословаччини Т.Г.Масарика до українців, що й дало поштовх формуванню на її теренах найбільшої української еміграції, яка за своїм інтелектуальним потенціалом була найпотужнішою в Європі. Чехословаччина посіла перше місце серед країн розселення українських емігрантів у міжвоєнний період. Початок українській еміграції в Чехословаччині дали військові групи УГА і члени закордонних місій УНР. Головним осередком українського життя за межами Батьківщини стає м. Прага. Влітку 1921 р. тут був заснований Український Громадський Комітет (УГК) під керівництвом М.Шаповала, який завдяки енергії свого голови і його тісним зв'язкам із чехословацьким урядом провів велику культурну й допомогову акцію українським емігрантам [3, с.23-25].

Для зростання значної кількості українських емігрантів, особливо молоді, велике значення мало заснування ряду науково-освітніх установ у Чехословаччині. Зокрема, в Празі в кінці 1921 року було відкрито перенесений сюди з Відня Український Вільний Університет, який, крім навчально-виховної, здійснював і науково-освітню діяльність. Упродовж свого існування на території Чехословаччини УВУ виховав численні кадри українських молодих висококваліфікованих фахівців, учених-дослідників, заснував велику кількість українських наукових товариств. Тут працювали відомі українські вчені – І.Горбачевський, О.Колесса, С.Дністрянський, Д.Дорошенко, С.Рудницький та ін. [2, с.9].

З ініціативи УГК у 1922 р. у місті Подєбрадах була заснована Українська Господарська Академія (УГА), а в 1923 р. у Празі – Український Високий Педагогічний Інститут ім. М.Драгоманова (УВПІ), які готували інженерів і педагогічних працівників. Завдяки значним викладацьким силам при УГА було засновано наукові товариства, створено Інститут професорських стипендіатів, аналогічний сучасній аспірантурі. На високому рівні було поставлено видавництво фахових підручників для Вищої школи. Вийшло дуже багато праць, присвячених вивченню природи, господарства України тощо. У 1935 р. УГА була реорганізована в Український Технічно-Господарський Інститут (УТГІ) з двома відділами – заочного навчання і науковим. УВПІ свою наукову діяльність здійснював через Філософсько-Педагогічне Товариство ім. Сковороди, а пізніше Українське Педагогічне Товариство. Для науково-видавничої діяльності студенти і викладачі заснували при інституті видавниче товариство “Сіач” [1, с.953].

Науково-освітню діяльність у Чехословаччині проводив Український Інститут Громадознавства, який згодом перейменовано на Український Соціологічний Інститут. При ньому було створено Український Робітничий

Університет. Професор Д. Антонович організував у 1923 р. у Празі Українську Студію Пластичного Мистецтва на зразок Академії Мистецтв під назвою "Студії". З різних українських наукових товариств і організацій у Чехословаччині треба відзначити Історико-Філологічне Товариство та Український Академічний Комітет. Перше – здійснювало наукові дослідження в галузі українознавства, а друге – утворено для об'єднання українських діячів науки та їх участі в міжнародній інтелектуальній співпраці [1, с. 913].

Значну роль у розбудові науково-освітніх центрів на Європейському континенті відіграла українська еміграція в Польщі. На її території після остаточної поразки армії УНР восени 1920 р. опинилося біля 25 тисяч українців. У їх середовищі була велика кількість представників наукових, педагогічних, громадських та культурних діячів, а також Директорія УНР на чолі з С.Петлюрою. Польський уряд армію УНР інтернував у таборах, а після їх ліквідації сотням і тисячам українських емігрантів потрібно було шукати вихід зі складного становища. Матеріальну і моральну підтримку емігрантам надавав Український Центральний Комітет (УЦК), створений у Варшаві 1921 р. Та попри все це з Польщі виїжджала велика кількість українських емігрантів, переважно молодь. Вони ставали студентами вищих навчальних закладів у Чехословаччині та Німеччині [4, с. 18].

Осередком української науки в Польщі стала столиця Варшава, де скупчилася значна кількість українських учених. У 1930 році тут засновано Український Науковий Інститут (УНІ), директором якого до 1938 року був О. Лотоцький, а генеральним секретарем Р. Смаль-Стоцький [1, с. 914]. Інститут проводив науково-дослідницьку роботу в галузі української історії, культури, літератури, мови. При ньому діяли курси українознавства.

Помітну роль у науково-освітньому житті української еміграції відігравали міста Каліш, Ченстохова, Ланцут, Стрілково та інші, де були табори інтернованих армії УНР. Особливе місце посідало м. Тарнів. Тут перебував уряд УНР, а також була велика кількість українських наукових, освітніх, культурних діячів. Серед них відомі українські педагоги С. Русова, С. Сірополько, І. Огієнко та ін. У 1921 році у Тарнові було засновано педагогічні курси для таборових учителів, товариство "Освіта", гімназію для дітей українських емігрантів. У цьому ж році з ініціативи українських науковців був утворений Український Народний Університет. Свою діяльність університет здійснював безпосередньо у Тарнові, а також мав філії в Ланцуті, а згодом у Стрілково. Наукові сили цього університету становили професори Кам'янець-Подільського Державного Українського Університету, що в час евакуації разом з урядом УНР відступили за кордон [5, с. 89-91].

У зв'язку з переміщенням великої кількості українських емігрантів до Франції у другій половині 20-х років минулого століття вона стає одним

із провідних центрів української політичної еміграції Європи. За своїм характером українська еміграція у Франції була економічною із західно-українських земель і політичною переважно з Наддніпрянщини.

У Франції загальна кількість українських емігрантів налічувала 10 тис. осіб, а в різні роки міжвоєнного періоду становила до 40-50 тис. Попри те, що серед емігрантів було багато політичних та культурних постатей, у Франції не виникло жодної наукової емігрантської установи, крім Української бібліотеки імені Симона Петлюри в Парижі [6, с. 97-99]. Бібліотека була науковим осередком української еміграції. Тут організовувалися лекції, виклади, було створено початкову школу. Влаштувалися українознавчі виклади як для наукових кіл української еміграції, так і для французьких науковців, які цікавилися українською історією, літературою та й взагалі Україною [5, с. 35].

З другої половини 20-х років почала зростати громадсько-культурна і політична вага української еміграції в Німеччині. Після закінчення Першої світової війни сюди стали прибувати прибічники УНР та ЗУНР, представники різних українських місій. Основні українські наукові сили в Німеччині були зосереджені навколо Українського Наукового Інституту в Берліні (1926-1945). Це був поважний осередок української науки в еміграції. Постав він заходами гетьмана П. Скоропадського та зусиллями Українського товариства допомоги збігцям. Інститут функціонував як філія Берлінського університету. Тут було широко розгорнуто науково-освітню і культурну працю. Інститут здійснював науково-інформаційну діяльність, у ньому відбувалися систематичні лекції з українознавства, виклади у різних німецьких наукових інститутах. УНІ співпрацював з науковцями різних німецьких закладів. В інституті працювали З. Кузеля, Б. Крушельницький, Б. Димінський, М. Антонович та ін. [7, с. 81].

Аналіз науково-освітньої діяльності української еміграції у міжвоєнну добу свідчить про те, що хоч емігранти в силу різних обставин опинилися за межами України, їх праця була тісно пов'язана із загальнонаціональними процесами, спрямованими на збереження національної самобутності, на розвиток української науки та культури. Вона виявлялася у різних формах: популяризації україністики за кордоном; створенні широкої мережі науково-освітніх закладів, установ і товариств; тісному співробітництві з науковцями з різних країн. Учені-емігранти залишили цінний доробок у галузі історії, літератури, мови, педагогіки та й взагалі виховання національно-свідомих українців. Стаття в загальних рисах подає картину науково-освітнього життя української еміграції. В подальших дослідженнях ми розкриємо питання науково-педагогічної діяльності освітніх центрів, організації навчально-виховного процесу у Вищих школах, їх наукового і методичного забезпечення та ін.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск ІХ.

1. Енциклопедія українознавства: В 2-х т. / Під ред. В.Кубійовича і З.Кузели. – Мюнхен–Нью-Йорк, 1949. – Т.1, ч.ІІ. – 1257 с.
2. Український Вільний Університет в Празі в роках 1921-1926 // Тризуб. – 1927. – №29. – С.7-10.
3. Трошинський В. Витоки та історична доля міжвоєнної української політичної еміграції в Європі // Українська діаспора. – 1994. – №6. – С.5-32.
4. Лукашевич А. Українська еміграція в Польщі // Трибуна України. – 1923. – №1. – С.17-21.
5. Наріжний С. Українська еміграція. Культурна праця української еміграції 1919-1939. – К. Вид-во імені Олени Теліги, 1999. – 272 с.
6. Дюпон-Мельниченко Ж.-Б. Громадська діяльність міжвоєнної української еміграції у Франції // Українська діаспора. – 1995. – №7. – С.96-103.
7. Яріш В., Сулима М. Українці в Берліні 1918-1945. – Торонто, 1996. – 256 с.

Roman Petrychyn

RESEARCH CENTERS OF UKRAINIAN EMIGRATION OF CENTRAL AND WESTERN EUROPE IN THE BETWEEN – WAR PERIOD

In the article the author reveals the process of Ukrainian research centers establishment in Austria, Czechoslovakia, Germany, Poland and France
S.Rusova, S.Siropolko and I.Ogienko contribution in the recreation of the Ukrainian national education abroad.

Ірина Плугатор

ОПІКА ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ УКРАЇНИ В ПРОЦЕСІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (60-ті роки ХХ ст.)

У сучасних умовах реформування суспільного життя в Україні відбуваються зміни системи ціннісних орієнтацій, життєвих пріоритетів, особливо серед молоді. Спостерігається погіршення матеріального стану багатьох сімей, виїзд батьків за кордон, послаблення впливу сім'ї на виховання дітей, поширення наркоманії й алкоголізму, дитячої злочинності, агресивності, зростає кількість дітей, які ніде не вчаться і не працюють (сьогодні в Україні таких близько півмільйона підлітків), непоодинокими стали випадки дитячих суїцидів [1, с.7]. Тому у наш час необхідно посилити опікунсько-виховну функцію школи, що робить особливо актуальною проблему опіки дітей і молоді сьогодні.

Проблемам опіки дітей присвячені роботи І.Жерносека, Т.Завгородньої, Є.Коваленко, О.Кононко, Н.Лисенко, Н.Максимової, Б.Ступарика та ін. В них розглядаються різні аспекти зазначеної проблеми: соціальний захист різних категорій шкільної молоді, досвід роботи з ними, теоретичне обґрунтування категорії “опіка” в умовах трансформації суспільства, система закладів опіки в сучасній Україні та ін. Історичний аспект опіки шкільної молоді в Галичині розкривають праці Р.Волянюк. Значний внесок у розробку

проблеми здійснення опікунсько-виховної функції навчальними закладами зроблено польськими науковцями (С.Бадора, Г.Гаєвська, Ф.Кульпінський, К.Мажец, Я.Рачковська, Б.Чередрецька та інші).

Однак у вищезазначених працях практично не досліджується, як саме здійснюється опіка учнів різних типів навчальних закладів у процесі освітньої діяльності як в урочній, так і в позаурочній роботі. Мета даної статті і полягає у спробі розкрити організацію освітньої роботи працівниками дитячих будинків та різні форми спільної діяльності вихователів дитячих будинків і вчителів загальноосвітніх шкіл України з опіки вихованців у освітній діяльності в 60-х роках ХХ століття.

Відомо, що у той час вихованці дитячих будинків навчалися в загальноосвітніх школах. Але дитячий будинок повинен був не стояти осторонь навчально-виховного процесу школи. Відомий педагог А.С.Макаренко зазначав, що дуже помиляються ті батьки, які вважають, що справжнє культурне виховання є обов'язком школи і громадськості, а сім'я в цій галузі нічого зробити не може. Якщо ж вважати, що дитячий будинок – це специфічний навчально-виховний заклад, побут якого повинен наближатися (принаймні, в ідеалі) до побуту сім'ї, то погляди визначного педагога цілком можна віднести й до дитячого будинку. Отже, важливою умовою підвищення ефективності опіки дітей з дитячих будинків, розвитку в них самостійності в поглибленні знань, виробленні загально-навчальних умінь і навичок є педагогічно організована освітня робота працівників дитячих будинків.

Проблема опіки дітей в процесі організації навчальної роботи в дитбудинках була одним із центральних питань, які обговорювались на республіканській нараді працівників дитячих будинків у 1958 році [2, с.94].

Педагогічна спільнота виходила з переконання, що організація освітньої роботи працівників дитячих будинків здійснюється не тільки під час підготовки дітьми уроків, заданих додому, але й на позакласних заняттях освітнього характеру. Головний обов'язок вихователя полягав у тому, щоб навчити дітей самостійно закріплювати знання, навчити дітей вчитися. Саме остання проблема є настільки актуальною у сучасній загальноосвітній школі України, що перший урок 2003-2004 навчального року у всіх загальноосвітніх закладах пройшов під гаслом: “Знання – це скарб, а вміння вчителя – ключ до нього”.

З цієї точки зору був позитивно розцінений досвід вихователки Слов'янського дитячого будинку №5 Сталінської (нині Луганської) області З.І.Кункель, яка змістовно організувала освітню роботу з дітьми. Усю роботу вона спрямовувала на підготовку вихованців, враховуючи їх індивідуальні особливості до самоосвіти, яка не може бути ефективною без відповідного рівня загальнонавчальних умінь і навичок. Тому вчителька, здійснюючи

індивідуальний підхід до дітей, наполегливо домагалася, щоб ця робота в групі проходила в точно визначений за режимом час, щоб кожний вихованець мав певне місце для навчання, щоб у кімнаті завжди був зразковий порядок, чистота, робоча обстановка. Багато часу приділяла вона прищепленню уміння цінити і берегти час. З цією метою вона проводила бесіди на теми: “Бережи свій час”; розповідала дітям, що можна зробити у різних галузях народного господарства за 45 хвилин [3, с.94].

Важливою умовою ефективної організації виконання домашніх завдань дітьми була необхідність уникнення зайвої опіки над дітьми, які мали самостійно працювати, обов’язково перевірити розв’язану задачу, виконану граматичну вправу. Дуже корисним було залучення дітей до парних форм навчання, а саме – взаємної перехресної перевірки вивченого матеріалу (перекази, вірші, таблиця множення тощо), коли один вихованець розповідав іншому те, що він вивчив.

Ще одним принципом організації виконання домашнього завдання була відмова від читання вголос завдання перед усією групою. Недотримання цього принципу могло привести до виховання у дітей безвідповідальності і безтурботності. А завдання вихователів було привчати вихованців уважно слухати вчителя, в разі потреби перепитати незрозуміле, завжди записувати завдання, виконувати його самостійно, як це роблять діти, що мають батьків.

Щоб спонукати вихованця до самостійності, навіть коли йому важко виконати домашнє завдання, вихователь встановлював причину труднощів і допомагав дитині знайти правильний шлях, не забуваючи про те, що виконання завдання не повинно бути механічним.

Важливою умовою виховання самостійності дітей, потреби і навичок самоконтролю була правильно організована перевірка домашнього завдання. Коли вихователь, керуючи процесом самопідготовки, давав вказівки щодо виконання домашнього завдання, то він одночасно з’ясував, як дитина засвоїла матеріал, а потім вибірково перевіряв знання кількох чоловік. Але перевірка ця здійснювалася у взаємодії вихователя і дитини. Так, якщо вихователь, опитуючи дітей, виявляв незнання ними матеріалу, він не обминав такі факти, знаходив причину цього, в разі потреби додатково роз’яснював тему і домагався, щоб вихованець виконав завдання. Разом з тим вихователь повідомляв учителя, що діти натрапили на труднощі при розв’язуванні певних задач, не цілком зрозуміли новий матеріал.

Під час виконання домашніх завдань вихователь враховував здібності дітей, від яких залежали швидкість сприйняття матеріалу, а також завершення виконання домашніх завдань.

Після закінчення своєї роботи діти переходили до так званих вільних занять, які закріплювали і поглиблювали здобуті знання. Вихователь для

цього готував відповідний матеріал: книги для читання, експонати колекцій, таблиці тощо.

Була своя специфіка в організації виконання домашніх завдань з вихованцями старших класів. По-перше, вихователь намагався забезпечити їх додатковим матеріалом (довідники, хрестоматії, літературні твори тощо). По-друге, якщо у вихованців старших класів уже були сформовані на високому рівні навички освітньої діяльності, засвоєння матеріалу і вони потребували тільки консультативної допомоги в організації самостійної роботи, то вони по можливості забезпечувались індивідуальним робочим місцем для підготовки домашніх завдань.

Утім, опіка вихованців дитячих будинків в процесі освітньої діяльності проходила не завжди успішно – то через скрутні матеріальні умови (брак приміщень), то через погану педагогічну підготовку вихователів. Бувало, наприклад, так, що в одну кімнату, часом не пристосовану для виконання навчальних завдань, скликали всю групу (25-40 чол.), і вихователь, копіюючи урок у школі, починав і закінчував заняття водночас з усією групою. Формально все начебто гаразд: у дитячому будинку тихо, спокійно, вихователь “охопив” дітей, роботу розпочато і закінчено організовано. Однак таке обмеження стандартними рамками дітей різних класів і з різними індивідуальними задатками та рівнем знань не тільки не сприяло успішній роботі над виконанням домашніх завдань, але й не створювало умов для індивідуального розвитку кожної дитини, вдосконаленню її індивідуальних здібностей, і “саме через такий стандартний підхід до організації навчальної роботи в дитячому будинку вихованці часто не мали потрібних навичок самостійної праці. Часто ті вихованці, які в дитячому будинку навчалися відмінно, вступаючи до технікумів, де не було ніякої опіки, розгублювалися і навіть кидали навчання” [4, с.8].

Важливим шляхом успішної організації освітньої роботи, збагачення, закріплення знань, набутих дітьми у школі, опіки їх у позаурочний час було залучення вихованців до організації і проведення різноманітних заходів навчального характеру. Наприклад, під час вивчення в школі будови рослин вихователі дитячого будинку влаштовували з дітьми екскурсію в природу, спостереження, збирання трав, листя, складання гербаріїв, колекції. Вивчаючи будову птахів, виготовляли з дітьми наочні таблиці, альбоми зарисовок різних птахів та ін. У процесі вивчення географії свого краю створювали з дітьми карти району, області, досліджували береги рік, ґрунту тощо. Зібраний матеріал використовувався вихователем разом з учителями для організації кабінету наочного приладдя в школі і в дитячому будинку, а також для виставок творчих робіт вихованців наприкінці навчального року. Значна частина учнів у позаурочний час залучалася до підготовки і проведення екскурсій на фабрики, заводи, в колгоспи. Після них вихованці писали твори, використовуючи свої враження від відвідин.

Вихованці дитячих будинків, виконуючи практичні роботи з фізики, хімії, біології та географії, працюючи в робочих кімнатах та майстернях, на навчально-дослідних ділянках, беручи участь у екскурсіях на різні підприємства, практично закріплювали програмовий матеріал школи, здійснюючи зв'язок теоретичних знань, вмійн і набутих навиків з практичною діяльністю.

Для поглиблення знань вихованців, залучення їх до виконання різних видів діяльності з урахуванням інтересів та зацікавленень, розширення соціального досвіду в багатьох дитячих будинках проводилося комплексне вивчення тем "Міста-герої". Заздалегідь визначивши місто, вихованці протягом цілого року вивчали проблеми його історичного, соціально-культурного, економічного розвитку, беручи участь у різноманітних справах. Завершувалося це вивчення екскурсією до міста-героя. При підготовці клас розбивався на групи, між якими розподілялися окремі напрямки вивчення. Так, наприклад, одна група збирала художню літературу про це місто, друга – матеріали про історичні пам'ятники, третя складала географічні карти і т. д. Такий план вивчення міста обов'язково затверджувався на засіданні педагогічної ради. Але цей приклад – свідчення "мілкої" опіки учнів, яка не створювала умов для виявлення самостійності, виховання відповідальності, розвитку дитячих здібностей, тобто підготовки їх до самостійного життя в соціумі.

Як засвідчує вивчення джерельної бази, невичерпні можливості мали дитячі будинки і в справі вивчення рідного краю. Це ставало однією з головних тем виховної роботи дитячого будинку.

Значне місце в дитячих будинках відводилось книзі як невичерпному джерелу розширення кругозору, підвищення загальної культури та ознайомлення з методами роботи над літературою.

Для підготовки дітей до життя в соціумі важливим напрямком діяльності в дитячих будинках була робота на дослідних ділянках (більшість закладів мала свої підсобні господарства), в кутках живої природи, надання допомоги у вирощуванні високих урожаїв, культивуванні нових сортів.

У досліджуваний період одним з провідних завдань загальноосвітнього навчання закладів була боротьба з другорічніцтвом. Тому всі дитячі будинки прагнули до повної ліквідації цього явища. До цього був причетний весь педагогічний колектив – і викладацький, і учнівський. Так, у П'ятигорському дитбудинку Київської області за успішність учнів молодших класів відповідали перед колективом старші. І як результат, у п'ятигорців не було не тільки двійок, але й у колективі на той час ставилося питання, "що вчитися на трійку – значить, вчитися не на повну силу" [5, с.94].

Але навіть маючи всі умови для того, щоб вихованці добре вчилися, наслідки навчально-виховної роботи не завжди були задовільними. "Основними причинами неуспішності дітей були відсутність правильного індиві-

дуального підходу до них, невміння деяких вихователів організувати систематичну працю над виконанням учнями домашніх завдань" [6, с.37].

Передумовою успіху опіки дітей з дитячих будинків була тісна співпраця педагогічних колективів дитячих будинків і шкіл, в яких училися діти з цього навчального закладу. І хоча у вказівках "Планування, облік і документація в дитячих будинках" того періоду не було передбачено окремого розділу про спільну роботу дитячого будинку і школи, проте практично в усіх документах [7, с.8] йшлося про те, що у змісті усіх розділів планування фіксувалося питання взаємозв'язку цих закладів освіти. Успіх цього зв'язку обумовлювався багатьма чинниками (організаційно-педагогічні передумови, комплектування груп і розміщення дітей по школах, класах, підбір і розстановка вихователів у групах та ін.), але в основному залежав від змісту і форм спільної роботи дитячого будинку і школи щодо організації навчально-виховної роботи.

Прикладом спільної роботи працівників і вихователів був Микольсько-Пустинський дитячий будинок. Тут виховні плани навчально-освітньої роботи вихователів цілком впливали з програмних завдань школи. З перших днів навчального року вихователі дитячого будинку і вчителі школи взаємно відвідували заняття. Це давало можливість працівникам дитячого будинку глибше вивчити систему роботи вихованців у школі, а головне – їх індивідуальні здібності та нахили, конкретизувати свої завдання стосовно опіки окремих дітей. Так, наприклад, четверо вихованців цього дитячого будинку довго хворіли і відстали в навчанні. Учителі й вихователі систематично працювали з ними за складеними для кожного індивідуальними планами, навчали дітей правильно розподіляти час і раціонально його використовувати протягом робочого дня. Поряд з вивченням нового матеріалу вихователі допомогли дітям опрацювати пропущені розділи, виконати ряд спеціальних практичних завдань за програмою, навчили користуватися правилами при виконанні того чи іншого письмового завдання з мови чи математики, встановили контроль за якістю виконання всіх домашніх завдань.

Вихователі привчили дітей щодня розповідати їм вивчений урок, а вчителі школи щодня опитували цих вихованців. Це викликало у дітей інтерес до навчання, зміцнило в них віру у власні сили, організувало і стимулювало їх до щоденної сумлінної роботи над виконанням домашніх завдань, що значною мірою забезпечило успіх. Вихованці разом з усіма учнями школи нормально закінчили навчальний рік і перейшли до наступних класів.

Спільна робота дитячого будинку зі школою дала прекрасні наслідки і в роботі Харківського спеціалізованого дитячого будинку №3, Веберівського дитячого будинку Харківської області [8, с.37-38].

Аналіз джерельної бази засвідчив, що особливостями організації навчальної діяльності вихованців у дитячому будинку було те, що працівники цього закладу опіки приймали дітей протягом цілого року, іноді після тривалої перерви в навчанні, без систематизованих знань. Враховуючи ці особливості, перед вихователями в організації навчальної діяльності вихованців стояли такі завдання:

- постійно вивчати рівень знань вихованців і допомагати їм, роблячи це обережно, педагогічно обгрунтовано;
- глибоко знати актуальні проблеми, над якими працювали школи, навчальні програми, плани, підручники тих класів, в яких навчалися вихованці групи;
- брати активну участь у роботі січневих і серпневих нарад вчителів, у підготовці доповідей на педагогічних радах і методичних нарадах з досвіду навчально-виховної роботи в дитячих будинках;
- відвідувати учнів і проводити бесіди з учителями про успішність і поведінку вихованців, систематично переглядати щоденники і письмові роботи вихованців.

Буваючи на уроках, слухаючи відповіді вихованців, вихователі краще бачили недоліки своєї роботи в справі організації контролю за виконанням домашніх завдань, разом з учителем краще виявляли проблеми, що стосувалися всіх видів позакласної та позашкільної роботи, намічали заходи, які сприяли поглибленню контролю та закріпленню знань дітей, чітко бачили ті вимоги, які ставили учителі до вихованців.

Але, виконуючи цю роботу, вихователі повинні були пам'ятати, що центральною фігурою в школі був учитель, він навчав та оцінював дітей. Репетиторство, додаткові заняття, або так звана "допомога відстаючим" без особливої потреби не підтримувалися керівниками освітніх органів. Якщо вихователь дитячого будинку звертався до вчителя з приводу незрозуміння дітьми теми, труднощів у вихованні, останній повинен був це врахувати і вжити належних заходів щодо ліквідації прогалин у навчанні. Крім цього, щоб опікунська діяльність школи і дитячого будинку була неперервною, учителі і класні керівники постійно вивчали методичну літературу з питань специфіки навчально-виховної роботи дитбудинків, систематично відвідували дитячі будинки для проведення консультацій під час виконання домашніх завдань, керували загальноосвітніми і технічними гуртками тощо.

Відчуваючи потребу в практиці з метою наукового обгрунтування форм спільної роботи шкіл з іншими навчально-виховними закладами, у досліджуваний період науковцями було запропоновано різні форми спільної роботи дитячого будинку зі школою. Серед них, наприклад, пропонувалися такі:

- спільне планування навчально-виховної роботи вихователя і вчителя;

- керівництво вихователів і вчителів виконанням домашніх завдань, об'єднані педагогічні ради колективів дитячих будинків і школи;
- спільна методична робота педагогічних колективів дитячого будинку і школи, методрозробки з питань спільної роботи;
- взаємовідвідування уроків і занять працівників школи і дитячого будинку;
- тісний зв'язок дитячих організацій школи і дитячого будинку в спільній боротьбі за кращу успішність і свідому дисципліну [9, с.11].

Неважко помітити, що в основному ці форми стосувалися організації освітньої роботи вихователів дитячого будинку у співпраці з учителями загальноосвітніх шкіл. Це є ще одним підтвердженням важливості дослідження опіки вихованців дитячих будинків у їх освітній роботі. Значний внесок у цей період було зроблено саме в теорію опіки дітей у дитячому будинку під час їх навчальної діяльності. Виходячи з того, що вихователі повинні були привчати вихованців до раціональних прийомів виконання домашніх завдань, вони спільно з учителями шкіл повинні були передбачити такі моменти:

- глибоке вивчення індивідуальних особливостей кожного вихованця;
- запровадження єдиних вимог як з боку вчителів, так і з боку вихователя;
- чітке пояснення домашніх завдань учителем і правильна організація їх виконання в дитбудинку;
- взаємодопомога школи і дитячого будинку в здійсненні політехнічного навчання [10, с.10].

Таким чином, в Україні 60-х років ХХ ст. значне місце в теорії і практиці роботи дитячих будинків приділялося розв'язанню проблеми опіки вихованців у процесі інтелектуальної діяльності як в ході підготовки уроків, так і в позаурочній виховній роботі. Було розроблено рекомендації, вимоги щодо діяльності вихователів дитячих будинків під час самостійної роботи вихованців, діяльності вчителів у навчальній роботі з цієї категорією учнів, враховуючи особливості установи, в якій вони постійно перебували, а також пропозиції форм спільної роботи учителів загальноосвітньої школи і вихователів дитячих будинків стосовно опіки вихованців у освітній діяльності.

1. Домаранський О. Правове забезпечення освіти // Освіта України – 2003 – 3 червня – №40-41 – С.7.
2. Республіканська нарада працівників дитячих будинків // Радянська школа. – 1958. – № 7. – С.94.
3. Там само.
4. Коваленко С.С. Про навчально-виховну роботу в дитячих будинках // Навчально-виховна робота в дитячих будинках. – 1950. – №3. – С.3-11.

5. Республіканська нарада працівників дитячих будинків // Радянська школа. – 1958. – № 7. – С.94.
6. Коваленко С.С. Навчально-виховну роботу в дитячих будинках – на вищій рівень // Радянська школа. – 1950. – № 4. – С.36-41.
7. Деякі питання організації навчально-виховної роботи в дитячих будинках (інструктивно-методичний лист). – Ужгород, 1957. – 12 с.
8. Коваленко С.С. Навчально-виховну роботу в дитячих будинках – на вищій рівень // Радянська школа. – 1950. – № 4. – С.36-41.
9. Деякі питання організації навчально-виховної роботи в дитячих будинках (інструктивно-методичний лист). – Ужгород, 1957. – 12 с.
10. Там само.

Iryna Plugator

CARE ABOUT FOSTER CHILDREN IN CHILDREN'S HOMES OF UKRAINE IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL WORK (the 60-s of the 20th century)

The article deals with the theory and practice of the organization of intellectual activity of foster children in children's homes, as well as with the forms of mutual activities of children's home's mentors and general educational school teachers of Ukraine in the sphere of care of pupils in the educational work of the 60-s of the 20th century

Ніна Слюсаренко

ЗМІСТ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛАХ ХЕРСОНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

В умовах оновлення системи освіти України, входження її в загальноєвропейський освітній простір особливо актуальними стають проблеми підвищення ефективності навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Одним із шляхів вирішення цього питання є звернення до вітчизняного досвіду навчання і виховання молоді. Він – невичерпне джерело вдосконалення системи освіти, зокрема трудової підготовки учнів шкіл нашої країни.

Відомо, що трудове навчання сьогодні – невід'ємна складова процесу формування особистості, а процес його становлення як навчальної дисципліни має свою історію, традиції, особливості, до яких педагогічно доцільно звертатися в ході створення нової цілісної системи викладання предметів трудового циклу.

Питання вдосконалення змісту трудового навчання розглядали як педагоги минулого (С.Ананьїн, А.Макаренко, С.Русова, В.Сухомлинський, Я.Чепіга та ін.), так і наші сучасники (В.Мадзігон, Д.Тхоржевський, Й.Гушулей, А.Дьомін, М.Левківський, Г.Левченко, В.Сидоренко та ін.). Серед українських науковців проблемами історії трудового навчання займаються О.Аніщенко, А.Вихруш, С.Дем'янчук, В.Кухарський, Л.Лікарчук, О.Лихолат,

Н.Слюсаренко Зміст трудового навчання в школах Херсонської губернії (кінець ХІХ – початок ХХ століття)

Г.Терещук та ін. Їх дослідження є цілісними, ґрунтовними, важливими для педагогічної науки. Однак праці з дегальним аналізом процесів розвитку трудового навчання в регіонах країни відсутні. Зокрема немає наукових робіт з історії трудової підготовки молоді на Херсонщині. Лише деякі аспекти висвітлено в дисертаційному дослідженні Л.Рябовол “Розвиток земської освіти в Херсонській губернії (друга половина ХІХ – початок ХХ століття)”.

Мета даної статті – проаналізувати, як саме здійснювалося викладання навчального предмета “Рукоділля” в школах Херсонської губернії кінця ХІХ – початку ХХ століття.

Насамперед слід нагадати, що становлення і розвиток трудового навчання бере свій початок в ХІХ столітті, коли в школах України почали викладати так звані необов'язкові предмети, зокрема спів та гімнастику. Лише в земських і міністерських школах більше уваги приділяли предметам трудового циклу, серед яких чільне місце посідало рукоділля.

Уроки рукоділля проводили 2-3 рази на тиждень протягом 1-3 годин. У деяких школах – 4-5 разів на тиждень або навіть щодня. Внаслідок збільшення кількості уроків зменшувалася їх тривалість до 0,5-1,5 години. Найчастіше такі уроки тривали 1-2 години [1-4].

У 1894 р. шкіл, у яких навчали садівництва і городництва, ремесел і рукоділля, було тільки 113, або близько 25% від загальної їх кількості, а отже, рукоділля викладали ще в меншій кількості шкіл Херсонської губернії [5, с.14]. Зазначені показники постійно змінювалися: то зменшувалися до 10%, то збільшувалися. Наприклад, у звіті про народну освіту в губернії за 1897 р. наводяться дані, що рукоділля було в 37,2% шкіл, в яких навчали необов'язкових предметів [6, с.34].

Учні відвідували уроки рукоділля із задоволенням, любили їх, ставилися до них уважно і старанно, бо такі уроки були підмогою в селянському побуті, а деякі матері навіть віддавали своїх доньок у школу лише заради них [4]. У тих школах, де викладання рукоділля було організовано на належному рівні, діти йшли на ці уроки більш охоче, ніж на інші, залишалися після занять, щоб отримати певні вміння та навички. Але існували й такі школи, в яких не приділяли належної уваги цьому навчальному предмету, як наслідок – діти ухилялися від відвідування уроків [7].

У таблиці 1 наведена інформація щодо кількості шкіл, в яких навчали рукоділля, та кількості вчителів, що викладали цей навчальний предмет у 1893 р. в земських школах Херсонської губернії [8, с.22].

Аналіз таблиці 1 показує, що в Херсонському повіті кількість осіб, які викладали рукоділля, більша, ніж кількість шкіл, де його навчали. Ця різниця обумовлена тим, що в одній із шкіл предмет викладали 2 особи: вчителька і її помічниця.

Таблиця 1

Статистичні відомості про кількість земських шкіл, в яких навчали рукоділля, та викладачів цього предмета

Повіти Херсонської губернії	Школи, в яких викладали рукоділля	% до кількості шкіл повіту	Рукоділля викладали					
			вчительки	помічниці вчительок	дружини вчителів	сестри вчительок	сторонні особи	особи, стан яких не визначено
Олександрійський	14	25,9	?	?	?	?	?	?
Єлисаветградський	18	25,3	7	6	3	1	1	-
Ананьєвський	10	23,2	9	-	-	-	-	1
Тираспольський	1	4,1	1	-	-	-	-	-
Одеський	7	17,0	5	-	1	-	-	1
Херсонський	21	35	13	8	1	-	-	-
Разом	71	24,2	35+?	14+?	5+?	1+?	1+?	2+?

Слід зазначити, що в 1908 р. в Єлисаветградському повіті в 28 земських школах з 32-х викладання рукоділля здійснювали вчительки загальноосвітніх предметів, у двох – дружини завідувачів, в одній – колишня учениця школи, в іншій – учителька-спеціаліст, що закінчила Одеську професійну школу [3, с.21]. Така ситуація була характерна і для інших повітів губернії.

Кількість викладачів рукоділля в різних школах була різною. Так, у Тираспольському повіті в одній із шкіл працювало дві вчительки рукоділля, а в Херсонському – одна вчителька працювала в трьох школах. Всі три вчительки були дворянками, але мали різну освіту: середню, домашню, а одна з них отримала свідоцтво комісії, що проводила відповідні випробування [9, с.93].

Історико-педагогічний аналіз доводить, що рукоділля як навчальний предмет не мало міцного коріння. З одного боку, його було визнано корисним та необхідним, а з іншого – оплату за проведення уроків здійснювали лише деяким учителям. Наприклад, в Олександрійському повіті в 1893 р. уроки рукоділля оплачували лише в 6 школах, а в Єлисаветградському й того менше – одній особі було видано 15 крб. [8].

У земській школі Олександрійського повіту вчителька рукоділля отримувала заробітну платню 20 крб., у Херсонському повіті в міських школах одна вчителька отримувала 90 крб., інша – 150 крб.; в міністерській школі – одна вчителька отримувала 60 крб.; у церковно-приходській школі – одна вчителька отримувала 40 крб. [10, с.79]. У той самий час середній оклад учителя в губернії був 368 крб. 79 коп., а вчительки – 322 крб. 21 коп. [10, с.73].

Серед учительок рукоділля Єлисаветградського повіту в 1905 р. одна отримувала менше, ніж 50 крб. на рік, дві – від 50 до 100 крб., три – від 100 до 150 крб., п'ять – від 150 до 200 крб. У той самий час максимальний оклад в школах повіту був 750 крб. [1, с.65].

Низька оплата праці або взагалі відсутність такої приводили до того, що уроки рукоділля переставали викладати. Так, наприклад, сталося в 2-х школах Єлисаветградського, в 10 школах Ананьєвського та 3-х Херсонського повітів

[8]. Знайдені в архівах матеріали і документи свідчать, що з'ясувати, яким саме було змістовне наповнення предмета "Рукоділля" в школах губернії, досить складно. Необов'язковість предмета зумовила виникнення різних підходів до формування його змісту, який в усіх регіонах губернії мав іншу структуру.

У звіті про роботу Єлисаветградської громадської жіночої гімназії за 1912 р. наводиться інформація про те, що рукоділля в цьому закладі викладали за програмою, затвердженою Міністерством народної освіти 14 березня 1906 р., до якої було внесено незначні зміни щодо розподілу навчального матеріалу по класах [7]. Але у переважній більшості випадків навчання рукоділля відбувалося без застосування будь-яких програм. Наприклад, в Херсонському повіті в 1905 р. лише в 5 школах викладання здійснювалося за програмами (з 17 земських шкіл, де навчали рукоділля). Учительки в цих школах отримували заробітну платню, а для проведення занять були придбані швейні машини [2, с.185].

У Херсонському повіті найбільш поширеною була вишивка, і лише в деяких школах навчали шити. У земських школах Олександрійського та Єлисаветградського повітів навпаки – головна увага приділялась шиттю, а в окремих школах навчали розкрюювати прості фасони одягу, виготовляти штучні паперові квіти. Щодо вишивки і в'язання, то вони були лещо на другому плані [1; 2]. Дівчата на уроках рукоділля мали також можливість навчитися в'язати панчохи і мереживо [9], прошву, рукавиці, шарфи і шапки [4], плести кошики з англійського шпагату, штопати. На уроках, присвячених вишивці, використовували канву, тюль та виготовляли мережки [7].

На жаль, у школах Херсонської губернії не було підручників з рукоділля, що в певній мірі ускладнювало процес засвоєння навчального матеріалу, але в бібліотеці при Херсонській повітській земській управі були такі книжки: М.Линдерман Учебник рукоделия (М., 1894); О.А.Никитина Кройка и шитье необходимого белья и платья (СПб., 1897); Ремесла и промыслы Херсонской губернии (Херсон, 1905). Звісно, учениці шкіл не були читачами цієї бібліотеки, але вчительки могли підвищити свій методичний рівень, скориставшись зазначеними виданнями.

При проведенні уроків рукоділля використовували такі наочні посібники, як колекції з обробки бавовни, льону, вовни [11, с.160]. Педагогічно корисним, на думку вчителів того періоду, було придбання для школи швейної машини, яку теж можна було б використовувати як наочний посібник. Такі побажання, наприклад, висловлювали вчительки низки шкіл Єлисаветградського повіту [4, с.40].

Певні уявлення щодо оснащення майстерні для виконання рукодільних робіт виникають, якщо проаналізувати витяг з протоколу педагогічної ради

Бериславського вищого початкового училища від 29.10.1913 р. Він містить перелік обладнання, який необхідно було придбати для класу рукоділля: 2 швейні машини по 40 крб. кожна – 80 крб.; 2 стола для машин по 7 крб. 50 коп. кожен – 15 крб.; 2 стола по 12 крб. – 24 крб.; 15 лав під ноги по 50 коп. кожна – 7 крб. 50 коп.; 2 лави по 8 крб. кожна – 16 крб.; 2 великих п'ялец по 3 крб. – 6 крб.; 6 маленьких п'ялец по 75 коп. – 4 крб. 50 коп.; 2 п'ялец по 1 крб. – 2 крб.; шафа – 35 крб.; портрет государя для класу рукоділля – 12 крб.; на матеріал – 50 крб. Усього педагогічною радою заплановано витратити 252 крб. [12, арк.35-36].

Привертас увагу той факт, що окрім обладнання дбали і про виділення коштів на матеріали. Так, на придбання матеріалів для проведення уроків рукоділля в 1892 р. повітовими земськими зборами було асигновано 300 крб., які було додано до залишків 1891 р. у розмірі 138 крб. 38 коп. [13, с. 10].

В Олександрійському повіті на кожну школу, де навчали шити, вишивати, в'язати, виділяли кошти з розрахунку 20 крб. на винагороду вчительці і 10 крб. на придбання матеріалів. Олександрійським повітовим земством у 1899 р. було виділено такі суми: на придбання матеріалів – 246 крб. 14 коп., на оплату за викладання – 265 крб., а у 1900 р. відповідно 172 крб. і 128 крб. Тобто з невідомих причин витрати на викладання рукоділля було скорочено [14, с.51].

Матеріали для рукоділля в Єлисаветградському повіті також в основному купували на кошти земства, інколи – на зібрані пожертви або учні працювали зі своїм матеріалом [3, с.21]. Наприклад, у 1911 р. на придбання матеріалів витрачено 347 крб. 5 коп., що складалися із коштів земства – 295 крб. 11 коп.; полечителів земських шкіл – 19 крб.; учительок – 18 крб. 53 коп.; учениць – 10 крб. 11 коп.; отриманих від продажу дитячих робіт – 4 крб. 30 коп. [4, с.39]. А в наступному 1912 р. сума витрачених коштів складала вже 434 крб. 70 коп. Із них 380 крб. 54 коп. – кошти земства [7, с.35].

Виготовлені на уроках рукоділля вироби або продавали, або вони переходили у власність найбільш бідніших дівчат.

Кількість шкіл, у яких навчали рукоділля, була в різних повітах різною і до того ж постійно змінювалася. У звітах про народну освіту, як правило, наводиться більш повна інформація щодо стану цього навчання в земських школах. Відомості про викладання рукоділля, наведені в таблиці 2, подаються за даними звітів про народну освіту в земських школах Херсонської губернії 1892-1912 рр. [1; 2; 5; 6; 9; 10; 13-24]. На жаль, в ті часи не всі повіти повідомляли про те, які саме необов'язкові предмети вивчали в навчальних закладах, а тим більше – скільки було шкіл, де їх викладали, і скільки учнів вивчали ці предмети. Як вже зазначалося, рукоділля теж відносили до необов'язкових предметів. Тому таблиця 2 містить неповну інформацію. Наприклад, у звіті про народну освіту за 1896 р. є лише кількість шкіл

Єлисаветградського повіту, в яких викладали рукоділля, а звіти 1905, 1906 років наводять тільки загальну кількість шкіл губернії, де учнів навчали цього необов'язкового предмета. Але навіть цієї інформації достатньо, щоб зробити висновок про поступове збільшення кількості земських шкіл у повітах Херсонської губернії, в яких було визнано необхідність і доцільність набуття практичних знань, умінь і навичок, зокрема навичок роботи з голкою, спицями, гачком та ін.

Як бачимо, необов'язковість викладання рукоділля зумовила ще й необов'язковість звітування. Тому в звітах кінця XIX – початку XX століття подекуди відсутні показники щодо кількості земських шкіл губернії, в яких серед навчальних предметів було рукоділля, а інформація про школи інших категорій не систематизована, не повна, не дозволяє зробити певні висновки.

Окрім земських шкіл рукоділля можна було навчитися в школах інших категорій. Так, у звіті про народну освіту за 1892 р. знаходимо фразу: “Рукоділля інколи викладають у церковних школах для дівчат. У цьому відношенні єпархіальна рада виділяє 2 школи Херсонського повіту, 2 – Єлисаветградського, 1 – Ананьєвського” [13, с.30]. А звіт 1895 р. описує, як організовано рукоділля в 6-класному міському жіночому училищі: “290 дівчат під керівництвом 5 майстринь та 3 помічниць засвоювали кравецьку, швацьку справи, вчилися вишивати, чистити мереживо, прати тонку білизну, займалися вигонченням рукоділлям” [9, с.75].

Оскільки при складанні звітів був відсутній єдиний підхід, то в деяких із них вміщено інформацію про викладання рукоділля в усіх повітах Херсонської губернії і в усіх категоріях шкіл, а в інших її немає зовсім. Більш повне уявлення щодо викладання рукоділля в школах різних категорій у 1896-1911 роках дає таблиця 3, але й у ній вміщено відомості не з усіх шкіл. Наприклад, зовсім відсутні дані за 1907, 1908, 1909 та інші роки.

Таблиця 2

Викладання рукоділля в земських школах Херсонської губернії кінця XIX – початку XX століття

Повіти Херсонської губернії	Кількість земських шкіл, де навчали рукоділля																		
	1892	1893	1894	1895	1896	1897	1898	1899	1900	1901	1902	1903	1904	1905	1906	1907-1909	1910	1911	1912
Олександрійський	5	14	13	?	?	8	9	19	16	18	24	?	?	?	?	2	2	2	
Єлисаветградський	20	18	22	24	21	22	29	39	27	14	36	?	?	?	32	57	87	105	
Ананьєвський	15	10	14	18	?	17	16	14	17	12	11	?	?	?	4	23	16	15	
Тираспольський	?	1	2	1	?	3	2	5	7	7	7	?	?	?	8	5	6	15	
Одеський	?	7	14	15	?	12	15	17	19	22	?	?	?	?	10	21	25	32	
Херсонський	21	21	19	21	?	14	29	15	16	15	7	17	?	?	8	13	21	34	
Разом	61+?	71	84	79+?	66	76	100	109	102	88	85	91	104	62+?	121	157	203		

Таблиця 3

Кількість шкіл Херсонської губернії, в яких викладали рукоділля

Рік	Категорії шкіл										Разом
	земські	міністерські	міські початкові	церковно-приходські	школи грамоти	німецькі	інші	єврейські	приватні сільські	приватні міські	
1896	66	7	10	26	13	2	8	—	—	—	132
1897	76	8	23*	—	—	1	—	14	—	—	122
1898	100	16	21*	—	—	—	—	10	—	—	147
1899-1900	109	8	11	—	—	2	—	4	3	5	142
1901-1902	102	11	21	19	11	1	1	6	—	3	175
1903	88	22	7	21	12	1	2	1	—	—	154
1904	85	17	20	—	—	—	—	—	—	—	122
1905	91	12	6	—	—	—	20	—	—	—	129
1906	104	20	—	—	—	—	—	—	—	—	124
1910	121	25	18	67	—	2	7	5	—	—	245
1911	157	26	20	61	—	4	14	8	—	—	290

* У кількість міських початкових шкіл не включено школи м. Одеси, в яких на кішги міста в 1897 р. утримували окремо від міських початкових училищ 12 рукодільних класів для дівчат [6, с. 34], а в 1898 р. – 13 класів [15, с. 34].

Не включено також у таблицю 3 інформацію щодо приватних занять з рукоділля, які проводилися великою кількістю вчителюк. Ці заняття хоч і не були систематичними, але надавали можливість багатьом дівчатам набути певних знань умінь і навичок [19, с. 69].

Стосовно учнівського контингенту слід зауважити, що навчалися рукоділля як дівчата, так і хлопці. Наприклад, в Олександрійському повіті в 1899-1900 роках навчалось 725 осіб. Із них: 674 учениці земських шкіл, 46 дівчат, які не навчалися в школі, і 5 хлопців [14, с. 51]. Кількість учнів, що опановувала мистецтво рукоділля в 1905 р. в 30 земських школах Єлисаветградського повіту, була 746 (744 дівчини і 2 хлопці). Дівчат, які не навчалися в школі, серед них було 11 осіб [1, с. 22]. У 1911 р. рукоділля в цьому повіті вивчали вже 2430 учнів земських шкіл (2331 дівчина і 99 хлопців) та 63 сторонні особи у віці від 8 до 20 років [4, с. 38]. Вік сторонніх осіб у деяких випадках був навіть у межах від 8 до 30 років [7, с. 34].

Нижче (таблиця 4) наведено дані щодо кількості учнів, які навчалися рукоділля в 1912-1913 роках [11; 24]. На жаль, знову можна спостерігати різні підходи при складанні звітів. У звіті за 1912 р. [24] вміщено дані про кількість учнів земських шкіл, а звіт 1913 р. [11] поєднує учнів земських і міністерських шкіл. Через це стає неможливим будь-яке порівняння. Але якщо все ж таки звернутися до нього, то слід зазначити, що в Одеському та Херсонському повітах безперечно зменшилася кількість дівчат, які вивчали рукоділля.

Серед причин, що привели до зменшення кількості учнів, можна виділити такі: введення навчального предмета “Рукоділля” в шкільний розклад занять вперше; видучення з навчальних планів деяких шкіл предмета “Рукоділля”; збільшення в школах кількості учнів і, як наслідок, перехід їх на навчання в 2 зміни, що в свою чергу вело до відсутності вільних приміщень для занять рукоділлям, до збільшення навантаження вчителів, відсутності в останніх сил і часу на викладання рукоділля; відсутність у повітів можливостей і бажання виділяти школам кошти на придбання матеріалів.

Таблиця 4

Кількість учнів, які навчалися рукоділля в 1912-1913 рр.

Повіти Херсонської губернії	1912			1913		
	Земські школи губернії			Земські і міністерські школи губернії		
	хлопці	дівчата	разом	хлопці	дівчата	разом
Олександрійський	—	32	32	—	206	206
Єлисаветградський	171	2975	3146	110	4696	4806
Ланьківський	10	416	426	25	705	730
Тираспольський	11	448	459	20	544	564
Одеський	—	817	817	19	813	832
Херсонський	1	1135	1136	8	1044	1052
Разом	193	5823	6016	182	8008	8190

Таким чином, у кінці XIX – на початку XX століття учням шкіл Херсонської губернії були надані широкі можливості отримати знання, виробити уміння і навички з рукоділля. Уроки із задоволенням відвідували як дівчата, так і хлопці, хоча організація навчального процесу не відповідала єдиним вимогам, бо лише деякі школи працювали за програмами, було обмаль методичної літератури, наочних посібників, відповідного обладнання та й викладали навчальний предмет особи, які в переважній більшості випадків не мали спеціальної фахової підготовки. Позитивним є те, що ці та інші причини не завадили процесу збільшення кількості шкіл, в яких навчали рукоділля, про що свідчать матеріали звітів про народну освіту.

Слід зазначити, що засвоєння традицій, змісту навчання рукоділля в різні періоди розвитку України сприятиме пошуку нових напрямів розбудови трудової підготовки молоді на сучасному етапі. Тому подальше дослідження може бути спрямоване на визначення особливостей проведення цієї роботи в школах різних категорій.

1. Народное образование в Єлисаветградском уезде Херсонской губернии в 1905 году. – Єлисаветград. Типография М. А. Гольденберга. 1906. – 142 с.
2. Народное образование в Херсонской губернии за 1905 г. с очерком грамотности населения по данным всеобщей переписи 1897 года. – Херсон. Типо-фотография наследников О. Д. Ходушиной. 1907. – 260 с.
3. Народное образование в Єлисаветградском уезде Херсонской губернии в 1908 году. – Єлисаветград. Типография Єлисаветградского уездного земства. 1909. – 55 с.

ДІАЛОГ ЯК ПРОВІДНИЙ МЕТОД ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІВАННИ ПЕТРІВ

4. Народное образование в Елисаветградском уезде Херсонской губернии в 1911 году. – Елисаветград: Типография уездного земства, 1912 – 96 с
5. Народное образование в Херсонской губернии за 1894 год. – Херсон: Типография О.Д. Ходушиной, 1896. – 73 с.
6. Краткий обзор начального народного образования в Херсонской губернии за 1897 год. – Херсон: Паровая типо-литография О.Д. Ходушиной (бывш. Ващенко). 1899 – 94 с.
7. Народное образование в Елисаветградском уезде Херсонской губернии в 1912 году. – Елисаветград: Типография Елисаветградского уездного земства, 1913 – 86 с. с прилож.
8. Народное образование в Херсонской губернии за 1893 год. – Херсон: Типография О.Д. Ходушиной, 1895. – 68 с.
9. Народное образование в Херсонской губернии в 1895 году. – Херсон: Типография О.Д. Ходушиной, 1897. – 178 с.
10. Народное образование в Херсонской губернии за 1896 год. – Херсон: Паровая типография О.Д. Ходушиной, 1898. – 157 с.
11. Краткий обзор народного образования в Херсонской губернии за 1913 год. – Херсон: Типо-литография С.Н. Ольховникова и С.А. Ходушина, 1915 – 259 с.
12. Протоколы педсовета Бериславского высшего начального училища // Государственный архив Херсонской области. – Ф 193 – Оп 1 – Дело 16 – Лист 35-36.
13. Народное образование в Херсонской губернии за 1892 г. – Херсон: Типография О.Д. Ходушиной, 1894. – 36 с.
14. Краткий обзор начального народного образования в Херсонской губернии за 1899 и 1900 гг. – Херсон: Паровая типо-литография О.Д. Ходушиной, 1903. – 117 с.
15. Краткий обзор начального народного образования в Херсонской губернии за 1898 г. – Херсон: Паровая типо-литография О.Д. Ходушиной, 1902. – 90 с.
16. Народное образование // Исторический очерк деятельности Херсонского губернского земства за 1865-1899 гг. – Херсон: Типо-литография наследников О.Д. Ходушиной, 1906 – С 1-144.
17. Краткий обзор начального народного образования в Херсонской губернии за 1901-2 годы. – Херсон: Паровая типо-литография наследников О.Д. Ходушиной, 1905 – 133 с.
18. Краткий обзор начального народного образования в Херсонской губернии за 1903 год. – Херсон: Паровая типо-литография наследников О.Д. Ходушиной, 1905. – 133 с.
19. Краткий обзор начального народного образования в Херсонской губернии за 1904 год. – Херсон: Паровая типо-литография наследников О.Д. Ходушиной, 1906. – 147 с.
20. Краткий обзор народного образования в Херсонской губернии за 1906 год. – Херсон: Паровая типо-литография наследников О.Д. Ходушиной, 1908. – 76 с.
21. Краткий обзор народного образования в Херсонской губернии за 1907, 1908, 1909 годы. – Херсон: Паровая типо-литография наследников О.Д. Ходушиной, 1910. – 59 с.
22. Народное образование в Херсонской губернии в 1910 году. – Херсон: Паровая типо-литография преемников О.Д. Ходушиной, 1912 – 333 с.
23. Краткий обзор начального народного образования в Херсонской губернии в 1911 году. – Херсон: Паровая типо-литография преемников О.Д. Ходушиной, 1912 – 139 с.
24. Краткий обзор начального народного образования в Херсонской губернии в 1912 году. – Херсон: Паровая типо-литография преемников О.Д. Ходушиной, 1913. – 105 с. с прилож.

Nina Slusarenko

TEACHING NEEDLEWORK IN THE SCHOOLS OF KHERSON REGION AT THE END OF THE 19th – BEGINNING OF THE 20th CENTURIES

The article gives data about introduction of the subject "Needlework", dynamic of its development, teaching staff, material and technical provision of teaching this subject at schools of Kherson region

За останні десятиріччя в освітянських колах стало широко вживатися поняття "педагогіка співробітництва", з якою багато в чому пов'язана діяльність педагогів-новаторів. У науці вже встановлено, що педагогіка співробітництва спрямована на демократизацію і гуманізацію педагогічного процесу. Інакше кажучи, суть її полягає у спільній діяльності вчителя та учнів, що ґрунтується на взаєморозумінні й гуманізмі [1, с.251].

Одним із складових чинників цього напрямку педагогічного мислення і практичної діяльності є діалог. Цей термін вживається у різних значеннях. Перш за все мається на увазі один з основних типів мовленнєвої комунікації. Велике значення для розкриття людських характерів має діалог у художніх творах; використовується він і в публіцистиці.

У педагогіці використання діалогу як особливого методу навчання відоме ще з часів античності (сократичний діалог). Не випадково великі педагоги минулого – Я.А. Коменський, П.-Г. Песталоцці приділяли велику увагу характеру і стилю повсякденного спілкування вчителя і учнів. Так, Я.А. Коменський у своїй класичній праці "Велика дидактика" підкреслював, що в навчанні, яким би серйозним воно не було, слід користуватися формою дружніх бесід, змагань тощо [2, с.63]. П.-Г. Песталоцці наполягав на необхідності створення між вчителем і учнями таких відносин, які сприяли б пробудженню й поживленню всіх моральних почуттів. Він був переконаний, що особливо у перші години навчання діти і вчитель нібито змішуються один з одним, виконуючи то роль учителя, то роль учня. Може скластися враження, що ці ідеї співзвучні так званій ланкастерській системі; насправді ж тут існує суттєва різниця. Педагог писав не про взаємне навчання, а про характер спілкування вчителя з учнями, коли, наприклад, навіть у дитячих забавках учитель бере участь не стільки як наглядач, скільки учасник нарівні з дітьми [2, с.345-346].

У радянській педагогіці діалог як метод не набув великого поширення, бо авторитарний стиль, притаманний тодішньому суспільству, наклав свій відбиток і на школу. Авторитет учителя мав бути непорушним, вільне спілкування з учнями вважалося не дуже бажаним. У навчально-виховному процесі панував здебільшого не діалог, а монолог. Ситуація почала змінюватися з часів так званої перебудови.

Намагаючись побудувати сучасну школу як гуманістичну, ми мусимо враховувати ті кращі злобутки, які були накопичені нашими попередниками, зокрема в Галичині. На важливість такої роботи наголошувалося на третьому

Всесвітньому форумі українців. У резолюції секції “Перспективи освітньо-виховної роботи в Україні та зарубіжжі” було визнано за необхідне “донести до освітян якомога більшу повноту надбань української національної педагогіки” [3].

За останні роки вже з’ясовано значення галицьких освітян у становленні і розвитку українського шкільництва. Велика заслуга в цьому належить Б.Ступаріку, його учням та послідовникам (Г.Гуменюк, Т.Завгородня, М.Чепіль та ін.). Завдяки їхнім розвідкам стало зрозуміло, який великий внесок у розвиток дидактичних ідей у Галичині в міжвоєнну добу зробили такі педагоги і науковці, як М.Базник, В.Безушко, В.Бень, І.Велигорський, Я.Кузьмів, Я.Куцій, І.Лобай, Я.Машук, В.Ярмів та ін. Згадуючи сьогодні тих, хто своєю діяльністю сприяв розвитку теорії і практики навчання в Галичині, ніяк не можна обминути творчий доробок видатної галицької вчительки Іванни Петрів.

Слід зауважити, що життєвий і творчий шлях Іванни Петрів вже привертав увагу дослідників, були передруковані фрагменти деяких її творів [4]. Але відсутній більш детальний аналіз конкретних проявів її педагогічної майстерності, її методичні поради вчителям, які не втратили своєї актуальності для сучасної школи. Тому метою даної статті є спроба розглянути один з провідних методів педагогічної діяльності видатної галицької вчительки – діалог (хоча вона сама й не користувалася саме цим терміном, замінюючи його словами: “балачки”, “гутірки”, “розмови” тощо).

Іванна (Христина) Петрів народилася 20 січня 1892 р. у Львові в родині Мурських. Вона закінчила учительську семінарію і вчителювала в народних школах Львова з 1918 по 1944 рік; викладала українську і польську мови, часто виступала на сторінках галицьких видань – газет “Діло”, “Наш час”, педагогічних часописів “Шлях виховання й навчання”, “Учительське Слово” тощо. Останні роки свого життя вона провела в еміграції (Німеччині, Бельгії, Канаді). Померла 11 листопада 1971 р. в Торонто.

Серед доробку Іванни Петрів особливий інтерес викликають праці методичного спрямування: підручник для вчителів: “Зразкові лекції природи в III класі в 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7-ми класових вселюдних школах” (Львів: Накладом автора, 1925), який вона написала разом зі своїм чоловіком Денисом Петрівим; статті “Наука геометрії в народній школі” (1928); “Лекція жіночих робіт у III-ій класі народних шкіл” (1932); “Конкрети до науки рахунків у народній школі” (1932); “Прогульки в народній школі” (1933); “Навчання віршів у VII-ій класі народньої школи” (1935); “Навчання правопису в III-ій класі народньої школи” (1935); “Діти говорять: наука мови й вимови” (1936) та інші.

Важливою особливістю багатьох статей галицької вчительки був їх конкретний характер. Вона не захоплювалася загальними теоретичними

закликами. Для неї було важливо надати вчителям (а особливо тим з них, хто не мав ще відповідного досвіду) методичну допомогу. Тому вона інколи вдавалася до майже стенографічного опису своїх уроків, безпосередньо відтворюючи стиль спілкування з учнями. З цієї точки зору показовим є побудова вже згаданих “Зразкових лекцій природи...” У цьому посібнику розроблено зміст розмов з учнями відповідно до програм з природознавства. Кожна розмова (“поговорка”) будувалася з урахуванням попередньо отриманих дітьми знань. Крім того, ці бесіди передбачали використання актуальних на той час елементів лабораторного методу навчання (підготовку до розмов, досліди, спостереження діти виконували самостійно вдома); пошукового (“... до кожного нового відкриття дійшли самі діти, а слово учителя заступило їх пращо тоді, коли се: конечне...”); дискусійного (“напроваджуємо, порівнюємо, розвиваємо дискусію і сим способом відкриваємо нові правди”). Вся робота учнів на уроці, на думку авторів, повинна будуватися на їх самостійності та активності [5, с.2-5].

Таким же чином радила І. Петрів проводити уроки і з української мови. Вона намагалася вивчення тих чи інших граматичних форм проводити у вигляді гри, використовуючи зацікавленість дітей, залучаючи їх до діалогу. Ось фрагмент уроку в 2-му класі:

“На першій лекції веду з дітьми зовсім свобідну розмову про купню й продажу. Треба звернути думки й увагу дітей саме в той бік: треба розбудити в них зацікавлення.

Не маю вже о л і в ц я.

Котрий із вас піде купити мені о л і в е ц ь? А знеси ти, де купити? По кілько платити за олівець? Нема в нашій кооперативі кращик о л і в ц і в? По кілько?

Що скажеш, коли прийдеш до skleпу? Як відповідь крамар? Не забудеш, що маєш купити? Якщо крамар не матиме олівця за 15 гр., то візьмеш олівець за 8 гр. Иди! (Хлопець дістав гроші і пішов).

Стараюсь тепер використати це зацікавлення для легшого переведення нової лекції.

А цікаво, чи він купить о л і в е ц ь, чи не купить о л і в ц я. Діти, граємо в заклад! Напишу на таблиці –

Купить о л і в е ц ь!

Не купить о л і в ц я!

Слова “олівець”, “олівця” написали коліром.

Хто з вас скаже, що він купить о л і в е ц ь, нехай піднесуть пальчики.

А хто каже, що він не купить о л і в ц я? Побачимо, хто виграє.

Тим часом вийміть зшитки й пишійте із таблиці...” [6, с.6].

Навіть при вивченні віршів напам’ять, де, здавалося б, не так просто використовувати форму діалогу, Іванна Петрів радила все ж вести розмову з

дїтьми. Це корисно робити після першого читання твору. “По хвилях естетичних переживань, – писала І. Петрів, – наступить обмін вражень і думок. Мусимо привчити дітей, щоб висловлювалися самі, без “принуки”, без питань. Питання можуть бути тільки на те, щоб вислови дітей повернути в бажане річище думання (бо діти дуже часто сходять на інші теми) або щоб перевірити, чи те, що пережили в емоціях, зрозуміли.

Висловами дітей треба так керувати, щоб підхопити етичний і виховний момент вірша, розвинути провідну думку, викрити бажання автора, якщо треба, то пригадати історичні події тих часів і т.п. В часі розмови настає духове облекшення” [7, с. 132].

Зрозуміло, що діалоги І. Петрів пропонує використовувати перш за все на уроках читання. Саме так, наприклад, вона радила побудувати обговорення одного з фрагментів читанки для V-го класу вселюдних шкіл “Любов до рідної землі”. За переконаннями педагога, у розмові необхідно “викликати відповідний настрій і на його тлі викличемо опісля почування любови до рідного краю. Не входить в дрібниці, а мати все на тямці, що цілю розмови (поговорки) є подати усі річеві відомості, які приходять в оповіданню, а не научити спеціально про Самоїдів і їх країну” (це була тема твору) [8, с. 10].

Принципове значення розуміння діалогу як важливого методу навчання у педагогічній спадщині Івонни Петрів має її стаття “Діти говорять”. Звертає на себе увагу сама назва, яка відображає основну тенденцію праці вчительки. Зазвичай методисти опікувалися тим, щоб підказати вчителю, що він має розповідати на уроці. Івонна Петрів була впевнена, що не менш важливим є інший аспект – що і як говорять діти. Учителька була палким прихильником думки, що учень має бути рівноправним учасником навчально-виховного процесу. Як бачимо, ідеї педагогіки співробітництва вже набували поширення в теорії і практиці галицьких педагогів міжвоєнної доби. Саме тому Івонна Петрів у своїй педагогічній практиці так широко використовувала діалог – не тільки на уроці, але й у позаурочний час.

Галицька вчителька підкреслювала: “Розмови ці ведемо без означеної цілі, а тільки принагідно, звичайно на актуальні теми. Це звичайна товариська балачка. Тоді раз розказують діти, раз учитель, напереміну... В часі такої балачки мусить бути інший настрій, як на звичайній шкільній лекції. Щирий, радісний зв'язок між особою вчителя і дітьми – це запорука успіху вправних балачок“. За її переконанням, “розмови, гутірки чи балачки” у позаурочний час мають додаткове значення ще й тому, що вони “затирають у дигни враження” шкільної лекції” та дають їй хвилину свободи в висказуванні думок на таку тему, що їй саме в цей мент цікавить...”

І. Петрів наполягала на необхідності постійних розмов, діалогів з дітьми. За її переконаннями, такі бесіди аж ніяк не можна вважати “зайвою

стратою часу, як дехто з нас думає”. Вони необхідні для поступового “розвитку дитини” як в інтелектуальному, так і в емоційному сенсі. “Учитель, – писала вона, – не повинен вимовлятися тим, що в нього подвійні відділи, численні кляси, що нема в таких умовинах часу на балачки з дітьми. На це мусить бути час. Це ж балачки, що їх можна дуже добре вести в час перерв, під час снідання, перед наукою. Трохи доброї волі вчителя, а користь подвійна: дитина вчиться володіти літературною мовою і вчиться висказувати свої думки, що дуже полегшує працю при навчанні інших предметів” [5, с. 9, 11].

Посилання на значення невимушених “балачок” з учнями для позитивних результатів при засвоєнні різних шкільних предметів дуже показово для Івонни Петрів. Воно віддзеркалює її переконання про важливу роль діалогу як методу навчання при спілкуванні (система: “вчитель – учень”) як в школі, так і поза її межами.

- 1 Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 74 с.
- 2 Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1988. – 412 с.
- 3 Перспективи освітньо-виховної роботи в Україні та зарубіжжі // Освіта України. – 2001. – 18 вересня. – №41 – С. 5.
- 4 Блаженної > псам'яті> Івонна Петрів // Наша мета (Канада) – 1971. – 11 грудня; Копач О. Завжди з усміхом // Наша мета. – 1979. – 14 грудня; Бібліографічний довідник до історії українців Канади – Вінніпег: Накл. Української вільної академії наук в Канаді, 1986. – С. 507; Завгородня Т. К. Івонна Петрів і її внесок у розвиток дидактичних ідей Галичини // Шлях освіти. – 2000. – №3 – С. 48-51. Науковий доробок українських галицьких педагогів у галузі дидактики. Хрестоматія / Упорядник Т. К. Завгородня. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 231 с.
- 5 Петрів Д., Петрова І. Зразкові лекції природи в III класі в 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7-ми класових вселюдних школах, зладжених згідно з міністрiальною програмою: Підручник для учителів. – Львів: Накл. автора, 1925. – 62 с.
- 6 Петрів І. Навчання граматики в II-й класі: Один лекційний день // Методика і шкільна практика. Додаток до “Учительського слова”. – 1935. – Ч. I. – С. 5-8.
- 7 Петрова І. Навчання віршів у VII-класі народної школи // Методика і шкільна практика. Додаток до “Шлях виховання і навчання”. – 1935. – С. 131-135.
- 8 Петрова І. Методичне переведення уст 8 Любів до рідної землі // Шлях виховання і навчання. – 1928. – Ч. 10. – С. 7-13.
- 9 Петрова І. Діти говорять: Наука мови й вимови // Методика і шкільна практика. Додаток до “Шлях виховання і навчання”. – 1936. – Ч. I. – С. 6-11.

Inna Strazhnikova

DIALOGUE AS A PRINCIPLE METHOD OF IVANNA PETRIV'S TEACHING

The article examines educational views of a teacher from Halychyna Ivanna Petriv (1892-1971) on dialogue as an important teaching method and its application in teaching and educational process at secondary school.

ЗМІСТ
ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

<i>О.Плахотник, С.Кравчук.</i> Цінності та внутрішні стандарти особистості як психологічний чинник її агресивних проявів.....	3
<i>Н.Біловус.</i> Обдарована дитина: організаційно-методичне забезпечення активізації пізнавальних процесів в ігровій діяльності.....	9
<i>Н.Гнесь.</i> Діти з вадами зору в сучасних типових навчальних закладах України: до постановки проблеми.....	13
<i>І.Іванченко.</i> Організація вокально-хорової роботи в процесі навчання учнів.....	18
<i>Н.Карачевська.</i> Чинники успішного навчання шестиліток: стан і проблеми.....	25
<i>І.Липа.</i> Стимули розвитку музичних інтересів підлітків.....	30
<i>І.Петрюк.</i> Детермінанти шкільної дезадаптації учнів початкових класів.....	38
<i>С.Томенчук.</i> Головні напрями та зміст педагогічної творчості вчителів.....	43
<i>О.Цибанюк.</i> Формування сенсомоторної культури дітей раннього віку.....	48
<i>С.Чупахіна.</i> Процесуальні основи розвитку образної пам'яті старших дошкільників.....	54
ВИЩА ШКОЛА	
<i>Н.Лисенко, Н.Кучела.</i> Функції оцінки знань студентів: сучасні підходи й наукові перспективи.....	60
<i>О.Джус.</i> Центри соціальних служб для молоді: зміст і форми соціалізації та ресоціалізації особистості.....	64
<i>О.Максимович.</i> Самостійна робота студентів як модульно-рейтингова система навчання.....	69
<i>Н.Чорна.</i> Відмінності між гестами-есе та об'єктивними тестами в американській педагогіці.....	75
ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ	
<i>Н.Лисенко.</i> Етнофілософський контекст спадщини М.Г.Стельмаховича: родинна педагогіка.....	83
<i>Г.Білавич.</i> Українська література як джерело етнопедогогіки.....	91
<i>О.Зендик.</i> Розумове виховання дітей у процесі їх підготовки до навчання в школі.....	99
<i>Н.Кірста.</i> Девиантна поведінка: теоретичний аспект.....	103
<i>В.Ляпо.</i> Виховний ідеал етнопедогогічних традицій українського народу.....	108
<i>Л.Мацук.</i> Батьківський всеобуч: правовий аспект.....	111
<i>С.Мельник.</i> Розвиток художніх здібностей особистості.....	115
<i>Л.Проців.</i> Самовиховання у творчій спадщині В.О.Сухомлинського.....	120
<i>Л.Стасюк.</i> Удосконалення шляхів використання в початкових класах виховного потенціалу природничих знань.....	127
ІСТОРІЯ ОСВИТИ	
<i>Т.Завгородня.</i> З історії організації та проведення педагогічної практики майбутніх педагогів в Україні (30-ті роки ХХ ст.).....	135
<i>Олена Добош.</i> Поступ національного дошкілля на Закарпатті: ретроспективний аспект.....	142
<i>Л.Карабінович.</i> Підготовка наукових кадрів у вищих педагогічних закладах України (1945-1960 рр.).....	147
<i>І.Кланічка.</i> Проблема підготовки педагогічних працівників для освіти дорослих у Галичині: історичний аспект.....	154
<i>В.Кутьменко.</i> Проблеми формування світогляду в педагогічній пресі (кінець ХХ – початок ХХІ століття).....	160
<i>Р.Петришин.</i> Науково-освітні центри української еміграції в Центральній і Західній Європі в міжвоєнну добу.....	166
<i>І.Плугатор.</i> Опіка вихованців дитячих будинків України в процесі освітньої діяльності (60-ті роки ХХ ст.).....	172
<i>Н.Слюсаренко.</i> Зміст трудового навчання в школах Херсонської губернії (кінець ХІХ – початок ХХ століття).....	180
<i>І.Стражикова.</i> Диалог як провідний метод педагогічної діяльності Івонни Петрів.....	189

ONTENTS
THE THEORY OF EDUCATION

<i>O.Plahotnik, S.Kravchuk.</i> The values and inner standards of personality as psychological determinant of aggressive displays.....	3
<i>N.Bilovus.</i> The gifted child: organizational-methodical providing of activation of cognitive processes in playing activity.....	9
<i>N.Gnes.</i> Bad sight children in modern typical educational institutions of Ukraine: to the decision of a question.....	13
<i>I.Ivanchenko.</i> Organization of vocal-chorus work in the proces of studging of puhils.....	18
<i>N.Karachevska.</i> The factors of successful teaching six-year-old pupils: state and problems.....	25
<i>I.Lypa.</i> Teenagers musical interests incentives development.....	30
<i>I.Petryuk.</i> Determinants school disadaptation of the schoolboys of initial classes.....	38
<i>S.Tomenchuk.</i> Main trends and content of pedagogical activity of teachers.....	43
<i>A.Tsibaniyk.</i> Formation sensomoto culture of children of early age subject actions on employment (occupations) from development of movements.....	48
<i>S.Chupahina.</i> Recreation of the scenary and imaginary characters from geometrical shapes – the base of the development imaginary memory of the elder schoolchildren in process.....	54
HIGH SCHOOL	
<i>N.Lysenko, N.Kucela.</i> The functions of knowledge estimation of students modern approaches and scientific perspectives.....	60
<i>O.Dzhus.</i> The centres of social services for young people: the content and forms of socialization and resocialization of the person.....	64
<i>O.Maksymovych.</i> Students individual work as one of the elements of the module-rating learning system.....	69
<i>N.Shorna.</i> Differences between assey and objective test.....	75
NATIONAL EDUCATION THEORY	
<i>N.Lysenko.</i> Ethno philosophical context in M.V.Stelmahovicha's heritage: family pedagogic's.....	83
<i>H.Bilawysh.</i> Ohe ukrainian literatur as a source of the ethnopedagogic.....	91
<i>O.Zendyk.</i> Intellectual education of children during them prepared to study at school.....	99
<i>N.Kyrsta.</i> Deviation behaviouz: theoretical aspect.....	103
<i>V.Lappo.</i> Education of ideal in ethnopedagogical tradition of the ukrainian people.....	108
<i>L.Macuk.</i> Fatherly stadies: lehal aspect.....	111
<i>S.Melnyk.</i> Problems of art abilities development.....	115
<i>L.Protsiv.</i> The problem of sel-e-education in V.Surhomlinsky's creative heritage.....	120
<i>L.Stasiuk.</i> Improvement of ways of use in initial classes cognitive potential of natural knowledge.....	127
THE HISTORY OF PEDEGOGICS	
<i>T.Zavhorodnya.</i> From the history of organization end carrying out of pedagogical practive of the future teachers in Ukraine.....	135
<i>O.Dobosh.</i> Movement national preschool education on Zakarpattia: the retrospective analysis.....	142
<i>L.Karabinovych.</i> Preparation of the scientific staff in higher pedagogical establishments of Ukraine (1945-1960 years).....	147
<i>I.Klanichka.</i> The problem of training of specialists for education of grown-up people in Galychyna (the end of the XIX th – 30 years of the XX th century).....	154
<i>V.Kuzmenko.</i> Showing of the problem of outlook's forming on the pages of pedagogical press (the end of the 19 th - beginning of the 21 st centuries).....	160
<i>R.Petrychyn.</i> Research centers of Ukrainianemigratio of central and Western Europe in the Between - war period.....	166
<i>I.Plugator.</i> Care about foster children in children's homes of Ukraine in the process of educational work (the 60-s of the 20 th century).....	172
<i>N.Slusarenko.</i> Teaching needlework in the schools of Kherson region at the end of the 19 th - beginning of the 20 th centuries.....	180
<i>I.Strazhnikova.</i> Dialogue as a principle method of Ivanna Petriv's teaching.....	189

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника

ВІСНИК
Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника

ПЕДАГОГІКА
Випуск ІХ

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, м. Івано-Франківськ,
вул. Мазепи, 10
Педагогічний інститут
Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника
тел. 2-33-62

Ministry of Education of Ukraine
Precarpathian University named after V.Stefanyk

NEWSLETTER
Precarpathian University named after V.Stefanyk

PEDAGOGICS
№ IX Issue

Published since 1995

Publishers' address: Pedagogical Institute
of Precarpathian University named after V.Stefanyk
10, Mazepa Str., 76000 Ivano-Frankivsk, tel. 2-33-62

Старший редактор: Олена БОЙЧУК
Літературний редактор: Любов ОБОДЯНСЬКА
Комп'ютерна правка: Олег БОЙКО, Оксана КЛИМЕНКО,
Лідія КУРІВЧАК
Комп'ютерна верстка: Віра ЯРЕМКО
Коректор: Меліта СПЛАВНИК

НБ ПНУС



698035

Здано до набору 20.09.2003 р. Підп. до друку 25.12.2003 р. Формат 60x84/16. Папір ксерокопійний.
Гарнітура "Times Neu Roman". Ум. друк ар. 12,0. Вид. арк. 12,25. Тираж 300 прим. Зам. 559

Друкарня видавництва "Цейд" Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника
76000 м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57. тел. 59-60-51