

74  
B 53

2/3

# ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



**Педагогіка**  
**Випуск XI**

Івано-Франківськ  
2005

1

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ВІСНИК  
ПРИКАРПАТСЬКОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ

ПЕДАГОГІКА  
ВИПУСК XI



69 80 43

НБ ПНУС



698043

ІВАНО-ФРАНКІВСЬК  
"ЦЛІТІ"  
2005

ББК 74  
В 53

**ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ.  
ПЕДАГОГІКА. 2005. ВИПУСК XI.**

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.

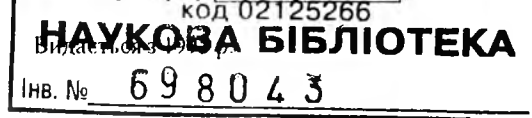
The bulletin highlights the results of the research concerning the acute problems of pedagogy, i.e. the theory of education, the theory of national upbringing, the history of education.

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 національного університету імені Василя Стефаника.

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

**Редакційна колегія:** д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*); д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; канд. пед. наук, проф. Б.А.Грицюк; д-р пед. наук, проф. В.В.Кеміш; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборола; канд. пед. наук, доц. Г.В.Білявський; д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук; канд. пед. наук, проф. М.Я.Стефанік; канд. пед. наук, проф. В.Д.Хрущ.



*Адреса редакційної колегії:*

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

Педагогічний інститут

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Видавництво "Ілай" Прикарпатського університету, 2005.

Тел.: 59-60-51.

**ДОБРОЇ ПАМ'ЯТІ**  
**професора, член-кореспондента АНН УКРАЇНИ**  
**РОМАНА СКУЛЬСЬКОГО (22.11.1935 – 16.07.2004)**

І знову зачарує краса золотої осені, якої не судилося дочекати нашому співвітчизникові, другу її соратнику, батькові по науці Роману Скульському. Цієї осені йому б виповнилося 70. Та... не судилося... Доцове літо 2004-го затьмарило світло добра й науки, яке професор трансформувал на оточуючих кожної миті.

Тяжкої й непоправної втрати зазнала вся українська педагогічна наука та освіта. У 2004-му році професор відзначив 40-ліття своєї наукової та 45-ліття педагогічної діяльності.

Доволі труднощів, страждань і успіхів випало на його долю, проте ніщо не завадило творчій праці на ниві педагогічної науки й практики в ім'я розбудови національного шкільництва.

Роман Скульський народився 22 листопада 1935 року в с. Пишківцях Буцацького району на Тернопільлі в родині столяра.

Дитинство та юність пройшли в рідному селі, проте на деякий час довелося його покинути через насильне вивезення родини до Німеччини. 8-річному хлопчикові довелося дивитися на задимлене війною небо, пережити голод, холод, бомбардування, хвороби, бачити покалічених та знищених людей, та, мабуть, найважче для дитини – це страх: страх за свою матір, батька, бабусю, сестру, які ледве виживали, замучені голодом і тяжкою працею, зрештою, по-дитячому боявся за своє життя (!). "Один раз у день нам видавали по маленькому шматку хлібця, випеченого невідомо з чого. Кожен їв тільки свій кусень хліба, який ділили на маленькі кусочки, щоб вистачило на цілий день. Мені теж батько розрізав мій хлібець на три частини: сніданок, обід і вечеря – та, з'ївши порцію, відведenu на сніданок, не міг дочекатись обіду, і фактично жадібно з'їдав все зразу. Тоді батько віддавав мені свій шматок, примовляючи: "Рости, козаче..." – згадує Роман Навлович. На запитання, яким було Ваше дитинство, професор із загадковою посмішкою відповідав: "Полум'яним, бо проходило в полум'ї воєнного лихоліття". Через усю війну, Німеччину зберіг "Пам'ятку про Перше Святе Причастя", яке прийняв у рідному селі, коли вступав у перший клас. Можливо, молитва, віра, любов і врятували життя йому та його близьким.

Студентські роки пройшли в Станіславському педагогічному інституті на фізико-математичному факультеті. Вже на першому курсі навчання знову гірко заболіла юнацька душа – після важкої хвороби померла мати. Почувши цю страшну звістку у вечірньому Станіславі,

він, натерши до крові мозолі, біг додому, щоб востаннє побачити маму, скроплюючи слізьми 70-кілометрову дорогу до рідного села...

Після закінчення інституту деякий час викладав математику та фізику в школах Тернопільщини. Навчався в аспірантурі Науково-дослідного інституту педагогіки України. 1969 року захистив кандидатську дисертацію з питань розвитку технічної творчості учнів. У цей час близько познайомився з відомими корифеями педагогічної науки – дійсними членами АПН СРСР Ю.Бабанським та М.Скаткіним, які виступили рецензентами його книги “Учитись быть учителем” (М., 1986). Монографія користувалася великою популярністю, не випадково вона перевидана молдавською мовою. Р.Скульський з особливою повагою й шанобою відгукувався про таких відомих учених, як В.Помагайба, В.Сластьопін, В.Красевський, з якими також був особисто знайомим та підтримував наукову співпрацю.

Працював на різних посадах та кафедрах в Івано-Франківському педагогічному інституті ім. Василя Стефаника: старшим викладачем, доцентом, завідувачем кафедри, професором.

Р.Скульський – автор Концепції української школи Прикарпаття, що стала теоретико-методологічною основою реформування освіти на Івано-Франківщині. Він – співавтор регіональної Концепції національного виховання дітей, молоді та юнацтва в умовах Прикарпаття та Концепції трудової підготовки школярів, на яких ґрунтується організація виховної роботи в загальноосвітніх школах краю.

В епоху відродження національного шкільництва творча співпраця пов'язала Р.Скульського з видатними українськими педагогами – Д.Тхоржевським, В.Струманським, П.Ігнатенком, О.Сухомлинською, М.Боришевським, О.Вишневським, О.Киричук, М.Фіцулою, А.Вихрущем, Г.Пустовітом, І.Бехом; плеядою науковців Прикарпаття – М.Стельмаховичем, Б.Ступариком, Б.Скоморовським, С.Домбровським, Л.Кіліченко, С.Копчаком, Н.Лисенко, Б.Грицкоком, П.Лосюком та іншими.

З листопада 1993 року професор очолював створений ним Науково-методичний центр “Українська етнопедagogіка і народознавство” АПН України та Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника, повністю віддається науково-дослідній роботі. Під науковим керівництвом Романа Павловича проведено комплексні дослідження з проблем українського народознавства та етнопедagogіки, теорії та методології розбудови гуцульської школи.

З 1995 року – член-кореспондент Академії педагогічних наук України.

Р.Скульський – організатор наукової школи з проблем професійної підготовки вчителів, керівник наукових робіт багатьох аспірантів та

пошукувачів. Серед них доценти Б.Кіндратюк, Л.Макарова, І.Косиш, О.Будник, В.Руссол, О.Штурмак та ін.

Відійшов у вічність талановитий учитель і вчений, та залишив у спадок багату скарбницю своїх творів. У його творчому доробку понад 200 наукових праць, у тому числі монографії та посібники з проблем розвитку технічної творчості учнів, підвищення професійно-педагогічної культури майбутніх учителів, педагогіки шкільного народознавства. Серед них: “Вчитись бути вчителем” (1986), “Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості” (1992), “Методика викладання народознавства в школі” (1995) та ін.

У своїх наукових працях Р.Скульський обстоював ідею інтенсивного відродження української етнопедagogіки. На його думку, прогресивною тенденцією розвитку сучасної української педагогічної науки є її переорієнтація на визнані в цивілізованому світі цінності демократичного суспільства, в тому числі на нові теоретико-методологічні основи. Закономірності розвитку сучасної наукової педагогіки вчений вбачав у її гуманізації й етнізації, що підсилюється зустрічною “теоретизацією” народної педагогіки. На цих засадах професор розробив концепцію поєднання ідей народної та наукової педагогіки у вихованні дітей і молоді, в якій базовою виступає модель етнопедagogічної культури вчителя.

Багато ще було творчих задумів, педагогічних ідей, яким, на жаль, не вдалося побачити світ.

Народний дидакт не обмежувався науково-педагогічним фахом, посадою керівника. Його захоплення надзвичайно розмаїті – фізика, історія, література, етнографія, фольклор, психологія, поезія, гумор і сатира, фотографія, риболовля...

Роман Павлович був уважним сином, батьком, дідусям, а нещодавно дочекався й першої правнучки... Для співробітників по науці – незамінним керівником, мудрим наuczителем та порадиником; для студентів, учителів, методистів – вимогливим і талановитим педагогом, соратником; для друзів – відмінним гумористом, цікавим співрозмовником. Мабуть, немає жодного, кого б він свідомо образив. Іноді дивується, звідки береться в одній людині стільки доброти, як вдається так уміло розрадити в тяжку хвилину. Так, він дійсно жив за законами християнської моралі, яка гласить: “Люби ворогів своїх”, “Чини так, як ти хочеш, щоб поступали з тобою...”. Роман Павлович залишиться в наших спогадах як надзвичайно скромна, порядна та високоінтелектуальна людина.

Глибоко символічно, що народний академік педагогіки заповів поховати себе не в суєтних містах, а в чистому лоні землі свого дитинства. Низький Вам уклін за Вашу працю, доброту, взаєморозуміння. Хай же рахманна земля рідної Бучаччини буде Вам пухом.

## ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

*Неллі Лисенко*

### САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ

Завершення ХХ століття означилось відвертим обґрунтуванням і визначенням чинною системою відкритої гуманістичної парадигми освіти. В українському освітньому просторі її репрезентовано особистісно-орієнтованим підходом. Наявність у теорії й практиці чималої кількості різноаспектних концепцій навчання студентів у сучасному вузі засвідчує якісно новий етап у розвитку педагогіки професійної підготовки фахівців для різних галузей народного господарства. До визначальних ознак цього етапу варто віднести:

- принципіві зміни в поглядах на освіту (культурний процес визнання гуманістичних цінностей паритетними формами взаємодії його учасників);
- перманентна змінюваність уявлень про особистість (цілісність соціального й суб'єктивного з притаманною автономністю, незалежністю, рефлексією, саморегуляцією та ін., що сприяє гнучкій участі в педагогічному процесі, є її системотворчим стрижнем);
- змінюваність ставлення до кожного студента лише як до об'єкта педагогічного впливу (студент – суб'єкт освіти, власного життя з виразними унікальними індивідуальними особливостями);
- створення умов для належного розвитку особистісних якостей, властивостей (підтримання індивідуальної самобутності – визначальна мета освіти);
- синтез педагогіки реального педагогічного процесу з новітніми надбаннями психолого-педагогічних досліджень (визнання механізму інтеріорізації як пріоритетного в особистісному розвитку, що забезпечує персоналізацію, самоідентифікацію, прагнення самоактуалізації та саморозвитку).

Відтак сучасна професійна підготовка фахівців у вищій педагогічній школі України поступово відходить від усталеної впродовж десятиліть парадигми формування особистості із задалегідь прогнозованими властивостями. Натомість утверджується дослідження актуальних аспектів теорії освіти в сенсі особистісно-зорієнтованого культурнодоцільного процесу, актуалізується сприяння й стимулювання розвитку внутрішнього, почасти прихованого потенціалу особистості з опертям на соціокультурні досягнення людства загалом. Водночас результати тривалих спостережень за

*Лисенко Неллі. Самостійна робота студентів у процесі впровадження кредитно-модульної системи оцінювання знань.*

вузівським процесом у закладах III-IV рівнів акредитації (Мукачівський гуманітарно-педагогічний інститут, педагогічний інститут Прикарпатського університету, Галицька академія м. Івано-Франківська та ін.) свідчать, що в освітньому просторі України досить переконливо утвердилась низка досить дискусійних, як на мій погляд, ознак. Це:

- предметно-цеггрована спрямованість освітнього процесу (опанування студентами готовою інформацією, навчання конкретному предмету чи дисципліні зі щонайменшим урахуванням механізмів міжпредметного інтегрування тощо);
- гіперболізація формальних цінностей освіти (устремління до одержання відмінних оцінок; зростання кількості медалістів тощо);
- домінування зовнішніх атрибутів освітнього процесу (студент – слухняний виконавець вказівок й зауваг викладачів);
- зорієнтованість викладачів на діяльність згідно з методичними рекомендаціями, методичними посібниками, підручковим матеріалом, запозиченнями чужого досвіду тощо);
- авторитарність як визначальний принцип педагога в системі налагодження стосунків на міжособистісному рівні зі студентами;
- нівелювання методологічних засад у діяльності педагогів у сучасних умовах полікультурності, поліетнічності й поліконфесійності та ін.

Варто зазначити на тому, що в останнє десятиліття в освітньому просторі України потерпає сукупність внутрішніх стимулів до саморозвитку вузів. Чималою причиною вважаємо не лише створення, а й стрімке збільшення кількості вузів недержавної форми власності. Природно, що від такого підходу потерпає пріоритет особистісно-зорієнтованої освіти, оскільки на вибір вузу він стає (чи не стає) стратегічним завданням закладу. Натомість саме означений нами підхід вирізняється з-поміж інших виключною актуальністю.

Різні аспекти його забезпечення знаходимо в працях П.Амонашвілі (гуманно-особистісний підхід), І.Зимньої (особистісно-діяльнісний підхід), Б.Гершунського (філософія сучасної освіти у вузі), В.Краєвського (природа педагогічного знання), І.Підласого (діагностика педагогічних проєктів), О.Кононко (особистісно-розвивальні функції навчання), В.Семиченко (специфічна природа педагогічної діяльності), О.Ісхоти, І.Зязюна (концепції професійного розвитку праці педагогів) та ін. [2; 3].

Для порушеного питання вважаємо важливим і висновок гуманістичної психології щодо сутності справжньої освіти. А саме – з т. з. цінностей самоактуалізації особистості важливо опанувати способами та засобами задля трансформації кожного в таку якість, коли стає можливим уникнення суперечностей та протиставлень з аналогічними цінностями й інтересами

інших і суспільства загалом. Природним є визнання кожного як особистості, а не її нівелювання згідно з усталеними нормами і приписами.

Отож важливо не просто включати студента у виконання завдання, а створювати максимальні умови для набуття кожним власного досвіду розвитку, способів самоорганізації, самоактуалізації не лише в навчанні, а й у соціальному побуті. Одним з найвдаліших чинників розвитку й саморозвитку студентів розглядаємо їх самостійну роботу в процесі навчальної діяльності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях самостійну роботу розглядають як вищу форму навчальної діяльності, яка спрямовується на ефективне опанування об'єктивним досвідом, на розвиток і самовдосконалення пізнавальної сфери майбутнього спеціаліста. Дослідження свідчать, що навчальній діяльності студентів притаманна поліфакторна обумовленість. Динаміка взаємодії об'єктивних факторів у структурі навчальної діяльності визначає її прикінцеві результати. Однак найвищих успіхів можна досягти лише за умови сформованості високого рівня структури власної діяльності студентів та їх позитивної мотивації.

Впровадження кредитно-модульної системи оцінювання знань загалом актуалізує завдання індивідуально-диференційованого підходу до організації навчальної діяльності студентів. Завдання викладача полягає в тому, щоб допомогти кожному студенту віднайти найраціональніші прийоми та способи роботи шляхом активізації його найрозвинутіших особистісних якостей. Відповідно спрогнозовані способи, дотичні до індивідуально-психологічних характеристик, обумовляють прикінцеві очікувані результати. Практично кредитно-модульна система оцінювання знань стимулює формування індивідуального стилю навчальної діяльності. Його становлення можемо розглядати і як загальне вдосконалення структури особистості. Самостійна робота студентів у вищій школі в контексті означеної проблеми стимулює і загальні здібності до навчання, що, за твердженням Ю.Фокіна, після двадцяти років поступово гальмується [4].

Діяльність педагога в умовах кредитно-модульної системи орієнтується, передусім, на виховання особистісних якостей студентів, їх високу працездатність, усвідомлення доцільності щоденної праці, контролю за одержаними результатами. При цьому актуальними засобами педагогічного впливу виступають інтерес до навчання, опанування професією, успішне проходження логічно обумовлених етапів оцінювання знань, можливість покращення рейтингового рівня завдяки належній старанності й самоорганізації.

За такого підходу кожен студент об'єктивно стає відповідальним за власні успіхи, досягнення максими можливостей, найповнішої реалізації особистісного потенціалу професійної майстерності.

Розуміючи, що самостійна робота охоплює різноманітні види звичай індивідуальної, а не колективної діяльності поза навчанням, без безпосередньої участі викладача, вирішальне значення мають саморегуляція та самоуправління. Їх основними принципами виступають системність, активність, усвідомлення тощо. Зазначимо, що викладач адекватно цілепокладає саморегуляцію на те, щоб у вільний від занять час кожен студент зміг співвіднести свої можливості з вимогами навчальної діяльності й усвідомити завдання як її суб'єкт. Власне кредитно-модульна система сприяє послідовному поступу кожного студента з етапу на етап навчальної діяльності і за наявності дотичної мотивації забезпечує досягнення очікуваних результатів. На цей процес значний вплив чинить оцінка викладача та самооцінка студента. Отож і педагоги, і студенти взаємодіють. Окрім цього, для досягнення очікуваних результатів від самостійної роботи важливо реалізувати основні функції управління навчальною діяльністю, а також забезпечити дотримання низки вимог:

- самостійна робота ґрунтується на попередній обізнаності студента зі змістом матеріалу з дисципліни (дисциплін);
- в основі самостійної діяльності лежать нові завдання, а її мета цілепокладається на досягнення якісно вищого рівня розвитку, її досконалості;
- самостійна робота є здебільшого чи виключно самостійною, отож передбачає наявність належного навчально-методичного супроводу.

До основних форм і методів самостійної роботи студентів відносимо наступні:

1. Науково-технічну творчість (опанування навичками роботи з різноманітними матеріалами, інструментами в контексті дисциплін образотворчого циклу, в т. ч. трудового виховання).
2. Предметні гуртки, проблемні групи, наукові товариства (залучення студентів у найрізноманітніші об'єднання задля посилення їх професійної підготовки, покращення успішності загалом) та ін.

Задля гнучкості використання всього потенціалу самостійної роботи, наводимо окремі приклади її програмування за усталеним алгоритмом для дисциплін методичного циклу.

#### Методика українського народознавства.

##### Виховні завдання

| Назва гри | Виховання |         |         |           |          |             |
|-----------|-----------|---------|---------|-----------|----------|-------------|
|           | моральне  | трудове | фізичне | естетичне | розумове | національне |
|           |           |         |         |           |          |             |

### Освітні завдання

| Назва гри | Знання      |             |             |          |           |             | Інші |
|-----------|-------------|-------------|-------------|----------|-----------|-------------|------|
|           | про довілля | про природу | математичні | побутові | історичні | регіональні |      |
|           |             |             |             |          |           |             |      |

### Мовленнєві завдання

| Назва гри | Словник | Діалог | Звуковимова | Граматика | Розповідь | Образна народна мова |
|-----------|---------|--------|-------------|-----------|-----------|----------------------|
|           |         |        |             |           |           |                      |

### Назва програми

| Назва гри | Вікова група | Розділи |        |             |                            |            |      |
|-----------|--------------|---------|--------|-------------|----------------------------|------------|------|
|           |              | гра     | музика | фізкультура | ознайомлення з навколишнім | математика | інші |
|           |              |         |        |             |                            |            |      |

Незважаючи на те, що в нормативних документах, які регламентують освітню діяльність вузів, самостійна робота окреслюється низкою параметрів, у т. ч. часовими характеристиками, останні спричиняють чимало труднощів у самоосвіті студентів.

Сьогодні, в умовах кредитно-модульної системи оцінювання знань, традиційні способи й засоби забезпечення самостійної роботи однозначно потребують перегляду, вдосконалення й інтегрування з іншими видами діяльності студентів.

1. Зайченко І.В. Педагогіка. – Чернівці, 2003. – С.40–56; 158–183.
2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках нравственно-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 329 с.
4. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. – М.: Академия, 2002. – 234 с.

*In the article the important approaches of organization of independent activity of the students during the analysis of professional disciplines are reviewed. The examples of tasks for self-correction and self-education are given.*

### ЕТНОКУЛЬТУРА ТА ЗМІСТ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У кожен історичну епоху освіта адресує особистості низку схем світосприймання й стратегій поведінки, які є найбільш актуальними для певного суспільства. З погляду філософії “освіта (і виховання) є трансформацією духу епохи в структуру свідомості особистості, а трансформований засобами освіти “дух епохи” стає її стрижневою основою, визначає співрозмірність (або не співрозмірність) людини з епохою” [1, с.4].

Не маючи можливості й потреби навчати особистість усього, суспільство, підкреслює С.Гончаренко, ставить питання так: “як виділити той мінімум змісту, що був би доступний більшості молоді й водночас достатнім для виконання нею і кожним індивідом загальносоціальних функцій” [2, с.2]. Інакше кажучи, на основі засвоєння системи знань, умінь і навичок, традицій і цінностей особистість має досягти очікуваного рівня соціалізованості, який варто позначити як соціальну адекватність [3, с.151]. І хоча зміст загальної освіти формується на основі поєднання низки освітніх галузей, насправді йдеться насамперед про формування загальної соціокультурної (цивілізаційної) компетентності особистості (життєвої, культурної, соціальної, комунікативної, технологічної, комп’ютерної, художньо-естетичної тощо) як базової складової її соціальної адекватності. Окрім зазначених видів загальноцивілізаційної компетентності вчені виокремлюють нові її види, які заявляють про свою значущість у соціокультурних умовах, що постійно змінюються: організаційна, економічна, діалогічна компетентність (культура) особистості тощо [4, с.14]. Мета пропонованої розвідки полягає в розгляді змісту шкільної освіти в контексті етнокультурної, зокрема етнопедагогічної, спрямованості, що зумовлює провідне значення етностетичної компоненти в структурі загальнокультурної компетентності школяра.

Розбудова української національної освіти відбувається в контексті зростаючої інформатизації й глобалізації суспільного життя, утвердження “духу постмодерної епохи”, що призводить до протиріччя між новітніми вимогами до соціальної адекватності та параметрами соціокультурної компетентності, що були закладені в надрах технократичної й формалізованої освіти недалекого минулого. У сфері шкільництва, зазначає Г.Усаченко, йде формування нової парадигми освіти з її орієнтацією на постмодерну культуру інформаційно-технологічного суспільства й подолання просвітницького розуміння навчально-виховного процесу [5, с.9].

У сучасній педагогіці широке визнання отримують наукові підходи, які мають виразну культурологічну спрямованість, а освіта майбутнього

бачиться українським вченим як глибоко гуманістична. В центрі освіти ХХІ ст., зазначає Л. Масол, перебуває самоцінність неповторного духовного світу людини, “у змісті навчання і виховання превалюватиме культуротворча домінанта, а в технологіях – особистісно розвивальна орієнтація” [6, с. 6]. Зміст шкільної освіти, говорить в Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) “детермінований українознавчим спрямуванням, що безпосередньо забезпечується вивченням таких загальноосвітніх предметів, як українська мова, українська література, історія України, географія України, українська художня культура, а також висвітленням українознавчого матеріалу в змісті інших навчальних предметів [7, с. 5].

У дослідженнях відомих українських вчених Г. Філіпчука [8; 9], Т. Усатенко [5], Л. Масол [6] та інших доводиться багатофакторність впливу української етнокультури, українознавства на зміст шкільної освіти, визначається їх особливе місце в стандартах освіти, розробляються нові психолого-педагогічні моделі формування особистості на засадах синтезу загальнолюдських та етнокультурних цінностей тощо. Проблема етнокультури у змісті освіти, зазначає Г. Філіпчук, зокрема української етнокультури видається лише на перший погляд добре розробленою, хоча за останнє десятиліття її мовно-літературним, історичним, етнографічним, релігійним аспектам приділялася значна увага [9]. Вчений розглядає системну значущість етнокультури для світоглядного, політичного, інтелектуального розвитку суспільства на межі тисячоліть, для національної освіти. Г. Філіпчук доводить, що українська етнокультура є складовою ідеології державності, без неї неможливо розвивати нову філософію освіти, розбудовувати українське національне шкільництво у суголоссі з сучасними європейськими культурно-освітніми процесами. На думку дослідника, основний вектор зусиль у процесі формування нової парадигми освіти має реалізуватися на межі міждисциплінарного підходу щодо посилення у змісті освіти місця і ролі української етнокультури в умовах полікультурного і поліетнічного суспільства [8, с. 20].

В монографії “Українська національна школа” Т. Усатенко аналізує рубіжні періоди в історії українського шкільництва, що дозволяє виокремити основні типи освіти (магічно-ритуальний, схоластичний, гуманістичний, просвітницько-прогресистський, національний тип освіти) і простежити трансформацію парадигм освіти в сучасних умовах – перехід від просвітницько-прогресистської парадигми, зокрема ідеологічно-марксистської освіти, до культурно-історичної.

Особливу увагу дослідниця приділяє розгляду проблем взаємодії сім'ї, родини і школи у вимірах різнопланових освітніх парадигм. З моменту виникнення організованого закладу, де відбувалося навчання дітей, між

школою і родинами, зазначає Т. Усатенко, переважали взаємини відчуження, довгий час школа не брала до уваги сімейні цінності. Сучасна школа, ставши довготривалим (12 років) періодом у житті людини, створює самодостатню, органічну й цілісну систему, спроможну створити і відтворити суспільство і саму себе, адже для багатьох функціональних чинників школи, насамперед для виховних, комунікативних, регулятивних, культуротворчих тощо етнонаціональні, сімейні, родинні є провідними [5, с. 224-225].

Т. Усатенко визначає поняття “українська національна школа” як соціально-організовану, відкриту перед громадянським суспільством інституцію, що “грунтується на ідеях самоцінності дитинства, створює простір, де дитина період свого шкільного життя проживає в середовищі, близькому до українських традицій родини, громади, навчання, відповідає державно-цивілізаційним вимогам і сприяє усвідомленому виборі особистістю життєвого шляху” [Там само]. Зміст освіти в національній школі-домівці має українознавче спрямування, що забезпечується вивченням інтегративного самостійного курсу “Українознавство”, висвітленням змісту інших навчальних предметів з поєднанням відповідного українознавчого матеріалу, поглибленого вивчення української літератури, історії України, географії України, української культури тощо [Там само, 211].

Ідею створення школи-домівки, сімейної атмосфери в школі не менш переконливо обстоював у своїх працях М. Стельмахович, який вважав, що привнесення у роботу вчителів методів батьківської педагогіки, “зустріч учня у класі з уже знайомим, звичним і рідним, домашнім викликає щире довіру вихованця до свого вихователя, плікає радість буття, насичує навчально-виховний процес високим емоційним зарядом” [10, с. 34]. Стрижень виховання на засадах народнопедагогічного досвіду нині вбачається у засвоєнні особистістю морально-поведінкових орієнтирів у духовному полі етнопедагогіки. Інакше кажучи, саме етичний вимір української етнопедагогіки викликає нині найбільший інтерес з боку педагогів-теоретиків і педагогів-практиків.

Так, аналізуючи структуру української етнопедагогіки як науки, М. Стельмахович виділяє п'ять провідних її компонентів: народна фамілогія (родинознавство), народне дитинознавство, масова виховна практика, етнодидактика, народна деонтологія [Там само, 7]. Особливо заслуговує на увагу вченого вивчення проблем народної деонтології, яка “обстоює етичну сферу обов'язкового в думках і вчинках кожної людини. Це те архіобов'язкове, без чого неможливе істинне виховання справжньої людини” [Там само].

Водночас особливо потужний естетичний потенціал етнопедагогіки, який, як і етностетичний підхід, базується на цінностях етнокультури (етно-



естетики), живиться величезною мистецькою та фольклорною спадщиною народу, все ще недостатньо вивчається і враховується у процесі конструювання різноманітних педагогічних впливів. З цього приводу В.Бутенко розмірковує: “Виникає питання – чому шкільна практика так непослідовно підходить до вирішення питань збагачення духовного потенціалу особистості засобами мистецтва, що заважає сучасному педагогу будувати навчально-виховний процес на інноваційній основі. Проблема прилучення школярів до світу прекрасного, на жаль, не набула пріоритетного характеру, а педагогічні технології виховання засобами краси слова та найважливіших видів мистецтва не отримали свого оновлення, залишаючись на позиціях минулого” [11, с. 150].

Обґрунтовуючи теоретико-методологічні засади духовного розвитку учнівської молоді у процесі художньої та естетичної освіти, В.Бутенко виокремлює низку найбільш впливових на даний час наукових підходів на цьому терені. Так, у межах першого підходу, *гносеологічного*, який вже став традиційним у системі мистецької освіти, мистецтво трактується як особлива форма відображення дійсності, а “мистецька практика пов’язується переважно з вивченням естетичних закономірностей предмета художньо-образного відображення, усвідомлення змістових і виразних аспектів, що є характерними для дійсності” [Гам само, с. 154].

До новітніх методологічних настанов В.Бутенко відносить *аксіологічний* та *культурологічний* підходи до мистецької освіти. Якщо “аксіологічний підхід дозволяє зосередити увагу на питаннях, що пов’язується з формуванням художнього інтересу, уподобань, орієнтацій, смаків та ідеалів особистості у сфері художньої культури” [Гам само, с. 157], то культурологічний розглядається як якісно новий рівень в осмисленні й вирішенні проблем організації художньої та естетичної освіти. Останній характеризується системним характером, його основу складає “культурологічна ідея, яка орієнтує осмислення будь-якого явища дійсності у тісному взаємозв’язку об’єктивного і суб’єктивного, соціального і особистісного, минулого і майбутнього, художнього і естетичного” [Гам само, с. 157].

Таким чином, основним принципом філософії освіти виступає її етнокультурна спрямованість, адже етнокультура здатна творити “розвивальну, а не статичну модель” [Гам само, с. 20]. До недостатньо розроблених складових української етнокультури (поряд з більш детально обґрунтованими етнографічно-культурними, мовними, фольклорними аспектами) в змісті освіти слід віднести *етнопедagogічний аспект*, в якому *становлення світоглядно-ціннісної картини сприймання й розуміння світу пов’язується з розвитком відчуття причетності людини до конкретної етнічної спільноти, з формуванням інтегральної етнокультурної*

*компетентності і почуття власної гідності на цій основі.* Як і українознавство загалом, етнопедagogіка має змінювати сучасну освітню ідеологію – через характер навчальної інформації, структурування та інтеграцію знань, нові педагогічні технології.

Реалізація культурологічного підходу в організації системи мистецької та естетичної освіти передбачає збагачення естетичної активності учнівської молоді засобами мистецтва, стимулювання та організацію творчої діяльності, спрямованої на естетизацію сфери побуту, праці, гармонізацію розвитку емоційно-чуттєвої та інтелектуально-понятійної сфер особистості тощо. Водночас на часі більш глибоке осмислення теоретико-методологічних засад цього підходу як в педагогіці, так і в суміжних сферах психології.

Традиційно вважалося – для того, щоб узагальнити власні естетичні цінності, дитині достатньо засвоїти основні естетичні категорії і поняття. Нині таке спрощене трактування розвитку естетичної сфери підростаючої особистості вже не задовольняє ні теоретиків, ні практиків школи. Застосування культурологічного підходу на теренах мистецької освіти дозволяє врахувати взаємодію соціального й особистісного; оперувати не лише поняттями знання, вміння й навички школяра, які формуються у процесі мистецької освіти та виховання, а дедалі більше дбати про набуття особистістю художньої та естетичної компетентності, яка характеризує її адекватність у конкретних соціокультурних умовах. При цьому необхідно визначити й надалі відстежувати значення художньої й естетичної компетентності в структурі загальної цивілізаційної компетентності особистості, проаналізувати зміни ієрархії окремих видів компетентності (естетичної, комунікативної, технологічної та ін.) у ситуації повсякчас нових вимог до соціальної адекватності з боку суспільства.

Думається, що зазначена стратегія реалізації культурологічного підходу в освіті, зокрема мистецькій, вимагає уточнення самої структури особистості з погляду соціальної й історичної психології, в культурологічному, зрештою полідисциплінарному вимірі. Це дозволить піділити соціологічний і соціально-психологічний супровід концепції змісту середньої освіти, в якій особистість постає цілісно не лише як активний діяч, що пізнає світ для його перетворення, але й як людина, як член соціуму, яка здатна до різноманітних переживань у процесі споглядання довкілля у різноманітності його проявів. Так, автор однієї з перших концепцій змісту освіти, яка була розроблена в радянській науці лише в 90-х рр. минулого століття, В.Ледньов слушно зауважував: “власне структура особистості, структура діяльності насамперед визначає основні контури змісту освіти” [12, с. 5]. З погляду культурологічної домінанги, яка утверджується у змісті

освіти XXI ст. саме традиційні, етноестетичні цінності набувають якості провідних складових естетичної культури особистості, її художньо-естетичної компетентності й соціокультурної компетентності загалом.

Таким чином, реформування змісту освіти передбачає перехід від конструювання системи знань, умінь і навичок, які має здобути учень в процесі навчання і виховання, від оцінки навченості і вихованості до особистісно-орієнтованого проекту досягнень дитини в аспекті *компетентнісного підходу*. Нині, як уже зазначалося, існують різні погляди на необхідний перелік окремих компетентностей (видів культури), які складають загальноцивілізаційну компетентність. Перевага надається комунікативним, економічним, технологічним, комп'ютерним складовим, які забезпечать соціальну адекватність особистості в умовах глобалізації та інформатизації.

Думається, що компетентності особистості варто розглядати не особібно чи сумарно, а як системно-структурне утворення, що має ієрархічну будову, тобто виходячи з позицій системного й синергетичного підходів. Очевидно, необхідно виокремити основні, базові компетентності особистості, на основі яких виникають новітні її види, наприклад комп'ютерна культура. Теоретичний аналіз структури компетентності має базуватися на використанні прийомів генетичного підходу (історико-педагогічного й психолого-історичного аналізу). Очевидно, що на роль базової компетентності претендує етнокультурна компетентність, що зумовлена національно-етнічним спрямуванням філософії освіти, значення якого дедалі більше підкреслюють педагоги й психологи, які розвивають культурологічний підхід у психолого-педагогічній науці.

У цьому плані дивує недостатня оцінка значення естетичної, художньої компетентності в структурі загальноцивілізаційної компетентності, яка простежується як у науковій літературі, так і слабе впровадження ідей естетизації навчально-виховного процесу в педагогічній практиці. Водночас знаємо, що про споглядальну, естетично-творчу, інтуїтивну домінанту національної вдачі українців говорить більшість сучасних етнопсихологів. Очевидно, що естетична компетентність школяра не може набуватися без розробки етнопедагогічної складової змісту шкільної освіти, яка дозволяє наблизитися до розуміння базового рівня цього виду культури особистості – її етноестетичної основи.

1. Андрущенко В. Філософія як теорія і методологія розвитку освіти // Педагогічна газета. – 2001. – № 2 (80). – С.4.
2. Гончаренко С. Проблеми гуманітаризації змісту шкільної освіти // Педагогічна газета. – 2000. – № 2 (68) – С.2.

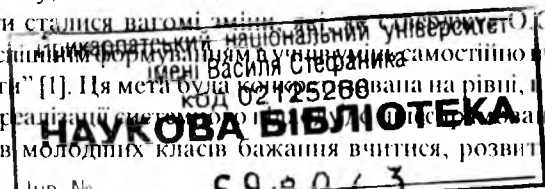
3. Філер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики // Общественные науки и современность. – 2000. – № 2. – С.151-165.
4. Корсак К. Чему учить? Выживанию! // Зеркало недели. – 1999. – №51 (272). – С.14.
5. Усаєнко Т.П. Українська національна школа: минуле і майбутнє. Українознавчий вимір. К.: Наукова думка, 2003. – 284 с.
6. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів в загальноосвітніх навчальних закладах // Педагогічна газета. Спецвипуск. – 2001. – №12 (90) – С.6-7.
7. Концепція загальної середньої школи (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – №1. – С.4-6.
8. Філінчук Г.Г. Українська етнокультура в змісті національної загальної та педагогічної освіти // Автореф. дис. ...доктора пед. наук. – Київ, 1996. – 50 с.
9. Філінчук Г. Етнокультура в змісті національної освіти // Педагогічна газета. – 2000. – №2 (68). – С.3.
10. Стельмахович М.Г. Використання традицій народної педагогіки, фольклору та етнографії у роботі первинних організацій Педагогічного товариства. Методичні рекомендації. Івано-Франківськ, 1990. – 47 с.
11. Бутенко В.Г. Основи духовного розвитку учнівської молоді у процесі художньої естетичної освіти // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина I. Харків: "ОВС", 2002. – С.147-159.
12. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.

*Analysed questions philosophy and psychology of formation in the aspect of influence of contents of school formation on the development an sociocultural competence personalities as condition of achievement of social adequacy. In the contents of school formation stands out etnopedagogical measurement as a condition an etnocultural directivity philosophy formation.*

*Зоряна Нижнікевич*

## ВИХОВАННЯ В УЧНІВ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАЛЬНО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Переосмислення цілей і функцій шкільної освіти в умовах розбудови національної школи окреслюють її стрижень – розвиваючу, культуротворчу домінанту, виховання відповідальної особистості. За останні роки в сфері освіти сталися вагомі зміни, пов'язані з успішним формуванням учнівської самостійності, критично мислити" [1]. Ця мета була вказана на рівні, що вказує на необхідність реалізації системи, що розвиває відповідальне формування в учнів молодших класів бажання вчитися, розвитку їх відпо-



відального ставлення до навчання. Однак, цей процес не набуде достатнього вияву без спеціального формування його окремих ланок: зацікавленості навчанням, організації навчальної праці, усвідомлення власної діяльності та прагнення до її вдосконалення тощо. Вагомим чинником у формуванні відповідального ставлення до навчальної праці учнів виступає особистість учителя, його професійна компетентність, а також педагогічна спрямованість батьків, тісна співпраця школи та сім'ї. Враховуючи те, що сімейне виховання в переважній більшості ґрунтується на засадах народної педагогіки, то і формування відповідального ставлення до навчально-трудової діяльності буде базуватись на засадах народної етики.

Як розділ теорії моралі “етноетика вивчає різні аспекти моральної самосвідомості національних спільнот, природу та історію моральних взаємин, співвідношення абсолютного та відносного в моралі, питання свободи й права націй на розвиток відповідно до власних традицій і цінностей самореалізації” [2, с.8].

Існують і інші погляди на предмет етноетики, зокрема, її виражають як “вчення, що розглядає проблеми обов'язку, сферу належного (того, що повинно бути), всі форми моральних вимог та їхнє співвідношення називається деонтологією”. Цей термін запровадив у 1834 році І.Бентам, який вживав його для позначення теорії моральності в цілому [3, с.86]. Такого визначення дотримується академік М.Г.Стельмахович. Він виділяє народну деонтологію у складі української етнопедогогіки. “Народна педагогічна деонтологія обстоює етичну сферу обов'язкового в думках і вчинках кожної людини. Це те архіобов'язкове, без чого істинне виховання справжньої людини немислиме” [4, с.7]. А це, зокрема, прищеплення дітям змалку працьовитості, любові до рідної мови, шанобливе ставлення до батьків, піклування про хворих людей та людей старшого віку тощо. І далі: “Вироблення цих та інших якостей у дітей та підлітків, за народною деонтологією, вихователь зобов'язаний тримати в центрі своєї уваги сьогодні, завтра, постійно” [Гам само].

Мета нашої розвідки полягає в тому, щоб розглянути формування відповідального ставлення до навчальної діяльності в теоретичному аспекті через призму положень народної деонтології, зокрема з'ясувавши значущість понять етноетики в структурі відповідальності школяра як сукупності його особистісних рис.

Особистість людини формується під впливом багатьох факторів, зокрема суспільно-політичного устрою держави, філософії, мистецтва тощо. Визначним є вплив соціального оточення, в якому дитина перебуває більшу частину свого життя (сім'я, школа), характеру цінностей і норм, які учень засвоює в процесі взаємодії з батьками і вчителями. Особистісно

орієнтований підхід до розвитку особистості, який сьогодні є провідним у психолого-педагогічній практиці, передбачає не лише розвиток системи знань, вмінь і навичок, але й формування цілісної загальноцивілізаційної компетентності особистості, зокрема в її етичному вимірі. Інакше кажучи, особистість має ґрунтовно реалізувати набутий в навчанні досвід повсякчас: у навчальних ситуаціях та в різноманітних ситуаціях повсякденного життя. На основі етичних засад ми переслідуюмо мету виховання відповідальної особистості школяра, де належне місце відводиться народній педагогіці, зокрема, народній деонтології.

Отже, сьогодні постає питання, як виховати свідомого громадянина держави, щоб врахувати запити сьогодення і не занепасти людську душу. Мораль, яка іде від прадідів, оснований на принципах гуманізму, де кожна людина вже змалечку є не пасивним споживачем праці інших людей, а свідомою частинкою цілого суспільного устрою; особистістю, котра здатна приносити користь людям і водночас збагачувати свій інтелект; людиною, котра зможе нести відповідальність за свої дії та вчинки перед власною совістю, людьми. “Мораль і моральність повинні трактуватися як основні, першорядні категорії у системі виховання, як його серцевина, – стверджує О.В.Вишневський. – Високо підноситься мораль Добра, яка не псує, а поліпшує стосунки між людьми. Відтак, оскільки серйозна система виховання ґрунтується на духовних засадах, то мораль не зводиться до понять зовнішньої поведінки, котра часто може бути наскрізь фальшивою. Йдеться, насамперед, про глибоку моральну культуру” [5, с.28].

Відповідальність є важливою категорією моралі. Сюди відносять цілу низку термінів, які в сукупності творять єдине поняття відповідальності. З літературних джерел ми дізнаємося, що відповідальність – це “застосовуваний у різноманітних формах контроль над діяльністю суб'єкта з погляду виконання ним прийнятих норм і правил” [6, с.257]. М.Д.Ярмаченко відповідальність тлумачить як “необхідність, обов'язок відповідати за свої дії, вчинки” [7, с.90], що є “важливим морально-етичним регулятором міжлюдських стосунків, стимулятором активної діяльності людей, запорукою праці та ініціативи” [Гам само]. Відповідальність є вагомим “детермінантом особистісної надійності, причому найповніше відіграє цю роль, коли вповні розвинулась (в зрілої особистості)”, – стверджує Г.О.Балл [8, с.540].

Розглянемо структуру відповідальності більш докладно, зокрема можна виділити такі характерні властивості: сумлінність (чесне, старанне виконання обов'язку); совість (найважливіший особистісний моральний регулятор поведінки людини); наполегливість (здатність тривало, не знижуючи активності домагатись поставленої мети); гідність (право людини на повагу, визначення її прав і одночасно усвідомлення нею свого обов'язку

й відповідальності); свідомість (людина накреслює більш чи менш віддалену мету своєї діяльності, регулює свою поведінку); честь (усвідомлення свого суспільного значення й визнання цього значення з боку суспільства); чесність (вірність обов'язку, вміння добросовісно ставитись до дорученої справи); обов'язок (моральна необхідність виконання вимог, норм) [3; 7]. Вважаємо, що етикетика як основа розвитку відповідального ставлення охоплює всі ці зазначені характеристики, які виховуються в українців протягом свідомого життя, формуються в процесі різноманітних щоденних справ.

Говорячи про відповідальність, ми не можемо не враховувати тих чинників, що безпосередньо впливають на виховання почуття відповідальності особистості, а тим паче дитини. Як стверджує І.Д.Бех, з яким ми цілком погоджуємося, “дитині властиве почуття самоствердження. Тому частіше їй слід давати відчуття, що ви берете до уваги її думку, що її судження можуть бути для вас авторитетними” [9, с.66]. Дитина в більшій мірі у прийнятті (чи не прийнятті) певних рішень піддається емоційним впливам, копіюванню дорослих. Водночас, аналізуючи подібні дії з боку інших дітей, вона помічає правильність рішення даного вчинку. На ранніх етапах розвитку дитини важливе значення мають “механізми зараження, наслідування та емпатії, а на більш пізніх етапах зростає роль механізмів ідентифікації та усвідомлюваного наслідування, власне усвідомлення та мотиваційна регуляція” [10, с.21]. Однак не можна вважати, ніби засвоєння досвіду поколінь відбувається внаслідок простого переказання готових знань та вмінь у дитячі голови. “Неодмінна умова психічного розвитку – власна активність дитини, тобто потреба і готовність діяти” [9, с.139]. Самоповага, почуття власної гідності, важливість вчинку спонукають дитину виконати його належним чином, учні повинні усвідомити, що повага до них з боку інших людей залежить від їх власної рішучості, волі, доброго ставлення до оточуючого світу, від бажання жити за моральними принципами.

М.В.Савчин аналізує взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх факторів відповідальної поведінки школяра. Зокрема, серед внутрішніх він виділяє: власні можливості особистості (здібності, звички), мотивацію, особисту значущість, ефективність мотиваційної саморегуляції у ситуації неспівпадання об'єктивних характеристик предмета із власними інтересами, потребами, коли треба боротися з самим собою. До зовнішніх факторів відносить: об'єктивні труднощі доручень, значущість для інших, контроль за діяльністю тощо [10, с.39].

Оскільки відповідальність є моральною категорією, ряд вчених вважає, що морально свідому (морально зрілу) особистість можна виявити за рівнем сформованості у неї внутрішньої відповідальності (Т.Ліскона, К.Хелкама, Л.Колберг).

Відповідальне ставлення до навчання значною мірою залежить від мотивів, якими керується учень у процесі діяльності. Мотиви навчальної діяльності проходять процес від “цікавого” до “потрібного”, відбувається процес свідомого прийняття глибиною навчання, як основного виду діяльності.

Тобто, навчальна діяльність набуває бажаного спрямування тоді, коли учень усвідомлює власну поведінку щодо виконання доручення; критично аналізує власні дії та вчинки; коли дитина уважна на уроках і певний вид діяльності виконує позитивно, незважаючи на те, подобається їй ця робота чи не дуже, а також старання у виконанні навчальних доручень; коли дитина отримує радість саме від виконання роботи, а не від кінцевого результату, який може супроводжуватися похвалою; достатньо проявляє ініціативу та творчі здібності; коли учень переконаний в об'єктивній потребі навчання як необхідної умови життя та обов'язку кожної працездатної людини; коли він користується не тільки правами, але й керується обов'язками, – тільки тоді можна говорити про належне формування в дитини почуття відповідальності.

Зовнішні виховні впливи на учня можуть забезпечити досягнення педагогічної мети тільки тоді, якщо вони співпадають з його власними намірами та зусиллями, якщо вихователь та вихованець – одностуді у виконанні діяльності навчально-трудового характеру. Отже, у батьків, вихователів та вчителів повинні бути чітко сформовані такі методи виховання, які б допомагали дитині керуватися в першу чергу внутрішніми факторами.

Вагоме значення у формуванні почуття відповідальності відводиться засобам етичної культури українців. Вона є містком у вихованні людини, який тягнеться від народження і аж до смерті. Кожен крок, кожен вчинок можна попередити, пояснити, передбачити за допомогою влучно підбраного прислів'я, приказки, казки, пісні, оповідки, легенди тощо. Ось, наприклад, деякі прислів'я та приказки про значення навчання: “Не перо пише, а розум”, “Вчитися ніколи не пізно”, “Пташка краса своїм пір'ям, а людина знаннями”, “Хто чисте сумління має, спокійно спати лягає”; казки “Як циган молотив”, “Без труда нема плода” та ін.

Підсумовуючи сказане, ми виділяємо такі ознаки, що характеризують відповідальне ставлення людини до діяльності: усвідомлення потреби у виконанні даного виду діяльності, добровільність у прийнятті рішень щодо її виконання, вияв творчості та виключення зривів у виконанні, збагачення власного досвіду і застосування його в подальшій практиці. Відповідальність як якість особистості виявляється у різноманітних сферах життєдіяльності, особливо важливим є етичний аспект повсякденного життя народу, який часто недооцінюється в процесі морального розвитку школяра в середніх навчальних закладах.

1. Савченко О. Уміння учнів учитися як вимір якості шкільної освіти // Педагогічна газета. - 2004. №11 (124).
2. Пазенок В. Культура та етністика // Етнос і культура. Часопис Прикарпатського університету імені Василя Стефаника: Збірник науково-теоретичних статей. Гуманітарні науки / Головний редактор В.І. Кононенко. - Івано-Франківськ: Плай, 2003. - №1. - 184 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.
4. Стельмахович М.Г. Використання традицій народної педагогіки, фольклору та етнографії у роботі організації Педагогічного товариства. Методичні рекомендації. - Івано-Франківськ, 1990. - 47 с.
5. Вишневецький Омелян. Сучасне українське виховання. Педагогічні париси. - Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти / Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г.Вашенка. - 1996. - 238 с.
6. Психологія. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
7. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України М.Д.Ярмаченка - К.: Педагогічна думка, 2001. - 516 с.
8. Балл Г.О. Особистісна надійність та її співвідношення з особистісною свободою // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. - Ч. 1. - Харків: "ОВС", 2002. - 640 с.
9. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. - К.: ІЗМН, 1998. - 204 с.
10. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: 19.00.07 - пед. та вікова психол.; Автореф. докт. дис. - К., 1997. - 51 с.

*In clause the formulation of essence of the responsibility from the scientific point of view is submitted, and also the question on formation at the schoolboys of the responsible attitude to work by means of national pedagogics is considered.*

*Тетяна Одобецька*

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

На сучасному етапі з метою вирішення актуальних проблем суспільству дуже необхідні творчі особистості у сфері науки, техніки і виробництва, що передбачає наявність і розвиненість творчих здібностей майбутніх фахівців.

У сучасній психологічній науці проблема творчих здібностей займає важливе місце як проблема розвитку і вдосконалення людини, інтенсифікації можливостей використання резервів її психіки в умовах динамічного зростання оточуючого світу у всіх його сферах. Творчі здібності виявляються при вирішенні завдань, які вимагають інтелектуальної ініціативи, пошуку нових способів дій, видозміни раніше засвоєних прийомів тощо.

Важливим результатом творчих здібностей є наукові відкриття, винаходи, твори, вирішення нових задач та інше.

У психологічній літературі зустрічаються різні підходи до проблеми творчих здібностей. Розгляд даного питання, в основному, проводиться через співвідношення понять "творчість" і "креативність".

Творчість була предметом дослідження з давніх часів. Про значний інтерес до неї свідчать бажання багатьох дослідників створити теорію творчості. Філософський словник трактує творчість як діяльність, що породжує щось якісно нове, чого ніколи не було [12]. Психологи вивчають творчість як діяльність, результатом якої є створені матеріальні і духовні цінності [9]. Усталеним у педагогіці є твердження, що творчість – показник продуктивної діяльності людини.

У психологічній науці зустрічаються різні трактування творчості. Л.С.Виготський [2] розглядав творчість як процес створення нового. С.Л.Рубінштейн [11] – як діяльність, яка створює децю нове, оригінальне, що потім входить в історію розвитку не тільки самого творця, але й науки, мистецтва тощо. О.М.Маттошкін [6] виділяв два види активності: адаптивний і творчий. Завданням творчої активності є зміна існуючого порядку, створення нових підходів. О.В.Брушлінській [11] у творчості виділяє відкриття невідомого, створення нового, подолання стереотипів і шаблонів. А.Маслоу [5] вважає, що справжня творчість, креативність виявляються в людині і в повсякденному реальному житті, щоденному виборі життєвих ситуацій у різних формах самовираження. Я.О.Пономарьов [7; 8] зазначає, що для особистості, яка прагне до творчості, характерні: оригінальність, ініціативність, висока самоорганізація, велика працездатність.

Таким чином, у психології творчість досліджується у двох головних аспектах – процесуальному та особистісному. Розглянемо більш детальноше ці два аспекти вивчення творчості.

У процесуальному аспекті визначаються особливості перетворення суб'єктом предмета творчості, об'єкта, об'єктивної дійсності в цілому. Тому на передній план виступають, головним чином, фази, стадії, етапи та результати такого перетворення.

Одна з перших спроб розкрити структуру творчого процесу належить російському інженеру П.К.Енгельмейєру [14]. У своїх дослідженнях він зближує психологічну структуру творчості технічної, наукової та художньої. Найповніший вираз цієї структури можна виявити саме в творчості технічній, де матеріальне втілення має вирішальне значення.

У появі кожного винаходу спостерігається триакт, що складається з бажання, знання та вміння, тобто з накресленої мети, плану досягнення цієї мети і матеріального виконання. Для позначення суб'єктивного змісту

діяльності П.К.Енгельмейер пропонує термін “еврилогія”, який охоплює весь процес творчості – від першої іскри задуму до реального здійснення [14].

Відповідно до структури триакту визначаються ступені творчого процесу: зародження задуму; дискурсивне мислення (логіка, міркування та емпіричне дослідження); безпосередня взаємодія з матеріальними явищами світу. Тобто будь-який винахід постає у тричленній структурі: принцип, схема (система, план) і конструкція. П.К.Енгельмейер пропонує такі ознаки людської творчості: 1) штучність – тобто створення культури; 2) доцільність, яка полягає у прагненні певної мети, розв’язанні якогось завдання; 3) раптовість, оскільки творчість відрізняється від методичного мислення, вона інтуїтивна за своєю природою; 4) цілісність – творчий продукт має ідею, а всі частини об’єднуються в певну цілісність [14].

Популярною є чотирнадцятистадійна теорія, створена Г.Уоллесом [10]. Він розмежував такі стадії творчого мислення: підготовка, визрівання, натхнення (осяяння) і перевірка істинності. На його думку, в повсякденному потоці мислення ці чотири стадії постійно перекривають одна одну, коли ми досліджуємо різні проблеми. Навіть у дослідженні однієї проблеми мозок може несвідомо виношувати який-небудь її аспект, будучи в той самий час свідомо поглиненим підготовкою або перевіркою іншого.

Сама творчість завжди пов’язана зі створенням чогось оригінального, неповторного, індивідуального. Акт творчості, на відміну від дій, заснованих на використанні вже відомих прийомів і правил, що ведуть до заздалегідь визначених результатів, завжди означає пошук цілком самостійного шляху до досягнення бажаної мети. Творчість у найвищому розумінні її неминуче містить в собі момент непередбаченості, невизначеності, вона у своєму розвої наповнюється уявою, інтуїцією, свіжістю новизни. В особистості загострюється здатність до несподіваних рішень, незвичайно глибокого осягнення дійсності.

Заслуговує на увагу концепція творчості вітчизняного дослідника цієї проблеми В.А.Роменця, який вважав, що саме у творчості відбувається формування людини і саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності [10, с.9].

Психологічна теорія творчості В.А.Роменця постає як єдність трьох складових: загальної психології творчості, генетичної психології творчості та прикладної психології творчості. Так, ключовими питаннями загальної психології творчості є питання про психологічний механізм творчості, уявлення про структуру творчого процесу. Генетична психологія творчості, за В.А.Роменцем, постає як психологічна інтерпретаційна модель розгортання творчих можливостей людини від раннього дитинства до переходу в стан зрілої особистості. Прикладна психологія творчості як система знань

про природу її механізми розгортання творчого процесу постає необхідною лише тоді, коли вона здатна вирішувати проблеми конкретної людини, що живе реальним життям, вважав В.А.Роменець, а тому головне завдання психології творчості – надати особистості, що підростає, необхідну допомогу щодо того, як слід рухатись у напрямі до розгортання своїх творчих можливостей [10].

Так, узагальнюючи різні класифікації фаз процесу творчості, Я.О.Пономарьов [7] запропонував таку їх послідовність: підготовка, дозрівання, натхнення, розвиток ідеї, її кінцеве оформлення та перевірка. В основу виділення фаз творчого процесу в теорії творчості Я.О.Пономарьова покладений експериментально досліджений факт переходу від свідомо організованих, логічно обґрунтованих пошуків до інтуїтивного вирішення проблеми або поставленого завдання. При цьому засіб вирішення спочатку не усвідомлюється, а зміст ніяк не пов’язується зі змістом попередніх пошуків. На наступних фазах процесу творчості відбувається еволюція рішення, знайденого інтуїтивним шляхом, у таке, що логічно завершується та усвідомлюється за своїм результатом. Я.О.Пономарьов установив зв’язки творчості із психічними якостями особистості, проаналізував структуру її психічного механізму та визначив цей феномен як “механізм розвитку” [7, с.10].

Таким чином, у процесі творчості реалізуються творчі можливості особистості й здійснюється їх розвиток; а перебіг процесу творчості впливає на його результат, який виражається не тільки предметно, а й у зміні її об’єкта. Отже, творчість – це складне, комплексне явище, зумовлене всім розмаїттям соціально-психологічних і психофізіологічних передумов. В особистісному аспекті дослідження творчості головне місце займають творчі здібності особистості як суб’єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, інтереси, знання, вміння, навички, характерологічні властивості, самосвідомість, емоції і почуття тощо.

Більшість дослідників зводять проблему творчих здібностей до проблеми творчої особистості: не існує особливих творчих здібностей, а є особистість, яка володіє певною мотивацією та рисами. Творча особистість – це особистість, яка характеризується високим рівнем розвитку творчих здібностей, творчим потенціалом і схильністю до творчої діяльності. Найбільш суттєва характеристика творчої особистості – наявність творчої обдарованості, яка включає в себе високій рівень креативності як інтегруючої властивості особистості, що виступає передумовою її творчої діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проблема творчості завжди була багатопланою і актуальною. Окрім цього, визначення творчих здібностей обґрунтовується не тільки через розкриття

сутності творчості й особливостей творчої діяльності, але й через аналіз такого поняття, як “креативність”.

З початку 60-х років минулого століття для позначення творчих здібностей особистості використовується поняття “креативність”. У психологічному словнику креативність розуміється з точки зору творчої продуктивності, як здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [9].

Виділяють наступні напрямки у вивченні цього феномена:

1) когнітивний (Дж.Гілфорд, Е.де Боно, Е.П.Торранс, В.М.Дунчев, Т.І.Ронгинська та ін.);

2) особистісний (К.Кокс, А.Маслоу, К. і К.Роджерс, Е.Роу, О.Л.Яковлева та ін.);

3) синтезуючий (Д. Перкінс, Ф.Дж. Раштон, Дж. Рензуллі, А.Танненбаум, Д.Б. Богоявленська, В.М. Дружинін, А.М. Пертайтите, Н.В. Хазратова й ін.).

Підсумовуючи, зазначимо те, що відсутня єдина концепція креативності. Дослідники часто абсолютизують якісь одні показники (здібності чи особистісні якості) та ігнорують інші. Тим самим креативність розглядається як багатофакторний, але не як цілісний об’єкт.

На даний час дослідники прагнуть перебороти обмеженість традиційних (особистісного і когнітивного) підходів: креативність визнається багатомірним явищем, що включає як інтелектуальні, особистісні, так і соціальні фактори.

Враховуючи існуючі концепції вивчення креативності, В.М.Дружинін [3] виділяє, як мінімум, три основні підходи до проблеми творчих здібностей: 1) як таких творчих здібностей немає. Інтелектуальна обдарованість виступає в якості необхідної, але достатньої творчої активності особистості. Головну роль в детермінації творчої поведінки відіграють мотивації, цінності, особистісні риси. До числа основних рис творчої особистості відносять когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність в невизначених і складних ситуаціях; 2) творча здібність (креативність) є самостійним чинником, незалежним від інтелекту. В більш “м’якому” варіанті ця теорія говорить, що між рівнем інтелекту і рівнем креативності існує незначна кореляція. Найбільш розвинутою концепцією є “теорія інтелектуального порогу” Є.Торранса: якщо IQ нижче 115-120 інтелект і креативність утворюють єдиний чинник, при IQ вище 120 творча здібність стає незалежною величиною, тобто немає креативів з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю; 3) високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень творчих здібностей і навпаки. Творчого процесу як специфічної форми психічної активності немає.

Цю точку зору поділяли і поділяють практично всі спеціалісти в галузі інтелекту.

Американські вчені виділяють у вивченні креативності чотири напрями: креативність як продукт (Мак Ферсон, Д.Гейлор, 1963; Р.Стернберг, 1997 та інші); як процес (Г.Уоллес, 1926; Т.Гардіф, 1988; Д.Фелдман, 1994 та інші); як здібність (Дж.Гілфорд, 1967; Г.Лізенк, 1993; Е.П.Торранс, 1974); як риса особистості (А.Маслоу, 1959; К.Роджерс, 1954; К.Тейлор, 1989 та ін.).

У першому напрямі виділяються три особливості творчого продукту: кількість, якість, значущість. Визнається, що продукт є одним із критеріїв, а не універсальним показником. Вивчення процесу творчості пов’язане з виділенням різних стадій, рівнів і типів творчого мислення. У третьому напрямі творчість розглядається психологами як здібність людини напружуватися від стереотипних способів мислення. Четвертий напрям у вивченні творчості орієнтується на дослідження особистості. Представники цього напрямку виходять з того, що, з одного боку, творча діяльність характерна для творчих особистостей, а з іншого, творчість може мати місце лише при повному захопленні людиною діяльністю.

Ф.Баррон і Д.Харрінгтон [15], підводячи підсумки досліджень у галузі креативності зробили наступні узагальнення того, що відомо про креативність: 1. Креативність – це здатність адаптивно реагувати на необхідність у нових підходах і нових продуктах. Ця здатність дозволяє також усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може носити як свідомий, так і несвідомий характер. 2. Створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації. 3. Специфічними властивостями креативного процесу, продукту та особистості є їх оригінальність, валідність, адекватність задачі і ще одна властивість, яка може бути названа придатністю – естетичною, екологічною, оптимальною формою, правильною та оригінальною на даний момент. 4. Креативні продукти можуть бути дуже різноманітні за природою: нове вирішення проблеми в математиці, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини чи поеми, нової філософської чи релігійної системи, інновація в юриспруденції, свіже рішення соціальних проблем тощо.

Отже, у психології креативності вважається, що високий рівень творчих здібностей поєднується з певними особистісними рисами, а формування креативності сприяє розвитку їх розвитку.

На основі аналізу наукової філософської та психолого-педагогічної літератури творчі здібності можна трактувати як індивідуально-психологічні особливості особистості, які забезпечують успішність виконання творчої діяльності і створення творчого продукту.

Творчість – це діяльність людини, яка має за мету створення будь-чого нового. Процес творчості відбувається поетапно: починається з творчого задуму, постановки задачі, підготовчої діяльності, потім – хід виконання, завершується втіленням результатів у вигляді творчого продукту.

Креативність – властивість особистості, котра є детермінантою творчого ставлення людини до світу, таким чином виділяючи в ній суб'єктно-зумовлену сторону. Отже, креативність – це інтегруюча властивість особистості, що виступає передумовою її творчої діяльності.

Творчість та креативність забезпечують розвиток творчих здібностей особистості і є передумовою її творчої діяльності.

1. Брушлинский А.В. Продуктивное мышление и проблемное обучение. – М., 1983.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика. – Т.1. – 1982. – 386с.; Т.2. – 1982. – 361с.; Т.3. – 1983. – 328с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999.
4. Клепиков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчості особи: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 1996. – 295 с.
5. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
6. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
7. Пономарев Я. А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
8. Пономарев Я. А. Исследование творческого потенциала человека // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 1. – С. 3-11.
9. Психологічний словник / Під ред. В. І. Войтко. – К.: Вища школа, 1982. – 214 с.
10. Роменець В. А. Психология творчества: Навч. посіб. – 2-е вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 705 с.
12. Философский словарь. – М.: Политиздат, 1986. – 564 с.
13. Черноусенко Н.С. До питання творчості і креативності в сучасних психологічних дослідженнях // Психологія. Збірник наукових праць. НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2000. – Випуск 11. – С. 88-93.
14. Энгельмейер П.К. Теория творчества. – СПб., 1910.
15. Baron J. Rationality and intelligence. – New York: Cambridge University Press. – 1985.

*In the article the methodological backgrounds for the investigation of the creative abilities of a personality are revealed by means of generalization of the psychological conceptions and approaches to the study of the creative personality.*

*The author has constructively analyzed the correlation between the notions creativity and creative activity, basing on the analysis of psychological and pedagogical sources, there have been outlined and signified such notions as creative abilities, creativeness, creative activity and creativity.*

Ірина Шімків

## ІСТОРИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАТЬ УЧНІВ У ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ

Пошук ефективних шляхів реформування національної освіти в контексті входження в освітній та науковий європейський простір можливий за умови впровадження у навчально-виховний процес прогресивних концепцій, сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень, активізації зусиль усього суспільства для виведення вітчизняної освіти на рівень здобутків сучасної цивілізації, забезпечення широкої участі національної освітньої системи у світовому науковому та педагогічному житті [1], раціонального та оптимального використання надбань європейської педагогічної думки. Найбільш цікавим, на наш погляд, є вивчення основних тенденцій розвитку освіти в Німеччині, що обумовлено низкою об'єктивних причин:

- для Німеччини характерні багаті історичні традиції освіти, що дозволило цій країні відігравати провідну роль в галузі світової науки упродовж майже двох століть; наукова думка підкреслює, що німецька педагогіка є “величезною, найбільш продуктивною та творчою лабораторією, де виникають і випробуються шкільні проблеми” [2, с.4];

- ФРН має високо розвинуту систему педагогічної освіти, яка в значній мірі впливає на розвиток світової освітньої системи; слід також відзначити, що “слідкуючи за долею різних освітніх ідеалів сучасності на німецькому ґрунті” можна розгорнути у головних рисах картину теперішнього стану педагогічної думки у всьому цивілізованому світі [2, с.4];

- на сучасному етапі в Німеччині, як і в нашій державі, ведеться інтенсивний пошук варіанта організації освітнього процесу, що зможе компенсувати недостачу практичної діяльності та використання особистого досвіду учня. Це обумовлює створення загальних орієнтирів сучасної шкільної освіти, що дозволять окреслити найбільш перспективну магістраль її розвитку в сучасному світі [3, с.1].

Суттєві зміни в структурі і змісті сучасної освіти, введення стандартів у різних галузях знань визначили пріоритетність розробки інструментарію зовнішньої та внутрішньої оцінки результатів навчальних досягнень німецьких школярів. Проблема кількісного вимірювання рівня навченості учасників навчально-пізнавальної діяльності відноситься сьогодні в Німеччині до числа найбільш актуальних, перш за все, з позиції виявлення механізмів інформаційного забезпечення управління якістю освіти і їх впливу на підвищення ефективності навчання, про що свідчать праці таких науковців, як К.Артельт, Ю.Баумерт, М.Вейс, Е.Кліме, М.Нойбрандт,



М.Пренцель, К.-Х.Тільман, В.Шнейдер та ін. Найбільш достовірним і надійним способом отримання подібної інформації є системний моніторинг результатів навчальних досягнень школярів, що передбачає вивчення стану навченості за допомогою оцінювання на таких етапах, як спостереження за навчальним процесом; контроль за якістю навчання; прогнозування причин успіхів та невдач школярів; вироблення управлінських рішень, які адекватні ситуації, що склалась.

Розглядаючи питання моніторингу освітніх послуг, доцільно згадати про історичний аспект цієї проблеми, адже досвід, накопичений людством протягом тисячоліть, є змістовною частиною глобального процесу освіти, невід'ємним елементом культури. Генеза окресленої нами проблеми сягає давніх часів, коли дидактичний контроль був максимально адаптований до умов епохи та потреб суспільства. Німецькі автори нових педагогічних видань (К.-Х.Арнольд, Б.Грюніг, Г.Раушенбергер, Й.Цігеншпек, А.Юргенс та ін.) в контексті історичних особливостей процесу становлення і розвитку діагностичної системи здійснюють спробу проаналізувати ті шляхи, за якими на сьогоднішній день формується єдиний світовий освітній простір, нова педагогічна парадигма; визначити місце німецької педагогічної думки у міжнародному досвіді нового концептуального підходу до управління за результатами.

Нами було виявлено, що у вітчизняних публікаціях дана проблема не була предметом детального аналізу. Цим визначається **мета статті**: висвітлити результати дослідження основних історико-педагогічних аспектів діагностичної діяльності в системі освіти Німеччини.

Історія німецької шкільної освіти дуже складна та суперечлива. Пікавним є той факт, що німців вважають "нацією, що запізнилась" ("verspätete Nation") [4, с.80], адже основи єдиної німецької мови почали складатися лише у VIII столітті. Проте перші школи з'явилися з появою християнства при монастирях у VII столітті. Крім таких "внутрішніх" шкіл у IX столітті почали функціонувати і так звані "зовнішні" школи, де навчались не лише майбутні священики, а й представники середніх верств населення. Після опублікування Фрідріхом II у 1763 році історичного документа "Прусський генеральний регулятив земельної школи", згідно з яким всі 6-річні діти (незважаючи на їх соціальне походження) були зобов'язані відвідувати школу, освітня інституція набула масового характеру. До цього розпорядження діяв наказ Фрідріха Вільгельма від 1717 року, який надавав право навчатись у привілейованих навчальних закладах, а саме – в гімназіях та громадянських середніх школах, лише дітям багатих батьків.

Пріоритетна тенденція розвитку шкільництва в Німеччині, що спостерігається у 1871 році, може бути охарактеризована як об'єднання

численних німецьких держав в єдину імперію та уніфікація діючих систем освіти. Згідно із Законом про контроль за школами (1872 р.) керівництво за народною освітою покладалось на державу. Відтак заклались основи сучасної німецької освіти, що розвивалась протягом століття в контексті загальної європейської цивілізації. При цьому освітні традиції, які зумовлювалися національними особливостями Німеччини, істотно впливали на системи освіти інших країн. У цілому, високий рівень розвитку німецької освіти зумовлений традиційною для країни розмаїтістю дидактичних концепцій, що визначили на зламі століть тенденцію до зміни педагогічних парадигм, які зорієнтовані на виховання гнучкої і динамічної в своєму розвитку особистості з високою культурою, що здатна зробити самостійний компетентний вибір та осмислити нові соціально-економічні зміни [3].

Слід зазначити, що поняття "оцінка" не зразу було поширене на школу. На початковому ступені воно мало державно-політичний статус: цензор повинен був робити поділ римських громадян згідно з їх соціальним походженням, фінансовим становищем та моральною поведінкою на громадян, лицарів і сенат. Службу оцінювання в стародавньому Римі називали "censura", її виконували лише шановані особи в магістраті (цензори), що здійснювали нагляд за суспільним та особистим життям громадян і мали право виключити із сенату марнотратників та людей з боргами [5]. Дефініція оцінки походить від латинського слова "censere" (спостерігати, оцінювати цінність, виконувати експертизу). Пізніше це поняття використовувалось в загальному вигляді при складанні відгуку й оцінки людини та її укладу життя. Відтак виникло "цензування" ("zensieren"), тобто спосіб дій, що констатує шкільну поведінку та успішність [5]. За Йоргом В.Цігеншпеком, виставити оцінку означає: дати рецензію, проконтролювати, перевірити, порекомендувати, оцінити, отже, охоплює досить широкий спектр оцінювальної діяльності [5, с.65]. Згідно з "Енциклопедією загальної системи виховання і викладання" (Швадер, 1887) оцінка як результат "ретельного зважування та обговорення" виконує функцію "розчарування школярів, що мають надто високий рівень самооцінки, і їх спрямування на шлях правильного судження про себе". Її суть полягає у застереженні щодо необхідності показати себе в подальшому гідним отриманого визнання або викоренити і примусити забути про заслужену догану з подвоєним зусиллям та моральним самовдосконаленням [6].

Зі шкільних позицій оцінка виконувала функцію диференціації школярів: їх вишиковували у список згідно зі здатністю передати завчений матеріал краще або гірше. Внаслідок цього відбувався поділ на ранги, за якими визначались місця розташування учнів у класній кімнаті ("Lokation"). Можна припустити, що таким чином забезпечувався розвиток стимулюючої

М.Пренцель, К.-Х.Тільман, В.Шнейдер та ін. Найбільш достовірним і надійним способом отримання подібної інформації є системний моніторинг результатів навчальних досягнень школярів, що передбачає вивчення стану навченості за допомогою оцінювання на таких етапах, як спостереження за навчальним процесом; контроль за якістю навчання; прогнозування причин успіхів та невдач школярів; вироблення управлінських рішень, які адекватні ситуації, що склалась.

Розглядаючи питання моніторингу освітніх послуг, доцільно згадати про історичний аспект цієї проблеми, адже досвід, накопичений людством протягом тисячоліть, є змістовною частиною глобального процесу освіти, невід'ємним елементом культури. Генеза окресленої нами проблеми сягає давніх часів, коли дидактичний контроль був максимально адаптований до умов епохи та потреб суспільства. Німецькі автори нових педагогічних видань (К.-Х.Арнольд, Б.Грюніг, Г.Раушенбергер, Й.Цігеншпек, А.Юргенс та ін.) в контексті історичних особливостей процесу становлення і розвитку діагностичної системи здійснюють спробу проаналізувати ті шляхи, за якими на сьогоднішній день формується єдиний світовий освітній простір, нова педагогічна парадигма; визначити місце німецької педагогічної думки у міжнародному досвіді нового концептуального підходу до управління за результатами.

Нами було виявлено, що у вітчизняних публікаціях дана проблема не була предметом детального аналізу. Цим визначається мета статті: висвітлити результати дослідження основних історико-педагогічних аспектів діагностичної діяльності в системі освіти Німеччини.

Історія німецької шкільної освіти дуже складна та суперечлива. Цікавим є той факт, що німців вважають "нацією, що запізнилась" ("verspätete Nation") [4, с.80], адже основи єдиної німецької мови почали складатися лише у VIII столітті. Проте перші школи з'явилися з появою християнства при монастирях у VII столітті. Крім таких "внутрішніх" шкіл у IX столітті почали функціонувати і так звані "зовнішні" школи, де навчались не лише майбутні священики, а й представники середніх верств населення. Після опублікування Фрідріхом II у 1763 році історичного документа "Прусський генеральний регулятив земельної школи", згідно з яким всі 6-річні діти (незважаючи на їх соціальне походження) були зобов'язані відвідувати школу, освітня інституція набула масового характеру. До цього розпорядження діяв наказ Фрідріха Вільгельма від 1717 року, який надавав право навчатись у привілейованих навчальних закладах, а саме – в гімназіях та громадянських середніх школах, лише дітям багатих батьків.

Пріоритетна тенденція розвитку шкільництва в Німеччині, що спостерігається у 1871 році, може бути охарактеризована як об'єднання

численних німецьких держав в єдину імперію та уніфікація діючих систем освіти. Згідно із Законом про контроль за школами (1872 р.) керівництво за народною освітою покладалось на державу. Відтак заклались основи сучасної німецької освіти, що розвивалась протягом століття в контексті загальної європейської цивілізації. При цьому освітні традиції, які зумовлювалися національними особливостями Німеччини, істотно впливали на системи освіти інших країн. У цілому, високий рівень розвитку німецької освіти зумовлений традиційною для країни розмаїтістю дидактичних концепцій, що визначили на зламі століть тенденцію до зміни педагогічних парадигм, які зорієнтовані на виховання гнучкої і динамічної в своєму розвитку особистості з високою культурою, що здатна зробити самостійний компетентний вибір та осмислити нові соціально-економічні зміни [3].

Слід зазначити, що поняття "оцінка" не зразу було поширене на школу. На початковому ступені воно мало державно-політичний статус: цензор повинен був робити поділ римських громадян згідно з їх соціальним походженням, фінансовим становищем та моральною поведінкою на громадян, лицарів і сенат. Службу оцінювання в стародавньому Римі називали "censura", її виконували лише шановані особи в магістраті (цензори), що здійснювали нагляд за суспільним та особистим життям громадян і мали право виключити із сенату марнотратників та людей з боргами [5]. Дефініція оцінки походить від латинського слова "censere" (спостерігати, оцінювати цінність, виконувати експертизу). Пізніше це поняття використовувалось в загальному вигляді при складанні відгуку й оцінки людини та її укладу життя. Відтак виникло "цензування" ("zensieren"), тобто спосіб дій, що констатує шкільну поведінку та успішність [5]. За Йоргом В.Цігеншпеком, виставити оцінку означає: дати рецензію, проконтролювати, перевірити, порекомендувати, оцінити, отже, охоплює досить широкий спектр оцінювальної діяльності [5, с.65]. Згідно з "Енциклопедією загальної системи виховання і викладання" (Швадер, 1887) оцінка як результат "ретельного зважування та обговорення" виконує функцію "розчарування школярів, що мають надто високий рівень самооцінки, і їх спрямування на шлях правильного судження про себе". Її суть полягає у застереженні щодо необхідності показати себе в подальшому гідним отриманого визнання або викоренити і примусити забути про заслужену догану з подвоєним зусиллям та моральним самовдосконаленням [6].

Зі шкільних позицій оцінка виконувала функцію диференціації школярів: їх вишкільували у список згідно зі здатністю передати завчений матеріал краще або гірше. Внаслідок цього відбувався поділ на ранги, за якими визначались місця розташування учнів у класній кімнаті ("Lokation"). Можна припустити, що таким чином забезпечувався розвиток стимулюючої

функції шкільного навчання, адже учні міняли місця згідно з рівнем їх навчальних досягнень, який визначав учитель. Активну участь у “боротьбі” за місце брали всі школярі, той, хто просувався уперед, займав положення кращого учня (“Klassenprimus”). Слід підкреслити, що сучасне поняття “перевести у наступний клас” (“versetzen”: дослівно “пересадити”) походить саме з часів локалізації [7, с.5]. Вальтер Дозе стверджує, що поділ на ранги сприяв новоутворенням у системі контролю за показниками якості засвоєння навчального матеріалу. Для оцінювання успішності на той час поряд із ієрархічним порядком вибору місць (“примус”, “почесне місце”, “лава бідного грішника” тощо) великого значення надавали письмовій фіксації досягнень у навчальному поступі, яка виражалась у цифрах [5]. Оцінна система мала вигляд “ряду оцінок” (“Reihenzensur”), “полярних оцінок” (“polare Zensur”) і “зональних оцінок” (“Zonenzensur”). При виставленні оцінок в один ряд використовували лінійне розташування та розташування за допомогою окремих крапок (наприклад, відповідно до чисельності класу від 1 до n). З метою підкреслення блискучих знань та, навпаки, незнань найістотнішої частини програмного матеріалу було запропоновано користуватися полярним розташуванням оцінок; можемо відзначити, що в даному випадку ідеться про узаконення соціальної нерівності через визначення інтелектуального розвитку та, навпаки, відсталості. Поширення “зональних оцінок” (наприклад, шляхом з’єднання певного числа рангових місць з відповідною оцінкою) було наслідком розв’язання проблеми різкого відображення успіхів чи неуспіхів учня за допомогою “полярних оцінок”. Нароблений досвід у застосуванні “зональних оцінок” був корисним з огляду на можливість класифікації приблизно однакового рівня навченості учасників навчального процесу. Виходячи з цих трьох видів відслідковування та реєстрації досягнень учня відбувалась їх ідентифікація з тим чи іншим конкретним балом, який заносився в свідоцтво і був суттєвою складовою частиною шкільного атестату [7, с.5-6].

У XVI столітті в положенні “Regulae communes professoribus classium inferiorum” домінуючою була 6-ступенева шкала оцінок [5; 7] із притаманним їй стимулюючим фактором для подальшої пізнавальної діяльності: 1 = оптимально (optimus); 2 = добре (bonus); 3 = посередньо (mediocris); 4 = сумнівно (dubius); 5 = відхилити (retinendus); 6 = повернути (rejiciendus).

У 1850 році в пруських гімназіях орієнтувались на 3-ступеневу шкалу оцінок [8, с.34]: 1 - вище середнього рівня (testimonium primae notae); 2 - середній рівень (sekundae notae); 3 - нижче середнього рівня (tertia notae).

Цифрова оцінка третього ступеня означала, що учень не досягнув кінцевого продукту навчання, який відповідав успішному відтворенню програмного матеріалу, і внаслідок цього не склав іспит.

Діапазон оцінок розширився у другій половині XIX століття, систематизація результатів пізнавальної діяльності здійснювалась за 4-ступеневою шкалою: 1 = досить добре; 2 = добре; 3 = майже добре; 4 = погано. Пізніше система фіксації навчальних досягнень складалась із 5-ступеневої послідовності оцінок, особливою рисою такого оцінного механізму було розширення діапазону функціонування оціночного фактора через доповнення до первісної 3-ступеневої шкали (“дуже добре”, “посередньо”, “погано”) проміжних одиниць оцінювання (I, IIa, II, IIb, III) [8, с.34].

Цікавим, на наш погляд, є дослідження професора психології педагогіки Люнебурзького університету (Німеччина) Йорга В.Цігеншпека [5] стосовно варіантів послідовності оцінок. Дослідник дає чітку розгорнуту картину регіональних відмінностей оцінної діяльності. Він зауважує, що в 1893 р. в Гамбургу застосовувалось наступне оцінне розподілення шкільної успішності: I = дуже добре; II = добре; III = задовільно; IV = недостатньо; V = незадовільно. На початку XX століття в розпорядженні Королівського Баварського державного міністерства внутрішніх справ щодо церкви і школи від 26 жовтня 1911 року було наведено цифрове розподілення оцінок на дві групи, а саме: “по головам” (за поведінку) і за успішність: I = дуже похвально; II = заслуговує похвали; III = не без нарікань; IV = дуже незадовільно.

Цігеншпек наголошує, що 4-ступеневій шкалі оцінок за поведінку протистояла 7-ступенева шкала для всіх предметів. Очевидно, що такий розподіл віддзеркалював пом’якшення контрасту між чіткою фіксацією набутих сукупних знань та рівня вихованості. Були також здійснені спроби розширити діапазон оцінних одиниць: в Лейпцигу, наприклад, в 1926/27 рр. прикінцева оцінка успішності визначалась на основі 10 ступенів [9, с.388]: I, Iб, IIa, II, IIб, IIIa, III, IIIб, IV, V. В Дрездені в 1913 р. було 9 ступенів оцінок [10, с. 428]: I, Iб, IIa, II, IIб, IIIa, III, IIIб, IV. Поступово після 1933 року шкільна освіта зазнає впливу націонал-соціалістичного руху, котрий змагав до фізичного розвитку особистості, становлення характеру, духовної і народної придатності. З огляду на це в 1935 році була запроваджена 4-ступенева шкала успішності, яка вважалась єдиною для всього рейху і якої було достатньо для констатації успіхів у навчально-виховному процесі: 1 = дуже добре; 2 = добре; 3 = задовільно; 4 = незадовільно.

У той же час, як стверджує Цігеншпек [цит.], були спроби ідентифікації успішності з відповідними трьома групами (“маленька група справжніх вождів”, “велика середня група” і “маленька група вічно незадоволених”), при цьому домінуючою була думка Вільгельма Труте, що чим більше є можливостей для диференціації, тим більше груп породжується – і тим

менше проявляється дух спільності. Проте дуже швидко збагнули, що в 4-ступеневій шкалі оцінка “задовільно” фіксувала досить великі варіації кінцевого продукту навчання (“майже добре” і “майже незадовільно”), тоді як оцінка “незадовільно” була мало диференційована (незадовільні знання, не зовсім достатні знання і незнання з програмного матеріалу трансформувались в одну оцінну одиницю). Зрозуміла річ, що саме тому в 1938 році для шкіл рейху вінцем роботи з удосконалення механізму вимірювання рівня досягнень у навчальному процесі виступала 6-бальна шкала:

1 = дуже добре (далеко перевищує рівень добре); 2 = добре (суттєво вище середнього рівня); 3 = задовільно (повноцінні нормальні знання без будь-яких натягів); 4 = достатньо (достатні знання, хоча і з деякими прогалинами); 5 = недостатньо (недостатні знання, проте існують суттєві передумови для швидкого вирівнювання); 6 = незадовільно (цілком недостатній рівень успішності, немає впевненої базової системи для виправлення, процес успішної трансформації знань можливий насилу і не скоро [5]).

Узагальнюючи наведені педагогічні погляди на сутність, першопричини і механізм оцінної діяльності, погоджуємось із думкою Цігеншпека, що зміст освіти будувався на здобутках педагогічної культури, які здатні удосконалювати людську природу, при цьому здійснювався активний пошук механізмів оцінювання шкільної успішності та поведінки. Різноманітний у виборі шкали оцінок дослідник пояснює тим, що на той час ще не був зроблений розподіл між поняттями “навчання” і “виховання”. Цілком зрозуміло, що саме — фіксації досягнень підлягав кінцевий продукт навчання. На жаль, поєднати оцінювання успіхів у навчанні і моральну вихованість виявилось неможливим [5].

У нашому дослідженні ми здійснили спробу проаналізувати історичні особливості процесу становлення і розвитку діагностичної системи в німецьких школах, не торкаючись при цьому проблеми чіткої документації успішності через атестат зрілості. З огляду на це доцільно в подальших наукових пошуках зосередити увагу на характеристиці показників якості навчально-пізнавальної діяльності учнів за допомогою атестата, вивченні історії його виникнення, узагальненні умов оцінювання рівня навченості у школах Німеччини.

1. Державна національна програма “Освіта (Україна XXI століття)” // Історія української школи і педагогіки. Хрестоматія / Упорядник О. Любар; за ред. В.Г.Кременя. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2003. – С.641–688.
2. Вихрущ В.О. Дидактична думка в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): проблеми розвитку теорії / За ред. Л.П.Вовк. – В 2-х частинах. – Частина I. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – 433 с.
3. Иванова Н.В. Основные направления развития содержания общего среднего образования в Германии: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Волгоград, 2001. – 22 с.

4. Kappler A. Tatsachen über Deutschland. Frankfurt/Main: Societats Verlag, 1993. – 492 s.
5. Ziegenspeck J. Handbuch Zensur und Zeugnis. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999. – 432 s.
6. Hömer E. Wie wirkt das Zeugnis auf den Schüler // Die Scholle. – 16. Jg. (1941). – Heft 6. – S.199.
7. Arnold K.-H., Jürgens E. Schülerbeurteilung ohne Zensuren Studententexte für das Lehramt, Band 8. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 2001. – 125 s.
8. Rauschenberger H. Umgang mit Schulzensuren. Funktionen – Entwicklung – Praxis // Grünig B., Kaiser G., Kreitz R., Rauschenberger H., Rimmsland K. Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule. Weinheim und München: Juventa Verlag, 1999. – S.11–99.
9. Bader P. Psychologisches und Pädagogisches über Zensuren // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. – 14. Jg. (1913). – Heft 7/8. – S.380–396.
10. Hartnacke W. Standesschule – Leistungsschule? // Die Erziehung. – 3. Jg. (1928). – I. u. II Teil. – S.415–432, S.480–498.

*The pedagogical views on the substance, initial reasons and mechanism of evaluating the activity in the context of the historical development are examined in the article; the examples of regional distinctions of diagnostic instruments in the schools of Germany are given.*

## *Олександра Шпак, Катерина Гоцуляк* **АКТИВІЗАЦІЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ**

Диференційоване навчання найефективніше здійснюється в умовах активної пізнавальної діяльності учнів. У навчанні вона полягає в тому, що школяр не тільки засвоює знання, а в результаті роботи над навчальним матеріалом у нього з'являється нова потреба в знаннях, виникають нові варіанти розв'язання поставлених завдань шляхом різноманітної діяльності. Оскільки пізнання людиною предметів і явищ оточуючої дійсності має індивідуальний характер, то її активність пізнання завжди є індивідуальною. Тому навчання школярів і розглядається як своєрідна форма індивідуального пізнання. Різний рівень розвитку пізнавальних здібностей зумовлює різний ступінь діяльності дітей у навчанні.

Таким чином, активізація пізнавальної діяльності учнів неможлива без урахування індивідуально-психологічних особливостей. Воно стає можливим у рамках диференційованого підходу до учнів у процесі навчання, що значною мірою забезпечує активність школярів у навчанні, і це є його першим і суттєвим аспектом.

Отже, взаємодіючими аспектами в пізнавальній діяльності є учень, що виступає як суб'єкт діяльності, і факти, явища, події, відбиті у змісті навчального матеріалу, що виступають як об'єкт діяльності.

Основою їх взаємодії, об'єднуючою ланкою виступає пізнавальне завдання, що є в змісті і структурі навчального матеріалу. У самому пізнавальному завданні міститься, як правило, певна проблема і розкриваються суперечності між органічними знаннями і тими, які необхідні для її розв'язання.

Самостійність школяра у навчанні виявляється у умінні планувати, організувати і контролювати хід своєї навчальної діяльності, самостійно здобувати з різних джерел нові знання, застосовуючи при цьому знайдені ним нові способи їх здобування, вибирати найраціональніші способи і прийоми роботи, теоретичні і практичні доведення при розв'язанні поставлених завдань; творчо застосовувати набуті знання для практичної роботи в нових умовах. Звичайно, самостійність школярів не може розвиватися спонтанно. Її формування і розвиток передбачає керівництво з боку вчителя. Воно в першу чергу полягає в постановці перед учнями таких пізнавальних завдань, під час вирішення яких вони самостійно роблять необхідні висновки, узагальнення. При цьому важливо враховувати, що розвиток самостійності пов'язаний не із збільшенням кількості самостійних робіт, що їх виконують учні, а з поступовим ускладненням їхньої пізнавальної діяльності, подоланням труднощів під час виконання цих робіт.

Однак, розвиваючи самостійність, необхідно враховувати об'єктивну закономірність людського пізнання – його індивідуальність (Г.И.Щукина *Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения*. М., 1962).

Самостійність у навчанні значною мірою залежить від індивідуально-психологічних особливостей учнів. Тому постановка перед ними посиленних диференційованих завдань і буде врахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей.

Таким чином, другим суттєвим аспектом диференційованого підходу є самостійність школярів у навчанні. Активність і самостійність становлять внутрішню сторону прояву диференційованого підходу, тобто те, на що він відповідно і спрямований.

Розглянувши ці важливі аспекти диференційованого підходу, можна сформулювати його сутність: вона полягає у цілеспрямованій і керованій учителем пізнавальній діяльності учнів, яка зумовлює і стимулює розвиток активності і самостійності у навчанні кожного школяра, його загальний розвиток і виховання. Із сказаного випливає, що врахування індивідуальних особливостей вихованців є одним з принципів підходів до формування змісту шкільної освіти. Для того, щоб навчальний процес був продук-

тивнішим, у зміст освіти потрібно включати, поряд із загальним, однаковим для всіх учнів навчальним матеріалом, такої, що відповідає запитам, інтересам, нахилам кожного зокрема.

Розглянемо, як можна реалізувати індивідуалізацію навчання через зміст освіти згідно з концепцією про три рівні його формування: теоретичний, навчального предмета, навчального матеріалу (М.М.Скаткін).

Досі постановка питання про індивідуалізацію і диференціацію навчання на першому рівні – теоретичному – була неможливою, тому що всі учні мусили оволодіти єдиним рівнем змісту освіти, знаннями, досвідом творчої діяльності.

На другому – формування змісту освіти – рівні навчального предмета – при вирішенні питання, чого саме потрібно вчити учнів, допускалась деяка індивідуалізація і диференціація змісту освіти. Існували факультативні курси і спецшколи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих предметів. Однак спецшколи і спецкласи не були масовими для системи народної освіти і тільки частково вирішували проблему індивідуалізації та диференціації.

Третій рівень – рівень навчального матеріалу. Маються на увазі ті конкретні знання, вміння, навички, пізнавальні завдання, вправи, які включалися безпосередньо в підручники, збірники задач, посібники. На цьому рівні є великі можливості для індивідуалізації та диференціації змісту освіти, які можна здійснювати шляхом добору завдань, різних за змістом, обсягом, ступенем складності, часом, відведенням на їх виконання; завдань, що відрізняються вимогами і допоміжними засобами для їх виконання; наданням диференційованої допомоги, що включає диференційовані вказівки для окремих учнів, диференційовані запитання, додаткову допомогу слабким учням.

Індивідуалізація та диференціація на рівні навчального матеріалу спрямована на те, щоб сильні діти поглиблювали свої знання, задовольняли інтереси і нахили до наукових знань, середні – засвоювали необхідні знання, вміння і навички не нижче вимог навчальної програми, а слабкі – ліквідували прогалини в знаннях і підтягнулися до рівня програмних вимог. Власне, така індивідуалізація і диференціація виключає нівелювання індивідуальних відмінностей учнів. Однак при цьому індивідуальний підхід залежить великою мірою від вчителя, його психолого-педагогічної підготовки і врахування ним можливостей кожного школяра та вміння організувати навчальну діяльність.

Сьогодні особливо гостро стоїть питання про створення реальних умов для індивідуалізації і диференціації змісту освіти згідно із здібностями і нахилами учнів. У пропозиціях щодо такої проблеми виявляють такі тенденції:

– відмова від єдиного рівня загальної освіти, оскільки в такому випадку відсутня гарантія інтенсивного розвитку здібностей і нахилів учнів;

– виділення 25 відсотків навчального часу на дисципліни за вибором і факультативи;

– збільшення кількості спецшкіл і спецкласів, введення класів вирівнювання;

– виділення в навчальних програмах з усіх предметів основного і додаткового курсів. Перший включає обов'язковий мінімум знань, який повинні засвоїти всі учні. Додатковий курс має рекомендований характер, знання його не є обов'язковими. Він може бути замінений матеріалом, потрібним для розвитку знань певної групи школярів, ліквідації наявних в окремих учнів прогалин у знаннях, задоволення їх індивідуальних запитів та інтересів;

– видання різнорівневих підручників.

Індивідуалізація та диференціація навчання реалізується в шкільній практиці за такими напрямками.

Перший пов'язаний із здійсненням індивідуального підходу у формі додаткових занять з учнями, в яких є прогалини у знаннях, за допомогою організації факультативів і гуртків. Додаткові заняття застосовуються з метою розвитку навчальних можливостей у дітей, що відстають, у результаті “педагогічного консиліуму” з'ясовуються причини відставання учнів: недостатній розвиток мислення, відсутність вольових якостей, навичок, навчальної праці і т. д.

Після цього складається програма додаткових занять. На факультативах і гуртках учителі мають більшу свободу вибору і тому можуть побудувати їх у цікавій і захоплюючій формі. Такі заняття сприяють формуванню і розвитку інтересу учнів до предмета. Вони розширюють і поглиблюють знання з предметів, якими цікавляться. Факультативні заняття вибираються на основі інтересів і нахилів учнів, що дозволяє забезпечити принцип програмної єдності освіти.

Другий напрямок пов'язаний з організацією навчально-пізнавальної діяльності кожного учня в умовах колективної роботи в класі, тобто такої, коли всі учні прагнуть отримати знання, надаючи один одному безпосередню допомогу.

Для індивідуалізації навчання у школі все ширше використовується групова робота. Характерною її особливістю є поділ учнів на декілька підгруп або бригад, ланок. При цьому враховується рівень навчальних можливостей дитини. Як правило, всі групи виконують завдання з теми, що вивчається, але зміст матеріалу, ступінь складності, способи діяльності

*Шняк Олександра, Катерина Гоцульк. Активізація учнів у процесі диференційованого навчання*

можуть бути різними. Доцільне також створення динамічних груп із сильних і слабких учнів. Учитель у такому випадку здатний більше приділити уваги слабким, у той час сильні діти завдання виконують самостійно.

Можна зробити висновок: з одного боку, при поділі учнів за навчально-пізнавальними можливостями береться їхнє ставлення до навчального предмета і рівень пізнавальної самостійності. Проте тут не враховуються повною мірою індивідуально-психологічні особливості всіх учнів, що є першопричиною, яка впливає на результати пізнавальної діяльності. З другого боку, диференціація школярів за комплексом показників, що характеризують пізнавальний розвиток, є складною для реалізації даного підходу в загальноосвітній школі.

Практично вчителю важко виявити індивідуальні особливості учнів. Доцільніше виділяти інтегральні якості особистості. Стосовно навчальної діяльності комплексно проявляються пізнавальні потреби, мотиви, інтереси і такі якості, як відповідальність, обов'язок, працелюбність; розвиток інтелектуальної сфери (сприймання, пам'ять, мислення) комплексно проявляється в умінні робити узагальнення, в переносі знань і способів дій в нову ситуацію; розвиток емоційної сфери – в емоційному ставленні до матеріалу, що вивчається; розвиток вольової сфери – в умінні долати різноманітні труднощі.

Третій напрямок полягає в індивідуалізації і диференціації навчання в рамках уроку за допомогою таких прийомів: забезпечення доступності навчального матеріалу за допомогою зв'язку завдання з життєвим досвідом, інтересами учнів, поділу його на частини, скорочення обсягу навчальної інформації, використання різних способів її викладу, засобів допомоги; надання допомоги у навчанні – доповнення до завдання (креслення, схема, план, малюнок); рекомендація до виконання – запис умови у вигляді знаків, опорних сигналів, показ зразка розв'язання, пояснення ходу виконання завдання; навідні запитання; ліквідація прогалин у знаннях і вміннях, залучення учнів до активної пізнавальної діяльності, відтворення опорного матеріалу під час фронтальної роботи над темою, використання карток навчального характеру, наочності, включення слабких у склад групи добре підготовлених учнів до виконання певних завдань і т. д.; контроль і оцінка дій: виставлення оцінок за вдалі відповіді, створення ситуації успіху шляхом захоочення; створення сприятливої моральної атмосфери, стимулювання до подальшої роботи через організацію взаємоперевірки, надання допомоги слабким без суворого реагування на помилки; вплив на соціально і професійно важливі якості особистості: залучення учнів до розподілу обов'язків, індивідуальних доручень, визначення часу на виконання завдань, оцінка результатів власної роботи. Цей напрямок проявляється в

перевазі головним чином роботи зі слабкими і середніми учнями, сильні ж зазнають при цьому значних втрат. Однак справжня рівність у галузі освіти полягає не в тому, щоб усі учні здобули однакову освіту, а в тому, щоб кожен отримав ті знання, які відповідають його здібностям і працелюбності.

1. Армстронг Томас. Індивідуальний підхід. Як самостійно розвинути розумові здібності вашої дитини. – Харків: Книжковий клуб, 2001. – 288 с.
2. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: Навч. посіб. – Київ: Вища школа, 2000. – 479 с.
3. Прилипенко В.Д., Коваленко О.А. Впровадження особистісно-орієнтованих освітніх технологій у школі. – Запоріжжя: Просвіта, 2001. – 120 с.
4. Організація управління диференційованим навчанням у початкових класах: Методичні рекомендації. – Київ, 1995. – 35 с.
5. Тягур Р.С. Методична підготовка вчителів до реалізації диференційованого навчання учнів: Метод. реком. – Івано-Франківськ, 1995. – 30 с.
6. Шпак О. М. Деякі аспекти диференційованого навчання. – К., 1997. – С.82-89

*The article emphasizes that the differentiation of studying is the most actively carried out under the conditions of the pupils active cognitive activity.*

*The independence of this activity dependence on the pupils individual psychological peculiarities.*

*Світлана Чупахіна*

## **РОЗВИТОК ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ**

Усталене трактування поняття формування готовності до навчання в школі передбачає забезпечення дітям передумов для успішного опанування ними навчальною програмою з їх логічним входження в учнівський колектив. Зазвичай до низки найважливіших показників спеціальної (математичної) підготовки відносимо наявність у дошкільників певних знань, умінь та навичок. Аналіз практики педагогічної діяльності доводить, що рівень засвоєння математичних знань, опанування дотичними вміннями та навичками залежать від вікових особливостей дітей, методичного забезпечення навчально-виховного процесу в дошкільному закладі, а також від індивідуальних проявів кожного вихованця. У статті переслідують мету активізувати окремі аспекти проблеми наступності в роботі дитячого садка й школи. Проаналізувати підготовку дітей до опанування математикою в умовах переходу на навчання з шестирічного віку.

Насамперед зауважимо, що особливого значення в контексті порушеної теми набуває виявлення рівня підготовки дітей напередодні почат-

ку навчання в школі з боку вихователів старших груп. Цьому сприяють виконання дітьми чітко означених завдань, проведених із ними індивідуальних бесід, дидактичних ігор та ін. Такій інструментарій визначається як діагностичний. Відтак педагоги можуть орієнтуватися на низку показників: відповідність обсягу та якості математичних знань рекомендаціям певної програми виховання в дитячому садку; з'ясування рівня опанування спеціальними вміннями й навичками, розвитком пізнавальної активності, а відтак загальними вміннями навчальної діяльності ("якість навчання"); виявлення ступеня розвитку пізнавальних інтересів і здібностей; в контексті особливостей розвитку пізнавальних психічних процесів дитини (сприймання, уявлення, пам'ять, увага, мова, мислення); сформованість (чи не сформованість) позитивного ставлення до школи й навчальної діяльності загалом.

Вважаємо за доцільне наголосити на особливому значенні порушеної в статті проблеми, керуючись Законом України "Про освіту", де закладено низку заходів для подальшого підвищення ефективності суспільного дошкільного виховання, посилення функції початкової школи у забезпеченні всебічного розвитку шестиліток. Розробку типової програми навчання й виховання в дошкільних закладах, єдиних програм підготовчої групи дошкільних закладів та перших класів школи, програмово-методичних документів, навчальних, наочних посібників визнано важливими засобами вирішення окреслених завдань [1].

Обираючи тему цієї статті, ми спиралися і на дані досягнень психологічної та педагогічної науки, які переконують нас у правомірності вимог до початкової школи й доступності їх виконання за умови, коли навчально-виховна робота в дошкільному закладі й у школі взаємодіятимуть як логічно обумовлені процеси.

Педагоги зазначають (К.Ушинський, С.Тихесва, Ф.Блюхер, О.Усова, Г.Леушина та ін.), що наступність є не що інше, як оперття на опановане й дотичне використання задля забезпечення подальшого розвитку знань, умінь та навичок учнів. Отож наступність, як принцип дидактики, творить своєрідний базис для розширення й поглиблення знань, почасти прикладного усвідомлення уже відомого на новому значно вищому рівні, уможливає комплексне вирішення пізнавальних, виховних й розвивальних завдань. Реальним виразником чинності принципу наступності розглядаємо здатність кожної нижчої ланки перспективно цілескладати розвиток наступної з дотриманням дотичних до її змісту вимог.

У Законі України "Про загальну середню освіту" наголошується, що навчання дітей шестирічного віку має здійснюватись за єдиною програмою.

Питання наступності завжди перебували в центрі уваги творців педагогічної теорії й практики (К.Ушинський, С.Тихесва, Ф.Блюхер,

О.Усова, Г.Леушина та ін.). Уже в середині 60–70-х років було проведено фундаментальні експериментальні дослідження проблеми [3]. Учені зазначають доцільність формування наступності, оскільки процес гальмується об'єктивними причинами. Насамперед перешкоджають численні недоліки в розвитку мережі дошкільних закладів у місті й у селі. Здебільшого першокласники 2001–2004 навчальних років приходили в школу без належної систематичної підготовки. Виховання в сім'ї не спроможне забезпечувати необхідний рівень розумового, математичного й загального розвитку дітей у т.ч. Утруднювали стан справи розбіжності навчально-виховних завдань дитячих садків і початкової школи у визначенні й реалізації принципу наступності як одного з основних у сучасній дидактиці.

За твердженнями О.Я.Савченко, він передбачає встановлення тісних зв'язків між різними ланками освіти і, зокрема, між дошкільною та початковою школою: “узгодженість у цілях, змісті, організаційно-методичному забезпеченні етапів освіти, які один з одним: дошкільна – початкова школа – основна школа” [4].

Отож наступність слід розглядати як багатогранний феномен, що може реалізуватися у практичній роботі за умови комплексного підходу. Щодо забезпечення наступності в математичній підготовці дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, то, насамперед, вчитель має ознайомитися з обсягом знань, яким опанували діти шестилітнього віку, йдучи на навчання в школу. Відповідно до змісту державних програм навчання й виховання дітей дошкільного віку “Малятко” [2], “Дитина” [3] математичну підготовку в дошкільних закладах України передбачено за такими темами: “Властивості предметів”, “Орієнтування у просторі”, “Орієнтування в часі”, “Множини, операції з ними”, “Числа і дії над ними”, “Задачі”, “Геометричні фігури”, “Величини, їх вимірювання”. Відтак формуються уявлення про утворення чисел, відношення між ними, про порядкову й кількісну лічбу, частину й ціле, задачу.

Дошкільників учать виділяти частини множини за певними ознаками (формою, кольором, розміром), порівнювати між собою виділені частини множини (на основі встановлення однозначної відповідності між елементами), встановлювати співвідношення між множинами та їх частинами (більше, менше, порівну), виконувати операції з множинами (об'єднання двох множин, вилучення частини з множини) на практичній основі, розв'язувати приклади на додавання й віднімання шляхом перелічення суми чи остачі.

Діти ознайомлюються з формою предметів, вчать виділяти характерні ознаки геометричних фігур, орієнтуватися в просторі, в часі, називати дні тижня, місяці (погочний, попередній, наступний).

Обсяг знань для дітей у дошкільній досить об'ємний. Слід зазначити, що знання формуються лише на рівні первинних уявлень, що передбачає в

Чупахіна Світлана. Розвиток логіко-математичного мислення в контексті актуальних проблем підготовки дітей до школи.

подальшому певні уточнення, конкретизацію й систематизацію. Характерним показником математичних знань дошкільників визначаємо їхній зв'язок з побутом, практичною діяльністю дітей. Їх обсяг торкається не стільки прихованих від безпосереднього сприймання внутрішніх зв'язків, скільки спрямовується на виявлення зовнішніх характерних ознак і властивостей предметів та явищ, які можна спостерігати й обстежувати безпосередньо.

Звернемося до першого класу, тут вивчення математики продовжується за змістовими лініями, аналогічно дошкільно. Водночас, це не означає дублювання змісту, оскільки його обсяг розширюється й поглиблюється. Дітей вчать опановувати не лише емпіричними, а й теоретичними знаннями, способами їх застосовувати в діяльності.

Окрім знань, якими учні опанували в дошкільному віці, вчителю необхідно враховувати їх чуттєвий досвід та продовжувати його збагачувати. Адже формування чуттєвих образів у дітей сприяє не лише забезпеченню наступності в навчанні, а й стимулює встановлення зв'язку навчання з реальністю.

І ось тут актуалізується ще одна тематична лінія наступності: успішний перехід мислительної діяльності учнів від конкретно-образної до абстрактної форми. Отож вважаємо за необхідне під час первинного формування уявлень, а згодом і понять, забезпечувати систематизацію чуттєвого досвіду школярів. Натомість аналіз практичної роботи свідчить, що вчителі не приділяють цьому належної уваги, й система первинних понять відокремлена від життєвої основи – сукупності засвоєних дитиною чуттєвих образів. Власне такі упущення розглядаємо як одну з причин, які гальмують розвиток учнів початкових класів. Навчальний матеріал без достатнього оперття на чуттєвий досвід учнів засвоюється досить поверхово. Психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що реальні можливості опанування дітьми старшого дошкільного віку навчальним матеріалом є значно вищими, ніж вважалося ще донедавна. Власне зміни в методології дошкільної дидактики уможливають істотне вдосконалення дошкільниками змісту навчання математики. Перебудова програм для дошкільних навчальних закладів відбувалась і продовжує відбуватися з урахуванням вимог початкової школи щодо математичної підготовки дітей.

Подальше навчання в школі узалежнюється від якості опанування знань. І ось тут вкотре підтверджуємо, що важливою вимогою початкового навчання до математичної підготовки дітей виступає перманентний розвиток мислення дошкільників. Математика як глибоко логічна наука забезпечує введення дитини в початкову елементарну математику. Водночас процес унеможливується за відсутності готовності логічно мислити. Окрім математичної підготовки, сучасна початкова школа опирається на



цілісну комплексну підготовку до навчання випускників дитячого садка. Це фізична, мотиваційна, емоційно-вольова, морально-трудова та інтелектуальна структури, висока працездатність, значно складніші форми розумової діяльності, досконаліші морально-вольові якості, порівняно з дитиною в дошкільні роки. Виконання низки означених вимог сприяє підвищенню рівня загальної готовності до шкільного навчання. І лише на її фоні математична підготовка дитини здатна забезпечити належне опанування математикою в школі. З подальшим розвитком інтересу до математичних аспектів докільля досягнення вищого рівня готовності дітей до навчання в школі логічно проектується на вдосконалення змісту, форм та методів забезпечення навчально-виховної роботи в дитячому садку загалом.

Принцип наступності уможливорює встановлення та практичну реалізацію єдиної цілісної системи педагогічних впливів. Їх становлення ґрунтується на розумінні розвитку дитини як єдиного, безперервного процесу з якісною своєрідністю кожної ланки (його кожен наступний етап є органічним продовженням попереднього).

Зіставний аналіз змісту сучасних програм з математики для 1 класу й дитячого садка свідчить про чітке вираження принципу наступності й дотримання його основних параметрів. Так, скажімо, центральним поняттям в ознайомленні дітей в дитячому садку та в школі виступає множина, а основним методом навчання – одночасне вивчення взаємозворотних дій. До опанування знаннями першої теми програми в 1 класі “Десятки” діти мають досить міцну основу: вміють добре лічити предмети, звуки, рухи, засвоїли основні назви, послідовність і позначення перших десяти чисел натурального ряду (формування поняття числа й арифметичні дії над ними проводили в дитячому садку й продовжує тривати в 1 класі на основі практичних операцій над різними кінцевими множинами). У такому означенні наступності простежуємо актуалізацію досвіду, який діти набули раніше.

Надалі в 1 класі поглиблюють знання дітей про відношення між суміжними числами натурального ряду, закріплюють навички встановлення взаємно однозначної відповідності між елементами двох множин накладанням, прикладанням та порівнянням чисел на цій основі. У школі збагачують мову дітей спеціальними термінами: назвами даних та шуканих чисел при додаванні й відніманні, вчать читати й записувати найпростіші вирази тощо.

А от, скажімо, в темі “Десятки”, першокласники поглиблюють знання про геометричні фігури і, насамперед, про многокутники (трикутники, чотирикутники тощо) та їх елементи: сторони, кути, вершини. Діти вже вміють виділяти форму предметів докільля, використовуючи при цьому за еталон геометричну фігуру. Спираючись на навколишні матеріальні об’єкти, моделі й зображення фігур, учні порівнюють, зіставляють фігури

Чулюшні Світлана. Розвиток логіко-математичного мислення в контексті актуальних проблем підготовки дітей до школи

між собою, що сприяє розвитку індуктивного мислення, формувати вміння формулювати узагальнення й найпростіші висновки. Важливим у цьому питанні розглядаємо забезпечення цілеспрямованого й достатньо повного рівня пізнання, залучення до аналізу фігури, на основі чого виділяють істотні ознаки та абстрагують їх від неістотних.

Першокласників учать розрізняти прямі й непрямі кути, креслити відрізки різної довжини, зображувати геометричні фігури у зошитах у клітинку (підготовку дітей до цього забезпечував ще дитячий садок).

Останнім часом педагогіка дедалі частіше вдається до аналізу активних проблем методики навчання математики, що активізує розробку шляхів удосконалення наступності саме в методичних аспектах. У дослідженнях учені враховують загальні положення психологічних механізмів навчальної діяльності (Г.Костюк, М.Полдьяков, Г.Леушина, Т.Тарунгасва та ін.) [6].

Оновлені методики спираються на відповідне врахування змінюваності вікових особливостей сучасних дошкільників, їхньої природної потреби в грі, руховій активності. Відтак у методичних рекомендаціях до роботи зі старшими дошкільниками та учнями перших класів запропоновано до широкого використання реальні практичні дії з наочним моделюванням різних кількісних відношень, а також математизовані дидактичні ігри (Л.Артемова), скажімо, з поданими множинами чи величинами: вимірювання, встановлення серіаційних рядів транзитивних відношень (Г.Тарунгасва, С.Тарханова, Р.Непомняця) [5;6].

Сучасна розробка з експериментальною перевіркою кожного варіанта методики поєднується з психологічною діагностикою динаміки загального інтелектуального розвитку старших дошкільників (Л.Венгер) [2]. Отже, дотримання наступності в роботі дитячого садка й школи з математики правомірно й надалі розглядати як важливу й складну педагогічну проблему. Її реалізація передбачає використання всіх апробованих у педагогічній практиці форм забезпечення наступності. А саме – вивчення програм суміжних ланок, методики роботи в них, взаємний обмін досвідом, подальший науковий пошук оптимальних шляхів удосконалення педагогічної роботи, виховання в дітей інтересу до опанування знаннями, до навчальної діяльності загалом.

Природно, що першочерговою виступає проблема навчання та виховання шестиліток. Головним в означеному аспекті проблеми розглядаємо забезпечення рівноцінної, достатньо стійкої форми вираження підготовленості дітей до навчання в школі. Припускаємо, що досягнення такого результату значно полегшують роботу вчителів перших класів, особливо з початку навчального року в умовах несприхваної адаптації не лише дітей, а й їхніх батьків.

У Законі України “Про освіту” [1] рекомендовано головні організаційні форми роботи з дітьми-шестилітками в школі. Вважаємо, що розробка єдиних програм й удосконалення методики навчання об’єктивно посідає місце в низці актуальних проблем сучасної педагогіки. Адже передовий досвід роботи вчителів початкових класів та вихователів старших груп свідчить про правомірну транспозицію змісту й методів шкільного навчання на дошкільний етап. Рівень опанування дітьми знаннями значно легше визначити, ніж ступінь оволодіння ними прийомами розумової діяльності, тим більше сформованості пізнавальних інтересів. Відповідно для стимулювання прийомів розумової діяльності слід добирати такі завдання, які уможлиблюють визначення рівня опанування знаннями з конкретної відповіді. Адже саме в її змісті відображено знання та рівень оволодіння прийомами розумової діяльності. Доречно нагадати, що дітям бажано подавати завдання попарно: скажімо, перше завдання – пригадай, покажи, назви, полічи, розкажи тощо; друге – порівняй, поясни, доведи, розв’яжи та ін. Друге завдання для дітей значно важче, натомість відповіді на них є підставою для висновку про рівень математичної підготовки дитини до навчання в школі.

У вихованні дошкільників, формуванні їх всебічної розвиненості як особистості важливого значення слід надавати додержанню принципу наступності в системі навчально-виховної роботи дитячого садка та школи. Надалі вважаємо за доцільне розглянути реалізацію принципу наступності в змісті програм для дошкільних навчальних закладів і шкіл у контексті математичної підготовки шестиліток, а саме – сприяння розумінню й розв’язанню ними простих арифметичних задач.

1. Законодавство України про освіту Збірник законів. – К.: Парламентське вид-во, 2002. – 159 с.
2. Програма виховання дітей дошкільного віку “Малюток”. – К.: “Рад. Україна”, 1991. – 205 с.
3. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років “Дитина”. – К.: “Богдана”, 2003. – 327 с.
4. Люблинская А. А. Еще раз о преемственности в работе детского сада и школы // Дошк. воспитание. 1982. – № 8. С. 32–34.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 1999. – 367 с.
6. Тарунтаева Т. В. Исследование возможности обучения старших дошкольников началам математики в детском саду: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1977.

*In the article is considering the topicality of the logical and mathematical development in the following children's institutes and the primary school. An in the author and lyses the development of the logical and mathematical know ledges and habits of the older preschooler children age; the development of the cognitive psychological processes; the adaptation of the first from to the know ledges, skills and problem level six years old children's.*

## ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Олена Будник

### ЕТНОПЕДАГОГІКА В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Процеси інтеграції, що характеризують світовий освітній простір ХХІ століття, супроводяться істотними змінами сутності педагогічної освіти. Сучасні тенденції існування світового співтовариства засвідчують глибоке переосмислення системи цінностей, утвердження нових підходів до процесу та результатів виховного впливу па особистість, переоцінку традиційних освітніх парадигм з урахуванням вимог сьогодення, глобалізаційних змін, економічних досягнень тощо. У кожній країні, незалежно від рівня розвитку освіти, науки, культури, такі зміни пояснюються низкою суперечностей: розривом між глобальними потребами суспільства та результатами освітньої діяльності; неузгодженістю сучасної методології освіти з існуючими практиками; недостатньою популяризацією серед підростаючого покоління позитивного прикладу, вартого наслідування, та переважаючим впливом у системі чинників виховання негативізмів (приміром, уже звична для нашого сучасника щоденна статистика вбивств і насильств); суспільними виховними ідеалами й суб’єктивним його образом, тобто індивідуальними уявленнями вихованців про особистісні цінності людини та ін.

В освітньому просторі помітні спроби пошуку інноваційних шляхів педагогічної діяльності, що ґрунтуються на постмодернованих засадах. Водночас система цінностей, на які орієнтований педагогічний процес, носить культурно-історичний характер [1]. Тому глобалізація та міждержавна інтеграція мають здійснюватися з урахуванням педагогічних традицій кожного народу, адже формування та розвиток людини невіддільні від народно-побутового виховного середовища.

У сучасному тлумаченні етнопедagogіка – це усталена система цілей, завдань, принципів, методів і форм організації становлення людини в структурі національно-етнічних поглядів, норм і звичаїв окремого народу [2]. Метою вивчення етнопедagogіки є освоєння народної культурно-побутової спадщини навчання й виховання дітей, яка широко представлена в традиціях господарювання, організації побуту, ставленні до світу, звичаях, обрядах, ритуалах, етикеті, віруваннях, фольклорі, прикметах, іграх, іграшках, їжі, архітектурі, символіці, ремеслах, старовинних предметах та знаряддях праці, народних ремеслах і промислах тощо.

Ідеї культурно-освітнього зближення народів відображені в працях видатних мислителів України. Як засвідчують літературні пам’ятки

педагогічної думки Київської Русі, етико-освітня парадигма ґрунтувалась на ідеальному образі людини, що уособлював загальнолюдські та національні цінності. Климент Смолянич, Кирило Туровський та інші вчені широко пропагували не лише вітчизняну культуру, а й набутки античної філософії, літератури, мистецтва. Для цього періоду характерним є активне включення Київської Русі до світового культурно-освітнього простору. Питання про єдність людської спільноти відображені у філософсько-педагогічних працях українських мислителів Г.Сковороди, П.Юркевича, К.Ушинського, І.Ющишина, М.Грушевського та інших.

У 20-х роках ХХ століття істотною ознакою української педагогічної освіти став принцип європеїзації, соціалізації теорії і практики змісту освіти, пріоритетності вивчення українознавчих дисциплін.

Проблеми виховання та навчання особистості на засадах етнопедагогіки в європейських державах чітко визріли після Першої світової війни. Створюються міжнародні організації та центри для вивчення стану освіти в різних країнах, серед яких чільне місце посіло Міжнародне бюро освіти (МБО), засноване в 1925 році спочатку як громадська організація при інституті педагогічних наук ім. Руссо Женевського університету, а з 1929 року очолюване міжнародною міжурядовою організацією. У Великобританії, Італії, Швейцарії, США, Японії та інших країнах публікується низка наукових праць, присвячених різним аспектам етнопедагогіки [3, с.69].

Мета як ідеальне відображення кінцевого результату виховання в етнічній педагогіці більшості країн Європи споконвіку зводилась до плекання фізично здорової, духовно багатой, інтелектуально розвиненої, працьовитої і творчої особистості, а головним критерієм її вихованості слугувала повсякденна поведінка та діяльність.

У країнах колишнього Радянського Союзу педагогіка в своєму розвитку орієнтувалась на комуністичний виховний ідеал. Критиці “більшевицького”, “совецького” виховного ідеалу відведено чільне місце в книзі професора Г. Ващенка “Виховний ідеал” [4]. Розуміючи виховний ідеал як служіння Богу й нації, наголошуючи, що “перша абсолютна вартість для молоді є Бог, друга – Батьківщина”, вчений, який багато років свого життя змушений був проживати в еміґрації, пропагує утвердження в молоді християнської моралі, що ґрунтується на визнанні вищих духовних пріоритетів – правди, добра, чесності, справедливості, любові та ін. Формування цих цінностей невіддільне від людини як їх носія та суб’єкта пізнання оточуючого світу, чим, на наш погляд, підтверджується зв’язок виховної концепції автора з особистістю.

Незважаючи на дискусії вчених щодо сутності виховних пріоритетів, явним є те, що в основі його лежать традиційні ідеали. Цей висновок

переконливо доводить у своїх дослідженнях американець Дж. Гасфілд. Він зауважує, що для розвитку держави вкрай необхідно спиратися на традиційні для її населення вартості.

Г.Лебон висловлює думку про те, що вибірково взяті тисяча французів, тисяча англійців і тисяча китайців закономірно відрізняються один від одного. Проте вони в міру расової спадковості характеризуються загальними властивостями, на основі чого можна спроектувати ідеальний тип француза, англійця чи китайця аналогічно ідеальному типу [5, с.22].

Проблема національного виховання, формування свідомого громадянина-патріота своєї держави в багатьох країнах Європи активізувалась після Другої світової війни. Приміром, французький народ пережив період національного гноблення, приниження окупацією, частина громадян зайняла колабораціоністську позицію. Не випадково нині головними завданнями громадянської освіти у Франції є формування цінностей свободи, миру, толерантності, демократії, поваги до рідної мови, національних символів. Водночас французька держава відіграє помітну роль в європейських та світових інтеграційних процесах. У післявоєнній Німеччині в освітній сфері також значну увагу акцентували на толерантності міжособових взаємин, любові до світового співтовариства в органічному поєднанні з формуванням почуттів громадянського обов’язку та патріотизму.

Досвід європейської освіти є повчальним для пострадянських країн, які пережили значно триваліший період бездержавності й національного приниження. Так, на відміну від багатьох європейських народів, формування української нації носило дискретний характер, оскільки Україна тривалий час не мала своєї державності, внаслідок чого була позбавлена можливості творити власний загальнонаціональний виховний ідеал [6, с. 228]. У той же час у цивілізованих країнах досвід громадянської освіти не лише зберігся, а й передається нащадкам через ідеали гуманізму, демократії, солідарності, громадянської відповідальності, поваги до власної історії, культури, моралі, захист інтересів нації тощо. Тому нині виникла об’єктивна потреба в осмисленні світового розвитку і глобалізаційних процесів з погляду досягнень кожної держави, її інтересів, ментальності.

Виходячи з того, що нація характеризується спільністю історичної долі, якої українцям завжди бракувало (Закарпаття і Волинь, Галичина і Наддніпрянщина, Крим і Буковина століттями не були єдиною спільнотою), Г.Філіпчук зазначає, що для зміцнення нації, творення громадянського суспільства недостатньо спільності походження, народу необхідна передусім спільність виховання. Автор наголошує, що навіть найбільш сильні держави, консолідовані нації завжди нестимуть елементи розладу без єдиного громадянського виховання, в якому закладені тенденції розвитку

єдності. Адже тільки “виховане й освічене суспільство менше піддане впливам волюнтаризму, анархізму й авторитаризму” [6, с.229]. Очевидно, зближення освітніх систем різних європейських народів слугуватиме успішній інтеграції в інших сферах життєдіяльності. І це є особливо актуальним нині, коли Європа, незважаючи на локальні війни, йде до єднання народів.

Кінець XX – початок XXI століття ознаменували новий етап зорієнтованості пострадянських держав на загальноєвропейські цінності. Якщо в недалекому минулому система освіти в цих країнах ґрунтувалася на культивуванні комуністичної ідеології, домінуванні колективу над інтересами особистості, то сьогодні взято курс на демократизацію та гуманізацію всіх сфер суспільного життя, світову інтеграцію, намічено перспективи зближення освітніх систем країн Європи, здійснено спроби вийти на спільні педагогічні основи. Сутність громадянської освіти вбачають в пріоритетах поваги до ідеологічної, політичної, національної, релігійної, расової різноманітності народів, толерантного ставлення до їхніх світоглядних уявлень, нетерпимості до екстремізму й світового тероризму.

Водночас входження колишніх радянських держав, зокрема України, в сучасні процеси європейської культурно-освітньої інтеграції зазнає істотних труднощів, передусім політичного та економічного характеру. Ці труднощі, як зазначає Т.Кошманова, пов’язані з фундаментальними геополітичними змінами в Європі, що започаткували нові тенденції розвитку. Основними компонентами таких змін є: погіршення економічного та військового потенціалу України в порівнянні з потенціалом Заходу, що викликає певну невизначеність психологічного і політичного клімату щодо міждержавних зв’язків з питань освіти і культури; Україна втратила своїх колишніх партнерів по РЕВ та Варшавському договору, які взяли курс на створення економічних та політичних систем західного типу і в багатьох аспектах втратили інтерес до зв’язків з Україною; Європа перейшла від біполярності до моноцентризму, і Україна повинна мати справу не з окремими країнами, а з ефективно діючими їх об’єднаннями – Європейською Спілкою, НАТО, Радою Європи [7].

Незважаючи на політичну та економічну нестабільність, в Україні накопичено багатий педагогічний досвід навчання та виховання особистості, теоретико-методичні досягнення можуть бути об’єктом вивчення для впровадження в національні освітні системи інших країн. Значущими для європейської освіти є педагогічна спадщина українських педагогів – О.Духновича, К.Ушинського, С.Русової, Г.Ващенка, А.Макаренка, В.Сухомлинського та інших. У контексті культурно-освітньої інтеграції України в європейське співтовариство заслуговує на увагу її досвід етнічного виховання дітей та молоді.

Водночас вивчення провідних ідей зарубіжної етнопедагогіки істотно збагатить українську педагогічну науку. Приміром, досвід навчання й виховання в країнах Європи, які досягли значних успіхів у створенні вільної правової держави й формуванні творчої інтелігентної особистості, є корисним у плані реформування системи освіти, її змісту, форм і методів виховання в навчальних закладах України.

“При всій різниці педагогічних систем, створених європейськими народами, – зазначає Г.Ващенко, – між ними є багато спільного. В самому розвитку їх можна вбачати спільний шлях, панування в певні періоди тих чи тих педагогічних течій, зміни одних течій іншими. Ця спільність розвитку була тим більшою, що європейські народи не були ізольовані один від одного; досягнення одного народу в галузі культури швидко ставали надбанням інших народів. Так, наприклад, педагогічні системи таких гешів, як Ян Амос Коменський, Руссо і Песталоцці, швидко находили собі прихильників і послідовників серед усіх народів Європи” [4, с.41]. Тому етнопедагогічні ідеї країн Європи значною мірою переплітаються, оскільки вони зорієнтовані на загальнолюдські цінності, християнську мораль. Різні погляди стосовно природи та сутності національного і загальнолюдського у свідомості й поведінці особистості влучно спростовує в своїх працях професор Г.Ващенко, який стверджує, що люди різних рас і націй відрізняються один від одного фізичними і психічними властивостями, але набагато більше між ними спільних рис. “Людина перш за все є людина, а потім німець, француз, українець, робітник, селянин, крамар, вчений” [4, с.34]. Те ж саме автор визначає стосовно моралі: “Зміст і форма поведінки людини залежать від світогляду, рівня культурного розвитку, занять людини і т. ін. Тому мораль окремих народів і навіть різних верств суспільства має свої характеристичні риси, але поряд з тим є загальнолюдська мораль, подібно до того, як є загальнолюдські норми логічного мислення, що дають можливість людям різних рас, різних станів і різного культурного розвитку бодай в основному розуміти один одного” [4, с.34].

Головною особливістю етнопедагогіки як галузі емпіричних знань про навчання й виховання особистості вважаємо те, що вона за своєю природою є сімейною. Численні психолого-педагогічні дослідження засвідчують: формування характеру людини, її волевих якостей, емоційної сфери найінтенсивніше відбувається у перші роки життя і, як правило, набуті в цей період цінності є досить стійкими. “Звички трирічної дитини зберігаються до 80 років”, – гласить українська народна мудрість. Не випадково в минулому процес ранньої етнічної соціалізації особистості відбувався здебільшого в сім’ї, де дитина поступово включалася в різні види посиленої господарсько-трудової та громадської діяльності. Тому

народні традиції виховання в європейських народів ґрунтуються на досвіді формування особистісних цінностей в родинному середовищі, пов'язані з фольклором певного етносу, побутовими звичаями, релігійними обрядами. “Як від яблуні соки у свої гілки, так батьківський дух і норов переходить у дітей, поки відлучаться й заново вкоріняться”, – небезпідставно вважав український філософ Г. Сковорода про неоціненне значення сімейного виховання [8, с.436].

Як засвідчують численні дослідження, через народні традиції проектується психологічна сфера виховання. Деякі західні психологи вважають однією з особливостей російського національного характеру слухняність та смиренність, що пов'язують із тугим пеленанням немовлят у сім'ях. На Кавказі, наприклад, дітей годують завжди після дорослих, чим змалку формують у них повагу та шану до старших членів родини. У традиційній українській сім'ї також першим за стіл завжди сівав та починав куштувати страви господар, а вже після нього – дружина й діти.

Головними особливостями британського сімейного виховання є беззаперечна слухняність і належне фізичне виховання дітей. Вони переконані в необхідності формування цілеспрямованості, якомога раніше ставати дітям самостійними, одружуватися й мати здорових дітей (“Життя в тому, щоб іти вперед”), тяжко працювати й багато заробляти, не відкладаючи грошей на майбутнє, жити в повному достатку, багато вчитися і подорожувати, не марнувати час (“Життя коротке, а час швидкий”).

Пріоритетними цінностями в англійському суспільстві є матеріальне забезпечення людини, її становище в суспільстві та соціальне походження. Водночас політика держави спрямована на широку популяризацію історичного минулого своєї країни, свідоме культивування старовинних звичаїв, обрядів, дотримання національних норм поведінки, особистісної свободи. Англійці, як і поляки, українці, італійці, – глибоко віруючий народ, тому більшість мешканців британських островів чітко дотримуються релігійних обрядів – відвідують церкву, читають Біблію, намагаються виховувати своїх дітей на загальнолюдських цінностях, що пропагує релігія. Якщо в Україні 70 років радянської влади значною мірою витіснили народні звичаї та обряди, пов'язані з релігією, і їх інтенсивне відродження почалось лише в 90-х роках ХХ століття, то в розвинених країнах Європи позитивний досвід виховання духовності зростаючої особистості лише накопичувався, збагачувався новими педагогічними ідеями, трансформовався відповідно до вимог цивілізації.

Специфіка виховання дітей на народних традиціях та звичаях полягає в тому, що передача соціально-культурного досвіду, трудових умінь та навичок здійснюється в природній невимушеній атмосфері через

загальновідомі норми. Саме життя примушує дитину вчитися, здобувати відповідні знання та вміння. Засобом досягнення виховних цілей слугує народна спадщина традицій, звичаїв та обрядів. Таким чином особистість спочатку усвідомлює зміст понять “моральність”, “духовність”, “працьовитість” та інших безпосередньо через практику відповідної поведінки. Якість підготовки особистості до різних сфер життєдіяльності, спрямованість її духовних інтересів, задоволення пізнавальних потреб значною мірою детерміновані сімейними та суспільними виховними традиціями.

Приміром, традиції сімейного виховання у Великій Британії пов'язані з давньоанглійською поезією і фольклором. В староанглійському епосі (“Плач дружини”, “Послання чоловіка”) проповідуються ідеї вірності в шлюбі та поваги в сім'ї. Питання взаємин між подружжям, між батьками і дітьми висвітлені в англійських народних казках, що слугує надійним фундаментом для створення міцної родини в майбутньому. В казках чільне місце належить формуванню поваги до жінки-дружини, жінки-матері. Так, у казці “Розумна жінка” прославляється розум, щире серце і винахідливість простої селянської дівчини, яка допомогла своєму чоловікові добре налагодити життя.

Ідеї формування в дітей та молоді особистісно значущих ціннісних орієнтацій знаходимо і в українському фольклорі. В багатьох народних казках звеличується працьовитість людини і засуджуються лінощі, байдужість (“Про дідову дочку й бабину дочку”, “Півник і двос мишенят”, “Ріпка”, “Про неробу Юрка, маминого сінка”, “Як чоловік учив ліниву жінку” та ін.). Фрагменти окремих казок слугують засобом розвитку в дітей певних духовних якостей. Приміром, казка “Ріпка” пропагує ідею колективної праці, адже згідно з народними афоризмами “У гурті робити – як із гори бігти”, “У біді і праці пізнають друзів”, “Одна бджола меду не наносить”, “Дружба народжується в біді, а гартується у труді” та ін.

Аналогічні думки знаходимо у фольклорі багатьох народів та етнографічних груп. Кожна етнічна спільність у своїй поведінці та діяльності керується власними правилами, що виявляються в моралі, звичаях, досвіді виховання дітей. Зокрема це стосується психологічних відмінностей етносів і народів. Не випадково деякі психологи вважають, що людині по крові передаються основні національні якості характеру, які є результатом спадковості. Інші вчені схильні до думки, що “національність – це феномен соціальний, а не біологічний” [9]. Явище, коли в залежності від середовища функціонування традиційні ціннісні орієнтації значною мірою асимілюються, простежується, приміром, в психологічній структурі української діаспори. Більшість етнічних українців, які тривалий час проживають за кордоном, практично повністю втратили ті психолого-педагогічні якості,

що були притаманні їхнім предкам. При цьому через відсутність зв'язку з автохтонною українською культурою і суспільством вони набули якостей, характерних для корінного населення країни проживання. Це стосується, передусім, їх господарсько-економічних якостей – практицизму, пунктуальності, економічного мислення, здатності до ризику, підприємливості, прагнення до постійного покращення свого добробуту тощо.

Сучасні країни, як правило, поліетнічні. Лише в небагатьох країнах, наприклад, в Італії, де 98 % населення – італійці, національні особливості нації сформовані представниками однієї етнічної групи [10]. В той же час, приміром, сучасні німці сформувались внаслідок змішування германських, слов'янських та кельтських племен. Поліетнічною державою є й Україна. За даними перепису Держкомстату 2001 року тут проживають люди 130 національностей та народностей, українці становлять майже 78 відсотків [11]. Виходячи з цього, актуальним є створення та популяризація полікультурної парадигми виховання, що ґрунтується на взаємній толерантності, любові й шани не лише традицій своєї нації, але й тієї, в країні якої та чи інша особа проживає.

Російський фахівець у галузі етнопедагогіки Г.Волков фундамент виховного ідеалу вбачає у формуванні національної гідності людини. У педагогічній системі багатьох народів домінує думка про те, що кожен своєю поведінкою не повинен давати причини погано думати про свій народ: "Будь таким, щоб по тобі достойно судили про твій народ..." [12, с.49].

Сучасними завданнями етнопедагогіки в контексті європейської інтеграції вважаємо:

1) спрямування на вивчення народом першочергово власного історичного досвіду для того, щоб забезпечити самоусвідомлення нації, практичну самоорганізацію, конкурентну спроможність з розвиненими економічними, політичними, інформаційними та іншими технологіями;

2) орієнтацію на принципи демократії в організації освітньої діяльності на національному ґрунті; цілісності виховання в народно-побутовій практиці соціалізації індивіда; поєднання родинних, регіональних національних традицій, звичаїв та обрядів задля наповнення життя дитини елементами духовності;

3) адаптацію змісту етнографічних знань до потреб сучасної європейської та світової інтеграції;

4) визначення принципів та шляхів адаптації освіти до рівня соціально-економічного розвитку країни чи регіону;

5) максимальне врахування природних задатків та нахилів дитини, її етнопсихологічних та індивідуальних особливостей, пізнавальних інтересів та творчих здібностей;

6) забезпечення умов для полікультурної освіти, взаємозбагачення соціально-культурного досвіду виховання особистості прогресивними педагогічними ідеями європейських націй і народів.

У нинішніх умовах не варто ідеалізувати народну педагогіку, адже традиції етновиховної практики мають як позитивні, так і негативні моменти, оскільки вони завжди детерміновані цінностями певного історичного періоду. Прогресивні ідеї етнопедагогіки потребують глибокого осучаснення, щоб вони яскраво відображали елементи духовної і матеріальної культури сьогодення. Не варто концентруватися на зовнішній стороні процесу виховання, а, передусім, вивчити та проаналізувати механізми, якими керувались у процесі формування особистості різні народи, осмислити їхню сутнісну характеристику. Як зауважує В.Струманський, нині питання стоїть не в реанімації давньої народної виховної практики, а у відродженні духу взаємної любові і шанобливості з народним підтекстом, визнанні народної педагогіки як джерела вдосконалення сучасної теорії навчання і виховання [2].

Пам'ятаймо, що сильна Європа – це співдружність націй і народів з різновекторними культурними та освітніми традиціями. В сучасному світовому просторі спостерігається асиміляція культур, що пояснюється низкою чинників. Тому актуальним на сьогодні залишається забезпечення рівних умов для полікультурної освіти громадян різних держав, взаємозбагачення прогресивних педагогічних ідей європейських націй і народів, конструктивного співіснування людини зі Світом; формування соціального досвіду, високого рівня політичної та правової культури для участі в світових інтеграційних процесах. В умовах глобалізації маємо прагнути до виховання почуття громадянства Планети через почуття громадянства своєї держави з належним ставленням до рідної землі, мови, історії, релігії, культури, поваги до національних святинь та державної символіки. Сподіваємось, у недалекому майбутньому наша держава посяде належне їй місце в світовому освітньому просторі, а європейська єдність базуватиметься не лише на економічній та політичній співпраці, але й не меншою мірою на співробітництві в культурно-освітній сфері.

1. Кремень В.Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: 36 наук. праць до 10-річчя АПН України. Ч. I. Харків: ОВС, 2002. С.9-23.

2. Струманський В. П. Виховна робота в національній школі. Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 184 с.

3. Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України. Інститут держави і права ім. В.М.Корецького. – К.: Довіра: Генеза, 1996. – 942 с.

4. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Ред. газ. "Полтавський вісник", 1994. – 191 с.

5. Лебон Г. Психологія толп. М., 1998. С. 22.
6. Філіпчук Г.Г. Громадянське суспільство й освіта в контексті глобальних і етнонаціональних процесів // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: 36. наук. праць до 10-річчя АПН України. Ч. 1. Харків: ОВС, 2002. С. 227-241.
7. Кошманова Т. Інтеграція педагогічної освіти України у світовий освітній простір. Тенденції глобальної освіти в українській педагогіці // На шляху реформування освіти в Україні: Збірник статей (Див.: <http://www.irex.kiev.ua/300Kfinal.zip>).
8. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Пер. М.Кашуба; Пер. поезії В.Войтович. – Львів: Світ, 1995. – С.436.
9. Якупова Н. Нанин нового тисячелеття. Див.: <http://vatandash.ufanet.ru>.
10. Баронин А.С. Этническая психология. Киев: Тандем, 2000. – 264 с.
11. Газета "Експрес", 3 9 січня 2003 р. № 1 (1516). С.1.
12. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учебн. для студ. сред. и высш. пед. учебн. заведений. – М.: Изд. центр "Академия", 1999. – 168 с.

*In the article is the basis of mutual enrichment of social and cultural experience of upbringing of a personality by progressive pedagogical ideas of European countries. The author consider National folk pedagogy of every nation to be the source improvement of modern theory of education and upbringing.*

*Василь Вишньовський*

**МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ  
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО  
ДІАГНОСТИКО-КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ**

Психологічна наука в Україні виходить на нові рубежі і відіграє дедалі більшу роль у розв'язанні актуальних проблем освіти, виробництва, сфери людського спілкування. Успішність виконання цих завдань залежить від рівня професійної майстерності фахівців та сформованості їх готовності до практичної діяльності. Готовність до праці є складним особистісним утворенням, свого роду системою, що включає багато компонентів, які у своїй сукупності, дають змогу певній особі виконувати більш чи менш успішно конкретну роботу.

Професійне становлення практичного психолога повинно здійснюватися шляхом формування особистісної готовності до майбутньої діяльності, зокрема, до діагностико-корекційної роботи. Тому необхідним є розвиток компонентів особистісної готовності до даного виду діяльності.

Проблема вивчення особистісного аспекту професійної придатності майбутнього практичного психолога розглядається як складова частина професійного відбору на психолого-педагогічні спеціальності (О.Ф.Бондаренко [2], О.О.Бодальов [1], В.Г.Панок [15], П.І.Пов'якель [9],

*Вишньовський Василь. Методика дослідження особистісної готовності майбутніх психологів до діагностико-корекційної роботи*

Л.М.Собчик [14], Н.В.Чепелєва [15] та ін.). Зокрема, відбір до навчального закладу має виявити тих, хто явно не придатний до професії (В.Г.Панок), визначити психологічний ресурс особистості та внутрішньоособистісні труднощі, що сприяють, або перешкоджають подальшій успішній професійній підготовці та діяльності (О.О.Бодальов).

Вважається, що людина, яка пройшла курс спеціального професійного навчання, підготовлена до виконання певного виду праці. Однак, успішне вирішення цих завдань значною мірою залежить від того, як швидко та інтенсивно сформується процес особистісної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

Зупинимось конкретніше на емпіричних показниках готовності, які і стали предметом нашого дослідження. Складність аналізу та дослідження цього явища полягає в тому, що воно не завжди усвідомлене: може ґрунтуватися як на об'єктивному знанні себе (стать, вік, рід заняття, освіта тощо), так і суб'єктивній (істинній чи хибній) думці про себе. Виділяються неусвідомлені, існуючі лише в переживаннях, установки стосовно себе. Із цього природно може виникнути запитання про можливість емпіричного дослідження і теоретичного аналізу особистісної готовності до професійної діяльності, і як одного з аспектів особистісної готовності до діагностико-корекційної роботи з підлітками.

Отже, формуючи комплекс робочих методик, ми виходили із принципів цілісності та комплексності. Для експериментального дослідження нами була розроблена модель особистісної готовності майбутнього психолога до діагностико-корекційної роботи з підлітками, яка включає в себе такі компоненти: когнітивно-діагностичний, емоційно-фіксуєуючий компонент, проблемно-інтерпретуючий, корекційно-результативний, креативно-корекційний.

З метою визначення сформованості когнітивно-діагностичного компоненту нами досліджувалися прагнення до успіху, професійна спрямованість та інтелектуальні здібності студентів-психологів.

На основі результатів розвиненості даного компонента, зокрема рівнів прагнення до успіху та професійної спрямованості, як складових особистісної готовності майбутніх психологів до діагностико-корекційної роботи з підлітками, встановлено: 1) середній рівень прагнення до успіху властиве більшій кількості респондентів, однак у значній частині обстежуваних виявлено низьку мотивацію прагнення до успіху (див.табл.1); 2) щодо професійної спрямованості можна констатувати такий факт – переважання спрямованості на себе (44% а).

Таблиця 1.

## Рівень прагнення до успіху студентів-психологів

| Рівень прагнення до успіху | % від кількості обстежуваних |
|----------------------------|------------------------------|
| Низька мотивація           | 10                           |
| Середній рівень            | 55                           |
| Достатньо високий          | 23                           |
| Дуже високий               | 12                           |

Таким чином, дані показники когнітивно-діагностичного компоненту в студентів-психологів не повністю відповідають професійному фаху і вимагають подальшого вдосконалення і самовдосконалення.

Результати діагностики розвиненості інтелектуальних здібностей студентів-психологів (див.табл.2) свідчать про те, що, загалом переважає середній рівень вербального інтелекту та формально-логічне мислення.

Аналізуючи результати розвиненості проблемно-інтерпретуючого компонента, зокрема рівня самооцінки, рішучості та егоцентризму, виявлено, що у 12% від загальної кількості обстежуваних є занижена самооцінка, 25% – висока невпевненість, 9% високий егоцентризм. Це свідчить про нездатність великої кількості студентів-психологів адекватно себе оцінити. А рівень самооцінки є важливою складовою професійно-значущих якостей психолога-практика і негативно впливає на проведення діагностико-корекційної роботи з підлітками.

Таблиця 2.

## Дослідження розвитку інтелекту

| Інтелектуальна сфера       | Рівень вираженості | % від кількості обстежуваних |
|----------------------------|--------------------|------------------------------|
| Вербальний інтелект        | Високий            | 35                           |
|                            | Середній           | 39                           |
|                            | Низький            | 36                           |
| Формально-логічне мислення | Високий            | 27                           |
|                            | Середній           | 32                           |
|                            | Низький            | 31                           |
| Невербальний інтелект      | Високий            | 38                           |
|                            | Середній           | 29                           |
|                            | Низький            | 33                           |

Досліджуючи розвиненість емоційно-вольових якостей як структурного елементу емоційно-фіксуємого компоненту особистісної готовності майбутніх психологів до діагностико-корекційної роботи з підлітками, обрано такі показники: емпатія, тривожність, імпульсивність, догматизм,

Винишовський Василь. Методика дослідження особистісної готовності майбутніх психологів до діагностико-корекційної роботи

локус контролю (зовнішній), соціальна бажаність. Результати наявності даних показників відображені в таблицях 3 і 4.

Таблиця 3.

## Результати дослідження емоційно-вольових якостей

| Емоційно-вольові якості    | % від кількості обстежуваних |
|----------------------------|------------------------------|
| Тривожність                | 28                           |
| Імпульсивність             | 13                           |
| Догматизм                  | 17                           |
| Локус контролю (зовнішній) | 21                           |
| Соціальна бажаність        | 21                           |

Таблиця 4.

## Рівень розвитку емпатії

| Рівні емпатії | % від кількості обстежуваних |
|---------------|------------------------------|
| Дуже високий  | 22                           |
| Високий       | 18                           |
| Середній      | 34                           |
| Низький       | 20                           |
| Дуже низький  | 6                            |

Отже, можемо констатувати, що потрібно активізувати роботу, спрямовану на розвиток таких важливої складових професіоналізму психолога, як емпатія, тривожність, імпульсивність, догматизм, локус контролю (зовнішній), соціальна бажаність.

На основі результатів розвиненості корекційно-результативного компоненту, зокрема комунікативних та організаторських здібностей, як чинника особистісної готовності майбутніх психологів до діагностико-корекційної роботи з підлітками, виявлено нерівномірність показників комунікативних і організаторських здібностей майбутніх психологів (див.табл.5).

Отже, ми можемо спостерігати переважаючий середній рівень розвиненості як комунікативних, так і організаторських здібностей у студентів-психологів, що свідчить про недостатню сформованість корекційно-результативного компоненту.

Для з'ясування розвиненості креативно-корекційного компонента нами застосовувались методики "Тест Е.Торранса" і „Ваш творчий потенціал". Методики допомогли з'ясувати рівні вербальної і невербальної творчості та творчого потенціалу студентів-психологів.

Встановлено, що у майбутніх психологів високий рівень за показником вербальної творчості спостерігається у 17% від кількості учасників



Таблиця 5.

Результати дослідження щодо визначення комунікативних здібностей

| №  | Рівень комунікативних здібностей | Результати у відсотках | Рівень організаторських здібностей | Результати у відсотках |
|----|----------------------------------|------------------------|------------------------------------|------------------------|
| 1. | Низький                          | 6                      | Низький                            | 8                      |
| 2. | Нижчесереднього                  | 32                     | Нижчесереднього                    | 31                     |
| 3. | Середній                         | 37                     | Середній                           | 35                     |
| 4. | Високий                          | 16                     | Високий                            | 19                     |
| 5. | Дуже високий                     | 9                      | Дуже високий                       | 17                     |

експерименту, за показником невербальної творчості – 23%, за показником творчого потенціалу – 14%.

Отже, високорозвинені творчі здібності в студентів психологічного профілю вищих навчальних закладів характерні для невеликої кількості осіб (див.: табл. 6). Тому, варто додатково організовувати спеціальні заняття щодо розвитку креативності студентів-психологів.

Таблиця 6.

Рівень творчого потенціалу

| Рівень вираженості | % від кількості обстежуваних |
|--------------------|------------------------------|
| Високий            | 14                           |
| Середній           | 76                           |
| Низький            | 10                           |

Таким чином, відповідно до мети дослідження нами проведено констатуючий експеримент, в ході якого виявлено рівні сформованості основних компонентів особистісної готовності майбутніх психологів до діагностико-корекційної роботи з підлітками, а саме: когнітивно-діагностичного, інтелектуально-діагностичного, емоційно-фіксуєчого, проблемно-інтерпретуючого, корекційно-результативного, креативно-корекційного.

#### Висновки

У науковій літературі готовність розглядається як цілісний прояв особистості, що поєднує у собі психічні (функціональні) стани – тимчасова (ситуативна) готовність, та підготовленість (особистісні характеристики) – довготривала (загальна); які перебувають в єдності та взаємозалежності.

На підставі теоретичного аналізу психологічних концепцій та поглядів щодо дослідження особистісної готовності майбутніх практичних психологів до діагностико-корекційної роботи з підлітками детально

Вишньовський Василь. Методика дослідження особистісної готовності майбутніх психологів до діагностико-корекційної роботи

розкрито концептуальна модель дослідження в єдності таких компонентів: когнітивно-діагностичний компонент, інтелектуально-діагностичний компонент, емоційно-фіксуєчий компонент, проблемно-інтерпретуючий компонент, корекційно-результативний компонент, креативно-корекційний компонент. За основу розробки даної концептуальної моделі розвитку особистісної готовності майбутніх практичних психологів до діагностико-корекційної роботи з підлітками взято концепцію В.В.Рибалки тривимірної поетапно конкретизованої психологічної структури особистості [11].

Феномен психологічної готовності, функціонуючи у руслі окремого аспекту педагогічної діяльності, і будучи обумовленим диференціацією завдань у рамках цього аспекту, має у кожному випадку конкретний специфічний прояв та структуру.

Так, як діагностико-корекційна робота є одним з провідних напрямків діяльності психолога у всіх сферах професії, то вона вимагає від нього не лише знання, вміння та навички використання психодіагностичних методик та психокорекційних занять, але й особистісної готовності психолога до роботи з клієнтом, а особливо коли мова йде про підлітковий етап розвитку особистості.

Результати проведеного нами констатуючого експерименту дозволяють говорити про те, що нами виявлено рівні сформованості компонентів (когнітивно-діагностичний компонент, інтелектуально-діагностичний компонент, емоційно-фіксуєчий компонент, проблемно-інтерпретуючий компонент, корекційно-результативний компонент, креативно-корекційний компонент) концептуальної моделі дослідження.

На підставі експериментальних даних можемо констатувати, що у студентів-психологів спостерігається недостатньо високий рівень розвиненості окремих компонентів особистісної готовності, тому доцільно дбати та впровадити комплекс засобів розвитку особистісної готовності майбутніх психологів до діагностико-корекційної роботи з підлітками на засадах особистісного підходу та авторської теоретично обґрунтованої та експериментально підтвердженої концептуальної моделі.

1. Бодалева А.А. Психология о личности. – М.: Изд-во МГУ, 1988.
2. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. (Учеб. пособие для студентов психол. факультетов и отделений ун-тов). – К.: Укртехпрес, 1997.
3. Васильковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самоопознания будущего учителя. Дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. – К., 1987. – 180 с.
4. Деркач А. А., Огнев А. С., Гончаров Ю. Н. Психодиагностика в акмеография. – Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 217с.
5. Карікаш В.І. Вплив "Я-концепції" практичного психолога на ефективність професійного росту // Вісник Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти: Матеріали міжнар. конф. "Психологічна служба школи". – Тернопіль, 1996. – С.68-69.

6. Мешко О.І. Формування готовності шкільних психологів до створення психологічного клімату у педагогічному колективі: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1995. – 24 с.
7. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання, 1989. – 48 с.
8. Пов'якель Н.І. Акмеологія становлення регулятивних компонент професійної діяльності практичного психолога: Зб. наук. пр. "Психологія". Вип. 4 (7). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1999. – С. 224-231.
9. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6-7. – С. 3-6.
10. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Науково-методичний посібник / За ред. В.В. Рибалки. – Київ, Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 362 с.
11. Рибалка В.В. Психологічна культура особистості у професійній підготовці та діяльності практичного психолога // Проблема підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К.: Ніка-Центр, 2002.
12. Саннікова О.П. Об одном из подходов исследования личности психолога // Маг. Междунар. конф. "Актуальные проблемы психологической службы. Теория и практика". – Одесса, 1992. – С. 43-48.
13. Собчик Л.Н. Характер и судьба. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика изучения индивидуально-личностных свойств. – М., 1995.
14. Уманець Л. Проблема долі у практичній психології / Основи практичної психології / В.Панок, Т.Тигаренко, Н.Чепелєва та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – С. 191-216.
15. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

*In the article there are revealed the aspects for the study of the components of the personal readiness of the future psychologists for the diagnostic-correctional work. There is analyzed the specific component of the professional learning of the practical psychologist through the formation of personal readiness of the students of psychological department for the future professional activity.*

*There is enlightened a model of the personal readiness of the future psychologists for the diagnostic-correctional work which includes such components as: cognitive-diagnostic, problematic-interpretive, corrective-resultative, emotional-fixative, creative-corrective. There is stated that the development of these components helps to form personal readiness of the students of psychological departments for the diagnostic-correctional work in general, and with adolescents in particular*

Оксана Джус

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВОЛОНТЕРІВ ДО РОБОТИ У СЛУЖБИ "ТЕЛЕФОН ДОВІРИ"

Упродовж віків, а особливо в кінці XIX – на початку XX ст., простежується спроба державних і громадських діячів, науковців, педагогів-практиків допомогти людині знайти себе в середовищі, якнайкраще реалізувати в ньому свої можливості задля власної вигоди та користі суспільства, тобто повною мірою соціалізуватися.

Джус Оксана. Особливості підготовки волонтерів до роботи у службі "Телефон довіри".

Одним із способів зорієнтування особистості в непростих умовах сьогодення є надання їй можливості користуватися спеціалізованою телефонною лінією. Метою даної статті є аналіз особливостей підготовки волонтерів до роботи у службі "Телефон довіри" при центрах соціальних служб для молоді, яка виступає важливою складовою волонтерського руху в Україні зокрема та державної молодіжної політики загалом.

За даними досліджень Т.Говорун, Н.Заверинко, Ж.Петрочка, П.Пінчук та ін. допомога по телефону пов'язана з діяльністю американських церковних діячів, які використовували новітні досягнення технічного прогресу для удосконалення послуг різним категоріям населення, популяризації християнського вчення та залучення нових прихожан. У 1906 р. пастор Уоррен заснував у Нью-Йорку (США) лігу "Врятуйте життя", змістом діяльності якої стала моральна та психологічна телефонна підтримка всіх, хто перебуває в кризовому стані [1, с. 25]. У Європі така служба була створена після Другої світової війни: 1948 року психіатри Гофф і Рінгель відкрили центр "Допомога людям, що втомилися від життя". Однак найбільший поступ у розвитку телефонної допомоги пов'язаний із діяльністю англіканського священика Чада Варн, який вважається засновником руху добровольців-непрофесіоналів, що впливляє у створення об'єднання "Самаритянини" у Великобританії та поширився далеко за її межі. Згодом робота мережі служб телефонної допомоги стала передумовою створення ряду міжнародних об'єднань, зокрема Міжнародної федерації служб невідкладної телефонної допомоги (IFOTES), асоційованим членом якої є й Україна.

Історію "Телефону довіри" в нашій державі започатковує служба невідкладної телефонної психологічної допомоги, створена 1983 року в Дніпропетровську при психоневрологічному диспансері, консультантами якої були лікарі-психіатри і психологи. У 1988 р. в Одесі організовується "Молодіжний телефон довіри" при добродійному фонді як некомерційна громадська організація, а 1989 року – аналогічне об'єднання в Києві при міському психоневрологічному диспансері. Проте масовий характер мережі служб телефонної допомоги пов'язаний з початком діяльності у 1991 р. обласних центрів соціально-психологічної допомоги молоді. 1998 року з метою популяризації роботи цієї служби була створена Всеукраїнська асоціація телефонних консультантів. А Указ Президента України від 18 березня 1998 р. "Про затвердження комплексних заходів щодо профілактики бездоглядності та правопорушень серед дітей, їх соціальної реабілітації в суспільстві" [2] став підґрунтям для створення служб "Телефон довіри" при центрах соціальних служб для молоді (ЦССМ) та службах у справах неповнолітніх.

Відповідно до Типового положення про спеціалізовану службу психологічної допомоги “Телефон довіри” це формування при ЦССМ трактується як спеціалізована служба психологічної допомоги, головною метою діяльності якої є надання кваліфікованої анонімної та безкоштовної соціально-психологічної, консультативної, інформативно-довідкової та правової допомоги всім, хто її потребує і звертається до служби [1, с.5].

Сьогодні робота “Телефону довіри” є одним із пріоритетних напрямів діяльності центрів соціальних служб для молоді. Так, протягом 2001 р. в них діяло 190 таких служб, якими надано близько 105 тисяч послуг [3, с.1]. На виконання Національної програми “Молодь України”, обласної програми “Соціальне становлення та всесторонній розвиток молоді Івано-Франківщини” у 2002 р. при Івано-Франківському обласному центрі соціальних служб для молоді була створена спеціалізована служба “Телефон довіри”. Вона працює щодня з 16 до 22 год. за номером 23-5-64. Зміст і напрями її роботи є типовими для діяльності усіх існуючих в Україні формацій такого характеру. Здійснюючи свою роботу на засадах гуманізму, етики, поєднання потреб особистості та інтересів суспільства, допомоги і самопомоги, конфіденційності та анонімності, служба “Телефон довіри” ставить перед собою два основних завдання. По-перше, надання невідкладної спеціалізованої соціально-психологічної допомоги всім, хто звертається, незалежно від їх статі, віку, політичних, релігійних та інших переконань, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання. По-друге, інформаційне консультування абонентів або, при потребі, подальша їх переадресація іншим фахівцям, компетентним у даній проблемі.

Основними функціями спеціалізованої служби є:

1. Надання допомоги абонентам, які перебувають у кризовому стані, насамперед абонентам із суїцидальними намірами, а також із проблем здоров'я, зловживання наркотичними речовинами, сексуальних проблем, проблем міжособистих стосунків, адаптації, зайнятості, дозвілля тощо.

2. Телефонне консультування дітей, підлітків, молоді, батьків і вихователів із психолого-педагогічних проблем соціалізації та розвитку молодшої людини.

3. Співпраця з відповідними медичними, психологічними, юридичними та педагогічними закладами з метою залучення до консультування компетентних спеціалістів.

4. Розробка й реалізація програм підготовки та підвищення кваліфікації консультантів і волонтерів “Телефону довіри”.

5. Організація та проведення психолого-педагогічних, соціологічних досліджень, підготовка статистичних, інформаційно-аналітичних матеріалів.

6. Організація та проведення семінарів із підготовки консультантів “Телефону довіри”, підвищення їх кваліфікації [4].

В Україні загальноприйнятою є фахова модель організації служб телефонної допомоги, консультантами в яких виступають психологи, лікарі, педагоги, котрі мають відповідну підготовку і праця яких оплачується. Водночас останнім часом простежується залучення до роботи волонтерів, що є нормою і носить масовий характер у провідних державах світу. У цьому контексті виникає проблема підготовки волонтерів до роботи в означеній вище службі. Насамперед слід зауважити, що волонтерами можуть бути студенти старших курсів вищих навчальних закладів (факультетів психології, соціальної педагогіки та соціальної роботи, медичної психології, лікарської справи, педагогіки), які прослухали курс телефонної консультування, та інші спеціалісти, котрі мають вищу освіту (спеціальності “Психологія”, “Практична психологія”, “Медична психологія”, “Соціальна педагогіка”, “Соціальна робота”, “Педагогіка”, “Лікарська справа”) і належну підготовку в галузі телефонного консультування. Програма підготовки волонтерів, обсяг якої не повинен бути меншим 100 навчальних годин, повинна включати не лише практичні, а й теоретичні (лекційні, семінарські) заняття [1, с.12].

Зокрема майбутнім консультантам необхідно усвідомити, що їхня робота опирається на етичні принципи, важливими засадами яких є анонімність, конфіденційність, довіра, добровільність, гуманність, доступність, нейтральність.

Основними методами телефонного консультування виступають:

1) приятельська допомога (біфрендшип), метою якої є досягнення порозуміння, відкритості між співрозмовниками, особливої атмосфери довіри, що сприяє максимально щирому і чесному діалогу;

2) консультування, у процесі якого важливим є не стільки власне консультування, а те, наскільки вона допоможе абоненту прояснити ситуацію і прийняти рішення;

3) психотерапевтична допомога, ставлення до надання якої на сьогодні є суперечливим, оскільки частина фахівців вважає, що така форма підтримки повинна здійснюватися тільки очно, а не по телефону. До того ж застосування прийомів психотерапії можливе тільки за умови наявності у співробітника “Телефону довіри” відповідної кваліфікації.

Надзвичайно важливим для телефонного консультанта є активне слухання – професійна навичка, чи пвидше мистецтво “відкрити себе іншому, зрозуміти співрозмовника, усвідомити значущість його проблеми” [1, с.35]. Нарівні з ним виступає також вміння вести телефонний діалог, дотримуватися його етапів (налаштування (прислухання), дослі-

дження почуттів і проблем, визначення проблеми, пошук шляхів її вирішення та альтернатив, вибір, перевірка, завершення), знання прийомів відмови від розмови тощо. Слід пам'ятати також і про паралінгвістичні особливості телефонної розмови, оскільки "для слова (а отже для людини) немає нічого страшнішого за безвідповідальність" [1, с.48]. Ігнорування темпу розмови, акцентування елементів висловлювання, емоційного забарвлення повідомлення, тембру і сили голосу, дикції може привести до незрозуміння ситуації, спотворення інформації та несприйняття особистості.

Серед особливостей підготовки волонтерів до роботи у службі "Телефон довіри" можна означити й уміння диференціювати консультування за типами звернень абонентів. Наприклад, таких, що переживають кризовий стан чи суїцидальні настрої, що звергаються з приводу конфліктів, сексуальних проблем, осіб із проблемами залежності (тютюнопаління, алкоголь, психоактивні речовини, любов, азартні ігри, комп'ютер, тоталітарні секти (культи) тощо). Необхідно враховувати також специфіку надання допомоги по телефону представникам різних категорій, зокрема дітям, підліткам, або ж гендерні відмінності клієнтів.

Ще однією складовою підготовки працівників і волонтерів "Телефону довіри" виступає їх психопрофілактика та психогігієна. Адже "особа, яка прагне допомагати іншим, повинна мати навички допомагати собі" [1, с.53]. Найважливішим у світлі цієї проблеми виступає подолання т. зв. "синдрому вигорання" – стану вираженої втоми та емоційного виснаження, який характеризується втратою здатності психологічно підтримати інших, байдужим, а то й негативним ставленням до колег і клієнтів, зниженням продуктивності роботи, знеціненням поточних результатів та минулих досягнень, появою внутрішньоособистісних конфліктів під час виконання професійних обов'язків [1, с.56]. "Синдром вигорання" виявляється у агресивному ставленні до клієнтів, агресії, спрямованій на себе, чи психологічному дистанціюванні від переживань. Консультантові слід навчитися відсторонюватися від чужих проблем, не переносити їх на себе чи своїх близьких, "залишати" їх на своєму робочому місці. Важливими чинниками профілактики професійного "вигорання" є надання відпустки консультанту, зниження частоти чергувань (не більше 4-5 разів на місяць), тимчасове "переключення" на інші форми роботи служби, не пов'язані з телефонним консультуванням, підтримка, групова допомога, індивідуальна або групова супервізія [1, с.60].

Опитування, проведене групою викладачів Національного університету "Киево-Могилянська академія", засвідчило про наявність у волонтерів-телефонних консультантів негативних переживань і почуттів: великої відповідальності, хвилювання, боязні бути некомпетентним,

Джус Оксана. Особливості підготовки волонтерів до роботи у службі "Телефон довіри".

остраху перед суїцидальними випадками, які можуть слідувати після розмови, пригніченості та незадоволення роботою [5, с.162]. Серед причин їх появи у волонтерів-консультантів, які передують "синдрому вигорання", респонденти назвали насамперед широкі вікові рамки та великий спектр проблем абонентів ("Однією з проблем є відчуття того, що можеш порадити щось не те, що це більше погіршить стан дитини..."), а також відсутність всебічної підготовки ("...вважаю, що волонтер, який працює на телефоні довіри, повинен знати все. Він не може передбачити, з якою проблемою до нього звернеться дитина чи підліток. Повинна бути загальна обізнаність у різних галузях... а також володіння елементарною інформацією про те, де знаходиться певна лікарня, відділення зв'язку, міліції та багато іншого"). Результати дослідження виявили, що учасники експерименту були недостатньо обізнані з правами дитини, не вміли пояснити їй ці права: обмеженими виявилися їхні знання щодо ВІЛ/СНІДу та хвороб, які передаються статевим шляхом; вони не володіли умінням визначити симптоми стресу, з'ясувати причини його виникнення та усунути умовлені ним наслідки. При цьому респонденти одностайно заявляли про виняткову необхідність спеціальної підготовки волонтерів до роботи на телефоні довіри [5, с.164].

Програма підготовки волонтерів до роботи на "Телефоні довіри", складена авторським колективом Державного інституту проблем сім'ї та молоді під керівництвом кандидата педагогічних наук Ж.В.Петровича, чітко окреслює необхідні знання й уміння волонтерів-консультантів. Зокрема, вони повинні *знати*:

- 1) етичні та правові засади діяльності консультанта на "Телефоні довіри";
- 2) основні комунікативні техніки роботи з клієнтами;
- 3) організаційно-технологічні аспекти проведення індивідуальної консультативної бесіди по телефону;
- 4) основні консультативні парадигми і психотехніки консультування;
- 5) основні проблеми клієнтів "Телефону довіри".

Волонтери повинні *вміти*:

- 1) встановлювати і підтримувати контакт із абонентом, що звернувся по допомогу;
- 2) визначати емоційний стан клієнта за вербальними і невербальними ознаками;
- 3) використовувати прийоми активного слухання;
- 4) здійснювати кваліфікований зворотний зв'язок у процесі спілкування з клієнтом;
- 5) переконливо впливати на відповідні категорії клієнтів (із суїцидальними намірами, наркозалежні тощо);

б) правильно будувати лінію своєї поведінки в емоційно напружених ситуаціях телефонного спілкування;

7) аналізувати власну поведінку в ситуаціях взаємодії з клієнтом;

8) застосовувати психотехніки різних консультативних парадигм відповідно до індивідуальних особливостей клієнта і характеру звернення;

9) використовувати прийоми саморегуляції свого емоційного стану;

10) самостійно поповнювати свої знання в галузі психологічно-консультативної допомоги [1, с. 13].

З викладеного випливають труднощі роботи працівників “Телефону довіри” та їх відповідальність перед людиною на іншому “кінці дроту”. Адже недаремно книга Біблія – починається зі знаменитого “Спочатку було слово...”. І якраз слово фахового працівника чи волонтера (на нього, на наш погляд, покладається ще більша моральна відповідальність) повинно стати своєрідними ліками, які цілюще подіють на людину, що наважилася розкрити свою душу і потребує підтримки. Працівник служби “Телефон довіри” має переконати клієнта у його самоцінності, попри всі його наміри чи вчинки, допомогти реально оцінити своє становище, свої сили, повірити в себе і запобігти реалізації зоналу прийнятих рішень:

“Я – це я. У всьому світі немає нікого подібного до мене.

Мені належать усі мої перемоги й усі мої поразки та помилки.

Усе це належить мені. І тому я можу дуже близько познайомитись із собою.

Мені належить все, що в мене є: моє тіло, включаючи все, що воно робить, мої почуття, якими б вони не були – тривога, задоволення, напруга, любов, роздратування, радість, всі слова, які я можу вимовляти, – ввічливі, лагідні чи грубі, правильні чи неправильні, мій голос, гучний чи тихий, всі мої дії, звернені до інших людей, чи до мене самого. І я можу вчинити так, щоб усе у мені сприяло моїм інтересам.

Я можу бачити, чути, відчувати, думати, говорити, діяти.

Я належу собі, і тому я можу удосконалювати себе.

Я – це я, і я – це чудово” [6, с. 1].

1. Підготовка волонтерів до роботи у службі “Телефон довіри”. К.: ДЦССМ. 2003. – 116 с.
2. Указ Президента України від 18.03.1998 №200 “Про затвердження комплексних заходів щодо профілактики бездоглядності та правопорушень серед дітей, їх соціальної реабілітації в суспільстві” // Урядовий кур’єр. 1998. 26 березня.
3. Соціальна робота мовою цифр (Рекламно-інформаційний буклет центрів соціальних служб для молоді в Україні). – 6 с.
4. Архів Івано-Франківського обласного центру соціальних служб для молоді (Положення про спеціалізовану службу “Телефон довіри” при ОЦССМ; Наказ Управління у справах сім’ї та молоді Івано-Франківської обласної державної адміністрації про створення спеціалізованої служби “Телефон довіри”).

5. Грига І., Брижовага О., Дума Л., Лисенко О. Досвід волонтерської роботи та напрямки її вдосконалення / У кн. Соціальна робота в Україні: перші кроки / За ред. В.Полтавця. К.: Видавничий дім “КМ Академія”, 2000. – С. 145-172.

6. Телефон, що змінює життя. Соціально-рекламна продукція Івано-Франківського обласного центру соціальних служб для молоді. – Івано-Франківськ: ОЦССМ. 2003. – 1с.

*The article deals with the history of development of specialized service “The telephone of trust”, its specific features of working in Ukraine and also peculiarities of training of specialists to the work in this field of social service for young people.*

**Василь Ковальчук**

## **ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ**

Світове співтовариство увійшло в третє тисячоліття в умовах кардинальних зрушень, які охопили всі грані людської діяльності. Цілком природно, що й Україна, як невід’ємна складова світової спільноти, зазнає відповідних змін і новацій. На межі тисячоліть, як зазначає В.Г. Кремень, “відбувається історичний перехід людства від індустріальної до інформаційної цивілізації” [1, с.3]. Відтак, ми стаємо свідками створення глобального світопорядку, в умовах якого інформація, наука й освіта задають темпоритм саморозгортання та сталість функціонування нового типу соціальних відносин.

Зважаючи на складність проблем майбутнього стану суспільного розвитку, виникає нагальна потреба в якісно новій особистості, яка б володіла значно вищим інтелектуальним та життєво-енергетичним потенціалом, ніж представники попереднього покоління людей. Наступне тисячоліття, як намагається довести В.А. Трайнів, характеризується такою потужністю інформаційних та комунікаційних технологій, які являють собою, по суті, глобальну інформаційну революцію. Остання за своїм масштабом і наслідками перевершує промислову революцію XIX століття і науково-технічну середини XX століття [2]. Таким чином, міжцивілізаційний зсув вибухово сформував на практиці гостру суспільну потребу в якісно нових системах культури, науки та освіти.

Ясно, що за цих умов перед педагогічною освітою молодшої української держави постає проблема забезпечення її адекватності науково-технічному та освітянському процесам, що детермінують її стан, напрямки та темпи розвитку. Замовчувати проблему неадекватності стану освітянської галузі вимогам інформаційної цивілізації неможливо з якихось

політичних чи ідеологічних мотивів. На думку В.П.Беха, це пояснюється тим, що саме освіта, як соціальний інститут, є тим механізмом, завдяки дії якого постійно самовідтворюється соціальне тіло як окремої країни, так і соціального світу взагалі [3].

Тому цілком зрозуміло, зважаючи на вагомість проблеми модернізації педагогічної освіти, що велика кількість наукових досліджень і доробок присвячена цій проблемі. Досить плідно, аргументовано і системно тему досліджували і досліджують В.П.Андрущенко, О.С.Анісімов, Г.О.Балл, В.П. Бех, О.А.Грицай, І.А.Зязюн, М.С.Коган, В.Г.Кремень, В.О.Кудін, Ф.Т.Михайлов, В.Ф.Паламарчук, І.П.Підласий, В.Г.Скотний, О.В.Чалий та інші. Утім, описуючи цей процес і доводячи його давні традиції, вітчизняні фахівці, які працюють в освітянській галузі або дотично відносяться до неї, досить часто застосовують не автентичний категоріальний апарат. Модернізацію часто схильні ототожнювати з якимись несуттєвими або, навпаки, глобальними реформами. Значають необхідність зміни структури суспільства чи, скажімо, рівень свободи людини.

У ринкових умовах працівникам освіти і керівникам необхідно, стверджує І.А. Зязюн, “сфокусувати свої зусилля, вони повинні усвідомити існування альтернативних можливостей, а також врахувати протиріччя між необхідністю, з одного боку, надати кожній людині повну свободу, а з другого, – зробити так, щоб вона бажала робити те, що необхідне суспільству. Рівень прогресу, якого можна досягти без примусу, залежить від розуміння двох вихідних положень. Перше полягає в тому, що демократичні ідеї слід розвивати кожному новому поколінню, використовуючи для цього систему освіти. Друге – має існувати зв’язок між прогресивними змінами в суспільстві і філософією реформи системи освіти” [4, с.9].

Зважаючи на актуальність проблеми модернізації педагогічної освіти, на існуючий тут рівень досліджень, на розбіжність поглядів дослідників щодо сутності та перспективи вирішення проблеми, автор статті вважає за потрібне визначити мету цього доробку. Такою є необхідність уточнити в контексті проблеми модернізації педагогічної освіти, по-перше, власне зміст предмета педагогіки; по-друге, сутність і категоріальний зміст поняття модернізація, що дозволить певним чином узгодити позицію автора відносно змісту існуючих з цієї проблеми досліджень.

Відтак, вихідними позиціями висвітлення проблеми необхідності модернізації педагогічної освіти постає низка підходів до визначення поняття “педагогіка”. Подаючи своє визначення, М.М. Фіцула вказує: “Педагогіка – це сукупність теоретичних і прикладних наук, що вивчають процеси виховання, навчання і розвитку особистості людини” [5, с.6]. Для С.У. Гончаренка: “Педагогіка ... наука про навчання і виховання підрос-

таючих поколінь” [6, с.250], а для І.П. Підласого: “Найкоротше, загальне і разом з тим відносно точне визначення сучасної педагогіки – це наука про виховання людини. Поняття “виховання” тут використовується у найширшому сенсі, включаючи освіту, навчання, розвиток” [7, с.10].

Для з’ясування сутності справи слід пам’ятати, що терміном “педагогіка” позначають дві сфери людської діяльності, спрямовані на розвиток людини – педагогічну науку і педагогічну практику. Закономірності педагогічної науки і практики взаємопов’язані та взаємообумовлені, але водночас принципово різні: перші стосуються вивчення педагогічних процесів, другі їх технології. Усі вони дійсно слугують удосконаленню свого предмета тільки тоді, коли взаємодоповнюються, тобто поєднують ідею та її реалізацію.

Педагогічна теорія пізнає закони та закономірності виховання, обґрунтовує його теоретико-методологічні основи, озброює педагогів професійними знаннями про цілі, завдання, зміст, технологію, особливості виховання, навчання і розвитку людей різних вікових груп, уміння прогнозувати, проектувати і здійснювати педагогічний процес. Педагогічна практика, спираючись на педагогічну теорію, наповнює її конкретним змістом. Саме з цієї точки зору практичну виховну діяльність і припустимо розглядати як мистецтво.

На необхідність співвідношення теоретичних знань і педагогічного мистецтва у вихованні вказував ще П.П.Блонський. Він зазначав, що для практичної виховної діяльності однаково потрібні вміння, талант і теоретичні знання. Вміння виробляються особистим досвідом, талант удосконалюється в процесі виховної практики, теоретичні знання формуються в результаті глибокого осягнення суті розвитку та виховання людини і передаються у вигляді ідей. Лише ідею, а не техніку і талант, може повідомляти одна особа іншій, і тому лише у вигляді теоретичної науки може існувати педагогіка.

Отже, ми виходимо з того, що предметом педагогіки є процес спрямованого розвитку і формування особистості в умовах її виховання, навчання, самовдосконалення. При цьому наша вихідна позиція полягає у тому, що ми аналізуємо педагогічну освіту як інструментарій, а особистість у її новому вимірі розглядаємо як продукт педагогічної освіти і критерій її конкурентоспроможності на вітчизняному та європейському ринках освітянських послуг.

Тут треба зробити одне методологічне зауваження. Сутність його полягає у тому, що реформу педагогічної освіти ми повинні розглядати через призму саме категорії “модернізація”. Це означає, що поняття “трансформація” та “модифікація” не можуть бути використані як

синоніми. Це пояснюється тим, що термін “трансформація” несе в собі будь-яку зміну предмета дослідження, а “модифікація” віддзеркалює тільки поверхові зміни у предметі дослідження, тобто зміни без змін сутності явища.

Тож, у семантичному плані термін “модернізація” більш структурований, ніж “реформування”, “модифікація” чи “трансформування”. Зокрема модернізація освіти означає відповідність освітнього процесу певним вимогам сьогодення і майбутнього. Якщо в науковому дослідженні йдеться саме про таку смислову точку відліку, то концепт “модернізм” буде якраз на часі; якщо ж ми вкладаємо ширше значення, – зокрема підвищення інтегралу освітньої ефективності, – то вживання терміна “модернізм” буде також безпідставним.

Отже, застосування терміна “модернізація” вимагає від нас переосмислення стану педагогічної освіти крізь призму кардинального оновлення змісту освіти, форм прояву та механізмів функціонування у суспільстві, що в умовах української реальності трансформується у некеріваному режимі на рівень інформаційного типу розвитку.

Звичайно, більшість дослідників виходить з того, що модернізація в буквальному розумінні означає “осучаснення” професійної підготовки вчителя, тобто приведення у відповідність до сучасних надбань найновішої педагогічної теорії, вітчизняного та світового досвіду. Але тут не все так бездоганно як здається на перший погляд. Справа полягає в тому, що будь-яка концепція модернізації, на думку авторів енциклопедії “Постмодернізм”, – це “один із змістовних аспектів концепції індустріалізації, а саме – теоретична модель семантичних та аксиологічних трансформацій свідомості та культури у контексті становлення індустріального суспільства” [8, с.475].

Слушною уявляється ідея, що аналіз педагогічної теорії через семантичний фільтр “модернізація” – це пошук інновацій, що лежать у руслі індустріальної фази розвитку світового співтовариства. Адже для інформаційної фази розвитку треба ще знайти адекватний фільтр і тільки тоді буде можливо дослідити педагогічну освіту у вимірі інформаційного суспільства, а відповідно й запропонувати більш кардинальні зміни у педагогічній галузі і спрогнозувати більш вагомий результат, – а саме – фундаментальні особливості і риси, якими можна було б визначити особистість, якої потребує нове ХХІ століття.

Нарешті, ще одне зауваження. Воно торкається визначення глибини дослідження модернізації педагогічної освіти в Україні і полягає в тому, як ми оцінюємо необхідність розбудови педагогічної теорії та практики. На хронічне відставання національної системи освіти від потреб соціального розвитку вказують як керівники освітянської галузі, так і провідні її

фахівці. “На превеликий жаль, наш навчальний процес здебільшого скерований на те, – підкреслює В.Г. Кремень, – щоб дитина здобула ту чи іншу суму знань і, в кращому випадку, могла її переказати на уроці або під час іспитів. А йдеться про переорієнтування навчання з простого засвоєння предметів на отримання навичок, уміння на їх основі самостійно аналізувати процеси, що відбуваються навколо і самостійно приймати рішення” [1, с.4].

При цьому досягнуто розуміння того, що в нових умовах повинна відбутися кардинальна зміна пріоритетів в освітянській діяльності. “Освіта в Україні як демократичній державі повинна орієнтуватися насамперед не на потреби господарчі, а на потреби людські, враховуючи у такій спосіб і проблеми господарчі”, – підкреслює І.А. Зязюн [9, с.20]. Це цілком відповідає тому, що він висловив в іншій своїй роботі, у якій зазначав: “Смисл і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом. ...Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини” [10, с.12-13].

Принципово проблемне поле педагогічної освіти можна розглядати на трьох рівнях. Перший з них пов’язаний з тим, що ми оцінюємо потребу модернізації як **актуальне питання**, вирішення якого неможливо уникнути. У такому разі ми маємо все необхідне для вирішення даного питання і тут усе залежить від нашого ставлення до цього. На практиці кажуть у такому випадку, що “руки недоходять”. Цей рівень притаманний поточному стану справ на етапі сталого функціонування суспільства. Ясно, що, зважаючи на визначену мету дослідження, цей рівень не відповідає напрямку нашого пошуку.

Зовсім інша справа, коли необхідність реформування педагогічної освіти віднести до **рівня задач**, що сформувались під тиском протиріч суспільного розвитку на минулому етапі. Це другий рівень. У такому випадку ми маємо у своєму розпорядженні засоби модернізації педагогічної галузі, і справа полягає у тому, щоб створити ефективний механізм модернізації. Саме на цьому рівні усвідомлення необхідності та відповідності наявних механізмів модернізації педагогічної теорії та практики знаходиться, на нашу думку, більшість керівників, фахівців освітянської галузі країни. Це пояснюється тим, що керівники та спеціалісти не усвідомлюють глибину сучасної соціальної кризи, яка принципово змінює детермінанти педагогічної діяльності. Нам все це здається, що наші знання потужні і ми можемо, спираючись на потенціал старих підходів, реанімувати систему освіти під рівень вимог нового стану розвитку суспільства. Це хлибна настанова.

Є ще одне суттєве обмеження аналізу феномена педагогічної освіти крізь призму фільтра “модернізація”. Воно полягає в тому, що його прина-

лежність до індустріальної цивілізації спрямовує наше дослідження педагогічної освіти до тих моментів, які генетично обумовлюються наявними виробничими силами техногенного суспільства. Фактично ми повинні аналізувати педагогічні технології, що використовуються сьогодні для підготовки фахівців, зайнятих у сфері сучасного матеріального та духовного виробництва. І ми значно обмежені у дослідженні проблем педагогічної освіти, що з'являються у випадку, коли мова йде про біфуркації соціального світу, у ході яких виникають або створюються принципово невідомі нам продукти, що детермінуються інформаційною фазою розвитку світової спільноти.

У даному випадку ми не претендуємо на авторство ідеї. Давно вже відомо, що у кожній країні створюються й стало функціонують не одна, а дві системи освіти. Одна пов'язана з обслуговуванням наявних виробничих сил, а інша – обслуговує соціальний прогрес. Тому недооцінка саме проблем морфологічного походження пояснюється, на нашу думку, невдачами в галузі освітянських реформ, які реалізуються, як правило, на шляху модернізації вже існуючих навчальних закладів замість диверсифікації їх типів.

Ми ж виходимо з того, що модернізація педагогічної освіти – це **суспільна проблема**, що сформувалась у ході міжцивілізаційного зсуву. Для її аналізу є сенс використати алгоритм, що запропонований колективом дослідників теоретико-методологічних проблем сучасної вищої школи [11, с.109-183]. Тобто, ми вважаємо, що сучасна криза вимагає від нас докорінної модернізації педагогічної освіти, бо змінюється підстава освітянського процесу. Це третій рівень аналізу.

При цьому наголосимо, що визначення модернізації педагогічної освіти як соціальної проблеми принципово відрізняється від визначення соціального завдання. Різниця полягає у тому, що для вирішення проблеми ще немає засобів і цим вона якісно відрізняється від завдання, для вирішення якого завжди є засоби.

Тож, перш ніж розпочати пошуки шляхів кардинального оновлення теорії педагогічної освіти на сучасному етапі, треба проаналізувати **світоглядні, ідеологічні та методологічні підстави** цього процесу, а потім тільки приступити до видозміни педагогічної освіти. Усвідомити необхідність видозміни нині діючої в країні педагогічної освіти як соціальну проблему – означає, що вона набуває самостійності.

При цьому Г.Клаус довів помилковість твердження про те, що “система визначається своїм середовищем. Точно у такій же мірі система визначається і своєю внутрішньою структурою. Різні “входи”, що створюються середовищем, можуть викликати різні способи поведінки систем. При цьому різні системи по-різному переробляють один і той же вхід. Засіб, яким відпо-

відний вхід опрацьовується системою, залежить від структури системи” [12, с.145-146].

Останнє зауваження надто цінне для вирішення проблеми оновлення педагогічної теорії та практики. Не можна не звернути увагу на те, що постійне вимагання збільшення витрат грошей на утримання старої педагогічної системи веде до того, що хвороба не виліковується, а заганняється всередину. При цьому механізми, що сформувались, потребують усе більше і більше грошей. Тут є прямиї сенс направити гроші на наукове дослідження та створення механізму вирішення даної проблеми, а не на підтримку функціонування хворої системи.

Цей момент визрівання протиріччя в науковій літературі характеризується як виникнення комплексу явищ, що впливають на формування та вирішення проблеми. Вони є результатом складної взаємодії цих явищ. Різні соціальні фактори діють з різною силою в різних напрямках. Складаються різноманітні комбінації дії об'єктивних та суб'єктивних факторів. Збіг факторів призводить або до взаємного посилення, або до послаблення, взаємної компенсації, нейтралізації. Одні фактори перетворюються у домінуючі, інші – у підлеглі, одні стають висхідними, інші – спадними і т.д.

Сукупність різних умов часто фіксується нами у термінах “обстановка”, “обставини”, “ситуація”. Їх застосування є найбільш виправданими, коли необхідно підкреслити комплекс умов місця і умов часу, або, по-іншому кажучи, просторово-часову характеристику сукупності умов, що детермінує існування відживаючої або нині діючої системи педагогічної освіти.

Таким чином, проведене у статті дослідження ряду аспектів проблеми модернізації педагогічної освіти на даному етапі вітчизняного суспільного розвитку свідчить про наступне. По-перше, слід свідомо і відповідно застосувати поняття “педагогіка”, зважаючи на діалектичний характер співвідношення і співіснування у цілісному процесі педагогічної науки і педагогічної практики. По-друге, слід враховувати важливий момент модернізації педагогічної освіти, якій визначається суспільним її характером, оскільки проблема ця виникла у ході міжцивілізаційного зсуву.

Відтак, залишається важливим проблемний момент, пов'язаний з дослідженням відносин педагогічної освіти з зовнішнім середовищем, з одного боку, і з відносинами всередині самої системи педагогічної освіти, з іншого боку, що може стати предметом подальшого аналізу.

1 Кремень В.Г. Підготовка творчої індивідуальності як основне завдання освітньої системи XXI століття // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали Міжнародної наукової конференції 16-17 травня 2000 року / За редакцією С.О.Сисосвої і О.Г.Романовської о. Харків: ХДПУ, 2000. С.3-4.

2 Трайнев В.А. Росія в грядущем информационном мире // Высшее образование в России. 1999. №6. С.34-36.



3. Бех В.П. Генезис соціального організму країни. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 288 с.
4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С.О. Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик та ін. Академія пед. наук України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка. – Тернопіль: “Навчальна книга – Богдан”, 1997. – 192 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Подласий И.П. Педагогіка. Новый курс: учебник для студентов вузов, обучающихся по спец. В 2-х кн. – Кн. I. Общие основы. Процесс обучения. – М.: Владос, 1999. – 576 с.
8. Постмодернизм. Энциклопедия. – Мп.: Интерпрессервис, Книжный Дом, 2001. – С.475.
9. Зязюн І.А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу // Рідна школа. 2000. №8. С.20.
10. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2000. №1. – С.12-13.
11. Вища освіта України: Методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації: Монографія / Під загальною редакцією Андрущенка В.П., Михальченка М.І., Кременя В.Г. – К.: ДЦССМ, Запоріжжя: ЗДУ, 2002. – 440 с.
12. Клаус Г. Кибернетика и философия. – М.: Изд-во иностр. лит., 1963. – 531 с.

*The author indicated essential divergence of opinions concerning existing and inevitable processes of transformation and modernization of pedagogical education. He defined grounds and factors, which affect development of contemporary education and correct the existing definitions.*

*Марина Мруза*

## МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ Й ТЕНДЕНЦІЇ ЇХ РОЗВИТКУ

Оцінювання школярів, майбутніх та практикуючих фахівців відіграє найважливішу роль у системі освіти, у житті студентів і в цілому в суспільстві, яке дарує свою довіру системі освіти, навчальним закладам та окремим фахівцям, ґрунтуючись на їх рівні професійної компетентності, що має встановлюватись за допомогою належних методів оцінювання.

Метою цієї статті є огляд тенденцій розвитку та застосування методів педагогічної діагностики в сфері освіти.

Твердження “оцінювання керує навчанням” давно стало аксіомою, що багато разів перевірена досвідом. У той же час за період свого існування людство винайшло лише чотири принципово різних підходи до оцінювання досягнень учнів та студентів, на яких базується весь спектр методів педагогічної діагностики. До чотирьох підходів відносяться: 1) оцінювання **процесу** виконання завдання або роботи; 2) оцінювання представленого **результату** виконання завдання або роботи; 3) оцінювання усних або письмових **відповідей** на запитання; 4) оцінювання **вибору** із запропонованих варіантів (тестування) [4].

Американські дослідники з Бостонського університету Джордж Мадауста та Лаура О’Двайєр розділили історію оцінювання на три періоди – “перед-сучасний” або “до-сучасний” за аналогією з доісторичним (210 р. до н.е. – 1900 р. н.е.), сучасний або модерністський (1900 – 1980 рр.) та “після-сучасний” або постмодерністський (з 1980 р. по теперішній час). При цьому основні зміни та найбільший динамічний розвиток методів оцінювання припали на останні два століття, мабуть, тому деякі вчені виділяють лише два періоди в історії оцінювання – сучасний та після-сучасний – притому часові межі періодів не є жорсткими.

На нашу думку, з точки зору розвитку саме методів педагогічної діагностики в історії оцінювання доцільно окремо виділити період з кінця XVIII до кінця XIX століття, коли оцінювання швидко розвивалось у зв’язку із суттєвими демографічними та соціальними трансформаціями суспільства і потребою забезпечити масовий доступ до освіти, що особливо наочно відбувалося в Америці та призвело до винаходу та запровадження більш ефективних, об’єктивних та економічно доцільних методів. Зміни оцінювання у “сучасному” періоді обумовлені швидким розвитком наук, зокрема педагогіки і психології, виникненням руху щодо наукової організації праці й ефективного управління виробництвом, потребами у якісній класифікації й відборі осіб та необхідністю впровадження стандартів – тобто факторами, що є зовнішніми щодо методів оцінювання; сучасний період характеризується бурхливим розвитком та вдосконаленням тестування. В свою чергу головною рушійною силою впровадження та відмови від окремих методів діагностики у “після-сучасному” періоді є внутрішні властивості методів оцінювання; в цей період формується наука “педагогічна діагностика”, в сфері оцінювання, особливо в індустріальних західних країнах, ведуться інтенсивні наукові дослідження, що призводять до ломки стереотипів стосовно переваг і недоліків окремих методів діагностики та системи оцінювання в освіті в цілому.

Підходи до оцінювання у “до-сучасному” періоді переважно відомі в історії Китаю, з європейської історії, починаючи з середніх століть, та американської історії XVIII – XIX століть.

Культура оцінювання у Китаї базувалась на так званіх “high-stakes” іспитах (оцінювання з високими ставками), що застосовувалось для відбору кращих індивідуумів у цивільну службу (більш престижну) або військову. Оцінювання базувалось переважно на демонстрації **процесу** виконання завдання та на оцінці якості представленого **результату**. Відбір у цивільну службу вимагав складання іспитів з різних когнітивних дисциплін (наприклад) вивчення, розуміння, узагальнення та інтерпретацію класичних текстів Конфуція; проведення дискусії; складання поетичного опису та стиша; демонстрація вміння мислити логічно шляхом розв’язання п’яти

проблемних конфліктних ситуацій). Під час відбору у військову службу переважно оцінювались вміння виконувати фізичні й бойові вправи та їх результативність (кількість влучень у ціль, володіння мечем, підняття ваги тощо), також оцінювалось вміння написати ієрогліфи. Цікаво, що проблема суб'єктивності оцінювання вважалась дуже актуальною для системи відбору в Китаї, і це стало підставою для відмови від застосування під час відбору деяких методів, спрямованих на оцінювання когнітивних умінь вищого рівня (зокрема, вміння логічно мислити, аналізувати, синтезувати та давати власну оцінку наведеній інформації).

Європейський середньовічний період характеризувався існуванням оцінювання в двох різних галузях: серед ремісників та членів гільдії, де оцінювався представлений результат – продукт їхньої ручної праці, та серед “джентльменів”, які складали іспити з гуманітарних дисциплін, переважно у вигляді відповідей на запитання. – аналог сучасних усних іспитів з теоретичних дисциплін. Основною метою такого оцінювання була переважно “сертифікація” індивідуумів для приєднання до гільдії або підтвердження рівня освіти, наприклад, для вступу до університету. А піонером у застосуванні іспитів для відбору на цивільну службу вважається Пруссія (1745). У подальшому технології оцінювання у Європі в “до-сучасний” період трансформуються у напрямку від усних до письмових іспитів, а також переходять від виключно якісного представлення результату до кількісного. Розповсюдженню письмового оцінювання сприяли зменшення вартості паперу, а також потреба в об'єктивності висновків. А перехід від виключно якісного оцінювання до кількісного вимірювання був обумовлений загальним розвитком суспільства, наук, зокрема фізики і математики, стандартизацією мір та ваги, виникненням грошей, розвитком виробництва, ростом популяції. Суто освітні потреби у більш точній класифікації та ранжуванні студентів й учнів також не могли бути задоволені “грубим” поділом студентів на групи за рівнем якості й висунули потребу в інших індикаторах для академічного оцінювання, які з'явились у 1792 році, коли Вільям Фаріш вперше присвоїв кількісні оцінки [2]. В 1861 р. Британія впровадила перший зовнішній іспит, на підставі якого в систему освіти запроваджено принцип “оплати за результатами”.

Американська історія оцінювання почалась у 1709 році з “імпорту” методики усних іспитів з Європи. У 1845 році політик Х.Манн запровадив у загальноосвітніх школах штату Массачусетс замість усного іспиту письмовий іспит (есе) [5], а наприкінці XIX ст. більш доцільним методом вважались короткі письмові відповіді. Аргументація впровадження письмового іспиту Х.Манном виглядає нібито запозиченою з дискусій нинішнього часу стосовно переходу на об'єктивні тестові методики: “письмовий іспит дозволяє поставити усім екзаменованим, кількість яких збільшується,

однакові завдання, в однакових умовах, зі значною економією часу, що дозволяє отримати результати, які можна порівняти між собою” [3]. Зміна методів оцінювання з усних на письмові в США практично співпала зі зміною основної місії американських шкіл з обслуговування еліти на навчання мас.

Цікаво відзначити, що мета і функції оцінювання у процесі його запровадження в США дещо відрізнялися від Європи: спочатку об'єктивне оцінювання було запроваджено з метою класифікації учнів для формування більш гомогенних за навчальними досягненнями класів замість поділу учнів виключно за віком, потім для оцінювання діяльності викладачів та шкіл та результатами, досягнутими їх учнями, і забезпечення рівного доступу учням до освіти, і лише потім для індивідуального оцінювання школярів, їх переводу на наступні етапи навчання.

Сучасний період оцінювання (кінець XIX – XX століття) можна сміливо назвати періодом тестування. Він умовно розпочався в кінці XIX століття з невдалих спроб Ф.Гальтона і перших успішних тестів А.Біне (1905) виміряти розумовий розвиток (коефіцієнт розумового розвитку почали вимірювати шкалами А.Отіса з 1917). Ключовими досягненнями періоду, що змінили облік системи у світі, стали концепція нормо-орієнтованого оцінювання (Ф.Келлі, 1903) з побудовою системи шкільних норм (нормативів) у 1916 р., винахід тестових завдань множинного вибору (1914), винахід швидкісних оптичних сканерів (1955), створення комп'ютерів та комп'ютерного адаптивного тестування. Тому цей період став свідком колосального збільшення обсягів застосування стандартизованого тестування в освіті, особливо в США, стандартизацію інших методів, наприклад, есе, опитування, спостереження або відмови від них та винахід нових методів, один з яких у сфері медичної освіти наведено нижче.

“Після-сучасний” або постмодерністський період, що триває нині, характеризується диференційованим підходом до застосування методу тестування, розширенням спектра новітніх методів, вдосконаленням старих методів у модернізованому вигляді та наблизженням методів оцінювання до реального життя (імітаційні технології, оцінювання поточної діяльності тощо). Важливою рисою розвитку оцінювання сьогодні є більша увага до аналізу місця оцінювання в системі освіти, наслідків застосування різних методів та їх вплив на систему освіти і суспільне життя, підзвітність системи суспільству тощо.

Як зазначено вище, характерною рисою нинішнього періоду є інтенсивні наукові дослідження традиційних та новітніх підходів до оцінювання на тлі знахідок когнітивної, біхевіористської та конструктивістської психології. Дослідження стосуються як властивостей методів, так і відбору змісту для оцінювання та можливості поширення висновків щодо професійних якостей лікаря на підставі відібраного змісту.

Основними властивостями методів оцінювання, що досліджуються, є **змістовно-психометричні характеристики методу**, зокрема об'єктивність, стандартизованість, валідність, надійність, точність, цінність отриманої в результаті оцінювання інформації; **практичність, можливість практичного застосування та реалізації методу** (feasibility/practicability), наприклад, ресурси та затрати, необхідні для підготовки і проведення іспиту, час, потрібні тренінги, обладнання, технології, персонал, прямі фінансові витрати тощо; **відкритість, зовнішня валідність, відповідальність, "підвітність" методу суспільству** (accountability) – сприйняття методу та довіра до результатів оцінювання за його допомогою викладачами, студентами, громадськістю, можливість визначити психометричні характеристики іспиту, справедливість методу, відсутність надання переваг яким-небудь категоріями екзаменованих. Оцінюються й інші властивості методів. Деякими науковцями, наприклад, Кейс ван ден Влейтен [7], навіть запропоновані формули оцінки доцільності застосування методу в тих чи інших умовах:

корисність методу = надійність x валідність x освітній вплив x прийнятність x вартість.

Аналізуючи дослідження, спрямовані на вивчення властивостей методів, можна зробити наступні висновки:

– Не існує єдиного універсального ідеального методу оцінювання, який можна було б застосувати у будь-якій ситуації. Для одних умов найбільш доцільним є один метод, для інших – інший.

– Вибір методу оцінювання залежить від мети та умов оцінювання, а також від характеристик тих, кого оцінюють. При виборі методу необхідно користуватись різними його характеристиками.

– Методи оцінювання, що реально застосовуються у реальній медичній освіті, коливаються за різними своїми параметрами діаметрально: від дуже доцільних до абсолютно неприйнятних, тому вибір методу виключно на підставі його розповсюдженості у світі не гарантує його якості.

– Для якісного оцінювання індивідуума та прийняття остаточних рішень надзвичайно важливим є нівелювання впливів на результат оцінювання усіх випадкових факторів, окрім того фактора, що оцінюється. Зокрема мають нівелюватись впливи оцінювача-екзаменатора, неакадемічних властивостей екзаменованого (різний стан здоров'я, настрій та мотивація у той чи інший момент), різної якості та складності завдань, психометричних якостей методу, технічних помилок тощо. Єдиний винайдений на теперішній час спосіб запобігти цим впливам – це застосовувати кілька підходів. Наприклад, має бути не один, а декілька оцінювачів, екзаменаторів, оцінювання має проводитись не одноразово, а багато разів, має бути більше різних коротких завдань, а не одне довге, мають застосовуватись не

один, а декілька різних методів тощо. Це особливо стосується ситуації так званого "high-stakes" оцінювання (оцінювання з високими ставками), результати якого можуть суттєво вплинути на долю особи (випускні, вступні іспити, кваліфікаційне, сертифікаційне, ліцензійне оцінювання тощо).

Основний науковий результат масштабних наукових досліджень підбору змісту полягав в тому, що не існує генерічних (загальних, універсальних) умінь для вирішення клінічної проблеми, як вважали науковці до 70-х років. Виявилось, що зміст проблеми є більш важливим фактором, а формальні і неформальні знання є більш критичними для вирішування проблеми, ніж і генерічні (загальні, універсальні) вміння фахівця. Тому для отримання стабільного і надійного результату оцінювання студент/фахівець має продемонструвати свої знання та вміння на відносно велику кількість різних змістовних проблем [6]. Тобто, краще оцінювати широко, ніж глибоко. Прикладом того, як відкриття наукових досліджень оцінювання, а саме – потреба у великій кількості замірів на різному змісті при достатніх рівнях валідності, надійності та відкритості методу, вплинули на перебудову системи оцінювання в медичній освіті, є історія винаходу, розповсюдження та домінування інноваційного методу об'єктивного структурованого клінічного іспиту (Objective Structured Clinical Examination – OSCE) в арсеналі медичних освітан [1]. Оцінювання за допомогою OSCE забезпечує серію 50-500 "миттєвих знімків" діяльності студента в умовах імітованої та симульованої клінічної практики у великому спектрі клінічних та параклінічних проблем. Метод OSCE, якому в 2003 році виповнилось 30 років і який є широко дослідженим з різних боків, довів, що можна ефективно та об'єктивно оцінювати і практичні вміння та діяльність лікаря, а не лише його знання.

Трансформація оцінювання у світі та методів, що застосовуються, спрямовані на підвищення ефективності системи оцінювання, її стандартизації, об'єктивності, надійності, порівнявності, більшої керованості, полегшення адміністрування та зниження вартості, особливо при збільшенні числа екзаменованих, забезпечення справедливості щодо екзаменованих та оцінюваних. Ці тенденції почали діяти у давнину, і їх актуальність не зникла ніколи.

1. Harden R G, Gleeson P. Assessment of clinical competence using an objective structured clinical examination // Medical Education. 1979. №13. с.41-54.
2. Hoskin K. The Examination, Disciplinary Power, and Rational Schooling // History of Education. 1979. №8. S.135-146.
3. Madaus G.F. "Testing as a Social Technology: The Inaugural Boisi Lecture in Education and Public Policy", Boston College. 06.12.1990 (цитовано у G.F. Madaus, L.M.O Dwyer. A Short History Of Performance Assessment // Magazine: Phi Delta Kappan. 01.05.1999).
4. Madaus G.F., O'Dwyer L.M. A Short History Of Performance Assessment // Magazine: Phi Delta Kappan. 01.05.1999.

5. Testing in American Schools: asking the right questions // Архів Офісу Оцінювання Технологій Колежу США. 1992.
6. Van der Vleuten C.P.M., Swanson DB. Assessment of clinical skills with standardized patients: the state of the art // Teaching and Learning in Medicine. 1990. №2. S.58-76.
7. Van der Vleuten C.P.M. The assessment of professional competence: developments, research and practical implications // Advances in health sciences education. 1996. №1. S.41-67.

*The article is devoted to evolution of educational diagnostics methods in different historic periods and factors of influence on transformation of educational measurement methods.*

*Олена Хруц, Василь Хруц*

## **ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ**

Ідея розвитку особистості учнів початкових класів може успішно втілюватися в житті за умови, коли їх навчання носитиме особистісно орієнтований характер і коли для розвивального навчання буде добре підготовлений учитель.

Зміст, форми і методи підготовки вчителів початкового навчання орієнтуються не лише на вимоги суспільства до майбутнього педагога, не тільки на досягнення педагогічної науки і передової практики, але й на рівень загального та особливо інтелектуального розвитку дітей, з якими випускникам вищих навчальних закладів (ВНЗ) доведеться працювати в школі.

Сьогодні є ряд особливостей, які враховують ВНЗ у процесі підготовки вчителів початкових класів. Серед них у першу чергу виділяємо ту, що за високим загальним розвитком учнів початкових класів часто спостерігається низька позитивна мотивація учіння. Особливо це стосується недостатньої пізнавальної активності дітей, низького розумового розвитку певної частини учнів, слабкої підготовки їх у переддошкільний період.

Із різних соціальних причин у суспільстві понизився інтерес до наукових знань, до інтелектуального розвитку. В свідомості значної частини громадян перші місця серед суспільних цінностей ніяк не посідають діловитість, активність, підприємливість. Інтелектуали виявились або не "запитаними" державою, або пішли на службу до менш розвинутих, але ділових і підприємливих, які використовують їх знання, уміння і досвід. Значна частина інтелектуально розвнених спеціалістів не має змоги працювати за своєю спеціальністю і перебивається на будь-яких роботах. Це бачать батьки і діти. Таке становище багатьох учителів, лікарів, інже-

*Хруц Олена, Хруц Василь. Психологія розвивального, особистісно орієнтованого навчання учнів*

нерів обговорюється в сім'ях і, незалежно від волі батьків та вчителів, у свідомості дітей зароджується думка, що для досягнення успіху у житті не конче мати глибокі і міцні знання, добрий інтелектуальний і загальний розвиток. Досить бути спритним, везучим і мати підтримку.

Не можна не звернути увагу і на ту особливість підготовки вчителів початкових класів, що контингент вступників на дану спеціальність не відзначається високою загальноосвітньою підготовкою. В наших умовах це на 80-85 відсотків випускники сільських шкіл. За умови платного навчання і вступу за співбесідами студентські місця зі спеціальності "Початкове навчання" часто посідають не тільки професійно не цілеспрямовані, але й часто професійно малопридатні вступники. Завдання кафедр ВНЗ ускладнюється тим, що з такого контингенту необхідно підготувати не просто вчителя початкових класів, але спеціаліста, який здатний успішно розвивати учнів у процесі їх навчання і виховання. Для здійснення розвивального навчання має бути достатньо розвинений учитель. Навчати його в стінах ВНЗ необхідно "розвивально". Ми цілком поділяємо думку професора О.Дусавицької о, що "навчити педагога будувати розвивальне навчання інформаційним засобом, як це діється в педагогічних закладах, де готуються педагогічні кадри для традиційної системи освіти, неможливо. Навчання педагогів повинно повторювати метод, яким вчитель працюватиме в класі" [1, с.14].

Проблема розвивального навчання розроблялась видатними психологами і педагогами Л. Виготським, Г.С.Костюком, В.Давидовим, Д.Ельконіним, Л.Занковим, П.Блонським, В.І.Номангайбою, В.О.Онищук-ком. Сьогодні теорію і практику розвивального навчання продуктивно досліджують О.Я.Савченко, С.Д.Максименко, А.Алексюк, В.І.Бондар, О.Дусавицький, А.Фурман, Г.Балл та ін.

На необхідності підготовки вчителів до розвивального навчання наголошував міністр освіти і науки України, академік В.Г.Кремень у доповіді на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти. Він говорив, що вперше в історії людства "покоління ідей і покоління речей змінюється у часі швидше, ніж покоління людей" [2, с.4]. За життя людини відбувається надто багато змін і, щоб збагнути їх, перебудовуватись в напрямку прогресивних тенденцій, людині необхідно бути високорозвинутою. Саме у сфері освіти найбільшою мірою відбувається розвиток людини. Новою парадигмою людського прогресу, його сутністю, основним виміром та головним важелем, на думку В.Г.Кременя, є розвиток особистості, власне людський розвиток. Саме ця обставина буде визначати конкурентно-спроможність кожної країни [3, с.4]. Одним із головних питань у пошуку шляхів ефектної підготовки вчителів до розвивального навчання є правильне визначення ролі і місця процесів навчання та розвитку. Більшість

психологів визнають, що навчання відіграє домінуючу роль у розвитку особистості. Це стосується як учнів, так і студентів. Л.С.Виготський довів, що оволодіння дитиною знаками, словом, мовою означає якісну перебудову її психічних функцій, новий, якісно інший рівень її розвитку. Хоч між навчанням і розвитком існують вельми складні взаємовідносини, все-таки незаперечним є одне – навчання завжди повинно йти попереду розвитку. Воно є джерелом виникнення нового в розвитку. А якщо це так, то навчання і у ВНЗ має бути розвивальним.

Полемізуючи з тими, хто ототожнює навчання і розвиток (Е.Торндайк), і з тими, хто неправомірно розривав ці процеси (Ж.Піаже), Л.С.Виготський доводив, що розвиток дитини ніколи не ходить за шкільним навчанням як його тінь. Кожен із цих процесів “вимірюється своєю власною міркою”, має свої власні темпи, свою логіку. На його думку, було би великою помилкою допускати, що закони побудови навчального процесу абсолютно співпадають із внутрішніми законами процесу розвитку. Між першим знайомством із новим знаком, словом, поняттям і тим етапом, коли дитина цілком свідомо опановує це поняття, знаходиться певна дистанція. Вона включає складний внутрішній психічний процес, коли з нечіткого уявлення суті слова через власне застосування його дитиною приходять дійсне розуміння і засвоєння.

Критикуючи теорію незалежності процесів навчання і розвитку, Л.С.Виготський визнає, що навчання залежить від розвитку, оскільки воно використовує природні та інші можливості дитини. Але, на його думку, буде неправильно вивчати мислення дитини поза процесами навчання. Неправомірно виявляти рівень розвитку дитячого мислення в тій галузі, в якій дитина не має ніяких знань.

Визнання провідної ролі навчання в розвитку психіки учня, залежності розвитку мислення від змісту шкільних програм, від тих знань, які засвоюють учні в процесі шкільного навчання, обґрунтував відомий психолог П.П.Блонський. На його думку, розвивальне навчання не лише розширює об'єм мислення, але й змінює його характер. Освіта, за П.П.Блонським, робить мислення більш загальним і більш абстрактним і в той же час детальним та конкретним. Освіта дисциплінує мислення. Діти звикають працювати за певними правилами. П.П.Блонський виступає проти некоректного питання: “Що важливіше – знання чи мислення?”. Особливо антинаукову форму має відповідь: “Мислення важливіше знань, і набуття знань не є головним завданням школи”. Ті, хто так думає, забувають, що мислення розвивається на основі засвоєних знань, і якщо їх немає, тоді відсутня основа для розвитку мислення. Процес навчання – необхідна умова розумового розвитку. Знання є засіб, а не мета розвитку.

Г.С.Костюк на сторінках журналу “Советская педагогика” відкрив дискусію статтею “Про взаємовідносини виховання і розвитку дитини”. В цій статті видатний психолог обґрунтував ідею про необхідність чітко розрізняти умови розвитку і джерела розвитку. Довкільля і виховання він розглядав як умови, а джерела розвитку психіки дитини шукав у її внутрішніх протиріччях, які на кожному етапі розвитку мають свій особливий характер. Це – протиріччя між новими потребами, які виникають у дитини під впливом суспільних вимог, і наявними можливостями задоволення цих потреб; протиріччя між новими завданнями і тим способом мислення та поведінки, які склались у дитини раніше. В статті Г.С.Костюка справедливо підкреслювалось, що навчання є найважливішою, але не єдиною умовою психічного розвитку дитини. Серед інших умов він називав дозрівання організму і нервової системи, особливості фізичного розвитку та ін. Говорячи про керівництво розвитком дітей в процесі навчання, Г.С.Костюк відзначав, що увага вчителя має бути спрямована не тільки на зміст матеріалу, який засвоюють діти, але й на сам процес їх роботи, способи її виконання, форми їх пізнавальної діяльності.

Децю іншу позицію зайняв А.М.Леонтьєв. У роботі “Теоретичні проблеми психічного розвитку дитини” він підкреслює, що хоч навчання і розумовий розвиток завжди взаємозв'язані між собою (дитина, навчаючись, розвивається), однак цей зв'язок не є і не може бути однозначним. Існує відносна самостійність розумового розвитку. Причину складності взаємин навчання і розвитку А.М.Леонтьєв шукає у внутрішньому світі дитини. На його думку, в процесі розвитку дитини суттєво міняється сензитивність, тобто, вибірковість її до різних впливів.

Психологи Н.О.Менчинська, Д.М.Богоявленський вказували, що рівень засвоєння знань у значній мірі залежить від готовності учня до їх засвоєння. Немоżliво зрозуміти розумовий розвиток дитини без урахування її мотиваційної сфери, потреб та інтересів.

Усі автори, що розглядають дану проблему, одноставні в думці, що єдиний шлях впливу навчання на психічний розвиток дитини – це шлях через її діяльність, її “вміння бачити, спостерігати, слухати” (О.Я.Савченко) [4, с.148]. Одна із специфічних сторін розвивального навчання і виховання – це самостійне вправляння учнів, студентів у розв'язанні розумових операцій. Розвивальне навчання тісно пов'язане з такими операціями, як аналіз і синтез, узагальнення і абстрагування, з переходом від конкретного виду мислення до загального і навпаки, з активністю і гнучкістю мислительних процесів. Без умінь здійснювати ці операції неможливе навчання на високому рівні складності і в швидкому темпі “проходження” матеріалу, які Л.В.Занков визначив як умови успішного розвитку особистості учня [5, с.59-61].

Готуючи вчителів початкових класів до розвивального навчання, викладачі кафедри теорії та методики початкового навчання Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника переконують студентів, що такий тип навчання буде найбільш ефективним за умови застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій, що включають: вільний діалог учителя і учнів, моделювання ситуації особистісного вибору учня, вільний обмін думками як на уроці, так і в позаурочний час, оптимістичне навчання з авансуванням успіху.

Особистісно орієнтований підхід дає можливість врахувати пізнавальні сили – пам'ять, мислення, уяву, волю та окремі психологічні можливості дітей і максимально можливо індивідуалізувати процес засвоєння ними знань. Розвивальне навчання створює умови для рефлексивності, осмисленої самооцінки своїх можливостей, власних дій, інтересів і життєвих цілей, що є основою для саморозвитку і самонавчання.

Психолого-педагогічна підготовка вчителів початкових класів до такого навчання учнів полягає і в тому, що нами поширено практикуються завдання на вибір, різні варіанти та види відповідей, зіставлення міркувань тощо. Навчальний процес ми розглядаємо не як споживання студентами суми наукових знань і їх відтворення, а як розвиток пізнавальних здібностей студентів. Ми втілюємо ідею, що розвиває студента і учня не саме знання, а спеціальне його конструювання, моделювання, перетворення. Майбутні вчителі на практичних заняттях складають різноманітні сценарії організації навчання дітей. Моделюючи урок навчання грамоти у І класі, з метою кращого розвитку учнів студенти використовують не лише традиційний аналітико-синтетичний метод, але й інші методи, зокрема метод цілих слів. Це дозволяє учням цілісно сприймати слова, швидко впізнавати їх на основі попереднього досвіду, що дає дитині радість успіху у розумовій праці, створює основу для набуття нових знань. Ми вимагаємо, щоб у процесі оволодіння першокласниками письмом, студенти координували дії рухового і зорового аналізаторів, особливо уважно стежили за набуттям графічних навичок письма відповідно до особистісних можливостей учнів. Досвід показує, що найбільше індивідуальні відмінності в розвитку дітей проявляються в оволодінні навичками письма. Правильне і чітке зображення букв, способів їх поєднання, плавне написання складів, слів чи невеликих речень відображають не лише рівень графічних навичок, але й особливості темпераменту і характеру дітей. Техніка письма – це часто зовнішній вияв внутрішнього психологічного стану дитини, в якій мірі показник її загального розвитку, її індивідуальності. Ми переконуємо студентів у тому, що техніка письма не обмежується лише періодом навчання грамоти, а продовжується в усіх початкових класах. Для кращого розвитку учнів майбутні вчителі через особисте вправління оволодівають

спеціальними навичками керування у написанні елементів літер, окремих букв, буквосполучень, слів. До педагогічної практики студенти заготовляють тексти для списування, запис піддиктовку та інші, які необхідні для вироблення і закріплення технічних навичок письма.

Розвиток особистості учня початкових класів успішно застосовується і на уроках читання, але знову ж таки за умови особистісно орієнтованого навчання. Діти дуже по-різному виділяють на слух звуки на початку, в кінці і в середині одно-, дво-, трискладових слів. Для багатьох учнів першого класу є непростим завдання назвати послідовно у словах усі звуки, розуміти, що звуки служать для розрізнення значень слів. Тому ми рекомендуємо підбирати десятки різноскладових, близьких за звучанням і різних за змістом слів, що використовуватимуться на уроці читання. Студенти вчать будувати різноманітні звукові моделі складів і слів та добирати їх до поданих моделей. Чим більше варіантів таких моделей використовує учитель, тим краще розвивається фонематичний слух у дітей. Діяльність студентів у період практики спрямовується не стільки на пам'ять дітей, скільки на їх уміння мислити.

Дотримуючись принципу особистісно орієнтованого навчання, особлива увага приділяється формуванню у студентів умінь розпізнавати індивідуальні і типові відмінності у дітей в процесі оволодіння ними навичками читання. Студенти вчать не лише помічати труднощі дітей в оволодінні читанням, але й шукати причини цих труднощів. Їх увага звертається на знання психологічних особливостей дітей, які проявляються в процесі читання. Це специфіка уваги як психологічного феномена з усіма його видами і уважності як індивідуальної риси характеру; особливості дитячої пам'яті взагалі і розвитку окремих типів пам'яті кожної окремої дитини; загальні закономірності дитячого сприймання, мислення і конкретні прояви цих закономірностей в кожного учня. Все це необхідне для того, щоб уже до першої педагогічної практики студенти підготували спеціальні корекційно-розвиваючі завдання, щоб дані завдання були різноманітними, спрямованими на корекцію і подолання різних труднощів та недоліків у набутті вмінь осмисленого, правильного і швидкого читання.

Підготовка студентів до вивчення початкового курсу української мови включає також розвиток мовленнєвої діяльності, комунікативних умінь, орфографічної і пунктуаційної діяльності. Досягти ефективного розвитку дітей у цих видах навчальної праці можна лише за умови належної підготовки вчителя. Тому вже на студентській лаві майбутні вчителі опановують ефективними методами навчання дітей вирізняти в тексті особливості графічної форми слова, помічати пунктуаційні знаки у простих випадках, усвідомлювати роль пунктуації у реченні. Ці вміння формуються у студентів у процесі написання ними різних видів диктантів, самоаналізу

допущених помилок, виконання під керівництвом викладачів різноманітних вправ. Дані вправи включають формування аудіативних умінь – слухати і розуміти прослуханий текст, уміння вести діалогічне мовлення. З цією метою студентами розробляються тематичні діалоги, доступні розумінню і життєвому досвіду дітей. Широко використовуються діалогічні навчальні ситуації. Студенти самі формулюють і ставлять запитання. Вони вчаться створювати проблемні ситуації, формувати евристичні питання, які будили б думку. Заняття в університеті мають добрі розвивальні можливості тоді, коли студенти навчаються подавати матеріал логічно взаємозв'язаними блоками, широко використовуватимуть опорні поняття і конспекти, коли здійснюватимуть належну діагностично-корекційну роботу на всіх етапах розвитку пізнавальної активності учня.

Особливе місце у підготовці майбутніх учителів початкових класів до розвивального особистісно орієнтованого навчання учнів займає вивчення студентами математики та методики її викладання. Вивчення математики не зводиться лише до оволодіння обчислювальними вміннями. Завдання цього курсу обширніше і складніше: розвивати пізнавальні здібності молодших школярів – їх пам'ять, логічне мислення, уяву, математичну мову. Щоб досягти цього, студенти, поряд із традиційним пояснювально-ілюстративним навчанням, оволодівають методами організації ігрових ситуацій та дидактичних ігор. Для належного розвитку дітей в процесі вивчення математики необхідно, щоб учні особисто і самостійно виконували математичні дії. Для справжнього розвитку потрібна особистісна практична діяльність. Практична робота не може замінюватися демонстраціями навчального матеріалу. Студенти на особистому прикладі вчаться так організувати роботу, щоб дійти до кожного, дати змогу для кращого розвитку і добре підготовлених, і тих, хто має проблеми та труднощі в опануванні “царицею наук” – математикою. Інноваційна діяльність викладачів кафедри переконує в необхідності як в університеті, так і в школі зменшувати частку фронтальних форм навчання на користь малих груп, індивідуально-групової, парної та індивідуалізованої форм навчання. Для розвитку учнів у процесі вивчення математики ми особливу увагу звертаємо на підбір студентами математичних вправ аналітичного і синтетичного характеру, на порівняння, уміння міркувати, робити висновки і узагальнення. Для розвивального навчання необхідно якомога ширше практикувати самостійну роботу з дидактичним матеріалом творчого характеру. Це стосується і ВНЗ, і школи. Щоб сформувати вчителя, здатного проводити заняття на засадах розвивальності – виробляти у дітей уміння спостерігати, порівнювати, узагальнювати, знаходити і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати і систематизувати, кафедра створює атмосферу пошуку, активної самостійної навчальної діяльності, умови для самовираження та самоаналізу своїх дій. Це основний шлях розвитку педагогічної

технології з розвивального навчання, яке, власне, ґрунтується на активному пізнавальному інтересі і становить основний внутрішній мотив навчання. Розвивальному навчанню протипоказане стереотипне репродукування знань, придушення студентської та учнівської ініціативи.

Для кращої підготовки студентів до розвивального навчання нами використовуються не лише нормативні курси. Кафедрою введено вивчення цілого ряду спецкурсів і спецсемініарів. Серед них: “Нові освітньо-педагогічні технології”, “Розвиток особистості учня в процесі вивчення граматики української мови”, “Нетрадиційні підходи до розв'язання задач із логічним навантаженням”, “Використання різних способів розв'язання арифметичних завдань як один із шляхів розвитку особистості учня”, “Актуальні проблеми освітньої галузі “Технології”, “Особистісно орієнтоване навчання – основа розвитку особистості учня”.

Проблемі розвивального навчання підпорядкована наукова робота кафедри. Вже три роки викладачі працюють над кафедральною темою “Розвиток особистості учня початкових класів у школі”. До виконання даної теми підключено ряд студентів, які навчаються за ОКР “магістр”. За останні роки захищено декілька магістерських робіт із проблеми розвивального навчання та особистісно орієнтованих педагогічних технологій.

Для студентів викладачами кафедри підготовлено і видано методичні матеріали “Технологія самостійної навчально-наукової роботи студентів”. – Івано-Франківськ, 2003. 88 с., які спрямовані на допомогу їм у самостійному пошуку знань, необхідних як для успішного навчання, так і для перших творчих кроків у педагогічній науці.

- 1 Дусавицький О.К. Умови впровадження системи розвивального навчання в шкільну практику // Психолого-педагогічні та методичні проблеми розвивального навчання. Івано-Франківськ, 1998. С.14
- 2 Кремень В.Г. Освіта в Україні. Доповідь на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти // Освіта України. 2001. №47. 12 жовтня. С.4
- 3 Там само. С.4.
- 4 Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. К. Лбрис, 1997. С.148.
- 5 Хруці В.Д. Проблема взаємодійності навчання і розвитку в психолого-педагогічній науці // Психолого-педагогічні та методичні проблеми розвивального навчання. Івано-Франківськ, 1998. С.59-61.

*The article highlights issues of psychological – pedagogical developing person – oriented training of would – be primary school teachers. It involves students in the process of creative searching for knowledge, of medelling tasks at different levels of individual cognitive activity. Key words – developing training, cognitive activity, problematical character, pedagogical technologies*

Олександра Цибанюк

## ПРОГНОЗУВАННЯ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ДО УМОВ ДИТЯЧОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Прогнозування соціальної адаптації дитини раннього віку, яка починає відвідувати дитячий садок, розглядаємо важливим напрямом у роботі працівників дошкільної ланки освіти, оскільки так уможливилося керування діями педагогів, лікарів та обслуговуючого персоналу дитячих установ і батьків. Відтак можемо попереджати чи усувати утруднення з пристосування дитини до оновлених соціальних і побутових умов.

Соціальна адаптація (від лат. *Adapto* – пристосовую та *socialis* – суспільний) виступає як постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища і є результатом означеного процесу – пишуть відомі психологи-дослідники.

Упродовж усього життя людині по-різному доводиться пристосовуватись до умов існування в соціумі: адаптуватись у колективі однолітків у дитячому садку, школі, вузі тощо; до різновікового соціуму – на роботі, на відпочинку, в родині. Проблеми, що виникають під час соціальних контактів людини, досліджують фахівці різних галузей – соціологи, психологи, фізіологи, педагоги та ін.

Різним аспектам проблеми соціальної адаптації приділено велику увагу в періодичній, популярній, науково-методичній літературі. Повідомлення дитячих психологів, педіатрів, педагогів-дошкільників у періодичних фахових виданнях (журнал “Дошкільне виховання”, газета “Дитячий садок”, “Розкажи онуку” тощо) охоплюють широкий спектр питань про нівелювання перебігу адаптаційних процесів у дітей раннього віку. Це вагомий підстави для надання практичних рекомендацій батькам і працівникам дитячих навчальних закладів.

Так, Н.Маковецька в статті “Увага адаптації” засвідчує, що на сучасному етапі для розвитку освіти в Україні притаманні такі особливості: збільшення кількості дітей, що починають відвідувати дошкільні заклади з 1–1,5-річного віку; низький рівень охоплення дітей закладами різних типів у системі дошкільної освіти; перехід освіти на навчання в школі з шести-річного віку. Означені особливості щодо розвитку перших двох ланок у системі освіти потребують пильної уваги до проблеми забезпечення кожній дитині успішної адаптації до нових соціальних умов.

Упродовж раннього та дошкільного дитинства малюк неодноразово реалізує свої адаптаційні можливості. Під час вступу в дошкільний заклад подібна ситуація виникає принаймні два рази: при вступі в ранньому віці та під час переходу з ясельної в дошкільну групу.

*Цибанюк Олександра.* Прогнозування адаптації дітей раннього віку до умов дитячого навчального закладу

На думку психолога В.Кузьменко, обов'язковим правилом під час прийому малюка в дитячий садок має стати відвідування кабінету психолога. Під час розмови з батьками і дитиною фахівець формулює висновки щодо підготовленості дитини до перебування в дошкільному закладі й щодо стилю виховання в родині, надає конкретні рекомендації батькам про підготовку сина чи доньки до оновленої побуту.

Шляхи вирішення різних аспектів проблеми адаптації дітей раннього віку ускладнюються нестачею кваліфікованих фахівців-психологів у дитячих навчальних закладах. Так, скажімо, лише 19 серед 52 дитячих установ м.Чернівці станом на 1.09.2004 р. мають у штаті соціальних педагогів-психологів. Зауважимо, що лиш деякі з них працюють на неповну робочу ставку, адже для всіх дошкільних закладів міста запропоновано 16,75 ставки (5 з яких є вакантними). При цьому в 21 дошкільній установі функціонують 38 перших класів, здебільшого з дітьми шестирічного віку. Перехід від життя дошкільника до життя школяра, хоч і пом'якшений умовами дитячого садка, виступає як певний стрес для дитини. Отож роботу психолога в дошкільній установі передусім спрямовано на сприяння адаптації дітей означеної вікової категорії, а також на вивчення рівня готовності дошкільнят до навчання в школі. Малюки раннього віку зазвичай залишаються поза увагою фахівців.

Ряд причин, що викликають утруднення в адаптаційному періоді, виникає за рахунок деяких особливостей раннього віку. Швидкому звиканню до оновленого довкілля (температурний режим, розпорядок життєдіяльності, предметне середовище) перешкоджає недосконала сформованість здатності до пристосування та висока вразливість дитячого організму внаслідок його морфологічної та функціональної незавершеності. Різка зміна способу життя водночас із повільним підвищенням працездатності нервової системи дітей раннього віку несприятливі до великого нервового напруження, яке спричинює стан неспокійного стресу, теж не сприяє адаптації. Висока емоційність теж особливість дітей цього вікового періоду. Маленька дитина болісно переживає розрив міцних зв'язків із близькими дорослими. Негативно у цей період впливає і характерна для переддошкільників емоційна вразливість. Ця особливість яскраво виявляється під час розлучення з батьками, які хвилюються та виявляють негативні емоції, коли вперше залишають малюків у яслах.

Стійливо з емоційними розладами в період адаптації спостерігається зниження мовної та ігрової активності дітей, що зумовлено певними причинами. Ранньому віку властиві процеси опанування мовленням, прагненням до активних дій з іграшками та предметами, що потребує від кожної дитини нервового напруження. Зазвичай у типових умовах у малюків



виникають радісні переживання. Водночас негативні зміни в емоційному стані виступають перешкодами для природного вияву мовної та ігрової активності дітей: гальмується функція мовлення, слабшає інтерес до ігрового матеріалу та дій з ним.

Означені зміни в стані дитини негативно впливають на активність кори головного мозку, викликають різні розлади її вегетативної системи. В окремих випадках у дітей можемо спостерігати збліднення обличчя, зниження температури рук і ніг.

Окрім цього, в більшості малят в період адаптації спостерігається порушення сну, зниження апетиту, що призводить до втрати ваги. Зазвичай, вказані розлади негативно позначаються й на стані імунної системи.

Увесь тягар проблем соціального пристосування малят покладається на вихователів і батьків. Останні не завжди дотримуються порад вихователів. Анонімне опитування батьків дітей у віці від одного до трьох років, що відвідують ДНЗ № 30 м. Чернівці, засвідчило, що лише 26,9% респондентів чітко дотримуються порад і вказівок вихователів та медичних працівників установи; 53,7% виконують вказівки частково, однак не повідомляють про це вихователя; 19,4% майже не дотримуються чи зовсім не дотримуються з різних причин.

Це свідчить про додаткові утруднення, що створюються в процесі роботи вихователя щодо полегшення адаптації новачків.

За характером пристосування до оновлених умов життя виділяють три групи дітей: діти, які легко адаптуються; діти з адаптацією середньої важкості; діти з важким ступенем адаптації.

Р.В.Тонкова-Ямпольська виділяє основні параметри визначення важкості перебігу адаптаційного періоду в дітей раннього і дошкільного віку: термін нормалізації поведінки; частота і тривалість гострих захворювань, прояви невротичних реакцій.

З метою визначення соціально-психологічного фону груп раннього віку в період адаптації новачків та створення попередньої моделі прогнозування ступенів важкості адаптації означеної вікової категорії дітей проведено дослідження на базі ДНЗ №30 м. Чернівці. Для досягнення мети поставлено наступні завдання:

1. Визначити ступені важкості адаптації дітей віком від 1 до 3 років під час вступу в дошкільний навчальний заклад.
2. Розробити картку прогнозування важкості адаптації дітей раннього віку.
3. Визначити рівень інформативності карток-прогнозів адаптації.

Для вирішення першого завдання обрано 44 новачки віком від 1 до 3 років, які відвідують групи раннього віку ДНЗ №30 м. Чернівці, що вступили в садок упродовж літнього оздоровчої періоду 2004 року.

Цибулак Олександра. Прогнозування адаптації дітей раннього віку до умов дитячого навчального закладу

Методами дослідження обрано спостереження за поведінкою та динамікою нервово-психічного розвитку дітей; аналіз медичних карток на предмет визначення частоти і тривалості гострих захворювань у період адаптації; антропометричні зрізи означеної вікової групи дітей.

Хід дослідження. За Р.В.Тонковою-Ямпольською визначено терміни нормалізації поведінкових реакцій дітей раннього та дошкільного віку до 20–30 днів для легкої адаптації, до 40 днів – адаптації середньої важкості, до 60 і більше – важка адаптація.

Нормалізація поведінкових реакцій (відновлення апетиту, сну, мовної активності, зникнення негативних емоцій, спокійного спілкування з дорослими та дітьми) впродовж 20–30 днів відбувалась у 90,9% дітей, упродовж до 40 днів – у 6,8% дітей, до 60 і більше – у 2,3% дітей означеного віку.

Позитивну динаміку нервово-психічного розвитку в означеній період відзначено у 88,4% дітей, сповільнення темпу розвитку (мовного, рухового) виникло у 7,6% дітей; у 4% дітей виявлено відставання в розвитку на 1–2 квартали.

Показником легкої адаптації виступає відсутність відставання в нервово-психічному розвитку порівняно з вихідними даними, сповільнення темпу мовної активності на 1–2 місяці свідчить про середній ступінь адаптації; відставання в розвитку на 1–2 квартали є показником важкої адаптації.

Однією з ознак важкої адаптації дітей раннього та дошкільного віку виступають неодноразові, тривалі, з ускладненнями гострі захворювання. Для середньої важкості адаптації характерні одне-два захворювання тривалістю до 10 днів, для легкої – пригнанною є відсутність гострих захворювань чи одне захворювання до 7 днів.

За перні три місяці перебування в дитячому садку хворіли гострими захворюваннями 2 і більше разів (у т. ч. тривалими, з ускладненнями) – 11 дітей (25%), хворіли одноразово до 10 і більше днів 6 вихованців (13,64%), не хворіли взагалі або 1 раз до 7 днів – 27 дітей (61,36%).

Антропометричні виміри (довжини та маси тіла) проводились під час вступу дітей в дошкільну установу, надалі щомісяця. У 41 дитини (93,18%) відзначився приріст маси тіла чи його незміна в межах вікових норм; у 3 дітей (6,82%) – її зниження в період адаптації (враховувались індивідуальні терміни пристосування).

Підсумовуючи вищевикладене робимо висновок, що означена група дітей адаптувалась до умов ДНЗ так: легко – 30 малюків (68,18%); 11 дітей (25%) – середня важкість, 38 дітей (6,82%) – важко.

Для вирішення другого завдання аналізували літературні джерела, насамперед дані Р.В.Тонкової-Ямпольської. Науковець зазначає, що дитина вступає в дошкільний заклад з прогнозом ймовірного ступеня

важкості адаптації. Якщо у даних поліклініки інформація відсутня, лікар дитячого закладу повинен прогнозувати характер адаптації на основі анамнезу і стану здоров'я.

Як свідчать педагогічні та медичні дослідження, характер і тривалість адаптаційного періоду залежить від таких факторів:

– вік дитини (найважче адаптуються до нових умов діти віком 10–11 місяців до 2 років; після двох років діти значно легше пристосовуються до нових умов життя);

– стан здоров'я та рівень розвитку дитини (здорова, добре розвинена дитина значно легше переносить утруднення соціальної адаптації);

– індивідуальні особливості дитини (значною мірою поведінка дитини залежить від типу нервової системи);

– рівень натренованості адаптаційних механізмів (діти, які до дитячого садка неодноразово перебували в різних умовах життя, легше звикають до дитячого закладу);

– досвід спілкування з дорослими та одіолітками (вміння позитивно ставитись до вимог дорослих та адекватно спілкуватися з іншими дітьми).

Окрім того існують анамнестичні фактори, які не піддаються змінюваності. Так, скажімо, все, що обумовлено вагітністю матері (допологові фактори) та пологами. Зазвичай такі фактори, як недоношеність чи переносеність дитини, вага тіла новонародженого більше 4 кг, захворюваність на першому місяці життя, вживання алкоголю матір'ю під час вигодовування грудним молоком, пасивне куріння тютюну, штучне годування дитини, наявність хронічних соматичних та вроджених захворювань (пієло-нефрит, вроджений порок серця та т. п.) також неможливо виправити. Проте серед багатьох негараздів, які впливають на адаптацію дитини і виявлені після пологів, є група соціальних факторів, яких можливо й необхідно позбутися. Скажімо, пасивне куріння, відсутність загартовуючих процедур, невідповідність розпорядку дня родини та дошкільного закладу, позбавлення спілкування з одіолітками та ін. Для того, щоб дитина адаптувалась до дошкільного закладу легше та швидше, ніж прогнозує лікар, необхідно негайно усунути все, що усувається з цього набору різних негативних факторів анамнезу дитини.

На основі отриманої інформації розроблено картку прогнозування характеру адаптації. Вона вміщує наступні розділи:

1. Відомості про дитину (вік, стать, інформація про батьків).

2. Медичний розділ: питання, відповіді на які інформують про допологовий, пологовий, післяпологовий етапи розвитку організму дитини, стан здоров'я на час вступу в ДНЗ.

3. Соціальний розділ. Складається з питань про соціальне оточення дитини, характер спілкування з дорослими і одіолітками, дозволяє скласти емоційний портрет малюка.

Картки – прогнози адаптації заповнювали працівники ДНЗ №30 м.Чернівці: вихователі груп дітей, означеної віку, завідувач установи, медичний працівник. Дані карток засвідчили, що легка адаптація мала би бути в 60% дітей, середньої важкості – у 30% малюків, важка – у 10%.

Вирішуючи *претек завдання*, порівняли реальний характер адаптації кожної дитини з даними її картки-прогнозу.

Легка адаптація прогнозувалась (за результатами карток) у 60% дітей серед 68% вихованців, у яких пристосування до умов ДНЗ відбулось легко. Середній ступінь адаптації прогнозувався у 30% дітей; серед них – 20% дітей мали дійсно серйозний ступінь важкості пристосування, 8% – легкий, 2% – важкий. Важке пристосування прогнозували у 10% малюків; серед них у 5% воно було реально важким; у 5% – середнього ступеня.

Підсумовуючи, зазначимо: адаптація дітей раннього (від 1 до 3 років) віку, що вступили до ДНЗ №30 м.Чернівці впродовж літнього оздоровчого періоду 2004 р., відбулась легко у 68% малюків, у 25% дітей виявилась середньої важкості, у 7% – важка.

Дані карток-прогнозів щодо характеру адаптації досліджуваних дітей виявили правильність прогнозу в 77% випадків. Отже можемо стверджувати, що картки-прогнози характеру адаптації дітей раннього віку до умов ДНЗ можна вважати інформативними і широко використовувати їх у роботі педагогічних колективів типових дошкільних закладів м.Чернівці.

Надалі плануємо розробити і апробувати комплекс заходів (фізкультурно-ігрові паузи в розпорядку дня, рекомендації батькам, гігієнічні заходи тощо) задля полегшення та прискорення періоду пристосування дітей раннього віку до умов дитячого дошкільного закладу.

*The article analyses ranges of social flexibility of children concerning adaptation to educational establishment. It is aimed at prevention or removal of complications.*

Валерій Чабаненко

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ КАФЕДР ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЦИВІЛЬНИХ ВІЗ

Проблеми підготовки військових кадрів завжди знаходяться в полі зору військових педагогів і психологів. Цим питанням присвячені дослідження А.В.Барабанщикова, В.Г.Дьоміна, М.І.Нещадима, Н.Ф.Фиденка та інших. При цьому слід зазначити, що в структурі військово-педагогічної підготовки офіцера запасу його методична підготовка, зважаючи на мету і специфіку підготовки цієї категорії офіцерів, відіграє домінуючу роль [1]. Аналізуючи військово-педагогічний процес у воєнний період (а саме для цього готуються офіцери запасу), основну увагу в їх військово-педагогічній підготовці приділяють насамперед формуванню в офіцерів методичних навичок швидкісного навчання солдатів і сержантів володіння зброєю, ведення бою [2].

Метою статті є висвітлення актуальності проблеми формування методичних навичок у студентів кафедр військової підготовки цивільних вищих навчальних закладів та шляхів її вирішення через реалізацію комплексної системи прищеплення методичних навичок з подальшим їх удосконаленням і трансформуванням у методичні уміння.

У сучасних умовах, коли на озброєнні військових підрозділів знаходиться дуже складна бойова техніка і зброя, командирам підрозділів, а це молодші офіцери – недавні випускники військових інститутів чи кафедр військової підготовки цивільних вищих навчальних закладів, необхідно не тільки відмінно знати і досконало володіти озброєнням і технікою, що є в підрозділі, знати способи їх бойового застосування, але й уміло здійснювати керівництво навчально-виховним процесом у підрозділі, тобто мати достатні психолого-педагогічні знання, навички й уміння щодо організації бойової підготовки підрозділів. Саме таке завдання, як свідчить зміст програм військової підготовки, стоїть і перед кафедрами військової підготовки. У програмах, за різних варіантів підготовки студента у вищих навчальних закладах (майбутній інженер, учитель, будівельник, хімік, агроном і т.ін.), на кафедрах військової підготовки повинні бути наукові методики навчання і виховання військовослужбовця рівня солдатів і сержантів [3].

Отже, під методичною готовністю студента, майбутнього офіцера запасу, ми розуміємо сформованість у нього необхідних методичних знань, навичок і вмінь з проведення навчальної і виховної роботи із солдатами і сержантами.

Чабаненко Валерій. Теоретичні основи і практика формування методичних навичок у студентів кафедр військової підготовки цивільних ВІЗ

Такий підхід, ми вважаємо, виправданий і недостатньою кількістю виділеного на військово-педагогічну підготовку програмного часу, і можливістю використати психолого-педагогічну підготовку студентів вищого навчального закладу, яка отримується на кафедрах педагогіки та психології.

Опираючись на такий підхід, на кафедрі військової підготовки Чернівецької національного університету імені Юрія Федьковича розроблена і пройшла експериментальну перевірку комплексна система прищеплення студентам військових кафедр вищих навчальних закладів командирських і методичних навичок. При розробці цієї системи ми виходили з того, що володіння командирськими та методичними навичками для офіцера – командира взводу є обов'язковою умовою ефективного і швидкого становлення у військах, запорукою успіху в роботі з підлеглим особовим складом, базою для вдосконалення своєї професійної майстерності, свого службового і педагогічного росту.

Розглянемо структуру цієї системи.

Формування командирських і методичних навичок необхідно здійснювати паралельно з військово-професійною спрямованістю, урахувавши при цьому, що ця система повинна опиратися на засвоєння знань, навичок і вмінь та диференціюватися відповідно до терміну військового навчання. Схематично дана система зображена у таблиці 1.

Ця система конкретизується і деталізується в комплексному кафедральному плані прищеплення студентам командирських і методичних навичок відповідно до конкретної військово-облікової спеціальності.

Для складання такого плану керівництво кафедри та предметно-методичної групи із залученням провідних викладачів визначають предмети навчання, теми і заняття, у ході проведення яких можуть формуватися командирські та методичні навички, цей план складається за формою, наведеною у таблиці 2.

На основі кафедрального плану відрацьовуються бланки планування й обліку прищеплення студентам командирських і методичних навичок, які вшиваються в журнали обліку занять навчальних взводів, за формою, наведеною у таблиці 3.

Викладач, що готується до проведення заняття, на якому планом передбачене прищеплення студентам методичних навичок, планує свою роботу і роботу студентів з цього питання. Роботу студентів, які у взводному бланку зазначені для виконання певних обов'язків на занятті, він виключає у свій індивідуальний план проведення заняття.

Таблиця 1.

**Система формування методичних навичок у студентів кафедри військової підготовки**

| Види навичок         | Періоди (семестри) навчання щодо формування відповідних навичок                     |  |   |   |  |
|----------------------|---|--|---|---|--|
|                      | 5   | 6  | 7 | 8   | навчальний збір                        |
| Командирські навички | Спостереження за службовою діяльністю офіцерів, вивчення та сприйняття їх досвіду   |  |   |   |  |
|                      | Формування командира відділення   | Формування навичок, необхідних командирі взводу при вивченні окремих студентів           |   |   | Комплексне формування командира взводу |
| Методичні навички    | Спостереження за методичною діяльністю офіцерів, вивчення та сприйняття їх досвіду  |  |   |   |  |
|                      | Початкові методичні навички проведення занять у ролі керівника на навчальному місці | Методичні навички при проведенні занять з відділенням. Розробка планів-конспектів занять |   | Розробка планів-конспектів і проведення занять зі взводом |  |

Таблиця 2.

**Комплексний план формування методичних навичок студентів кафедри військової підготовки**

| Основні навички, що прищеплюються | Елементи основної навички, що прищеплюється з дисциплін військової підготовки | Помери тем, при вивченні яких відпрацьовуються навички | Кількість годин за програмою на практичні заняття | Середній час і кількість тренувань, що плануються на одного студента, з відпрацювання навичок (рік/раз) |                 | Усього за період військової підготовки (рік/раз) |
|-----------------------------------|---|--|---|---|-----------------|--|
|                                   |   |  |   | рік військового навчання  | навчальний збір |  |
|                                   |   |  |   | 1   | 2               |  |

Таблиця 3.

**Бланк планування й обліку прищеплення студентам \_\_\_\_\_ навчального взводу командирських і методичних навичок**

| № з/п | Прізвище, ім'я по батькові | Дисципліна навчання, вид навичок, які прищеплюються, дата, оцінка |
|-------|----------------------------|---|
|       |                            |   |

Чаплинко Валерій Теоретичні основи і практика формування методичних навичок у студентів кафедри військової підготовки шкільних ВНЗ

У процесі заняття чи іншого заходу викладач повинен керувати методичною діяльністю студентів, а при необхідності її коментувати її з метою своєчасного виправлення помилок. Після виконання заданої обсягу методичної діяльності зі студентами проводиться розбір з виставленням двох оцінок: першої – за продемонстровані знання, уміння і навички з предмета – у розділі журналу, де ведеться облік успішності з даної навчальної дисципліни; другої – за методичну діяльність – у відповідну графу бланка обліку прищеплення студентам методичних навичок.

Реалізація розробленої системи здійснюється шляхом виконання завдань перспективного плану. Виконуючи ці завдання, викладачі повинні підготувати студентів до виконання наступних завдань як командирів-методистів.

До кінця 3-го курсу навчання у вищому навчальному закладі студент, який навчається на кафедрі військової підготовки, повинен: знати основні положення Статутів Збройних Сил України та уміти виконувати їх практично в ролі командира відділення; знати і вміти виконувати обов'язки донавального кафедри військової підготовки;

знати й уміло виконувати основні тактичні нормативи та нормативи з предметів тактико-спеціальної підготовки (ЗМУ, зв'язок, військово-інженерна підготовка);

оволодіти первинними навичками у володінні стрілецькою зброєю та озброєнням БМП-2;

оволодіти знаннями, навичками й уміннями щодо організації занять із відділенням та організації бою як командир відділення; знати методіку і вміти практично організувати і проводити заняття з солдатом і відділенням з різних військових предметів.

До кінця 4-го курсу навчання і на навчальному зборі студент, який навчається на кафедрі військової підготовки, повинен:

удосконалити практичні командирські навички щодо виконання Статутів Збройних Сил України;

уміти нести службу помічником чергового кафедри військової підготовки;

чітко знати основні положення теорії та практики застосування підрозділів у сучасному загальновійськовому бою, основи організації та ведення бою механізованих рот;

володіти навичками щодо організації бою механізованих підрозділів, уміти впевнено управляти ними в бою в межах, необхідних для виконання обов'язків за фаховим призначенням;

оволодіти методичними навичками, що дозволяють правильно організувати і проводити заняття в період бойового залягнення підрозділів;

удосконалювати навички в організації і веденні роботи з гуманітарних питань та роботи щодо згуртування військового колективу взводу.

За результатами педагогічного експерименту можна стверджувати, що у студентів експериментальних взводів відносно контрольних у 1,21 раза підвищилась військово-методична спрямованість особистості, у 1,18 раза стали вищі психолого-педагогічні і методичні знання, у 1,31 раза підвищилась сформованість методичних умінь, і вона оцінюється нами як творча, у той час як у контрольних взводах вона оцінюється як репродуктивна [4]. Одночасно зі зростанням показників критеріїв методичної готовності студентів експериментальних взводів у них значно, відносно контрольних, підвищилися і якісні показники знань з предметів військової підготовки, що вивчалися.

1. Нецадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика. К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2003. – 852 с.
2. Демин В.Г., Ладапов И.Д. Обучение советских воинов в годы Великой Отечественной войны. М.: ВПА, 1974. – 428 с.
3. Черкасов Л.В. Система методической подготовки сержантов в войсковых частях. – М.: ВПА, 1983. – 158 с.
4. Чабаненко В.П. Формування методичних умінь у студентів кафедр військової підготовки вищих цивільних закладів освіти: Дис. ...канд. пед. наук: 20.02.02 – Хмельницький: НАПВУ, 2001. – 342 с.

*The article emphasize on the vital question of engrafting methodical skills to the military faculties students of civil higher educational establishments and its practical settlement. The light is thrown upon complex system of engrafting methodical skills, which was elaborated and verified at the military faculty of the National University of Chernivtsi named after Y. Fedkovych*

## ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

*Любов Артемова*

### УКРАЇНСЬКІ МІФИ ЯК ІСТОРИЧНІ ПАМ'ЯТКИ ПРО ПЕДАГОГІЧНІ НАДБАННЯ НАШИХ ПРАЦУРІВ

Ретроспективний аналіз пам'яток давньоукраїнської міфології дає можливість у процесі вивчення курсу "Історія педагогіки України" разом зі студентами уявити витоки тих виховних і освітніх цінностей, про які не збереглося матеріальних пам'яток.

Порівняльний аналіз педагогічних аспектів міфів із сучасними педагогічними орієнтаціями засвідчує, що міфи містять значний навчально-виховний потенціал, який слугував вихованню підростаючих поколінь і може бути використаний у сучасних умовах.

*Ключові слова:* студенти, міфи, виховання, навчання, підростаючі покоління.

У курсі "Історія педагогіки України" першою для вивчення зі студентами є тема "Виховання, писемність, освіта в найдавніші часи на терені України". Серед цікавого матеріалу археологічних знахідок та історичних пам'яток використовуємо додаткове інформативне джерело – стародавні міфи. Витворені нашими пращурами і збережені для нащадків, вони містять народні вірування, ідеали, засоби впливу на природу, людей, дітей. До цього часу саме ці пам'ятки не оцінені як педагогічна спадщина минулого.

Доречно скористатися цими безцінними скарбами, щоб уявити, що їх породило, чому й для чого їх було створено, як вони служили багатьом поколінням людей і їх нащадкам у справі виховання.

Стародавні українські міфи, на жаль, відомі нам менше ніж, скажімо, грецькі, які широко видавались і набули популярності. Та ознайомлення з ними відкриває чимало надзвичайно цікавих образів, створених уявою наших пращурів. Вивчаючи їх, знаходимо зумисно чи мимовільно закладений у них педагогічний потенціал. Підсилений цірою вірою в справжню силу магічних образів, він реалізувався в материнському, сімейному, родинному вихованні суспільства на різних етапах його розвитку. Ретроспективний аналіз створених народом міфічних образів дає можливість уявити віру в них дорослих людей, яка служила відповідному вихованню малих дітей.

Мета дослідження: з'ясувати педагогічні аспекти і потенціал давньоукраїнської міфології.

Завдання: дати власне педагогічне тлумачення деяким міфологічним образам, які очевидно близькі дітям в усі часи

Добірку цих скарбів створив Сергій Плагинда [1], вишукуючи їх із видань інших авторів.

“Собаки – священні тварини в давніх українців, найпопулярніші персонажі давньоукраїнської міфології. Міф про собак – один із найдавніших. У ньому розповідається про печеру на кам’янистому березі річки, де мешкало плем’я мисливців і водилися мамонти. Одного зимового дня, розповідає міф, коли все доросле населення пішло на кількадечне полювання за мамонтом, огнищанами в печері лишилися підлітки, діти та старі. Цим скористалися людодіи й підступно напали на стійбище в печері. Підлітки мужньо боролись, але людодіи ввірвалися у печеру, стали хапати дітей, поїдати їх. Крики й моління розбудили богів Вирію, що перетворили підлітків-огнищан на дивовижних тварин – собак, котрі пошматували людодів, погнали їх геть і врятували стійбище” (За М.Кожухар-Плагиндою) [1, с.49].

Благородна ідея походження собаки з підлітків природно наближує його до людського роду. Уже це зумовлює ставлення до собак дітей і дорослих як до собі подібних – людей. До того ж новоутворена тварина стала рятівником життя малят і старих. Це викликало пошану й потребу відповідного бережного ставлення до цих тварин.

“Про популярність міфа свідчить той факт, що собака був символом давньоіранського (давньооріанського) бога вогню Симаргла – одного з найголовніших богів давньоукраїнської міфології. Водночас собака став персоналізованим образом огнищанина, котрий оберігає вогонь і дім свій” (За В.Демидчиком) [там само, с. 49].

Це засвідчує, що в період надзвичайно небезпечного життя праслов’ян собака як охоронець і помічник у полюванні набуває такого значення, за яке його обожнюють, отже, ставлять вище за людину. Обожнення передбачає звернення з проханнями, задобрювання, сподівання на допомогу в життєво важливих проблемах. З такими уявленнями зростали й діти. А дружба із собаками (які, як відомо, полюбують малечу), мабуть, дуже цінувалась, бо зближувала дитину з божеством.

Урешті Собака стає символом охоронця домашнього вогнища (яке не легко, але важливо було підтримувати). З бога він перетворюється на члена родини, до того ж важливого і корисного. Це зближує з ними малят. Цьому ж сприяє і щоденне спілкування, ігри дітей із собаками, що дає задоволення як одним, так і другим.

Отже, стародавні уявлення про Собак, донесені до нас міфами, засвідчують їх символічне значення як божества, справедливості, охоронця, який заслуговує поклоніння, пошани, оберігання, потреби в домі. Повсякденне спілкування людей із собаками майже переконувало в їх щирості,

самовідданості, приязності до сім’ї, родини. Усе це, безперечно, виховувало в дітей вдячність, прихильність, опіку щодо цих тварин, яку вони заслужили своїми вчинками та поведінкою.

Дбав про дітей і бог Полісун – покровитель вовків, які здавна вважалися родичами собак. У Сергія Плагинди знаходимо: “Полісун (Лісун) – “вовчий бог”, божество, що, згідно з повір’ям, опікувало вовків, сприяло рівномірному розподілу хижаків на землі, підказувало, де знаходиться хвора тварина, яку вовкам слід з’їсти, тощо. За легендою, виття вовків означало, що вони просять у Полісуна дати їм “покоєм”. Зображувався у вигляді людини, яка не має тілі. За повір’ям, Полісун має дружину Лісунку, яка викрадає дітей у тих людей, які знущаються над своїми дітьми, тримають їх у голоді тощо. Викрадених дітей Лісунка забирає до лісу, дбайливо доглядає, здебільшого перетворюючи їх у вовків. Образи Полісуна і Лісунки з часом увійшли до українського фольклору (легенди, перекази, притчі і т. п.)” (За П.С.Фименком) [там само, с.45].

Міфічний образ Полісуна, який дбав про вовків, засвідчує, що люди вбачали в них не лише ворогів. Цей міф мовби застерігав батьків не лякати вовками дітей (як відомо, страх – не найкращий вихователь). На цей міф мали зважати занадто суворі батьки або ті, які не дбали про власних малят. А, тих, хто не рахувався з міфом, Лісунка карала, забравши дітей. Вона поводитися з ними краще, ніж рідні, що мало заціпати батьків за живе. Діти, які знали про турботи Лісунки, звикали не боятися її, а з нею не жахатися й вовків. Адже за допомогою дбайливої богини вони самі могли б стати вовками, жити серед них і, мабуть, дружити, як і зі своїми улюбленицями собаками. Батьки ж мали замислитися, що можуть втратити дітей, якщо не змінять свого жорстокого ставлення до них.

У цьому міфі вбачаємо ще один аспект: Полісун дбає про збереження екологічної рівноваги в природі. Адже саме за його вибором вовки як санітари виловлюють передусім хворих, слабких, нежиттєздатних тварин. Міф засвідчує усвідомлення цього людьми. Вони ж самі творили міфи. Імовірно, на цих же уявленнях здійснювали екологічне виховання дітей.

Виховні ідеї містить і міф про всім відомих жаб, з якими діти часом бувають жорстокі. Стародавня легенда застерігає від цього, оскільки на жабу було перетворено людину, хоча її ліниву, недбалу, сонька. Жаби мовби зберегли цю її останню властивість, але як спосіб навіювати сон своїм кумканням, що саме по собі її непогано для людини. У С.Плагинди читаємо: “Жаби (Цударі) – персонажі стародавньої української міфології. Легенда розповідає, що в дуже давні часи жили Чоловік і Жінка. Чоловік був ледачий, нічого не робив, лише їв та спав, а ввечері довго її одномаїтно грав на дудці, чим сприяв доброму відпочинку її міцному сну своїх

односельців. Жінка, навпаки, була роботяця і все господарство тримала на собі. Одного разу вона зібралась у віддалене городище на ярмарок. Чоловік теж поплентався за нею. Коли вона спрдала децицю, Чоловік попросив грошей на пиво, а нажлуктившись, завалився спати. Жінка спрдалася, накупила потрібного краму й стала будити чоловіка, аби йти додому. Але він зажадав, щоби вона несла його. Жінка терпляче звалила Чоловіка собі на плечі й понесла разом з крамом. Але, переходячи вбрід річку, Жінка зупинилася, в неї запаморочилося в голові. Аби не впасти, стала молити Мокошу про порятунок. Богиня – охоронниця жінок – вмиг опинилася біля страдниці і в гніві зірвала Чоловіка зі спини Жінки та кинула його у воду, перетворивши у тварину з великим черевцем і слабозвинутими кінцівками. Цю істоту й було названо Жабою, або Дударем. Звідси й повір'я, що кумкання жаб сприяє доброму сну людей”.

Волхви суворо забороняли вбивати жаб. Культ жаб відігравав позитивну роль в екологічному вихованні давніх українців [там само, с.27].

Давні переселенці “на нові землі” Пелазги та ін. популяризували легенду про жаб, завдяки чому цей сюжет став знаний у різних країнах.

Так легенда виправдовує бридку тварину, намагається знайти в ній привабливе (вміє приспати). Очевидно, про роль жаб як винищувача комах, докучливих, а може, й небезпечних (як переносників хвороб), знали давно. Саме тому волхви – зберігачі й носії знань – створили культ жаб, які забезпечували важливу екологічну рівновагу в природному середовищі. Мабуть, до цього привчали й малих дітей, застерігаючи їх від жорстокості та виховуючи природоохоронців.

Створили, а далі й шанували праслов'яни й інших богів, щиро вірячи в цю добру силу над лісами й живністю, яка їх наповнювала та була годувальницею для людей в різні періоди економічного розвитку людства: збиральництва, скотарства, землеробства. У Сергія Плачинди знаходимо: “**Живонна** (Зевона) – у полабських українців і давніх поляків – богиня плодovitості всіх тварин, опікувала також ліси, сприяла мисливцям.” (За Д.Шеплінгом) [там само, с.27].

Про високе цінування письменності, яка існувала ще в дохристиянський період середлюдності на території нинішньої України, знаходимо такий міф: “**Один** (**Одін**) – бог світла, добра й розуму в давніх скандинавів. За дослідженнями П. Шафарика та давніми скандинавськими переказами, Один – історична особа, український воєвода II–III ст. н. е. – повів свою молоду общину з-над Дніпра в пошуках “нових земель” не на південь, як це робили всі його попередники, а на північ, до Скандинавії, “де люди жили в дикості”. Один приніс їм писемність, освіту, пісні, добрі звичаї, розвинуті ремесла. Зокрема, Один навчив скандинавів будувати міцні лодії

Артемова Любова. Українські міфи як історичні пам'ятки про педагогічні надбання наших пращурів.

й плавати на них, його знання й вміння перейняли давні шведи, навіть родовий золотаво-сінній (знак Сонця і води) штандарт Одина є національним прапором шведів донині. Один перший указав і проклав шлях “із варягів у греки”. Він став славетним вождем Скандинавії. По смерті ввійшов до пантеону скандинавських богів. Київські князі з династії Рюриків – нащадки Одина” [там само, с.38].

Відомо, що визначними діячами люди настільки шипалися, що вренгі почали обожнювати їх. Так само, мабуть, жива, смертна й славетна людина – Один надовго залишилася в їхній пам'яті. Його образ віками служив взірцем для наступних поколінь, а вплив ще посилювався, коли Один став вважати богом. Та для з'ясування освітянських і педагогічних витоків нашого народу важливо, що міф засвідчує: “Один приніс їм (в інші краї) писемність, освіту, пісні, добрі звичаї, розвинуті ремесла”. Таким чином, все це існувало серед народу нашого краю. Діти вчилися читання й письма, народних пісень і добрих звичаїв, витворених у сім'ї, родині, суспільстві. Зіставлення згадок про це з археологічними знахідками писемності того й ранішого періодів історії українського народу засвідчує правдивість міфу, а отже, його роль, до певної міри, як джерела історичних знань.

Здавна наші предки послуговувалися певними математичними обчисленнями. Про важливість таких знань і вмінь в їхньому житті засвідчує створення **Числобога** й поклоніння йому. У Сергія Плачинди читаємо: “**Числобог** – бог лічби (математики). Зображувався сивою головою мудрецем з півмісяцем на грудях, що вказувало на його зв'язок з астрономією. Саме постать Числобога в українській міфології, на думку вчених, спричинилася до відомого вислову Іоанна Ефеського 534 р.: “Анти грамотніші й мудріші від ромеїв” (За П.Троциним) [там само, с.51].

Математичних знань потребувала не лише невелика група волхвів, яка вивчала закони всесвіту, природи й керувалася ними у своїх віщуваннях і впливі на суспільні події. Математичні знання були вкрай необхідні в щоденній практиці розрахунків із сусідами, працівниками, в торговельній, будівничій, ремісничій, землеробській справі тощо. Таке широке застосування математичних умінь у побуті, очевидно, спричинило необхідність відповідного навчання і дітей у щоденному спілкуванні кожної сім'ї, людьми, які володіли математичними знаннями краще за інших.

Мораль наших пращурів вироблялася в боротьбі добра і зла. Цим управляли відповідні боги, між якими точилася споконвічна боротьба за душу людини. Батьки звичайно прагнули навчити дитину добра й шанувати того бога, який несе його людям. Та злі сили ставали на переноні, спокушали й штовхали дитину (та й дорослого) на недобрі вчинки, що радувало бога зла.

“**Білобог** (**Дід**) – головний бог добра. Один з найдавніших і найголовніших персонажів давньоукраїнської міфології. За повір'ям, творець землі,

води, світла; батько Перуна; захисник людей від зла; господар Вирію та повелитель інших богів. Народні легенди зображають Білобога в постійній боротьбі з Чорнобогом (символ боротьби добра і зла). Перетворювався, згідно з повір'ям, у Білого Лебедя” (За П.Трощиним) [там само, с.14]. Звісно, діти, наслідуючи батьків, шанували доброго і могутнього бога, просили в нього захисту від незрозумілих могутніх сил природи, які могли їх знищити або скалічити.

Добрі боги дбали про людей, навчали їх того, що допоможе забезпечити добробут, краще життя. Таким був і “Сварог – бог неба, заліза, ковальства і шлюбу. Один з найголовніших богів давньоукраїнського язичницького пантеону. За народними уявленнями, навчив людей варити та кувати мідь і залізо, будувати домниці, кузні та ін. Викував першого плуга і першу шлюбну золоту обручку” (За П.Трощиним) [там само, с.48]. Безумовно, поклоніння йому заохочувало дітей до працьовитості, навчало важливих для того часу ремісничих умінь. Спостерігаючи за батьками, старшими братами, малеча при звичаювалася до думки про здобуття таких же умінь у майбутньому.

“Світовид (Світ, Світлю) – бог гостинності у наддніпрянських українців” [там само, с.48]. Поклоніння такому богу рівнозначне сповіданню гостинності, вихованню її в дітей. Для цього досить було прикладу батьків, родини, щоб діти при звичаювались щиро й доброзичливо запрошувати й пригощати сусідів, друзів, просто подорожніх, стомлених, голодних, жебраків, які дісталися їхнього дому. Таке повсякдення, до того ж освячене богом, ставало звичним способом спілкування з людьми, якого надалі дотримувалися все життя.

Серед визначних богів добра вирізняється і Дажбог. За Сергієм Плачиндою, “Дажбог (Дажбог, Сонце-бог) – за найдавніших часів бог Сонця, світла й добра. На думку академіка Бориса Рибаківа, культ Дажбога сформувався за скіфських часів у VI–IV ст. до н. е. На початку н. е. стає богом лісів, гаїв, байраків, садів тощо. Один з найголовніших персонажів української міфології.

У Києві ще за часів трипільської культури (IV–III тисячоліття до н. е.) було велике капище Дажбога – на Дажбоговій горі (нині Хоривиця). За однією з легенд, Дажбог народився в багатодітній родині київського коваля Сварога. Коли в Києві почався голод, хлопчик приніс із гори зернятка, посадив його, і з нього виріс чудодійний куц розкішної пшениці, якою люди й нагодувалися. Так Дажбог привив людей сіяти пшеницю, вирощувати хліб, а батько його Сварог викував першого плуга. Коли Дажбог і Сварог почули про голод у країні росів, то повезли хліб голодуючим. Але дорогою Чорнобогове військо знищило валку з хлібом, а Дажбога і Сварога посікло. Боги Вирію оживили обох, взяли до себе, зробили богами.

Артемюва Любова. Українські міфи як історичні пам'ятки про педагогічні надбання наших пращурів.

Зображався Дажбог у вигляді антропоморфного Сонця. З давніх-давен сонцеликий образ Дажбога малювали на вітрилах кораблів, що виходили із Санбатоса – київської гавані на Почайні. Таке зображення є першогербом Києва” [там само, с.21]

Дажбог, як вірили, за походженням людина. Це робить його близьким, зрозумілим. У такої о бога легко вірити, його хочеться наслідувати. Він – рятівник людей від голодної смерті. Це вже надія на майбутній порятунок. Його доброта, допомога в скрутну годину вчили дітей бути такими ж до інших та надіятися і на божу, і на людську допомогу. Дажбог приніс людям зернину – хліб, який усьому голова, навчив хліборобства. Створення його батьком Сварогом плуга полегшило тяжку хліборобську працю. Як не шанувати таких богів, як не навчати цього дітей? А шана – кращий учитель у тих справах, якими займалися самі боги задля людей.

Сили зла уособлювали чорти. “Чорт (Печистий, Діво, Біс, Диявол, Сатана, Щезник, Той, Злий) – один з найпоширеніших негативних персонажів стародавньої української міфології та демонології християнської доби. За найдавніших часів носив ім'я її подобищу Чорнобога, котрий був антиподом Білобога і всього прекрасного на землі” [там само, с.51]

“Чорти, згідно з повір'ям, поділяються на “дурних” і “мудрих”. “Мудрі” навчили людей добувати вогонь, робити вози і млини, пекти хліб, ковалювати, мірошникувати тощо. “Дурні” випадали горілку, корчму і корчмаря, куриво, лоплюку, ліхі слова і т.п.

Численні міфи, легенди, сповіді про чортів відігравали позитивну роль у боротьбі проти зла і злодіянь, в утвердженні здорової народної моралі” (За В.Іпатюком) [там само, с.52–53].

Протистояння богів зумовлювало прогиставлення понять добра і зла у свідомості й помислах дорослих і дітей. Добрі вчинки, справи, поведінка, очевидно схвалювались; негідні, злі – засуджувались, не давали радості, задоволення. На вибір людини між добром і злом, як вірили, впливала боротьба богів за її душу.

“Душа – за вченням давньоукраїнських волхвів – жива духовна плоть людини, що визначає її вдачу, поведінку, діяльність, взагалі – долю, міститься в сетві людини. Волхви вважали, що бувають душі світлі й темні. Після смерті людини світла Душа – по сорока днів прощання зі світом і фізичною плоттю своєю – ліне у Вирії, де має постійне місце вічного райського проживання. Темна Душа провалюється в підземне царство (проїїшовши 12 мученицьких сфер некла) і стає слугою Чорнобога.

Волхви твердили, що є люди, котрі несуть у собі дві душі водночас – світлу і темну, які борються між собою і цим визначають поведінку людини, міру її добрих і злих вчинків (люди з подвійною душею, як правило, кінчають життя самоубством, вважали волхви).



За уявленнями давніх українців, більшість душ недовго перебуває у Вирії чи Підземеллі – це стосується душ діяльних (“невсипущих”), тих, які “рвуться на землю”, до справи. Таким Род і Чорнобог дозволяють повертатися і втілюватися в новонароджених, не повертаючи, однак, свого попереднього фізичного образу” [там само, с.23].

Давні українці всіляко намагалися не допустити відродження темних душ (наприклад, обкладали місце, де могла народитися дитина, рушниками та ряднами з вишитими та витканими стрілами Перуна, зображеннями Березині і Мокоші тощо) [там само, с.24].

Якщо батьки намагались не допустити темну душу поселитися в тільце немовляти, то й надалі вони, очевидно, дбали про збереження в чистоті світлої душі своєї дитини. Цьому сприяли добродійний спосіб життя батьків, намагання здобути дітям опіку добрих богів, виховання малят у вірі саме в таких богів, навчання звертатися до них з лагідним словом, молитвою, пожертвою, подякою. Отже, в цій боротьбі добра зі злом батьки допомагали дітям іти стежиною добра, здобути опіку в добрих богів, відвернути малят від зла.

Водночас їм нагадували про нещастя, які несуть злі сили. Саме тому в казках, які надзвичайно впливали на дітей через їх емоційне сприймання, присутній такий образ, як “**Яга-баба (баба-яга)** – божество війни, кровопролитель, чвар людських” (За Д.Зеленім) [там само, с.53]. Цей образ використовували дорослі, щоб викликати в дітей огиду, осуд, негативне ставлення до всього злого й водночас жаль і співчуття до скривджених ними. Так український народ, самотужки творячи свою мораль, змалку залучав до неї дітей, прищеплював їм моральні риси, які здавна закладались до ментальності українців.

Можливо, наші пращури так, як я, або й по-іншому пояснювали дітям образи богів. Але важливо те, що давні боги були тісно пов’язані з особистими вподобаннями самих людей і служили взірцем їм та їхнім дітям.

Такий ретроспективний аналіз пам’яток давньоукраїнської міфології дає можливість нам разом зі студентами увияти витoki тих виховних і освітнянських цінностей, про які не збереглося матеріальних пам’яток.

1. Плячидка С. Словник давньоукраїнської міфології. К.: Український письменник, 1993. – 63 с.

*Retrospective analysis of the ancient Ukrainian mythology gives an opportunity to get an idea of the lost in history origin of the educational values. It becomes possible through studying the course of “History of Pedagogical Science in Ukraine”.*

*The comparative analysis of the pedagogical aspects of the myths with updated pedagogical orientation claims that myths contain considerable educational potential which served bringing up growing generations and can be used in present circumstances.*

*Key words: students, myths, bringing up, education, growing generations.*

Олена Добоні

## ЕТНОНАЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ ДІЯЛЬНОСТІ ЖІНОЧИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЗАКАРПАТТЯ В ЦАРНИНІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Інтенсивні та різносторонні зв’язки українського населення Закарпаття з представниками інших європейських (німцями, чехами, угорцями, поляками, словаками) та близькосхідних народів (євреями) перебували в полі зору дослідників у галузі історії, політології, юриспруденції, педагогіки. Водночас у царині дошкілля з точки зору ретроспективи порушеної проблеми та шляхів її вирішення в сучасному соціумі вченими зроблено ще недостатньо. Можливість синтезувати надбання минулих і її сьогодення задля пошуку універсальних засобів покращення змісту освіти дошкільників і належної підготовки їх батьків до її забезпечення в умовах родинного виховання розглядаємо як основний мотив актуалізації змісту статті.

Процеси трансформації України в освітній простір європейського співтовариства супроводжуються поглибленням аналізом територіально-політичних процесів у її найбільших регіонах, які включно до середини ХХ століття долали чималі етнонаціональні проблеми в зв’язку з тим, що вони (регіони) по-різному і в різний час входили до складу Радянської України. Взаємодійні держав-загарбниць (Угорщина, Чехословаччина, Росія), як особливих політико-правових утворень з етнонаціональними спільнотами на Закарпатті були досить специфічними впродовж термінів їх панування. Водночас у їх діяльності помітними є спільні особливості, які залежали від історичного періоду та культурно-цивілізаційної специфіки теорії її практики дошкільного виховання в міжнародному регіоні. Для Закарпаття поширення є визнання дошкілля з 1872 року, з часу заснування першого дитячого садка. Розуміння необхідності об’єднуватись у жіночі товариства за фаховою ознакою з’явилося ще пізніше. Тут культурно-ментальні ознаки не стали відчутною перешкодою на шляху їх активної громадської діяльності. Загалом етнонаціональні спільноти включали краєвих своїх представників у Державні спілки вихователів.

Історія їх діяльності неподільна з історією зародження її розвитку мережі закладів для маленьких дітей. Варто зазначити, що створення дитячих садків у більшості населених пунктів Закарпаття власне її завдячує активній діяльності спілки вихователів з середини ХІХ століття. Адміністративно-територіальні округи Австро-Угорської імперії не володіли належними коштами для створення її забезпечення діяльності дитячих садків. У ситуаціях, коли Спілки ініціювали залучення меценатів і батьків до участі в роботі дитячих садків, держава теж підтримувала всілякими

засобами їх діяльності. Сферою діяльності Державної Спільки вихователів передбачалось вивчення й поширення методики навчання дітей в міських і сільських дитячих садках різної форми власності, в т.ч. й тих, що утримувались за кошти релігійних установ [1, с.4].

Складні процеси тодішнього дошкілля супроводжувались різноплановими утрудненнями. Найсуттєвішими з-поміж них розглядаємо пошук форм і методів популяризації закладів дошкільного виховання, виборювання до них довіри від малограмотного населення та вибір засобів сприяння родинному вихованню.

У селянських сім'ях тогочасного Закарпаття в батьків не було вдосталь часу для забезпечення виховання дітей дотично до наших сучасних міркувань і законодавчо-правових приписів. Джерельна база дослідження підтверджує наші міркування про те, що сама селянська сім'я не зосереджувалась на репродуктивних функціях, а тим паче на цілепокладанні змісту навчання й виховання дітей (на відміну від сучасного дитиноцентризму).

Дитинство селянської дитини дуже відрізнялося від дитинства дітей з інших соціальних прошарків. Особи, які перебували в родинних стосунках, спільно проживали і працювали з іншими, нерідними членами сім'ї й різновіковими дітьми. Різноманітні стосунки дітей, переплетення їх життя з діяльністю дорослих в господарстві, тісний контакт з природою рідного краю, ландшафтом, тваринами тощо створювали ситуацію, яку аж ніяк неправомірно ототожнювати з сучасним станом селянської сім'ї.

Отож вивчення діяльності жіночих товариств і організацій у Закарпатті дає підстави говорити про те, що освіта матерів, формування особливого мікроклімату в родині за місцем її проживання, стимулювання психології материнства виступало однією з важливих ланок. Адже в старому селянському осередку ще не існувало дитячої сфери, захищеної від дорослого світу з його щоденною боротьбою за виживання, розбалансованими емоціями, непосильною працею. Виховання дітей впліталось природним способом у діяльність і взаємовідносини з дорослими. Так, матері залишали дітей на кухні, в полі, на лузі, коли їм необхідно було працювати. Відтак навіть дуже маленькі діти тривалий час були наодинці чи зі старшими дітьми. Узагальнено це не означало, що матері не любили своїх дітей. Материнські почуття дещо по-іншому сприймалися і висловлювалися не емпатією і словом, а символом і натуральними діями.

Показовим з приводу порушеної в дослідженні теми вважаємо той факт, що особливою активністю в поширенні педагогічних знань вирізнялися педагогічні гуртки з осередками в різних адміністративних округах Закарпаття на базі державних шкіл, у т.ч. руських, словацьких, угорських. До підвищення рівня культури населення не лише загальної, а й педаго-

гічної, що можемо припустити, закликали учасниці так званих "домашніх педагогічних гуртків". До їх складу входила невелика кількість вихователів, і вони активно працювали з колегами та з батьками своїх вихованців. Досить відомими в краї були Мукачівський і Залужський руський гуртки, німецький гурток у с.Паланці, угорський у с.Колоні та ін. [2, с.5].

Щороку двічі-тричі на своїх зібраннях педагоги вирішували широкий спектр не лише педагогічних, а й соціальних проблем. А саме: забезпечення методичною літературою, питання дидактики в освіті найменших дітей, підготовка професійних педагогів і соціальний захист їх та їхніх родин тощо.

Під час проведення конференцій, зібрань чи з'їздів учасницями гуртків створювались виставки методичних посібників за різними розділами: історія педагогіки, психологія, дитяча література, педологія та ін. Особливо популяризувались твори дитячої літератури для вихованців різного віку, театралізовані тексти русинською, чеською, угорською мовами, що входило в сферу обов'язків видавництва "Просвіта", товариства ім.О.Духновича, Ів.Фельдешія, пластового видавництва "Ватра", педагогічного товариства "Карпатія", "Наш родноій край".

Державні спільки вихователів, їх філії в районах, а також гуртки спричинилися до утворення читалень, театральних гуртків, хорів. Така діяльність цілепокладалась на підвищення культурного рівня населення загалом. Адже, дбаючи про навчання дорослих, товариства послугоувалися досить популярним гаслом: "Не кинути дітей без догляду роси, як бур'ян, а повинні дбати про них" [3].

Заслугує на увагу діяльність педагогічного гуртка "Хранительок материнських шкіл". Його учасниці не лише переглядали педагогічні заходи, а й активно їх обговорювали в контексті теоретичних повідомлень й розробляли на цій основі методичні рекомендації для роботи батьків з дітьми в умовах сім'ї.

Русинський народ поступово піднімався в соціальному зростанні, а вплив мадяризації послаблювався. Природно, що до 30-х років ХХ століття угорський уряд активно шукав компромісних рішень, дозволяючи русинську мову, прославляючи виховательок, які вчили дітей мові, культурі, звичаям та обрядам. Станом на 1941 рік вже відзначали діяльність Державних спілок вихователів, що існувала 71 рік, активно піклуючись про дітей та їхніх батьків, популяризуючи дошкілля й підготовку педагогів.

Особливу проблему вбачали в діяльності жіночі спільки тоді, коли матері відмовлялись віддавати дітей в дитячі садки. Вихователі організували т.з. педагогічні рейди, збирали дитячі співанки, які використовуються в сім'ях, забавлянки, приповідки, які можна було б аналогічно застосовувати в роботі з вихованцями в дитячих садках.

За результатами аналізу архівних матеріалів і джерельної бази дослідження загалом, можемо припустити, що самоосвіта вихователів була однією з умов популяризації дошкілля в Закарпатті. Згодом любов до дітей, спеціальна турбота про них, яка ставала обов'язковою нормативною установкою, реально і очевидно сприяла переорієнтації родин на дитячі садки як на "нову маму". Тривалий період боротьби за дошкілля дало очікувані результати. Безперечно, на них суттєво впливали і соціокультурні умови. Часті зміни на політичній карті Європи, панування Угорщини, далі Чехословаччини, а за тим повторне повернення Угорщини не могли не впливати на освіту в краї загалом і на дошкільну зокрема.

За архівними матеріалами можемо підтвердити, що під час панування Чехословаччини справа дошкільного виховання в Закарпатті дещо гальмувала свій пошук. Натомість Австро-Угорщина чинила значно прогресивніший вплив на дошкілля, сприяючи не лише поширенню мережі дитячих садків, а й закладів професійної освіти вихователів. Прикладом для цього слугувала урядова діяльність в Англії та в Німеччині, як і в інших країнах Європи. За сприянням Спілки вихователів відкрито першу школу з підготовки фахівців дошкільного профілю. Національне питання в таких закладах стояло на чільному місці, адже мадяризація населення здійснювалась з дошкільного віку. На обов'язкових уроках віросповідання й моралі теж позначилась урядова політика, що зрівнювала римокатоликів, реформатів та євангелістів. Важливо відзначити і такий факт у діяльності Державних спілок вихователів, як систематичне підвищення кваліфікації на курсах для вихователів материнських, міщанських та спеціалізованих закладів.

Проголошенням незалежності України зумовлено радикальні суспільні перетворення, що об'єктивно вплинули на процеси реформування дошкілля не лише в державі загалом, а й у кожному регіоні зокрема. У Закарпатті на ці процеси різною мірою чинили вплив державницькі інституції та національні рухи в особі товариств і організацій. Вони почали виникати досить нерівномірно і відразу стимулювали відродження національних освітніх традицій. Політична стабільність і добробут, який забезпечує держава значною мірою прищивидували і продовжують стимулювати виважену діяльність національних товариств у галузі дошкільної освіти. У діяльності товариства угорської культури Закарпаття, центру культури національних меншин, наукового товариства ім. Т.Шевченка та ін. (спостерігаємо до 11 об'єднань за участю близько 70 тисяч осіб) чітко вимальовуються пріоритетні напрями. Один з таких – історико-етнологічний. Його методологію покладемо в основу вивчення сучасного стану діяльності жіночих організацій і товариств щодо просвіти молодих батьків, родичів дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Методологією означеного напрямку уможливилось простеження особливостей етнонаціонального та соціокультурного розвитку в Закарпатті (як досить своєрідному регіоні України з різним національним і соціальним складом населення), специфіки виявлення національної ідентичності різних груп населення. Надалі актуалізуватимемо також питання особливостей формування етнонаціональних спільнот у Закарпатті. Вивчення етнонаціональних особливостей в полікультурному регіоні, специфіки формування етнонаціональної культури батьків і готовності до трансформації в умови родинного виховання дітей передбачає надалі комплексне вивчення. Вважаємо, що без наукової розробки порушеної проблеми наші уявлення про батьківську просвіту, як вагому частку загальної культури, сучасна теорія її практика зберігатиме чимало незреалізованих засобів. Саме застосування порівняльно-ретроспективного методу дослідження дозволить якомога повніше реалізувати задум узагальнюючого комплексного аналізу становища просвіти батьків дошкільнят на теренах сучасного Закарпаття.

1. Гомонай В.В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX–XX ст.). – Ужгород, 1992. – 207 с.
2. Цифра М.М. Освіта міста за 50 років. – Мукачево, 1993. – 32 с.
3. Постійно виховувати кадри дошкільних працівників // Дошкільне виховання. 1965. – №2. – С.1–4.
4. Любар О.О., Федоренко Д.Т. Історія педагогічної думки і освіти в Україні. – К.: Либідь, 1993. – 109 с.
5. Гомонай В.В., Росул В.В., Таланканич М.І. Школа та освіта Закарпаття. – Ужгород, 1997. – 102 с.

*In the article the content of activity of female organizations in Transcarpathian Region is reviewed. The main forms and methods of expansion of pedagogical knowledge among the population, mothers of small children, are examined.*

*Інга Єгорова*

## **ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У ПІДЛІТКІВ НА СУЧАСНОМУ УРОЦІ МУЗИКИ**

Входження України як суверенної та рівноправної у світ культурних надбань визначає шляхи розвитку сучасної системи національного виховання, де особливий наголос робиться на вихованні особистості – громадянина свого народу, носія своєї національної культури. В процесі виховання такої особистості вирішальним є фактор національної самосвідомості, яка займає одне із визначальних положень у сфері людських

цінностей. Формування національної самосвідомості потребує комплексної організації діяльності з боку держави, школи, сім'ї та самої особистості, коли вона стає здатною до активної, усвідомленої і творчої участі в розбудові держави. Процес формування національної самосвідомості, особливо в сензитивних періодах, до яких беззаперечно належить підлітковий вік, відбувається на основі оволодіння національною культурною спадщиною. За даними широких соціологічних досліджень у галузі сприйняття музики та музикування, саме цей вид мистецтва вийшов на провідне місце в рейтингу домінант соціального становлення підлітків та юнацтва.

Однак успішна організація навчально-виховної діяльності, спрямованої на формування національної самосвідомості підлітків засобами музики, неможлива без знання педагогом специфіки впливу музичного мистецтва на естетичну свідомість особистості та без урахування положення про активність самого підлітка, котра повинна бути органічно поєднана із загальною виховною метою, оскільки особистість є активним суб'єктом свого власного розвитку. Тому реалізація ідей національного відродження зумовлює зростаючу значущість та якісно новий рівень музично-естетичного виховання в системі національної школи.

Національна самосвідомість підлітка формується в процесі цілеспрямованого навчання та виховання (Р.Береза, Ю.Бондаренко, В.Чорнобай, Г.Шостак) і являє собою передачу молодшому поколінню історично обумовленого соціального досвіду народу, який ґрунтується на раціональному чуттєво-емпіричному пізнанні та практичному перетворенні дійсності, сприяє виробленню навичок, умінь, знань. Причому зміст моральних уявлень і понять, що передаються, залежить як від загальнонародських духовних цінностей, так і суто національної належності, особливостей суспільних відносин, життєвої практики, а якість розвитку визначається культурою соціального середовища. В педагогіці цей досвід можна поділити на такі складові: 1) знання, що поступово накопичувалися та змінювалися в процесі історичного розвитку суспільства; 2) способи діяльності та досвід їх здійснення, унаслідок чого згодом відбувається усвідомлення людиною себе як особистості і свого місця в суспільній діяльності; 3) виховання естетичної потреби, що зводиться не тільки до споглядання, але і створення прекрасного; вияв себе в творчості як цілісної особистості (досвід творчої діяльності); 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до оточуючого світу та до самого себе.

Перелічені складові тісно поєднані із сферами прояву національної самосвідомості – інтелектуальною, дієво-вольовою та особливо з чуттєво-емоційною, адже формування національної самосвідомості засобами музичного мистецтва ґрунтується, в першу чергу, на емоційних переживаннях, пов'язаних із спілкуванням із прекрасним.

Одне із основних завдань музичної педагогіки полягає в тому, щоб переживання учнів, які виникають у ході опанування музичного досвіду, що історично склався, відповідали сучасним вимогам національного виховання та були зорієнтовані на загальнолюдські цінності. Музично-естетичне виховання повинно бути спрямоване загалом на виховання емоційного ставлення до музики шляхом переведення з розряду незначущих і незрозумілих або тих, які мають негативну вагомість саме через свою "незрозумілість" і складність, творів великої музики в розряд естетично вартісних, емоційно усвідомлених. Тому що вони своєю високою ідейністю і духовністю здатні позитивно впливати на емоційно-ціннісне ставлення учнів до свого народу, Батьківщини та до всього світу. Адже, як справедливо зазначає В.І.Дряпика, "при взаємодії суб'єкта з об'єктом в мистецтві відбувається формування людини як суб'єкта певного творчого процесу, а в деякій мірі і як суб'єкта культурно-історичного процесу" [1, с.6].

Проблема сприйняття музики є однією із ключових у системі музичного виховання, на що неодноразово вказували у своїх працях Д.Б.Кабалевський, Л.Г.Коваль, О.А.Апраксіна, А.Г.Болгарський, Г.М.Падалка. Сприйняття музики є естетичним за соєю природою і наближається до процесу мислення здатністю трансформації образу з метою надання йому вигляду, придатного для прийняття рішення. Такі перетворення, часто неусвідомлювані, можуть сприяти вирішенню завдань, які стоять перед суб'єктом. Таким чином, сприйняття – це не пасивне копіювання миттєвої дії, а живий творчий процес пізнання, який опосередкований духовним життям, естетичним ставленням до світу і художньою розвиненістю особи, є рушієм її духовного збагачення. О.П.Рудницька, досліджуючи процес сприйняття музики, наголошувала на тому, що повноцінне музичне сприйняття не є апріорно властиве особистості. Воно являє собою синтез "розвинених перцептивних уявлень, сенсорної чутливості, тонкої спостережливості, специфічних інтелектуальних та творчих якостей" і відбувається "протягом тривалого часу в процесі цілеспрямованої педагогічної роботи" [2, с.52]. Тобто в сам процес сприйняття обов'язково включається життєвий досвід, індивідуальні психологічні якості особистості, наявні смаки та, загалом, духовний світ індивіда.

Музика потребує від сприймаючого здатності відчувати красу мистецьких образів і осмислювати свої переживання, тобто вести з музикою своєрідне діалогове спілкування. Наявність такої діалогічної основи сприйняття сприяє формуванню у слухача оригінального стилю мислення, яке характеризує і ставлення до мистецького твору, і реконструювання його (слухача) емоційної сфери та свідомості. М.М.Бахтін зазначає, що музику, як і людину, неможливо зрозуміти та сприймати з позиції нейтрального аналізу – її осягнення потребує звернення до "Я" та до спілкування з

ним [3, с. 112]. Таким чином, повноцінне спілкування з музикою є нездійсненим без “включення в роботу” самосвідомості. Ідеальні уявлення, ціннісні орієнтації, погляди, судження не можуть скластися без емоційної естетичної вагомості для особистості тих чи інших явищ, тобто, коли ці явища не викликають музично-естетичних емоцій, почуттів, не отримують потім певних смакових переваг. Іншими словами, сприйняття музики тісно пов’язане із завданням формування музично-естетичного смаку. Під естетичним смаком ми розуміємо здатність чуття, розуміння і оцінки естетичних явищ. Він являє собою діалектичну єдність і взаємодію розуму та почуттів, що опирається на певні уявлення про мистецтво та світ і ґрунтується на відповідному суспільно-естетичному ідеалі. Свобода смаку пролягає в межах цих уявлень і зумовлена своєрідністю життєвого досвіду, характеру особистості тощо. О.А.Апраксина зазначала: “Добрый музичний смак означає, що його володар здатен відчувати естетичну радість, насолоду від дійсно прекрасних творів. Інші твори можуть викликати активну неприязнь (якщо вони претендують на свою вартість) або сприйматися, не залишаючи жодного помітного сліду в душі слухача” [4, с. 174]. Стосовно підлітків варто зазначити, що саме в цьому віці відбувається активне формування музичних смаків та інтересів. На це вказують у своїх працях А.Г.Болгарський, Л.Г.Коваль, О.Г.Костюк: “У підлітковому віці рівень нормативного ставлення до мистецтва визначається характером інтересів і потреб учнів у спілкуванні з мистецтвом” [5, с.207]. Ось чому музично-естетичний розвиток у підлітковому віці потребує цілеспрямованого керування, оскільки, як справедливо стверджує І.С.Кон, “підлітковий вік – це один із найяскравіших, насичених періодів життя, і неправильна спрямованість його – непоправна втрата для суспільства, особливо в даний час” [6, с.57]. Музика як мистецтво “інтонуючого смислу”, як “процес інтонаційного мислення” (Б.В.Асаф’єв) безпосередньо виражає ставлення людини до світу, стан її світовідчуття і світорозуміння. Тому гуманістичний зміст у музиці варто розглядати як елемент, принесений ззовні. Виступаючи невід’ємною якісною стороною музичних образів, їхньою суттєвою основою, морально-гуманістичний зміст музичних творів здатен творити диво одухотворення буття і морального збагачення індивіда в цілому. Отже, створюючи в музиці художню творчість, моральне і прекрасне, володіють особливою силою впливу на людину.

Емоційно-ціннісне ставлення, будучи основним фактором формування естетичної свідомості та на її основі національної самосвідомості, є одним із головних елементів у системі соціального досвіду людства, адже емоції людини зумовлені соціальним середовищем і являють собою певну сферу засобів зовнішнього вираження. Згадані елементи найчастіше розглядаються як складові частини змісту навчальних предметів. А оскільки

Сторога Іліа. Формування національної самосвідомості у підлітків на сучасному уроці музики.

навчання є провідною сферою діяльності учнів, то стає цілком справедливим твердження Л.О.Альпшевської та Г.В.Постака, що саме дисциплінам естетичного циклу належить пріоритетне місце в процесі формування національної самосвідомості. У центрі мистецтва завжди стоїть людина – вона є головним предметом його дослідження. У процесі пізнання світу крізь призму мистецтва в підлітка розвивається оцінювальне світосприймання, художньо-образне мислення, уявлення, формуються естетичні почуття.

Аналіз структурних компонентів та сфер прояву національної самосвідомості дозволив нам визначити критерії сформованості національної самосвідомості: 1) поінформованість підлітків стосовно історичного минулого свого народу, ступінь інтересу до нього, а звідси – сформованість почуття гордості за свою націю, за приналежність до неї;

2) поінформованість щодо національної культури, звичаїв і традицій свого народу, повага та бережливе ставлення до національного мистецтва;

3) здатність бачити та відчувати красу природи рідного краю і отримувати естетичне задоволення від спілкування з нею;

4) здатність до емоційно-оцінного переживання національного музичного мистецтва та спроможність на цій основі до емпатії та ідентифікації з освітним у творі ліричним героєм, особистістю композитора, народом;

5) ступінь володіння рідною мовою, любов та пошана до неї;

6) наявність ініціативи, бажання самореалізації на уроках музики та у громадському житті школи.

У результаті спостережень встановлено, що у сучасного підлітка слабо розвинена здатність до самооцінки ставлень, почуттів та емоційних станів, викликаних творами музичного мистецтва. Недостатньо розвинений естетичний смак, що відчувається в процесі оцінювання прослуханих музичних творів, спричиняє те, що підлітки віддають перевагу музиці, яка найчастіше звучить у засобах масової інформації (поп-, рок- та неглибокій розважальній). Ця закономірність зумовлена субкультурним походженням. Молодіжній субкультурі притаманний специфічний набір цінностей: норми поведінки, смаки, одяг, його форми, зовнішній вигляд, ритуали спілкування, де часто немає місця для класичного мистецтва. Спілкуючись із музичним мистецтвом, підлітки займають егоїстичну позицію, або позицію суто споживачку, для якої властива практична відсутність гами емоційних переживань. Тобто, інтерес до музики носить переважно пасивний та гедоністичний характер. Твори національного мистецтва вводяться до “побутового фону”. Характер сприйняття та оцінки підлітками музичного твору не залежить від його художніх якостей та семантичного навантаження. Він зумовлений, з одного боку, такими якостями, як мелодійність і танцювальність, з іншого, – рівнем музичної підготовки самого слухача. В загальному, підлітки віддають перевагу добре знайомому, іноді

стереотипному, проявляючи при цьому інколи байдуже або негативне ставлення до невідомого.

За словами учнів, під класичну музику “неможливо потанцювати”, вона є “важкою, незрозумілою”. Однак останнє твердження має під собою серйозну психофізичну основу, на яку вказує Н.П.Бехтерева: “В організму, який росте, є потреба у витраті енергії, у підкачці, у руховій активності, у розкутості, в емоційній віддачі. Мозок підлітків – перш за все емоційно-рушійний інструмент. Він ще формується для абстрактно-логічного мислення, і рок відповідає запитам його мозку” [7, с. 3]. І.С.Кон зазначає, що в підлітковому віці великого значення набуває функція “компетентності” в нових записих, назвах ансамблів, творів, що суттєво впливає на один із найбільш потужних потенціалів соціально-психологічного клімату колективу – потенціал престижу.

Під час спілкування з національним музичним мистецтвом підлітки не завжди отримують естетичну насолоду, а тому часто не здатні відчувати гордість за духовні здобутки свого народу. Знаючи деякі звичаї і традиції, учні через недостатню обізнаність із минулим свого народу та слабкий інтерес до нього не завжди усвідомлюють їхнє історичне значення, ставлять їх до них як до засобу для розваг. Люблять свою Батьківщину, природу рідного краю, хоча не завжди здатні побачити прекрасне в окремих її проявах.

Саме тому в процесі формування національної самосвідомості педагог на сучасному уроці музики повинен:

1. Шляхом впровадження в педагогічний процес творчої спадщини українських композиторів сприяти відновленню та активізації інтересу учнів до національного мистецтва.

2. Відбирати твори з позиції історичної та ідейно-художньої цінності, враховувати при цьому їхній виховний потенціал та актуальність для сьогодення.

3. У процесі підбору музичного репертуару брати до уваги вікові та індивідуально-психологічні особливості дітей.

4. Розвивати в підлітків навички естетичного оцінювання музичних творів. Сприяти розвитку почуття етнічної ідентичності через сприйняття та емоційне переживання національного музичного мистецтва.

5. Розвивати самооцінку підлітка шляхом ототожнення себе з музичними образами та героями творів.

6. За допомогою спеціально відбраного музично-пісенного репертуару ознайомлювати учнів зі звичаями та традиціями рідного народу, його історією, сприяти виникненню інтересу до історичного минулого своєї Батьківщини.

7. Стимулювати любов та повагу підлітків до рідної мови через професійний аналіз єдності поетичного та музичного образів, залучення учнів до процесу вивчення і виконання пісні.

Отже, використання музики, її здатності активізувати людські емоції в процесі узагальнення понять національного менталітету, національного характеру тощо відіграє роль соціально-психологічної та педагогічної основи виховання підростаючого покоління. Усвідомлення і переживання змісту музичних образів дозволяє глибоко сприймати особливості культури своєї нації, її духовні цінності та ідеали. А музика, зокрема того регіону, де проживають учні (принцип культуровідповідності), розширюючи сферу естетичної свідомості та будучи потужним механізмом співпереживання, здатна виступати одним із дійових засобів у справі формування національної самосвідомості сучасного підлітка.

1. Дряпка В.І. Орієнтація студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект). Київ – Кіровоград, 1997. – 215 с.
2. Рудницька О.П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя / Дис. ... д-ра пед. наук: ІЗ 00.01. – К., 1994. – 431 с.
3. Бахтин М.М. Автор и герой эстетической деятельности // Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. – С. 9–191.
4. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
5. Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства / Дис. ... д-ра пед. наук: ІЗ 00.01. – К., 1991. – 430 с.
6. Кон И.С. От 14-ти до 18-ти // Воспитание школьников. – 1978. – №4. – С. 57–63
7. Бехтерева Н.П. Мотивы рока // Известия. – 1987. – 24 декабря.

*The thesis deals with the problem of the formation of the national personal mind realization of the teenagers on the music lessons in the secondary school as an important part of the system of the modern national education. In the thesis the concept of the national personal mind realization, its structure and spheres representation are given*

*Ольга Кафарська*

## **ВІЛИВ ЦЕРКВИ НА УТВЕРДЖЕННЯ І ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У СВІДОМОСТІ УКРАЇНЦІВ**

*У статті висвітлено діяльність церкви, спрямовану на виховання громадянських цінностей підростаючого покоління. А також зміни та перспективи роботи духовенства, пов'язані із прогресивним розвитком суспільства.*

Упродовж тисячоліть релігія була носієм і оберегом духовності українського народу, проповідувала неглинні цінності християнського вчення, боролася за їх втілення у життя, закладала підвалини національного єднання.

Духовенство завжди мало великий вплив на суспільство, воно, зберігаючи скарби старовинної руської культури, створюючи навчальні заклади різних категорій, вкладаючи працю не лише в релігійну, а й світську діяльність, активно сприяло політичному відродженню свого народу та його етносоціальному розвитку. Важко назвати країни, в яких би Церква чинила не такий великий вплив на національне, передусім громадянське, становлення своєї пастви, як на українців.

Вплив церкви в утвердженні ідеї єдності національного та загальнолюдського, а також розвитку громадянських цінностей, формуванню громадянських позицій ще не з'ясовано остаточно. Отож новизну цієї статті вбачаємо в дослідженні означеного у назві питання.

Дослідження актуальних аспектів проблеми знаходимо у працях теологів, психологів, філософів, істориків, політологів та педагогів. Це педагогічна спадщина і дослідження Г.Ващенко, І.Огієнка, І.Бартошевського, О.Волянського, А.Шептицького та ін. Серед них праці І.Тараненко – щодо змісту громадянської освіти; Д.Тхоржевського, О.Вишневського – стосовно теоретичних засад виховання національної та громадянської самосвідомості. Основи формування громадянськості засобами народознавства висвітлені у працях П.Ігнатенка, В.Поплужного тощо.

Кінець XIX – початок XX ст. характеризувався формуванням так званої модерної національної свідомості. Передові ідеї представників духовенства покладались в основу нових завдань освітньо-виховного процесу, оскільки Христові засади, як наголошував митрополит Андрей Шептицький, "... розв'язують усі життєві труднощі, вони боронять суспільної справедливості й любові, – а рівночасно є вони підставою солідарності станової і єдності з народом. Вімня Божої любові, добра народу ... повинні священники ... провадити нарізд дорогою віри, любові й справедливості" [1, с.122].

Зважаючи на зміст Христової науки, ідея любові до ближнього – це підстава для розвою суспільного життя, основа моральності, мета змагань одиниць і народів. Проповідаючи любов до ближнього, що єднає народи, веде до добра, правди та справедливості, сприяла наближенню суспільства до загальнолюдських ідеалів – миру, взаємоповаги, терпимості тощо.

Наприкінці XIX – початку XX ст. Галичина, що була предметом зазіхань Австрії, Польщі та Росії, стала важливим європейським осередком політичного та культурно-економічного розвитку, відродження національних цінностей, які згодом виявились стрижнем програми державної самостійності. Саме тут були сприятливі умови для розвитку національних цінностей, усвідомлення державної приналежності громадян, формування громадянської культури. Отож питання міжнародних відносин набуло

*Кафарська Ольга*. Вплив церкви на утвердження громадянських цінностей у свідомості українців.

в цей період особливої актуальності її потребувало дипломатичного розв'язання.

Важливою рисою галицького греко-католицького духовенства розглядаємо його позицію щодо антисмітизму, демонстрування доброти, толерантності до інших національностей. Церква вчила, що треба дотримуватись принципу: не роби іншому те, чого не бажаєш собі. Любов до нації не може робити з людини дикунка, а навпаки, вона виступає тією життєвою силою, яка повинна піднести і ушляхетнити особистість. Тоді всі будуть ставитись із повагою до представників інших народів, зважати на почуття кожного, формувати свій національний характер так, щоб заслужити повагу до тієї нації, яку вони репрезентують, формувати свою громадянськість – тобто відповідальність перед своєю батьківщиною, усвідомлення своїх прав і обов'язків щодо держави та суспільства. У своїх проповідях священники наголошували на повазі до інших вірувань та культів, що гарантувало б громадянам цивільну свободу. Хоча у суспільстві спостерігалися неодноразові виступи проти євреїв, їх не можна було трактувати як антисмітизм. Йшлося лише про соціально-економічні та політичні проблеми: духовенство виступало проти корчм, які утримували євреї, проти приватного лихварства, а відтак духовенство агітувало українське селянство своїми силами утверджуватися в торгівлі. Священники підтримували українських кандидатів у парламент і сейм, тоді як євреї були втягнені у передвиборчу пропаганду за польських кандидатів.

Отож, на церкву покладались великі завдання щодо розвитку нового національного суспільства країни. Правомірно визнати, що духовенство гідно виконувало свої обов'язки, розуміючи, що високі громадянські цінності людини невіддільні від її особистісних і національних цінностей. Оволодіння ними повинно стати першочерговою потребою кожної молоді людини незалежно від її національності, соціального походження, віросповідання, належності до тих чи інших партій.

На підставі аналізу історичних фактів, переконуємось, що церква не оминула жодної соціальної сфери життєдіяльності: відкривала школи, бібліотеки, створювала просвітні та добродійні організації, крамниці, каси, церковні братства, видавництва, будинки сиріт, народні лічниці, музеї тощо. Ось як митрополит Шептицький зазначав у листах: "... вона (церква) просвітила темні орди варварів і зберегла науку від знищення, ... виступає на цілісному світі в обороні вбогих і слабких, с... скарбницею та опікункою наук, ... причиняється до незвичайного розвитку народної культури і письменства ... проповідас до людей їхньою власною, рідною мовою ... також на народню мову перекладає свої загально людські твори, ... лучить усіх у праці для добра батьківщини, ... причиняєтьс в кожному

народі до морального здоров'я, ... виховує наші діти в українському, народньому дусі, ... просвічує наш народ, несучи йому освіту навіть в найбільш занедбане село, — вчить тверезости і моральности, згоди та любови, ... всюди дбає про добро нашого народу” [7, с.66, 67, 68].

Під керівництвом духовенства було запроваджено стипендії для студентів, які прагнули служити і церкві, і державі, забезпечувалась початкова освіта в українських селах, відкривалися парафіяльні та початкові школи, створювались друкарні для видавання освітньої літератури, в селах відкривалися читальні та кооперативи. Сприяння сільським просвітнім організаціям та вчителям стало невід'ємною частиною пастирської діяльності. Духовенство закладало та утримувало величезну кількість навчальних закладів. У містах (а міста не знали панцизних тягарів) здавна існували школи і для тих, хто готувався до духовного служіння, і для майбутніх урядовців. Неписьменні навіть не мали доступу до ремісничих цехів. Багато священників писали для селянства, відкривали по селах читальні та кооперативи і так сприяли національному відродженню та культурному поступу. У друкованих збірках проповідей наголошувалось на важливості освіти, що суспільство “без неї навіть і те що має, — легко стратить... Нарідь, що має учених, здобуває собі в інших народів признання і честь” [7, с.11].

Духовенство вибрало найдієвішу “зброю” для досягнення своїх цілей – освіту – формування в кожній дитині комплексу особистісних якостей і рис характеру гідного громадянина, патріота своєї батьківщини, чіткої громадянської позиції.

У царині освіти особливо вирізняється діяльність галицького митрополита Андрія Шептицького: “людину високо заслужену для української національної справи в Галичині” [4, с.56].

Він не проминув своєю увагою жодної ділянки культурно-національного життя, був найбільшим меценатом і покровителем української культури, науки і шкільництва. Науковець європейського масштабу, митрополит оточив себе найвідомішими вченими, тогочасної Галичини, яких залучали до наукової діяльності та викладання. Утверджувалась думка, що “без просвіти обіймаючої весь народ, без загальної просвіти не може ніколи добути ся свободи. Найбажанішими піонірами нашого народного відродження, нашого народного розвою, се школи” [6, с.50].

Митрополит намагався постійно підтримувати учительство. На численних зборах та віче він підкреслював необхідність та важливість гідного виховання народу, що ґрунтується на принципах добра і правди.

На особливу увагу заслуговують думки Шептицького з приводу освіти жінок, передусім розуміння їх важливості “ответного виховання женского поля и его значенію въ моральномъ, народномъ и економичномъ

Кафарська Ольга. Вплив церкви на утвердження громадянських цінностей у свідомості українців.

взглядє... Каждый ревный рускій священникъ, каждый цирый рускій патриотъ знае засадничу донеслость доброго воспитанія женского поля” [2, с.330]. Духовенство дотримувалося такої думки, оскільки вважало, що жінка в сім'ї повинна прищеплювати дітям духовні, моральні, етичні та національні цінності. Зокрема А. Шептицький вказував, що вона має зробити “окрасою хати її родини” віру, надію, ласку Божу, “любов, добрі вчинки, діла милосердя...” [1, с.11].

Жіноча освіта визнавалась як рушій національного відродження, отож у її систему закладались “основа релігійности и моральности, основа традицій и обычаевъ народныхъ” [2, с.331]. Адже лише шанобливим ставленням до своїх традицій, культури, історії краю, людина виховує культуру міжнародного спілкування, усвідомлює себе громадянином держави та підносить її міжнародній авторитет.

Під патронатом митрополита перебували жіночі монаші об'єднання сестер Василіанок, Мироносиць, Служебниць, Пресвятої Родниці та ін. Вони опікувались сиротницями, школами, дитячими садками, робітницями-служницями. Так, скажімо, у Станіславові василіанки вели школу, жіночу гімназію, приватний жіночий ліцей. Оскільки більшість священників мала університетську освіту, їх співпраця з учительством, що спиралась на ідеї єдності національного й загальнонародського, добра і правди, була визначальною у поступі суспільства загалом.

Духовенство намагалось забезпечити правильне викладання релігії в школах, дотримання релігійних обрядів, які залишалися постійною прикметою національної самобутності українців і закладали основи моралі та громадянськості. Показовим розглядаємо ставлення, скажімо, до співу релігійних пісень, які С.Ковалів уважав “одним з найголовніших средств в вихованію народнім, ціль науки того-ж, як гласить плян научний – взбуджованє і образованє замилованія до співу, ублає ороднованє умислу, образованє чувств релігійних, патриотичних ...” громадянських [5, с.260].

Справі духовного відродження нації помітно прислужилися церковні братства. Саме вони невтомно пропагували ідеї самопомочі, формували політичну культуру, запобігали денационалізації міст, виступали за підтримку церкви та народу.

Наприкінці 1860-х – на початку 1900-х рр. священники почали активно утверджувати ідеї національної окремішності, національної свідомості, єдності національних та загальнонародських цінностей, формуючи громадянську свідомість, структуру масового народовського руху. Вчителів та духовенство можемо вважати провідниками й просвітителями народу, а їх взаємопорозуміння та різносторонню співпрацю – запорукою успішної просвітньої роботи.



Згодом до просвітницької діяльності духовенства долучилась українська інтелігенція. Її формуванню теж сприяла греко-католицька церква, відтак її значну частину в ХХ ст. складали діти священників. Показовим вважаємо, що греко-католицька ієрархія свідомо сприяла становленню освіченої української еліти, яка стверджувалась у царині світської діяльності, стимулювала розвиток національного руху. Натомість церкві залишилась боротьба за душі.

Таким чином, церква прислужилась інтелігенції та селянству, забезпечила їм політичний розвиток. Українська нація стала досить зрілою, і сьогодні ми не можемо заперечувати вплив духовенства на прискорення процесу національного становлення галицьких українців, актуальність діяльності церкви, її соціальної значущості.

Духовенство завжди стояло на захисті інтересів свого народу та своєї нації, виховувало у кожного українця громадянські якості. З категорій моральних – це добро, справедливість, толерантність..., патріотизм, почуття відповідальності за долю нації..., світоглядних – потреба в особистісному самовдосконаленні задля досягнення найвищої мети – служіння людям і Батьківщині та ін.

Освітня діяльність духовенства не обмежувалась лише обстоюванням прав рідної мови (хоча, після останніх подій можемо припустити, що загроза українській мові ще існує), збереженням традицій та звичаїв тощо. Сьогодні вона керується потребами людини в опануванні знаннями про проблеми державного значення. Інтерес до них сприяє вирішенню духовенством завдань з виховання в кожного громадянської особистісної спрямованості, тобто формування та розвитку інтенційного компонента громадянської культури. Вони по-новому формують зміст поняття про єдність національних та загальнонародських цінностей. Отож маємо підстави говорити про те, що сутність релігійного виховання набула якісно нових форм, що обумовлює неподільність високоморального змісту заповідей Божих з вимогами часу та потребами суспільства у сучасній громаді.

У вихованні священники спираються на пріоритетні орієнтири державних освітніх документів, у яких особливу увагу приділено формуванню високої громадянської культури зростаючого покоління. Так, скажімо, в Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) в пріоритетних напрямках реформування змісту виховання наголошено на необхідності “формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати”, а також “виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки”, “... усвідомлення взаємозв’язку між ідеями свободи, правами людини та громадянською відповідальністю” [3, с. 15–16].

*Кафарська Ольга*. Вплив церкви на утвердження громадянських цінностей у свідомості українців.

Надалі діяльність церкви повинна орієнтуватися на вимоги часу та суспільства, щоб створити відповідну базу для виховання гідного громадянина України, що ґрунтується на основах єдності національних і загальнонародських цінностей.

Підсумком титанічної роботи багатьох поколінь представників церкви та педагогів стала діяльність різних віче, зборів, конгресів тощо. Найбільш значущим результатом можна вважати роботу I Першого українського педагогічного конгресу 1935 р. На чергових засіданнях ініціативного комітету педагогічного конгресу були представлені теми рефератів, які стосувалися, зокрема, християнсько-релігійного, духовного виховання молоді, що свідчило про важливу роль церкви у її морально-етичному формуванні.

Конгрес визнав доцільною систему виховання, яка ґрунтується на християнській вірі, науці, моралі.

Увага учасників конгресу привернула доповідь О.Ю. Дзеровича, в якій він наголошував на важливості формування на релігійних засадах духовно багаті людини: “Ми батьки, є християни і рішасмо про виховання наших дітей. Брак виховання в батьківській вірі принесе Великій Україні духовну руйну. Тільки християнське виховання, оперте на етиці, може будувати характери, що служитимуть Батьківщині” [6, с. 196].

О.Ю. Дзерович вважав, що християнська мораль є найдосконаліша, універсальна щодо часу і місця, що вона високо підносить гідність особистості. Християнство розглядалось як національна цінність, нерозривно пов’язана із загальнонародським. “Своєю всесторонністю християнізм лагодить національну виключність і тісний шовінізм та має дивну здібність пристосуватися до кожного народу” [6, с. 196].

Отже, церква у своєму вченні обстоювала ідею єдності національного та загальнонародського, сприяла моральному, етичному, узгодженому з євангельськими принципами вихованню особистості. А. Шептицький щодо цього висловлювався, що праведність і справедливість, а також приписи Євангелія у вільного народу повинні поважатися та дбайливо зберігатися. Інакше це може бути великою небезпекою та привести до моральної деградації суспільства.

Ми розглянули лише деякі аспекти діяльності духовенства, спрямованої на утвердження у свідомості галичан морально-етичних цінностей, що ґрунтуються на ідеї єдності національного та загальнонародського. Але вони потребують більш детального вивчення в контексті історичної ролі української греко-католицької церкви.

2. В справе виховання // Душпастьєр. - Львів. Ч.12. 1889. - С.330-331.
3. Державна національна програма "Освіта". Україна ХХІ століття. - К.: Райдуга, 1994. - 62 с.
4. Дорошенко Д. Спомини // Богословія. - Львів. - Т.IV. 1926. - Кн. 1-4. - С.56-65.
5. Ковалів С. Сьнів в народній школі // Учитель. - Львів. - 1897. - Ч.17. - С.260.
6. Красєе учительське віче // Учитель. - Львів. - Ч.4. - 1907. - Р. XIX. - С.49-53.
7. Твори Слуги Божого Митрополита Андрея Шептицького. Настірські листи (2. VIII.1899 р. - 7.IX.1901). - Репринт Вид. - Львів, Монастир Монахів Студійського Уставу: Видавничий відділ "Свічадо", 1994. - 277 с.
8. Волчанський О. До руско-польського проблему // Нива. - Львів. - Ч.2. 1909. - Р. VI. - С.49-51.
9. Перший Український Педагогічний Конгрес. - Львів - 1935. - С.196.

*The Thesis highlights the issues of social education in the work of church of Halychyna at the end of XIX – beginning of XX centuries. It served as a basis for social and national development of the Ukrainian nation and established the priorities of up-to-date education of an Ukrainian citizen*

*Наталія Клімкіна*

## **ІДЕЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРАЦЯХ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО**

На шляху демократизації українського суспільства позитивні зміни відбуваються в системі освіти. Насамперед їх спрямовано на відмову від авторитарного стилю навчання, на розвиток індивідуальності кожного учня, його здібностей шляхом максимального врахування вікових можливостей. Водночас гуманістична спрямованість процесів виховання та навчання лише декларується, хоча останнє десятиріччя характеризується збільшенням соціально занедбаних дітей, зростанням кількості випадків їх бездоглядності.

Вважаємо, що причини означених процесів приховані в зниженні відповідальності певної частини батьків за виховання дітей, недостатній педагогічній культурі сімейного виховання, у необхідності осмислення значущості покарання та заохочення дітей з психолого-педагогічних міркувань.

Причини появи і необхідності перевиховання педагогічно занедбаних дітей турбували людство впродовж всієї історії розвитку суспільства. Ще англійський соціаліст-утопіст Р.Оуен у праці "Педагогические идеи" писав: "Помилково було б думати, що неможливо попередити шкідливі і злочинні дії або що не можна сформувати в широких розмірах розумні звички у підростаючого покоління. Знищити обставини, які сприяють створенню злочинних характерів, – і злочинів більше не буде; замінити їх

обставинами, які розраховані на створення звичок до порядку, регулярності, стриманості, праці, – і людина буде володіти цими якостями".

Механізми заохочення і покарання, які розглядав В.Сухомлинський, активізують його спадщину для сучасної педагогічної науки та практики.

Найкращим і найсильнішим заохоченням у педагогічній діяльності В.О.Сухомлинський називав оцінку. Він радив користуватися таким могутнім інструментом лише тим, хто по-справжньому любить дітей. Адже віра дитини в щирість і справедливість дорослого, взаємна довіра між ними, доброта – це саме ті якості, які хочуть бачити діти у своєму наставнику. Батьки мають поєднувати, виховуючи "сердечну доброту і мудру суворість". Оцінка, у В.О.Сухомлинського стала нагородою за працю, а не покаранням за лінощі [3, с.54]. Саме В.О.Сухомлинський обґрунтував важливу педагогічну закономірність: "Там, де джерелом радості дитини, підлітка є праця для людей, суспільства, зовсім немає покарань. У них просто немає потреби, питання про покарання навіть не виникає. А якщо немає потреби в покараннях, значить, немає порушників дисципліни, дезорганізаторів" [4, с.237].

Сповна оцінити позитивний вплив спадщини Сухомлинського на теорію і практику виховання дітей не є проблематично. Адже масо навчання в означеному ракурсі відомих дослідників Г.Кловак, С.Гергуль, С.Литвиненко, С.Міхелі, А.Семез та багатьох інших.

У період активної творчості В.О.Сухомлинського трактування всебічного гармонійного розвитку, що знайшло відображення у його педагогічній діяльності, підлягало різкій критиці і лише сьогодні його сповна позитивно оцінено. Технократична течія, викликана науково-технічною революцією, спонукала Василя Олександровича створити навколо становища і цінностей людини гуманістичну педагогіку. Його ідея – це ідея пристосування системи освіти до людини, а не людини до освіти.

Сьогоднішня американська школа будується на чотирьох домінуючих принципах: турбота, довіра, повага і відповідальність. Фактично, Сухомлинський упроваджував ці принципи задовго до сьогоднішнього дня. Спостерігаючи сучасні проблеми американської школи, треба ще і ще раз повертатися до порад Сухомлинського, оскільки гуманізм і дисципліна мають виступати в єдності, а не функціонувати як крайні позиції. Педагог це довів практикою і своїми роздумами та дослідженнями [1, с.7].

Аналіз матеріалів підтверджує, що й надалі ведеться робота з розвитку педагогічної культури сімейного виховання з оперттям на праці В.О.Сухомлинського. Водночас залишаються ще не вирішеними певні питання. Вважаємо, що ознайомлення з окремими матеріалами з праць Сухомлинського під час роботи з батьками, особливо у сільській місцевості

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск ХІ.

(за статистичними даними рівень педагогічної культури і самоосвіта батьків досить низькі), допоможе батькам побудувати свої відносини з дітьми з найбільшою користю не лише для себе, а й для дітей. Настав час батькам і вчителям глибоко усвідомити, що школа без сім'ї, як і школа без дитячого садка, а також сім'я без школи і дитячого закладу не можуть упоратися з найтоншими, найскладнішими завданнями становлення людини. Натомість сучасна сім'я і школа ще виховують дітей кожен за своїм розумінням.

Чимало родин зовсім не знають, як правильно виховувати, формувати характер, погляди, звички, у чому полягає цей процес. Безперечно, не будемо звинувачувати у тому, що вони не хочуть, аби їхні діти вирости чесними, хорошими, корисними суспільству. Однак застереження виникають і тому, що не всі вміють це робити [4, с.235].

У статті формулюємо завдання: проаналізувати вплив батьків, їх авторитету, моральних якостей на виховання дітей з оперттям на праці В.О.Сухомлинського. Маємо на меті, що істинна гуманність педагогіки полягає в тому, щоб берегти радість, щастя, на яке має право кожна дитина [5, с.633]. Важливо усвідомити батькам і педагогам, що вивчити причини правопорушень неможливо без аналізу найтонших психологічних процесів, які відбуваються в дитячій душі. Злочинність повністю зникне лише тоді, коли кожен стане компетентним керівником своїх вчинків. Коли строгим суддею кожного стане власна свідомість, коли людині буде соромно перед собою більше, ніж перед іншими. Та здатність совісті бути строгим охоронцем вчинків – це велика душевна стійкість, мужність, і виростають вони на ґрунті ніжності, тендітності, вразливості серця в найтонших сферах духовного життя, які охоплюють взаємовідносини дружби, товаришкості, взаємодопомоги і батьківської любові [5, с.35].

Повністю погоджуючись зі словами славетного педагога в тому, що “сім'я стає могутньою виховною силою, що облагороджує дітей лише тоді, коли ви, батько й мати, бачите високу мету свого життя, живете в ім'я високих ідей, що підносять, звеличують вас в очах ваших дітей” [4, с.157].

І далі педагог стверджує що „добро тільки тоді добро, коли воно для людей”. Батьківська любов не повинна бути “сліпою” і “все поблажливою”, а вимогливою, розсудливою, а інколи й строгою щодо дітей. “Піднімайте себе в очах своїх дітей тим, що вони бачитимуть: вищим сенсом вашого зерна є засів мого зерна, з якого виростає буяна парость людського щастя. Немає людини, – пише Сухомлинський у праці “Павлівська середня школа”, – в якій внаслідок умілої виховної роботи не розкрився б самотній талант, немає сфери діяльності, в якій людська індивідуальність не досягла б розквіту” [5, с.170].

Ми глибоко переконані в тому, що в становленні нової, демократичної, незалежної України має відіграти великий доробок видатного педагога.

На жаль, деякі дослідники відверто опонують наявність цілісної дидактичної системи у доробку В.Сухомлинського. Ми це погоджусь з такими твердженнями. Ця система існує і є досить оригінальною. Причому вона є досить співзвучною не лише з нашим завданням щодо реформування освіти. Як доказ, знаходимо свідчення, що система навчання, сімейного виховання В.Сухомлинського широко відома і використовується у світовій практиці. Зокрема у Німеччині, Польщі, Болгарії. От, скажімо, в Австрії оприлюднено дослідження “Гуманізм у радянській педагогіці В.О.Сухомлинського”. Головні увагу дослідники приділили обстоюванню загальнолюдських цінностей, зокрема її педагогічної культури як основного чинника, що визначає людське співжиття.

У Греції при Соломонівському університеті існує експериментальний садок, який працює за системою В.Сухомлинського. А в багатьох містах Китаю – від Пекіна до Шанхаю – вивчають праці вченого, перекладені китайською, випускають тематичні, хрестоматійні збірники.

Отож провідні країни світу долучаються до скарбів мудрого педагога. Однак багато аспектів з педагогічної спадщини В.Сухомлинського опущено. Так, переконуємося, що здебільшого батьки не володіють фундаментальними знаннями, а зазвичай загальною педагогічною культурою, бо не ознайомлені зі спадщиною класиків української педагогіки – В.Сухомлинського, А.Макаренка, К.Ушинського. Особливо “сімейні кодекси” Сухомлинського змогли б допомогти в розв'язанні ключових проблем, зокрема в налагодженні таких функцій родини:

– виховна (триаспектна проблема. Перша – формування особистості дитини, розвиток її здібностей та інтересів, передача накопиченого суспільного досвіду; друга – систематичний виховний вплив сім'ї на кожного впродовж всього життя; третя – постійний вплив дітей на батьків, інших дорослих членів сім'ї, що спонукає їх до активного самовиховання);

– комунікативна (реалізується потреба в спілкуванні і взаєморозумінні);

– феліцитологічна (з італ. “феліціте” – щастя).

Прагнення до особистого щастя визначає внутрісімейні відносини і очікування [2, с.10]. Як писав В.О.Сухомлинський, “головний зміст і мета сімейного життя – виховання дітей; головна школа виховання дітей – це взаємовідносини чоловіка і жінки, батька і матері” [4, с.73].

Неповторність, цінність і зрілість сімейних зв'язків виникають в тому випадку, якщо в сім'ї створюється світлий, повний глибокого змісту власний світ. А для цього так необхідні навички педагогічної культури батьків. В іншому випадку діяльність навіть на перший погляд “благополучної” сім'ї в певній мірі може негативно впливати на особистість дитини,

сприяти появі значних помилок у її життєдіяльності. Створення “парникових” умов для розвитку веде до ослаблення особистості, матеріальне перенасичення – до знецінення духовних цінностей, відсутність системи вимог і контролю – до всездозволеності і проявів елементів фальшивого авторитету. Такі діти потребують перевиховання, а це процес складний, тривалий і багатогранний. Він має виконувати відновлюючу, компенсаційну, виправну і стимулюючу функції. Отже, краще правильно виховувати, ніж перевиховувати. З огляду на це, головне завдання і перспективи даного дослідження вбачаємо у всебічному аналізі спадщини педагогів ХІХ – ХХ ст., у використанні праць В.Сухомлинського під час роботи з батьками, особливо у сільській місцевості. Вивчати можна В.Сухомлинського як теоретика-культуролога.

Отож саме робота з батьками над працями В.О.Сухомлинського допоможе зняти бар’єр між школою і сім’єю, допоможе підвищити педагогічний рівень знань батьків, допоможе зменшити кількість обставин, які сприяють появі важковиховуваних і педагогічно занедбаних дітей. А отже буде досягнене головне завдання гуманної педагогіки – буде збережена радість, щастя, на які має право кожна дитина. Адже невичерпна педагогічна спадщина В.Сухомлинського – це та криниця, з якої ще багато поколінь черпатиме досвід, насагу для складного і багатогранного процесу – виховання дітей, а отже – майбутнього України. Вважаємо, що В.О.Сухомлинського можна назвати енциклопедистом української педагогіки, бо не можна назвати жодної проблеми у педагогіці, де б учений не сказав вагомого слова. В.О.Сухомлинський – це педагогіка і сьогоднішнього дня, і майбутнього.

- 1.Коваленко А. Сухомлинський – це педагогіка і сьогоднішня, і майбуття // Освіта України. - 1997. – №42. – С.7.
- 2.Красномовець Л.В., Івова В.Ю. Педагогічні основи організації сімейно-родинного виховання. – К.-П.: Абетка, 2000. – С.10.
- 3.Селез А. Покарання та заохочення // Початкова школа. – 2004. – №1. – С.54.
- 4.Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.
- 5.Сухомлинський В.О. “Мудрість батьківської любові”, “Листи до сина”, “Про виховання”, та ін. Вибрані твори: В 5-ти томах. – К.: Рад. школа, 1976. – С.64.

*In the article the main humanistic concepts are reviewed. The works of the teacher are examined and its actuality for today's educational system of Ukraine is determined.*

*The Ukrainian women of Bukovyna on the way of national formation in the end of 19<sup>th</sup>. and beginning of 20<sup>th</sup> centuries.*

## Надія Сабат ДІЯЛЬНІСТЬ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ДЛЯ МОЛОДІ: ПРОФІЛАКТИКА СУЇЦИДУ

Упродовж тринадцяти років в Україні інтенсивно відбуваються зміни умов життя, поведінкових стереотипів, що створює сприятливий ґрунт для дії дезадаптуючих та стресових факторів. Результатом деструктивної тенденції в суспільстві є загострення проблем самотності та відчуженості між людьми, від чого особливо страждають діти як одна з найвразливіших категорій населення. Варіантом виходу з гострих кризових ситуацій для них є суїцид, який в останні роки став ваговою причиною зростання показників смертності, тому поряд із суїцидальними явищами вона є серйозною проблемою в Україні.

“Соціологічний енциклопедичний словник” визначає суїцид, самогубство як “знищення самого себе в результаті власних дій” [1, с.311]. Способи зниження питомої ваги саморуїнування розробляли М.Бердяєв, Е.Дюркгайм, М.Кляйін, В.Шенкель, С.Шпільрейн. Закономірно, що питання профілактики суїцидальної поведінки серед підлітків опинилося в центрі уваги таких вітчизняних психологів, як Л.Амбрумова, Л.Анциферова, О.Бондаренко, Ф.Василюк, Л.Сохань та інші. Вони акцентують увагу на напрямках і формах психологічної допомоги у подоланні життєвих криз, які наголошують на значущості особистості, особистісного буття.

Найвразливішими до дії дезадаптуючих факторів є підлітки та молодь, в яких не повністю сформовані психологічні захисти, тому вони не завжди вміють знайти продуктивний вихід із кризової ситуації. На сьогодні найпоширенішими причинами самогубства серед підлітків та молоді є руйнування необхідного кола спілкування, т.зв. референтного мікросередовища; заниження самооцінки як однієї з особливостей психіки українського соціуму; переосмислення системи цінностей, девальвація цієї системи; неможливість самореалізації, що призводить до втрати індивідуальності; соціальна ізольованість, відокремленість, відчуженість; психічні хвороби; безробіття, бездомність, смерть рідних або їх наркотична чи алкогольна залежність; суїцид у родині; непорозуміння в сім’ї чи школі; сексуальне насильство, в т. ч. інцест та ін. Самогубство займає третє місце серед основних причин підліткової та юнацької смертності після нещасних випадків і вбивств. Від 6% до 13% опитаних підлітків зізналися, що вони хоча б раз намагалися вдатися до суїциду [2, с.72].

Реальні можливості суспільства і держави у сфері захисту людини показує саме система соціальної роботи як діяльність з метою підтримки осіб, що потрапляють у скрутні життєві ситуації, шляхом надання психо-

лого-педагогічної, морально-правової підтримки. Реалізацію цих завдань здійснює насамперед система соціальних служб для молоді, одним з пріоритетних напрямів діяльності якої є профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі, котрі в більшості випадків призводять до депресії та самогубств.

Одним із головних завдань ДЦССМ є розширення мережі центрів соціальних служб для молоді (далі центри ССМ), їх спеціалізованих формувань для соціального супроводу та соціального патронату сімей, дітей і молоді кризових категорій. Ми ставимо завдання проаналізувати діяльність ЦССМ, спрямовану на профілактику суїциду, а також її основні форми.

Станом на 1.07.2004 р. в Україні створено, крім Державного центру ССМ, 955 центрів ССМ. Упродовж I півріччя 2004 року створено 74 центри ССМ. В Івано-Франківській області загальна кількість центрів ССМ станом на 1.07.2004 р. становила 20 [3, с.3].

З метою реалізації національних державних програм стосовно дітей, молоді, різних категорій сімей при центрах ССМ діють 1643 спеціалізовані служби, 1441 спеціалізоване формування та консультативний пункт, зокрема: 58 служб психологічної допомоги “Телефон довіри”, 10 кризових центрів соціально-психологічної допомоги та денних стаціонарів, 52 консультативних пункти “Довіра” для ін’єкційних споживачів наркотиків, 69 консультативних пунктів у притулках для неповнолітніх, 39 консультативних пунктів у виправних колоніях, 13 консультативних пунктів у школах соціальної реабілітації, 11 спеціалізованих формувань “Інформаційний центр з профілактики ВІЛ/СНІДу” [3, с.8].

До кризових центрів соціально-психологічної допомоги з початку цього року звернулося більше ніж 800 осіб, серед яких і молодь у кризовій ситуації, спричиненій, зокрема, суїцидальним настроєм [3, с.11].

Упродовж I півріччя 2004 р. проведено 17943 групові заходи (лекції, тренінги, відеолекторії) щодо формування здорового способу життя та профілактики негативних явищ у дитячому та молодіжному середовищах. У групових заходах взяли участь 446 992 особи [3, с.12].

Питання профілактики негативних явищ у дитячому та молодіжному середовищах висвітлюється у засобах масової інформації – 2661 публікація за I півріччя 2004 р. – та на радіо – 717 виходів у ефір за цей же період [3, с.15].

Надаючи значної уваги профілактиці негативних явищ у дитячому та молодіжному середовищі, Державний центр ССМ спільно з Українським центром профілактики і боротьби зі СНІДом МОЗ України, Інститутом соціальної та політичної психології АНУ України видав інформаційний бюлетень “Проблеми ВІЛ – інфекції, наркоманії та ПСШ в Україні” (1200 примірників). До збірки увійшла інформація про захворювання та розлади

Сабані Надія. Діяльність центрів соціальних служб для молоді: профілактика суїциду, психіки і поведінки внаслідок вживання психоактивних речовин тощо [3, с.23].

У I півріччі 2004 р. Державним центром ССМ проведено Всеукраїнський семінар з питань діяльності кризових центрів соціально-психологічної допомоги (спільно з Сумським ОЦССМ) з метою опрацювання технологій, форм та методів роботи, обміну досвідом [3, с.24].

ССМ м. Києва підготовлено низку програм, спрямованих, зокрема, на попередження та подолання негативних явищ у молодіжному середовищі. Серед них – програма роботи з підлітками та молоддю, що знаходиться у кризовому стані й тяжіє до суїциду. Змістом програми є забезпечення доступності та своєчасності психологічної допомоги людям, схильним до суїциду, незалежно від їх соціального статусу та місця проживання. Програмою передбачено надання допомоги молоді, схильної до суїцидальної поведінки; вивчення означених проблем; організацію роботи з батьками, діти яких мали попередні спроби самогубства; підтримку осіб, які залишилися живими після спроби самогубства [4, с.28].

Слід зазначити, що в останні роки широко впроваджуються технології соціально-педагогічної діяльності: соціальний менеджмент, соціальна реклама, тісна взаємодія із засобами масової інформації, масові акції та заходи – фестивалі, марафони, свята, виставки, науково-методичні семінари, тренінги, круглі столи тощо [5, с.5].

Одним із пріоритетних напрямів діяльності центрів ССМ в сучасних умовах стала робота спеціалізованої соціальної служби “Телефон довіри”. Протягом 2000 року в центрах ССМ діяло 142 таких спеціалізованих формувань, спеціалістами яких було надано 105945 послуг. Статистичні звіти свідчать, що за останні роки збільшилася кількість звернень абонентів із сексуальних проблем, суїциду та гоміциду.

Таблиця 1.

Звернення до телефону довіри відносно суїциду та гоміциду

| Рік  | Всього звернень | Із них за віком та статтю |      |          |      |          |      |          |      |             |      |
|------|-----------------|---------------------------|------|----------|------|----------|------|----------|------|-------------|------|
|      |                 | До 15 р.                  |      | 15-18 р. |      | 18-23 р. |      | 23-28 р. |      | Понад 28 р. |      |
|      |                 | чол.                      | жін. | чол.     | жін. | чол.     | жін. | чол.     | жін. | чол.        | жін. |
| 2000 | 759             | 36                        | 42   | 59       | 86   | 83       | 88   | 65       | 61   | 109         | 130  |
| 2002 | 1244            | 108                       | 130  | 109      | 121  | 139      | 97   | 75       | 94   | 148         | 223  |

Аналіз цих звернень свідчить, що у віці до 15 р. та у віці понад 28 р. домінують жінки, чоловіків хвилює ця проблема більше, ніж жінок, у віці від 19 до 23 років (у 1,6 р. частіше) [6, с.54, 59-60].

Традиційно вважають, що служба “Телефон довіри” бере початок з 1953 р., коли англійські священники Пітер Уест і Чад Вара дозволили телефонувати на свої службові номери тим, хто розчубився, почувася себе

самотнім або ж вирішив покінчити життя самогубством. М.І.Хайкін виводить початок служби “Телефон довіри” від 1908 р., коли нью-йоркському пастору Гаррі Уоррену записно передали прохання жінки, яка почувала в невеликому готелі міста, привести до неї священика. Пастор зателефонував уранці, але жінка була вже мертва. В Біблії лежала записка: “Якби пастор відгукнувся на мій поклик, я, можливо, не пішла б з життя”. Крик відчаю жінки, що загинула, вразив Уоррена, і після цього він вирішив заснувати добровільне товариство, котре в будь-яку хвилину могло б відгукнутися на заклик про допомогу. Так виникла перша в світі Телефонна Служба Довіри – “Національна Ліга – Врятуйте Життя!”. Пізніше аналогічні служби засновано в інших країнах: “Самаряни” в Англії, “Лікарська допомога тим, хто втомився від життя” в Австралії, “Життя” в Угорщині, “Лінія довіри” в Чехословаччині [7, с.50].

При центрах ССМ “Телефони довіри” створюються з метою надання допомоги підліткам і молоді, що переживають кризовий стан, профілактики і попередження девіантної, делінквідної і суїцидної поведінки в даній категорії населення. При заснуванні “Телефону довіри” керуються, в основному, “Положенням про “Телефон довіри” для підлітків і молоді”, розробленим І.Д.Зверевою, Г.М.Лактіоною, М.Д.Турбіною [8]. З особами, що телефонують з приводу самогубства, психологи радять говорити спокійно і тепло, не втрачаючи свого спокою; проявляти віру в те, що клієнт зуміє справитися зі своїми проблемами. При яскраво вираженій небезпеці, коли є підозра, що абонент прийняв смертельну дозу ліків тощо, слід негайно вияснити назву таблеток, кількість, час прийому, телефон та адресу потерпілого і відправити на місце події “швидку допомогу”.

Правопорушення і злочинність у дитячому та молодіжному середовищах є одним із факторів ризику, що призводять до самогубств. Тому діяльність обласних, районних, міських центрів спрямована на створення умов, що сприяють соціальній адаптації і самореалізації молодих людей в інтересах особистості, суспільства та держави.

Формування здорового способу життя здійснюється через профілактику тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії, ВІЛ/СНІДу, захворювань, що передаються статевим шляхом тощо. За цим напрямом розроблено та реалізується ЦССМ майже 300 програм. Зокрема з питань профілактики тютюнопаління, алкоголізму та наркоманії 157 програм, з профілактики венеричних захворювань, ВІЛ/СНІДу, з питань статевого виховання – 143 програми. Ось окремі з них:

– “Школа здорового способу життя” Кримського Республіканського ЦССМ, мета якої – створення ціннісно-привабливих моделей поведінки,

Сабан Надин Діяльність центрів соціальних служб для молоді: профілактика суїциду формування в підлітків настанов на збереження та зміцнення фізичного і психічного здоров'я тощо:

– “Гармонія” Запорізького ОЦССМ, яка спрямована на збереження психічного, сексуального та духовного здоров'я молодого покоління;

– “Абетка для всіх” Дніпропетровського ОЦССМ, яка здійснюється в напрямі збереження репродуктивного здоров'я молоді [9, с.42].

Клієнтами ЦССМ виступають учнівська та студентська молодь, батьки, вихованці притулків для неповнолітніх, виховних колоній для неповнолітніх, “діти вулиці”, бездоглядні діти, а також представники кризових категорій молоді, зокрема, ті особи, які зловживають алкоголем, психотропними чи токсичними речовинами, вчинили спробу суїциду чи виявили схильність до нього, хворі на СНІД тощо.

Система профілактичних заходів представлена різними видами соціальної роботи, до яких належать різноманітні акції, фестивалі, естафети молодіжних організацій, конкурси, сюжетно-рольові ігри, тренінги тощо, причому використовуються пропедевтичні програми вітчизняного та закордонного виробництва. Спеціалістами центрів ССМ та волонтерами поширюються рекламні-інформаційні матеріали – листівки, буклети, пам'ятки, які подають корисні поради фахівців.

Одним із прикладів соціально-профілактичної роботи є участь фахівців ЦССМ у культурно-освітньому рейді пересувного центру “Молодь України”, який пройшов у вересні 2000 р. Спеціалісти проводили лекції з питань профілактики негативних явищ, формування позитивного мислення у дітей та підлітків тощо.

Фахівці центрів проводили семінари-навчання для вчителів загальноосвітніх шкіл, викладачів середніх спеціалізованих закладів. На базі пересувного культурно-освітнього центру “Молодь України” працював кінолекторій, в рамках роботи якого проводилися заняття з питань профілактики негативних явищ, що супроводжувалися демонстрацією тематичних відеороликів. На базі місцевих центрів соціальних служб для молоді працювала “гаряча лінія” “Телефону довіри”.

Надання соціально-психологічної допомоги здійснюється через систему спеціалізованих формувань центрів ССМ: стаціонарні та виїзні консультативні пункти, “Телефони довіри”, “Пошта довіри”, постійно діючі лекторії медичних занять, вечірні дівочі та юнацькі гімназії, яких станом на 2000 р. в системі центрів налічувалося 400. Діючі в системі центрів ССМ 75 клубів та клубних об'єднань даного спрямування у своїй роботі використовують психотренінгові вправи, спільні збори-походи, що дозволяє підліткам краще адаптуватися у навколишньому середовищі, набутти нових знань, навичок.

Соціально-адаптаційна та реабілітаційна допомога надається в групах взаємопідтримки ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД, яких у системі центрів ССМ створено понад 30, та у психотерапевтичних співтовариствах взаємопідтримки родичів алкоголезалежних осіб – групах “Ал-Анон”. Ці групи розв’язують проблеми співіснування і позитивного впливу на поведінку алкоголезалежних на основі принципів “12 кроків”, що передбачають покроковий перехід алкоголіка до тривалої тверезості. Всі ці служби надають екстрену психологічну допомогу молодим людям, що опинилися у скрутному становищі.

Одним із напрямів роботи спеціалізованої соціальної служби “Родина” Тернопільського ОЦССМ є профілактика правопорушень та злочинності у молодіжному середовищі. Для того, зокрема, використовують соціально-психологічні терміни, психологічні консультування з метою зняття емоційної напруги, подолання депресового стану [9, с.91-92].

Серед інших з клієнтами кризового стану працює й спеціалізована психологічна служба Українського державного центру соціальних служб для молоді. Для клієнтів проводяться тренінги та групові заняття за тематикою: “Застосування релаксації в консультуванні”, “Вирішення конфліктів у колективі”, “Психологія міжособистісних відносин”, “Діяльність групи релаксації”, “Робота групи особистісного зростання”, “Подолання особистісних проблем шляхом психологічного консультування і групової терапії” та ін. Тренінг за методом психодрами проводять психодраматисти, які мають сертифікат Європейського інституту психодрами, фахівці з тілесноорієнтованої терапії, які одержали сертифікат Московського інституту психодрами.

Проаналізувавши тематику, характер індивідуальних звернень у психологічну службу, з метою розширення послуг різним категоріям населення з грудня 2000 р. введено таку форму роботи, як “Телефон довіри вихідного дня”. Аналіз характеру звернень по ньому засвідчив, що з проблеми здоров’я та суїциду зафіксовано 12,1 % дзвінків; вживання алкоголю та токсичних речовин – 2,6 % [9, с.144]. Це доводить доцільність подальшого розвитку такої форми роботи психологічної служби.

Соціальні служби для молоді розв’язують широке коло проблем. Так, ССМ Київської міськдержадміністрації створила т.зв. денні стаціонари, де подається перша допомога. Діти проходять медичне обстеження, їх миють, переодягають, годують, потім з ними працюють психологи. Соціальні педагоги входять у контакт з безпритульними, намагаються переконати їх в необхідності змінити спосіб життя. За 2001 р. до притулків направлено близько 30 дітей, пройшли лікування в стаціонарі близько 60, поставлено на облік близько 120 дітей [10, с.8-9].

В кризових центрах, створених при соціальних службах для молоді, вивчають найбільш впливові фактори ризику суїциду. Вивчення психологічного стану осіб, які знаходяться в таких центрах, дозволяє проводити індивідуальну психологічну роботу. З метою впливу на загальний стан особистості застосовують модифіковані варіанти психодрами та геніталь-психотерапії; музики, творів мистецтва як засобів покращення емоційного стану пацієнтів.

Центри соціальних служб для молоді активно залучають до співпраці добровільних помічників-волонтерів. Станом на 01.01.2004 р. кількість волонтерів, що працюють у центрах ССМ, становить 13384. На профілактику правопорушень та негативних явищ припадає 30% усіх зайнятих волонтерів.

Великої шкоди пропедевтичній роботі з проблеми суїциду приносить неконтрольована кіноіндустрія, що пропагує насильство, кров. діяльність соціально небезпечних культурних організацій. І, навпаки, часто вирішальним аргументом у подоланні суїциду виступає віра. У більшості випадків перетинається поле діяльності світських організацій і церкви, оскільки християнство засуджує самогубство як наслідок падіння в гріх безнадійності на Боже милосердя, а також як порушення заповіді “Не убий!”.

Вищенаведене дозволяє зробити висновок, що у своїй діяльності, спрямованій на профілактику суїциду, центри соціальних служб для молоді застосовують контроль психодрам, індивідуальної психологічної роботи. Проте найкраща профілактика – дати можливість кожному усвідомити себе як особистість. Якщо людина відчуває себе потрібною хоча самій собі, якщо вона має право голосу хоча б у відношенні до самої себе – вже тому життя стає для неї великою цінністю. Тому на сьогодні є особливо актуальним і потребує ретельного дослідження питання психолого-педагогічних методів профілактики самогубств, використання їх у діяльності різних виховних інституцій.

1. Социологический энциклопедический словарь на русском, английском, немецком, французском и чешском языках. Редактор-координатор Г.В.Осипов. М.: Инфра-М-Норма. 1998. – 488 с.
2. Край Г. Психология развития. – Санкт-Петербург, 2000. – 135 с.
3. Інформаційно-аналітичний звіт про діяльність центрів соціальних служб для молоді за I півріччя 2004 року – 34 с.
4. Час молоді. Інформ-метод бюлетень. 1996. №2. К., 1996. С.2.
5. Вайнола Р.Х., Ніччук І.М., Толстоухова С.В. Соціальна робота з підлітками та молоддю. Інформ-аналіт. звіт за 2000 рік. К.: УДЦССМ, 2001. – 146 с.
6. Репродуктивне та активне здоров’я підлітків в Україні (Ситуаційний аналіз) – К., 2003. – 92 с.

1. Хайкин М.И. Телефон доверия как структурное звено в сети социальной помощи молодежи // Научно-практич. конференция "Социальная защита молодежи: состояние, проблемы и пути решения". Харьков, 1993. С.50.
2. Соціальні служби для молоді (Теорія, методика і організація роботи). К., 1992. – Вип. 1 – С.30-63.
3. Соціальна робота з підлітками та молоддю: Інформ-аналіт. вип за 2000 рік. К.: УДЦССМ, 2001. – 146 с.
4. "Щоб усі дорослі жаліли спирт" // Україна. 2002. №1. С.8-9.

*The article deals with the activities of the social services centers for young people concerning preventing suicide. The work of the "Hotline", consultation centers and specialized services was analyzed. It is proved that the activities of the centers of social services for young people include the control of a person's state of mind and individual psychological work.*

*Тетяна Спіріна*

### **СОЦІОКУЛЬТУРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДІ У ВІЛЬНИЙ ВІД НАВЧАННЯ ЧАС**

Соціальні перетворення, що відбуваються в Україні під впливом соціально-економічних реформ, призвели до зміни багатьох педагогічних орієнтирів. У сучасному соціокультурному просторі в умовах становлення нового ринку праці особливу значущість набуває виховання відповідальної, ініціативної, творчої особистості, яка спроможна реалізувати власні життєві цінності. На розв'язання цих завдань спрямовані важливі державні документи – Закон України "Про освіту", Національна доктрина розвитку освіти України, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, в яких зазначається, що успішна самореалізація молоді людини можлива лише за наявності її особистої системи цінностей, котра має бути адекватною сучасному суспільству.

Пристосуванням індивіда до наявних соціокультурних умов та цінностей суспільства узгоджується прагматична орієнтація у вихованні з адаптацією. Донедавна педагогічна наука найбільше уваги приділяла формуванню життєвих перспектив особистості на основі наявних ідеологічних установок (А.Альбицька, Б.Лихачов, В.Любицький, М.Огурцов, С.Тонков та ін.).

Ціла низка досліджень вітчизняних учених виконана з гуманістичних позицій, у яких знайшли відображення проблеми розвитку ціннісних орієнтацій молоді, що дає змогу розглядати людину як мету, а не засіб суспільного розвитку (І.Бех, В.Бутенко, В.Дряпіка, І.Зязюн, О.Мороз, В.Радул, О.Сухомлинська, Г.Шевченко та ін.).

*Спіріна Тетяна* Соціокультурна діяльність як засіб формування життєвих цінностей молоді у вільний від навчання час

Аналіз наукової літератури свідчить, що немає досліджень, які б розкривали ціннісні характеристики процесу формування життєвих цінностей молоді у позанавчальній діяльності. Час, який займає у молоді людини позанавчальна діяльність, є важливим потенційним резервом в аспекті розв'язання проблеми їх життєвого самовизначення. Тому нарізняє необхідність активніше використовувати можливості вільного від навчання часу для формування соціокультурних цінностей молоді, норм, знань, зразків життєдіяльності та творчості.

Сфера вільного від навчання часу привертає сьогодні все більшу увагу педагогів, психологів, соціологів тому, що саме тут відбувається активний контакт людини із навколишнім світом, акумулюється її життєвий досвід. "Соціокультурну діяльність відносять до такого виду життєдіяльності у вільний час, яка є сферою творчої о вдосконалення людини, розвитку її інтелектуальних, духовних сил і виступає необхідною передумовою культурного прогресу суспільства в цілому" [1, с.4-5].

У праці Н.Кузьміної всебічно характеризується культура вільного від навчання часу як фактора соціалізації особистості. Критеріями такої культури автор вважає сталість, повторюваність тих або інших видів занять у вільний від навчання час; засоби та форми дозвілленої діяльності; цільова спрямованість і мотивування занять; ступінь відповідності занять у вільний час вимогам суспільства [2].

Якщо у повсякденному житті часто відбувається ототожнення понять "вільний час" і "дозвілля", то у науковому, соціально-психологічному аспектах останнє визначається як час "самоцінної діяльності", "самоцінної поведінки" [3]. А сутність вільного від навчання часу перебуває у прямій залежності від його структурної організації та основних функцій. Вільний від навчання час поділяється на "дозвіллену" й "більш піднесену" діяльність. Останній компонент можна умовно визначити як "більш одухотворену діяльність" (В.Дряпіка) і як "соціокультурну діяльність", що не суперечить сутності явища, а лише конкретизує його.

Під соціокультурною діяльністю розуміють будь-яку діяльність, пов'язану з виробництвом, відтворенням і зміною стосунків між людьми. Але результатом будь-якої діяльності є не лише взаємостосунки між людьми, а й створення норм та цінностей, які складають культуру.

Культура тісно пов'язана із соціумом і водночас істотно від нього відрізняється, бо забезпечує у соціальному бутті людини органічний зв'язок між природними її соціальними якостями людини. В одному суспільстві можуть співіснувати різні типи культури (національні, класові, фахові, вікові тощо). Звідси – необхідність у понятті "соціокультурне", що дає можливість подолати односторонність культурологічного та соціологічного



трактувань життя в історії людства, фіксуючи подвійно-діалектичний зв'язок: єдність і розходження цих аспектів людської діяльності.

Як справедливо стверджує М.Каган: “значення розрізнення-зчеплення понять “соціальний” і “культурний” у проєкції на саму людину допомагає усвідомити, що її сутність не чисто природна (біологічна), і не чисто соціальна..., і не двостороння біо-соціальна..., а тристороння, біо-соціокультурна” [4, с.110].

Соціокультурну діяльність можна визначити як якісно новий рівень використання людиною своїх здібностей і здатностей, що виявляються у створенні культурних цінностей і спрямовуються на особистий розвиток людини через засвоєння нею певної системи знань, норм, зразків і цінностей. Це та діяльність, що забезпечує стійку рівновагу між суспільним і культурним, оскільки культурне відставання від постійних соціальних змін призводить до дезорганізації життєдіяльності, зокрема й вільного часу, особливо у молодіжному середовищі.

Отже, “соціокультурна діяльність” – це сукупність науково-інтелектуальних, художніх, естетичних та інших занять, де найбільш активно сконцентровано й ефективно здійснюється формування ціннісних орієнтацій молоді.

Ми умовно виокремлюємо соціокультурну діяльність серед інших видів діяльності, тому що вона характеризує самостійність вибору, добровільність, активність, ініціативу молодшої людини [5, с.72-78]. Соціокультурній діяльності притаманна цілеспрямованість та послідовність, адже це вияв активності, котра спрямована на досягнення визначеної мети, аналіз ситуації та середовища, де має діяти індивід.

Розглядаючи провідні риси соціокультурної діяльності, такі дослідники, як Л.Михайлова, Б.Єрасов, Т.Кисельов, Ю.Красильников, Б.Титов та інші, виокремлюють її гуманістичний, культурологічний і розвивальний характер, оскільки вона ґрунтується на культурних аспектах. Адже сама по собі соціальна діяльність без культурного підґрунтя за своїм характером може бути як прогресивною, так і регресивною, творчою або руйнівною. Отже, можна виокремити два види ціннісних характеристик: позитивну (спрямовану на соціозначущі та особистісно розвивальні цілі) й негативну (що завдає шкоду особі, культурі та суспільству).

У сьогоденних умовах формування ціннісних орієнтацій перебуває сучасна молода людина з новим способом мислення, новою уявою та ціннісною свідомістю, іншим рівнем духовних потреб, цілей життєдіяльності. Досягненню таких цілей буде сприяти соціокультурне середовище молоді. Під останнім розуміється частина соціокультурного простору (інфраструктури), яка забезпечує індивіда умовами (природними, соціальними, предметними), в яких він виступає як суб'єкт виховання суспільно

Спірін Тетяна Соціокультурна діяльність як засіб формування життєвих цінностей молоді у вільний від навчання час

значущої, культурно-творчої активності, де реалізуються його власні інтереси й особливості ціннісної свідомості.

Місця позанавчального спілкування молоддю обираються як відкриті для спостереження і контролю дорослих, так і приховані від зовнішнього споглядання, ізольовані від контролю вихователів. Останню тенденцію охарактеризував ще Л.Виготський, котрий зазначав, що у молодій людині негативне ставлення до дорослих неминуче [6].

Аналіз сфер соціокультурної діяльності, зустрічей та неформального спілкування молоді засвідчив, що існує тенденція збільшення сфер їх дозвілля, котрі більше задовольняють дозвілєві інтереси молоді. Це спортивні майданчики, стадіони, ковзанки, паркові зони, це дозвілєвий простір для вибору соціокультурної діяльності – шкільні двори, бібліотеки, театри, кінотеатри, парки, зручні місця для ігор, розваг, наближених до природи.

Таким чином, вибір сфери соціокультурної діяльності, проведення свого вільного від навчання часу детермінуються внутрішніми обставинами: гуманізація дозвілєвого середовища, створення та функціонування спеціальних центрів відпочинку та розвитку молоді. Це середовище живе і розвивається, воно є для молодшої людини нормативно-традиційною системою, яка віддзеркалює її потреби, інтереси, ціннісні орієнтації. У це середовище повинні активно входити соціокультурні процеси, які впливають на формування та динаміку ціннісної свідомості.

Позанавчальний час залишається важливим фактором у процесі особистісного розвитку молоді, формування її життєвих ціннісних орієнтацій. Ідеали раннього юнацького віку разом з потребою у самовизначенні й самоутвердженні допомагають молодій людині спланувати свої життєві перспективи, знайти оптимальні засоби їх досягнення. Прагнучи до самоутвердження, визнання своєї суб'єктивності у суспільній ієрархії життя, юнак чи дівчина намагаються більше часу проводити у спілкуванні з друзями або ж займатися улюбленою справою. На жаль, значна їх частина перебуває під впливом референтних груп, які часто несуть негативний виховний заряд, що підготує молодь на аморальні вчинки, призводить до дисгармонії у взаємостосунках з оточуючими, нехтування власними перспективами розвитку.

Потрібне активне спрямування зусиль всієї громадськості на вивчення різноманітних виховних впливів на молодь у сфері вільного від навчання часу: залучення її до соціокультурної діяльності, а “здорової” частини неформальних об'єднань – до діяльності в організованих формах молодіжних організацій; нейтралізацію негативного впливу сьогоденних суперечностей; створення ситуації, коли особистий розвиток молодшої людини буде виступати регулятором поведінки її вияву кращих якостей юнаків та дівчат.

Входження молодшої людини у соціум та набуття навиків перспективної організації в умовах сьогодення все менше опосередковується звичаями та традиціями. Численні соціологічні й психолого-педагогічні дослідження засвідчують розгубленість, втрату ідеалів, песимістичне ставлення до життя молодих людей [7; 8; 9; 10].

Дослідження особистого аспекту організації часу у сучасній психолого-педагогічній науці, яке було розпочате С.Рубінштейном, продовжується його школою (К.Альбуханова-Славська, В.Ковальов, Л.Кублицька, В.Серенкова та інші). Доробки дослідників цієї проблеми у межах концепції особистісної організації дозволя (В.Асєєв, Л.Виготський, М.Гінзбург, С.Головаха, О.Орлов, М.Толстих та інші) дали змогу умовно розкрити структуру соціокультурної діяльності на основі моделі трикомпонентної структури психіки людини: усвідомлення, переживання часу і практичне оволодіння ним.

Теоретичну та практичну значущість становить проблема розкриття ціннісного потенціалу індивіда не лише в аспекті часу, але й у взаємодії з іншими людьми в умовах мікросередовища. Педагогічний сенс формування та розвитку ціннісних орієнтацій синтезує підходи психологів та соціологів, бо розглядає індивідуума й середовище молодих людей у взаємодії.

У формуванні життєвих цілей людини виділяються два відносно самостійні плани: часове й змістовне майбутнє. Майбутнє в часі – це більш-менш точне планування свого життя, що визначає найбільш значущі сфери діяльності, розробку планів та засобів їх здійснення. Змістовне ж майбутнє пов'язується з ціннісними орієнтаціями особи, її образом світу. У перспективах особистості тут виявляються не просто життєві цілі, а й “філософія” її життя. Тому педагогічний підхід до дослідження соціокультурної діяльності припускає не лише врахування потреб молоді у визначенні свого покликання, сенсу буття, але й умов соціального і культурного середовища, довкілля.

Виділені рівні взаємодії особи й оточуючого її соціокультурного середовища, що розрізняються за ступенем розгортання індивідуальних проектів. Первинний рівень охоплює “життєвий світ” молодшої людини. Її індивідуальні особливості, склад характеру, специфіка особистого досвіду накладає відбиток на систему ціннісних орієнтацій та перспектив. Тільки на основі знання внутрішніх умов формування ціннісної свідомості індивіда, його готовності до самоактуалізації та самореалізації з'являється можливість дослідження динаміки соціокультурних цінностей.

Наступний рівень охоплює систему стосунків індивіда в межах референтних для нього груп або окремих осіб. Сприйняття навколишнього світу обумовлено знаннями та досвідом, отриманими у процесі такого

*Спіріта Істона. Соціокультурна діяльність як засіб формування життєвих цінностей молоді у вільний від навчання час.*

спілкування. Лише вступаючи у певні стосунки з іншими людьми, особа починає розуміти й усвідомлювати свої ціннісні орієнтації.

Останній рівень взаємодії особистості й середовища – це сфера суспільства, всього людства, Космосу. Формування планетарного мислення – справа перспективного майбутнього, проте виховання любові до свого народу і нації – проблема, яка повинна розв'язуватися педагогічною наукою і практикою на сучасному етапі. Водночас відзначається існування тісного зв'язку між ціннісними орієнтаціями молоді, її перспективами й глобальними світовими проблемами сучасності.

Динаміка розвитку особистісних орієнтацій молоді як виявлення духовного життя людини розглядається як мета і як засіб педагогічного процесу. Такий підхід до розгляду соціокультурних цінностей знайшов своє відбиття у працях А.Альбицької, Б.Лихачова, В.Любницького, М.Огурцова, Є.Тонкова та інших. Найбільшого розвитку тут набули питання вибору професійних та освітніх планів молоді. Формування ціннісних орієнтацій молоді, з дотриманням лише прагматичного підходу, може призвести до відчуження людини, що у свою чергу породжує відокремленість соціальних контактів, егоцентризм, песимістичні життєві перспективи тощо. Подолання відчуження, становлення життєвих ціннісних орієнтацій індивіда можливе за умов дотримання принципів: природовідповідності, культуровідповідності, цілісності. Змістовне ж майбутнє молодшої людини більш ефективно розкривається гуманістичною традицією у педагогії (Ш.Амонашвілі, В.Загвязінський, Л.Занков, І.Зянон, С.Лисенкова, В.Семенов, В. Сухомлинський та ін.), бо гуманістичний підхід визнає особистість, її перспективи як самостійну цінність. Співвідношення гуманістичного та прагматичного підходів до формування соціокультурних цінностей молоді може розв'язати зазначену проблему. Гуманістично-прагматичний підхід до формування соціокультурних цінностей молоді являє собою єдність мети педагогічного процесу – розвиток культури, внутрішнього світу молодшої людини й засобів досягнення цієї мети створенням певних педагогічних умов для досягнення молоддю особистих цілей, майбутньої життєтворчості як у навчальній, так і позанавчальній діяльності.

Соціокультурна діяльність молоді у вільний від навчання час привертає все більшу увагу педагогів, психологів, соціологів (М.Бушконєць, В.Бочарова, В.Гуров, І.Звєрева, Г.Костюк, І.Суботін, Т.Махов, Г.Філопов та ін.). Адже саме вона має зберігати традиції та відкривати нові перспективи життєвого простору, орієнтуватися на відкритість і різноманітність дозволеної діяльності юнаків і дівчат з прилученням індивіда до споживання і створення духовних цінностей культури у творчому самовиявленні, компенсаційного прилучення до тих особисто значущих

цінностей, потреба в яких поки що не задовольняється лише навчальним процесом.

Отже, є нагальна необхідність у активному спрямуванні зусиль громадськості на вивчення різноманітних виховних впливів на молодь у сфері вільного від навчання часу; залучення молоді до соціокультурної діяльності; нейтралізацію негативного впливу сьогоденних суперечностей; створення ситуацій, коли особистий розвиток індивіда буде виступати регулятором поведінки й вияву кращих якостей молодшої людини.

Соціокультурна діяльність умовно поділяється на три типи: рекреаційний, культуро-споживацький і творчо-діяльний. Такий послідовний перехід від розваг у дозвіллевій діяльності до вищого рівня творчої активності молоді призводить до формування більш складних соціокультурних відносин, формування особистісних ціннісних орієнтацій, їхнього саморозвитку і творчості. Доцільність застосування терміна „соціокультурна діяльність” пояснюється тим, що, по-перше, він дозволяє перебороти одностороннє зведення процесу формування ціннісних орієнтацій молоді лише до її соціалізації; по-друге, дає можливість здолати уявлення про позанавчальну діяльність молоді, тільки як процес їх прилучення до культури (поза включенням у систему соціальних відносин). Це органічна сукупність науково-інтелектуальних, художніх, естетичних та інших дій, де найбільш ефективно здійснюється залучення молоді до системи суспільних відношень і адекватного усвідомлення власних ціннісних орієнтацій.

У зв'язку з тим, що темпи соціально-політичних і соціально-економічних змін у суспільстві випереджають темпи зміни поколінь, сучасна молодь змушена значно частіше, ніж їхні батьки, змінювати свої ціннісні орієнтації, накреслювати нові перспективи життєдіяльності. Значущість виховної роботи з формування соціокультурних цінностей зростає, коли молода людина має визначитися у професійному майбутньому, у своїх ціннісних орієнтаціях та життєвих планах.

1. Корсун И В., Харченко С.Я. Организация свободного времени школьников. Луганск: ЛГПИ, 1988. - 77 с.
2. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. - 183 с.
3. Гордон Л.А., Клонов Э.В. Человек после работы: социальные проблемы быта и свободного времени. М.: Мысль, 1972. - 268 с.
4. Каган М.С. Философия культуры. СПб: "Петрополис", 1996. - 416 с.
5. Бриши Б.А. Педагогичні проблеми організації вільного часу школярів // Педагогіка і педагогіка. 1996. № 4. С.72-78.
6. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-и т. - М.: Педагогика, 1983. - Т.5. - 369 с.
7. Андреев Д.Л. Роза мира. М.: Иной мир, 1992. - 576 с.
8. Вебер М. Избранные произведения. - М.: Прогресс, 1990. - 804 с.

9. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-и т. - М.: Педагогика, 1983. - Т.1. - 366 с.
10. Уайт Дж. Цілі соціального виховання особистості // Філософська і соціологічна думка. 1995. № 9-10. С.180-193.

*Time which at the young man in free from educational process activity, is the important potential reserve in aspect of the decision of a problem of their vital self-determination. Therefore has ripened necessity more actively to use opportunities of free time from training for formation sociocultural values of youth, norms, knowledge, examples of ability to live and creativity*

*Оксана Титунь*

### **ДИТЯЧИЙ ІГРОВИЙ ФОЛЬКЛОР – ЧИННИК ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКА В СЕНЗИТИВНОМУ ПЕРІОДІ ФОРМУВАННЯ ЙОГО ОСОБИСТОСТІ**

На виховання дитини впливає комплекс найрізноманітніших чинників. Визначальним з-поміж них учені й практики розглядають діяльність та спілкування як головні компоненти єдності свідомості й поведінки. Відтак гру визнано найефективнішим методом стимулювання діяльності в різних її видах і формах організації. Для дитини цей вид діяльності є природним. Вільне від регламентації ігрове дійство дає змогу дитині виявляти об'єктивно і перманентно найфантастичніші бажання й мрії. Ігровий задум відкриває перед кожним вихованцем широкий простір для креативності, а також для відповідного правильного спрямування рухливої, надмірної активності, зберігаючи водночас відносну свободу дій.

Дитячу гру як засіб ефективного педагогічного впливу на формування розумових, фізичних, моральних, етичних, естетичних цінностей дитини здавна визнано педагогами (А.Макаренко, В.Сухомлинськім, М.Монтессорі, Ф.Фребель та ін.), психологами (Л.Виготський, С.Рубінштейн, Д.Ельконін, Е.Еріксон та ін.), соціологами (Н.Дж.Смельзер, І.Кон, А.Ручка та ін.), культурологами (Й.Гейзінга, О.Найден та ін.).

Проаналізуємо актуальні для започаткованого дослідження погляди вчених. Цінною нам видається думка А.Макаренка, який стверджував: якою дитина буде у грі, такою вона буде в роботі, коли виросте [6, с.10]. А от згідно з твердженнями Л.Виготського та Д.Ельконіна, гра – це явище соціальне, а також засіб відображення дитинною навколишньої дійсності; це спосіб опанування діяльністю та взаєминими з дорослими в доступній для дітей формі. Чимало позитивних рис дитячих ігор визначав свого часу й видатний американський психолог Е.Еріксон, він стверджував, що в процесі заохочення ініціативності дитина вивчено розвивається, ототож-

нюючись із дорослими і опановуючи форми поведінки у грі. У створених ігрових ситуаціях вона здатна до переживань, до їх осмислення та звільнення від негативних рис. Учений визначав гру як “найприродніший спосіб самолікування, самооздоровлення, який пропонує дитинство”. Дитина “тримає світ емоцій у своїх руках”, використовуючи ігрові предмети [9, с.618]. Подібні твердження знаходимо й у нідерландського вченого Й.Гейзінга, який у відомій праці “Людина, що грає “*Pomo ludens*”, стверджував: в основі життєдіяльності людини є гра, а для дитини гра це реальний драматизм буття, вкрай серйозна акція, її правила не здаються чимось штучним, надуманим. Саме у грі дитина переживає певні конфліктні ситуації, наслідуючи їх за формою зі світу дорослих людей [9, с.642].

В останні роки вчені багатьох країн значно пильніше придивляються до гри, вивчають її структуру, елементи та функції. Отож вважаємо за доцільне зосередитись на дослідженні дитячого ігрового фольклору задля визначення його місця в системі чинників формування особистості, яке зростає в сучасному полікультурному соціумі.

Актуальність статті зумовлена тим, що ми об'єктивно констатуємо поступову втрату набутого поколіннями національного дитячого ігрового фольклору в середовищі найвиразніших етнічних культур, не кажучи про малочисельні спільноти, які проживають сьогодні в Україні. Дитячий ігровий фольклор, рідна мова, пісні й обряди є найдорогоціннішим скарбом. Відтак його втрата – це злочин стосовно прийдешніх поколінь. Ігровий фольклор – це не лише забавка, а й водночас весела школа життя, в яку закладено народну мудрість. За словами В.Довжика “... гра записала і закодувала у своїх генах не лише народні знання, а нас із вами, наш національний характер” [8, с. 7].

Актуальність вбачаємо й у змінюваності мети виховання і навчання, де на сьогодні стрижневим є не сукупність знань, умінь і навичок, а вільний розвиток особистості людини. Отже, актуалізуємо формування базисних основ культури особистості: виховання зростаючого покоління в душі культурно-історичної спадщини, духовності нації.

Перш ніж аналізувати фольклорні ігри, вважаємо за доцільне ввести дефініцію між ними і народними іграми, оскільки поняття фольклорна гра і народна гра надалі не ототожнюватимемо. У концепції започаткованого дослідження будемо спиратись на думки П.Куаро, який зазначав: “Усе фольклорне – народне; але народне – не обов'язково фольклорне” [2, с.26]. У наведеному контексті природним виглядає існування чималої кількості тлумачень фольклору. На думку В.Проппа, фольклор – це явище духовної культури, а от дослідник В.Гусев додав до цього формулювання і такі, дещо інші види народного мистецтва, а саме: музику, танці, ігри тощо. Натомість К.Чистов вважав, що до фольклору належить і сукупність

*Гитуть Оксана* Дитячий ігровий фольклор – чинник виховання дослідника в сензитивному періоді формування його особистості.

словесних текстів, які ввійшли в устну побутову традицію певного етносу. Проте універсальним тлумаченням поняття фольклору розглядаємо наступну концепцію, що складається з трьох основних понять: фольклор – це усна народна творчість; фольклор – це комплекс словесних, словесно-музичних, ігрових видів народної творчості; фольклор – це народна художня культура загалом. Отже, в народній грі кожним народом (етносом) втілено свій власний національний фольклор.

Дитячий ігровий фольклор як своєрідна трансформація його дорослого змісту сягає корінням у глиб віків і бере свій початок з міфів. В основу фольклорної гри покладається наслідування ритуалу. За концепцією М.Еліаде, саме він мав на меті реактуалізувати первісний міф створення світу [4, с. 129]. Відповідно цього досягали постійними повторами певних дій в один і той самий час, а також поверненням до часу циклічного. Подібні ознаки відсутні в таких народних іграх, як, скажімо, кидання сніжок, каганця на санках тощо.

До дитячого ігрового фольклору належать і календарно-обрядові пісні та ігри, здебільшого весняно-літнього циклу. Їм притаманний синкретичний характер, в їх сюжеті поєднуються танці, спів та жарти, за формою виконання вони переважно хороводні і драматичні. Це ігри з тематикою землеробської праці, отже, в них як у слові чи в пластичні рухів відтворюється сівба, зростання рослини, збирання врожаю, обробка різних культур. Пісні в хороводних іграх прості, легкі для запам'ятовування. Загалом, така гра для дитини сприяла її активному входженню в обряд, була важливою в залученні дитини до дорослого життя [7, с.106]. Дитяча гра – наслідування діяльності дорослих, що простежується і на сучасному етапі: нові види діяльності забезпечують дитині нові можливості для гри, адже те, що оточує людей, завжди віддзеркалюється в іграх. Як зазначає М.Тендрякова, “І світ дітей, і штучні ігрові світи, і світ дорослих існує як неподільна єдність і як взаємовіддзеркалення” [11, с.2].

Застосування ігрового фольклору особливо важливе у вихованні дитини в сензитивний період, який відзначається надчутливістю до впливу зовнішніх чинників довкілля її реальної дієвості. Сензитивний вік (термін запропоновано вперше М.Монтессорі) – найсприятливіший для розвитку певних психічних функцій (сприймання, мовлення, пам'ять). Вони визначають психічний розвиток дитини і є вирішальними для її навчання та виховання [1, с.300]. Власне гра і сприяє розвитку сприймання, пам'яті, мовлення, долучається до етичного виховання, сприяє розвитку в дітей почуття взаємоповаги (не штовхнути в грі товариша), взаємодопомоги (допомогти слабшому, кому не все вдається в грі). Як зазначала Г.Довженко, будь-яка гра “дає почтових фантазій її творчій уяві” [3, с.16].

На конкретних прикладах різних ігор розглянемо засоби впливу дитячого ігрового фольклору на особистість. Варто наголосити, що з часом

певні ігри втратили свій первісний зв'язок з обрядовістю, а відтак і міфом, їх уже не проводять у чітко відведений для них час і у визначеному місці, як це було раніше. Тепер вони виконують суто виховну і пізнавальну функції. Більшість ігор є колективними і використовуються сучасними педагогами з метою здружити дітей, розвинути їхню спритність, пам'ять, логіку, швидкість орієнтування в просторі, забезпечити простір для виходу дитячих емоцій та енергії. Отож ігри є дещо складнішими і водночас простішими, сюжетними і безсюжетними, короткотривалими (повторюваними) і довготривалими (коли одного програвання для дітей достатньо). Якщо в самостійних дитячих іграх безпосередньо дублюються дії дорослих, повсякденні сюжети їх життя, то у фольклорних іграх є, до певної міри, застигли у часі сюжети з чіткими умовами і правилами.

Важливим компонентом у структурі гри розглядаємо розподіл ролей. Його здійснює група чи педагог, інколи спільно всі учасники педагогічного процесу за допомогою лічилка. Це уможливає формування початкових уявлень дітей про справедливість і чесність вибору, допомагає їм дотримуватися дисципліни, навчає вирішувати суперечки мирно, а не окриками й задирикуватістю. Особливо важливими у рольових іграх розглядаємо ці прийоми, коли йдеться про позитивні й негативні персонажі або ж персонаж, складніший за інших чи кращий. Наприклад, гра "Куці-баба" [10, с.38–40], за її сюжетом не кожен захоче бути куці-бабою, яка із зав'язаними очима повинна ловити інших гравців. Отож мета вихователя – застерегти дітей від поштовхів, зосередити на уважності до того, хто поряд. Таким чином привчають до культури взаємовідносин, навчають орієнтуванню в просторі і координуванню власних рухів. Чи, скажімо, гра "Зайцько" [10, с.41-42], у якій роль зайцька є досить привабливою для дітей, адже зайцько – в центрі уваги, активніший за інших гравців. Він стає у центрі кола і виконує всі прохання інших дітей. Сюди долучається типовий елемент для ігор – постановка в коло і примовляння чи хоровий спів. Такі елементи гри, зазвичай, відзначаються повторами рухів і мовленнєвих конструкцій:

*Зайцько, зайцько, вийди до нас,  
Маленький, сіренький, вийди до нас!  
Зайцько, маленький, лягай спати,  
Зайцько, сіренький, лягай спати!  
Зайцько, вставай,  
Сіренький, вставай,  
Ой да кося, вставай!*

Подібні повтори сприяють легшому запам'ятовуванню сценарію гри, адже діти краще сприймають повторювані конструкції з поступовим

*Титуль Оксана.* Дитячий провідний фольклор – чинник виховання дошкільника в сензитивному періоді формування його особистості.

ускладненням змісту її завдань, а ніж їх просте накопичення. Як бачимо на прикладі цієї гри, до її ровних дій долучаються пізнавальні завдання: вивчення зменшувально-пестливих слів, копіювання поведінки зайця. Ігри такого типу стануть в нагоді вихователю, щоб у дитячому колективі простежити, з ким діти товаришують, а кого їй порують. Наприкінці сюжету "зайцько" має помінятися місцями з кимось із дітей. Очевидно, що дитина обере того, хто їй до вподоби чи з ким вона товаришує. Вихователю варто звернути увагу на тих дітей, яких ніколи не вибирають і з'ясувати основні причини.

Для дитячого ігрового фольклору властиві ігри типові, тобто зі схожими композиційними принципами і правилами, які різняться лише окремими героями і незначними сюжетними відгалуженнями. Це також важливо у виховному процесі, адже дітям одразу важко засвоїти кілька абсолютно нових ігор, а в одну гратися набридає.

Схожою на гру "Зайцько" є гра "Перепілка" [3, с.270]. Її принцип – аналогічний. Обирається один герой – перепілка. Діти в колі хором приспівують і після кожної змістовно завершеної текстової одиниці перепілка повинна виконувати ті чи інші дії. Якщо ж у грі "Зайцько" гурт казав, що робити зайчику, то тут, відповідно до означника, перепілочка має сама виконати відповідні дії:

*А в перепілки да головка болять.  
Тут була, тут була перепілочка,  
Тут була, тут була краснопірочка.  
(Перепілка тримається за голову)  
А в перепілки да очіці болять.  
Тут була, тут була перепілочка,  
Тут була, тут була краснопірочка.  
(Перепілка береться за очі)*

Спостерігаємо важливий елемент співвіднесення того, що називають, з його реальним відповідником: очі, голова, живіт, ноги тощо. Ця гра має на меті закріпити назви частин тіла дитини. Аналогічно до попередньої гри, використано повтор, постановка дітей в коло, лічилки на початку гри, хороводний спів та ін.

Зауважимо, що ігри доцільно поділяти за можливістю дублювання діяльності дорослих (наприклад, сіяння проса) і такі, що відтворюють поведінку чи риси тварин (новк і зайці, гуси і лисця). Друга група ігор допомагає засвоїти дітям набуті в процесі занять знання про особливості поведінки певних тварин, наочно з'ясувати різницю між хижими і свійськими. Наприклад, гра "У кози" [10, с.49–51]. Аналогічно на початку використовується лічилка, однак без хорового епізоду. Проте є повторюваність дій і реплік з простором для нової інформації, своєрідний для

фольклорних ігор рух колом. Зміст гри вбачаємо в тому, що вовк полює на козенят, доки коза йде в ліс за дровами, молоком, травою тощо. Тут присутній чіткий поділ на “хороших” козенят, турботливу маму і “поганого” вовка. Цікаво, що вовк, перш ніж напастися на козенят, говорить “Ваша мамка дика з’їла гнилого індика!” Ці слова промовляє негативний персонаж, отже, можна наголосити дітям, що виховані люди не використовують брутальні вирази і слова. Таким чином, виділяємо елемент морально-етичного виховання.

З-поміж ігор, що відтворюють людську діяльність, виокремлюємо й такі ігри, що відображають процес землеробської праці чи якогось ремесла. Наприклад, гра “Шевчик” [3, с.279]. У її сюжеті детально описано пошиття черевичок, при чому шевчик у центрі кола має імітувати всі слова пісні:

*А чи бачив ти, як шевчик шкіру в воді мочє?*

*Ой так, так, братику, шкіру в воді мочє.*

*А чи бачив ти, як шевчик шкіру натягас?*

*Ой так, так, братику, шкіру натягас...*

У грі аналогічно застосовуються повтори, які полегшують запам’ятовування, сприйняття дитиною на слух, адже серед типових фраз вона чітко визначить нове, неповторюване і зверне на нього увагу. У цьому випадку – почергові дії шевця з певною їх послідовністю, яку неприпустимо порушувати.

У грі “Редька” [10, с.26–27] відтворено процес висаджування рослин з імітацією відповідних дій. Це знайомить дитину з обов’язковими аспектами землеробства: копанням землі, саджанням насіння, його поливання, сапання, а потім збиранням врожаю. Тут відсутнє вставання в коло, одну дитину вибирають “сусідкою”, інші діти розбиваються парами. До них почергово підходить сусідка та імітує чи то сапання, чи то поливання, однак у структурах діалогів є обов’язкові повтори і рухи в колі.

Як бачимо, елемент повтору, циклічності присутній у всіх фольклорних іграх, що раніше, в дорослих іграх, переслідувало мету реактуалізувати прадавній міф. Власне повтор дій і слів-замовлянь, обирання ведучого, тобто центру дії, в грі є реліктами цього прагнення. Однак дитяча гра втратила функцію міфотворчості й на певному етапі історичного розвитку постала як самостійна дитяча гра із запозиченням у дорослих форми і окремих компонентів. Повтор гри поколіннями зумовив вироблення чітких правил, однак втратив темпорально-локальну обов’язковість.

Проаналізувавши низку фольклорних дитячих ігор, доходимо висновку про те, що гра посідає важливе місце як чинник становлення особистості дитини в сензитивному періоді. Оскільки її зміст і засоби самовираження створюють такі ситуації, в яких дитина вчиться спілкуватися з колективом, контролювати увагу, фізичне навантаження, швидко реагу-

*Гитиць Оксана* Дитячий ігровий фольклор – чинник виховання дошкільника в сензитивному періоді формування його особистості

вати, координувати свою поведінку з поведінкою інших, допомагати друзям, вивчати назви тварин та їхні специфічні риси, знайомити з різними видами людської діяльності, готуючи таким чином дитину до складніших видів діяльності й дорослого життя.

Якщо гра координується й цілепокладається дорослим, то дитина привчається контролювати свою силу, вибачатися за випадкові незручності для товаришів, миттєво реагувати на ситуацію, вирізняти позитивне і негативне в сутності персонажів, аналізуючи їх відповідні дії, розвиває пам’ять та уяву. До початку гри необхідно назвати її, якщо вона дітям відома, малюки одразу зорієнтуються, що від них вимагається за умови її багаторазового включення в педагогічний процес. Сучасна дитяча гра відтворює сучасну дитині дійсність, натомість фольклорні ігри, що спираються на різні джерела і виникали в різні історичні періоди, уможлиблюють дітям ознайомлення зі звичаями та заняттями їх пращурів, особливостями національної культури, виступаючи водночас важливим чинником формування їх національної самоідентичності.

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Давлетов К. Фольклор как вид искусства. Москва: Наука, 1966. – 365 с.
3. Дитячий фольклор. Київ: Дашко, 1986. – 304 с.
4. Еліаде М. Мефістофель і андрогін / Пер. з нім. фр. англ. Г. Кьорян. В. Сахно. Київ: Видавництво Софії Павличко “Основи”, 2001. – 591 с.
5. Заброцький М. Основи вікової психології. Навчальний посібник. Тернопіль: Богдан, 2002. – 112 с.
6. Онисюк О. Моральна поведінка дитини в ігровій діяльності // Початкова школа. № 6. 1999. – С. 9-11.
7. Педагогіка міжнародного об’єднання / под ред. Д.І. Латиншиної. Москва: Гардарика, 2004. – 320 с.
8. Пивень С. Грайтеся, на здоров’я! // Дитячий садок. 2005. № 1. – С. 7.
9. Роменець В., Маноха І. Історія психології ХХ століття. Київ: Либідь, 1998. – 988 с.
10. Рухливі, веселі, винахідливі Дитячі ігри та розваги. Київ: Богдана, 1995. – 136 с.
11. Тендржова М. Відзеркалювання часу в дитячій грі // Дитячий садок. 2005. № 1. – С. 2.

*The article deals with the folklore games for children, namely, the importance and place of the folklore games in the process of upbringing in the sensitive period of life are investigated. The folklore games potentialities to facilitate the positive traits are examined. The folklore games help to get acquainted with the surroundings and glorious past of the people.*

*Тетяна Завгородня*

**СПІВПРАЦЯ КЕРІВНИКІВ ПЕДПРАКТИКИ, ВЧИТЕЛІВ І СТУДЕНТІВ – ВАЖЛИВА УМОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ (РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ)**

Важливою формою підготовки майбутніх вчителів є педагогічна практика різних видів. Майбутні вчителі, беручи в ній участь, набувають професійних умінь, вчать визначати, відповідно до рівня розвитку, підготовленості та вихованості учнів, мету і завдання навчання й виховання, на основі психолого-педагогічної діагностики та прогнозування виробляють стратегію навчально-виховного процесу, використовують різні форми, методи, засоби та прийоми організації педагогічного процесу, аналізують, узагальнюють та корегують його, вивчають і узагальнюють передовий педагогічний досвід учителів – майстрів своєї справи.

Сьогодні, за словами В. Андрущенка, вчитель має бути “справді народний – професійно підготовлений і духовно багатий”, бо він є “ключова фігура гуманітарної сфери українського суспільства” [1]. Для досягнення цього, на думку О.Савченко, необхідно не тільки позбавити зміст освіти в закладах з підготовки вчителів надмірної структурованості, посилити його культурологічний аспект, цілеспрямовано формувати в майбутніх педагогів інтегровані професійні уміння, які мають універсальний характер, але й “підвищити обсяг і якість педагогічної практики” [2].

Тому не дивно, що проблема вдосконалення організації педагогічної практики майбутніх вчителів завжди була і є 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 та ін. Питання змісту підготовки майбутніх учителів до виховної роботи у школі відображені у працях С.Бондаренко, А.Ковальова, Г.Тарасенко; змісту педагогічної практики присвячені дослідження Ю.Грицай, Ю.Поліщук, А.Сидоренко.

Але, як засвідчує досвід підготовки майбутніх педагогів, належно організувати різноманітні форми педагогічної практики – це тільки половина справи. Не менш важливо, щоб викладачам, керівникам практики, вчителям, адміністрації навчальних закладів – організаторам практики – вступити зі студентами в активний діалог, встановити партнерські стосунки. Саме проблема співпраці керівників педпрактики зі студентами не розроблена. Тому мета запропонованої статті полягає у тому, щоб на підставі емпіричного матеріалу, одержаного під час

*Завгородня Тетяна. Співпраця керівників педпрактики, вчителів і студентів: важлива умова підготовки майбутніх педагогів (ретроспективний аналіз).*

проведеної нами експерименту, довести, що важливою умовою підвищення ефективності педагогічної практики як форми навчання майбутніх вчителів є необхідність покращення співпраці її керівників, учителів і студентів. Підтвердженням цієї думки є те, що кожній третій із опитованих студентів вищих навчальних закладів з підготовки вчителів сьогодні (2003 р.) назвав цей показник як вирішальний при визначенні ефективності впливу педагогічної практики на становлення особистості майбутнього вчителя.

Відповіді на питання “Який стиль керівництва студентами переважав у Ваших керівників та вчителів шкіл?” показали, що хоча більшість студентів (65%) назвала демократичний стиль керівництва, все ж таки кожний п’ятий назвав авторитарний, а 13% – ліберальний. Заслуговує на увагу той факт, що під час останньої педпрактики на V курсі різко змінюється оцінка студентами типу стосунків. Так, у чотири рази зросла кількість студентів, які вважають, що домінує авторитарний стиль, при цьому в 5 разів зменшується оцінка студентами ліберального стилю та не надто зменшується чисельність тих, хто назвав стиль керівництва демократичним. З наведених даних може випливати два висновки. Ймовірно, до студентів під час першої і другої педпрактик (3 і 4 курси) люди, які причетні до неї, ставляться більш ліберально, враховуючи відсутність у них досвіду практичної роботи, а під час останньої (5 курс) вимогливість до студентів зростає. Не виключено, що студенти змінили критерії оцінки під впливом стилю керівництва адміністрацією навчального закладу та вчителями.

Доповненням до отриманої інформації можуть бути відповіді студентів на запитання “Які стосунки склалися у Вас з керівниками педпрактики?” Еволюцію типу стосунків студентів з керівниками педпрактики зображено у наступній таблиці.

| Курс | Тип стосунків у % |            |           |              |
|------|-------------------|------------|-----------|--------------|
|      | ділові            | товариські | напружені | не відповіли |
| IV   | 64                | 28         | 0         | 8            |
| V    | 48                | 48         | 4         | 0            |

Аналіз отриманих результатів засвідчує, що студенти випускного курсу педагогічних спеціальностей, оцінюючи стосунки, які склалися між ними і керівниками педпрактики, надають перевагу товариському стилю спілкування, але дуже показово, що жоден з майбутніх вчителів не зазначив, що в них із керівником були стосунки і ділові, і товариські.

Однією з причин такого становища, очевидно, є те, що інколи керівниками педпрактики призначаються люди, які не мають достатнього досвіду роботи в навчальних закладах. Крім того, брак годин, які виділяються навчальним планом на керівництво педпрактикою, обумовлює велику кількість об'єктів керівництва, що не дозволяє методисту надавати якісну допомогу, особливо в організації опіки дітей, проведенні виховної роботи тощо. Нарешті, кафедрами, факультетами не вироблено єдиних вимог для керівників педагогічної практики з урахуванням демократизації та гуманізації управління навчально-виховним процесом. Не випадково тільки 28% студентів вважають, що під час педагогічної практики забезпечується єдність вимог навчального закладу і школи до студентів. Переважна більшість майбутніх педагогів (70%) висловлює думку, що ця єдність забезпечується лише частково, а 2% опитаних зазначають, що єдність вимог взагалі не забезпечується. За результатами дослідження можна зробити висновок, що констатація єдності вимог школи й навчального закладу зменшується на 12% від другої до третьої практики. Цей факт можна пояснити тим, що студенти під час останньої практики вже більш досвідчені і розуміють, що від них вимагають. У той же час кількість студентів, які вважають, що єдність вимог до них викладачів університету і школи під час педпрактики забезпечується достатньо, зростає на ті ж 12%.

Серед пропозицій щодо вдосконалення педпрактики п'ятикурсники поряд із побажаннями про збільшення терміну проходження практики (50% респондентів), спрощення звітності (55%) зробили наголос (кожний другий) на необхідності вдосконалення її методичного забезпечення. Важливою умовою підвищення ефективності педагогічної практики вони вважають покращення стосунків між ними та учителями і методистами. Таку думку висловили 48% четвертокурсників і 12% п'ятикурсників. Крім цього, студенти відстоюють думку про необхідність покращення їх методичної підготовки як до організації навчального процесу, так і в більшій мірі до виховання. На думку випускників (88%), ефективність педагогічної практики залежить не тільки від рівня їх знань з педагогіки, психології, методики викладання предмета, але й від їх власної відповідальності і старанності (76%), а також від наявності методичної літератури (56%). Слід зауважити, що наведені показники зростають у середньому на 20% від першої практики до останньої (на випускному курсі).

Варто пригадати, що цікавий досвід співпраці вчителів, методистів та практикантів існував у Галичині в 20–30-х роках ХХ ст. Тоді дуже відповідально ставилися до підбору керівників педагогічної практики. Вважалося, що до цієї відповідальної праці можуть залучатися тільки

Завгородня Тетяна. Співпраця керівників педпрактики, вчителів і студентів – важлива умова підготовки майбутніх педагогів (ретроспективний аналіз)

найбільш досвідчені вчителі народних шкіл, які з року в рік підтверджували професійне і громадянське право здійснювати підготовку педагогічних фахівців. Сьогодні теж на порядку денному стоїть питання, "кому ми віддамо право опікуватися студентом у школі, якому педагогу, які він методи сповідує. Бо, знов-таки, за час практики можна акцентувати діяльність студента, майбутнього педагога, і на одних аспектах, і на інших" [Кремінь]. Додамо, що організація педагогічної практики в Галичині базувалася на тісному взаємозв'язку викладачів семінарії з вчителями школи вправ (базова школа), яка здебільшого існувала при семінарії, що сприяло активній участі семінаристів у навчально-виховному процесі школи ще до офіційного терміну проходження педпрактики.

Під час педагогічної практики використовувалися різні форми співпраці її керівників зі студентами, методи контролю та стимулювання учнів-практикантів; підготовчі конференції, де обговорювався зміст матеріалу, що планувався до використання на пробному уроці; загальні конференції – для ознайомлення з проблемами виховання й навчання, безпосередньо пов'язані з життям конкретної школи вправ; періодичні конференції, на яких дискусія відбувалася з приводу вже проведених пробних уроків; підсумкові конференції, присвячені результатам педагогічної практики.

Після завершення педагогічної практики школа видавала кожному майбутньому педагогові підтвердження-характеристику ("засвідчення"). Перед тим, як її скласти, методист мав дати з приводу кожного "кандидата в педагога" відповіді на запитання спеціальної анкети. Наводимо зразок анкети Державної педагогії у Львові [3].

“Професійний рівень вчителів:

- а) добросовісні відношення до обов'язків (дуже солідно, солідно, досить солідно, нерівномірно...);
- б) стосунки з учнями (дуже приємні, приязні, досить приязні, симпатичні, стосовні...);
- в) стосунки з керівництвом та персоналом школи;
- г) підготовка як спеціаліста;
- д) робота над власним самовдосконаленням:
  - знання програм, наказів, розпоряджень, інструкцій;
  - організаторські здібності та вміння керувати;
  - спеціальні здібності.

Загальні цінності:

- загальна інтелігентність;
- розумова культура;



- ідейність (переконаність);
- самодіяльність (ініціатива);
- енергійність;
- почуття відповідальності.

Як бачимо, оцінювалися не тільки професійний, загальнокультурний рівні, моральні якості, але й також стосунки з учнями, керівництвом та персоналом школи. Якщо ж були порушені деякі вимоги і, наприклад, не було встановлено дружніх стосунків з учнями, поважних, вимогливих один до одного стосунків з керівництвом та персоналом школи, то педагогічна практика продовжувалася. Аналогічне рішення приймалося і тоді, коли ставлення до проведення практики з боку учня було безвідповідальним [4].

Таким чином, педагогічна практика, яка проводилася в умовах, наближених до тих, у яких майбутнім учителям доведеться працювати, була важливою формою одержання професійної педагогічної підготовки. Під час педагогічної практики учні набували умінь і навичок організації навчально-виховного процесу на основі використання основних ідей педології, здійснення індивідуального підходу до учнів тощо. Крім того, спілкування з дітьми, досвідченими колегами сприяло розвитку в них таких задатків і здібностей, які формували особистість майбутнього вчителя.

Ретроспективний аналіз досвіду організації педагогічної практики в сучасній Україні та Галичині у міжвоєнний період, форм співпраці керівників педпрактики та майбутніх педагогів засвідчує, що її ефективність щодо становлення майбутнього вчителя залежить у значній мірі від морально-психологічного клімату під час її проведення, від стосунків, які складаються між керівниками педпрактики, методистом, учителем і студентом.

1. Андрущенко В. Ми маємо вишукати нового вчителя... // Освіта України. 2003. №44-45. – С.6
2. Савченко О. Функціональний підхід при підготовці майбутнього вчителя // Освіта України. 2003. № 44-45. С.7.
3. Центральний Державний історичний архів (м. Львів). Ф. 179, оп. 3, спр. 1506, арк. 561.
4. Центральний Державний історичний архів (м. Львів). Ф. 179, оп. 3, спр. 2585, арк.26-37.

*On the basis of collected materials the article is exposed the necessity of the co-work of teachers, students and leaders of pedagogical practice in the process of the preparation of future teachers. The author uses the experience of solving of this problem in Galician schooling in 20-30-ies of the XX s.*

## УКРАЇНСЬКЕ ЖІНОЦТВО БУКОВИНИ НА ШЛЯХУ НАЦІОНАЛЬНОГО ПРОСВІТНИЦТВА (кінець XIX – початок XX ст.)

Останній період австрійської окупації Буковини як окремого коронної о краю (восводства) гамбурзької монархії був досить бідним на історико-політичні події, окрім тих, що супроводжувались світовою війною. Водночас цей період спричинив чимало змін у культурно-національному, громадсько-політичному та релігійному житті буковинців. Для українського народу цей етап важливий і тим, що саме з цього періоду розпочинається самоорганізація українців, посилення національної свідомості буковинців. Узагальнено це виявилось у інтенсивній праці на культурній, громадській, політичній та релігійній ниві [4].

В означений період відчутно активізується діяльність жінок, які зазвичай не стояли осторонь соціальних і релігійних подій в краї. У центрі їх уваги постійно перебували питання освіти жінок, яку розцінювали як їх основний шлях, щоб вирватися з тепер нерівноправності, зрівноважити права з чоловіками. Окремі представники чоловічої статі розглядали діячів жіночої статі в числі першорядних членів суспільства. Автор статті “Російська освіта і культура в дзеркалі статистики” зазначає в часописі “Буковина” за 1895 рік так: “...Щодо освіти жіноцтва, треба зауважити, що на Україні дівочі школи були ще з початку XI віку. Не відомо скільки їх було і яка властива була їм програма. Однак-ж історія України взагалі свідчить нам, що жінчина на Україні не була рабинею темноти, не була невольницею свого чоловіка, невольницею життя в “теремах”, а була з чоловіком майже рівноправною” (збережено тодішній стиль) [3].

Отже, освіта була першою сходинкою на шляху самоутвердження, самоусвідомлення жінкою власного статусу в тогочасному суспільстві. Жінки бажали не лише навчатись, а й працювати на педагогічній ниві, поширюючи освіту в широких колах. Так, у 1870 р. в Чернівцях засновано першу державну учительську семінарію, що в 1872 р. відкрила жіночий відділ. Викладання велося німецькою мовою, хоча згодом було створено українське, румунське, німецьке відділення. З 1909 р. майбутні українські вчителі народної школи здобували освіту вже на відповідному відділенні семінарії, що дозволяло підвищувати якість підготовки українських педагогів. Зазначимо, що вирішувалась здебільшого не вся проблема. Особливо це стосувалось жіночого відділу вчительської семінарії в зв'язку з тим, що заклад був чи не єдиним у краї, в якому жінки могли одержувати середню освіту. Чимало з них вступали до семінарії не для того, щоб присвятити себе вчительській справі, а задля крапчик знань. Навіть якщо

випускниці бажали працювати, українська народна школа не мала з цього великої користі, оскільки за національністю більшість семінаристок були польками чи німкенями. Отож вони не володіли крайовими мовами і децю принижували їх статус в сільського населення. Вони погоджувались працювати тільки в міських школах [9].

Як засвідчує О.В.Ботушанський в статті “Зайнятість населення Буковини за національним складом”, в сільському і лісовому господарстві було зайнято 265829 українців (87,1% від усіх українців краю). Окрім них, найвиразнішими “сільськогосподарськими” національностями були угорці та румуни. Селянство Буковини, що становило 569238 осіб, в своїй абсолютній більшості складалося з українців (46,7%) та румунів (42,2%) – разом 88, 9%. Отож можемо говорити про очевидну нестачу кваліфікованих жіночих педагогічних кадрів в українських народних школах Буковини кінця ХІХ – початку ХХ століть.

Згодом дирекція вчительської семінарії була змушена прислухатись до справедливих вимог громадськості краю і поступово почала зараховувати на навчання в семінарію більше українських та румунських дівчат. Причетність до “високого роду” була не обов’язковою, хоча зважали на їхню відповідність мовній потребі переважної частини буковинського населення. Окрім того, товариством “Українська школа” у 1909р. було засновано й приватну українську семінарію для дівчат. Завдяки високій оцінці педагогічної діяльності вона набула статусу державної згідно з рішенням Міністерства освіти в 1913р. Справжнім святом став перший випуск у вчительській семінарії наприкінці 1912–1913 навчального року відразу ж після випускного іспиту. Шкільний інспектор Григорій Нікоревич виголосив промову, в якій зауважував, що “Сьогодні розвинулась перед п’ятьма роками заснована школа до повної учительської семінарії. Сьогодні видає вона свої перші плоди, бо сьогодні покидає школу гарне число абсолювенток із свідоцтвом зрілості в руках. Сі абсолювентки вже не учениці, вони вже наші товаришки, що стоять із нами поряд до боротьби за народну справу, до боротьби проти темноти. Вони покликані будити національну свідомість головною між нашим жіноцтвом. Вчительська семінарія се не аби який здобуток товариства “Українська школа” в Чернівцях” (збережено тодішній стиль) [9].

Окрім праці на педагогічній ниві у школах Буковини жінки поширювали освіту та зберігали українську самобутність, утворюючи різні товариства. Для діяльності перших жіночих організацій Буковини притаманною була в основному культурно-просвітницька та благодійна спрямованість.

На підставі аналізу джерельної бази дослідження можемо стверджувати, що першою організацією українок правомірно розглядати товариство “Мироносиці”. Його створили при греко-католицькій церкві в Чернівцях

*Гісень Олександра. Українське жіноцтво Буковини на шляху національного просвітництва (кінець ХІХ – початок ХХ ст.).*

у 1886 р. Завданнями товариства передбачалось надання освіти вбогим дівчатам і дітям-сиротам, бо “треба було виховувати дітей у різному дусі, щоб протидіяти німецьким впливам шкіл та румунізаторським виховним установам” [1]. З 1896–1897 рр. товариство приступало до облаштування в Чернівцях першого дитячого садка (“захоронки”) приблизно для 40 дітей. “Мироносиці” організували різні виставки, а саме: квітів, українського народного мистецтва тощо.

Важливою віхою в житті буковинського жіноцтва розглядаємо створення в 1894 році “Общества руських женщин”. Його організатором і головним провідником була родина москвофілів Геровських, що прагнули забезпечити “панування москвофільських ідей”. “Общество руських женщин” аналогічно розглядало першочерговим розв’язання добродійних й окремих просвітницьких завдань. Задекларувавши не заглиблюватись у міжнаціональні питання, його члени обстоювали права членства в ньому жінок усіх віросповідань. Організація жінок переслідувала мету піднесення культури і просвіти жінок руської (української) народності Буковини. Створене товариство намагалося досягти означеної мети такими шляхами: переконання батьків відсилати дітей на навчання в школи; надання стипендій, премій та інших матеріальних заохочень; розповсюдження й видання книг, листівок, газет та ін.; заснування народних шкіл, курсів для організації домашніх промислів. Незважаючи на зазначену фінансову допомогу через гострі суперечки народовців та москвофілів члени товариства так і не змогли розгорнути широку діяльність. О. Кобилянська писала про пануючу в товаристві атмосферу так: “Сліпий фанатизм вбиває всі благодні почуття”. Проте за час існування товариством відкрито дівочу бурсу, яка мала впливати на молодь в москвофільському дусі. В 1911 р. товариство було ліквідовано австрійською владою у зв’язку з арештом Геровських (як шпигунів царської Росії).

У квітні 1905 р. в газеті “Буковина” з’явилася відозва із закликом створити товариство для жінок української народності. Її ініціаторами були відомі громадські діячі О.Попович та С.Смаль-Стоцький. В утвореному товаристві – “Кружок жіночої громади” головою обрано Емілію Кумановську. Членом “Жіночої громади” могла бути кожна жінка-українка незалежно від її соціального стану. Метою створення товариства передбачався заклик до національного єднання: “...піднести національну свідомість, культуру і добробут руського (тобто українського – О.Г.) народу через злуку, відповідне сій цілі вихованя і освіту руського жіноцтва на Буковині” (збережено стиль оригіналу). За Статутом “Жіноча громада” передбачала втілення своєї мети такими заходами: поширенням засад національного виховання “словом і письмом” серед українського жіноцтва;

“закладати і піддержувати діточі охоронки і огородії, бурси, заклади виховавчі”; дбати про якнайширшу освіту українського жіноцтва, організовуючи наради, збори, відчити, виклади, вистави, вечорниці, театральні виступи, засновуючи бібліотеки, читальні тощо; сприяти морально та матеріально заходам, які мають на меті “поліпшене добробуту руского народу, сго домашнього газдівства, господарства, промислу і торгівлі”.

Статутні цілі та завдання було не лише задекларовано, їх активно втілювали в життя, про що свідчать замітки часопису “Буковина” кінця XIX – початку XX століть.

“Кружок “Жіночої громади” “в салонах “Народного Дому” проводили відчити”. На них запрошували виступати професорів, докторів, порушуючи такі теми: гігієна, культура, освіта (“Культура і гігієна”, “Про давніший рух літературний на Буковині”, “Про народне мистецтво”) тощо.

Кружок “Жіночої громади” спільно з товариством “Січ” поставили виставу-драму Карпенка-Карого “Понад Дніпром”, розкриваючи спілку і долю нашого робітника на народній ниві” [5]. У часописі зазначалось, що “Жіноча громада” утворила школу шиття і крою, побирають в сій школі убогі дівчата науку безплатно” [6], а також “Для заінтересованія нашого закладу народною орнаментикою рішив чернівецький кружок тов. “Жіноча громада” на Буковині урядити в своїм льокалі курс робіт ручних, головно на народних мотивах...” [2].

У 1910 р. “Жіноча громада” заснувала другий дитячий садок у передмісті Монастириська. Садок охоплював 25-30 дітей. Незадовго перед Першою світовою війною товариством відкрито наступний дитячий садок у передмісті Калічанка, а пізніше на вулиці Двірцевій (сьогодні – Ю.Гагаріна) в Чернівцях. Організовані садки існували на кошти та внески, зібрані членами товариства. З початку існування вони дбали про подальший розвиток народних промислів. Наприклад, вишивки збиралися не тільки для реалізації, а й для експонування на виставках. За участь у виставці вишивок у Відні “Жіноча громада” нагороджена золотою медаллю. Відтак у 1909 р. товариством засновано спеціальну майстерню-вишивальню.

Отже можемо стверджувати, що висока мета товариства “Жіноча громада” (визначено в його Статуті) – “піднести національну свідомість та міського жіноцтва, об’єднати його, дати освіту, навчити різним промислам” реалізувалась шляхом реальної діяльності “кружка”, його різноплановістю, національною спрямованістю, поширенням філій, гуртків. Це характеризує “Жіночу громаду” як загальнонаціональну організацію.

Прогресивну просвітницьку діяльність провадив і “Кружок Українських Дівчат”. Його засновниця – донька відомого буковинського діяча Омеляна Поповича – Наталка Попович. “Товариство православних

Русинок”, створене в 1908 р., передусім дбало про національне виховання молоді, про навчання в школах українською мовою. Ось як визначалась його мета: “...піднесенє національної свідомості, культури і добробуту руского народу через злуку, вихованє і освіту жіноцтва. Товариство буде ширити розумні засади національного виховання словом і письмом між жіноцтвом, закладати діточі охоронки, бурси, збори, відчити, вистави, представленія т.д.” (збережено мовою оригіналу) [8].

Носіями української національної ідеї були яскраві жіночі постаті Буковини кінця XIX – початку XX століть: Євгенія Ярошинська, Ольга Кобилянська, Марія Заньковецька та ін.

На сторінках газети “Буковина” С.Русова так характеризувала артистичну індивідуальність М.Заньковецької: “Чаруюча постать, музикальний дзвінкий голос, тонка чутливість в поппиманню ролі і глибока задушевність враз з своєрідною вдачею зробили із Заньковецької одну з визначних першорядних артисток нашого театру. Сї гра створила зовсім самостійну українську школу повну глибокого реалізму задушевної щирості і примамливої простоти. Багато разів Заньковецьку ангажували на російську сцену вговорюючим їй, що ролі і графинь та королев гідніші єї великого таланту як скромні ролі найминок і сільських дівчат. Але Заньковецька не поривала ся ширшими й свобіднішими умовами гри на російській сцені. Вона остала ся вірною рідній штуці, своему великому званю: артистичному зображенню української жінки. Заньковецька підглянула всі відтінки того образу з тонкою душевною організацією і сильним героїчним характером, потрапила воскресити образ, що заложив ся з взаємного впливу південної природи і героїчних умов історичного життя України. Заньковецька однако вірно представляла побутових сучасних дівчат і жінок – мамів, жінок і сестер бідних селян і українських героїнь, як вони являють ся в народнім еносі а представлені в сучасних драматичних творах” (збережено стиль оригіналу) [10].

Отже, наприкінці XIX – початку XX ст. українці Буковини, за відсутності власної держави, намагались зберігати, розвивати національну ідею шляхом поширення української освіти, літератури, культури серед свого народу. За це слід завдячувати частковій лояльності внутрішньої політики уряду Австро-Угорщини і насамперед свідомості синів і доньок української нації.

1. Гнатчук О.С. Феміністичний рух на Буковині і проблеми освіти та навчання рідною мовою у кінці XIX – поч. XX ст. // Українська мова на Буковині. Минуле і сучасне: Матеріали II Всеукр. наук. конференції (24-26 вересня 1998 р.) – Чернівці: Місто, 1998. – С.75-76.

2. З кружка “Жіночі Громади” в Чернівцях. Повини // Буковина (Чернівці). – 1908. – Ч.123. – С.3.

3. Зухвалість московських агентів // Буковина (Чернівці). 1895. Ч.17. С.1-2.
4. Квітовський Д., Бринган Т., Жуковський А. Буковина, її минуле і сучасне. Париж: Філадельфія Детройт, 1956. 956 с.
5. Новини // Буковина (Чернівці). 1908. Ч.37. С.3.
6. Новини // Буковина (Чернівці). 1908. Ч.57. С.3.
7. Статут Общества русских женщин на Буковині. Чернівці, 1894. 12 с.
8. Товариство православних Руснок. Новини // Буковина (Чернівці). 1908. Ч.86. С.2.
9. Шологон Л.І. Приватна жіноча учительська семінарія в Чернівцях // Матеріали ІV Буковинської Міжнародної історико-красномовної конференції, присвяченої 125 річчій заснування Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (5 жовтня 2000р., Чернівці). Чернівці: Золоті литаври, 2001. – С.298-300.
10. Ювілей Марії Зацьковецької // Буковина (Чернівці). 1908. Ч.9. С.2-3.

*In the article the main forms of a women's movement are investigated. The content, methods and ways of their activity in the definite historical time is examined.*

*Ethnonational aspect of activity of female organizations in Transcarpathian Region in preschool educational system.*

### *Зіновія Нагачевська*

## **ІВАНО-ФРАНКІВСЬК ТА ІВАНО-ФРАНКІВЩИНА В ЖІНОЧОМУ РУСІ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

У статті аналізується зміст педагогічно-просвітницької діяльності перших жіночих товариств Івано-Франківщини, передусім Товариства українських жінок, заснованого в 1884 р. П.Кобринською в м. Станіславові (Івано-Франківську). Простежується його вплив на утвердження таких напрямів освітньо-виховної праці західноукраїнського жіноцтва, як ліквідація неграмотності, формування національної свідомості жінки-українки, опіка й виховання дітей дошкільного віку тощо.

*Ключові слова:* жіночий рух, жіночі товариства, просвітницька діяльність, національне й моральне виховання дівчат, жіноча освіта.

Відродження і розвиток національного жіночого руху, який у 2004 році відзначив 120-річчя з часу виникнення, та пов'язане з цим процесом формування окремої галузі знань – жіночих студій, спонукає до поглибленого вивчення усіх складових емансипаційних змагань українського жіноцтва, до аналізу його здобутків у різних регіонах України, на різних відтинках нашого буття.

Чільне місце в історії українського жіночого руху останньої чверті ХІХ – першої половини ХХ ст. посідає Івано-Франківщина. Про внесок

*Нагачевська Зіновія. Івано-Франківськ та Івано-Франківщина в жіночому русі Західної України: історико-педагогічний аспект.*

жінок Прикарпаття в національній суспільно-політичній і культурній поступ означеного періоду писали дослідники з діаспори (М.Богачевська-Хом'як, І.Кішин, І.Павличковська) й українські науковці кінця ХХ – початку ХХІ ст. (Р.Горак, С.Генік, П.Дугчак, В.Качкан, О.Маланчук-Рибак, Б.Савчук та ін.). Однак педагогічно-просвітницька діяльність “організованого” жіноцтва колишньої Станіславівщини в сучасних дослідженнях представлена епізодично, без належних узагальнень і висновків, оскільки в них ідеться здебільшого про організаційні та ідеологічні основи національного фемінізму, розкриваються вигоди становлення та визначаються етапи розвитку жіночого руху в Галичині або на західноукраїнських землях загалом, аналізуються суспільно-політичні, українознавчий чи літературно-мистецький аспекти роботи жінок-українок, уродженців Івано-Франківщини, передусім “будителів” українського жіноцтва, провідників і репрезентантів жіночого руху П.Кобринської, К.Малицької, М.Ленерт-Домбровської, К.Попович-Боярської, Ольги й Михайлини Рошкевич.

Водночас результати наукового пошуку засвідчують, що прикарпатське жіноцтво приділяло велику увагу питанням освіти й національного “освідолення” різних категорій населення, розвитку української педагогічної думки, вирішувало проблеми оздоровлення дітей і молоді, опіки над сиротами й обездоленими, що є актуальним і в умовах сьогодення.

Метою даної статті є розкриття маловідомих сторінок діяльності жінок Івано-Франківщини у сфері освіти й виховання і на цій основі поглиблення відомостей про педагогічно-просвітницький потенціал жіночого руху Галичини кінця ХІХ – перших чотирьох десятиліть ХХ ст.

Матеріали дослідження підтверджують, що нинішня Івано-Франківщина стала колицею оприлюднення питання освіти жінки та першого в нашій історії його обговорення за безпосередньою участю українок. Так, у серпні 1884 р. на студентському вічі в м. Коломиї “прекрасний відчит” на цю тему виголосив Василь Полянський – активний член українського молодіжного товариства “Січ” у Відні. Як свідчить текст листа В.Полянського до М.Драгоманова від 30 червня 1884 р. (вводиться в науковий обіг уперше), віденські січовики доповнили розроблену студентами-українцями зі Львова програму віча питанням жіночої освіти як важливої загально-суспільної проблеми. Плануючи “на себе” реферат “про сю справу”, В.Полянський мав на меті, з одного боку, привернути увагу галицької громадськості до незадовільного освітнього становища жінки, а, з другого, – спонукати офіційну владу до заснування жіночих середніх і “високих” шкіл з метою дати жінці-українці фахову й вищу освіту (у другій половині ХІХ ст. вона залишалася прерогативою чоловіків і, як виняток, представниць “пануючих” народностей Австро-Угорської монархії) [1, с.61].

Присутній на коломийському студентському вічі І.Франко, тоді кореспондент української газети “Діло” у Львові, повідомив про те, що в рамках його програми відбулися “отчити” (виступи – *З.Н.*) “двох женщин – Русинок про справу жіночу”. За його словами, поруч із промовою В.Полянського, вони показали, що й серед галицько-української суспільності прокинувся вже той поступовий дух, який на заході Європи покликав жіноцтво разом із чоловіками в перші ряди борців за людське добро, за просвіту і за права народні. “Публичні виступи наших женщин в Коломиї і то в предметах теоретичних, наукових... – підкреслював І.Франко, – дають нам поруку, що жіноцтво наше розбуджене, що загальний напрям змагань сучасних не обминув його... що швидше Русь наша може надіятися, що і в женщинах руских найде собі дуже сильну і тревалу підмогу...” [2, с.2].

Серед учасниць цього віча були “піонерки” українського жіночого руху: уродженка Снятинщини, а згодом постійна мешканка м.Болехова теперішнього Долинського р-ну, початкуюча галицька письменниця Наталія Кобринська і народна вчителька зі Станиславова Емілія Ничай (Е.Ничай-Кумановська, одна з виступаючих на студентському зібранні).

Коломийське віче стало поштовхом до організації Н.Кобринською першого українського громадського жіночого товариства. Обставини його заснування, кількісний (95 осіб) і якісний склад на початку функціонування висвітлені в науковому доробку вищеназваних авторів, особливо І.Книш, тому обмежимося лише кількома найважливішими датами й подіями з історії створення станиславівського жіночого об'єднання.

7 жовтня 1884 р. у м.Станиславові відбулися збори невеликого кола жінок, які ухвалили статут Товариства руських женщин (згодом – українських жінок). Проте “початковою датою” в історії українського громадського жіночого руху вважаються перні загальні збори Товариства руських женщин у Станиславові 8 грудня 1884 р. Докладний звіт про їх перебіг того ж року подав у “Ділі” “приявний” на зборах І.Франко [3, с.120].

Найбільш повну відповідь на запитання про те, чому Станиславів став осередком українського громадського жіночого руху, у 1937 р. дав М.Возняк. За його твердженням, у Станиславові “віддавна жінки займалися народними справами”, особливо “деканова” К.Винницька, перша жінка-член “Просвіти” М.Остерман (1874) та член її станиславівської філії А.Желехівська, вчительки місцевих шкіл Т.Навроцька (сестра В.Навроцького), Е.Ничай; гарними і щирими місцевими силами він назвав С.Бучинську, І.Левичку (дружина гімназійного вчителя й письменника О.Левичького), Н.Литвинович та ін. [5, с.13]. Вони ж першими й підтримали Н.Кобринську в її прагненні заснувати окрему громадську жіночу організацію.

Положення доповіді на зборах Н.Кобринської, обраної першим головою виділу (управи) жіночої організації, які того ж року побачили

світ на сторінках газети “Діло”, а через три роки у її статті “Про первісну ціль товариства руських жінок в Станиславові, зав’язаного 1884 р.”, виявилися першою програмою освіти західноукраїнського жіноцтва т.зв. “середньої” верстви, запропонованою самими жінками. Її потребу Н.Кобринська мотивувала тим, що тогочасна “жіноча наука, крім музики й язиків, не виходить поза обруб найнижчих, елементарних відомостей... Вищі студії – то дорога перед нами заперта, і мушмо вдовольняться знанням, котре навіть не вирівнює мужеським середнім школам”. Єдиним засобом опанування “ширшого знання” за таких умов Н.Кобринська визначила “читання книжок”. Відтак члени станиславівського жіночого громадського об'єднання “покладали собі метою впливати на розвій жіночого духу через літературу, бо література була все вірним образом ясних і темних сторін суспільного ладу, його потреб і недостатків” [4, с.297–298].

Таким чином станиславівське жіноче товариство, на відміну від москвофільського “Общества руських женщин”, започаткованого при церкві св.Успенія у Львові (1878 р.), вперше вийшло за межі чисто “товариських” і філантропічних завдань, взяло на себе обов'язок “освідомлювання, єднання і піднесення нашого жіноцтва по всій галицькій, буковинській і угорській Україні”, тобто набуло широкомасштабного характеру [5, с.10].

На нашу думку, найґрунтовніший аналіз початкової етапу діяльності першої громадської організації жінок-українок здійснив Ілля Кокорудз, який у 1890 р. став професором державної чоловічої гімназії у м.Станиславові. У статті “Десятиліття діяльність товариства Руських женщин у Станиславові”, вміщеної у “Ділі” за 1894 р., він зазначав, що, відповідно до статуту, товариство прагнуло піднести рівень освіти жіноцтва шляхом видання науково-літературних часописів і книжок, заснування бібліотеки, проведення серед жінок літературних конкурсів з вишлатою переможцям нагород, які мали фрмуватися за рахунок літературних вечорниць, товариських забав і конкурсів, театральних вистав тощо. Проте більшість із цих заходів жіноча організація, очолювана після виходу з її складу Н.Кобринської знаними в місті та його околицях жінками (Е.Ничай, 1886; К.Винницька, 1887; В.Мандичівська, 1891; С.Бучинська, 1892), не змогла реалізувати [6]. Як зауважувала в 1892 р. львівська “Правда”, “Товариство... Руських женщин не задекларувало ще що до цілі свого існування: чи се товариство літературно-наукове, чи добродійне, чи лише для піддержування товариського життя між Русинами в Станиславівщині...” [7, с.798]. Але навіть проведенням “сходни”, вечорниць, концертів уже в першій фазі свого розвитку воно, за словами І.Кокорудза, дало нагоду як станиславівським, так і “околичним” русинам-українцям “входити з собою в контакт”, уможливило “свободну виміну

гадок у справах народних”. “Додатний” вплив на зміцнення “народно-руської ідеї” мали організовані товариством у 1885 р. народні торжества на честь М.Костомарова, участь у ювілеї педагога й письменника з Наддніпрянщини, співорганізатора Наукового товариства імені Т.Шевченка у Львові й палкого прихильника ідеї створення в нашому місті першої української громадської жіночої організації О.Кониського, а також відчити з української історії, літератури, народної орнаментики, які вносили в товариське життя українців “нову душу, висшу національну ідею”, розбуджували любов до всього, що українське, рідне [6, с.2].

Активізацію просвітницької діяльності Товариства руських жінощин у Станиславові І.Кокорудз пов’язує з обранням у 1894 р. головою його виділу дочки директора місцевої реальної школи, а з 1892 р. – його дружини Іванни Кокорудз (з початку XX ст. – активна громадська діячка у Львові), котрій він допомагав “у праці над тим, щоб піднести й оживити се товариство” [8, с.246]. Саме з її ініціативи вперше у Станиславові в 1894 р. було організовано свято Миколая для 80 українських дітей. Анонімний “Гість” (за даними досліджень М.Возняка, Ілія Кокорудз) вмістив у “Ділі” обширний допис про цю подію. Програма свята включала “Лисенкову оперетку “Коза дереза” за участю більше 20 “гарненьких малих співачок” у постановці голови виділу товариства Іванни Кокорудз, свято-миколаївську “акцію”, написану й інсценізовану вищезгадуваним О.Левицьким (літ. псевдонім Остап Ковбасюк), а також ігри, розваги, демонстрування й тлумачення цікавих картинок, вручення дітям подарунків [9, с.3]. У 1895 р. Товариство руських жінощин чи не вперше в історії українського жіночого руху влаштувало вечір з нагоди роковин смерті Т.Шевченка [8, с.220].

Найпомітнішою педагогічно-просвітницькою подією в життєдіяльності станиславівського жіночого товариства кінця XIX ст. виявилось ініціювання та заснування у Станиславові дівочого інституту (бурси, гуртожитку). Залишаючи незмінною первісну мету товариства (“давання можности руским жінчинам користати з образования і ширення просвіти між ними”), його члени зосередилися на питаннях виховання дівчат-українок – учениць станиславівських польськокомовних неповно-середніх шкіл, оскільки українських жіночих закладів навіть такого типу не було тоді в усій Галичині. При цьому вони виходили з потреби більш широкого залучення до “вищої науки” не лише міських, а й “позаміських” дівчат, яка обмежувалася через відсутність для них у місті житла та “надзору домового”. Крім того, прагнули в стінах інституту-бурси поповнювати їх українознавчі знання, недоступні в офіційній школі, насамперед з української історії, географії й літератури, та “зацілювати вищі благородні ідеї” [6, с.2].

Першим кроком до реалізації наміченого задуму стала підготовлена виділом товариства ще в 1891 р. відозва до “русских жінощин” з приводу накопичення фондів для заснування інституту, на який покладалося завдання “вполювати в дівчата національні ідеї” як основу того, що майбутнє покоління буде патріотичне, шануватиме рідну мову і свій обряд, працюватиме на користь рідного народу [6, с.3]. Таким чином планувалося відкрити національно-виховну інституцію для дівчат-українок, аналогічної якій на той час не було в усьому західноукраїнському регіоні. (Для порівняння: перша спроба заснування такого закладу була здійснена в 1895 р. “чоловічим” товариством “Бурса для дівчат русько-католицького образу в Перемишлі”, що постало 1881 р.).

Проте лише влітні 1899 р. львівський часопис “Учитель” повідомив про “переведення в діло” найголовнішого завдання станиславівського організованого жіноцтва – відкриття з початком нового навчального року українського дівочого інституту. Для забезпечення його діяльності при Товаристві руських жінощин постав спеціальний комітет під керівництвом о. С.Ткачунчика, до складу якого ввійшли світські й релігійні діячі Станиславівщини. Серед жінок – членів трьох секцій комітету (адміністративна, “регулямінова”, збирання фондів) – були тодішні члени виділу товариства та їх заступники К.Чорненькова (голова), Е.Дольницька (секретар), Е.Кадайська, М.Щурковська й один із майбутніх провідних діячів жіночого руху Галичини й Буковини, молода вчителька з Галича, уродженка с.Кропивник теперішнього Калуського р-ну, дитяча письменниця Костянтіна Малицька [10, с.234].

Заснований у м.Станиславові дівочий інститут став третьою українською інституцією цього типу в Галичині, проте першою, яку ініціювали та заснували жінки-українки (другий інститут того ж року відкрило у Львові Руське товариство педагогічне за участю членів львівського “клубу русинок”).

Отож можна констатувати, що майже 10-річна діяльність Товариства руських жінощин над створенням української національно-виховної та опікунчої інституції для дівчат-підлітків із українських родин Станиславівщини завершилася успішно. Поруч із українськими дівочими інститутами в Перемишлі та Львові, він став важливим чинником уможливлення освіти в державних школах міста більшої кількості українок, організації їхніх українознавчих студій, пробудження національної свідомості.

Дослідники минулого (С.Цьборох) підтверджують, що з початком XX ст. управу дівочого інституту, утримуваного Товариством руських жінощин, “перейняли” прибулі до Станиславова Сестри Василіянки (1900), які стали відігравати головну роль у освіті й вихованні українських дівчат

міста та його околиць. Завдяки їхній праці напередодні Першої світової війни тут були відкриті жіночі сиротинище, народна й виділова школи, вчительська семінарія, що перебували під патронатом станіславівського єпископа Г. Хомишина.

У 1906 р. Товариство руських жіночин відновило діяльність започаткованого ним інституту під своєю управою, але на новій базі – вул. Липовій (тепер Т. Шевченка). Вихованками інституту (до 30 дівчат) були переважно дочки священників і селян із приміських населених пунктів. Ними опікувалися “пані” з Товариства руських жіночин, зокрема його голова – дружина пароха із с. Підпечари Антонія Кульчицька, дві дочки котрої виховувалися в інституті. Показово, що в 1914 р. одна з них – Олександра Кульчицька-Олесницька – стала черговим головою товариства.

Проте “воєнна хуртовина” знищила приміщення закладу, яке вдалося відновити лише на початку 1930-х рр. завдяки діяльності тодішнього керівника товариства Софії Олесницької. Та через велику дорожнечу в Польщі “бурса стала дефіцитовою” і в середині 1930-х рр. її діяльність була припинена [12, с. 431].

Пам’ятною віхою в діяльності Товариства руських жіночин та в історії жіночого руху Галичини в цілому стало проведення в 1902 р. у Станіславові другого українського жіночого віча (перше відбулося з ініціативи Н. Кобринської в 1891 р. у м. Стрию). У ньому взяли участь не лише жінки Станіславівщини, а й “делегатки” з інших провінцій краю. Так, провідну львівську жіночу організацію “Клуб русинок” представляли Марія Білецька (довгорічний директор виділової дівочої школи ім. Т. Шевченка у Львові, заснованої 1898 р. Руським товариством педагогічним), Ольга Барвінська та Валерія Коцовська. Доповідь на вічі К. Малицької, тоді члена виділу Товариства руських жіночин, визначила провідні напрями педагогічно-просвітницької діяльності в нових для краю умовах, коли формально вирішеними на державному рівні виявилися питання середньої та вищої освіти жінки – громадянки Австро-Угорської монархії. Якщо раніше українки домагалися права на середню й вищу освіту взагалі, то на вічі 1902 р. у Станіславові прозвучала вимога, співзвучна з домаганнями тогочасних провідних культурно-освітніх і педагогічних організацій національно-демократичної орієнтації: “З огляду на конечні, а не заспокоєні культурні потреби руського народу, віче руських жінок в Станіславові домагася від правительства як найскоршого заложення руського університету... і звиває руське жіноцтво до розвинення агітації в сій справі” [13, с. 29].

Процитоване підтверджує, що жінки-українки активно долучалися до справи українського приватного університету, широко дискутованої серед національно свідомої частини громадянства і відображеної на

Пагачевська Зіновія. Івано-Франківськ та Івано-Франківщина в жіночому русі Західної України: історико-педагогічний аспект.

сторінках українських періодичних видань Галичини й Буковини (“Діло”, “Руслан”, “Буковина” та ін.).

Щодо інших педагогічно-просвітницьких проблем, то віче ухвалило “визвати всіх щирих патріоток” зайнятися організацією дошкільних інституцій (захоронок), читалень, “курсів ремісничих... для дівчат” тощо [14, с. 3].

Важливим центром світського жіночого руху Івано-Франківщини на межі XIX–XX ст. стало м. Коломия, де ще в 1893 р. постав Руський жіночий кружок на чолі з Францішкою Кобринською, з подібною до станіславівського Товариства руських жіночин метою. На початку XX ст. воно теж організувало дівочий інститут, де “за малою оплатою” отримували житло найздібніші дівчатка з “провінції”, переважно селянки, а бідніших приїмали безплатно. В основному користали з інституту учениці жіночої вчительської семінарії Руського товариства педагогічного.

У 1904 р. в Коломні було засновано Кружок українських дівчат, який, аналогічно до львівського та чернівецького жіночих об’єднань цього типу, визначив головним завданням просвітницьку роботу серед української дівочої молоді. Слід зазначити, що перший голова гуртка – народна вчителька й письменниця Марія Колдуняк-Кузьмів (Кузьма) стояла біля витоків та очолила українську початкову “школу вправ”, засновану в 1910/1911 рр. при місцевій жіночій учительській семінарії Руського товариства педагогічного, яка стала піддруктям для відкриття першої на Покутті української дівочої народної школи імені княгині Ольги [15, с. 12].

Водночас матеріали дослідження засвідчують, що з об’єднанням львівських жіночих організацій у єдину “Жіночу громаду” центром емансипаційних змагань жінок-українок Галичини напередодні Першої світової війни стає м. Львів.

Лише з проголошенням Західно-Української Народної Республіки (ЗУНР) та “перенесенням” її уряду до Станіславова після загарбання Львова польськими військами, майбутнє місто Івана Франка знову стало осередком важливих суспільно-політичних і культурно-освітніх ініціатив українського жіноцтва. Проголошення молодією українською державою рівності активного й пасивного виборчого права для осіб обох статей, оцінене західними українками як “перший крок до... рівноправності – перший дар нашої Вітчизни для жіноцтва”, спонукало Товариство українських жінок заснувати організаційний комітет для підготовки на початку червня 1919 р. загального жіночого віча. Його метою визначалися вибори жінок до (Установчих зборів) ЗУНР.

Зазначимо, що першорядним завданням майбутніх парламентарів організаційний комітет, очолений головою Товариства українських жінок Меланією Грушкевич (сестра уродженки Тернопільщини, дитячої письмен-

менниці, вчительки й жіночої діячки Станиславівщини й Бережанщини (І.Блажкевич), визначив остаточне розв'язання питання "о уможливлення... доступу до всіх шкіл і до всіх урядів на рівні з мужчиною", яке оприлюднив на сторінках офіційного щоденника уряду ЗУНР "Республіка" [16, с.2]. 23 лютого 1919 р. репрезентанги жіночих організацій Станиславівщини взяли участь у з'їзді українського народного вчителства 31 повіту краю, при цьому заступником голови комітету, створеного для скликання всеукраїнської наради з питань "уложення" проекту нового шкільного закону, була обрана вищезгадувана М.Колцуняк-Кузьмів, котра 1922 р. видала першу українську "Читанку", укладену жіночою-західною українкою.

Наслідки повосного лихоліття та програної боротьби за українську незалежність, полонізаційна політика новоствореної Речі Посполитої, яка підпорядкувала собі Галичину, негативно позначилися на політичному, економічному та культурно-освітньому житті краю. Проте навіть у таких умовах український жіночий рух не лише не згорнув, але й поглибив і розширив педагогічно-просвітницьку програму. Для "піднесення, освідومлення і зорганізування" українок Станиславівщини в 1924 р. при філії "Просвіти" у м.Станиславові було створено жіночу секцію під керівництвом Стефанії Барановської. Вона взяла на себе опіку "над слугами й робітницями, працю по читальнях на селах", організувала курси для неписьменних, вела пропаганду гігієнічних знань. Як зазначав найпопулярніший на західноукраїнських землях міжвоєнного періоду часопис "Жіноча Доля", заснований у 1925 р. активними громадськими діячками м.Коломиї, зокрема Оленою Кисілевською, завдяки цій праці "свідомість жіноцтва по селах росте" [17, с.5].

Щодо діяльності Товариства українських жінок, то в травні 1928 р. його загальні збори ухвалили перші з часу заснування зміни до статуту своєї організації. За підписом голови Наталії Пологнюк-Пристай ("лікаря в Станиславові") та секретаря Стефанії Крупки прохання про затвердження змін і п'ять примірників оновленого статуту 31 серпня того ж року були направлені Станиславівському воєводському уряду для затвердження.

Аналіз змісту зміненого статуту, що вперше вводиться в науковий обіг, переконує: мета Товариства українських жінок залишалася практично аналогічною до тієї, яку в 1884 р. оприлюднила П.Кобринська: "Ширити освіту, підносити рівень образованости, організувати жіноцтво на економічній полі, поширювати і розвивати товариське життя серед українського жіноцтва". Проте урізноманітнювалися засоби для їх реалізації. Зважаючи на наукову новизну архівного документа, подасмо цю частину статуту майже в повному викладі, оскільки вона детально розкриває головні педагогічно-просвітницькі орієнтири першої станиславівської жіночої організації на заключному етапі її діяльності.

Передбачалося, що товариство "дійде до намічених цілей:

а) за помічю нарад, зборів, научних викладів, відчитів, рефератів, читальні, книгозбірні, театральних і кінових вистав, спортових вправ, концертів і вечерниць;

б) видаючи літературно-наукові часописи, письма і книжки;

в) через заснування і ведення дитячих ясел, садків і захоронок, бурс для дівчат, захистів для слуг, вакаційних осель для дівчат, курсів для неграмотних жінок, дешевих кухонь і часень;

г) через заснування і ведення робітень (майстерень – 3 II.) для виробу предметів жіночої праці..." [18, 312-317 зв.].

Головними "точками" праці товариства в 1920-х – на початку 1930-х рр. стали заснування літніх сезонних дитячих садків у містах і селах Прикарпаття, опіка над дітьми-українцями народних шкіл, національне й "громадянсько-суспільне" виховання учениць приватної дівочої гімназії гуртка "Рідної школи" в Станиславові, заснованої 1920 р., утвердження ідеалу жінки діяльної, не пасивної в родинному житті, національно свідомої, готової до боротьби за незалежну українську державу.

Необхідно зазначити, що діяльність товариства на визначених статутом засадах була недовготривалою: в 1931 р. воно реформувалося у філію наймасовішої західноукраїнської жіночої організації з "Централєю" у Львові – товариства "Союзу українок", і з тих пір діяло на підставі статуту своєї "матірної організації" [12, с.439].

Як свідчать архівні дані, філії або гуртки "Союзу українок" на той час уже діяли в усіх повітових містах, містечках і великих селах Станиславівщини і вже встигли "пережити" заборону Львівським міським староством діяльності центрального товариства "Союзу українок" у Львові 1929 р. з причини "звернення на шлях політики". Зокрема, в 1924 р. постала філія "Союзу українок" у Городенці, в 1925 р. – в Калуші, 1926 р. – в Косові та в с.Олешня Говмацького повіту (Глумецького р-ну).

Найяскравішою сторінкою українського жіночого руху міжвоєнної доби, до творення якої безпосередньо долучалася станиславівська філія "Союзу українок", очолена в 1933 р. Амалією Рублевою, був Український жіночий конгрес (УЖК), який проходив у нашому місті 23-27 червня 1934 р. Через 50 років після заснування першої української жіночої організації Станиславів знову став центром наймасовішої і "найвеличнішої" події в житті свідомої частини жіноцтва Західної України, яка засвідчила про незламність духу жінки-українки, а сам конгрес, за словами його активної учасниці Софії Русової, – предтечею майбутнього Всеукраїнського Національного з'їзду, про який мріяли всі національно свідомі українці. УЖК дав також почин до такої масово-просвітницької жіночої акції, як День



селянки, що відбувся в рамках його програми за участю 6000 представниць усіх “закутин” Галичини, і виявився результатом “невсипущої” праці молодіжної секції, заснованої при філії Союзу українок у Станіславові [12, с.449–450].

Не менш важливою ініціативою, що зародилася у процесі проведення конгресу, стала ідея про заснування Всесвітнього союзу українок, реалізована в 1937 р. під опікою його досмертного почесного голови С.Русової.

Викладене уможливило висновок про визначальну роль жінок-українок Івано-Франківщини не лише в організаційному становленні українського жіночого руху та творенні його теоретичних засад, а й у визначенні, утвердженні та реалізації програми педагогічно-просвітницької діяльності національно-свідомого жіноцтва, що через соціально-політичні й культурні умови та обставини функціонування західно-українського суспільства наприкінці ХІХ – в першій третині ХХ ст. виявилася стрижневою в змісті роботи жіночих організацій Наддністрянської України. Накопичений ними досвід у цій сфері виступає важливим каталізатором для активізації громадської виховно-освітньої праці сучасних жіночих організацій з метою відродження національного шкільництва та кращих традицій позашкільної освіти різних категорій громадян молоді української держави.

1. Листи Драгоманову М. від кореспондентів з прізвищами на букви “П” і “Р” / ЦДА України у м.Львові. – Ф.663: Павлик Михайло, український письменник і громадський діяч, он.2, од. зб.61, арк.98.
2. Вандровка рускои молодіжи (III-тя Кореспонденція “Діла”) // Діло. – 1884. – 28 липня. – С.2.
3. Книш І. Іван Франко та рівноправність жінки. У 100-річчя з дня народження. – Вінніпег: Накладом авторки, 1956. – 155 с.
4. Кобринська Н. Вибрані твори. – К.: Дніпро, 1980. – С.297–301.
5. Возняк М. Як дійшло до першого жіночого альманаха. – Львів: Збірка М.Возняка, 1937. – 88 с.
6. І. (Кокорудз І) Десятилітня діяльність товариства Руских Женици в Станіславові // Діло. – 1984. – Ч.290. – С.2-3.
7. Зі Станіславова // Правда. – 1892. – За грудень місяць. – С.798–800.
8. Возняк М. Ілля Кокорудз про своє життя до 1897 р. // Рідна школа. – 1938. – Ч.13–14. – С.219–220; Ілля Кокорудз про своє життя // Рідна школа. – 1938. – Ч.15–16. – С.245–246.
9. Гость. Про свято – Николаївски вечорниці в товаристві Руских женици в Станіславові // Діло. – 1984. – Ч.76. – С.3.
10. В справі дівочого інститута в Станіславові // Учитель. – 1899. – Ч.14. – С.234.
11. Скождополь-Бойчук Д. Моя школа. До історії монастиря і шкіл Сестер Василіянок у Станіславові / Альманах Станіславівської землі: Збірник матеріалів до історії Станіславова і Станіславівщини: Т.1. – Нью-Йорк Париж Сідней Торонто: Видання Центрального Комітету Станіславівщини, 1975. – С.317–326.

12. Бойчук Д. Слідами минулого. Спогади про працю жіноцтва в Станіславові / Альманах Станіславівської землі: Збірник матеріалів до історії Станіславова і Станіславівщини: Т.1. – Нью-Йорк Париж Сідней Торонто: Видання Центрального Комітету Станіславівщини, 1985. – С.425–459.
13. Друге жіноче віче // Літературно-Науковий Вісник. – 1902. – Книжка IV. – С.28–29.
14. Друге віче руских жінок // Буковина. – 1902. – Ч.35. – С.3.
15. Лаврів М. Історія приватної української жіночої семінарії “Кружка Українського Педагогічного Товариства в Коломиї” // ЦДА України у м.Львові. – Ф.178: Крайова шкільна рада, он.2, спр.5125. – 13 арк.
16. Українська жінко! // Републіка. – 1919. – Ч.83. – С.2.
17. Просвітна діяльність жіноцтва в Станіславівщині // Жіноча Довя. – 1926. – Ч.4. – С.5.
18. Статут Товариства Українських Жінок в Станіславові // Державний архів Івано-Франківської обл. – Ф.2: Станіславівське восходське управління, он.3, спр.2852/298, арк.312–317 зв.

*This article highlights the content of pedagogical-educative activity of the first women societies of Ivano-Frankivsk region, in particular – the Society of Ukrainian Women founded in Stanislaviv (Ivano-Frankivsk) in 1884 by N Kobrynska. It reveals the influence of the society on the establishing of such biancles of educative work of Westukrainian womenhood as lignidation of illiteracy, formation of Ukrainian’s women National consciousness, guardianship and upbomging of pre-school age childien etc.*

*Озерянська Алла*

## РОЗВИТОК МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (50-ті роки ХХ століття)

Знання іноземних мов набуває з кожним роком все більшого значення. Це пов’язано з розвитком та зміцненням економічних, політичних і культурних відносин України з іншими державами. Поряд із змінами у суспільстві змінюється і система підготовки вчителів іноземних мов [1, с.58]. Питання викладання іноземних мов у загальноосвітній школі та процес становлення педагогічних кадрів на сучасному етапі привертають серйозну увагу громадськості [2, с.19]. У різні періоди в цій сфері були свої переваги і недоліки, тому вивчення досвіду минулих років матиме лише позитивний вплив на формування сучасної системи професійної підготовки вчителів іноземної мови.

**Мета** нашої публікації полягає в тому, щоб на основі вивчення наукових праць 50-х років ХХ століття дослідити конкретні проблеми професійно-педагогічної спрямованості у підготовці спеціалістів з іноземних мов, проаналізувати методи і принципи навчання та окремі елементи планів і програм, за якими здійснювалася підготовка вчителів, а

також виявити переваги і недоліки у викладанні іноземних мов у досліджуваній період.

Проблеми процесу професійної та методичної підготовки вчителів іноземних мов, рівень їх викладання у вищих та середніх навчальних закладах у своїх наукових публікаціях досліджували В. Антонюк, М. Грищенко, К. Дадаєв, К. Любимова, І. Салістра, Ф. Соколюк, П. Ткаченко, С. Чавдаров, П. Шимбирьов.

До початку 1951/52 навчального року в Радянському Союзі було: 141 педагогічний інститут і 232 учительських інститути. Недолік структури цих закладів полягав у відсутності факультетів, які готували вчителів іноземних мов для шкіл. Були, правда, соціальні інститути іноземних мов, але вони займалися, в основному, підготовкою викладачів для вищих навчальних закладів та інших установ [3, с.60]. На початку 50-х років у структуру педагогічних інститутів були внесені суттєві зміни: за рішенням уряду почали відкриватися факультети іноземних мов. Одночасно розширювалась мережа навчальних закладів, які готували вчителів-іноземників. У результаті школи отримували кваліфіковані кадри, а якість викладання іноземних мов з року в рік покращувалася.

Перед загальноосвітньою школою ставилися "великі завдання": вона була покликана готувати всебічно розвинених, освічених людей, які б добре володіли основами наук, активних і свідомих щодо вільного вибору професій [4, с.9]. Успішне здійснення цих завдань залежало в першу чергу від забезпечення шкіл добре підготовленими педагогічними кадрами.

У пленум ЦК профспілки працівників початкової і середньої школи розглянув питання покращення якості підготовки вчителів. У доповіді заступника міністра освіти А. Арсенєва "Про підготовку учительських кадрів в системі педагогічних навчальних закладів" відзначалося, що недоліки у плануванні контингенту педагогічних закладів призвели до недостатнього розвитку факультетів іноземних мов, у результаті чого відчутним був гострий дефіцит в учителях цієї спеціальності [5, с.122]. У зв'язку з цим XIX з'їзд КПРС схвалив директиви розвитку СРСР на 1951–1955 роки, які поставили вимогу поліпшити роботу науково-дослідних інститутів і вищих учбових закладів [6, с.9].

Система підготовки вчителя середньої школи була докорінно змінена, оскільки після XIX з'їзду КПРС основним типом загальноосвітньої школи стала десятирічка, а основним типом вищої педагогічної школи — педагогічний інститут (до цього існували масова семирічна школа і незначна кількість десятирічок, і, відповідно, учительські та педагогічні інститути) [7, с.90]. Таким чином, педагоги, які мали підготовку в межах учительського інституту, працювали в п'ятих-сьомих класах (тепер вони

повинні були шляхом заочного навчання підвищити рівень своєї наукової і педагогічної підготовки в інститутах), а в старших класах вели роботу вчителі, які закінчили педагогічні інститути.

Нові завдання перед вищою школою поставив XX з'їзд КПРС, головним з яких було поліпшення якості підготовки педагогічних кадрів на основі тісного зв'язку навчання з життям. З'їзд відзначив, що "найбільшим недоліком загальноосвітньої школи є недостатня підготовленість тих, хто закінчує школи, до практичної діяльності" [8, с.44]. Ця проблема порушувалася також у Тезах ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальній розвиток системи народної освіти в країні", де велика увага приділялася питанням поліпшення підготовки спеціалістів з вищою освітою, реорганізації роботи педагогічних ВНЗ із встановленням найтіснішого зв'язку їх зі школою [9, с.86].

Поставала необхідність перебудови вищої педагогічної освіти. Особливе значення для піднесення рівня навчальної роботи в педагогічних ВНЗ мала постанова Ради Міністрів СРСР від 18 серпня 1956 року "Про заходи підвищення якості підготовки вчителів для загальноосвітніх шкіл". Виконуючи цю постанову, Міністерство освіти УРСР перевело з 1956/57 навчального року педагогічні інститути республіки на підготовку вчителів широкого профілю і встановило в них п'ятирічний строк навчання (4-річний було залишено лише на факультетах початкових класів, фізичного виховання, педагогіки і психології) [10, с.506].

Наказ Міністерства вищої освіти СРСР від 19 вересня 1956 року "Про затвердження переліку факультетів і спеціальностей широкого профілю педагогічних інститутів Української РСР" встановив для інститутів України на 1957/58 навчальний рік 20 спеціальностей широкого профілю, серед яких: українська мова і література, іноземна мова; російська мова і література, іноземна мова; німецька мова, англійська мова; французька мова, німецька мова; англійська мова, вихователь школи-інтернату; англійська мова, українська мова і література; німецька мова, українська мова і література; французька мова, українська мова і література [8, с.44]. Отже, на філологічних факультетах педагогічних ВНЗ України було введено такі спеціальності, які давали можливість готувати вчителя, спроможного викладати в школі не один, а кілька предметів.

У зв'язку із змінами в системі підготовки педагогічних кадрів з іноземної мови у 50-х роках XX століття неодноразово порушувалося питання перегляду навчальних планів та програм, підручників та посібників (К. Дадаєв, Г. Верба, О. Русько, Ф. Соколюк, С. Чавдаров, П. Шимбирьов). Так, зокрема, у 1954 році, коли було запропоновано розширити курси спеціальних дистанцій для підготовки вчителів, які б

досконало знали навчальний матеріал (у нашому випадку з іноземної мови). професор П.Шимбирьов дотримувався думки, що треба збільшити кількість годин на курси спеціальних методик з таким розрахунком, щоб у процесі їх вивчення студенти в системі і детально вивчали програми і підручники шкільних курсів. Було запропоновано також виключити так звані "суміжні дисципліни", які не мали відношення до спеціальної підготовки: на факультеті іноземних мов, на думку науковця, зайвим з точки зору спеціальної підготовки був, наприклад, курс російської і радянської літератури. Недоцільними вважалися дисципліни, які спочатку служили "вступними", а потім повторювалися у розширеному вигляді [7, с.97–99]. Цю думку висловлював і професор С.Чавдаров, відзначаючи, що "надмірний концентризм у побудові навчального процесу неминуче призводить до дещо зайвої витрати часу" [6, с.15].

У 1956 році Міністерством освіти СРСР було розроблено ряд заходів, спрямованих на поліпшення якості викладання іноземних мов у педагогічних ВНЗ [10, с.508]. Так, на факультетах іноземних мов пропонувалося викладання теоретичних дисциплін мовою, що вивчалася. А до початку 1956/57 навчального року було створено нові програми для ВНЗ країни, зокрема програму з основної мови спеціальних відділів і факультетів.

Проте навчальний план факультетів іноземних мов ще і надалі залишався перевантаженим загальноосвітніми дисциплінами. На думку Ф.Соколяця, вивчення цих дисциплін не повинно проводитися за рахунок лекцій з іноземної мови, яких і так за навчальним планом було недостатньо. Для порівняння: із 36 лекційних годин на тиждень 10 годин займала іноземна мова, 26 годин – інші курси. Крім цього, з 10 годин іноземної мови лише 2 години відводилися на розмовну практику, а інші – на читання, переклад, аналіз тексту, граматику. В результаті випускники факультетів іноземних мов були добре підготовлені теоретично, але часто не могли вільно говорити тією мовою, яка була їх спеціальністю. Саме тому було запропоновано збільшити кількість годин на розмовну практику і поліпшити цим самим навчальний план і програму для вищих навчальних закладів [11, с.71–72, 74].

Введення спеціальностей широкого профілю у ВНЗ України в 1957/58 навчальному році вимагало нових змін у навчальних планах та програмах, які були б складені з урахуванням потреб підготовки вчителя-філолога. Нововведення полягали в тому, що було запроваджено паралельне вивчення двох мов, яке сприяло лінгвістичному вдосконаленню майбутнього спеціаліста. Було здійснено також перехід на чотирирічний строк навчання, що створювало всі можливості для глибшого вивчення студентами іноземної мови [8, с.51]. Усе це свідчило про переваги нових

Озерянська Алла. Розвиток методики викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах України (50-ті роки ХХ століття)

навчальних планів, про доцільність і реальність підготовки вчителя-філолога широкого профілю.

Наприкінці 50-х років ХХ століття була ще одна пропозиція щодо змін у навчальних планах. Опираючись на низьке засвоєння студентами перших двох курсів матеріалу з педагогіки і психології, викладачі цих кафедр пропонували перенести вивчення курсу психології на другий, а педагогіки – на третій рік навчання, тобто перебудувати навчальні плани так, щоб на I – III курсах головна увага була приділена на спеціальну науково-педагогічну, а на старших курсах – на педагогічну і методичну підготовку майбутніх учителів іноземної мови [9, с.88].

Серйозні завдання постали перед педагогічними навчальними закладами, які готували учителів іноземних мов: треба було створювати солідні методичні посібники, в яких методичні положення були б теоретично і практично аргументовані. За словами С.Чавдарова, на практиці намітилися три типи методичних посібників з питань викладання іноземних мов:

- загальні методики викладання іноземних мов, у яких стисло розглядалися всі методичні проблеми щодо програми курсу;
- науково-методичні праці, присвячені висвітленню методики викладання окремо взятих розділів чи тем програми з іноземної мови. Призначення такої літератури полягало у глибокому дослідженні найбільш складних для шкільного опрацювання програмних питань. На жаль, в Україні виходило менше праць такого характеру, аніж в РРФСР;
- методичні збірники, в яких друкувалися статті учителів і кваліфікованих методистів про досвід опрацювання окремих питань з іноземної мови [6, с.16].

Щодо підручників та навчальних посібників, то факультети іноземних мов були недостатньо ними забезпечені. Не можна було, наприклад, вважати нормальним явищем той факт, що для ВНЗ не було жодного підручника і посібника з розмовної практики [11, с.72], дуже мало видавалося політичної та художньої літератури іноземними мовами. У деяких вищих педагогічних закладах навчально-матеріальна база факультетів іноземних мов не відповідала завданням підготовки кваліфікованих кадрів.

У пресі 50-х років ХХ століття багато писалося про доцільність і важливість застосування нових дидактичних засобів навчання іноземної мови. Зокрема, С.Чавдаров та М.Грищенко у своїй праці "Невідкладні завдання педагогічної науки" підкреслювали, що сфера наочної педагогіки повинна розширюватися і збагачуватися, а у викладанні іноземних мов треба якнайчастіше і найактивніше використовувати магнітофон, навчальні фільми, діапозитиви [12, с.18].

Що стосується педагогічної практики як складової системи підготовки вчительських кадрів, то у досліджуваний період їй надавали великого значення. Метою практики був максимум практичних навичок навчання і виховання, необхідних молодому вчителю у його майбутній педагогічній діяльності.

На початку 50-х років, коли підготовка вчителів здійснювалася в основному в учительських інститутах, педагогічна практика проводилася у трьох семестрах: другому, третьому і четвертому [6, с. 15]. Окремі науковці вважали, що для того, щоб завдання педагогічної практики було виконаним, необхідно, щоб студенти приступали до вивчення школи не в другому семестрі, а в першому.

Цю пропозицію було взято до уваги під час реорганізації учительських інститутів у педагогічні. Практично працювати з учнями студенти починали тепер з першого курсу: вони вивчали учнів з психологічної точки зору та знайомилися зі школою. На другому курсі відбувалося вивчення загальної організації, змісту і системи навчально-виховної роботи в порядку лабораторно-практичних занять у школі. В процесі педагогічної практики на третьому курсі увага студентів зосереджувалася на засвоєнні об'єму роботи класного керівника в V–VII класах, а на четвертому курсі вона проводилася у старших класах. Особливість цієї практики полягала в тому, що студент давав не окремі уроки, як на третьому курсі, а планував і проводив систему уроків з цілої теми [7, с. 99–101].

XX з'їзд КПРС окреслив нові завдання для вищої школи і відзначив, що “в системі підготовки вчителя у стінах вищих учбових закладів спостерігається певний відрив теорії від практики, де вивчення теоретичних дисциплін до деякої міри відірване від життя школи”. Зважаючи на це, навчальні плани широкого профілю на 1957/58 навчальний рік передбачали “протягом усього періоду навчання в інституті забезпечити зв'язок студента зі школою” [8, с. 53]. Так, педагогічна практика проводилася на кожному курсі, а заключна (на п'ятому) давала можливість кожному студенту проводити ряд уроків на обрану тему, що забезпечувало підвищення кваліфікації випускників, сприяло виявленню недоліків у їх підготовці до вчительської діяльності. Цікавою і корисною була пропозиція К. Дадаєва направляти студентів V курсу після теоретичного навчання і складання екзаменів на стажування у школи на посаду вчителя терміном до 1 року. Лише після цього вони складали державні екзамен з педагогіки та фахових дисциплін за відповідно переробленою програмою [9, с. 88].

У нашому дослідженні наведено факти, які свідчать про те, що у 50-ті роки XX століття неодноразово робилися спроби покращення і вдосконалення якості професійної підготовки вчителів іноземних мов. На жаль, у цій підготовці були недоліки і прогалини. Наприклад, випускники вищої

педагогічної школи часто скаржилися на нестачу знань із спеціальності, тобто інститути все ще випускали спеціалістів, котрі недостатньо володіли матеріалом, який мали викладати у школі. Це не означало, що матеріалу було замало. Навіаки, майбутні учителі отримували широке коло знань, але цей матеріал не засвоювався ними досконало. До недоліків належала також і недоступна методична підготовленість окремих учителів, що нерідко ставало причиною нерационального вибору форми організації уроку, що, в свою чергу, позначалося на якості засвоєння учнями програмного матеріалу [7, с. 95–96]. В окремих публікаціях досліджуваного періоду знаходимо також вказівки щодо кращої підготовки майбутніх учителів іноземних мов, серед яких: приділяти більшу увагу фразеології як джерелу збагачення словникового запасу; при синтаксичному розборі з'ясовувати лексичний зміст слів та встановлювати синтаксичний зв'язок між ними; вимагати від студентів точних перекладів правильною літературною мовою; більшу увагу приділяти вивченню фонетики тощо.

Отже, на основі опрацювання та аналізу наукових праць 50-х років XX століття, присвячених проблемі методики викладання іноземних мов у вищих педагогічних закладах України та питанням професійної підготовки вчителів іноземних мов, можемо зробити такі висновки:

- розвиток факультетів іноземних мов у педагогічних закладах був недостатнім, у результаті чого відчувався гострий дефіцит у вчителів даної спеціальності;
- система підготовки вчителя суттєво змінилася: основним типом вищої педагогічної школи став педагогічний інститут. Перехід на п'ятирічний строк навчання створив усі можливості для глибокого вивчення іноземних мов;
- було затверджено 20 нових спеціальностей широкого профілю для педагогічних інститутів, 8 з яких стосувалися підготовки вчителів іноземних мов;
- плани широкого профілю передбачали паралельне вивчення двох мов, що сприяло лінійно-вісничному вдосконаленню майбутнього вчителя, хоча, як свідчать факти, навчальні плани факультетів іноземних мов педагогічних ВНЗ залишалися і надалі перевантаженими загальноосвітніми дисциплінами;
- термін проведення педагогічної практики було збільшено до 20 тижнів; проектами нових навчальних планів передбачено зв'язок студента зі школою з першого і до останнього курсів.

Перспективні напрямки подальшого дослідження ми вбачаємо у необхідності поглибленого вивчення проблем методики викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах України у другій половині XX століття та можливості творчого використання прогресивних ідей минулих років у процесі професійної підготовки вчителів даної спеціальності у сучасних умовах.

1. Закон України "Про вину освіти". Науково-практичний коментар. За загальною редакцією Кременя В.Г. К., 2002. – 323 с.
2. Загривий Володимир. Національна освіта і педагогічна наука у XXI столітті // Рідна школа. – 2001. – №7. – С.19.
3. Шимбирев П.Н. Советский учитель в борьбе за новую школу, его подготовка и повышение квалификации // Советская педагогика. – 1952. – №11. – С.60-64.
4. Ткаченко Н.С. Неухильно поліпшувати добір, розстановку і виховання педагогічних кадрів // Радянська школа. – 1953. – №10. – С.9-13.
5. Любимова Е.Д. Об учительских кадрах // Советская педагогика. – 1952. – №9. – С.122-123.
6. Чавдаров С.Х. Завдання педагогічної науки в світлі рішень XIX з'їзду КПРС // Радянська школа. – 1953. – №1. – С.9-17.
7. Шимбирев П.Н. Профессиональная подготовка учителей средней школы в свете директив XIX съезда КПСС // Советская педагогика. – 1954. – №2. – С.90-103.
8. Русько О.М. За високу якість підготовки педагогічних кадрів // Радянська школа. – 1957. – №8. – С.44-57.
9. Дадаєв К.Д. Про перебудову роботи педагогічних інститутів // Радянська школа. – 1959. – №1. – С.86-88.
10. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд.О.О.Любар. За ред. В.Г.Кременя. – К.: Т-во "Знання", КОО, 2003. – 766 с. (Вища освіта XXI століття).
11. Соколюк Ф.Б. Про викладання іноземних мов у педагогічних вузах // Радянська школа. – 1957. – №5. – С.71-75.
12. Чавдаров С.Х., Грищенко М.М. Невідкладні завдання педагогічної науки // Радянська школа. – 1956. – №9. – С.11-21.

*The article gives the analyse of scientific works, written in 50<sup>th</sup> years of XX century, dedicated to the problem of methods of teaching of foreign languages in the pedagogical establishments of Ukraine and the problem of professional teachers preparation of the speciality.*

*The pedagogical institute became the typical highschool educational establishment, during the investigated period, where the teacher preparation by the educational curriculum determined the two language parallel learning, which has a great impact on the improvement of the linguistic competence of future teachers.*

*The progressive ideas of passed years can be used creatively in the process of professional preparation of teachers of foreign languages in modern circumstances*

**Олександра Пастушенко**

## **ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ ПРОБЛЕМИ НА ШКІЛЬТАХ "ГАЗЕТИ ШКІЛЬНОЇ" ПІД РЕДАКЦІЄЮ ОМЕЛЯНА ПАРТИЦЬКОГО**

В останнє десятиріччя самостійної Української держави з'являється ряд наукових досліджень, серед яких значна частина присвячена вивченню історії освіти і виховання в Галичині кінця XIX – початку XX ст. Суттєво збільшився інтерес до життєвого та інтелектуального досвіду галицьких педагогів, їхнього внеску в педагогічну науку.

Багато імен галицьких вчених повернуто українській педагогічній науці завдяки дослідженням науковців сучасності – П.Арсенюка, Б.Гречина, Р.Кіри, В.Качкана, Б.Ступарика, В.Ковальчук, Т.Завгородньої, Ю.Калічака та ін.

У когорті талановитих українських педагогічних діячів кінця XIX – початку XX ст. займає Омелян Партицький – постать непересічної ваги – галицький педагог, філолог, історик, мовознавець, громадський діяч. Творчий доробок вченого вражає своїм обсягом, діапазоном тем, кількістю періодичних видань (біля 150), у яких містяться його праці.

Наукових досліджень, які б розглядали спадщину О.Партицького, небагато, і у зв'язку з цим, педагогічні погляди, громадська, видавнича і викладацька діяльність вченого залишається маловивченою. Його творча діяльність лише частково відображена в працях С.Лаби, яка висвітлює значення педагогічної преси на західно-українських землях у другій половині XIX – на початку XX століття, а саме – "Газети Шкільної", редактором якої був О.Партицький. П.Сабат досліджувала внесок галицьких педагогів і громадських діячів у розробку теоретичних засад національної освіти і виховання учнівської молоді Галичини (1869-1914); праці Б.Ступарика присвячені розвитку шкільництва Галичини та національної школи і виховання.

У своїх наукових працях чималу увагу приділив характеристиці О.Партицького як літературного діяча, видавця та популяризатора кращих творів передових українських письменників (І.І.Рабовича, Ю.Шнайдер, М.Устияновича, Л.Сапогівського, В.Малика) професор В.Качкан. О.Партицький всіляко сприяв згуртуванню прогресивних сил української літератури. "Мужньо і мудро обороняв видатних майстрів художнього слова, які слугували своєму народові, від злісних нападів реакційних критиків..." [1, с.18].

Метою даної статті є висвітлення теоретичних засад виховання і навчання, які постійно були у полі зору О.Партицького. Вони відображені в кореспонденціях, повідомленнях, пренарациях, вміщених передусім на шкільтах "Газети Шкільної" (1875-1879). В статті подані педагогічно-дидактичні погляди вченого та щорічні пояснення і поради, які підпорядковані високій меті – національному вихованню підростаючої молоді.

Видавнича діяльність вченого, за твердженням І.Копача, обіймає два, так би мовити, кола наукової роботи: "одні менше або більше зв'язані з його учительською діяльністю, дидактично-педагогічній, другий мав на цілі науку популяризувати: здобувати науки для земляків чи-то самостійне пояснення проблеми питань, що тькались історії..." [2, с.5].

Втісному зв'язку з викладацькою діяльністю О.Партицького перебував його редакторство "Газети Шкільної" (1875-1879) і цілий ряд

педагогічно – дидактичних статей в цьому ж часописі, методичні поради багатьох уступів з читанок для шкіл народних в усіх щорічниках.

Взагалі, розглядати науково-педагогічну діяльність О.Партицького як теоретичну, так і практичну, поза часописом “Газети Школьної” непродуктивно. Власне часопис був задуманий ним передусім як трибуна для поширення його власних ідей і концепцій національного виховання та освіти підрастаючого покоління, поглядів, на цей предмет його найближчого оточення з числа знаних галицьких педагогів і публіцистів, таких, наприклад, як О. Барвінський, Г.Врецьона, С.Згарський та ін. Не менш важливим було використання часопису для просвітництва і виховання вчительського загалу (значна частина якого не мала спеціальних фахових знань), а також батьків і опікунів школярів, озброєння одних і других як передовими педагогічними ідеями, так і методикою їх впровадження у виховну і освітню практику.

Усі, хто писав про О.Партицького, в тому числі й “Енциклопедія українознавства”, буквально трьома словами обмовляються: “Видавав “Газету Школьну”. В той же час “Газета Школьна” – абсолютно нове явище суспільного життя галицьких українців другої половини XIX ст., досі ґрунтовно не досліджене і до кінця не осмислене. Це видання відзначалося національно-патріотичною спрямованістю своїх публікацій, об’єктивним аналізом стану українського шкільництва в Галичині, сміливою критикою часто дискримінаційних дій уряду щодо української школи, що зрештою і призвело до припинення її видання наприкінці 1879 року.

Перший номер газети побачив світ 27 травня 1875 р. У зверненні до читачів зазначається: “Приступаємо до видання школьного письма. Маємо надію, що станеш ою добрим провідником і порадиником так для учителів, так для отців і опікунів, и загалом для всіх, хто школьним або домашнім вихованем молодежи заімаються. В програму “Газети Школьної” входить буде все, що лини з школою и з домашнім вихованем стоит в связи. Головну рубрику становити будуть розправи педагогічні и препараціи для учителів на подставі учебників школьных” [3, с. 1]. Для народної школи “Газета” виконувала роль методичного порадирика, методичні розробки щодо викладання предметів у початковій школі займали майже весь зміст видання.

У 1876 р. редакція остаточно визначила рубрики часопису: 1. Статті педагогічні, дидактичні і методичні; 2. Статті наукові (короткі за змістом, мали на меті компенсувати відсутність українських підручників з пововведених предметів: фізики, натуральної історії, історії України); 3. Справи шкільні. Публікації цих рубрик займали близько двох третин змісту часопису. Крім того, шкільні справи висвітлювалися в рубриках “Дописи”

Пастушенко Олександра. Освітньо-виховні проблеми на шпальтах “Газети Школьної” під редакцією Омеляна Партицького

(листи і дописи вчителів з місць).” Новинки” (стислі повідомлення про шкільне життя, головне у провінції).

Вочевидь, такі скромні програмові положення висувалися свідомо, з метою приспати пильність урядової шкільної адміністрації, бо вже до кінця першого року видання, газета виявила своє національно-патріотичне обличчя і з кожним наступним роком це обличчя ставало все виразнішим. Не на словах, а на ділі вона стала ідейним натхненником і організатором виховання і освіти українського учительства, школярів, їхніх батьків та опікунів у національному дусі. З “Газети Школьної”, після її закриття, виросла “Школьна часопись” (1880–1889) під редакторством Григорія Врецьони – однодумця і сподвижника О.Партицького.

“Газета Школьна”, “Школьна часопись” активно працювали над розробкою педагогічних і дидактичних категорій, визначали поняття методів і засобів виховання, ставили перед собою завдання визначити мету виховання як у широкому суспільному значенні, так і у вузькому – педагогічному. Піднявши естафету з рук “Газети Школьної”, “Часопись” несли ідею української національної школи по всіх куточках західно-українських земель. Завдяки “Газеті Школьній” і “Школьному часопису” вчителі народних шкіл випередили гімназійну професуру Галичини і Буковини, яка в основній своїй масі ще трималася середньовічних методів “дресури” дітей замість виховання і “зубрячки” – замість навчання.

Теоретичні засади національного виховання і освіти О.Партицького базуються на критично переосмисленій давнішій європейській педагогічній теорії і практиці (Коменський, Песталоцці, Ф.-В.Гумбольд) і на новішій (Фребель, Кер, Відман, Магер, Кельнер, Дистервег та ін.) [4, с.232]; на історичному українському національному досвіді виховання; на основах християнського віровчення, передовсім на християнській моралі її етиці, на знанні про свій край, про свій народ, про його історію, культуру, звичаї і обряди.

Підтвердити цю думку можемо аналізуючи його ставлення до педагогічних теорій Я.А.Коменського і Г.Песталоцці. Так, у п’ятому числі газети за 1875 р. О.Партицький публікує статтю “Ив. Амос Коменській”, де виділяє засадничі положення видатного чеського педагога XVII ст., які залишилися актуальними і повинні ефективно застосовуватися в українській педагогічній практиці. Зі спадщини вченого О.Партицький ставить на чільне місце положення про першорядне значення для дитини засвоєння рідної мови. Оповідаючи про часи, коли жив і навчався Я.А.Коменський, він, зокрема, наголошує: “Материнська бесіда, котрая есть найпевнішою підставою всяког разумног науки, в школах зовсім була залишена; учено лишь механично и з трудом латиньског граматики; на все, що чоловіка

окоуражає, на житє природи и людей, не звертано ніякої уваги. Засадодо тогдишної науки було "ковати" а не "розуміти" [5, с.33]. Опіраючись на вчення Я.А.Коменського, О.Партицький обгрунтував необхідність навчання на рідній мові, виходячи з природи самої дитини. На основі аналізу педагогічної спадщини вченого, О.Партицький працював над розробкою принципу природовідповідності у вихованні. Педагог підтримував погляди Я.А.Коменського про те, щоб навчання було свідомим, послідовним, легким, наочним, ґрунтовним і проходило швидко, в точно встановлені терміни. Одним із найважливіших принципів навчання О.Партицький, як і Я.А.Коменський, вважав наочність. Золотим правилом для кожного вчителя мусить бути все те, що тільки можна сприймати почуттями, а саме: видиме – зором, почуте – слухом, запахи – нюхом. Чим більше знання опирається на відчуття, тим воно вірогідніше. В статті вчений наголошує на велике значення моральності. Засобами морального виховання, на думку О.Партицького, як і Я.А.Коменського, мають бути: проведення бесід з дітьми на морально-етичні теми, прищеплення їм добрих звичок, дотримання суворої дисципліни на принципах гуманності. Успіх школи і навчання в ній залежить від учителя. Партицький підкреслював, що "людина, яка не привертає до себе дітей ласкавістю і дружнім ставленням, яка не буде як батько, не може бути добрим вчителем" [5, с.32].

Отже, аналізуючи вчення Я.А.Коменського, О.Партицький обгрунтував необхідність навчання на рідній мові, працював над розробленням принципу природовідповідності у навчанні, будував виховання на принципі народності, вимагаючи поширювати національне самопізнання.

Поділяючи погляди Я.А.Коменського, О.Партицького все ж приваблювала гуманістична спрямованість творів швейцарського педагога другої половини XVIII ст. Г.Песталоцці.

Розглядаючи у статті "Ив. Генрик Песталоцци" праці педагога і цілком сприймаючи його твердження про важливість розвитку самостійного мислення у школяра (за Песталоцці – учитель не повинен учить, а лиш вести дитину), О.Партицький не погоджується із запропонованим ученим способом досягнення самостійного мислення у школяра. Про це він пише: "Задача учителя (після Песталоццо) показати ученикові предмет, звернути сто увагу на все, що лишнь о тім предметі знати має и за допомогою питаній привести ученика до того, щоби він власними силами, власним розумом здавав собі справу о всім. ...Науку наглядну радить Песталоцци починати від предметів, котрі дитині найближчі, в першій лінії від власного тіла".

Перше положення жодних заперечень у вченого не викликає, стосовно ж другого – він зазначає: "Новійши педагоги противни науці, котра зачинає від тіла. Дитина мало або и зовсім над своим тілом не заста-

новляє ся, скоріше над будовою звірят або над тими предметами, що порушають си змьслы смаком, запахом, барвою або формою" [6, с.42].

Дискусійним Партицькому видається іще одне положення педагогії Песталоцці, про що він пише: "Найтяжче приходило Песталоццо, знайти ті дороги, котрими дух людській найприродніше розвивати можна. Він судив так: прояви природи бачить чоловік в різних формах, і в різному числі, духа (понятія свои) виражає чоловік словами або бесідою. З того заключив Песталоцци, що форма, число и бесіда мають бути головними средствами и підставою науки. Для докладного пізнання форми предметів, каже Песталоцци, предмети міряти і з собою порівнювати. Від таких чинностей переходить ся до рисунків, а в кінци до писаня" [6, с.43].

Останнє твердження Песталоцці вчений заперечує, аргументуючи це наступним чином: "Справедливо закидають Песталоццо, що ставить в правді засади добрі, але выконус их невідповідно. "Міряти і порівнювати предмети" річ напевно похвальна, тым часом мірене замість на предметах правдивых відбуваєть ся у Песталоццо на самих ленях, кутах і квадратах – отже простым механізмом без життя. Так само сталося и з рисунками; Песталоцци ограничає ся при ресованню на леніи, прости и кругли, и виразно забороняє починати рисунки від готовых фігур. Нинішня методика зовсім тому противна" [7, с.44].

Беззастережно рекомендує Партицький українським вчителям взяти до уваги и наступні рекомендації Песталоцці: "Чисел каже учить наглядно, при помочи горошків, камінців та пачічків. При всякій науці належить поступити в міру розвою дитини. Не можна ити дальше, заким то, що учимо, сталося цілковитою власностею ученика. При науці елементарній не иде про багато відомостей, а лиш пророзвои и скріплине духових сил. Відношенє межи учи телем, а учеником має опирати ся на любові" [7, с.42].

Вивчаючи та аналізуючи спадщину швейцарського педагога, О.Партицький наголошував на потребі опиратися на принцип природовідповідності, який Г.Песталоцці називає основним у вихованні. Педагога приваблювала перш за все гуманістична спрямованість творів вченого, його переконання, що справжня природовідповідна освіта викликає прагнення до досконалості, до вдосконалення людських сил. Головну увагу сконцентровано на твердженні Г.Песталоцці, "що сили серця, розуму і руки", тобто моральні, розумові, фізичні сили людської природи мають властивість до саморозвитку, а завдання виховання – допомагати цьому процесу, спрямовуючи його в потрібному напрямку [8, с.146].

Визнаючи за Я.А.Коменським і Г.Песталоцці у національному вихованні і освіті школярів молодших класів примат рідної (української) мови, Омелян Партицький концентрує свій хист і вміння в цьому напрямку. Тема материнської мови постійно присутня на шпальтах газети, сам він регу-

лярно виступає з різними матеріалами, передусім з “Препараціями” (рекомендаційними розробками до вивчення предмета) для вчителів.

Однією із першорядних базових теоретичних засад О.Партицького є національно-патріотичне виховання юного покоління на історії рідного народу. Саме цим, на наш погляд, можна пояснити таку його пильну увагу до історичної теми від студентських років і до самого кінця життя. Такі історичні та історико-літературні дослідження, як “Червона Русь в часах перед-історичних”, “Опочатку імени Русь”, “Скандинавіщина в давній Русі”, “Велика словянська держава перед двома тисячами літ”, “Темні місця у “Слові о полку Ігоревім”, “Староруський акцент і ритміка “Слова о полку Ігоревім”, “Старовинна історія Галичини” та ін., посідають поважне місце в його науковому доробку.

Безпосередньо дотичні до історичної тематики краєзнавчо-етнографічні дослідження вченого так само підпорядковані вихованню дітей та юнацтва. Значну частину цієї праці він присвятив Галичині, Волині і Поділля. Ще у 1865 р. О.Партицький здійснив краєзнавчу подорож по Галичині, збирав етнографічний матеріал про мову, звичаї, повір'я, історію краю. Такі мандрівки продовжує і в подальшому. У 1878 р. у “Газеті Школярів” публікує серію нарисів під об'єднуючою назвою “Гори наші”: “Гуцули і бойки”, “Руска Чорногора”, “Похід на Говерлю”, “Прута водопад коло Дори”, “Скала над Бубнищем”, “Уріцкай камінь”, “Могила Святослава”, “Села в горах”, “Гора Цикуй на границі угорський”, “Полонина Довбуша”. А також нариси “Околиці Львова”: “Печера Страдецька”, “Джерело Парашка”, “Могила Остапова”, “Камінь св. Петра”, “Крехівський монастир”, “Копальня кам'яного угля коло Глинського”, “Гора Бриковиця” [3]. Цікавими є публікації “Образ Поділля після Шеховича”, “Руїни старовинних замків після Шеховича”, а також рукописи “Подорожньо-етнографічні записки” (1887) та етнографічний опис “З життя волинського люду за Бойлем Т. Стецьким (60-70 рр)”. Привертають увагу і такі його етнографічні статті, як: “Звідки пішла назва “бойків”, “До розправи о “бойках”, “Про білу землю в Галичині і про кельтське походження “бойків”.

Публікації засвідчують, що до педагогічних засад, які постійно були у полі зору Омеляна Партицького, слід також віднести такі педагогічні проблеми, як:

- морально-етичне виховання школярів;
- шанобливе ставлення до школярів (врахування їхньої фізіології і особливостей психіки). Значну увагу звертав учений на виховання дівчаток як майбутніх матерів, бо саме під впливом матері проходить перший період у формуванні дитячого світогляду;
- важливе значення для українських школярів хорового співу (з урахуванням їхньої природи);

- естетичне виховання через малювання;
- увага до емоційного виховання школярів;
- прищеплення елементарних знань з практичної економії;
- боротьба з ябедництвом, доносництвом, напіттуваннями;
- виховання вчителів, підвищення їх фахового рівня, поліпшення матеріального стану.

Усі ці питання відображені в статтях, кореспонденціях, повідомленнях, вміщених передусім на шпальтах “Газети Школярів”, а також в “Зорі”, “Ділі”, та інших виданнях, редактором яких був О.Партицький.

Як пересвідчуєть, теоретичні засади національного виховання й освіти О.Партицького базуються на християнській моралі й етиці, на історичному європейському досвіді, на найновіших досягненнях тогочасної педагогічної науки, на історичному українському досвіді виховання, на історії України, на знанні про свій край, про свій народ, про його культуру, звичаї і обряди.

Отже, аналізуючи теоретичну і практичну педагогічну діяльність О.Партицького, відзначаючи серед рис його характеру розумний прагматизм, цілеспрямованість, наполегливість, працелюбство, доходимо висновку, що його краєзнавчі, педагогічні й філологічні праці, історичні і літературознавчі досягнення були підпорядковані одному – національному вихованню підрастаючого покоління.

1. Качкан В. Хай святиться ім'я твоє: Студії з історії української літератури XIX-XX ст. – Колюмня, 1996. – Кн.2. – С.18-29.
2. Конач І.О. Партицький // Занеки ІТШ видавництво присвячується науці і письменництву укр.-рос. народу впорядкував М.Грушевський. – Т.5. – Львів, 1895. – Кн.1. – С.5-10.
3. Газета Школярів. – Львів, 1875. – Ч.1. – 27 травня. – С.1.
4. Ковалюк Р. Краєзнавчі могили в науково-організаційній діяльності Омеляна Партицького // Історичне краєзнавство і національне виховання. Матеріали наук. практ. конф. – Львів, 27 травня 1994. – Львів Ред. вид. відділ Львів ун-ту, 1994. – С.32-33.
5. Партицький Ом. Ів. Амос Коменський // Газета Школярів. – 1875. – Ч.5. – 1 серп. – С.33.
6. Партицький Ом. Ів. Генрик Песталоцци // Газета Школярів. – 1875. – Ч.6-7. – 15 серп. – 1 верес. – С.42-44.
7. Там само.
8. Генеральність виховання // Учитель. – 1902. – Ч.10. – С.145-149.

*This article reveals theoretical bases of teaching and education, which were a permanent focus, in O. Partitsky's works. They are highlighted in correspondence, messages, and preparations collected first a foremost in his reading textbooks, published in "Gazeta Shkolnaja" (1875-1879). The author of the article also analyses pedagogical and didactical views of O. Partitsky, and methodical explanations and advice concerning the reading textbooks for national schools.*



*Ганна Реґо*

## МАРІЯ МОЛНАР І РОЗВИТОК МЕТОДИКИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЗАКАРПАТТІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

У статті розкрито творчий шлях відомої виховательки Австро-Угорщини кінця ХІХ – початку ХХ століття Марії Молнар; наведено основні положення її авторської програми в контексті професійної діяльності вихователів.

**Ключові слова:** дошкільний заклад, методика роботи в дошкільному закладі, діти дошкільного віку, досвід роботи.

В умовах національного відродження України, розбудови незалежної держави триває пошук нових форм і методів розвитку підростаючого покоління. Для досягнення успіху у вирішенні цього завдання важливо дослідити педагогічні традиції минулого і творчо використовувати їх на сучасному етапі функціонування закладів освіти.

Вивчення творчої спадщини видатних постатей освіти, їх досвіду роботи знайшло своє відображення в працях М.Барни, М.Головкової, Г.Гречина, О.Джус, Т.Завгородньої, М.Євтуха, Ю.Калічака, Р.Кіри, М.Кляп, В.Ковальчук, Н.Лисенко, З.Нагачевської, Б.Ступарика та ін.

Мета даної публікації полягає в ознайомленні сучасних фахівців-вихователів із життям та педагогічним досвідом роботи заслуженого вихователя Австро-Угорщини кінця ХІХ – початку ХХ ст. Марії Молнар.

Народилася М. Молнар у місті Дорань (сьогодні Угорщина) в сім'ї євангельсько-реформаторського священика. Ще зовсім юною вирішила присвятити своє життя вихованню дітей дошкільного віку. На її переконання мали великий вплив погляди П.Кароля Сотмарі – громадського діяча, основоположника Державної спілки вихователів Угорщини, активного популяризатора дошкільних закладів, близького друга її батька.

Після закінчення Державного закладу з підготовки вихователів у Будапешті Марія Молнар працювала вихователем у місті Мезеберень (Угорщина), згодом у дитячому садку в місті Чаковець (сьогодні Югославія). Будучи активним членом Державної спілки вихователів, пропагувала ідею дошкільних закладів у Австро-Угорщині. Брала участь у підготовці закону “Про дошкільну освіту” (1891) як член комісії з методичних питань.

Досвідчений фахівець-дошкільник, М.Молнар помічала недоліки у тогочасних програмових вимогах до роботи дошкільних закладів, зокрема їх близькість до шкільної методики. Це спонукало її самостійно розробляти різні типи занять, підбирати казки, відповідні ігри для дітей дошкільного віку, укладати дитячі збірники (“Віночок”, 1888; “Квіти

*Реґо Ганна*. Марія Молнар і розвиток методики дошкільної освіти в Закарпатті (кінець ХІХ – початок ХХ ст.).

весни”, 1892; “Світанок”, 1893; “Ігри угорських дітей”, 1897 та ін.) [6, с.96].

Працюючи в шеннісентдьордьорському державному дитячому садку (сьогодні Румунія), отримала звання “Зразковий вихователь”, а через рік – у 1893 році – перейшла на роботу у державний дитячий садок, створений при закладі з підготовки вихователів у м.Пряшіві.

У 1895 році були оприлюднені перша друкована методична розробка з навчання дітей дошкільного віку, написана Марією Молнар (“Методика розвитку мови та розумового виховання в дитячому садку”) та її посібник “Методика дошкільного виховання”, підготовлений у співавторстві з М.Ланг – директором прясівського закладу з підготовки вихователів.

Дані дослідження підтверджують, що в ХІХ ст. навчання й виховання дітей у дошкільних інституціях відбувалося стихійно: враховувалися переважно два показники: чи дитина “початківець”, чи вона відвідує заклад вже давно. На вікові особливості дітей майже не зверталась увага. Заслуга Марії Молнар полягала в тому, що вона розподілила весь обсяг знань, рекомендованих для дошкільників, відповідно до їх вікових особливостей: діти 3–4 років життя; діти 4–5 років життя та діти 5–6 років життя.

Для 3–4-річних дітей передбачалося 31 заняття, яке включало теми: “Наше тіло”, “Овочі та фрукти” і “Тваринний світ”. Для дітей 4–5-річного віку – 81 заняття: “Рослини і тварини”, “Дім”, “Сім'я”, “Дитячий садок”, “Пори року і частини доби”. Для дітей 5–6 років – 123 заняття (зразкові бесіди) про професії та природні явища.

На заняттях із ознайомлення з математичними поняттями одночасно відбувався розвиток сенсорики: ознайомлення з формою, кольором, властивостями предметів, тактильних відчуттів і т.д. М.Молнар чітко визначила обсяг знань, які рекомендувала для навчання молодшим дошкільникам, і обсяг знань для старших дошкільників. Деякі заняття проводилися з усіма дітьми разом і були об'єднані однією темою, але їх тривалість була інтегрована згідно з віковими особливостями вихованців. Найчастіше такого типу заняття розпочиналися одночасно, потім молодші діти відпочивали, а вихователь продовжувала роботу з дітьми старшого віку.

Специфікою занять М.Молнар була структурна частина, яка спонукала дітей поспіяти: чи з дії свого товариша, чи то з цікавої, смішної гри. Можемо розцінювати це як свого роду відпочинок, фізкультхвилинку, під час якої діти відпочивали. Водночас це зближувало вихователя з дітьми. Заняття були цікавими і багатими на інформацію, будувалися у формі бесіди. За допомогою запитань вихователь підводила дітей до самостійних висновків, наприклад: все, що кругле, котиться [6, с.97].

Високо оцінювала Марія Молнар роль ручної праці в розвитку дітей дошкільного віку [1, с.2-3]. На заняттях використовувалося все, що можна було знайти в навколишньому середовищі: коробки, мотузки, папір, солома, кукурудзяні гички і т.д. Як і на інших заняттях, вихователь радила у процесі ручної праці використовувати спів та гру [3, с.231]. Всі дитячі “поробки” обігрувались одразу на занятті. Діти (згідно з тематикою заняття) співали пісні, водили хороводи, використовуючи власноруч виготовлені іграшки, що були їм наймиліші і найцікавіші [6, с.97]. Основою цих занять була дружна спокійна атмосфера, яка сприяла засвоєнню знань.

Багато рухливих ігор, запропонованих Марією Молнар для проведення в дошкільних закладах, були надруковані на сторінках угорськомовного журналу “Дошкільне виховання” (“Kisednevelis”) [3, с.231–232]. Ці ігри були близькими не лише угорським дітям, але й дітям, що проживали на Закарпатті. Вражаючою є відповідність давніх угорських ігор і пісень ігровому й пісенному матеріалові, який використовується в наш час у роботі з дітьми дошкільного віку.

Вихователь із Пряшева піддала критиці “дари Фребеля”, поширені в тогочасному європейському дошкільному вихованні. З чотирьох “конструкторських наборів” Ф.Фребеля вона рекомендувала використовувати лише два – I і II, тобто кубик і брусок. Старшим дітям дозволяла займатися разом із двома наборами. На думку М.Молнар, III та IV набори не годяться для роботи з дітьми дошкільного віку, оскільки вони занадто важкі. Марія Молнар не радила вихователям використовувати і фребелівські площинні фігури. На її думку, діти з ними не можуть гратися, а лише їх викладати, що не сприяє розвитку фантазії. Так само не вважала за доцільне використовувати в роботі з дітьми прутики, проколвання паперу та вишивання. Вихователь зауважувала, що діти дуже люблять нанизувати паперові форми та виконувати плетіння, особливо із соломи.

На думку Марії Молнар, заняття з вирізування та наклеювання (аплікація) не годяться в дошкільних закладах, оскільки діти ще не мають відповідного терпіння та вправності рук для такого виду занять. Також відкидала вона роботу з горохом, як таку, що не приносить дітям ніякої радості.

Як одне з улюблених занять у дошкільному закладі М.Молнар визначила заняття з глиною (ліплення).

Суто угорськими заняттями вважала працю з полкормом, нанизання паперових зірок, ігри з піском, із прутиками (шатро, батіг, огорожа, сушка для одягу); ігри з квітами (кульбабою – буси, вінки тощо); з динєю, огірком, кабачком (вирізування); ігри з камінцями, насінням, кісточками, з кукурудзяною гичкою (для 3-4-річних дітей); конструювання фігур із картоплі й паличок та ін. [4, с.56-60].

*Резо Ганна.* Марія Молнар і розвиток методики дошкільної освіти в Закарпатті (кінець XIX – початок XX ст.)

“Через серце – до розуму” – так на сторінках журналу “Дошкільне виховання” сучасники характеризували методику роботи Марії Молнар [6, с.96].

Особливу увагу вихователь приділяла заняттям на природі, зокрема під час прогулянок, коли діти її не відчують, що це заняття, а дістають необхідні знання, граючись. Згідно з рекомендаціями Марії Молнар, дитину ознайомили з її близьким оточенням через казки, вірші, пісні і, цим самим, прививала в її душу любов до угорської мови, почуття патріотизму. Основною метою дошкільних закладів М.Молнар вважала навчання дітей угорської мови. Її методика призначалася для дошкільних закладів із переважною неугорськомовним складом вихованців, перш за все, північно-східної частини Австро-Угорщини, зокрема Марамороського, Угоцького, Сатмарського, Берегівського, Ужгородського, Земліньського, Шарошського, Сепешського та Абауй-Гарнівського районів.

Свій досвід роботи М.Молнар поширювала на сторінках журналів уже зазначеного “Дошкільного виховання” та “Угорського дошкільного виховання і народної освіти” (“Magyar kisednevelis is nepoktatás”), активним співпрацівником і співредактором яких вона була. Слід зауважити, що після виходу М.Молнар на заслужений відпочинок другий із журналів, незважаючи на його назву, перестав друкувати публікації про дошкільне виховання.

За свою творчу працю Марія Молнар отримала численні професійні нагороди від Державної спілки вихователів: за виховання в дошкільному закладі любові до батьківщини; навчання угорської мови в неугорськомовних дошкільних закладах; методику виправлення мовних дефектів у дітей 3-6-го року життя; організацію і проведення колективних ігор у дошкільному закладі; тлумачення дошкільнятам повчального змісту казок; збір та обробку угорських народних ігор для використання в дошкільному закладі; за казки “Колібри”; “Три хлопчики”; за колективні ігри “Горобчик і ластівка”; “Піжмурки”; добірку бесід із дітьми дошкільного віку; добірку віршів-привітань та ін. [6, с.98].

Марію Молнар можна вважати основоположником методики роботи з дітьми дошкільного віку в Угорщині. Згідно з її авторськими рекомендаціями дітей навчали угорської мови, ознайомили з природою, навколишнім світом, формували валеологічні та математичні поняття, розвивали навички ручної праці.

Аналіз творчого доробку М.Молнар уможливив висновок про подібність обсягу рекомендованих нею знань із загальноприйнятими у наш час програмами виховання і навчання дітей дошкільного віку. Тому її авторська програма заслуговує на увагу сучасників.

Методичні рекомендації Марії Молнар, незважаючи на деякі недоліки (заняття подавались у містичній формі, мали релігійний підтекст) є помітним вкладом у розвиток дошкільної освіти північно-східної частини Угорщини, зокрема й Закарпаття [5, с.43], у підготовку спеціалістів дошкільного профілю [2, с.69].

1. Molnár M. Agyagmunka // Magyar kisdnevelés és Nepoktatás. – I évf. – 4sz., Eperjes. 1895. – Junius 15. – С.2-3.
2. Molnár M. Beszélgetések a játékeszközökről // Magyar kisdnevelés és Nepoktatás. – VII évf. – 4sz., Eperjes. – 1901. – Aprilis 1. – С.68-71.
3. Molnár M. Dal-gyakorlás játékkal és munkával kapcsolatban // Magyar kisdnevelés és Nepoktatás. – IV évf. – 12sz., Eperjes. 1898. – December 1. – С.231-232.
4. Molnár M. Játékeszközök az óvodában // Magyar kisdnevelés és Nepoktatás. – III évf. – 2sz., Eperjes. – 1897. – Február 1. – С.56-60.
5. Peres S. Magyar Kkisdedövö. – Budapest: Lampel Könyvnyomda, 1908. – С.107.
6. Raáb J. Szíven átt az észhez // Magyar kisdnevelés és Nepoktatás. – VII évf. – 6sz., Eperjes. 1901. – Augusztus 1. – С.96-98.

*In the present article the development of a well-known educator from Austro-Hungary of the end of the XIX – beginning of the XX century Maria Molnar has been shown. The basic statements of her author's program within the scope of professional activity of educators have been given.*

**Key words:** *infant school, methods of work in infant schools, children of pre-school age, experience*

## ЗМІСТ

### ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ НАВЧАННЯ

|   |    |
|---|----|
| Доброї пам'яті професора, член-кореспондента АНН УКРАЇНИ Романа Скульського (22.11.1935 – 16.07.2004).....                            | 3  |
| <i>Лисенко Нечл.</i> Самостійна робота студентів у процесі впровадження кредитно-модульної системи оцінювання знань.....              | 6  |
| <i>Литвин-Кіндратиук Світлана.</i> Етнокультура та зміст шкільної освіти.....   | 11 |
| <i>Пижикевич Зоряна.</i> Виховання в учнів відповідального ставлення до навчально-трудової діяльності засобами народної педагогіки... | 17 |
| <i>Одонецька Тетяна.</i> Теоретичні основи дослідження творчих здібностей особистості.....  | 22 |
| <i>Шимків Інна.</i> Історичні особливості оцінювання знань учнів у школах Німеччини.....  | 29 |
| <i>Шняк Олександра, Гоцуляк Катерина.</i> Активізація учнів у процесі диференційованого навчання.....                                 | 35 |
| <i>Чупахіна Світлана.</i> Розвиток логіко-математичного мислення в контексті актуальних проблем підготовки дітей до школи.....        | 40 |

### ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

|  |    |
|--|----|
| <i>Будник Олена.</i> Етнопедagogіка в контексті європейської інтеграції...   | 47 |
| <i>Вишньовський Василь.</i> Методика дослідження особистісної готовності майбутніх психологів до діагностико-корекційної роботи.....             | 56 |
| <i>Джус Оксана.</i> Особливості підготовки волонтерів до роботи у службі “Телефон довіри”.....   | 62 |
| <i>Ковальчук Василь.</i> Педагогічна освіта: актуальні проблеми модернізації.....  | 69 |
| <i>Мруса Маріана.</i> Методи педагогічної діагностики її тенденції їх розвитку.....  | 76 |
| <i>Хруц Олена, Хруц Василь.</i> Психологія розвивального особистісно орієнтованого навчання учнів.....   | 82 |
| <i>Цибанюк Олександра.</i> Прогнозування адаптації дітей раннього віку до умов дитячого навчального закладу.....                                 | 90 |
| <i>Чабаненко Валерій.</i> Теоретичні основи і практика формування методичних навичок у студентів кафедр військової підготовки цивільних ВНЗ..... | 96 |

## ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

|  |     |
|--|-----|
| <i>Артемова Любов.</i> Українські міфи як історичні пам'ятки про педагогічні надбання наших пращурів.....                              | 101 |
| <i>Олена Добош.</i> Етнонаціональний аспект діяльності жіночих організацій Закарпаття в царині дошкільної освіти.....                  | 109 |
| <i>Єгорова Інга.</i> Формування національної самосвідомості у підлітків на сучасному уроці музики.....                                 | 113 |
| <i>Кафарська Ольга.</i> Вплив церкви на утвердження громадянських цінностей у свідомості українців.....                                | 119 |
| <i>Клімкіна Наталія.</i> Ідеї гуманістичної педагогіки у працях В.О.Сухомлинського.....  | 126 |
| <i>Сабат Надія.</i> Діяльність центрів соціальних служб для молоді: профілактика суїциду.....  | 131 |
| <i>Спіріна Тетяна.</i> Соціокультурна діяльність як засіб формування життєвих цінностей молоді у вільний від навчання час.....         | 138 |
| <i>Титунь Оксана.</i> Дитячий ігровий фольклор – чинник виховання дошкільника в сензитивному періоді формування його особистості... .. | 145 |

## ІСТОРІЯ ОСВІТИ

|   |     |
|---|-----|
| <i>Завгородня Тетяна.</i> Співпраця керівників педпрактики, вчителів і студентів – важлива умова підготовки майбутніх педагогів (ретроспективний аналіз)..... | 152 |
| <i>Гієсь Олександра.</i> Українське жіноцтво Буковини на шляху національного просвітництва (кінець XIX – початок XX ст.).....                                 | 157 |
| <i>Нагачевська Зіновія.</i> Івано-Франківськ та Івано-Франківщина в жіночому русі Західної України: історико-педагогічний аспект.....                         | 162 |
| <i>Озеряська Алла.</i> Розвиток методики викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах України (50-ті роки XX століття).....                           | 173 |
| <i>Пастушенко Олександра.</i> Освітньо-виховні проблеми на шпальтах “Газети Шкільної” під редакцією Омеляна Партицького.....                                  | 180 |
| <i>Резо Ірина</i> Марія Молнар і розвиток методики дошкільної освіти в Закарпатті (кінець XIX – початок XX ст.).....  | 188 |

## CONTEXT

### PROBLEMS THEORY OF EDUCATION

|   |    |
|---|----|
| <i>To good remembrance of the professor, corresponding member of APS of Ukraine Roman Skulsky.....</i>  | 3  |
| <i>Lysenko N. Independent activity of students in the process of introduction of credit-module system of knowledge evaluation.....</i>                              | 6  |
| <i>Lytwyn-Kindratyuk S. Etnokulture and contents of school formation.....</i>   | 11 |
| <i>Nyzhnykevych Z. Education at the cultivating pupils' responsible attitude toward educational-labour activity of national deontology.....</i>                     | 17 |
| <i>Odobetska T. Theoretic Background for the Investigation of the Creative Abilities of a Personality.....</i>  | 22 |
| <i>Shymkiv I. Historical peculiarities of estimation of students' knowledge in German schools.....</i>  | 29 |
| <i>Shpak O, Hotsulyak K. The activation of pupils in the process of differentiated studying.....</i>  | 35 |
| <i>Chupakhina S. The development of the logical and mathematical thinking in the context of the urgent problems of the preparation the children for school.....</i> | 40 |

### PTDAGOGIC PROBLEMS OF HIGH SCHOOL

|  |    |
|--|----|
| <i>Budnyk O. Ethnopedagogics in the context of European integration.....</i>   | 47 |
| <i>Yshniiovskiy V. Methodic of Investigation of the Personal Readiness of the Future Psychologists for the Diagnostic-Correctional Work.....</i>                           | 56 |
| <i>Dzhus O. The peculiarities of training of specialists to the work in specialized service “The telephone of trust”.....</i>  | 62 |
| <i>Kovalchuk V. Pedagogical education: actual problems of modernization.....</i>   | 69 |
| <i>Mruha M. Methods of pedagogic diagnostics and tendencies of their development.....</i>  | 76 |
| <i>Chrusch O., Chrusch V. Psychology of personality-concentrated education for students.....</i>   | 82 |
| <i>Tsybalyuk O. Prediction of adaptation abilities of children to conditions of educational establishment.....</i>   | 90 |
| <i>Chabanenko V. The Theoretical Bases and Practice of Engrafting methodical skills to the military faculties students of civil higher educational establishments.....</i> | 96 |

### NATIONAL EDUCATION THEORY

|  |     |
|--|-----|
| <i>Artemova L. Ukrainian myths as historical landmarks of ancestor's pedagogical negligence.....</i> | 101 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <i>Dobosh O.</i> Ethnonational aspect of activity of female organizations in Transcarpathian Region in preschool educational system.....   | 109 |
| <i>Yegorova I.</i> The formation of the national personal mindrealization of the teenagers on the modern music lessons.....                | 113 |
| <i>Kafarska O.</i> Influence of church on the assertion of civit values in consciousness of the Ukrainians.....                            | 119 |
| <i>Klimkina N.</i> The ideas of humanistic pedagogy in Vasyl Sukhomlynsky's works.....   | 126 |
| <i>Sabat N.</i> The activities of the social services centers for young people: preventing suicide.....                                    | 131 |
| <i>Spirina T.</i> Sociocultural activity as way of formation of vital values of youth during free time from training.....                  | 138 |
| <i>Tytun O.</i> Folklore games for children as a factor of personality formation of a preschool child in the sensitive period of life..... | 145 |

#### THE HISTORY OF PEDEGOGICS

|  |     |
|--|-----|
| <i>Zavgorodnya T.</i> The co-work of teachers, students and leaders of pedagogical practice – an important condition of the preparation of future teachers (retrospective analysis)..... | 152 |
| <i>Hnes O.</i> The Ukrainian women of Bukovyna on the way of national formation in the end of 19 <sup>th</sup> . and beginning of 20 <sup>th</sup> centuries.....                        | 157 |
| <i>Nahachevska Z.</i> Ivano-Frankivsk region sn the women movement of Western Ukraine: historical-pedagogical aspect.....  | 162 |
| <i>Ozeryanska A.</i> The development of methodology of teaching foreign languages in the high education establishments of Ukraine (50 <sup>ies</sup> of XX century).....                 | 173 |
| <i>Pastushenko A.</i> Educatinal and cultural problems in pedagogical published in gazeta shkolnaia edited by Omelian Partytsky.....   | 180 |
| <i>Reho H.</i> Mariya Molinar and development of methods of pre-school education at Zakarpattya region (end of the XIX – beginning of the XX century).....                               | 188 |

## МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

ВІСНИК  
Прикарпатського університету імені Василя Стефаника

ПЕДАГОГІКА  
Випуск XI

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, м.Івано-Франківськ,  
вул. Мазепи, 10

Педагогічний інститут  
Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника  
тел. 2-33-62

Ministry of Education of Ukraine  
Precarpathian national University named after V.Stefanyk

NEWSLETTER  
Precarpathian University named after V.Stefanyk

PEDAGOGICS  
№ XI Issue

Published since 1995

Publishers' adress: Pedagogical Institute  
of Precarpathian national 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 та верстка:* Лідія КУРІВЧАК  
*Коректор:* Марія СПЛАВНИК

Друкується українською мовою  
Реєстраційне свідоцтво КВ №435

Здано до набору 30.03.2005 р. Підп. до друку 29.06.2005 р. Формат 60x84/16. Папір ксероксний.  
Гарнітура "Times Neu Roman". Ум. друк. арк. 11,5. Вид. арк. 12. Тираж прим. 300. Зам. .636.

Друкарня видавництва "Плай" Прикарпатського національного університету  
ім. Василя Стефаника  
76000, м.Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57, тел. 59-60-51

НБ ПНУС



698043