

74
В-53

1
одр

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



ПЕДАГОГІКА
ВИПУСК XII

Івано-Франківськ
2006

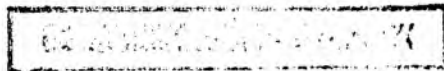
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ВІСНИК
ПРИКАРПАТСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

ПЕДАГОГІКА
ВИПУСК XII



707294



ІВАНО-ФРАНКІВСЬК
2006



ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ.
ПЕДАГОГІКА. 2006. ВИПУСК XII.

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.

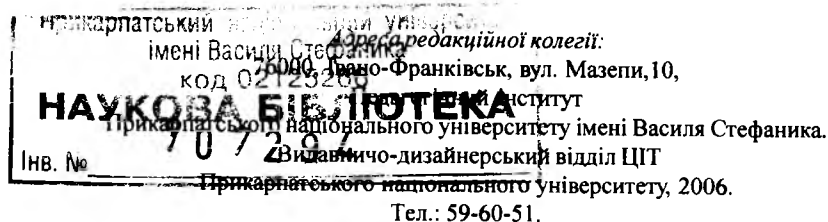
This bulletin aims at scholars, teachers, graduate students, educators, students and all those, who are interested in the issues.

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.Кононенко; д-р істор. наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р філол. наук, проф. В.І.Матвіїшин; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

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

Видається з 1995 р.



УДК 371.133.7

ББК 74.204

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ – ПОГЛЯД У СВІТОВИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Неллі Лисенко

У статті розглянуто сутність поняття “європейський освітній простір” і проаналізовано основні шляхи наближення української вищої школи до його пріоритетів. На конкретних прикладах проілюстровано ціннісні орієнтації фахової підготовки студентів у розвинутих європейських країнах. Поступ української освіти в інтеграційних процесах підтверджено матеріалами Всеукраїнського семінару завідувачів кафедр педагогіки і психології вузів (червень 2006 року).

Ключові слова: взаємодія, відносини, компоненти педагогічної діяльності.

В останні десятиліття провідні країни світу започаткували реорганізацію освітніх систем із поглядом у XXI століття. Ситуацію зніційовано стрімким зростанням соціально-економічного потенціалу в кожній країні. Відповідно передбачаються нові параметри навчання й виховання зростаючих поколінь, формулюються оновлені завдання для середньої та вищої школи, обумовлюється перегляд традиційних методів викладання тощо.

Зміни в освіті цілепокладаються на сприятливе формування конкурентоспроможності освітнього інтелекту, який у сучасних умовах правомірно розглядати за найважливіший стратегічний ресурс. Отож, цілком логічно розглядаємо ситуацію, коли в більшості країн Європейської Співдружності започатковано реалізацію глибоких і різнопланових заходів. Водночас їхній зміст ускладнюється впливом двох чинників: нестача ресурсів та відсутність механізмів управління процесів перетворення. Відтак, успіху досягли лише ті країни, в яких освітні реформи забезпечуються належною фінансовою підтримкою та потужним стимулюванням інтелектуального потенціалу.

Найефективнішими розглядаємо зміни в освіті країн Європейської Співдружності внаслідок міждержавного інтегрування в умовах трансформації їхнього суспільного устрою. Процеси, які спостерігаються в розвитку нової Європи, позначилися на чіткості навчальних цілей, з-поміж яких пріоритетною виступає підготовка висококваліфікованих фахівців із глибокими громадянськими переконаннями, що зумовлює їхню спроможність жити й працювати в розширеній системі загальноєвропейського співробітництва з інтенсивним обміном інформацією й результатами праці, співпрацювати в умовах спільно створених інформаційних мереж, проектів, спілок та об'єднань. Отож, цілком логічним розглядаємо формулювання такої соціокультурної сентенції як “європейський вимір в освіті”, у контексті якої доцільно планувати й досліджувати актуальну проблематику для вищої педагогічної школи України.

Поступ української освітньої галузі в напрямі Європейського Союзу передбачає, насамперед, достатню обізнаність фахівців (незалежно від фаху) із

дисциплінами педагогічного спрямування та урахування специфіки реорганізації традиційної системи, механізмів її переорієнтації на європейські стандарти. Розглянемо особливості послуговування змістом сентенції “європейський вимір в освіті” у практичній діяльності вищої школи.

Планомірні зміни в освіті реально зафіксовано в Маастрихському договорі (листопад, 1993 рік) згідно з напрямками за умови вивчення мов країн-учасниць: стимулювання мобільності учнів та педагогів; стратифікація дипломів і термінів навчання; обмін інформацією й періодична звітність про наслідки реформування гарантують у результаті якість підготовки професіонала та громадянина європейського типу: високий моральний кодекс (терпимість, плюралізм, визнання культурної спадщини співтовариства), усвідомлення гуманістичних ідей європеїзму та інші, які опираються на спадщину минулого, реалізацію теперішнього та моделювання майбутнього.

Показово, що основами для узгодження й гармоніювання принципів сучасних систем освіти в країнах Європи виступають загальнокультурні цінності, загальні філософські принципи освіти (рівність, свобода), ліберальна ідеологія з визнанням свободи совісті й освіти, визнання прав людини, а також обов’язковість і безоплатність освіти як обов’язкового компонента демократичного устрою. Відтак, на окрему увагу заслуговує державне законодавство, яке врегулює загальну освітню політику в кожній країні зокрема й у співдружності загалом. Її пріоритетами виступає вільна міграція й працевлаштування спеціалістів, свобода вибору пріоритетних напрямів і галузей функціонування закладів освіти з наданням широкого спектру освітніх послуг, що ініційовані соціокультурними запитами. Питання централізації та децентралізації системи освіти розглядається як важлива соціальна проблема. Отож, в основу децентралізації покладаються ідеї й цінності ринкової економіки зі збереженням права держави виконувати обов’язки основного гаранта освіти.

Визначальними рисами моделей європейської системи освіти виступають рівність шансів для всіх; гарантування розвитку загальної освіти; усунення надмірної конкуренції зі збереженням прав кожного громадянина на само-реалізацію і самоутвердження. Суттєвою ознакою, що єднає сучасну європейську культуру з освітнім простором сучасної України, розглядаємо домінування інтегрованого підходу до розв’язання завдань навчання й виховання. Технологічна культура в його структурі виступає не лише значущим чинником, а й об’єднуючим у різносторонніх підходах до функцій педагогіки у вузах педагогічного й непедагогічного профілів.

Щодо європейського виміру в освіті, то це, передусім – новий досвід стимулювання нетрадиційних орієнтацій в освіті, які реалізуються в усіх країнах-партнерах.

Основа європейського виміру в освіті становить альтернативна й активна економіка, в якій синтезовано найновіші дослідження соціальної психології,

конструктивістської епістемології, антропології, наук про комунікацію та ін. Узагальнений варіант описаної педагогіки сформульовано в трьох основних постулатах. Проаналізуємо їх детальніше.

Перший: кожен, хто навчається, є активним суб’єктом із притаманними лише йому індивідуальними рисами, прагненнями й здібностями. Передусім, це особистість, яка не лише пізнає й оволодіває культурною спадщиною, а й сама активно формує певний доробок у суспільстві, в якому живе. Особистість сама стійко формує власний стиль та імідж, відтак стає вільною в доборі й виконанні своїх соціальних ролей. Отож, завдання навчання й виховання вбачаємо в тому, щоб учити кожну молоду людину виявляти креативність у змінюваності умов життєдіяльності, їх покращенні для інших, послуговуючись гуманістичними й філантропічними намірами.

Другий: соціалізація особистості, що реалізується в полікультурному (поліетнічному, поліконфесійному й полілінгвістичному) суспільстві. Між його чинниками функціонують взаємозалежні й взаємозумовлюючі зв’язки, які є підґрунтям для класичного визначення культури, як “сукупності соціальних умов довкілля, що передаються з покоління в покоління у формі переконань і ціннісних домінант засобами мови та інших символів”. Почасті зміст цієї сентенції вже не спрацьовує, оскільки для теперішнього соціуму є досить обмеженим. Адже сучасна культура виступає сукупністю культур (полікультур, субкультур, монокультур), що взаємодіють у соціумі людського буття. І тут архіважливими розглядаємо принципи демократизації й паритетності у налагодженні взаємостосунків на макро- й мікрорівнях.

Третій: акцентування в процесі навчання особистісних якостей кожного, хто вчиться. Натомість той, хто навчає, і надалі функціонує як організатор та координатор зі збереженням основних джерел інформації навколишнього реального життя й безпосереднього емпіричного досвіду. Відтак процеси навчання, виховання й розвитку максимально зближуються з реаліями сучасного життя, зумовлюють реалізацію особистих планів кожного учасника освітнього процесу в умовах співробітництва й паритетності.

Як бачимо, сучасна концепція європейського виміру в освіті стимулює введення в навчальні плани закладів освіти різного типу багатого інноваційного досвіду. Його визначальною ознакою правомірно вважати “навчання в дії”. У скарбниці історико-педагогічних знань такий стиль сягає своїми витокami сивої давнини, оскільки його започатковано у відомих системах Я.А.Коменського, І.Г.Песталоцці, А.Дістервега та ін.

Співвідношення між знаннями й тріадою постулатів компетентності – “вміння діяти”, “вміння бути” і “вміння жити” різняться зі знаними традиційними системами навчання, як і освіти загалом. Знання підпорядковані прагматичним завданням діяти й досягати результатів. Такими можуть бути соціальний

ефект, фізичний предмет, модифікація міжособистісних відносин, нові індивідуальні чи колективні компетенції та ін.

Щодо означених принципів навчання, то вони є відомими в європейському освітньому просторі з початку ХХ століття завдяки функціонуванню “активних шкіл” і теорії вільного виховання. Їхнє реанімування в сучасних умовах змінюваності парадигми освіти нівелює постулати традиційної педагогіки (авторитет, дисципліна, змагальність) й упроваджує нові, сучасні (свобода, активність, співробітництво).

Передбачені навчальними планами курси дисциплін гуманітарного, фундаментального й професійно орієнтованого блоків, а також постійне зростання годин на дисципліні за вибором вузу в студентів стимулюють особистісну активність кожного студента в пізнавальній діяльності. Водночас спостерігаємо пошук освіти в діяльності формальних і неформальних закладів, які пропонують нові способи розв’язання освітніх проблем. Унаслідок активно розвивається педагогіка проєктів й обміну реальним досвідом, теорія дидактичної інтеграції та ін.

Натомість у закладах освіти все ще зберігається традиційна логіка повідомлення знань, які, зазвичай, не відповідають змісту реальних потреб. Отож молоде покоління відкриває для себе світ науки методом дедукції чи індукції, відповідно до особистісної концепції. Такий підхід має в сучасних умовах своїх прибічників й опонентів, хоча для розв’язання проблем європейського виміру він є уже недостатнім. Очікуваних результатів можна досягти лише за умови міждисциплінарного підходу.

Ученими обґрунтовано методологічні засади інтегрування знань, які заслуговують на широке впровадження. Це: об’єктивна єдність світу як предметна й методологічна єдність пізнання природи та суспільства; принципова єдність логічної структури галузей знань; подібність структур якісно різних галузей, явищ, які є системами різних рівнів складності, різних рівнів і типів організованості; різноманітність зв’язків і взаємодій між різними рівнями організації та предметними галузями; існування процесів взаємного зворотного перетворення одних матеріальних утворень, одних станів у інші; спільність походження, генетична єдність чи тотожність явищ того чи іншого рівня; можливість явищ певного рівня підпорядкування не лише законам цього рівня, а й усім законам рівнів, які є нижчими; наявність єдності знань: змістовної (єдність змісту знань), структурної (єдність структури знань), логіко-гносеологічної (логічний взаємозв’язок і наступність в опануванні знаннями), науково-організаційної (єдність форм засвоєння знань), лінгво-семантичної (єдність понятійного апарату науки), загальнометодичної (єдність змісту освіти) та окремометодичної – єдність одиниць знань: зовнішня та внутрішня [1].

Педагогіка проєктів формує нові відносини в системі “студент – знання – вміння”. Усе, що є необхідним для діяльності, забезпечення комфортного

життя, умов для самореалізації та самоутвердження, особистість привласнює досить активно. Логіка її навчання не підпорядковується ні логіці викладання дисципліни, ні логіці контролю за якістю її вивчення (заліки, іспити, захисти письмових проєктів і т. ін.). Особистість функціонує гнучко й прагматично, вибудовуючи освітні ситуації, дотичні до глобальних тем із тієї чи іншої дисципліни. І тут міждисциплінарність стимулює соціальну адаптацію, нашаровуючи поняття з різних дисциплін у контексті пізнання узагальненого явища, як от: нерівність, ксенофобія, війна й т. ін.

Отож, окрім власного категоріального апарату, одним з основних критеріїв розробки цілісної теорії навчання є можливість її широкого, методично універсального використання у практиці. На дидактичному рівні цілісна теорія навчання повинна відповідати трьом основним критеріям: 1) мати технологічну здатність до синтезу або, інакше кажучи, володіти науковим потенціалом, евристичним змістом, який забезпечує інтегративну спрямованість усіх елементів цілісної теорії навчання; 2) прогнозувати, пояснювати нові педагогічні факти, прийоми, форми, способи діяльності тощо у передовому, новаторському досвіді; 3) бути доступною для широкого використання і суттєво позитивно впливати на практику [2, с.4–44].

З точки зору “інтегративності” й “міждисциплінарності” європейський вимір в освіті репрезентують такі теми: “Відкриємо Європу”, “Бути двадцятирічним і жити в Європі”, “Молодь і її підготовка в Європі”, “Зустрічі в Європі” та інші, які спонукають, скажімо, до подолання лінгвістичних бар’єрів. Логічними виглядають теми “Європа в майбутньому”, “Мандрівка в центр Європи”, “Наше місце в Європі” тощо. Їх вивчення можуть забезпечувати нетрадиційні форми (проблематика охоплює три сфери: наука; культура; громадянське виховання), спеціально організоване дидактико-розвивальне середовище, відвідування виставкових залів, театрів, заочні екскурсії, робота в лабораторіях та ін.

За такого підходу європейський освітній простір виступає демократичним і прогресивним із максимальною відповідністю сучасному рівню наукового й технічного прогресу.

Актуальними розглядаємо сучасні короткотривалі лінгвістичні курси у формі стажування (вивчення іншої мови від 7 днів до 3 тижнів). Їх зміст передбачає навчальний та громадянський контекст. Основними темами виступає вплив науки й сучасних технологій на життя молоді в майбутньому, мотивація до самоформування. Система потреб і мотивів значною мірою визначає спрямованість і рівень активності людини, її непересічність. Потреби й мотиви, перебуваючи в певній ієрархії, яка характеризує цілісність особистості в усіх сферах її діяльності, змушують її самостійно ставити проблеми, концентрувати зусилля на їх вирішенні. Співвідношення між різними мотивами зумовлює

добір змісту, конкретних форм і методів навчання та виховання, умов організації всього процесу формування активної, творчої особистості. Мотиви діяльності для суб'єкта є досить різноманітними, отож відображають сукупність різних ситуацій, у яких відбувається певна діяльність.

Скажімо, А.О.Вербицький виділяє дві великі групи мотивів: мотиви досягнення й пізнавальні мотиви. У першій групі пізнавальна діяльність є засобом досягнення цілі, яка знаходиться поза самою пізнавальною діяльністю (широкі пізнавальні мотиви, зовнішні мотиви, мотиви досягнення), а в другій – діяльність сама стає метою (мотиви, породжені діяльністю, внутрішні пізнавальні мотиви). Пізнавальною виступає така мотивація (сукупність мотивів), за якої невідомі знання співпадають із метою пізнавальної діяльності, а мотивація досягнення – із мотивацією, за якої діяльність є засобом досягнення цілі, що знаходиться поза самою пізнавальною діяльністю. У першому випадку людину цікавить процес і зміст пізнання, а в другому – прагматичний результат, який можна одержати внаслідок певних пізнавальних зусиль, скажімо, позитивної чи високої оцінки на іспитах [3].

Важливим розглядаємо акцентування художніх і культурних здобутків євроцивілізації. Задля цього правомірно використовувати тематичне вивчення певної проблеми з виконанням творчих завдань різного типу. Здебільшого об'ємні теми доцільно вивчати методами занурення у підтеми з подальшим узагальненням інформації. Природно, що перехід національних систем освіти на підходи європейських вимірів її якості є тривалим процесом, який, передусім, передбачає реалізацію низки очевидних заходів. До першочергових відносимо такі: переструктурування освіти та її перехід на дворівневі програми (бакалавр, магістр); посилення сектора позауніверситетської вищої освіти (аналогією виступає середня професійна освіта); тенденція до скорочення нормативного терміну освіти (до 4 років); зміни в структурі й організації докторських програм (з рівня бакалаврату – до рівня доктора з додатковим річним стажуванням); уведення нових децентралізованих механізмів і процедур забезпечення якості освіти; посилення конкурентоспроможності європейської освіти.

Узагальнимо, що освіта в Україні набула нових імпульсів на шляху вступу в європейський освітній простір. Отже, створення європейського простору вищої освіти слугує поштовхом до посилення мобільності та працевлаштування студентів. Ухвала нових вимог до Болонського процесу (єдиний додаток до диплома, двоступеневість освіти: бакалавр і магістр, система кредитів, якість освіти, усунення перешкод для вільного пересування студентів і викладачів) спонукає до врахування можливостей кожної країни щодо поглиблення таких вимог, які залишаються неповторними та унікальними в єдиному освітньому просторі.

Підтвердженням мобільності українських науковців у контексті порушеної проблеми розглядаємо проведення Всеукраїнської наради-семінару

завідувачів психолого-педагогічних кафедр вищих навчальних закладів України, що відбулася 16 червня 2006 року в Національному педагогічному університеті ім. М.П.Драгоманова. Засідання секції завідувачів кафедр провели Боднар Володимир Іванович (директор Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова, академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор) та Лещенко Марія Петрівна (завідувач кафедри педагогіки Київського національного університету ім. Т.Г.Шевченка, доктор педагогічних наук, професор). На пленарному засіданні у вступному слові міністра освіти і науки України С.М.Ніколаєнко, який у доповіді “Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні та роль психолого-педагогічних кафедр в її реалізації” окреслив стратегічні напрями діяльності освітньої галузі на найближчу й на віддалену перспективи. Натомість О.Я.Савченко, віце-президент, академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор у доповіді “Удосконалення психолого-педагогічної підготовки вчителів у контексті модернізації шкільної освіти” порушила низку прикладних аспектів освітнянських проблем на найближчі роки. Відповідно, на виконання Указу Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” та з метою подальшого вдосконалення психолого-педагогічної освіти у вищих навчальних закладах України в умовах інтеграції в європейський освітній і науковий простір учасники Всеукраїнської наради ухвалили наступне (наводимо мовою оригіналу). **Кабінету Міністрів України:**

– враховуючи приєднання України до Болонського процесу та виконання вихідних принципів Болонської декларації, прискорити внесення змін до Закону України “Про вищу освіту”.

Міністерству фінансів України та Міністерству економіки України:

– вжити заходів щодо фінансового забезпечення виконання завдань державної програми “Вчитель”.

Міністерству освіти і науки України:

– прискорити формування нового “Переліку галузей знань бакалаврських програм та програм професійного спрямування”, а також визначення відповідних кваліфікацій;

– внести зміни до Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України, її інтеграції в європейський освітній простір з урахуванням нового “Переліку галузей знань та бакалаврських програм”, відповідних освітніх й освітньо-кваліфікаційних рівнів, нового змісту психолого-педагогічної підготовки;

– з метою належного забезпечення виконання завдань державної програми “Вчитель” створити при Міністерстві освіти і науки України міжгалузеву раду, поклавши на неї функції координації та контролю реалізації програми;

– вивчити питання щодо виділення у “Переліку галузей знань, бакалаврських програм та програм професійного спрямування” в окрему галузь знань “Соціальна робота”.

Науково-методичній комісії з напрямку “Педагогічна освіта” (В.П.Андрущенко) спільно з Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти (А.В.Кудшу):

– вивчити та внести пропозиції Міністерству освіти і науки України щодо обсягу годин та змісту психолого-педагогічної підготовки з урахуванням особливостей педагогічних спеціальностей;

– організувати підготовку переліку поєднаних бакалаврських програм на основі принципу спорідненості освітньо-професійних програм (за умови спорідненості не менше 60 відсотків);

– внести зміни до складу робочих груп із розробки галузевих стандартів вищої педагогічної освіти; передбачити обов’язкове включення до їх числа провідних фахівців психолого-педагогічного профілю вищих навчальних закладів та АПН України;

– робочим групам привести галузеві стандарти вищої освіти на підготовку педагогічних працівників відповідно до вимог Болонської декларації, пропозицій, висловлених у доповіді міністра та на засіданнях секцій.

Начальникам управлінь освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій:

– провести регіональні наради-семінари завідувачів психолого-педагогічних кафедр із проблем реалізації стратегії розвитку наукових і педагогічних шкіл, забезпечивши висококваліфікований науковий супровід нових технологій навчання.

Ректорам вищих навчальних закладів:

– керівникам класичних університетів, у яких здійснюється підготовка вчителів, забезпечити обов’язкове виконання психолого-педагогічної складової освітньо-професійної програми підготовки фахівців відповідної спеціальності;

– у процесі запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу виробити конкретні принципи підвищення ефективності самостійної роботи студентів.

Завідувачам психолого-педагогічних кафедр:

– забезпечити методологічний та методичний супровід професійного тестування вступників до вищих навчальних закладів на педагогічні спеціальності;

– забезпечити системний організаційно-методичний супровід здобуття освіти, реабілітації та інтеграції у суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, девіантної та деліквентної поведінки, дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; систематично проводити просвітницьку роботу серед батьків.

Учасники Всеукраїнської наради-семінару закликали всіх працівників психолого-педагогічних кафедр примножити наукові, навчально-методичні,

педагогічні, виховні здобутки, спрямовані на подальше підвищення якості підготовки педагогічних працівників України.

1. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: Монографія / За ред. С.У.Гончаренка. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
2. Махмутов М.И., Артемьева Л.И. Вопросы интегративного потенциала дидактики // Проблемы интеграции процесса обучения в СПТУ: Сборник научных трудов / М.И.Махмутов (отв. ред.) и др. – М.: Изд. АПН СССР, 1989. – С.4–44.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 346 с.

The article tells about the essence of the meaning “European educational area” and analyzes the main ways of approaching of Ukrainian higher school to its priorities. On the exact example valuable orientations of professional preparation of students in the developed European countries are illustrated. The development of Ukrainian education in the integral processes is confirmed by materials of All-Ukrainian seminar of the heads of pedagogical and psychological departments (June, 2006).

Key words: Interaction, relation, the components of pedagogical activity.

УДК 159.9.01+372.3

ББК 74.204

Наталія Кирста

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ” В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ

У статті розкриваються напрями педагогічної підготовки спеціалістів дошкільного профілю за схемою ступеневої освіти згідно з принципом концентричності.

Означено проблеми, першочергове розв’язання яких забезпечить якісне перенесення теоретичних знань у русло їх майбутньої практичної діяльності.

Ключові слова: психологічна підготовка, дисципліни психологічного циклу, психологічні поняття, психологічне мислення.

Однією з ознак входження вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів є приведення у відповідність до міжнародних вимог освітньо-кваліфікаційних рівнів та ступеневість освіти. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні пріоритетним напрямом реформування означеної галузі визначено “розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя” [1, с.4], що реалізується шляхом “формування та розвитку навчальних науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців” [1, с.7]. Відповідно до цього значно підвищуються вимоги до рівня науково-теоретичної і професійно-педагогічної підготовки спеціалістів дошкільного профілю. Психологічні дисципліни в означеній структурі посідають особливе місце.

Вважаємо, що викладання психологічних дисциплін не повинно бути самоціллю, а має функціонувати як засіб для моделювання ефективної педагогічної діяльності, яка спрямовуватиметься на виховання здорової і гармонійно розвиненої особистості дошкільника.

Такі вимоги враховувалися нами в процесі складання навчального плану для студентів спеціальності “Дошкільне виховання” за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями “бакалавр – спеціаліст – магістр”.

Наводимо фрагмент психологічної підготовки майбутніх педагогів за схемою ступеневої освіти згідно з принципом концентричності.

Бакалавр, у результаті вивчення психологічних дисциплін, повинен знати: загальні закономірності психічного розвитку й формування особистості дитини в різні вікові періоди; характер провідної діяльності й суть психологічних новоутворень; генезис психічних процесів. Уміти: установлювати співвідношення психологічних понять; здійснювати елементарну психодіагностику вікових та індивідуальних особливостей дітей; володіти засобами соціально-психологічного впливу на вихованців.

Спеціаліст повинен знати: методолого-теоретичні, експериментально-діагностичні, прикладні проблеми, дискусійні питання, перспективні напрями психологічних досліджень; генезис вищих психічних функцій; методи діагностики й корекції психічного розвитку дітей. Уміти: знаходити аргументацію теоретичних положень і будувати структурно-логічні схеми; застосовувати конкретні експериментально-діагностичні методики; прогнозувати тенденції розвитку дітей на основі експериментальних матеріалів.

Магістр повинен знати: методику викладання психологічних дисциплін в освітніх закладах I–II рівнів акредитації; освітні психологічні технології. Уміти: вести викладацьку роботу; здійснювати керівництво науково-дослідною й методичною роботою в дошкільному закладі, педколеджі, інституті; організувати й забезпечити керівництво різними типами дитячих закладів.

Подіємо орієнтований перелік психологічних дисциплін, які викладаються на кожному освітньому рівні. Так, підготовка фахівців-бакалаврів здійснюється з таких психологічних дисциплін: “Психологія (загальна)”, “Дитяча психологія”, “Вікова та педагогічна психологія”, “Практична психологія в закладах освіти”, “Психолого-педагогічні проблеми в діяльності педагога”.

Фахівці рівня “спеціаліст” додатково вивчають такі дисципліни: “Етнопсихологія”, “Психодіагностика”, “Психокорекція”, “Психологія сім’ї”, “Психологія мовлення”, “Девіантна поведінка”.

Підготовка фахівців на освітньому рівні “магістр” передбачає опанування таких дисциплін: “Психологія вищої школи”, “Методика викладання психології у ВШ”, “Психологія спілкування”, “Психологія творчості”, “Освітні психологічні технології”.

Серед проблем, які розглядаємо першочерговими в умовах ступеневої підготовки і які сприятимуть якості фахової підготовки в процесі вивчення дисциплін психологічного циклу, виділяємо такі:

1. Необхідно переглянути співвідношення теоретичних і практичних знань у межах психологічної науки на кожному освітньому рівні, що забезпечить якісне перенесення теоретичних знань студентів у русло їх майбутньої діяльності. Специфіка взаємовідносин теорії й практики в психології була обґрунтована ще Л.С.Виготським у 1927 році. Учений писав, що практика входить в основи наукових операцій і перебудовує їх від початку до кінця, висуває постановку завдань і слугує критерієм істини, вона диктує, як конструювати поняття і які формулювати закони [2, с. 186].

Проте, на думку О.Є.Соколової, немає нічого практичнішого, як хороша теорія [3, с.25].

В аспекті підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти теоретичні й практичні знання тісно взаємопов’язані, бо, з однієї сторони, вихователь – це вчений-дослідник тонкої дитячої душі, з іншої – психолог-практик, який повинен володіти способами застосування психологічних знань на практиці.

2. Вимагає удосконалення процес оволодіння студентами системою понять психологічної науки, бо, згідно з твердженням Л.С.Виготського, “визначення поняття – це не кінець, а лише початок оволодіння цим поняттям” [2, с. 188]. Система понять у розумінні вченого – це свого роду ієрархічна сітка паралелей і меридіанів, у якій поняття розподілені і взаємно співвідносяться в залежності від ступеня їх загальності та подібності. Таким чином, система понять представляє собою внутрішньо упорядковану ієрархічну структуру, яку повинні засвоїти майбутні педагоги в процесі опанування психологічних дисциплін в умовах ступеневої освіти.

Аналіз екзаменаційних робіт із вище означеного циклу дозволив нам дійти висновку, що студенти не вміють логічно мислити психологічними категоріями й поняттями, використовувати одержані знання з метою аналізу та оцінки реальних психологічних явищ, об’єктів суміжних дисциплін, ситуацій педагогічної практики.

Вважаємо, що процес оволодіння студентами психологічними поняттями повинен пройти низку етапів: спостереження процесу (який вивчається); аналіз ситуацій (які моделюються); чітке наукове визначення понять (складання глосарія); розгляд ключових понять (інтерпретація їх змісту у фрагменти традиційних і нетрадиційних занять); визначення смислового навантаження кожного поняття (інтеграція з ідентичним змістом понять дисциплін прикладного змісту); актуалізація практичного та емпіричного досвіду студентів (складання психологічних характеристик дітей, груп, занять, уроків); перенесення одержаних знань у сферу професійних інтересів.

3. Потребує узгодження питання про співвідношення процесів навчання й мислення. Єдиної думки не існує. Так, зокрема, В.Ю.Петров, О.А.Шаграєва радять формувати системне мислення, а Б.Ц.Бадмаєв наголошує на розвитку психологічного мислення [4, с.310].

Позитив системного мислення вбачаємо в тому, що воно дозволяє гармонійно поєднувати в єдину картину різноманітні та суперечливі теоретичні концепції й методологічні підходи, які існують у психологічній науці на сучасному етапі її розвитку. Майбутнім педагогам надзвичайно важливо усвідомлювати гармонію і взаємодоповнюваність цих досягнень в області психологічних знань. Проте формування власне психологічного мислення спеціаліста дошкільного профілю виділяємо в якості основного напрямку гуманізації освітнього процесу в сучасних умовах.

4. З метою усунення розриву між теоретичною і практичною психологічною підготовкою студентів вимагає урізноманітнення традиційна методика викладання психології активними методами навчання, як-от: ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій, психологічне консультування, наукова конференція, творча лабораторія, групові дискусії і т. ін.

Найбільш доступним (фінансові можливості, витрати часу, складність процедури), ефективним та апробованим нами вважаємо метод аналізу конкретних психологічних ситуацій. Тут важливим є питання про добір матеріалу для відпрацювання психологічної техніки аналізу. Виділяємо педагогічний і психологічний факт як конкретні ситуації із життя дошкільників та школярів. Набір конкретних психологічних ситуацій сьогодні широко представлено в навчальних посібниках, книгах, практикумах, щоденниках спостережень студентів у процесі навчальної й виробничої практики.

Методика проведення включає п'ять етапів: 1) добір конкретних психологічних ситуацій (1–2 на лекції, 3–5 на практичному занятті, 15–20 у години самостійної роботи студентів); 2) уведення базових понять, які забезпечують науково обгрунтоване вирішення ситуації на противагу прагненням студентів використовувати життєві знання про людину, діяти з позиції “здорового глузду”; 3) встановлення правил попередження й вирішення ситуацій; 4) процес розв'язання ситуацій; 5) порівняння власних рішень із запропонованими відповідями.

Повне й розгорнуте вирішення психологічних ситуацій проводимо на практичних заняттях, консультаціях і в години самостійної роботи. На лекціях технологія використовується як ілюстрація, а при здачі модулів як практичне завдання.

5. Актуалізувати керівництво самостійною роботою студентів. Засвоєння навчального матеріалу неможливе без самостійної роботи студентів. У процесі такої роботи відбувається переведення змісту у відповідність до індивідуального стилю мислення, способів пізнання, досвіду.

Самостійну роботу студентів започатковуємо уже на лекції, у процесі якої допомагаємо майбутнім педагогам оволодіти продуктивними методами пошуку й засвоєння інформації, а саме: складання опорних конспектів, вирішення психологічних ситуацій, використання фрагментів лекцій, підготовлених студентами. Це можуть бути приклади-ілюстрації теоретичних положень, історичні факти, вислови вчених, описи експериментів і т. ін.

Самостійна домашня робота також повинна бути регламентованою, а виконані завдання актуалізованими на практичних і лабораторних заняттях, у процесі здачі модулів.

Отже, розуміння того факту, що психологічні дисципліни в структурі вищої педагогічної освіти є не метою, а засобом удосконалення професійної підготовки майбутніх спеціалістів дошкільного профілю, спонукає до пошуків та апробації новітніх технологій у процесі їх викладання та впровадження в практику роботи сучасних дошкільних закладів.

1. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. – №7. – С.4–9.
2. Степанов С.С. Психология в лицах. – М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2001. – 384 с.
3. Соколова Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии. – М., 1997. – 234 с.
4. Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс. – М., 2001. – 368 с.

In the article the scheme of step by step education that is built on principle of concentricity the content of psychological training of future of pre-school teachers is developed in the article.

It is given the tentative list of psychological objects and designed the conditions that assist to the quality of professional education during the process of studying of the psychological series of lectures.

Key words: *psychological preparation, sciences of psychological direction, psychological notions, psychological thought.*

УДК 371.132

ББК 74.204

Людмила Кравець

ВИХОВАННЯ ПОТРЕБИ В САМОАНАЛІЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розкриваються особливості педагогічної діяльності, навчального процесу вузу, специфіка педагогічного аналізу й самоаналізу; доводиться необхідність виховання у майбутніх педагогів потреби в самоаналізі професійної діяльності.

Ключові слова: *педагогічна діяльність, навчальний процес, об'єкт професійної діяльності, педагогічний аналіз, педагогічний самоаналіз.*

Постановка проблеми. Педагогічна діяльність – одна з найбільш складних і відповідальних. Щодня учителю доводиться вирішувати широке коло завдань

навчання, виховання й розвитку учнів, які суспільство висуває перед сучасною школою.

Ефективність і якість роботи учителя оцінюється все більш комплексно й цілісно – за рівнем сформованості в учнів основних рис особистості, за наявністю в них глибоких, міцних знань, умінь їх самостійно поповнювати, за сформованістю готовності й уміння творчо застосовувати свої знання, активно працювати.

Перед учителями стоять завдання:

– як забезпечити засвоєння більш складного й об'ємного навчального матеріалу всіма учнями;

– як забезпечити позитивне відношення до навчання в усіх школярів;

– як поєднати уміння засвоювати знання всіх предметів при все більш чітко виявленій у старших класах спрямованості учнів лише на певну групу предметів;

– як, викладаючи конкретний предмет, забезпечувати системний розвиток дитини, цілісне бачення нею світу;

– як органічно поєднувати навчальний і виховний процес.

Навчання вчителя, пов'язане з підвищенням його професійної майстерності, повинне охоплювати всі сторони педагогічної діяльності, які забезпечують:

1) підготовку навчального процесу й проектування його конкретних варіантів;

2) реалізацію, тобто здійснення навчального процесу;

3) вивчення, аналіз й оцінку кінцевих результатів навчального процесу й визначення ефективності педагогічної діяльності.

За визначенням І.А.Зязюна “Професійно-педагогічна діяльність – це діяльність учителя, змістом якої є таке керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі, яке забезпечує розвиток головних сфер його особистості” [8, с.19].

Зміст організації педагогічної праці можна правильно реалізувати при умові, коли вчитель володіє навичками аналізу та самоаналізу. В.О.Сухомлинський неодноразово наголошував, що вчителю, який не навчився аналізувати факти й усвідомлювати педагогічні явища, справи, які повторюються з року в рік, будуть здаватися одноманітними, нудними, він утрачає інтерес до власної праці [11]. У науковій психолого-педагогічній літературі існує багато підходів до розкриття понять педагогічного аналізу й самоаналізу як дидактичних категорій (В.І.Бондар, Ю.К.Бабанський, Ю.А.Конражевський та ін.).

Під педагогічним аналізом розуміють аналітичну діяльність учителя й учня в навчальному процесі, що відбувається на основі узгодження зовнішніх вимог, власних потреб учителя й учня, реальних обставин й обґрунтовує спрямування самоорганізації учнів на засвоєння стандартів освіти.

Термін “самоаналіз педагогічної діяльності” вживається у педагогічній літературі порівняно недавно. Щоправда, ще в 20–30 рр. доречні думки про його роль і значення висловлювали А.С.Макаренко, С.Т.Шацький, окремі аспекти педагогічного аналізу, самоаналізу досліджували Н.В.Горбунова, Г.П.Гусев та ін.

Велику увагу самоаналізу як засобу оптимізації навчально-виховного процесу приділяв у своїх роботах Ю.К.Бабанський.

До сьогоднішнього часу виконано ряд досліджень, які розкривають уміння аналізувати навчальний матеріал, діяльність учителя й учнів (Є.К.Слканов), процес виховання (Е.В.Ільченко, В.Е.Тамарин, Є.Ф.Широкова, Д.С.Яковлева й ін.), педагогічні ситуації (А.В.Скіннер, А.Ф.Спінн, М.Л.Друшкін та ін.), педагогічні факти та явища (В.Е.Тамарин, Є.Ф.Широкова, Д.С.Яковлева й ін.), педагогічний досвід (А.А.Левшин, Г.Н.Ніков та ін.).

У результаті вивчення наукової літератури встановлено, що в поняття педагогічного аналізу, самоаналізу різними вченими вкладається різний зміст.

В.І.Бондар аналітичну діяльність розглядає як одну з основних умов удосконалення педагога.

Найчастіше під самоаналізом педагогічної діяльності розуміють процес пізнання, спрямований на вивчення вчителем стану та результатів своєї навчально-виховної роботи, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між елементами педагогічних явищ, визначення шляхів подальшого вдосконалення процесу навчання й виховання учнів.

Педагогічний аналіз і самоаналіз – це осмислення вчителем своєї діяльності. Аналіз результатів навчання й особливо перших кроків практичної діяльності може підказати, над чим слід працювати у справі самовдосконалення, побачити свої успіхи й невдачі, розкрити причини недоліків, розробити програму дій.

Тому метою нашої статті є обґрунтування необхідності виховання в майбутніх педагогів потреби в самоаналізі професійної діяльності.

Питання підготовки студентів до здійснення педагогічного аналізу і самоаналізу є однією з актуальних педагогічних проблем. Її розв'язання бачиться в організації цілеспрямованого й керованого процесу, який сприяє формуванню психологічної, теоретичної й технологічної готовності майбутніх учителів до застосування спеціальних знань, які служать здійсненню аналізу результатів професійної діяльності.

Уміння здійснювати педагогічний аналіз і самоаналіз пов'язане зі здатністю вчителя розглядати педагогічну діяльність як цілісну систему взаємодії мети, засобів і результатів навчання, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки й залежність між її компонентами, співставляти мету діяльності з її результатами в межах навчального року, наглядати за процесом досягнення цієї мети.

й на цій основі виробляти доцільні та практичні пропозиції, визначати перспективи розвитку педагогічної діяльності.

Студент як майбутній педагог повинен орієнтувати себе на творчу працю з самого початку педагогічної діяльності. Тому необхідно постійно шукати шляхи, які б готували майбутніх педагогів до самостійного оволодіння навичками педагогічного аналізу й самоаналізу педагогічної діяльності, що є одним із важливих компонентів професіограми педагога.

Ретельний аналіз літератури з досліджуваної проблеми дає підставу стверджувати, що питання розробки технології педагогічного аналізу й самоаналізу були предметом особливої уваги науковців, однак, на виховну функцію аналітичних умінь педагога зверталось мало уваги.

З метою визначення, як майбутні педагоги відносяться до педагогічного аналізу, самоаналізу, чи вміють вони їх здійснювати, ми провели анкетування, в якому взяли участь 250 студентів факультетів біології та іноземної філології Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Анкетування, проведене в ході експерименту, дало такі результати:

– 40% студентів вважають, що в загальному володіють навичками самоаналізу та аналізу педагогічної діяльності й відчувають у цьому необхідність;

– 48% студентів вважають, що посередньо володіють навичками самоаналізу та аналізу педагогічної діяльності й інколи відчувають необхідність їх здійснювати;

– 12% студентів вважають, що не володіють навичками самоаналізу й аналізу педагогічної діяльності та не відчувають у цьому потреби.

На основі цього виокремили чотири рівні підготовки майбутніх педагогів до аналізу й самоаналізу педагогічної діяльності та потреби їх здійснювати:

I. Неготовність до самоаналізу педагогічної діяльності (фіксувалася в тому випадку, коли студент не виявляв здатності до самоаналізу);

II. Часткова готовність (виявлялася тоді, коли студент проявляв здатність здійснювати самоаналіз);

III. Нормативна готовність (визначалася в тому випадку, коли студент виявляв готовність здійснювати самоаналіз);

IV. Концептуальна готовність до самоаналізу педагогічної діяльності (фіксувалася тоді, коли студент проявляв упевненість в здійсненні самоаналізу власної діяльності).

Самоаналіз – аналіз свого внутрішнього світу, своєї діяльності полягає у зіставленні того, що планувалося з тим, що зроблено або могло бути зробленим, у виділенні окремих рис, якостей для детального вивчення.

Здійснюючи самоаналіз, майбутній учитель практично дивиться на себе: аналізує успіхи спілкування на практиці в школі, бере до уваги свій попередній довузівський досвід, дивиться на себе очима своїх товаришів, викладачів.

Зіставлення різних позицій стосовно окремих якостей особистості та професійної позиції в цілому (ставлення до людини, відповідальність, ініціативність, здатність впливати на інших тощо) дає уявлення про реальну картину, яку слід сприймати неупереджено.

На підставі самоаналізу формується самооцінка як компонент самосвідомості, що містить поряд зі знанням про себе власну оцінку своїх здібностей, моральних якостей і вчинків. Важлива вимога до самооцінки – її адекватність у реальному рівні розвитку. Небажана як завишена, так і занижена самооцінка. Крім здійснення аналізу, самоаналізу й оцінки, самооцінки слід уявити себе в певних ситуаціях діяльності, розробляючи можливі варіанти поведінки, а також передбачаючи можливий ефект діяльності.

Здійснюючи самоаналіз педагогічної діяльності, учитель повинен пам'ятати, що педагогічна діяльність – це взаємодія – співробітництво – співтворчість, яка характеризується спілкуванням учителя й учнів на базі демократичних відносин, взаємної довіри й поваги, у процесі яких вирішуються завдання навчання й виховання.

Формувати готовність у студентів до самоаналізу педагогічної діяльності можна в такій послідовності:

– визначення мети самоаналізу, встановлення об'єкта й суб'єкта самоаналізу педагогічної діяльності;

– збір інформації, ведення щоденників, упорядкування в систему зібраних матеріалів;

– порівняння отриманих результатів самоаналізу педагогічної діяльності з досвідом інших;

– встановлення причин помилок і причин позитивного, діагноз за допомогою різних методик;

– методичне закріплення позитивного й усунення негативного, виявленого під час самоаналізу.

Підготовка майбутніх учителів до аналізу й самоаналізу має на меті, поперше, докорінне піднесення їх навчально-пізнавального рівня у засвоєнні теоретичних знань.

По-друге, практичну підготовку до застосування навичок аналізу й самоаналізу педагогічної діяльності безпосередньо в роботі з дітьми.

У результаті багаторічних пошуків у нашій практиці склалася певна система роботи з цієї проблеми. Вона передбачає:

а) оволодіння студентами досягненнями педагогічної науки й упровадження їх у практику;

б) вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду;

в) науково-методична робота студентів та участь у науково-педагогічних дослідженнях.

Указані напрями роботи тісно взаємопов'язані та зумовлюють один одного.

У нашому дослідженні виховання потреби у самоаналізі та аналізі в студентів педагогічної діяльності здійснюється шляхом використання найрізноманітніших форм їх навчальної та виховної роботи. Один із ефективних шляхів цієї роботи ми вбачаємо у пропаганді необхідності володіння цими вміннями та застосування їх у практичній діяльності.

Проблема з формування навичок педагогічного аналізу та самоаналізу може бути розв'язаною, якщо передбачити, що студентам постійно необхідно:

- формувати глибокі теоретичні знання з фахових дисциплін;
- формувати практичні навички роботи з учнями різних класів за спеціальністю;
- формувати первинні уміння цілеспрямованого спостереження й аналізу уроку;
- формувати вміння здійснювати аналіз навчально-виховного процесу в різних аспектах;
- формувати в студентів уміння того, що не може бути єдиного стандартного підходу до здійснення педагогічного аналізу;
- формувати навички самоаналізу та переконання в студентів про його необхідність із метою удосконалення педагогічної майстерності;
- формувати навички педагогічної культури під час здійснення аналізу навчально-виховного процесу;
- формувати вміння критично осмислювати результати своєї діяльності.

Для реалізації цих та інших завдань можна використовувати: підготовку студентів до відвідування та аналізу уроку за даною темою; перегляд відеозапису уроку, демонстрація фрагмента уроку з наступним обговоренням, проведення декількох уроків у базовій школі, відвідування уроків однокурсників, відвідування відкритих уроків учителів, бесіди з учителями, педагогічні ситуації, педагогічні ділові ігри, бесіди з учнями, аналіз класного журналу, зошитів учнів, ознайомлення з дитячими творчими роботами, ознайомлення з класами учителів, читання й обговорення наукових праць спеціалістів, ознайомлення зі змістом шкільних програм, знайомство з розробками, пам'ятками для учнів, діяльність студентів у творчих групах, гуртках, ознайомлення з передовим новаторським досвідом роботи вчителів школи, району, області; перегляд телепередач, участь у методичних об'єднаннях учителів, постійно діючих та періодичних семінарах для вчителів, педагогічні читання, конференції, виставки, ознайомлення з творчими звітами вчителів тощо.

У результаті досліджень визначили критерії вимог до умінь студентів здійснювати самоаналіз уроків, виховних заходів:

Оцінка	Оптимальний рівень	Допустимий рівень	Критичний рівень	Недопустимий рівень
Якість самоаналізу	Студент відмічає недоліки й позитивні сторони, накреслює шляхи удосконалення	Студент указує на власні недоліки, позитивні сторони, але не може їх пояснити	Студент констатує недоліки, але не може їх пояснити, установити причини	Студент не знаходить помилок у своїй діяльності

На основі узагальнень результатів дослідження можна скласти характеристику студента, який володіє достатнім рівнем самоаналізу педагогічної діяльності:

- має глибокі й міцні знання, розуміє небезпеку виникнення прогалин у їх системності;
- прагне засвоювати й поповнювати знання, аналізувати, порівнювати, виділяти головне, логічно мислити;
- уміє перетворювати наукову інформацію в навчальний матеріал, доступний розумінню учнів, пробуджувати інтерес до навчального предмета; розвивати творчу активність школярів;
- прагне проектувати, конструювати навчальний матеріал, моделювати педагогічний процес, спрямовувати навчальну діяльність учнів на основі педагогічних уявлень;
- усвідомлює необхідність постійного професійного зростання шляхом самовдосконалення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури у результаті досліджень дозволив нам установити загальні основи навчання професійного аналізу та самоаналізу, логіка й склад яких визначилися певним чином:

- визначення конкретних функцій, предмета й головних об'єктів педагогічного самоаналізу;
- вивчення змісту й структури умінь здійснювати педагогічний самоаналіз;
- виявлення основних видів педагогічного самоаналізу й зосередження на них під час навчання;
- виявлення основних шляхів формування цих умінь;
- використання різних методичних засобів навчання.

Висновки. Постійні пошуки в процесі навчання студентів підтверджують думку про те, що в рамках вузівського навчання можлива часткова підготовка студентів до аналізу й самоаналізу педагогічної праці у складному сучасному

соціумі. Проте доводиться стикатися з труднощами. Студенти погано знають себе, свої сильні та слабкі сторони, тому їх самоаналіз – без відповідної системи й без результатів.

1. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К., 1996. – 130 с.
2. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М., 1989. – 189 с.
3. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. – М., 2000. – 366 с.
4. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой. – М., 1986. – 145 с.
5. Краевский В.В., Лернер Н.Я. Процесс обучения и его закономерности // Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Скаткина. – М., 1982. – С.131.
6. Леонтьев А.М. Деятельность, сознание, личность. – М., 1987. – 304 с.
7. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л., 1980. – С.10–12.
8. Педагогична майстерність / За ред. І.А.Зязюна. – К., 1997. – 349 с.
9. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К., 1996. – 406 с.
10. Спирин Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. – Ярославль, 1976. – 82 с.
11. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. – М., 1973. – 172 с.
12. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М., 1986. – 144 с.

The article deals with the essentials of pedagogical activity; teaching process of the educational establishment and pedagogical analysis and selfanalysis. Upbringing of selfanalysis necessity in professional activity of future teachers is proved.

Key words: pedagogical activity, teaching process, the object of professional activity, pedagogical analysis, pedagogical selfanalysis.

УДК 37.036

ББК 74.200.55

Юрій Скобель

УКРАЇНСЬКИЙ НАРОДНО-СЦЕНІЧНИЙ ТАНЕЦЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА

У науковій статті автор висвітлює історію зародження та розвитку українського народно-сценічного танцю та шляхи формування на його основі професійних навичок майбутніх педагогів-хореографів.

Автор узагальнює здобутки провідних майстрів хореографічного мистецтва України та проаналізує їх провідні тенденції, опираючись на теоретичні і практичні праці В.Верховинця, К.Василенка, А.Гуменюка та ін.

Дослідницька праця розрахована на мистецтвознавців, викладачів і студентів вищих навчальних закладів, а також широкі кола любителів хореографічного мистецтва.

Ключові слова: народний танець, хореографія, педагог-хореограф.

Українська народність виникла й сформувалась на певній території, що дістала власну назву “Україна”, мала регіонально-земельні господарські зв’язки, етнічну мову, значні культурні здобутки, усвідомлення близькості місця проживання, характеру й історії з іншими народностями. Разом із тим слід відзначити, що українська народність з’явилась на вищому щаблі етносоціального розвитку тогочасного суспільства й залишалась продуктом феодальної епохи, коли дроблення великої етнічної спільноти, якою була давньоруська народність, привело до появи нових стійких спільностей людей зі своїми певними особливостями. Це був діалектичний, історично зумовлений процес, цілком прогресивний і неминучий для долі етносів східних слов’ян.

Історія української народності як тема наукового дослідження, містить багато складних проблем: аспектів, що мають тісний зв’язок із суміжними суспільними науками – етнографією, мистецтвознавством, мовознавством, економікою, юриспруденцією тощо.

Етнічне обличчя української народності найяскравіше характеризувала матеріальна й духовна культура. Своїми глибокими коріннями вона сягла в культурну спадщину давньоруської народності, живилася її неоціненними надбаннями, розвивалась і збагачувалась у нових умовах, тісно зближувалась, єдналась і взаємодіяла з культурами інших східнослов’янських народів. Українська культура взаємодіяла також із литовською, польською, угорською, молдавською, татарською культурами. Спілкування українського етносу з усіма сусідніми етносами не залишилось безслідним і сприяло їх культурному взаємозбагаченню.

Значним етнокультурним фактором, що визначив зародження й формування української культури, було танцювальне мистецтво, яке виникло й розвивалось на рівні з іншими видами мистецтва – музикою, живописом, літературою. Пройшовши складний шлях зародження, становлення та розвитку, український танець, постійно видозмінюючись, вбирав і відображав у собі всі історичні та суспільно-політичні зміни в житті українського народу. Український танець – величезний світ найрізноманітніших емоційних барв, сюжетів, настроїв, співзвучних характеру й духовним багатствам нашого народу, в якому знайшли своє відображення радість творчої праці, героїзм боротьби й велич перемог, завзяття, веселість, м’який гумор та інші риси, притаманні українському національному характеру. Проаналізувавши те, як протягом століть удосконалювалась українська народна творчість, ми можемо прослідкувати шляхи її розвитку, краще зрозуміти й оцінити український танець сьогодення, адже різноманітність і неповторність її форм здавна притягувала до своєї невичерпної скарбниці істориків (М.Грушевський, І.Крип’якевич, Б.Грабовецький), учених-мистецтвознавців (В.Верховинець, А.Гуменюк, К.Василенко), композиторів (М.Лисенко, Д.Січинський), письменників та поетів (М.Гоголь, М.Коцю-

бинський, І.Франко, Леся Українка, Т.Шевченко, С.Пушкін). Усебічне вивчення українського танцю від його фольклорних витоків до сучасних інтерпретацій творів на основі української традиційної лексики, а також композицій, узагальнюючих хореографічних картин із життя й побуту українського народу можливе тільки за допомогою принципів, методів, прийомів та форм, що знайшли своє відображення в предметі “Український народно-сценічний танець”. На нашу думку, вивчення “Українського народно-сценічного танцю” як окремої хореографічної дисципліни доцільно розпочати викладенням матеріалу про історію українського народу, його культуру, звичаї та обряди, побут, національні традиції, регіональні особливості тощо, використовуючи, при можливості, репродукції картин, кінофільмів, а також демонструючи уривки з музичних творів, опер та балетів, концертних номерів провідних танцювальних колективів (Національний заслужений академічний ансамбль танцю України ім. П.Вірьського, Національний український народний хор ім. Г.Верьовки), що в майбутньому дозволить педагогам-хореографам відчути національний колорит елементів українського танцю, надихне на відтворення специфіки виконання та розкриття його характеру, що і є основним завданням теоретичного курсу даного предмета.

Джерела українського хореографічного мистецтва сягають у глибину віків. Століттями український народ творив і примножував танцювальне мистецтво України. Зі стародавніх часів танець відображав життя, діяльність та почуття людини. Дослідники первісної української культури (М.Грушевський, І.Крип'якевич) неодноразово підкреслювали, що танок був невід'ємною частиною життя й побуту нашого народу, змальовуючи всі процеси життєдіяльності людини.

На ранніх етапах свого розвитку український танець був тісно пов'язаний із піснями. У різноманітних формах пісня й танець зливались у єдине ціле. Відомий фольклорист і хореограф В.Верховинець [1] наголошував на тому, що: “Пісня і танок це рідні брат і сестра. Як у пісні виявляються жарти, радощі й страждання народні, так і в танці та іграх народ проявляє свої почуття. На селі, приміром, у піснях минає увесь рік. Народ співає веснянки, колядки, щедрівки, петрівчані та інші побутові та історичні пісні, співає на весіллі, під час святкування Купали тощо. У танцях теж є своя весна, літо, осінь, зима, є весняний подих вітру, тепле лагідне літо, багата щедра осінь і холодна зимова задумливість. Наш народ, який одвічно зливався з чистою незайманою природою, передає в піснях, танцях та іграх усю її незрівнянну красу.” Особливо цей зв'язок (за дослідженнями А.Гуменюка) [2] відчувається на прикладі хороводів, які прийшли до нас ще з давньослов'янських часів, у яких розвинулись музично-хореографічні елементи, що згодом увійшли в танцювальну лексику і є першоджерелом усього танцювального мистецтва України.

Переважна більшість хороводів супроводжувалась співом, чи це збирання урожаю, чи обряд весілля, чи оспівування природних явищ або краси природи. Усі ці процеси були закладені в текстах пісень і відображались у хореографічних малюнках того чи іншого танцю.

Як свідчить К.Василенко [3], усі хороводи, які побутують на Україні, можна поділити на три групи. До першої відносяться, хороводи, в яких відображаються трудові процеси (“А ми просо сіяли”, “Шевчик”, “Боднар”), до другої групи можна віднести хороводи, де відбито родинно-побутові відносини народу (“Перепілка”, “Ой гілля, гілочка”), і до останньої третьої групи входять хороводи, в яких оспівується краса й неповторність рідної природи (“А вже весна”, “Марена”). Вивчення хороводів як простішої форми українського народно-сценічного танцю займає особливе місце в підготовці майбутніх педагогів-хореографів, адже саме з них починається ознайомлення з танцювальним мистецтвом України, розпізнається український танець поміж іншими танцями світу.

Але український народно-сценічний танець не зводиться тільки до вивчення хороводів, поряд із ними існують й інші його жанри, які займають чільне місце у великій спадщині українського танцювального мистецтва. До таких жанрів відносяться побутові та сюжетні танці. Побутові танці як жанр беруть свій початок у період формування української народності, вони становлять основу української народної хореографії. У них відображаються основні риси характеру українського народу: волелюбність, героїзм, сміливість тощо. Саме в побутових танцях сформувались основні елементи танцювальних рухів, що характеризують національну своєрідність та неповторність української хореографії. Як стверджує А.Гуменюк [2], до жанру побутових танців належать: метелиці, гопаки, козачки, гуцулки, коломийки і їх можна розподілити за стилістичними особливостями хореографії та музики на три групи. До першої відносяться: метелиці, гопаки, козачки, які переважають здебільшого в центральних областях України; до другої – танці, що побутують у західних регіонах (коломийки, гуцулки, верховини), і до третьої відносяться: польки, кадрили, що переважно зустрічаються на східній Україні. За допомогою цих танців майбутнім хореографам вдасться пізнати характер українського народу, порівняти за стилістичними особливостями танці різних регіонів та етнічних груп України, ознайомитись і передати манеру виконання народних танців.

До третього жанру танцювального мистецтва України, як свідчить А.Гуменюк [2], відносяться сюжетні танці. На його думку, цей жанр, порівняно з хороводами та побутовими танцями, з'явився в художньому житті України значно пізніше. У ньому засобами народної хореографії відображаються конкретні явища природи, різноманітні ситуації та події з історично-побутового життя народу, а також яскраво виражені звички та риси характеру й поведінки, взяті з життя тварин і птахів. У загальній композиції танців, що відносяться до

цього жанру, а саме у послідовності танцювальних фігур абсолютно точно прослідковується логічний і чіткий розвиток сюжетної лінії.

У своїй книзі “Основи народно-сценічного танцю” видатний український педагог-хореограф Є.Зайцев [4] розподіляє всі сюжетні танці за тематикою на п’ять основних груп. До першої він відносить танці на тему праці (“Шевчик”, “Коваль”, “Косар”), до другої групи увійшли танці, в яких переважає народно-патріотична героїка (“Опришки”, “Аркан”), наступна – особливо яскрава група сюжетних танців, основною темою яких є побут українського народу (“Катерина”, “Коханочка” та інші), а також слід відзначити ще одну групу, до якої увійшли танці, що відображають окремі явища природи та показують виробничі знаряддя людини в дії (“Тонивітер”, “Зіронець”, “Віз”), і до останньої відносяться танці, що показують нам звичай птахів і тварин (“Гусак”, “Козлик”, “Бичок”).

Також слід відзначити особливості українського народного вбрання. А, зокрема, у сюжетних танцях використовуються костюми, що відповідають характеру та тематиці того чи іншого хореографічного твору, у танець вводяться різноманітні атрибути, такі як: топирець, сопілка, спис, шабля та інші, які допомагають краще розкрити задум самого танцю. Усе це не тільки підкреслює колорит, а й значною мірою допомагає майбутньому педагогу усвідомити зміст танцю та глибше виявити його найсуттєвіші сторони, що в майбутньому стане чи не основним чинником його педагогічної діяльності.

Якщо прослідкувати за історичним розвитком танцювального мистецтва України, то зародження українського танцю, як сценічної форми, ми можемо віднести до періоду створення на Україні перших театрів. Перші українські професійні артисти саме в народі черпали барви танцювального мистецтва. У сільських вечорницях і гуляннях вони переймали характерні рухи та манеру виконання, на основі яких створювали нові танцювальні образи, переносючи їх на сцену. Саме танець в українському класичному театрі посідав одне з провідних місць, поставши перед глядачами у своєму чистому фольклорному вигляді. А згодом збагачений виразними засобами хореографії (позами, мімікою, жестами) та доповнений віртуозними рухами проходив своєрідну сценічну обробку, що і являється основною складовою українського народно-сценічного танцю.

Як стверджує Г.Боримська [4], у знаменитих театральних трупах того часу під керівництвом М.Кропивницького, М.Старицького, М.Садовського танцюють не самі актори, а й спеціальні танцюристи – знавці народної хореографії. Тобто це ті люди, які, безпосередньо відтворюючи елементи українського танцю, самі навчали інших розуміти природу руху, тонко відчувати музику, створювати хореографічні образи та втілювати все це в постановках нових танців, що свідчить про їх пряме відношення до педагогів-хореографів України.

Успішно і плідно трудився у першому стаціонарному театрі М.Садовського в Києві відомий український хореограф і фольклорист Василь Верховинець, який, бережливо ставлячись до танцювального мистецтва, збирав фольклорний матеріал, записував та переносив на сцену оригінальні та самобутні зразки народної хореографії. Саме він заклав основні принципи вивчення, аналізу, систематизації та обробки безцінного танцювального мистецтва, які виклав у своїй книзі “Теорія українського народного танцю”. На основі цієї праці відомі сучасні майстри танцю П.Вірський, В.Вронський, Г.Березова будували свій професійний шлях, і саме цей посібник являється безцінним джерелом знань для майбутніх педагогів-хореографів. Слід відзначити, що саме народний танець В.Верховинця в поєднанні з класичним є невід’ємною частиною великої спадщини українського балету.

Справжнього розквіту зазнала українська балетна сцена зі створенням у 1925 році у Харкові, а через рік у Києві та Одесі українських театрів опери та балету. Український танець не лише наповнив суворі форми класичного танцю своєю оригінальністю і неповторністю, але й вдихнув у них трепетливий життєвий струмінь та сприяв народженню якісно нової хореографічної лексики, що стане ґрунтом для розвитку національного балетного мистецтва. Яскравим прикладом є перший український балет “Пан Каньовський” М.Вериківського, постановку якого у 1931 році здійснив у Харкові В.Литвиненко. Новий зліт українського танцю пов’язаний із постановкою балету “Лілея” К.Данькевича, створеного Г.Березовою у 1940 році, який пізніше в хореографічній інтерпретації В.Вронського став основою для першого українського фільму-балету. Поряд із цими балетами з’являються нові безцінні зразки танцювального мистецтва України, серед яких слід відзначити “Лісову пісню” М.Скорульського (постановник С.Сергєєв, 1946), створену за мотивами драми-феєрії Лесі Українки, балет “Маруся Богуславка” А.Свєтнікова (балетмейстер С.Сергєєв, 1951), які можна віднести до безцінної скарбниці національної культури українського народу.

Яскравим прикладом для майбутніх педагогів-хореографів може служити великий і оригінальний хореографічний матеріал, створений яскравими талантами видатних українських митців танцю В.Вронського, М.Трегубова, Г.Березової, що, втілюючи кращі партитури композиторів України, створювали натхненні й поетичні танцювальні образи. Сміливі пошуки у сфері розширення ідейно-художнього змісту, освоєння нових тем, сюжетів і виразальних засобів, збагачення плідних традицій національного мистецтва характеризують сучасний балет України, класикою якого сміливо можна назвати такі хореографічні полотна, як “Хустка Довбуша”, “Сойчине крило” А.Кос-Анатольського (постановка М.Трегубова), “Тіні забутих предків” В.Кирейка (постановка Н.Скорульської) та інші.

Усі ці форми й прояви танцювального мистецтва України є тим безцінним матеріалом, на якому базуються основні засади українського народно-сценічного танцю, які направлені на підготовку майбутніх педагогів-хореографів. Вивчивши та осмисливши весь складний та довготривалий процес історичного розвитку української хореографії, майбутній спеціаліст повинен розуміти, що без спеціальної підготовки та розвитку його психофізичних даних неможливо стати справжнім майстром своєї справи. І саме на практичних заняттях з українського народно-сценічного танцю, що входить до програми хореографічних відділень мистецьких вузів, майбутні хореографи набувають необхідних знань та навичок для своєї подальшої роботи.

Слід зазначити, що цей предмет тісно пов'язаний з класичним та народно-сценічним танцем і дотримується головних принципів, завдань та форм цих хореографічних дисциплін.

Вивчаючи екзерсис біля станка, студенти знайомляться не тільки з основними вправами для розігріву та розвитку м'язів, техніки виконання танцювальних рухів, але й з основними елементами танців різних регіонів та етнічних груп України. Саме під час роботи біля станка майбутні спеціалісти вчаться розрізняти головні стилістичні особливості танців: Західної України, Полісся, Поділля, Центральної України та інших територіальних областей, а також знайомляться з манерою виконання, що є необхідним для подальшого вивчення українського народно-сценічного танцю.

Робота посередині залу включає в себе вивчення основних рухів, технічних елементів, комбінацій та еподів на основі найбільш розповсюджених танців українського народу, до яких відносяться: "Гуцулка", "Топак", "Козачок", "Аркан", "Повзунець", та інші. Саме це, як стверджує С.Зайцев [4], дозволить майбутнім педагогам відчувати національний колорит, самобутність та виразність танцю того чи іншого регіону. У ході вивчення предмета вони самостійно створюють танцювальні комбінації, проводять уроки з однокурсниками та студентами інших курсів, оволодіваючи методикою й технікою викладання. На індивідуальних заняттях студенти, відпрацьовуючи танцювальну техніку, краще засвоюють теорію та методику українського народно-сценічного танцю. Неабияке значення має самостійна робота студентів, а саме опрацювання додаткового матеріалу, що поглиблює основну тему занять.

Не слід забувати, що для подальшого розвитку української хореографії важливе місце займає робота студентів по збору та фіксації кращих зразків танцювального фольклору, що прививає в них любов та бережливе ставлення до збереження національного колориту й народних традицій, які знайшли своє відображення в українському танцювальному мистецтві. Необхідно зазначити, що танцювальне мистецтво України тісно пов'язане з іншими національностями та етнічними групами, що проживають на її території, кожна з яких має свою

неповторну культуру, яскраві зразки народного мистецтва, одним з яких є танець.

Політика міжетнічної толерантності є одним із основних здобутків молоді Української держави. Ідеться про розуміння того, що, чим більше можливостей для відстоювання своїх національно-культурних інтересів отримують усі національності та етнічні групи України, тим потужнішою буде Україна як держава, тим вищою буде її міжнародний авторитет.

Підсумовуючи все вище викладене, ми можемо сміливо вважати український народно-сценічний танець одним із важливих пріоритетних напрямків духовного відродження та гуманізації українського суспільства. Продовжуючи традиції знаменитих основоположників українського танцювального мистецтва В.Верховинця, А.Гуменюка, П.Вірського, К.Василенка, С.Зайцева та інших, спираючись на їх науково-педагогічний досвід, майбутні спеціалісти повинні не тільки відтворювати найкращі зразки танцювального мистецтва, але й створювати свої, яскраво нові постановки, які б відображали та розкривали основні духовні цінності українського народу на даному історичному етапі.

Для підготовки якісних кадрів професорсько-викладацькому складу вищих та середньоспеціальних навчальних закладів потрібно приділяти більше уваги поширенню хореографічної освіти і мистецтва України, професійному й моральному становленню творчої молоді. А майбутнім педагогам-хореографам більше працювати над формуванням фондів українського танцю, шляхом експедицій досліджувати і нести в життя кращі фольклорні зразки народного танцю, відстоювати їх моральні цінності, формуючи у людей гуманістичний світогляд.

1. Верховинець В. Теорія українського народного танцю. – К.: Мистецтво, 1990. – С.150.
2. Гуменюк А. Українські народні танці. – К.: Наукова думка, 1969. – С.661.
3. Василенко К. Українські народні танці. – К.: Музична Україна, 1985. – С.80.
4. Зайцев С. Народно-сценічний танець. – К.: Мистецтво, 1974. – С.286.
5. Румер М. Система ритмического воспитания в СССР. – М., 1929. С.128.

The author generalizes the achievements of prominent masters of choreographic art of Ukraine and analyses their major trends, taking into consideration theoretical and practical works by V.Verhovynets, K.Vasylenko, A.Gumenyuk and others.

Key words: folk dance, choreography, choreography teache.

УДК – 378.14

ББК – 74.584(2)7

Богдан Стасько

ЗМІСТ, РІВНІ Й КРИТЕРІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА

У науковій статті автор висвітлює проблеми змісту, рівнів і критеріїв підготовки майбутнього педагога-хореографа, спонукання його до творчості й бажання оволодіти хореографічним мистецтвом, формування в майбутніх педагогів-хореографів потреби самостійної естетичної оцінки, уміння нестандартно, творчо підходити до явищ діяльності, глибоко їх відчувати, переживати, усвідомлювати – основні завдання мистецтва у вихованні творчої активності особистості.

Дана стаття може прислужитися викладачам та студентам вищих навчальних закладів мистецького спрямування.

Ключові слова: зміст, підготовка, педагог-хореограф.

Зміст оволодіння хореографічними навичками знаходиться на стику науки і мистецтва, які повинні якнайтісніше взаємодіяти між собою. Тому вважаємо за необхідне скоротити межу між тим, що вміють здійснювати на практиці хореографи, і тим, що рекомендує педагогічна наука для творчого розвитку гармонійно розвинутої особистості й одночасно озброїти спеціалістів хореографічного виховання основами цієї науки, оскільки недостатність наукових знань спонукає емпіризм і низьку якість навчання.

Оскільки в хореографічній підготовці поєднуються музичний ритм, виконавська техніка, виразність виконання й педагогічне керівництво хореографічним процесом, єдність яких веде до кінцевого результату через навчання, що гармонійно поєднує вдосконалення хореографічної техніки й художнього розвитку та шляхи передачі їх учням, вважаємо правомірними такі критерії хореографічної підготовки майбутніх педагогів, які б дозволили оцінити естетичний смак, розвиток хореографічних здібностей, технічну їх досконалість, шляхи і методи передачі набутих знань й умінь учням. Як чинник педагогічного керівництва навчальним процесом критерії хореографічної підготовки повинні бути об'єктивними, правдивими, оптимальними.

Так як в хореографічній підготовці навчання базується на хореографічному матеріалі, специфіка якого зумовлена необхідністю поєднання наукових знань, методів діяльності і музики як виду мистецтва, критерії якості підготовки педагога-хореографа одночасно повинні відповідати кожному з етапів навчання – від планування навчального процесу до підведення підсумків, що у свою чергу, передбачає вибір методів навчання, підвищує діяльність контролю за ходом і результатом навчального процесу, дозволяє аналізувати ефективність навчання за ступенями співпадання прогнозованого й досягнутого.

За основу рівнів засвоєння навчального матеріалу в процесі хореографічної підготовки майбутнього педагога нами були використані рівні, запропоновані С.Архангельським [1], які являють собою ступінчасту форму сприйняття й перетворення інформації:

Стасько Богдан. Зміст, рівні й критерії підготовки майбутнього педагога-хореографа

– **нульовий рівень**, який оперує загальною уявою, неусвідомленою, нез'ясованою, що виникає в чуттєвій сфері. У хореографічній підготовці це є не чим іншим як ознайомленням із музичним матеріалом, його опануванням;

– **перший рівень** – пробудження уяви, що сприяє оволодінню музично-ритмічними вправами, простими хореографічними рухами;

– **другий рівень** – освоєння понять, їх взаємозв'язків, які проявляються в усвідомленні оптимальної інформації й пошуку шляхів виконання поставленого завдання;

– **третій рівень** – узагальнення уявлень і понять, інваріантних й ізоморфних перетворень, які сприяють внутрішній готовності до виконання й самому виконанню поставленого завдання;

– **четвертий рівень** – вільне володіння поняттями, що відповідає засвоєнню перцепієнтами необхідних знань, умінь і навичок, які проявляються у творчому підході до вирішення поставлених завдань.

Усі названі рівні, згідно з С.Архангельським, завершує **надрівень** усебічного раціонального охоплення предмета вивчення, створення нових форм, понять, нової інформації, що відповідає педагогічному й хореографічному професіоналізму, коли в роботі з колективами педагог використовує не тільки знання, уміння і навички, набуті у вузі, але й уміє їх спроектувати у своїй педагогічній діяльності, а також самостійно вести пошук нових форм навчання, створюючи хореографічні композиції для школярів.

Питання про рівні й критерії засвоєння навчального матеріалу вирішується через призму специфіки хореографічної підготовки як колективного виду діяльності, в організації якої О.Киричук [8] виділяє взаємонавчання, при якому учні отримують інформацію не тільки від учителя, але й один від одного, вчать колективно думати, набувати знань, умінь і навичок, що, за нашими дослідженнями, можливе тільки в згуртованому колективі, де є спільна мета і спільні завдання.

Практика підготовки спеціалістів естетичного виховання школярів засобами ритміки й хореографії дозволяє стверджувати, що педагогу у вузі в роботі з майбутніми педагогами-хореографами необхідно дотримуватись основних істин:

1) форм непередбачуваних рухів існує незбагненна кількість, оскільки неможливо наперед виробити схему передачі будь-якого відчуття через строго визначений рух, так як кожен індивідуум після прослуховування музичного твору чи його фрагмента свої емоції передає індивідуальними, тільки йому властивими рухами;

2) кожен рух будується щораз інакше, оскільки змінюються динамічні умови, в яких перебуває індивідуум. Якщо зовнішній фактор не вдається узгодити з динамічними параметрами руху, виникає нульовий результат;

3) завдяки властивості випереджувати рух думкою індивідуум здатен цілеспрямовано будувати найрізноманітніші схеми вирішення поставленого завдання в процесі його виконання;

4) динаміка мислення в динаміці руху є засобом досягнення поставленої мети, оскільки будь-яке мислення є не наслідком рухової дії, а її структурним компонентом.

У певних ситуаціях невідомий індивідуум несвідомо прилаштовує рухи до музики, до впливу зовнішнього середовища й психологічного навантаження, яке виникає при цьому, що пов'язане з недосконалістю мислення в процесі виконання хореографічних рухів і недосконалістю їх етико-естетичного забезпечення, усунення яких можливе при комплексному розвитку всіх здібностей особистості й вирішенні шляхів оптимізації способу їх діяльності.

Досліджуючи поняття музичного ритму і ритму хореографічно-рухового, робимо висновки про їх тотожність. Оскільки хореографічна музика є своєрідною програмою, яка визначає і зумовлює танцювальні рухи кожного виконавця, останній, таким чином, передає в рухах її зміст (К.Василенко) за допомогою виразних жестів і поз рук, ніг, голови, корпусу, тобто гармонійних рухів, що є неможливим без емоційно-захоплюючого сприйняття музики, головним показником якого є зацікавлення почутим, бажання виразити свої емоції, оціночне ставлення до музики, що в сукупності визначає **перший рівень** отримання й переосмислення інформації і є основою для початку розучування танцювальних рухів.

При формуванні хореографічних навичок заняття необхідно будувати так, щоб вони розвивались систематично й рівномірно, а самі танцювальні рухи набували гармонійності, пластичності, виразності – вищого прояву психомоторики, здатного поєднати в собі мотиви дії і рухову матеріалізацію: кожен рух виникає після бажання чи інших мотивів (почутого, побаченого, уявного), без яких він був би позбавлений будь-якого змісту, тобто створення в русі певного хореографічного образу (К.Василенко [2], І.Антипова [3], Л.Ткаченко [4] та ін.). Тому в роботі педагога зі студентами на перший план виступає сприйняття музики як складного процесу пізнання й оцінки музичного твору, головним критерієм якого є музично-ритмічне відчуття (Л.Бондаренко, К.Василенко, А.Стенюшина та ін.). Саме тому педагогу необхідно орієнтуватися на індивідуальний підхід до музично-ритмічного виховання з метою прилучення танцюючих до музики і її сприйняття.

На кожному занятті, в тісній співпраці педагога і студента, процес навчання необхідно вибудовувати з урахуванням функціонування трьох відносно самостійних видів мислення – дійового, логічного й образного.

Дійове, логічне й образне мислення тісно пов'язані між собою, разом беруть участь у процесі вирішення поставлених педагогом завдань, які спону-

Стасько Богдан. Зміст, рівні й критерії підготовки майбутнього педагога-хореографа
кають мислення учня підказкою педагога, активізують свідомість на ще неусвідомленому, пояснюють його і сприяють логічному виконанню складних хореографічних рухів без напруження, легко, красиво.

Дійове мислення виникає після прослуховування музики й безпосередньо пов'язане з процесом її відображення в русі, спрямоване на реалізацію задуму, починається й закінчується в рамках виконання рухової дії. При зіткненні з труднощами, які виникають при виконанні хореографічних рухів, дійове мислення проявляється через хитрість (В.Клименко, В.Омельчук [6]), яка дає можливість відшукати інші методи виконання того чи іншого руху з меншим м'язовим навантаженням, спрощуючи його.

Дійове мислення вводить танцюриста в агрегатний стан, у якому єдиним чинником, який об'єднує елементи танцювальних рухів, є послідовність виконання і їх цілісність, яка при цьому створюється й може руйнуватися різнорізними чинниками, як внутрішніми, так і зовнішніми. Тому педагогові необхідно бути особливо уважним на перших заняттях, коли різні негативно впливають на цілісний процес навчання (психологічна несумісність студентів, студента і педагога, надмірна строгість останнього тощо).

В агрегатному стані індивідуум перебуває після загального ознайомлення зі змістом хореографічного твору, прослуховування музики, спілкування з якою розвиває розуміння засобів музичної виразності, здатність співставляти елементи музичної мови зі змістом музики, грамотність і точність тактування руху під музику, що є показником критерію ступеня розвитку музичних здібностей, необхідних при навчанні хореографії, і визначає **другий рівень** сприйняття й перетворення інформації.

Логічне мислення виникає за допомогою суджень, пов'язаних із різними знаннями, спрямованими на вирішення поставленого завдання. Пробудження логічного мислення відбувається як на індивідуальних, так і на групових заняттях, спрямованих на вирішення поставленої мети, коли з усіх варіантів відтворення музики в русі вибирається найбільш імовірний, виникає потреба виразити музику і себе в русі, проявляється інтерес й ініціативність, грамотність і точність у виконанні поставленого завдання як основного критерію технічної сторони оволодіння хореографічними навичками, що визначає **третій рівень** сприйняття й усвідомлення інформації.

Якщо дійове мислення визначає агрегатний стан індивідуумів, логічне, відповідно, конгломератний, то образне мислення – їх гармонійну цілісність.

У хореографії в кожному русі повинен бути вкладений емоційний зміст (К.Василенко [2]), який відповідав би виразності виконання через образне мислення, що виконує функції проектування руху й контролю над його виконанням, а також характеризується виникненням установки на творчість, самостійність у постановці і вирішенні завдань, у їх емоційному й образному

виконанні – критерієм виконавської майстерності, власне, четвертого рівня сприйняття й усвідомлення отриманої інформації.

Три розглянутих стани (агрегатний, конгломератний і образний) перебувають у тісному співвідношенні з естетичним переживанням, де естетичні почуття є індикатором й інструментом не тільки як засіб побудови й поєднання хореографічних рухів, але й розвитку творчої особистості.

Узагальнення результатів аналізу теоретичної і практичної спадщини з підготовки майбутніх педагогів-хореографів необхідно здійснювати, опираючись на методика роботи з естетичного виховання школярів засобами ритміки й хореографії згідно з принципом: прослуховування й сприйняття музики – пробудження мислення і створення проблемної ситуації – побудова індивідуальними схемами відображення музики в русі – аналіз отриманого результату – вибір найбільш доцільно правильного вирішення завдання як гармонійного поєднання музики і руху.

Гармонія, яка сприяє красі руху, його образності, емоційному настрою – обов'язкова умова процесу навчання, його результативності, що одночасно є критерієм творчості в хореографічній підготовці майбутніх фахівців. У їх майбутній роботі з дітьми цей критерій слугуватиме критерієм творчості останніх з урахуванням ступеня складності в хореографії згідно з їх психофізіологічними можливостями.

Гармонійна цілісність рухів у процесі переходу від одного стану до іншого, поєднання їх із внутрішнім станом – критерій ефективності хореографічного виховання школярів.

Оскільки увесь складний процес навчання хореографії повинен відбуватися під безпосереднім керівництвом педагога, який спрямовує діяльність підопічних у необхідне русло, спонукає їх до творчості, бажання оволодіти хореографічними рухами, що постійно ускладнюється, виховує почуття колективізму і створює відповідні умови для роботи колективу, то все це в сукупності є неможливим без знань психофізіологічних особливостей дітей, рівня їх сприйняття, умінь керувати процесом навчання, тобто знання психології і педагогіки та вмінь, необхідних для ефективної організації процесу навчання й виховання як комплексу технічної і творчої сторін у набутті хореографічних навичок є критерієм оптимальності хореографічної підготовки майбутнього педагога-спеціаліста музично-естетичного профілю засобами ритміки й хореографії.

Реальний стан підготовки спеціалістів до естетичного виховання школярів засобами ритміки й хореографії до практичної діяльності з формування і розвитку хореографічних навичок учнів не відповідає нормативним вимогам до змісту цієї діяльності. Навчальні курси, які входять у структуру навчальних планів як вищих, так і середніх закладів культури, характеризуються односто-

ронньою виконавською орієнтацією мети і змісту й не передбачають вивчення вікової психології, соціальної психології колективу, психології музичного сприйняття. Тому підготовка спеціаліста як у навчальних закладах культури, так й у вузах педагогічного спрямування не відображає соціального замовлення, що міститься у вимогах до хореографічного виховання учнів загальноосвітніх шкіл, його змісту, а в навчанні домінує інтуїтивно-емпіричний метод, який не забезпечує свідомого засвоєння умінь і навичок, необхідних для педагогічної діяльності.

Досягнення викладачами вузів запланованого й можливого рівня розвитку хореографічних здібностей майбутніх учителів залежить від того, наскільки теоретично й практично вірно вони передбачають процес формування хореографічних навичок майбутніх педагогів, наскільки вірно й об'єктивно володіють інформацією, науково обґрунтованою системою організації навчального процесу, критеріями розвитку хореографічних навичок, методикою підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності.

1. Архангельський С. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Просвещение, 1984. – С.200.
2. Василенко К. Лексика українського народно-сценічного танцю. – К.: Мистецтво, 1971. – С.369.
3. Антипова У. Танцевальный кружок в клубе. – К.: Мистецтво, 1972. – С.128.
4. Бондаренко Л. Ритміка і танець в I-IV класах загальноосвітньої школи. – К.: Музична Україна, 1989. – С.232.
5. Стенюшина А. Содержание и методы работы в самодеятельных танцевальных коллективах. – К.: Искусство, 1972. – С.126.
6. Клименко В., Омельчук В. Фізкультура і естетичне виховання. – К.: радянська школа, 1967. – С.136.
7. Рудницька О. Ідейно-естетичне виховання студентів засобами масової музичної культури. – К., 1987. – С.65.
8. Киричук О. Формування в учнів активної життєвої позиції. – К.: Радянська школа, 1983. – С.136.

In the given article the author reveals the problems of content, levels and criteria of training a future choreography teacher, the ways encouraging him to creativity and arousing his/her desire to learn choreographic art.

It is aimed at forming the need of independent evaluation in choreography teachers, their ability to approach real life facts creatively; to feel them deeply and realize the main assignments of art in educating a creative personality.

The given article may be used by tutors and students of higher schools in the field of arts.

Key words: content, training, choreography teacher.

УДК 371.133

ББК 74.204

Череп Андрій

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ЕТИКИ НА ЕТАПІ ІІ ВПРОВАДЖЕННЯ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті проаналізовано професійну підготовку студентів до викладання етики. Охарактеризовано чинну програму викладання цієї дисципліни для 5–6 класів (Міністерство освіти і науки України, 2005 р.). У статті окреслено особливості підготовки сучасних учителів до викладацької діяльності відповідно до рекомендацій Міністерства освіти і науки України, Законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національної доктрини розвитку освіти в Україні.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна діяльність, етика, викладання етики.

У статті порушено один з аспектів професійної підготовки педагога до викладання етики, що розглядаємо як важливий у контексті наукового й практичного забезпечення успішного розв’язання завдань сучасної педагогіки.

В останні десятиліття перед вищою педагогічною школою України постало завдання щодо створення системи педагогічної освіти задля забезпечення фахівців-професіоналів, здатних реалізувати освітню політику, пріоритетну функцію держави. Її спрямовано на розвиток й самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб. Означене завдання освітяни розв’язують у контексті Законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національної доктрини розвитку освіти в Україні.

Спираючись на загальні стратегічні орієнтири поступального розвитку загальноосвітніх навчальних закладів, у яких визначено структуру освітнього процесу, учитель залишається центральною фігурою [4, с. 116]. Відтак провідною настановою у забезпеченні належного керівництва навчальними закладами розглядаємо його професіоналізм, сформованість його компетентності відповідно до того, що школа, гімназія, ліцей чи коледж вирішують низку проблем, обумовлених власне професіоналізмом учителів дотичних до сучасних вимог суспільства [2, с. 98].

За останні десятиліття у вітчизняній та зарубіжній педагогіці проблеми вищої педагогічної школи посіли чільне місце (А.Алексюк, Є.Белозерцев, О.Глузман, Л.Нечепоренко, Л.Рувінський). Результати аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать, що велику увагу приділено розробці вимог до вчительської діяльності (Ф.Гоноболін, В.Сластьонін); умінням і якостям, які є необхідними для викладача (А.Маркова); моделюванню його діяльності (Н.Кузьміна); структурі педагогічної культури (В.Гриньова, І.Ісаєв та ін.).

З утвердженням у суспільстві демократичних відносин об’єктивно постало питання про духовне становлення суспільства загалом і кожного

Череп Андрій. Підготовка вчителів до викладання етики на етапі її впровадження...

громадянина зокрема, а також гуманістично орієнтовану розбудову системи освіти [4, с. 117], в якій чільне місце належить викладанню етики.

Розкривали різні аспекти проблеми викладання етики в загальноосвітніх навчальних закладах В.Жукотинська, С.Комісарова, Є.Бондаревська, В.Конєв, Ю.Шрейдер, В.Ларіонова та ін. Усе ж професійній підготовці вчителів етики приділили ще не достатню увагу.

Водночас, згідно з ухвалою Міністерства освіти і науки України, введено у 5–6 класах державних загальноосвітніх шкіл новий навчальний предмет “Етика”, рекомендований як світський предмет. Його розглядають за базову складову навчально-виховного процесу і, водночас, окремим навчальним предметом. Його специфіку вбачаємо у світоглядно-формуючій функції, інтегрованості з іншими предметами та особливій дотичності до духовної (саме “Етика” формує в дитині знання про добро і зло, правду і неправду, справедливість і несправедливість, прекрасне та потворне) сфери дитини. Така акцентуація у начально-виховному процесі школи на предметі етико-моральної спрямованості в умовах кризовості українського суспільства й сім’ї, суттєвого зменшення позаурочної та виховної роботи набуває виключної ваги [1, с. 3]. Альберт Швейцер писав: “Культура, в якій деградують засади етики, приречена на занепад” [3, с. 15].

Відтак, особливого значення набуває проблема якісної підготовки студентів ВНЗ відповідно до їхньої майбутньої професійної діяльності, зокрема викладання етики в загальноосвітніх навчальних закладах. Викладання етики можуть забезпечити педагоги-професіонали, оскільки без належної підготовки вирішення завдань і реалізація мети курсу “Етика” утруднюються. У пояснювальній записці зазначено мету дисципліни – створення умов для формування моральних цінностей і орієнтирів особистості, моральної культури й культури поведінки учня.

Досягнення загальної мети уможливило вирішення низки завдань [6, с. 3]: 1) поглиблювати знання учнів про людину та моральні взаємини в суспільстві; 2) удосконалити вміння керуватися в поведінці моральними нормами та цінностями; 3) формувати позитивне ставлення й мотивацію до застосування моделей поведінки, орієнтованих на моральні цінності українського суспільства та людства в цілому; 4) збагачувати досвід моральних взаємин з однолітками, батьками, учителями, знайомими й незнайомими людьми; 5) стимулювати пізнавальний інтерес учнів до етичного знання, до основ моральної культури.

Навчальні матеріали програми структуровано з метою збереження наступності й послідовності у вивченні тем від 5-го до 6-го класу, а також найповнішої реалізації міжпредметних зв’язків. Це зумовлено тим, що за державним стандартом освіти предмет “Етика” в основній школі є складовою освітньої галузі “Суспільствознавство”.

Розглянемо загальні тематичні блоки-розділи курсу етики.

У підручнику для п'ятого класу у вступі йдеться про визначення терміна "етика"; пояснення, для чого вивчають етику, як пов'язані етика та духовний світ людини, якими є важливі людські чесноти.

Навчальна програма складена з чотирьох тем:

1. Чим керується людина у своїх вчинках та поведінці.

У цій темі йдеться про те, як розрізнити добро і зло; чому люди повинні вибирати між добром і злом; що значить бути доброю людиною; як впливають емоції та почуття на нашу поведінку; як навчитись керувати собою; що допомагає уникнути помилок та негативних наслідків учинків; як співвідносяться мораль і етикет; до чого призводить незнання етикетних правил; які етикетні правила на щодень є найважливішими; подається визначення термінів "добročинність", "вчинок".

2. Які правила визначають гармонію людини із собою та з найближчим оточенням.

У цій темі визначено терміни "щастя", "людська індивідуальність", "гармонія в собі", "гідність", "честь", "совість", "відповідальність", "дружба". Розкрито також такі питання, як людський сором; чому важливо знати думку інших про себе; коли люди відчувають провину; яку роль відіграє в житті людини родинне коло, сімейні свята і традиції; як уникнути конфлікту в стосунках із рідними; з чого починається дружба й уміння дружити; якими є моральні основи товаришування; як відрізнити справжній і вигаданий авторитет.

3. Якими є моральні норми та правила співжиття в людському суспільстві.

У цій темі йдеться про те, як і чому виник етикет; що таке церемонії, звичаї, традиції, етикетні кодекси; які манери вважаються гарними; які є моральні норми українського народу; яку роль відіграють для українців звичаї гостинності, працелюбність, взаємоповага; що означає бути громадянином своєї держави. У цій темі дається визначення "золотого правила" моралі; пояснено, чому людяність і справедливість є основою сучасного етикету.

4. Що означає дотримуватися норм етикету в повсякденному житті.

У цій темі визначено поняття "спілкувальна поведінка", "мовний етикет"; піднято питання, як бути цікавим і приємним співрозмовником; які є моральні норми спілкування; як звертатися до людей; як доречно користуватися телефоном; невербальне спілкування; одяг як вияв індивідуальності; що треба пам'ятати, відвідуючи хворого; етикет на святі, на весіллі, у музеї та бібліотеці, у гостях.

У підручнику для шостого класу у вступі йдеться про потребу вивчення етики, виникнення моралі, вплив моралі на наші вчинки та поведінку, дотримання норм етикету в повсякденному житті.

1. Цінності людини в сучасному світі.

В означеній темі розкрито питання людського життя як найвищої цінності у сучасному світі; чому моральні цінності називають життєвими орієнтирами людини, у чому полягає сила людського духу, що таке обов'язок, що означає бути дорослим, як захистити та зберегти честь і гідність, що таке справедливість та несправедливість, чому без праці життя людини втрачає сенс, що таке ідеал, як ми обираємо ідеали.

2. Людина – частина Всесвіту.

У даній темі окреслено питання людини як частини природи: як культурна людина повинна ставитися до природи, як пов'язані довкілля та здоров'я людини, що означає пізнати себе, чому потрібно керувати своїми почуттями та вчинками, що означає бути розвиненою людиною, яку роль відіграють емоції та почуття в житті людини, що означає любити, відмінність між закоханістю та коханням.

3. Моральні виміри спілкування.

У третій темі розкрито виникнення й збереження моральних цінностей суспільства: що таке загальнолюдські цінності, як мораль регулює відносини й спілкування людей, що таке толерантність і нетерпимість, що таке повага; як розділити радість та горе іншої людини, що таке милосердя, "альтруїст", "егоїст", місце духовності й релігійності в людському житті, феномен віри, питання релігійних конфесій та релігійних почуттів.

4. Цінності демократичного громадянського суспільства.

У підсумковій темі шкільного курсу "Етика" розглянуто проблему людини як найвищої цінності демократичного суспільства: мораль громадянського суспільства, чи може бути свобода основою моральності, що розуміють під свободою вибору, дії, волі, що означає бути самим собою, що таке права та свободи людини, як поважати та захищати права людини в демократичному суспільстві, що таке суспільна справедливість і соціальна різноманітність, чого вимагає від нас життя в громадянському суспільстві.

Відповідно до сучасних уявлень про методологічні засади конструювання змісту освіти в програмі предмета етики для загальноосвітніх навчальних закладів застосовано: аксіологічний, соціокультурний, культурологічний та діяльнісний підходи [6, с.4].

За аксіологічним підходом, у програмі передбачено засвоєння учнями на початковому рівні змісту основних етичних понять та моральних категорій, що відбивають систему загальнолюдських та національних цінностей. У процесі опрацювання матеріалу курсу вчитель має створити умови для розуміння та усвідомлення учнями таких основних етичних понять, як, наприклад, добро і зло, добročинство, сором і совість, товаришування й дружба тощо. Програмою передбачено ознайомлення учнів з етикетними нормами, що конкретизують та унаочнюють ці моральні цінності. Усвідомлення учнями моральних

цінностей суспільства закладає основи для формування їхньої власної системи духовних цінностей та морального ідеалу.

Соціокультурний підхід передбачає усвідомлення учнями моралі як одного із соціальних регуляторів систем “індивід-індивід”, “індивід-суспільство”, а також засвоєння ними норм суспільного життя, визнання цінностей взаємоповаги та взаємодопомоги, безкорисливості тощо. Серед важливих тем, що розкривають складні взаємозв'язки людини й суспільства, особливе місце належить проблемі моральних засад громадянства. Учні набувають уміння оцінювати власні вчинки та вчинки інших із погляду їх суспільної значущості. Засвоюючи зміст “Золотого правила” моралі, вони витлумачують повагу до гідності й прав людини як необхідну умову життя в суспільстві.

Культурологічний підхід передбачає вивчення складових моральної культури особистості й поглиблення та збагачення знань про моральний зміст культури людства, культури, звичаїв і традицій українського народу. Різних народів і національностей, які живуть в Україні.

Програма курсу етика акцентує увагу на тому, що, оскільки курс “Етика” має на меті формування в учнів діяльнісних чеснот, практичних умінь та навичок (моральної культури), то діяльнісному підходові слід надавати пріоритетного значення. Роль учителя вбачається в тому, щоб допомогти учням сформуванню своє розуміння добра і зла, моралі і справедливості. Навчитись діяти й поводитись, орієнтуючись на моральні правила та цінності [6, с.5].

Особливості організації навчально-виховного процесу під час викладання етики вбачаємо у використанні інтерактивних технологій навчання. Актуальними є також бесіда, тестування, моделювання та розв'язування ситуацій, виконання творчих пізнавальних завдань, аналіз художніх текстів, цікавих фактів з історії й сьогодення. Учитель особливий наголос повинен робити на навчально-інтелектуальних і творчих уміннях.

Основним завданням учителя є надати знанням і умінням, які знаходяться ще на початковому рівні, практичної спрямованості, побачити їх відбиток у позитивних проявах моральної поведінки учнів. Соціальна функція вчителя етики полягає не тільки в тлумаченні про гарні манери й гарний тон, але й підготовці до професійної діяльності в робочих колективах.

Зрозуміло, що підготовка вчителя етики до виконання своїх обов'язків – складний об'єкт соціального управління, який потребує вирішення певних завдань:

1. Розробити критерії й рівні готовності майбутніх учителів до викладання етики.

2. Обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов, які забезпечуватимуть підготовку студентів гуманітарних спеціальностей до викладання етики.

3. Узагальнити результати теоретичної й експериментальної роботи.

4. Підготувати методичні рекомендації для вдосконалення професійної підготовки студентів гуманітарного профілю до викладання етики.

1. Аболіна Т.Г. Місце теоретичної етики в плюралістичному культурному світі / Етика та естетика в структурі сучасного гуманітарного знання: Матеріали науково-теоретичної конференції. – К.: РВЦ “Київський університет”, 1997. – С.3–4.
2. Бездухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. – 132 с.
3. Васянович Г.П. Педагогічна етика. – Львів, “Норма”, 2005. – С.344.
4. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посібник. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
5. Проблеми та їх розв'язання / Освіта України, 6–13 липня 2005. – С.9.
6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Етика. 5–6 класи / Міністерство освіти і науки України, 2005. – 26 с.

The article analyses professional preparation of student to teaching the ethics. The author characterizes the programme of ethics for schools. Besides the author elucidates teacher's preparedness to teaching according to this programme.

Key words: professional preparation, professional activities, the ethics, teaching the ethics.

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

УДК 37.036

ББК 74.200.55

Роман Андрусишин

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДНОГО ТАНЦЮ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТВОРЧОСТІ В.ВЕРХОВИНЦЯ

У науковій статті автор розкриває теоретичні основи українського народного танцю в педагогічній творчості В.Верховинця.

В.М.Верховинець – відомий композитор, хореограф і фольклорист, зібрав і систематизував цінний матеріал та науково обґрунтував його, описав характерні танцювальні рухи, що є основою української народної хореографії.

Робота розрахована на викладачів та студентів мистецьких дисциплін.

Ключові слова: народний танець, фольклорист, танцювальні рухи, народна хореографія.

На Прикарпатті, у невеличкому селі Старий Мізунь, що на Івано-Франківщині, 5 січня 1880 року народився відомий український композитор, диригент, хореограф, фольклорист і педагог Василь Миколайович Верховинець (Костів). З раннього дитинства батьки прививали йому любов до прекрасного. Мати, Марія Олександрівна Костів, співала йому колискові, народні пісні, коломийки. Батько, Микола Ілліч Костів, був керівником хору в сільській церкві, де згодом співав Василько.

Дванадцятирічним хлопчиком пішов навчатися до бурси при Ставропільському інституті у Львові, де готували слухачів духовної та вчительської семінарії. Отримавши добру підготовку, 1895 року Василько вступає в учительську семінарію в Самборі. Здобувши диплом “Городського народного учителя”, Василь Костів працює в школах міста Калуш, сіл Утринів та Бережниця [1, с.15].

Учительська професія не покидала його все життя. Набуті педагогічні вміння та високий рівень підготовки дозволили йому стати викладачем вищих навчальних закладів, диригентом-хормейстером, хореографом, співаком, композитором та автором безцінних публікацій “Весняночка” та “Теорія українського народного танцю”.

Опираючись на народну підготовку, Василь Верховинець розробив педагогічні основи музично-естетичного виховання дітей, включаючи музичні ігри та народні танці.

Дослідження народнопісенної творчості Василь Верховинець поєднав зі студіюванням народного танцю. Щоб привернути увагу широкої громадськості до справжнього народного мистецтва, зокрема хореографічного, Верховинець уважав за необхідне відмежувати його від псевдонародного й створити міцну теоретичну базу для дальшого розвитку національної хореографії. З цією метою він пише книгу “Теорія українського народного танцю”, що стала першим в Україні твором, де систематизовано й узагальнено творчі досягнення

Андрусишин Роман. Теоретичні основи українського народного танцю...

української нації в галузі танцювального мистецтва. У своїй праці В.Верховинець не тільки зібрав надзвичайно цінний матеріал, але й науково обґрунтував його, показав характерні танцювальні рухи, які є основою української народної хореографії.

Василь Миколайович перший серед вітчизняних фольклористів дав назву майже всім танцювальним рухам, відповідно до їхнього характеру й внутрішнього змісту, розробив і запропонував оригінальний метод запису хореографічного матеріалу, який полягає в словесному описі рухів і їх комбінацій, ілюстрованих рисунками та схемами. Його метод здобув широке визнання в хореографів і науковців.

Автор розглядає танець у тісному взаємозв'язку з пісню й викладає свої погляди на їх місце в житті українського народу. Він поділяє танці на дві головні групи: під пісню й під музику, виділяючи, крім того, ще одну групу танців, що починається під пісню, а далі супроводжується імпровізацією музиканта.

У своїй праці митець пропонує струнку глибоко продуману систему подання танцювального матеріалу. Перед нами ніби розгортається яскрава хореографічна картина, яка бере початок від ледь помітних підготовчих рухів, що поступово формуються в певні танцювальні рухи. Непомітно змінюючись, вони переплітаються між собою в безліч цікавих комбінацій і, нарешті, виливаються в чудове мереживо фігурних таночків, які автор описує у своїй книзі “Теорія українського народного танцю”.

Правильний педагогічний підхід до опису танцювальних рухів дає можливість танцюристу одночасно із засвоєнням рухів послідовно розвивати й закріплювати техніку танцю. Щоб легше й краще засвоїти танцювальний матеріал, Верховинець перед описом кожного руху зазначає відповідне тактування (рахунок). Усі рухи розміщуються в порядку їх поступового ускладнення, коли кожен наступний рух має певні елементи попереднього. Разом із тим, усі рухи, описані в першому розділі книги, тренують і зміцнюють м'язи ніг виконавця, готуючи його до вивчення рухів, поданих у другому розділі книги. Під час опису рухів автор часто радить, у якому випадку слід користуватися ними, і застерігає від надмірного захоплення присядками й плазуванням, розглядаючи їх, в основному, як прикрасу до подальших комбінацій.

У своїй книзі “Теорія українського народного танцю” В.Верховинець звертає особливу увагу на манеру виконавця тих чи інших танцювальних рухів, виховуючи в початківців правильне розуміння характеру народного танцю й правдиву його інтерпретацію [1, с.20].

В основу естетичного виховання учнів був покладений власний дослідницький матеріал, широко використовувалась спадщина українських, російських та західноєвропейських класиків. Народні танці, що були пов'язані з іграми й

танцями, засвоювались практично: Верховинець-педагог подавав зміст гри, розподіляв ролі серед учнів і після вивчення вокальної частини учні закріплювали пройдений матеріал, використовуючи пісню разом із танцювальними рухами. Вражала кипуча енергія самого керівника, який не тільки робив цінні вказівки щодо вокалу, а й ретельно відпрацьовував жести, рухи й міміку тієї чи іншої гри. Така система подання матеріалу захоплювала учнівську молодь, лекції та практичні заняття проходили жваво, весело й продуктивно [1, с.23].

Саме в період активної педагогічної діяльності Василь Миколайович завершує роботу над “Веснянкою”, що вийшла у світ у Харкові в 1925 році.

Бажання скласти збірку дитячих ігор та пісень виникло ще тоді, коли він почав учителювати в народних школах Галичини. Молодого класовода постійно хвилювало те, що багатющий ігровий доробок, створений народом і народжений дитячою фантазією, часом забувається й безслідно гине, ніким не записаний і не впорядкований.

До здійснення свого задуму Василь Миколайович приступив одразу після опублікування “Українського весілля”. Тоді автор уявив “Веснянку” звичайною збіркою дитячих ігор та пісень, але згодом, бажаючи ознайомити вихователів із методикою своєї педагогічної роботи, і, разом із тим, поглибити значимість посібника, вирішив ввести до нього теоретичний розділ.

Репертуар “Весняночки” автор побудував на основі фольклорного матеріалу, власних творів та кращих зразків заново переосмисленої музично-ігрової літератури своїх сучасників, де навчальна та виховна мета кожної музичної гри чітко визначені через драматургію образів. Це, зокрема, такі положення:

– опрацьовуючи музичні ігри з дітьми, йти поступово від простого до складного, від елементарного до важкого. “Граючись, дитина легко схоплює, розуміє та запам’ятовує гру, а ці якості постійно розвиваючись в свою чергу полегшують виконання складних завдань” [2, с.21];

– відкинути формалізм у навчанні та вихованні в процесі музичної гри. “Коли під час гри діти не веселі, не бавляться і не радіють, то винен в цьому сам керівник” [2, с.22];

– стимулювати навчально-пізнавальну активність дітей через радість гри, спів, танці. “Радість є неперевершеним засобом пробудження дитячого мозку до активної діяльності і це почуття під час гри слід всіляко підтримувати” [2, с.23];

– музичні ігри слід класифікувати з урахуванням вікових особливостей дітей, їх психології сприйняття. “Потрібно добре обдумати, яку саме гру можна провести з вихованцями того чи іншого віку, маючи на увазі дитячу психіку, що з роками змінюється...” [2, с.25];

– вивчення нових пісень для гри мусить виконуватися відповідно до тексту, що виховує естетичні почуття й художні смаки школярів. “Діти, співаючи

під час гри чи просто співаючи, набувають добрий запас слухових, ритмічних та інотаційних навичок” [2, с.35];

– виховати в дітей музично-ритмічне й ладове почуття, музично-слухові уявлення й пам’ять. Вивчення ритму засвоюється школярами раніше як спів по нотах. “Не доцільно було б відокремлювати теоретичні відомості від пісенного матеріалу. Раджу всі моменти елементарних теорії музики (а пізніше навіть і гармонії) вивчати на прикладах з пісень і фіксувати піснями у дитячій пам’яті” [2, с.35];

– працювати над правильним співоцьким диханням, охороною дитячого глосу й дотримуватись гігієни співу. “Співати з хлопцями пісні, перетранспортувавши їх у нижчі тональності, доступні хлопчачим голосам. Під час самої мутації голосу хлопцям співати зовсім не можна” [2, с.32];

– підготувати школярів до гри шляхом засвоєння ритміки музичного матеріалу: утворення замкненого кола; марширування; ритмічне плескання в долоні; вироблення певних ліній, півкругів. “Марширування – не тільки забава. Це колективна праця, що охоплює всіх дітей, коли ті відшукують коло, як форму для проведення пісні чи гри. Однак перед грою треба дітей навчити пісні...” [2, с.40];

– вибрати та підготувати дійових осіб музичної гри. “Перед тим, як починати гру, треба обов’язково провести повну попередню підготовку. До елементів якої входить: утворення кола чи рядочка, розучування пісні, призначення дійових осіб, ознайомлення з грою, вивчення танцювальних рухів... Перед описом кожної гри, буде зазначатись склад дійових осіб, а якщо виникне потреба, то і відповідний реквізит” [2, с.42];

– скласти програму вивчення музичних ігор на такі теми: домашні тварини чи птахи; поле та його рослинності; ліс та його дерева; сад та його насадження; город та його овочі; праця людини; родинні стосунки; весняні ігри; літні ігри; осінні ігри; зимові ігри. “Яскравими картинками, які назавжди запам’ятовуються, проходять перед дітьми різні пори року – весна, літо, осінь, зима... Набуті враження стануть міцнішими, коли діти закріплять в пам’яті все побачене і почуте виконанням відповідно підібраного педагогом тематичного репертуару” [2, с.27];

– взаємозв’язок музики, слова, драматургії, хореографії та інших видів мистецтва з життям дитини на лоні природи – педагогічні основи її навчання та виховання.

Музична гра, як елемент дитячого дійства, виховує поетичне мислення, естетичні смаки, привчає до певної ролі й дисципліни, дає можливість реалізувати свою співочу та ритмічно-рухову енергію. Дитячі ігри можна поділити на дві групи: фізично-розважальні й сюжетно-рольові. Саме друга група найбільш приваблювала Василя Верховинця, в якій він реалізувався як педагог, музикант і хореограф.

Отже, можемо зробити висновок, що “Весняночка” займає особливе місце у творчості Василя Миколайовича Верховинця. Вона – ніби та колиска, де зростали його дії та задуми в галузі педагогіки, хореографії, композиції та інсценізації пісні.

Тенденція до інсценізації пісень, а також до створення хореографічних композицій на основі народнопісенного матеріалу була властива творчості митця. Вона зародилася ще на початку його творчої діяльності, лейтмотивом пройшла через усе його життя й остаточно утвердилась у роботі “Жіночого хорового театралізованого ансамблю” (“Жінхоранс”).

Цей колектив був створений 1930 року в Полтаві В.Верховинцем та його дружиною Є.І.Верховинець-Костівною – колишньою актрисою театру М.Садовського. Василь Миколайович узяв на себе художнє керівництво ансамблем, а його дружина, яку в музично-театральних колах знали під іменем Доля, стала режисером колективу [1, с.24].

І тут починається новий творчий пошук – театралізація! Ось воно – відкриття.

Але за яким принципом мусить здійснюватись саме театралізація! І знову пошуки, на цей раз у фольклорі. І знову відкриття – рухи! Легкі, ритмічні рухи, що відтворюють певний образ, підказаний змістом самого твору! Такі рухи властиві багатьом народним танцям, іграм та пісням, до речі, добре описаним у двох безцінних працях Верховинця – “Теорія українського народного танцю” й “Весняночка”. У “Веснянці”, наприклад, поряд з іграми та піснями, інсценованими народом, зустрічається багато таких, де інсценізація належить самому автору [1, с.26].

Новий жанр театралізованої пісні, який уперше показав на сцені В.М.Верховинець, відразу привернув до себе увагу широке коло глядачів. Цей жанр витримав випробування часом, і тепер до нього звертаються численні професійні й самодіяльні колективи не тільки в Україні, а й за її межами.

Концерти “Жінхорансу” були справжнім явищем у культурному житті України, явищем незрівняної ваги, бо саме відтоді настало бурхливе сходження українського професійного народотанцювального мистецтва, започатковане Верховинцем, підхоплене та поглиблене далі в блискучих постановках Вірського.

Значний внесок Верховинця також у становлення й розвиток українського балетного мистецтва. Деякий час він працював балетмейстером Харківського театру музичної комедії, який було створено в 1929 році.

Вельми важливим, по суті революційним етапом у процесі розвитку балетного мистецтва в Україні став період творчої співпраці майстра класичної хореографії В.Литвиненка й глибокого знавця народного танцю професора В.Верховинця, коли Харківський театр опери та балету розпочав у 1930 році роботу над постановкою першого українського балетного спектаклю “Пан

Каньовський” (музика М.Вериківського, лібрето М.Вериківського та Ю.Ткаченка).

Перед постановками цього твору постало нелегке завдання: необхідно було поєднати, здавалось, абсолютно несумісні стильові класичного й народного танцю і створити на цій основі український національний балет. На той час такого балету ще не існувало, проте були цікаві ідеї, подані Верховинцем ще в 1920 році. У своїй “Теорії українського народного танцю” він писав: “Наш балет, якщо йому судилось колись народитись, мусить бути народним, своєрідним, а таким він стане тоді, коли в нього увіллється багатство народного танцю з його мальовничими фігурами й широкою, нічим не обмеженою фантазією думок, і коли він буде перейнятий духом веселих танцювальних пісень, повних кипучої енергії, бадьорості та невимушеної широкі розваги справжнього народного життя” [1, с.28].

В.Верховинець завдяки своїй творчій діяльності займає особливо важливе місце в структурі системи навчально-виховного процесу української школи. Його педагогічна спадщина є неоціненним скарбом для сучасної системи естетичного виховання.

1. Верховинець В.М. Теорія українського народного танцю. – Вид. 5-е. – К.: Муз. Україна, 1990. – 205 с.
2. Верховинець В.М. Весняночка. – К.: Муз. Україна, 1989. – 172 с.

In the article the author reveals theoretical principles of Ukrainian folk dance in V.Verkhovynets' pedagogical creative work. V.M.Verkhovynets', a famous composer, choreographer and a specialist in folklore, gathered, systematized and a valuable material, and scientifically grounded; described typical dance motions that are the basis for Ukrainian folk choreography.

The work is calculated for professors and students of art.

Key words: folk dance, specialist in folklore, dance motions, folk choreography.

УДК 37.036

ББК 74.200.55

Світлана Васірук ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ В ДИТЯЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

У науковій статті автор висвітлює питання викладання класичного танцю в дитячих навчальних закладах мистецького спрямування, з урахуванням специфіки навчання, конкретизує основні вимоги до викладача класичного танцю, характеризує основні принципи успішної творчої роботи на всіх етапах вивчення класичного танцю.

Наукова стаття рекомендована для студентів та викладачів вищих навчальних закладів та керівників самодіяльних хореографічних колективів.

Ключові слова: класичний танець, творча робота, школа мистецтв, навчання.

Дисципліна “класичний танець” передбачає опанування танцювальною технікою як основою для втілення хореографічного образу. На цьому наголошували видатні педагоги класичного танцю А.Ваганова, М.Тарасов, В.Костровицька, Г.Березова. Вона є фундаментом для оволодіння всіма іншими видами танцювального мистецтва (народно-сценічним, сучасним, спортивним танцями).

Оскільки обсяг програми предмета “класичний танець” у дитячих навчальних закладах мистецького спрямування зумовлений загальноестетичним характером навчання, обмеженою кількістю годин, контингентом дітей, які в переважній більшості не мають необхідних професійних даних, його вивчення ставить перед собою мету постановки ніг, корпусу, рук, голови, розвиток координації.

Незважаючи на це, методика виконання елементів, вправ класичного танцю залишається незмінною, а вимоги до їх виконання мають бути високими. Саме це стверджують М.Тарасов [5], А.Ваганова [4], Н.Базарова [1].

Урок класичного танцю повинен складатися з екзерсису біля станка, екзерсису на середині залу, адажіо та алегро.

Оскільки класичний екзерсис виховує певні виконавські навички, удосконалює та закріплює їх, зміцнює силу м'язів, їх еластичність, саме він є головним засобом оволодіння мистецтвом танцю, на якому ґрунтуються всі подальші етапи роботи.

При засвоєнні рухів екзерсису біля станка, а пізніше на середині залу, необхідно вдосконалювати стійкість, навички оволодіння руками, корпусом, розвивати координацію. Окрім того важливою стає робота над адажіо, що передбачає розвиток виразності, танцювальності, музикальності виконання вправ. Завершується урок найскладнішою його частиною – алегро (стрибки).

Увесь період навчання необхідно розподілити на три етапи: молодші, середні, старші класи.

У молодших класах закладається основа для подальшого оволодіння школою класичного танцю, його виконавськими прийомами і хоч обсяг матеріалу невеликий, унаслідок психофізичних особливостей дітей 6–7 років, статика, що притаманна цьому етапу навчання, значно ускладнює швидке і якісне опанування вправами. Ось чому, як стверджують Г.Березова [3] та Л.Цветкова [6] протягом перших двох років потрібно проводити комбіновані заняття, які повинні складатися з елементів класичного, народно-сценічного танцю й гімнастики, що привнесе в урок рухливість, запобігатиме одноманітності, сприятиме кращому засвоєнню матеріалу.

Оскільки обмеженість фізичних даних дітей, невеликий обсяг годин потребують значних зусиль педагогів і учнів, з самого початку необхідно пояснити дітям важливість систематичної роботи в класі для набуття навичок

правильного виконання вправ. Рекомендується систематично проводити опитування учнів, вимагати чітких відповідей на поставлені питання, давати дітям домашні завдання, які змусять їх пригадувати вдома правила виконання, що сприятиме свідомому засвоєнню матеріалу.

На другому році навчання необхідно продовжувати роботу над постановкою ніг, корпусу, голови, рук, розпочату в першому класі, виховувати найпростіші навички координації, а також поступово ускладнювати опановані вправи та збільшувати кількість нових вправ. Як уважає А.Ваганова [4], велику увагу слід приділити роботі над руками, вести боротьбу з напруженням рук у суглобах, наполегливо стежити за кистями, виховувати свободу й виразність рук. Корисним на цьому етапі роботи повинно бути практикування проводити уроки на середині залу, що внесе елемент новизни, виховає стійкість, навчить дітей краще орієнтуватися в просторі, мобілізує увагу, загартує характер.

У третьому класі завершується вивчення головних рухів екзерсису біля станка, комбінації стають різноманітнішими, що сприяє розвитку сили ніг, найперше стопи, тому необхідно постійно стежити за підтягнутістю корпусу, стегна, акцентувати увагу дітей на закінченні кожного руху, пояснювати їм та вимагати, щоб завершення вправи було якомога підтягнутішим.

У середніх класах основним завданням є подальший розвиток стійкості, сили ніг, правильності і чистоти виконання вправ біля станка та на середині залу. Оскільки значно розширюється програма навчання, збільшується обсяг вивчених вправ, які ґрунтуються на матеріалі попередніх класів і потребують стійких навичок володіння руками, спиною, певним рівнем координації, добре поставленим корпусом, уважаємо за необхідне в подальшій роботі опанування навичками стійкості, які дадуть змогу учням діяти технічно, грамотно й музично. Саме на цьому наголошують Г.Березова та Л.Цветкова.

У четвертому класі робота біля станка повинна бути підпорядкована технічному ускладненню раніше вивчених вправ, збільшенню силового навантаження за рахунок виконання вправ екзерсису з ногою на 45°, деякому комбінаційному ускладненню. При складанні комбінацій необхідно використовувати зміну опорної ноги, а вивчення півповоротів дасть змогу виконувати вправи з обох ніг без вимушеної зупинки.

П'ятий рік навчання треба спрямувати на активний розвиток сили ніг і стійкості. У вправах екзерсису значно збільшується кількість пліє і реліве на півпальці з ногою, піднятою на 45°, під час виконання яких необхідно звертати увагу на підтягнутість опорного стегна та корпусу.

У старших класах продовжується робота над розвитком координації у всіх частинах уроку. Комбінації складаються таким чином, щоб на основі опанованого матеріалу максимально урізноманітнити заняття.

Змінюється співвідношення частин уроку – більше часу має відводитись роботі над адажіо та алегро, оскільки адажіо в старших класах – це танцювальний

елемент, який вводиться з метою виховання вільності рухів, музикальності, пластичності паралельно з удосконаленням танцювальної техніки. Слід зауважити, що ці якості повинні розвиватися й під час виконання вправ екзерсису, проте вони мають досягнути вищого рівня.

У старших класах, як стверджує М.Тарасов, особливої уваги потребує алегро, виконання якого повинно ґрунтуватись на добре засвоєних вправах екзерсису не лише за формою, а й змістом, тобто силовими акцентами, що значно розширить виконавську палітру учнів. Тому необхідним є пояснення учням чіткого зв'язку й залежності екзерсису та стрибків, виховання в них свідомого ставлення до виконуваних вправ.

Важко переоцінити навчальний та концертний репертуар, як засіб виховання, саме робота над яким повинна завжди бути в центрі уваги викладача, бо саме заради виступів переважна більшість дітей відвідує заняття.

Як наголошує Г.Березова [3], увесь процес навчання необхідно спрямувати на розвиток творчої особистості дитини, і якщо на уроках уся увага й зусилля зосереджуються на виконанні певних вимог для опанування технікою класичного танцю, то в процесі роботи над репертуаром відкриваються великі можливості для розвитку танцювальності, виразності виконання, виховання в дітей творчого ставлення до вивчених рухів і вправ.

У процесі роботи над хореографічними постановками поряд із технікою опанування “тексту” необхідно ретельно працювати над стилем, музичністю виконання, відшліфувати виконавську майстерність. Готуючись до постановки, необхідно продумати, які рухи чи комбінації класичного танцю можуть бути використані, які рухи запозичені з інших жанрів хореографічного мистецтва для кращого втілення обраної теми. Важливим принципом у роботі повинно бути використання мінімуму танцювальних елементів при максимумі їх різноманітних поєднань.

Для лексичного збагачення хореографічних постановок і розширення їх тематики вважаємо за доцільне використовувати фрагменти з класичних балетів, пам'ятаючи при цьому, що будь-які варіації призначені для виконання танцюристами, які досягли певного рівня виконавської майстерності.

Доцільним буде, як указує Л.Цветкова [6], створення своєї редакції хореографічного твору на класичну балетну музику, зберігаючи при цьому сюжетну основу балету, по-новому вирішуючи танцювальні образи на основі лексики, з урахуванням технічних можливостей учнів та їх здібностей. Що стосується хореографічного “тексту” варіацій чи фрагментів балетів, їх адаптації для певної категорії дітей, то вона неправомірна й тому необхідно створювати нові оригінальні номери, які відповідатимуть віковим та індивідуальним особливостям дітей.

Зміст навчальної і виховної роботи, методика викладання класичного танцю цілком залежить від особистості й знань педагога, який передає учням

не тільки майстерність, але свою культуру, світогляд – усе, що складає ту систему впливу, яка визначає весь рівень професійної роботи викладача класичного танцю.

Зовнішній вигляд педагога, його звички, манера поведінки, ставлення до класу в цілому й до кожного учня зокрема, стиль роботи, захоплення в процесі проведення уроку – усе це має великий вплив на реалізацію конкретних завдань у процесі навчання й виховання учнів.

Педагог, викладач класичного танцю, повинен добре орієнтуватися в самій основі класичного танцю, його послідовній і гармонійній системі виховання м'язового апарату всього тіла танцівника. Вільна, широка манера виконання сучасного класичного танцю повністю залежить від правильної початкової постави корпусу танцівника, його вміння володіти своїм тілом, від його технічних можливостей. Тому педагог перш за все повинен:

– досконало знати методичні основи класичного танцю, володіти його формою, орієнтуватися в психофізіологічній основі руху;

– розуміти манеру й стиль сучасного класичного танцю, не захоплюватися зайвою “декоративністю” пластичної манери, якій характерне беззмистовне прикрашення форми, а не дійсна виразність і глибоке нюансування;

– методично правильно будувати заняття, визначаючи його загальну спрямованість, що дозволить вірно розподілити м'язове навантаження під час виконання рухів;

– розвивати танцювальність, виконавську майстерність паралельно з оволодінням хореографічною технікою, опануванням окремо кожного елемента й поєднання двох, трьох і більше рухів в єдине ціле, з подальшим підвищенням танцювальної майстерності;

– приділяти достатню увагу відпрацюванню загальної координації рухів; – враховувати фізичні дані учнів, їх м'язову підготовку, можливість виконувати складні комбінації;

– звертати особливу увагу на характер руху, його музичну виразність. Активно діючі під час занять зорові, м'язові та слухові аналізатори повинні допомогти учням краще сприйняти новий матеріал.

На нашу думку, важливе місце на заняттях класичного танцю слід приділяти вихованню професійної уваги, з цією метою привчати дітей до дисципліни, а саме:

– у клас необхідно прийти за десять хвилин до початку уроку; – самостійно “розігріти” свій м'язовий апарат; – пригадати й повторити новий матеріал; – проаналізувати зауваження, тобто націлити себе на продуктивну, якісну роботу.

Не менш важлива для успішного засвоєння матеріалу є добре розвинута професійна пам'ять, тому повторення комбінацій протягом кількох занять не

лише дозволить учням звертати більшу увагу на техніку виконання вправ, а пізніше їх образного змісту, але їй сприятиме розвитку слухової, зорової та м'язової пам'яті як єдиного цілого.

Пояснені педагогом на уроці "тексти" вправ, їх схеми виконання необхідно самостійно вивчати дома, а на уроці технічно відпрацьовувати.

Пояснюючи матеріал, викладач повинен усвідомлювати, що не можна відразу вимагати від дітей бездоганного виконання вправи чи руху. Диференційований підхід до учнів, який обов'язково має використовуватись під час оцінювання кожного з них, повинен полягати в розумінні того, наскільки кожен індивідуум може опанувати повний матеріал, наскільки він може виконати ту чи іншу вправу. Після її закінчення необхідно з'ясувати в учнів, як засвоєно матеріал, примусити постійно бути уважними.

Кращим учням рекомендуємо продемонструвати вправу, оскільки це заохотить дітей брати участь у своєрідному змаганні, старанні якнайкраще виконати рух, що урізноманітнює урок і стимулює сприйняття.

Корисно залучати учнів до виправлення помилок у процесі виконання вправ, що внесе в урок елемент гри, сприятиме розвитку спостережливості, примусить зосередити увагу на методиці виконання танцювальних елементів. Проте зауваження однокласників повинні бути доброзичливими, щоб не травмувати виконавця, а стимулювати його бажання виконати вправу якісно й красиво.

Головна роль у створенні атмосфери взаємної поваги, зацікавленості в підвищенні виконавського рівня товариша безумовно належить педагогу, який, починаючи з перших уроків, повинен виховувати в дітей доброту, любов до обраної справи, взаємоповагу. На уроці має відчуватися дух змагання, бажання випередити своїх однокласників, що є однією зі спонукальних причин творчого розвитку особистості.

Для успішного засвоєння матеріалу обов'язковою умовою повинна бути постійна вимогливість до учнів, заняття мають проводитись у спокійній доброзичливій манері.

Урок класичного танцю органічно поєднаний із музикою і є важливим компонентом у хореографічному вихованні. Без урахування тісного взаємозв'язку музики й танцю, без розуміння їх образного та емоційного змісту неможливо досягти справжньої виразності виконання.

Для виховання музичності необхідно найперше навчити учня узгоджувати свої дії з музичним ритмом, оскільки будь-яке порушення позбавляє танець художньої точності вираження.

Однак розвиток музичності – це не лише погодження руху з музичним ритмом, але й головний, виразний компонент танцю.

Працюючи з дітьми молодшого шкільного віку, музику слід обирати просту і ясну, зрозумілу й близьку дитячій психології, що відповідатиме елемен-

тарній формі руху. Однак за обов'язкової умови використання в молодших класах найпростіших із точки зору будови й засобів виразності музичних прикладів їм повинні бути притаманні ясність, дохідливість, завершеність мелодії. Це сприятиме вихованню музичного смаку й стане запорукою тісного зв'язку музики й танцю.

Поступово, з розвитком технічних можливостей учнів, ускладненням танцювальних комбінацій, збагачується музичне оформлення: урізноманітнюються ритмічні малюнки, гармонія, темпи стають швидшими. Таким чином розвивається музичність дітей.

Музичне оформлення вправ і комбінацій має бути різноманітним навіть стосовно одних і тих самих вправ на різних уроках, бо часте повторення музичного прикладу призведе до механічного заучування його слухом і позбавить виразності виконання.

Уміння слухати музику в цілому, її ритм, тему, інтонації необхідно виховувати поступово та послідовно, враховуючи вік учнів, обсяг їх знань, характер руху.

Музичне оформлення уроку класичного танцю відбувається за допомогою імпровізації або використання приладів із музичної літератури. Перший із них менш поширений, бо потребує кваліфікованого підходу до музичного супроводу вправ, який би за характером, музичною фактурою відповідав комбінаціям, складеним викладачем.

Другий варіант потребує великої уваги педагога під час складання навчального завдання, бо його текст повинен узгоджуватись із музичним оформленням.

Це цікаво й корисно як для учнів, так і для викладачів, але й відповідально, бо потребує повноцінного втілення в хореографічному етюді змісту, характеру музичного твору.

Обидва методи музичного оформлення цілком правомірні. Завдання викладача й концертмейстера – знаходити ті шляхи, які б сприяли розвитку музичності учнів, формували в них свідоме розуміння тісного й нерозривного взаємозв'язку музики та хореографії.

Однією з головних умов навчання дітей хореографії, разом із вихованням у них виконавських навичок, є розвиток їх творчих здібностей. Увесь процес навчання має спрямовуватись на розвиток особистості дитини. З огляду на це, корисним для учнів буде застосування імпровізації як засобу для розвитку творчої уяви учнів. Можливості використання імпровізації безмежні: це може бути складання комбінацій біля станка, на середині залу, пошук найбільш типових положень або рухів для передачі певного настрою; створення етюдів на певний музичний твір або фрагмент, у якому б діти намагались виразити за допомогою рухів, пластики своє бачення того чи іншого образу.

Прослуховування певного музичного твору або його теми, спроба пластичного її втілення, перегляд етюдів, пошук найбільш типових рухів – усе це потребує обговорення, визначення правильності й доцільності того чи іншого положення. У процесі співбесіди викладача й учнів може визначитись вибір теми, змісту танцю чи етуду, визначення рухів, які б виражали характер персонажа.

Саме тому рекомендується залучати дітей до співпраці у визначенні тем і засобів постановки майбутніх номерів. Це розвиватиме фантазію, образне мислення дитини, виховуватиме в ній творчий підхід до обраної справи.

Проте протягом цієї роботи викладач повинен виявляти максимум такту, не нав'язуючи дітям своїх поглядів, а вислуховувати їх міркування. Творча особистість дитини своєрідна, і завдання викладача – усіляко розвивати її.

Запорукою якісної роботи на всіх етапах вивчення класичного танцю має стати творчий підхід викладача до процесу навчання, що допоможе привити дітям любов до хореографії, навчить розумінню чарівного мистецтва танцю, духовно збагатить особистість дитини, сприятиме розвитку творчого потенціалу.

1. Базарова Н., Мей В. Азбука классического танца. – М.; Л.: Искусство, 1983. – С.273.
2. Балет: Энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – С.623.
3. Березова Г. Класичний танець у дитячих хореографічних колективах. – К.: Музична Україна, 1977. – С.250.
4. Ваганова А.Я. Основы классического танца. – Л.: Искусство, 1980. – С.232.
5. Тарасов Н. Классический танец. – М.: Искусство, 1986. – С.479.
6. Цветкова Л.Ю. Методика викладання класичного танцю в школі. – К., 1998. – С.311.

In the given article the author reveals the question of teaching classical dance at art schools for children, considering specific character of teaching.

The article points out the main requirements to a tutor of classical dance; characterizes the main principles of successful creative work on all the stages of studying.

The article is recommended for students and tutors of higher educational establishments and for instructors of children's choreographic groups.

Key words: classical dance, creative work, art school, teaching.

УДК 37.04

ББК 74.266.7

Мирон Вовк

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИКІВ ІМПРОВІЗАЦІЇ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

У статті розкриваються особливості формування навиків імпровізації на початковому етапі навчання. Особлива увага приділяється формуванню в учнів музично-сенсорних здібностей, що виникають у результаті перцептивної діяльності дітей. Автор доводить, що ігрові дії, які несуть у собі перцептивний характер, координують покращення музичного слуху дитини й шляхом утворення комплексу "слухо-ритмічного

Вовк Мирон. Особливості формування навиків імпровізації на початкових етапах навчання зв'язку" значною мірою стимулюють їх розвиток. Саме імпровізація на елементарних музичних інструментах найбільш суттєво сприяє музично-творчій діяльності учнів і здатності емоційно переживати й сприймати музичні твори.

Ключові слова: музична імпровізація, здібності, діяльність, творчість, музично-слухові уявлення.

Одним із завдань імпровізації в навчальному процесі є стимулювання музичної активності учнів. В умовах традиційного навчання прийоми активної дитячої музичної діяльності розвиваються досить повільно. В.К.Белобородова, досліджуючи проблему дитячого музичного сприймання, виявила суттєву різницю між проявом сприймання й відтворенням функцій музичного слуху. На її думку, причин нерівномірності прояву сприймаючої і відтворюючої функції музичного слуху є дві. Перша – недорозвинена здатність довільно оперувати своїми музично-слуховими уявленнями, друга – відсутність координації між **музичним слухом і рухами**. Правильно організований навчальний процес усуває ці причини [1].

Слід зважити на ті обставини, що природний музичний розвиток ми повинні формувати з опорою на внутрішні елементи індивіда, а не намагатись вносити музикальність іззовні. Для кожної дитини музика завжди асоціюється з її "життєвим досвідом" – з ритмічними рухами, грою і становить частку її життя. Тому сприймання, а тим більше виконання мелодії є досить складним психологічним процесом. На думку Г.С.Рігіної, є засоби вираження, котрі для дітей (учнів 1-го класу) більш життєво важливі. Тобто регістр, темп музики, її характер, рух, динаміка мають на них більш сильний вплив, ніж, скажімо, мелодія, ритм, гармонія. Хоч дослідження Г.С.Рігіної мають пряме відношення до **сприймання** музики, а не до її **виконання**, однак вони ґрунтовно розкривають **особливості** цього сприймання. Про те, що на початкових етапах музичного розвитку **сприймання** і **виконання** користуються однаковими засобами музичної виразності, свідчать спостереження Л.Стоковського. Він доводить, що молодші школярі на початках більше цікавляться тембрами й ритмами, ніж мелодією. Більшість дітей грає на ксилофонах, проявляє зацікавлення до великих інтервалів, контрастних тембрів, високих і дуже низьких звуків [2]. Ці особливості впливають на рівень емоційного переживання й усвідомлення музики в процесі сприймання творів мистецтва. Діти сприймають музику вибірково, уловлюючи в ній те, що їм найбільш близьке й доступне, хоча це не завжди буває головним у музичному творі.

Тому в дорослих і в дітей абсолютно різна уява про музику. Неправильним буде підходити до дитячої музики з міркою дорослої людини або примушувати дітей слухати дорослу серйозну музику. Це може призвести лише до непорозуміння дорослих і дітей. Коли ми на початковому етапі навчання, розраховуємо на дитячу активність, то повинні починати з тих елементів музичної мови, які для дітей є більш доступними. Ускладнювати завдання слід послідовно

й обережно, починаючи з перших кроків навчання, і з найпростіших засобів виразності, “оскільки творчість, якщо втратить свою безпосередність або потухне, не піддається ні навчанню, ні розвитку” [3].

У плані вищезгаданого особливого значення набуває можливість і послідовність формування в дітей музично-сенсорних здібностей. Під ними, у даному разі, слід розуміти чуття регістрів, тембрів, динаміки, ритму, ладу, мелодичний і гармонічний слух та інші елементи музичної мови. Сенсорні здібності за своїм змістом є різними. Прості сенсорні здібності виникають у результаті перцептивної діяльності дитини. Процес їх розвитку здійснюється по лінії ускладнення, на фоні вже сформованих у дитини перцептивних дій більш загального плану.

Другим обов’язковим моментом появи й розвитку музичних сенсорних здібностей є оволодіння музично-сенсорними еталонами. Ці еталони – регістр, тембр, динаміка, ритм, лад, мелодичний і гармонічний малюнок і т.д. – виступають у кожному музичному творі як засоби музичної виразності й повинні засвоюватись учнями шляхом самостійної діяльності, оскільки “формування сенсорних здібностей... включає засвоєння сенсорних еталонів і операцій із їх використання в певних умовах” [4]. К.В.Тарасова, досліджуючи онтогенез чуття музичного ритму, дійшла висновку, що в основі його формування як сенсорної здібності лежить процес засвоєння системи сенсорних ритмічних еталонів [5]. Як свідчать результати дослідження, така закономірність є спільною і належить, окрім ритму, і до інших музично-сенсорних здібностей. На думку Л.Н.Мазеля, мелодія, окрім звуковисотних співвідношень, включає в себе і динаміку, і тембр, і сам спосіб виконання [6].

На основі вищесказаного виникає дві думки: перша – чи формування музичних сенсорних здібностей можливе лише в активній музичній діяльності, друга – чи мелодійний слух як складна здібність може виникати без опори на тембр, динаміку та інші елементи музичної мови? Формування ладового чуття шляхом освоєння ладових сенсорних еталонів в умовах активної виконавської діяльності вже десятиліттями проводиться в школах Угорщини, Естонії, Латвії. Важливою умовою цього процесу є постійний акцент на емоційне переживання й осмислення всього музичного матеріалу. Опора на природний хід утворення цих особливостей сприяє розвитку основи музичальності – різнобічного й витонченого внутрішнього слуху. Розвиток цього слуху – “формування музично-слухових уявлень і вміння оперувати ними – шлях до розвитку музично-творчих здібностей” [7].

Той факт, що музичальний та інструментальний слух, а також музична уява сформовані шляхом вокального й інструментального музикування, не є ідентичним, завжди враховується вчителями музики. На більшу складність сприймання інструментального звучання порівняно з вокальним указують

відомі слова академіка Б.В.Асаф’єва: “Музику слухають многие, а слышат немногие, в особенности инструментальную” [8]. Слід зважити на те, що слух має постійний зв’язок із напруженням певних груп м’язів. На думку І.М.Семікова, *слухові відчуття* з раннього віку асоціюються з *м’язовими* – у грудях, гортані, язика, губах. Найдоступнішою музичною діяльністю для людини є спів, і відчуття напруження м’язів гортані становить основу розвитку слуху. Для позначення цього явища А.Н.Леонтьєв вводить поняття “*слухо-голосові зв’язки*” [9]. Власне комплекс “слухо-голосових зв’язків” впливає на розвиток психічних властивостей, які прийнято називати вокальним слухом. Але для розвитку інструментального слуху необхідний інший зв’язок, який Г.С.Рігіна називає як “*слухо-ручний зв’язок*” [10]. Зрозуміло, що “слухо-ручний зв’язок” може бути сформованим у процесі практично-виконавської діяльності на музичному інструменті.

Таким чином, маємо підстави стверджувати, що розвиток музичальності учня з метою підготовки його до подальших занять на інструменті вимагає активної самостійної музичної діяльності.

Про взаємозв’язок слухової і рухової сфери при грі на музичних інструментах пише Т.Л.Беркман. Опираючись на більш ґрунтовно вивчену проблему “слухо-голосових зв’язків”, про те, що голосовий апарат у своїй руховій специфіці нерозривно пов’язаний зі слуховим уявленням звуків, вона стверджує: “Той же процес має місце і в формуванні навиків гри на музичних інструментах” [11].

Усе вищезазначене є свідченням того, що спів не є єдиним способом музичної підготовки дитини для оволодіння грою на інструменті. Необхідно шукати інші форми роботи, де в центрі діяльності були б практичні дії дитини із самим інструментом. Слухова уява про звуки в їх співвідношеннях і реальне їх відтворення на інструменті перебуває у взаємозв’язку, який зумовлюється єдиним процесом сприймання звуків, формуванням уявлень про них і впровадженням у руховий процес (рухи рук, пальців).

Про те, що *реальне виконання* є вищим ступенем порівняно з попередніми музичними уявленнями, що воно вносить нові, раніше не передбачені елементи, знаходимо в А.Н.Леонтьєва, який пише: “Осуществляемая *деятельность* богаче, истеннее, чем предвещающее ее сознание” [12].

Принципово важливим є те, що процес починається з практичної діяльності дитини на інструменті і вслуховування в отримане звучання. Такі ігрові дії, що несуть у собі перцептивний характер, спрямовують розвиток музичного слуху дитини й шляхом утворення комплексу “слухо-ручного зв’язку” значною мірою стимулюють цей розвиток. З появою вміння *слухати себе* формується здатність *слухати виконання інших*. Ці слухові враження займають важливе місце у формуванні уявлень у всій подальшій музичній

діяльності. Подібні способи оволодіння грою на елементарних музичних інструментах вимагають використання **імпровізації** з перших кроків навчального процесу. Ці питання ще мало розроблені, однак деякі думки й методичні поради щодо **підбирання на слух**, як одного з проміжних видів музичної діяльності між **імпровізацією і вивченням творів по нотах**, увійшли в нашу музичну педагогіку. Зовсім недавно педагоги вважали гру на слух проявом “дилетантизму”, однак ніхто не може заперечити, що вона розвиває здатність музичної уяви та забезпечує єдність слухової та моторної пам’яті, зміцнюючи й доповнюючи одна одну [13].

Підбирання на слух на музичному інструменті пов’язане з розвитком слухових уявлень у специфічних умовах даного інструмента, вимагає не лише певної орієнтації на клавіатурі, але й відчуття тембрових особливостей сприйнятої слухом мелодії. На початкових етапах необхідно, щоб сприймання почутого знаходило підтримку в конкретному, уже звичному для учня тембровому звучанні, до певної міри було пов’язане з існуючим нагромадженим досвідом. Підтвердження такої позиції знаходимо в А.Н.Леонтьєва, який пише, що “за сприйманням знаходиться якби набута практика... і руки або очі не губляться в своїх об’єктах лише тому, що навчаються виконувати перцептивні дії й операції, сформовані на практиці” [14]. Перш за все слід враховувати встановлений факт, що подразненню певних кіностезичних клітин у корі відповідає відповідний рух, як і навпаки: пасивне відтворення певного руху посиляє, у свою чергу, імпульси в ті кіностезичні клітини кори, подразнення яких активно відтворює ці рухи [15].

Процес музичної уяви та її реалізації на інструменті шляхом ігрових дій є єдиним, тому розвиток сприймання учнів у цілому є процесом формування і вдосконалення перцептивних дій. Вочевидь перцептивні дії є частиною орієнтовних дій, за допомогою яких здійснюється обстеження ситуацій виконання практичної або пізнавальної дії, орієнтування й регулювання практичної поведінки. Таким чином, методику навчання доцільно було б побудувати так, щоб вихідним моментом стали ті перцептивні дії, що знаходять своє вираження в перцептивній діяльності дитини.

В умовах перцептивної діяльності й процесі формування сенсорних здібностей рухи дитиною виконуються не усвідомлено. Але ці **неосенсорні рухи** є основою тих **практичних рухів**, що використовуватимуться під час виконання музичних творів, оскільки засоби й операції, використані в практичній діяльності, детермінують характер формуючих у дітей сенсорних еталонів і перцептивних операцій [16].

Слід врахувати й те, що музично-практичні вправи – процес індивідуальний, оскільки пов’язаний і витікає з особливостей кожного учня. Технічна робота повинна бути локалізована та зосереджена на **індивідуальних** для даного

виконавця труднощах. Чим **коротша вправа**, тим вона з більшою **точністю** виправляє **конкретний** недолік виконання, тим вона краща [17].

Суб’єктивний критерій правильності технічної роботи подає А.Ніколаєв: “Общей предпосылкой ощущения правильности игровых движений исполнителя является чувство свободы, непринужденности и ловкости при выполнении поставленных им перед собой задачи” [18].

Про шкідливість механічної роботи в процесі вправ говорить своїм учням Н.К.Метнер: “Механическая работа свидетельствует не о любви к своему ремеслу, а лишь о лени ума и об отсутствии творческого воображения у исполнителя, живое чувство музыки притупляется” [19]. Вирішення питання про первинність музично-творчої сторони в процесі вивчення творів визначає різницю між ремеслом і мистецтвом. Учня можна навчити ремеслу, можна – мистецтву, можна говорити лише про засоби, а можна і про мету. Важливе значення педагога-інструменталіста – працювати над технікою з кожним учнем так, щоб технічні засоби перетворювались у засоби виразності, відповідаючи вимогам творів для вивчення. Завдання вчителя – не просто стимулювати маніпуляції різними елементами музичної мови, а сприяти музичній творчості. Зовнішній звуковий результат цієї творчості повинен перебувати в нерозривному зв’язку з тими психологічними процесами, які протікають у формі внутрішньої діяльності. Якщо такий неусвідомлено сприйнятий елемент музичної мови природно вливається в систему музичних уявлень дитини, то це сприяє швидкому музичному розвитку.

Для цілеспрямованого формування дитячого музичного досвіду необхідне вивчення музичних творів у тісному взаємозв’язку з імпровізацією. Гра таких творів дає учням уяву про завершеність музичного образу. Вони отримують матеріал для копіювання, що є вагомим основою для розвитку в цьому віці (1 клас).

Ще більше ніж мелодійна виразність впливає на дітей ритмічна пульсація віршів. Різноманітний ритмічний малюнок при читанні віршів із нерозривним зв’язком, з його поетичним змістом збагачує дитячу діяльність – їх імпровізації стають ритмічно більш різноманітними. Діти добре відчувають емоційний характер різноманітних рухів.

Слід зауважити, що імпровізації, рекомендовані вчителям, не повинні бути дуже складними, головним чином слід опиратися на ті засоби музичної виразності, які діти в даний період використовують у своїх імпровізаціях, лише трошки випереджаючи їх рівень. Це дає можливість учням сприймати почуту музику як свою власну музичну мову й використовувати її елементи у своїх імпровізаціях. Взаємозв’язок емоційної діяльності дітей у практичних і художніх діях використовується як засіб музично-творчого розвитку школярів.

Саме імпровізація на елементарних музичних інструментах найбільш ґрунтовно розкриває рівень музично-творчого розвитку дитини, у тому числі й здатність емоційно переживати музику.

Збільшення емоційної насиченості музичного матеріалу проходить у двох напрямках – кількісному і якісному. **Кількісний ріст** пов'язаний зі збільшенням кількості використаних учнями засобів музичної виразності. **Якісний ріст** емоційної насиченості музичного матеріалу відзначається аналізом та оцінкою всіх у визначений період зіграних учнем музичних імпровізацій. Враховуючи вищесказане, можна зробити висновок, що правильно організований навчальний процес створює умови для розвитку здібностей емоційно переживати й розумово усвідомлювати музичну мову. Лише після того, коли дитина отримує емоційне переживання від різноманітних неусвідомлених музичних дій, можна переходити до занять із музики в умовах навчальної діяльності.

Умовою розвитку є **діяльність**, а діяльність появляється за наявності відповідних **потреб**. Таким чином, музичний розвиток визначається потребами **активного музикування**. Потреби останнього, як і всі культурні потреби людини, виникають у результаті виховання. В умовах активної діяльності появляються **музичні здібності**. Їх можна розвивати у всіх дітей, однак за своїм змістом здібності в різних учнів різні. Таке положення визначає, з одного боку, можливість загального музичного виховання, з другого – необхідність стимулювати активне музикування в найрізноманітніших напрямках музичного мистецтва. Тому завдання вчителя – створити ґрунтовний фундамент для подальшого музичного розвитку й стимулювати цей різноманітний розвиток дітей. Активне різноманітне музикування допоможе розкрити можливу музичну обдарованість дитини – визначити той вид діяльності, в якому розвиток проходить найбільш швидко й цілеспрямовано.

Викладання музичного мистецтва в школі повинно опиратись на **емоційне збудження** й розвиток творчої активності учнів. Вчитель повинен не нав'язувати учневі “правила”, а формувати дитячу активність шляхом висування певних задач. Творче музикування вимагає наявності певних навиків, формування яких є одним із головних завдань навчальних занять. Якщо учень зрозумів, якого навичку йому не вистачає для успішного музикування, він готовий вправлятися, щоб сформувати його, набути необхідних виконавських дій. У таких випадках діти не лише з інтересом виконують завдання, поставлені вчителем, але часто самі придумують певні цікаві вправи. Вправи, мотиви яких у сфері музично-творчої діяльності, є природною необхідною часткою музичного навчання. Важливо, щоб у період усвідомленого вдосконалення дій ні одна деталь, ні одна операція не пройшла поза контролем свідомості, її оцінки. У результаті усвідомленої оцінки дій закріплюються вдалі, потрібні

елементи, відкидаються зайві, що ведуть убік або просто заважають конкретним операціям. Важливо враховувати, що вправи – індивідуальний процес, який пов'язаний і витікає з творчих особливостей кожного учня. Суб'єктивним критерієм правильності засвоєних навиків і вмій є відчуття свободи й невимушеності в процесі музикування.

Коли знайдено правильні дії й операції, робота поступово переходить у наступну стадію. **Фізичний бік** роботи переходить у **підсвідомість, свідомість звільняється** для керівництва **розвитком музичного змісту**, для керівництва **творчим** процесом музикування.

У кінцевому розумінні навик виступає не як технічний прийом, а як засіб виразності, що відповідає конкретному музичному змісту.

Нотний запис є своєрідним музичним символом, який уже існує у свідомості дитини і з яким вона може на елементарному рівні діяти. Такими елементами є регістр, тембр, темп. Вони не пов'язані з точною фіксацією і визначеною висотою звуків.

Точна висота звуку як вирішальний елемент виразності появляється в мелодичній інтонації, музичній мелодії. Оскільки мелодія є складним елементом музичної виразності й діти до неї приходять у результаті довготривалого розвитку, то із самого початку навчання вони не усвідомлюють точну висоту звуків і такими звуками не оперують. Це означає, що не можна ставити перед учнями завдання на початку навчання засвоїти ноти в традиційному розумінні. “Нотні знаки” повинні відображати ті прояви, які діти усвідомлюють і використовують, – регістр, тембр, темп. Нотні знаки відображають уже засвоєні музичні прояви. Після появи нового елемента в дитячій діяльності появляється й відображення цього елемента в нотному записі. При такій роботі є можливість досягти положення, коли очима сприйнятий нотний запис буде спочатку почутий внутрішнім слухом, а потім реалізований на інструменті. Здібність утворити внутрішні слухові уявлення є не вродженою, а розвивається в практичній музичній діяльності. Ця діяльність із перцептивного оволодіння дійсністю у вигляді сприймання впливає на людину. Внутрішні слухові уявлення появляються в результаті інтенсивної духовної діяльності людини на основі попереднього сприймання та уявлення. Музично-слухові уявлення володіють готовністю до практичної музичної діяльності. Увесь цей процес має безмежні можливості розвитку.

Потреба в музичній діяльності вимагає активного музикування, тобто музичного продукування. Мотиви діяльності, що забезпечують позитивний процес навчальних занять, повинні відображати конкретний процес задоволення цих потреб. Єдиний засіб викликати дитячу активність у процесі музичної діяльності – це забезпечити **творчий** характер музикування. Однак музикування в рамках навчального процесу – це форма звітності учня, яка

дитячу активність викликати неспроможна. Тому вчитель постійно повинен звертатись то до елементів гри, то до громадсько корисної роботи. Лише в такому разі вчитель зможе впливати на ті мотиви діяльності учня, які забезпечують його успішне навчальне заняття.

1. Белобородова В.К. О некоторых особенностях музыкального воспитания младших школьников // Музыкальное воспитание школьников. – М., 1975. – С.38.
2. Стоковский Л. Музыка для всех нас. – М., 1963. – С.83.
3. Яворский Б. Музыкальное воспитание. – М., 1977. – С.54.
4. Венгер Л.А. Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л.М.Венгера. – М., 1976. – 233 с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961. – 115 с.
6. Мазель Л.А. О мелодии. – М., 1962. – С.31.
7. Бальчигис С. О системе и методах обучения музыке в средних классах общеобразовательной школы Литвы. – М., 1977. – С.8.
8. Асафев Б.В. Избранные труды. – М., 1957. – Т.5. – 166 с.
9. Леонтьев А.Н. Природа и формирование психологических свойств и процессов человека // Вопросы психологии, 1955. – №1. – С.31.
10. Вопросы психологии. – 1963. – №4. – 118 с.
11. Беркман Т.Д. Индивидуальное обучение музыке. – М., 1964. – 203 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Изд. 2-е. – М., 1977. – 129 с.
13. Савшинский С.И. Пианист и его работа. – Л., 1961. – С.31.
14. Вопросы психологии. – 1955. – №1. – С.36–37.
15. Павлов И.П. Избранные произведения. – М., 1961. – 274 с.
16. Венгер Л.А. Генезис сенсорных способностей. – М., 1976. – С.12.
17. Алексеев А.Д. Мастера советской пианистической школы // Исполнительские и педагогические принципы А.Б.Гольденвейзера. – М., 1961. – 135 с.
18. Основы советской пианистической школы // Исполнительские и педагогические принципы А.Б.Гольденвейзера. – М., 1961. – С.27.
19. Шацнес А. Воспоминание о Метнере-педагоге // Вопросы фортепианного исполнительства. – М., 1965. – Вып.1. – 240 с.

In the article the author reveals the peculiarities of improvisation skills forming on the primary stage of study.

Special attention is paid to the forming of musical-sensory abilities? Which originate from perceptive children's activity. Such play operations, which have perceptive character, coordinate the development of musical ear in children and via creating the complex of "acoustic – rhythmical relation" to a great extent stimulate their development.

It is improvisation on elementary music instruments that most essentially contribute to music – creative pupils' activity and to the ability to emotionally experience and perceive music compositions.

Key words: music improvisation, abilities, activities, creation, music-auditory idea.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА Й МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто особливості та основні етапи розвитку образотворчого мистецтва й методики навчання в Україні. Особливу увагу звернуто на роль мистецтва у формуванні творчої особистості.

Ключові слова: образотворче мистецтво, методика навчання, художня творчість, уява, фантазія.

Мету художнього виховання в сучасних програмах з образотворчого мистецтва визначають як розвиток у дітей високих естетичних ідеалів, формування потреб і здібностей у процесі пізнання світу [12, с.3]. Які засоби й форми задіяні в школі для досягнення цієї мети? Яка роль художньої освіти у вирішенні нагальних проблем сучасності, з якими стикається педагогічна наука й практика? Відповідь на ці та інші запитання знаходимо, аналізуючи розвиток мистецтва та методів його навчання від найдавніших часів.

Як форма суспільної свідомості, мистецтво виникло в прадавні періоди історичного розвитку. Найдавніші наскальні малюнки в печерах збережені нині в Іспанії, Франції, Росії (на Уралі), відбитки верхньої кінцівки (руки) людини, "штрихові", "шнурові", "макаронні", ритовані, рельєфні зображення тварин (мамонта, бізона, оленя), людей у найпростіших графічних техніках набули поширення ще в епоху палеоліту (35–10 тис. років до н. е.) [10, с.7]. Перші художники малювали обвугленим деревом, виконували ритування, гравірування загостреним каменем, їхні роботи свідчать про використання різнокольорової фарби охри. Уміння створювати графічні, живописні, скульптурні образи мало важливе значення в житті прадавніх людей. Враження, набуті в процесі занять мисливством, скотарством, землеробством, ставали предметом зображення в образотворчому, пісенному, хореографічному мистецтві. Перші малюнки крапками, лініями, штрихами, плямами, кольоровими мазками розвивалися поряд із мовою, її звуками, буквами, словами, виразами й служили засобами передачі інформації. На їхній основі розвинулися піктографічне (картинне), ідеографічне, ієрогліфічне (складове), які поступово трансформувалися в буквове (фонематичне) письмо [18, с.15]. Сучасна цивілізація повинна завдячувати первісним художникам, які в малюнках, скульптурах проаналізували й донесли нам конкретні події та факти, що мають важливе значення для наукових досліджень. Глиняні миски, глечики, вази – провісники черняхівської, зарубинецької, трипільської та інших культур – у сучасній бурхливий час іноді видаються звичайними черепками. Часто справжні твори мистецтва минулих століть сприймаються як непотріб. А їх місце займають імітації, бутафорії на зразок пластмасових квітів та інших псевдотворів,

синтетичних м'яких іграшок, які захарашують інтер'єр, негативно впливають на свідомість і здоров'я оточуючих. Згадуючи майстрів народного малювання (фантастично-казковий дивосвіт у творах Марії Приймаченко, зажурливо реалістичні роботи Катерини Білокур, промовисту образність у різноманітних композиціях квітів Параски Хоми, чудовитвори писанкарів, кераміків, столярів, вишивальниць -із Покуття й Гуцульщини), дивуємося їхньому вмінню передавати прекрасне. Зокрема, К.Ушинський, розмірковуючи про поняття прекрасного в співвідношенні з ідеями істини й добра, говорив: "Значення всякої краси одне і те ж: істина в такій формі, що сила істини прямо діє на почуття. Це почуттєвий, фактичний доказ божественності душі людської, і ось чому матеріалізм так тяжко стикається з мистецтвом і так злобно, хоч безсило, хоче пояснити його своїми засобами". І далі: "Мистецтво найкращий доказ, що душа наша не тільки може розуміти істину, але може безпосередньо почувати її. Спробуйте пояснити натовпу істину, яка виражена Аполлоном Бельведерським" [22, с.173].

Мистецтво існує тисячоліттями, видозмінюючись за формою, проте мало змінюється за змістом. З давніх-давен воно є проявом високої виконавської культури, духовності, композиційних і світоглядних аспектів, про що свідчать довершені форми й орнаменти майстрів трипільської кераміки, художнє розуміння краси й техніка виконання давніх скіфів, вироби "звіриного стилю" (унікальна знахідка – золота пектораль – жіноча нагрудна прикраса). Особливого значення надавали мистецтву й освіті в епоху прийняття християнства. Окрім столиці Київської Русі – Києва, школи художнього ремесла, живопису, скульптури, архітектури, розвинулися в Чернігові, Володимирі-Волинському, Галичі та інших центрах, у яких проявилися найкращі художні, стилістичні риси. Західний регіон України здавна славився своїми авторитетами в різних видах мистецтва. Згадаймо різьбярів й архітектора Авдія з Холма, скульптора Бакуна з Галича, живописця Андрія з Луцька, котрі в XIII–XIV ст. були вчителями художніх артілей. Високий рівень художнього ремесла підтримували цехові майстри в епоху Ренесансу. Ремісничі братства володіли поставленою метою підготовки майстрів художньої творчості, яка фактично до початку XIX ст. домінувала в більшості видів мистецтва [7, с.56]. Про розквіт "промислу домашнього" в Галичині свідчили численні господарські, етнографічні виставки в другій половині XIX – на початку XX ст., організовані українськими товариствами в Коломиї, Львові, Кракові, на яких були представлені різьбярство, кераміка, ткацтво, мосяжництво, на ґрунті народного мистецтва засновані фахові школи, в яких практичні заняття перші два роки проводили місцеві майстри. У цих школах та гімназіях і ліцеях Східної Галичини малювання викладали випускники академії мистецтва (Краківської, Віденської та ін.), які навчали учнів академічної образотворчої грамоти, художніх ремесел, нових технологій, рахунків [5, с.15].

Згідно з реформами 20–40-х років минулого століття предмет образотворчого мистецтва в школах Росії називався "Рисунок", пізніше до 1964 р. – "Малювання", який за змістом та викладанням більше нагадував креслення. Звуження ролі образотворчого мистецтва призвело до ігнорування його як предмета, дозволивши фізікам, філологам, математикам вести й без того куций курс. Наступ на релігійну, неформальну, народну тематику творів мав трагічні наслідки. За свою творчу патріотичну діяльність О.Мурашко, Василь і Федір Кричевські, І.Падалка, Г.Нарбут та інші вітчизняні художники зазнали репресій і переслідувань. Школа М.Бойчука й методична система Ф.Кричевського були оголошені націоналістичними, ідейно шкідливими [8, с.116]. Значна частина художників, вихідців із Росії, України, виїхавши на Захід, ставали на чолі провідних архітектурних, дизайнерських і художніх фірм та шкіл, готували спеціалістів з художнього конструювання, технічної естетики. З 1930-х років почалося тенденційне широкомасштабне освоєння в промисловому масовому виробництві зокрема і в мистецтві загалом державних стандартів, що мали відповідати засадам соцреалізму [13, с.6]. Його принципи закладені в навчальних планах художніх, інженерних навчальних закладів, а інші напругами й підходами вважалися формальними і не визнавалися. Натомість були відкриті професійно-технічні училища (ПТУ) з підготовки спеціалістів для різних виробничих галузей: деревообробної, легкої, художньої промисловості. Готуючи спеціалістів для підприємств, у професійних школах давали ґрунтовні знання з технології обробки матеріалів, навчали ремісничих навиків і операцій, але обмежено викладали художнє ремесло в цілому, а профілюючи предмети – рисунок, скульптура, композиція, історія, традиції народного та образотворчого мистецтва – часто викладали на низькому рівні. Подібні заклади створювалися на базі відомих у кінці XIX – першій половині XX ст. осередків, шкіл, центрів, тому мали би продовжувати їхні найкращі досягнення. Проте масове виробництво, надмірна уніфікація, стандартизація продукції, заполітизованість навчання часто призводили до руйнування традиційних промислів, а базові підприємства завдавали значних збитків природним ресурсам та екології краю. Мистецькими навчальними закладами залишилися училища й технікуми декоративно-прикладного мистецтва в містах Львів, Ужгород, Яворів, Станіслав, Вижниця, Косів – місцях скупчення пам'яток архітектури, музеїв, розвитку народних промислів у сільській місцевості. Проте випускники цих закладів за профілем вузької спеціалізації не могли безпосередньо впливати на духовний, естетичний розвиток учнів загальноосвітньої школи, адже основним їхнім призначенням є випуск корисної продукції.

З відкриттям у 1970–80-х роках при Одеському та Івано-Франківському педагогічних інститутах художньо-графічних факультетів, із захищенням дисертацій із методики викладання декоративно-прикладного й образотворчого мистецтва (Б.Тимків, 1989) покращилась навчально-методична, наукова робота.

Випускники названих вузів почали працювати в школах, що позитивно вплинуло на якість викладання предмета, удосконалення навчальних програм тощо. Однак це не змінило докорінно ставлення до мистецтва як повноцінного предмета в школі. Навчальну дисципліну “Методика образотворчого мистецтва з практикумом” у педагогічних училищах та інститутах викладали за загальносоюзними програмами й підручниками таких авторів, як Н.Ростовцев, В.Кузін, Г.Беда та ін., особливий акцент у яких робився на академічній спрямованості художньої освіти, засвоєнні технічних навиків, вивченні російських художніх промислів тощо. У кінці 1980-х років активно обговорювалася альтернативна до попередніх, багатоступенева загальнорозвиваюча програма – концепція російського художника й педагога Б.Неменського, яка проходила апробацію в школах Росії та інших республіках. Автор програми наголосив на проблемах естетичного виховання, з якими зіштовхнулися школа й суспільство, обґрунтував важливість предмета образотворчого мистецтва серед інших, указав на його роль у моральному, духовному розвитку. Відомий художник заперечив твердження методистів, що “викладати малювання може людина, яка сама не вмє малювати” [14, с.43]. Так ніби можна дати те, чого не маєш. Він відзначив, що методи навчання дітей необхідно вибудовувати на основі знання специфіки мистецтва й психології творчості, уникаючи безпорядків на уроках, рутини й тиску на учнів, насаджування стереотипів, які приносить нетворчий, “репродуктивний” стиль життя [14, с.110].

В Україні навчання образотворчого мистецтва в початкових класах проводили за підручниками М.Кириченка, В.Проців, В.Вільчинського, К.Щербакової, у педагогічних училищах І.Глинської, І.Бучинського, М.Солом’яного та ін. Проте до 1990 року не було жодного педагогічного училища з підготовки вчителів за спеціальністю “Образотворче мистецтво” для середньої школи (див. довідник), а навчальні години з предмета здебільшого довантажували не фахівцям. У той же час у Російській Федерації тридцять чотири училища готували вчителів малювання й креслення [17, с.3]. На даний час на нього відведена лише одна година в тиждень і тільки до сьомого класу. Таким чином, художня загальнорозвиваюча освіта в Україні залишається позаду інших предметів. Загалом на мистецтво звикли дивитися як на розвагу: усе це, мовляв, видовище. За висловом Б.Неменського, воно опинилося на одному рівні з футболом [14, с.13]. Проте французький філософ-гуманіст епохи Просвітництва Дені Дідро прийшов до висновку, що “країна, в якій вчили би малювати, так як вчать читати і писати, випередила б скоро усі інші країни в усіх мистецтвах, науках і ремеслах” [15, с.15]. Ще пізніше піонер англійського дизайну Вільям Морріс стверджував, що кожному необхідно вчитися рисунку настільки, наскільки необхідно вчитися читати і писати [23, с.31], а його співвітчизник, мистецтвознавець і філософ, прихильник теорії “мистецтв і ремесел” Робін

Коллінгвуд підкреслив соціальну цінність мистецтва для суспільства так: “Мистецтво лікує суспільство від найстрашнішої духовної недуги – від корумпованої свідомості” [9, с.304]. За підняття творчого духу в мистецьких класах шкіл виступав Альфред Лігтвак (Німеччина, Гамбург), який висловився таким чином: “Мистецтво, у зв’язку з тим що воно є виразом творчих сил людини, повинно стати основою всієї освіти” [26, с.266].

Фахівцями мистецтво сприймається як свідомі спроби організувати площину лінією, плямою, кольором, створити об’ємні конструктивні форми. У дітей воно розвиває сенсорні здібності, приносить радість творчості, пошук нового, невідомого. Інновація є суттю мистецької творчості. Засвоєння знань і вмій відбувається не тільки розумом, але й у процесі практичної роботи, через руки, коли активно задіяні сфера емоцій, почуття. Переживання створення образу, разом із намальованим, виліпленим твором, спрямовують творчі ідеї на розвиток уяви – здатності змальовувати в думках відповідно до своїх знань і бажань різні життєві ситуації, людей, предмети, явища. Уяву викликають внутрішні відчуття, пов’язані з творчими здібностями особистості. Уява висвітлює проблеми, які розум повинен вирішувати. У конкретній структурі мозку – мигдалині – проходить з’єднання первісного психічного образу предмета й властивих йому якостей, знання про які ми отримуємо через органи чуття. Мигдалина – це те місце, де відбувається велика тайна з’єднання духу й матерії в єдине ціле і вперше формується емоційна оцінка предмета як засобу задоволення тієї чи іншої потреби нашого організму. Дисбаланс на цьому рівні призводить до появи емоційних порушень [16, с.141]. Залежно від вроджених задатків діти виявляють більшу схильність до емоційно-образного (художнього) чи розумового (логічного) засвоєння знань. При гармонійному розвитку дитини обидві півкулі головного мозку функціонують у взаємозв’язку й доповнюють одна одну. Якщо дитина в процесі навчання й виховання займається художньою творчістю, відвідує гуртки, студії, школи, живе в гармонії з природою, вона вирішує основні проблеми гармонійного розвитку. Мистецтво пробуджує творчу активність і національну свідомість, генерує споконвічні ідеї добра й краси, є джерелом моральних і духовних цінностей. Завдяки заняттям мистецтвом діти вчать шанувати людей праці, гармонійному, бережливому ставленню до природи, тварин, птахів, історичної, культурної спадщини минулого. Як підкреслює С.Черепанова, саме під впливом мистецтва “набувають розвитку такі елементи творчого мислення, як асоціативність, образність, уява, фантазія. Безпосередньо діючи на почуття, а через них на інтелект, мистецтво глибоко впливає на соціальну практику. Універсальну функцію виконує продуктивна (творча) уява, об’єднуючи чуттєве й логічне пізнання, активізуючи пошук нестандартних рішень у будь-якій сфері практичної діяльності. Таким чином, фахівець, у якого не розвинені уява й

програма входить до системи безперервної дизайн-освіти (школа – училище – ВНЗ), розробленої кафедрою дизайну Харківського художньо-промислового інституту. Фахівці радять ширше включати архітектуру й дизайн у систему шкільної освіти, вказуючи на те, що процес опанування художньо-конструктивною діяльністю є складним і вимагає відповідного погодження з іншими видами діяльності [25, с. 14].

За іншими програмами вибудовується процес навчання в позашкільних спеціальних навчальних закладах, які розвивають і поглиблюють художні навички здібних дітей. Про основні напрями роботи створеної в 1990 році Художньо-ремісничої школи в м. Галич ми повідомляли в матеріалах конференцій [3, с. 4] і монографії [5]. Одним із головних її завдань, окрім вивчення й розвитку традиційних ремесел, дизайну й архітектури, є виховання емоційної, духовної сфери дітей, формування високої виконавської культури, художньо-конструктивного мислення.

У державній дитячій художній школі м. Івано-Франківськ у 2001 р. відкрито клас із поглибленим вивченням дизайну. Відповідно до розробленої програми курс навчання передбачає дванадцять років і складається з чотирьох рівнів. Перший та другий рівні розраховані на дошкільнят та молодших школярів, третій – на учнів середніх класів, четвертий – на старшу вікову групу [6].

Основна мета навчального процесу – базова підготовка майбутніх дизайнерів і виховання візуально освічених творчих особистостей. Естетичне виховання, початкова дизайнерська освіта здійснюється на основі ідеї проектно-культури й розглядає дизайн як необхідну складову частину системи загальної освіти. Цей напрям охоплює функціональні методи пізнання, необхідні в будь-якій іншій діяльності, і виступає найбільш потужним інструментом інтелектуального розвитку, сприяє виявленню й формуванню культурних аспектів середовища.

Завдання навчального процесу для середньої вікової групи:

- розкриття потенційних творчих можливостей дитини;
- розвиток естетичного сприйняття та дизайнерського мислення;
- розвиток асоціативного мислення, формалізації ідей;
- засвоєння естетичних аспектів, форм, кольору, структури предметів;
- створення зовнішньої форми предметів на основі образних ознак;

формування автохтонно-природного образу предметів як елемента традиційної художньої культури, асоціативно-емоційного – як чуттєвого образу, раціонально-логічного – як функціонального образу;

– оволодіння початковими навичками художнього конструювання, майстерністю в роботі з формою, матеріалом, кольором.

На третьому рівні навчання ставиться завдання: навчити дітей проводити дослідження доступних проблем, розвивати їхню увагу й мислення, здатність організовувати й планувати свою роботу, оцінювати й втілювати її результати в життя, презентувати та захищати свої проектні ідеї.

1. Бойчук А.В., Шмалько И. Первые шаги в дизайне // Техническая эстетика. – 1990. – №9. – С.11–14.
2. Волинська О. Національна мистецька освіта: досвід Катерини Медвідь // Джерела: Науково-методичний вісник. – №2. – 2003. – С.83–93.
3. Гнатюк М.В. Дотримуючись традицій галицького мистецтва (дослідження організаційно-творчих процесів) // Галич і Галицька земля в державотворчих процесах України: Мат. міжнар. наук. конф. – Івано-Франківськ – Галич: Плай, 1998. – С.317–322.
4. Гнатюк М.В. Мистецтво і педагогічна практика // Діалог Культури: Мистецтво і освіта. – Львів: Каменярь, 1998. – Вип.3. – С.215–220.
5. Гнатюк М.В. Художнє дерево в інтер'єрі народного житла. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – 146 с.
6. Грач-Поліщук Л.К. Ступенева система навчання в сучасній школі дизайну // Мистецька школа в системі національної освіти України: Навчально-методичний посібник. – Львів, 1999. – С.198–201.
7. Голод І.В. Мистецькі студії у Західноукраїнському краї / Вісник Львівської академії мистецтв. – Львів, 1997. – Вип.8. – С.56–60.
8. Кириченко М.А. Історія розвитку методів навчання образотворчого мистецтва в Україні (1917–1991 рр.) // Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції: 1–2 квітня 2004 р. / Уклад. Л.П.Макаренко, М.Севастиук, О.П.Симоненко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – С.115–117.
9. Коллінгвуд Р.Дж. Принципи мистецтва. – М.: Язика русской культуры, 1999. – 325 с.
10. Кравич Д.П., Овсійчук В.А., Черепанова О. Українське мистецтво: Навч. посібник: У 3 ч. / Передмова проф. В.Скотного. – Ч.І. – Львів: Світ, 2003. – 256 с.
11. Лосюк П.В. Декоративно-прикладне мистецтво в школі. – К.: Радянська школа. 1979. – 64 с.
12. Любарська Л.Т., Резніченко М.І., Протопопов О.М. Образотворче мистецтво: Програми для загальноосвітніх навчальних закладів України. 1–4 класи. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 52 с.
13. Михайленко В.С., Яковлев М.І. Основи композиції (геометричні аспекти художнього формотворення): Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. – К.: Каравела, 2001. – 304 с.
14. Неменский Б. Мудрость красоты. – М.: Просвещение, 1987. – 253 с.
15. Павлинов П. Каждый может научиться рисовать. – М.: Советский художник, 1966. – 103 с.
16. Подпорин А.Н. Истинные причины наших болезней. – С.-Пб.: Невский проспект, 2003. – 192 с.
17. Ростовцев Н., Соловьев А. Техническое рисование: Пособие для студ. худ.-граф. фак. – М.: Просвещение, 1979. – 159 с.
18. Смирнов И. Шрифт в наглядной агитации. – М.: Плакат, 1987. – 190 с.
19. Титаренко Т. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 157 с.
20. Українська культура: історія і сучасність. Навч. посібник / За ред. О.Черепанової. – Львів: Світ, 1994. – 452 с.
21. Ушинський К.Д. Педагогічні статті та матеріали до “Детского мира” та “Родного слова” / Твори. – К.: Радянська школа, 1954. – Т.2. – 558 с.
22. Ушинський К.Д. Матеріали до третього тому “Педагогічної антропології”. Педагогічні статті. Біографічні матеріали / Твори. – К.: Рад. школа, 1955. – Т.6. – 590 с.
23. Шмагалю Р.Т. Словник митців-педагогів України та з України у світі (1850–1950-ті рр.). – Львів: Українські технології, 2002. – 144 с.

24. Шмагало Р.Т. Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX ст.: структурування, методологія, художні позиції. – Львів: Українські технології, 2005. – 528 с.
25. Шпільчак В.А. Дизайн та архітектура в системі шкільної освіти // Вертикаль, 1999. – №1. – С.13–15.
26. Pevsner N. Academies of Art Past and Present. – London: Cambridge University Press, 1940. – 323 p.

The article enlightens the peculiarities of the development of fine arts and methods of teaching it in Ukraine, It deals with the main stages of the development of the teaching methods in fine arts. That attention is payed to the role of out in the development of the creative pennon.

Key words: fine arts, methods of teaching, arts, imagination, fantasy.

УДК 364.4:343.545

ББК 74.66

Тетяна Дорошок

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ ДИТИНИ, ПОТЕРПІЛОЇ ВІД ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ ТА СЕКСУАЛЬНОЇ ЕКСПЛУАТАЦІЇ

У статті розглядаються питання організації соціальної допомоги дитині, яка потерпіла від торгівлі людьми та сексуальної експлуатації, психологічні наслідки, які можуть бути в потерпілої дитини, етапи соціальної реабілітації та основні психокорекційні завдання. Також подані рекомендації із врахування найкращих інтересів дитини під час надання соціальної допомоги.

Ключові слова: торгівля дітьми, комерційна сексуальна експлуатація дітей (КСЕД), сексуальна експлуатація дітей, експлуатація дитячої праці, дитяча порнографія, втягнення неповнолітніх осіб у злочинну діяльність, залучення неповнолітньої особи в боргову кабалу, усиновлення (удочеріння) у комерційних цілях, насильницьке донорство щодо неповнолітніх осіб, сексуальне насильство, домашнє насильство (насильство в сім'ї).

Торгівля дітьми... Сексуальна експлуатація дитини... Насильство... Жорстоке поводження з дитиною...

Усе частіше ці проблеми обговорюються суспільством. Чому не зникають ці проблеми? Чому діти так безжалісно експлуатуються світом дорослих?

Ми перестали помічати дитячий біль? Ми стали байдужі до долі “чужої” дитини? І взагалі, чи є “чужі” діти? Що зроблено в Україні для того, щоб діти відчували себе в безпеці?

На сьогодні досить гостро стоїть проблема організації соціальної допомоги дітям, потерпілим від торгівлі людьми та сексуальної експлуатації, підготовки відповідних фахівців та створення спеціалізованих соціально-реабілітаційних центрів.

Міжнародний жіночий правозахисний центр “Ла Страда – Україна” спільно Міністерством України у справах молоді та спорту й Міністерством внутрішніх справ України протягом 2005 – 2006 років за підтримки Міжнародної організації викорінення комерційної сексуальної експлуатації дітей (ЕСРАТ) та Міжрегіонального дослідницького інституту ООН з проблем злочинності та правосуддя (UNICRI) реалізує спільну програму “Розвиток Національної системи допомоги дітям, потерпілим від торгівлі людьми та сексуальної експлуатації”.

Ця програма є першою й важливою програмою в напрямку організації допомоги дітям, потерпілим від торгівлі людьми та сексуальної експлуатації. Якщо говорити про систему надання такої допомоги, то вона, безперечно, є невід’ємною складовою політики протидії та запобігання торгівлі дітьми.

Метою програми є:

- розробка та впровадження рекомендацій із протидії торгівлі дітьми для формування нової програми з протидії торгівлі людьми в Україні;
- напрацювання спільних механізмів діяльності державних структур, міжнародних та неурядових організацій для розвитку системи допомоги дітям, потерпілим від торгівлі дітьми;
- підвищення рівня професійних знань та навичок спеціалістів різних міністерств, відомств та неурядових організацій, які працюють із дітьми;
- обмін інформацією і найкращим досвідом між різними відомствами та організаціями на національному та міжнародному рівнях.

Початку програми передували дослідження, такі як “Уразливість дітей щодо комерційної сексуальної експлуатації в Україні”, яке проводили Міжнародна організація ЕСРАТ та Державний інститут проблем сім’ї та молоді. За оцінками дослідження 43% опитаних неповнолітніх відповіли, що існує жорстоке ставлення, насильство до них як зі сторони дорослих, так зі сторони своїх ровесників або старших дітей. За даними цього ж дослідження приблизно 7–8 тисяч дітей у рік страждають від сексуальних домагань. За оцінками соціологів в Україні кожний сьомий підліток (13–16 років) відчуває на собі сексуальні зловживання.

Злочинці виступають у ролі гарних “психологів”, враховуючи вікові особливості психіки дітей: довірливість, незрілість, недостатній життєвий досвід, невміння повно та критично оцінити ситуацію, що склалася. Можемо говорити, що психічні травми на ранніх стадіях розвитку дитини можуть зумовлювати окрім тимчасових функціональних порушень також викривлений розвиток мозку, вади розвитку інших органів і систем. Також треба зауважити, що емоційна сфера в дітей та підлітків вирізняється особливою реактивністю, тому психічна травма діє на них сильніше ніж на дорослих [2, с. 135].

До жорстокого ставлення повною мірою можна віднести втягнення дітей у створення порнографії, заняття проституцією та торгівлю дітьми.

Діти, які стали жертвами торгівлі людьми, потерпають від різних видів насильства: сексуального, фізичного, психічного чи емоційного. До цього зауважимо, що насилля, перенесене в дитинстві, залишає слід у свідомості людини на все життя.

Соціальні працівники, будуючи свою роботу в напрямку профілактики та організації соціальної допомоги дітям, повинні, з одного боку, враховувати психічні особливості розвитку та сприйняття інформації хлопчиками та дівчатками, а з другого – це врахування не повинно бути дискримінуючим фактором, прив'язкою до гендерних ролей. Також фахівцям соціальної сфери необхідно знати, якого виду насильства зазнала дитина. Розглянемо їх.

Сексуальне насильство (розбещення) – це використання дитини (як дівчинки, так і хлопчика) дорослою особою (або старшою дитиною) для задоволення сексуальних потреб або отримання вигоди (у випадку торгівлі дітьми – дитину можуть продавати за 500–2000 доларів по декілька разів). Сексуальне насильство передбачає статеві зносини (коїтус), оральний і анальний секс, мастурбацію, інші тілесні контакти зі статевими органами.

Фізичне насильство – це нанесення дитині фізичних травм, різних тілесних ушкоджень, що зумовлюють погіршення здоров'я, порушують розвиток або, навіть, спричиняють смерть. Це може бути побиття, катування, удари, ляпаси, припікання сигаретами або гарячими предметами, укуси тощо. У ситуації торгівлі людьми фізичне насилля є одним зі шляхів примушення дитини виконувати всі бажання або примхи клієнтів, сутенера.

До фізичного насильства також належить примус дитини до вживання алкоголю, наркотичних речовин або медичних препаратів, що спричиняють отруєння або одурманення, а також удусення чи втоплення дитини. Деякі батьки застосовують до своїх дітей таке покарання, як потиличники або пороття ременем, що також відноситься до фізичного насильства. Слід зауважити, що фізичне насильство здебільшого супроводжується образами, що спричиняє психічні травми.

Психічне або емоційне насильство – це словесна образа дитини (постійна чи періодична), яка може проявлятися у вигляді погроз, приниження людської гідності, безпідставних обвинувачень, проявах ворожості та ненависті до дитини. Діти можуть відчувати такі прояви насильства як із боку батьків, так і опікунів, учителів чи вихователів, а в ситуації торгівлі людьми від осіб, які їх експлуатують (у випадку сексуальної експлуатації – це клієнти) [1, с. 13].

Вік дітей, які потрапляють у ситуацію торгівлі людьми, має досить широкий діапазон. Є діти як 3–4 років, вивезені за кордон для використання в жебрацтві, так і 14–16 років (а іноді молодше) – для використання в секс-бізнесі. Дівчаток переважно використовують у секс-бізнесі, а хлопчиків – на сільсько-господарських роботах, жебрацтві.

З досвіду роботи: мати вивезла за кордон трьох своїх дітей – Юля (9 років), Валя (7 років) та Максим (4 роки). Старших дівчаток примушувала жебракувати, а молодшого, щоб не заважав, прив'язувала за ногу в залі очікування на вокзалі. Сама ж пропивала гроші, зароблені дітьми.

Для дітей молодшого віку (5–10 років) психологічними наслідками торгівлі людьми будуть різко виражені негативні переживання різного ступеня, жахливі сновидіння, від яких дитина буде прокидатись вночі й плакати, підозра та недовіра до всіх дорослих, шоківий та депресивний стани, відчуття сорому та провини, пасивність відносно оточуючого світу, серйозні негативні відчуття до особи, яка здійснює насилля (сутенер, клієнт), агресивні стани, некерованість, порушення контактів із соціумом, гальмування в розвитку основних психічних функцій, низька самооцінка, самоприниження.

З досвіду роботи: Ігор (5 років), погано говорить, радість та невдоволення виражає криком, не проситься в туалет, має низький рівень уваги.

Для дітей старшого віку (11–15(16) років) психологічними наслідками торгівлі людьми будуть переживання різного ступеня, а саме переживання почуття провини за те, що трапилось, депресивні стани, порушення статевої функції та поведінки, спроби суїциду, схильність до насилля та агресії, соціальна самоізоляція, порушення в сексуальній сфері, статевої функції поведінці [3, с. 56–57].

З досвіду роботи: Люда (15 років) – “мама мене вб'є, коли дізнається, що зі мною трапилось, я взагалі нікому не розкажу...”

Таким чином у потерпілих дітей можуть проявлятися симптоми комплексу посттравматичного стресового розладу. Вони можуть включати:

- зміну контролю над емоціями;
- зміну свідомості;
- зміну самосприйняття;
- зміну шкали цінностей;
- зміну відносно оточення.

Враховуючи досвід роботи Міжнародного жіночого правозахисного центру “Ла Страда – Україна”, вважаємо, що соціальну допомогу потерпілій дитині можна організувати в три етапи:

1. Етап встановлення базових відчуттів довіри та безпеки

На цьому етапі встановлюється довіра – найважливіший крок назустріч дитині. Також важливо забезпечити захист – надати притулок або безпечне місцеперебування, забезпечити базові потреби в їжі, гігієні, одязі, відпочинку. У разі необхідності може бути надана перша медична допомога. Важливо цікавитись, як дитина себе почуває, що хоче робити.

Основними завданнями психокорекційної роботи на цьому етапі будуть:

- зняття емоційного напруження, тривожності, агресії;

- часткова переоцінка свого “Я”.

2. Етап формування самоприйняття та самоповаги

На другому етапі важливо з'ясувати, що трапилося з дитиною, що вона відчуває. Бажано застосовувати малюнкові техніки, пісочну терапію, терапевтичну гру, особливо, якщо дитина маленька. Можемо з'ясувати, де і з ким дитина жила, як довго була в ситуації торгівлі людьми, які види насилля пережила, що дитина любить, чи є людина, якій дитина довіряє.

Також проводиться медичне обстеження, надається профільна медична допомога, з'ясовуються дані відносно місця проживання дитини, даних батьків (опікунів) і т. ін.

Основними завданнями психокорекційної роботи на цьому етапі будуть:

- переоцінка свого “Я”;
- формування самоприйняття та самоповаги;
- корекція шкали цінностей;
- формування або/та підвищення відповідальності за власну поведінку, прийняття рішень (підвищення рівня локус-контролю);

3. Етап проєктивний або формуючий

На третьому етапі психолог спрямовує роботу на переоцінку цінностей дитини та побудову планів на майбутнє, вироблення нових умінь та навичок щодо поведінки та прийняття рішень у подальшому житті.

Основними завданнями психокорекційної роботи на цьому етапі будуть:

- розвиток пізнавальних інтересів;
- оволодіння навичками продуктивного та культурного спілкування;
- побудова плану на майбутнє.

У роботі з потерпілою дитиною важливо виходити з найкращих інтересів для самої дитини, а саме:

- ставити непрямі питання (узагалі питання повинні бути виважені, адекватні віку дитини та ситуації, яку вона пережила);
- просити окреслити ситуацію – що сталося, а не наполягати на деталях (пам'ятаймо: дитина, розповідаючи, знову переживає болісні відчуття);
- давати тільки ті обіцянки, які ви зможете виконати (порушивши обіцянку один раз, ви можете втратити таку необхідну довіру дитини);
- не робити критичних зауважень (у будь-якому разі дитина не винна в тому, що сталося, до того ж неможливо змінити те, що вже відбулося, критика тільки “закриє” дитину);
- не “показувати” шок (ви можете злякати дитину, навести її на думку, що від неї можуть усі відвернутись).

Червоною стрічкою через усю психологічну допомогу повинні проходити тези:

- Я тобі вірю, це добре, що ти можеш мені розповісти про те, що трапилося з тобою;

Дорошок Тетяна. Організація соціальної допомоги дитині, потерпілої від торгівлі...

- Ти не повинна (не повинен) винити себе в тому, що трапилось;
 - Мені жаль, що це трапилось з тобою, але, якщо ти хочеш, я тобі допоможу;
 - Я повинен розповісти ще комусь, щоб ця людина змогла допомогти тобі (ця ситуація може виникати за необхідності звернення до інших установ для організації медичної, юридичної або іншої допомоги).
- Для надання ефективної психологічної допомоги потерпілій дитині необхідні такі умови:
1. Почати надавати допомогу якомога раніше після вилучення дитини із ситуації торгівлі людьми.
 2. Звести до мінімуму кількість людей, яким дитина розповідає про те, що трапилось.
 3. Усі необхідні деталі та інформацію, по можливості, зафіксувати один раз.
 4. Проводити роботу не тільки з дитиною, а й з батьками (опікунами), соціальним оточенням.

Словник термінів:

Торгівля дітьми (Trafficking in Children) – купівля-продаж або інша сплатна передача неповнолітньої особи з метою незаконного використання (*Визначення з буквального тлумачення статті 149 чинного Кримінального кодексу України: продаж або інша оплатна передача неповнолітньої особи, а так само здійснення щодо неї будь-якої іншої незаконної угоди, пов'язаної із законним чи незаконним переміщенням за її згодою або без згоди через державний кордон України для подальшого продажу чи іншої передачі іншій особі (особам) з метою сексуальної експлуатації, використання в порнобізнесі, втягнення в злочинну діяльність, залучення в боргову кабалу, усиновлення (удочеріння) у комерційних цілях, використання в збройних конфліктах, експлуатації її праці*).

Комерційна сексуальна експлуатація дітей (КСЕД) (Commercial Sexual Exploitation of Children (CSEC)) – використання неповнолітніх для задоволення статевої пристрасті будь-яким способом з оплатою цього або без такої з метою отримання прибутку або будь-якою іншою корисливою метою.

Сексуальна експлуатація дітей (Sexual Exploitation of Children) – використання неповнолітніх для задоволення статевої пристрасті будь-яким способом.

Експлуатація дитячої праці (Exploitation of Child Labor) – використання найманої праці неповнолітніх осіб без дотримання вимог чинного законодавства стосовно нормування її оплати та забезпечення нормативних вимог її безпеки для здоров'я, надання соціальних та інших гарантій (*Виходячи з тлумачення*

статті 150 чинного Кримінального кодексу України – експлуатація дітей, які не досягли віку, з якого законодавством дозволяється працевлаштування, шляхом використання їх праці з метою отримання прибутку).

Дитяча порнографія (Child Pornography) – твори, зображення, у тому числі зарисовки з натури, аудіо-, кіно-, фото-, анімаційна або відеопродукція, комп'ютерні програми, інші предмети чи матеріали, які у вульгарно-натуралістичній, цинічній, непристойній формі детально фіксують реальні чи штучно змодельовані статеві акти з неповнолітніми особами, зокрема їх антигетичні сцени, самоцільно, спеціально демонструють геніталії неповнолітніх осіб, сексуальні збочення за участю неповнолітніх осіб, анатомічні чи фізіологічні особливості статевих актів за участю неповнолітніх осіб, які не відповідають моральним критеріям, ображають честь і гідність неповнолітніх осіб, спонукають негідні інстинкти.

Втягнення неповнолітніх осіб у злочинну діяльність (Involvement of Children in Criminal Activity) – залучення неповнолітніх осіб до злочинної діяльності шляхом схилення, примушування, спонукання, умовляння, погрожування, підкупу, обману, розпалювання низьких почуттів чи мотивів або будь-яким іншим способом.

Залучення неповнолітньої особи в боргову кабалу (Involvement of Children in Debt Bondage) – поставлення неповнолітньої особи в становище, в якому вона застає в забезпечення боргу свою власну працю, якщо виконувана робота не оцінюється у встановленому чинним законодавством порядку чи не зараховується в погашення боргу, або її тривалість та характер заздальгід не обумовлюються.

Усиновлення (удочеріння) в комерційних цілях (Commercial Adoption) – оформлене відповідним юридичним актом входження неповнолітньої особи до сім'ї на формальних правах сина (дочки) без наміру реального встановлення сімейних відносин виключно для подальшого використання потерпілої особи з будь-якою корисливою метою.

Насильницьке донорство щодо неповнолітніх осіб (Forced Donor of Children) – вилучення в неповнолітньої особи крові або її компонентів для подальшого використання, поєднане із застосуванням щодо цієї особи насильства, примушування або обману.

Сексуальне насильство (Sexual Violence) – протиправне посягання на статеву свободу та недоторканість іншої особи, учинення стосовно особи будь-яких дій сексуального характеру всупереч її волі.

Домашнє насильство (насильство в сім'ї) (Domestic Violence in Family) – будь-які умисні дії фізичного, сексуального, психічного (Виходячи з частини 2 статті 1 Закону України від 15 листопада 21ЮТ року №2789-ІІІ "Про попередження насильства в сім'ї" – психологічного) чи економічного

спрямування одного члена сім'ї відносно іншого, якщо ці дії порушують конституційні права й свободи члена сім'ї як людини та громадянина й наносять йому моральну шкоду, шкоду його фізичному чи психічному здоров'ю.

1. Бюлетень №1, 2004. Представництво благодійної організації "Надія і житло" в Україні. – 24 с.
2. Психологія соціальної роботи / Під заг. ред. М.А.Гуліної. – С.-Пб.: Питер, 2002. – 352 с.
3. Психолого-педагогічна реабілітація дітей, вилучених із секс-праці / За ред. О.П.Петрашук та І.І.Цушка. – 2003. – 248 с.
4. Уразливість дітей щодо комерційної сексуальної експлуатації в Україні. Ситуаційний аналіз / Галустян Ю.М., Новицька В.П., Петрович Ж.В. – К., 2003. – 106 с.

The article considers issues of organizing social help for children who suffered from human trafficking and sexual exploitation. Other issues described in the article include psychological consequences that such children can have, stages of social rehabilitation and basic psycho correctional exercises. The article also provides recommendations on how to take children's interests into consideration during provision of social assistance.

Key words: Trafficking in Children, Commercial Sexual Exploitation of Children (CSEC), Sexual Exploitation of Children, Exploitation of Child Labor, Child Pornography, Involvement of Children in Criminal Activity, Involvement of Children in Debt Bondage, Commercial Adoption, Sexual Violence, Domestic Violence in Family.

УДК 37.036

ББК 74.200.55

Ірина Зарецька

МУЗИКАЛЬНІСТЬ ЯК ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХІЧНА ВЛАСТИВІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

У даній статті висвітлено єдність змістовної та процесуальної сторін формування музикальності школярів, яка на концептуальному рівні дозволила встановити етапи розвитку музичних здібностей, формування пам'яті, мислення та інших психічно-пізнавальних процесів.

Стаття розрахована на викладачів та студентів вищих навчальних закладів, учителів загальноосвітніх шкіл, працівників дошкільних установ.

Ключові слова: мислення, формувати, адаптація, цілеспрямований, уявлення, асоціація.

Музика здавна вважалася одним із могутніх засобів формування моральних рис особистості, оскільки вона володіє особливістю катарсису.

Арістотель вважає, що в основі музики лежать зародки моральних станів, тому музика повинна бути обов'язковим предметом навчання й виховання. Не дивно, що в музичному мистецтві греки вбачали могутній виховний засіб.

Ритм і гармонія, в їх переконанні, проникають у глибочинь душі й сильніше захоплюють. Мистецтву музики приписували (Арістотель, Гегель, Кант, Платон) здатність розвивати сум, пом'якшувати жорстокість, перемагати злу волю,

радувати людей, зіцлювати хворих. Музично вихована людина “дуже гостро відчуває усяке упущення, погану якість роботи”, – говорив Платон [9, с.193].

Недаремно музика розглядалася в античній Греції не тільки як джерело радості й насолоди, але і як основна складова частина виховання. Про це наголошували також філософи країн Сходу (Абхінавагупта, Анандавардхан, Конфуцій, Сюнь Цзян), часів середньовіччя (Августин, Володимир Мономах), епохи Відродження (Піккоделла, Мірандола, Еразм Роттердамський), у XVII–XVIII ст. (М.Березовський, Д.Бортнянський, А.Ведель, Г.Сковорода, Р.Декарт, Н.Буало), епохи просвітництва (Вольтер, Дідро, Руссо), германської класичної естетики (Кант, Гегель), представників епохи романтизму (Вагнер, Флобер), а також відомі українські письменники (Т.Шевченко, Леся Українка, М.Коцюбинський), згідно з твердженнями яких життя виступає вищим естетичним кодексом, який визначає суть особливостей мистецтва.

Великого значення мистецтву, як потужній виховній силі, надавала визначний педагог XIX ст. – початку XX ст. С.Русова. Розуміння впливу музики на формування й розвиток дитини простежується майже в усіх її педагогічних працях, де підкреслюється необхідність музичного виховання на всіх етапах навчання, починаючи від дошкільного, закінчуючи позашкільним. С.Русова вважає, що музика є тим засобом, за допомогою якого можна вплинути й розвивати дитину ще змалечку: “Поруч із природою є ще один фактор, що безпосередньо промовляє до дитячої душі – це музика і спів. Глибоко в “несвідомому” пробуджує музика в дитини щось добре, гарне, чому ані сама дитина, ані ми – її виховники – не знайдемо назви, але це щось стає ґрунтом для розвитку моральної краси, яка справді почувається найкраще в природі і в музиці” [12, с.63].

На сучасному етапі приділяється велика увага музично-естетичному вихованню дітей, у процесі якого збагачуються кращі людські якості, оскільки фундаментом цього виховання повинно бути творче ставлення до музики. Яскраві музичні образи впливають на свідомість і почуття дитини, якій необхідно від народження прищеплювати інтерес до музики, захоплення нею – обов’язкові умови того, щоб музика могла виконати свою пізнавальну й виховну роль. Музика має свою мову, тому важливо не просто навчити дитину виразно, чисто співати, рухатися під музику, але і вміти слухати її. Музика й пов’язана з нею діяльність можуть викликати в дитини особливу потребу, бажання спілкуватися з нею й мислити в ній.

У процесі музичного виховання успішно формується моральність дитини, оскільки музичні твори різноманітні за своїм соціально-образним змістом, тому важко передати словами всю гаму переживань людини, яка виражається в різних музичних творах.

Уже в дошкільному віці діти відчувають виразність мелодичних інтонацій, насиченість музичної фактури у творах героїчного складу. Вони відгукуються й на ліричний характер музики, проймаючись ним, співпереживаючи тим обставинам, почуттям, котрі зображені в музиці. Це підкреслюється в наукових працях В.Белобородової [1, с.6–89], Н.Ветлугіної [3, с.100], К.Тарасової [13, с.176] та ін.

Виховання дітей засобами музики, створеної на народній основі, розвиває в них інтерес до пісень, ігор, хороводів, на чому наголошували С.Русова, Р.Скульський, М.Стельмахович та ін.

Музика має вплив на процес фізичного розвитку дитини. Відомо, що вона впливає на її життєвий тонус, викликає зміни в кровообігу, диханні. Цю особливість впливу музики на організм людини неодноразово підкреслював фізіолог В.М.Бехтерев. Таким чином, вибираючи музику певного ладу, гармонії, метроритму, можна викликати фізичні реакції, активізувати ту чи іншу діяльність, тому завдання педагога полягає у формуванні потягу до життя через захоплення музикою, формування творчого художньо-образного мислення, смаку.

Розв’язання кожного з цих завдань веде до формування в дитини особистісного морально-естетичного ставлення до життя через музику, розвитку здібностей (мотиваційної сфери, творчого мислення, мови як фундаментальної здібності у формуванні інтелекту, навиків спілкування), тобто таких якостей особистості, на основі яких успішно можуть розвиватися інші спеціальні здібності. У тих школах (Українській гімназії №1 м. Івано-Франківськ, школі-ліцеї №23 м. Івано-Франківськ), де музика викладалась кожного дня як обов’язковий предмет, діти краще встигають з інших предметів, оскільки щоденні заняття музикою, нехай і короткі, настільки збуджують мозок, що він стає сприйнятливим і до цієї діяльності.

З усього сказаного вище запрошується питання: чи можна всіх дітей прилучити до музики й навчати їх цьому досить-таки складному виду мистецтва?

Дати відповідь на це запитання може психологія, але існуючий напрямок музичної психології не охоплює важливих розділів пізнання людини. Наприклад, така властивість, як музикальність, яка супроводжує людину до самої старості, ще не стала предметом фундаментальних досліджень, не до кінця досліджені й такі потенціали особистості, як:

- **сензитивність** – чутливість, яскравий прояв потенційних можливостей людини;
- **антиципація** – попередження, вгадування подій, явищ, сприйняття того чи іншого матеріалу, пристосованість організму до подразників або ситуації;
- **синестезія** – виникнення під впливом подразника одного аналізатора відчуття, характерного для іншого;

– **ейлетизм** – психічне явище, різновидність образної пам'яті, що виражається в збереженні яскравих, наочних образів, предметів після припинення їх впливу на органи чуття;

– **свгестопедія** – педагогічна методика, заснована на механізмі навіювання.

Проблему розвитку музикальності досліджувало багато вчених: Н.Ветлугіна, Л.Григорян, Г.Костюк, В.Остроменський, Г.Тарасов, К.Тарасова, Б.Теплов та ін. Але в їх дослідженнях висвітлені загальні питання й не повністю розглянуто методи, шляхи формування музикальності дітей різних вікових груп. Тому, на нашу думку, це питання є актуальним для сучасної педагогіки і вважаємо за необхідність зупинитися на окремих аспектах музикальності, які безпосередньо пов'язані з цим видом музичної діяльності, а саме:

а) структура музикальності;

б) музикальність – як вроджена здатність чи набута внаслідок розвитку.

За Б.М.Тепловим: “Музикальність – це компонент музичної обдарованості, який необхідний для занять саме музичною діяльністю. Основна ознака музикальності – переживання музики, як вираження деякого змісту” [14, с.53].

Л.А.Григорян вважає, що музикальність – це індивідуально-специфічна форма прояву особистісних якостей, внутрішніх переживань та емоційно-інтелектуальних проявів людини. Це синтез природних, психічних і фізичних задатків [6, с.11, 16, 180–217].

Отже, чим більше людина чує у звуках, тим більше вона музикальна. Згідно з дослідженнями Л.Григоряна, Г.Тарасова, Б.Теплова та ін. музикальність властива всім людям, але в різних людей вона проявляється по-різному.

Деякі зарубіжні вчені (Г.Ревеш, К.Сішор) відносили музикальність до вроджених індивідуально-психічних властивостей.

У своїх дослідженнях вони стверджують, що її можна тільки розвивати, але ніяк не виховувати, тому що вона не притаманна кожній людині. З цієї теорії можна зробити висновок, що музикальністю володіють дуже обдаровані люди.

Г.Ревеш у своїх працях наголошує, що музикальність – це не сума окремих здібностей. Він стверджує, що поняття музикальності включає в себе вміння насолоджуватися музикою, розуміння музичних форм і побудови музичної фрази. Г.Ревеш стверджує, що музикальність – це цілісний, вроджений, але не набутий процес, тому музикою, за його теорією, можуть займатися дуже обдаровані діти [10, с.30].

Представники іншого напрямку зарубіжної психології (С.Надель, Б.Ендрю) стверджували, що музикальність, як і інші людські властивості, може бути розвинена в процесі музичної діяльності.

Американський психолог Б.Ендрюс, що в 1905 р. одним із перших висунув ідею музичних тестів, наголошував, що жодну дитину не можна розглядати як безнадійно немужичну, поки їй не дана можливість музичного навчання. У музичній обдарованості багато залежить від практики [9, с.193].

Німецький фізіолог першої чверті ХХ ст. Дж.Кріс у книзі “Що таке музикальність?”, характеризуючи музичні здібності, стверджує, що музикальність значною мірою визначається ступенем розвитку пов'язаних зі слухом ділянок мозку, а можливості її розвитку залежать від досконалості цих ділянок, що визначається й генетичним фондом.

Дж.Кріс зазначає, що музикальність не визначається якою-небудь однією ознакою. Вона характеризується різними типами й формами [7, с.27]. Дж.Кріс розрізняє три основні сторони музикальності:

1) інтелектуальну музикальність, яка характеризується;

– почуттям ритму;

– музичним слухом;

– музичною пам'яттю;

2) емоційну та емоційно-естетичну музикальність, яка виражається в емоційному сприйнятті музики, любові до мистецтва;

3) творчу музикальність, якій підвладна діяльність творчої фантазії, яка виникає внаслідок уяви.

Як стверджує швейцарський педагог Е.Віллемс, музикальність притаманна всім, без винятку, дітям, якщо мова йде про професійне музичне виховання. У кожній дитині закладені певні музичні елементи: слух, ритм, емоційність, інтелект, і як внутрішня властивість психіки може бути розвинена при сприятливих зовнішніх впливах [4, с.2–10].

Усе це в сукупності дає підставу стверджувати, що музикальність людини залежить від її вроджених індивідуальних задатків і що вона є результатом не тільки розвитку, але й виховання та навчання. Вивчення досвіду педагогів-музикознавців (А.Остроменського, О.Рудницької, Г.Тарасова, К.Тарасової) свідчать про те, що дуже рідко трапляються зовсім не музикальні діти, що майже до кожної дитини можна знайти підхід, у кожної викликати відгук на музику і, таким чином, сприяти розвитку скритих здібностей. Схильність до музики проявляється по-різному:

– за допомогою ритмічного або звукового сприйняття;

– за допомогою музичної пам'яті;

– за допомогою здібності до музичного виконавства;

– за допомогою здатності до творчості.

Проте в більшості “немужичних” людей у процесі їх виховання музичності або не були виявлені, або недостатньо розвивалися, і, таким чином, були загублені.

Проблематичним постає питання: чому починають навчати дітей гри на музичних інструментах із семи років, а не з трьох? Чи можна всіх дітей прилучити до музики й навчити їх цьому досить-таки складному виду мистецтва?

З дошкільним віком розпочинається розвиток важливих видів діяльності: праці й навчання. Процес розвитку дитячого сприйняття в дошкільному віці був детально досліджений Л.А.Венгером [2, с.5], який стверджував, що основу здібностей, пов'язаних зі сприйняттям, складають перцептивні дії. Їх якість залежить від засвоєння дитиною спеціальних систем перцептивних еталонів. Такими еталонами при сприйнятті, наприклад, кольору є спектральна гама музики, мелодична лінія і т. д.

З розвитком сприйняття у дошкільному віці йде процес удосконалення пам'яті – із мимовільної (не пов'язаної з участю волі) у довільну, яка включає волю регуляцію, що спричиняється впливом внутрішнього сприйняття й судження. Розвиток пам'яті в цей час характеризується поступовим переходом від мимовільного й безпосереднього запам'ятовування до довільного й опосередкованого.

Перехід від мимовільної до довільної пам'яті включає в себе два етапи:

- формування необхідної мотивації, тобто бажання що-небудь запам'ятати або згадати;
- виникнення та вдосконалення необхідних для цього мнемічних дій та операцій.

У дітей раннього дошкільного віку домінує мимовільна, здорово-емоційно, а в деяких випадках у лінгвістично або музично-обдарованих дітей – слухова пам'ять. Питання про співвідношення мимовільного й довільного, безпосереднього й опосередкованого запам'ятовування досліджувалось З.Істоміною, Л.Житніковою, П.Зінченко, А.Смирновим та ін. Результати цих досліджень підтвердили, що в дошкільників переважає мимовільне запам'ятовування, але поступово формується довільне, при цьому розвивається потяг до мнемічної і зображальної діяльності, що особливо проявляється в музичному сприйнятті й музичному запам'ятовуванні зокрема.

Музична пам'ять – явище мало досліджене. Запам'ятовуючи й відтворюючи мелодичний малюнок, дитина перш за все намагається передати звучання мелодії. З цього випливає, що безпосереднім компонентом музичної пам'яті є слухова, проте в цьому віці переважає образно-емоційна, оскільки сприймаючи музику, діти відчують той чи інший настрій, відтворюють образ, який вона несе.

Розвиток пам'яті тісно пов'язаний із розвитком мислення в дітей, а використання сюжетно-рольових ігор стимулює формування наочно-образного мислення, яке, значною мірою, залежить від розвитку уяви.

Мислення (за Л.Григоряном) [6, с.11, 16] – це вища форма розумової діяльності, вищий пізнавальний психічний процес, тобто це діяльність психіки,

яка спрямована на найбільш точне, глибоке, повне, узагальнене й опосередковане відображення дійсності, а саме тих існуючих зв'язків і відношень між речами і явищами, які недоступні нашим відчуттям і сприйняттю.

Зокрема музичне мислення полягає в розумінні ідейно-художнього змісту твору, його інтерпретації через образотворче мистецтво, музично-ритмічні рухи, гру на музичному інструменті, спів.

Продуктивне музичне мислення і уява лежать в основі музичної творчості, яка в дітей є одним із найбільш продуктивних видів діяльності.

У процесі оволодіння мовою музики формується конструктивний тип мислення, оскільки музична творчість поєднує два його види, які тісно взаємодіють і доповнюють один одного – це образно-художнє та конструктивне, про що свідчить потяг дітей до різних видів музичної діяльності, зокрема імпровізації як найбільш доступному виду музичної творчості. В імпровізації творчий задум реалізується без попередньої підготовки, експромтом і одразу в закінченому вигляді, при цьому основну роль відіграють такі психічні процеси, як емоції та інтуїція, про що свідчать дослідження С.Виготського [5, с.250], К.Тарасової [13, с.150].

Отже, у дітей молодшого шкільного віку проявляється весь комплекс загальних музичних здібностей. Відносно сформованими в дітей у цьому віці є такі компоненти музичних здібностей:

- емоційний відгук на музику;
- динамічний і тембровий слух;
- почуття ритму;

– репродуктивна частина музичного мислення (здатність до елементарного інтонаційного аналізу загального характеру твору), а також впізнання, що свідчить про музичну пам'ять.

Починаючи займатися з дитиною трьох років музичною освітою, педагогу необхідно затратити максимум сил, енергії, терпіння, що в майбутньому дасть відповідні плоди цієї праці, і хай не всі стануть музикантами, проте буде виконано основне завдання – ввести у світ музики кожного, а не тільки знайти таланти. Як стверджував В.Сухомлинський [12, т.3–с.63], якщо у ранньому дитинстві донести до серця красу музичного твору, якщо у звуках дитина відчує різні відтінки людських почуттів, вона підніметься на такий рівень культури, котрий не можна досягнути ніякими іншими засобами. Тому недоречно чути деякі міркування дорослих: “Навіщо нашій дитині уроки музики, якщо слуху у неї немає, і співати вона не вміє”.

Але недостатньо розвинутий слух ще не свідчить про відсутність музикальності. Ще в античному світі панувала думка про те, що музика сприймається не стільки слухом, скільки розумом, і ці погляди підтримувались багатьма мислителями від Піфагора до Плутарха.

Аналізуючи структуру музикальності за Л.Григоряном, Дж.Крісом, Б.Тепловим, приходимо до висновку, що дане поняття включає:

I. Вроджені функціональні особливості мозку й морфологічні особливості слухового аналізатора відображаються в таких показниках:

- а) музичний слух;
- б) ритмічний слух;
- в) музична пам'ять.

II. Темперамент та індивідуальні особливості особистості:

- а) загальна активність особистості;
- б) емоційність;

в) характерні особливості особистості.

III. Індивідуально-психологічні особливості, які складають музикальність:

- а) емоційна реакція на музику;
- б) запам'ятовування мелодії;
- в) прояв внутрішніх переживань;
- г) музичне сприйняття;
- д) музично – асоціативне відображення, творче ставлення до музики;
- е) здатність естетично насолоджуватись музикою;
- ж) потреба в музичному вираженні.

Кожна з перелічених трьох складових музикальності допомагає глибше усвідомити значимість самого поняття “музикальність”.

Отже, враховуючи досвід учених (Л.Григоряна, Б.Ендрюса, Дж.Кріса, К.Тарасової, Б.Теплова) ми приходимо до висновку, що музикальність – це синтез природних, психічних і фізичних задатків, які можна розвинути в процесі музичної діяльності.

Проблема розвитку музикальності повинна вирішуватись з урахуванням її специфічних особливостей на кожному рівні музичного розвитку дітей, що не можливо без конкретизації дієвих шляхів і засобів їх музичного виховання.

1. Алиев Ю.В., Белобородова В.К., Ригина Г.С. Музыкальное восприятие школьников / Под ред. М.А.Румер. – М.: Педагогика, 1975. – С.93.
2. Венгер Л.А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребёнка // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С.20.
3. Ветлугина Н.О. Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. – М.: Просвещение, 1983. – С.256.
4. Виллемс Э. Характеристика метода первоначального музыкального воспитания Эдгара Виллемса (Швейцария). – М.: ISME, 1970. – С.56.
5. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Просвещение, 1968. – С.322.
6. Григорян Л.А. От трёх до семи. – Ереван, 1986. – С.218.
7. Крис Дж. Что такое музыкальность? – Берлін, 1926. – С.27.
8. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат /Мыслители XX в., 1991. – С.398.

9. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. – К.: Музична Україна, 1975. – С.193.
10. Ревеш Г. Талант і геній. – Амстердам, 1952. – С.30.
11. Русова С. Нові методи дошкільного виховання. – Прага, 1927. – С.36.
12. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5-ти т. – К., 1997. – С.200.
13. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1988. – С.180.
14. Теплов Б.М. Вибрані праці у 2-х т. – М., 1985. – Т.1. – С.220.

This article covers the community of content and action aspects of forming musical talents of school students, which on the conceptual level has allowed establishing the stages of musical talents development, forming of memory, thinking and other mental and cognitive processes.

This article is meant for the academy teachers and students, as well as for the teachers and students of general educational schools and infant school employees.

Key words: thought, form, adaptation, goal – directed, notion, association.

УДК 331. 54

ББК 88. 840

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Тетяна Козак

У статті висвітлюється проблема професійного самовизначення. Розглядаються види професійного самовизначення й основні компоненти готовності учнів до вибору майбутньої професії. Проаналізовані різноманітні чинники, що впливають на процес професійного самовизначення.

Ключові слова: самовизначення, вибір професії, особистість, мотиви, професійне самовизначення, професійний інтерес, професійний план, компоненти професійного самовизначення: когнітивний, креативний, мотиваційний, практичний, психологічний, самооціночний.

Кардинальні соціально-економічні зміни, що відбулись протягом останнього часу в суспільстві, високі темпи розвитку науки й техніки, поява нових галузей професійної діяльності зумовлюють необхідність перегляду підходів до вирішення багатьох психолого-педагогічних проблем загально-освітньої школи, зокрема – підготовки старшокласників до професійного самовизначення. Ця проблема є соціальною, економічною й водночас психолого-педагогічною. Від правильного її розв'язання залежить забезпечення всіх ділянок суспільного виробництва професіоналами, раціональне відтворення й використання трудових ресурсів, піднесення продуктивності праці й задоволення кожної людини обраною нею професією.

Метою дослідження є аналіз професійного самовизначення школярів як психолого-педагогічної проблеми.

Проблема підготовки підростаючого покоління до свідомого професійного самовизначення є предметом вивчення багатьох дослідників. Так, психолого-педагогічні аспекти підготовки молоді до свідомого вибору професії проаналізовано в дослідженнях П.Атутова, Г.Баса, С.Багишева, Ю.Гільбуха, О.Голомштока, Є.Клімова, М.Захарова, Г.Костопа, В.Моляко, С.Павлотенкова, К.Платонова, К.Сазонова, В.Симоненка, С.Чистякова, Б.Федоришина, М.Янцура.

Соціально-економічним передумовам професійного самовизначення молоді присвячені праці В.Єндальцева, Г.Корякова, І.Назімова, В.Савченка, М.Тітма, Г.Чередніченка, В.Шубкіна, В.Ядова.

Проблему вибору майбутнього фаху в історико-педагогічному аспекті досліджували В.Аванесов, А.Вихрущ, М.Льок, В.Рак.

Зарубіжний досвід професійної орієнтації молоді, що навчається, знайшов відображення в роботах С.Дармодехіна, Г.Дмитрієва, І.Коростеня, М.Павлової, Г.Терещука, Ю.Укке.

У структурі особистості однією з визначальних її сторін є процес самовизначення, що розглядається у філософії, соціології, педагогіці та психології. У теоретичних дослідженнях проблеми самовизначення особистості визначальними є такі її аспекти, як суспільна сутність та природа, поєднання об'єктивного та суб'єктивного, класифікація спрямованостей у суспільстві та ін.

У педагогічному контексті сутність самовизначення особистості полягає в її формуванні. Відомо, що процес формування починається з процесу самовизначення сутності особистості, яку доцільно розглядати на основі психологічного аналізу проблеми.

Поняття “самовизначення” використовується в науковій літературі в досить широкому діапазоні значень. Його трактування залежить як від розуміння певними авторами психологічного змісту процесів індивідуального самовизначення особистості, так і від акцентованих аспектів при вивченні цих процесів різними галузями психології та педагогіки. Такі терміни, як “життєве самовизначення”, “соціальне самовизначення”, “професійне самовизначення” тощо, відображають різні психологічні явища й стосуються різних сторін життя молодої людини.

Соціальне самовизначення – це визначення себе відносно вироблених у суспільстві й прийнятих даною людиною критеріїв приналежності до певної сфери суспільних відносин і певного соціального кола, обмеження себе деяким колом професій. Життєве самовизначення – це визначення себе відносно загальнолюдських критеріїв сенсу життя й реалізація себе на основі цього самовизначення.

Потреба старшокласників у самовизначенні, пошук свого місця в житті ведуть до появи потреби в професійному самовизначенні. У цей період головна

роль припадає на розвиток інтересу до професії, відповідних мотивів і вже потім здібностей.

А.Маркова трактує, що професійне самовизначення – це визначення людиною себе відносно вироблених у суспільстві й прийнятих нею критеріїв професіоналізму (від просто приналежності до професії або оволодіння фаховою освітою до індивідуального творчого внеску в професію) [4, с.68].

Цей погляд тісно пов'язаний із позицією Л.Виготського, який уважав, що вибір професії – це, поряд із вибором професійного виду діяльності, є визначенням свого життєвого шляху, свого покликання, спосіб включення в життя соціального середовища. У виборі професії, на думку дослідника, знаходять своє відображення ідейні й моральні мотиви, він зумовлений здібностями, інтересами й схильностями, самооцінкою й рівнем домагань учня, його емоційними установками, розвитком вольових якостей, а також усією системою ціннісних орієнтацій [2].

Процес вибору професії – це активний пошук особистості свого призначення, який необхідно розглядати з двох позицій: із позиції самого суб'єкта, його інтересів, здібностей, можливостей, індивідуальних особливостей, та з позиції професії, що ставить специфічні вимоги до працівника.

На процес професійного самовизначення школяра активно впливає ряд чинників, а саме:

– соціально-економічні (моральні й матеріальні стимули даної професії, престиж, ставлення до людини, що обрала ту або іншу професію);

– соціально-психологічні (вплив соціального оточення – сім'ї, однокласників, референтної групи);

– власне психологічні чинники (інтереси й схильності особистості, рівень її інтелектуального й особистісного розвитку);

– індивідуально-психофізіологічні особливості (основні особливості нервової системи, виражені в особливостях різних темпераментів і динаміки протікання психічних процесів у їхньому прояві до різних видів діяльності).

На процес професійного самовизначення впливають зовнішні і внутрішні чинники. Зовнішні зумовлені змінами самої професії (з'являються нові технології, принципово нові напрями професійної діяльності, зокрема – підприємництво), вимогами суспільства до неї, змінами взаємин даної професії з іншими професіями. Внутрішні чинники визначаються змінами уявлень людини про професію, критеріями оцінки людиною самої професії й досягнутим рівнем професіоналізму в ній.

Аналізуючи професійне самовизначення, П.Шавір звертає увагу на особистісні передумови вибору професії, які поділяються на дві групи: особливості, що забезпечують можливість успішного вибору, хоча прямо не беруть участі в його активізації (аналітичні здібності, розвинене абстрактне мислення,

адекватна самооцінка) та компоненти спрямування особистості, які “динамізують” процес професійного самовизначення й зумовлюють “вибірковість реагування” школяра [7, с.20]. Основними особистісними факторами, що активізують вибір майбутньої професії, є потреба особистості в професійному самовизначенні (предметом якої є конкретна ділянка об’єктивної реальності) і потреба у визначенні сенсу життя (предметом якої є власна особистість як суб’єкт діяльності). Потреба в професійному самовизначенні – це головна потреба особистості в юнацькому віці [7, с.52].

Професійне самовизначення встановлює відповідність між індивідуально-психологічними, особистісними особливостями та специфічними вимогами тієї або іншої професії. З огляду на це, необхідно визначити такі його види:

– *довідкове*, під час якого школярі з’ясовують для себе існуючі канали працевлаштування, вимоги прийому на роботу й навчання, можливості освоєння різних професій, терміни підготовки, систему оплати праці, санітарно-гігієнічні умови та професійний ріст;

– *діагностичне*, спрямоване на вивчення особистості, її інтересів, нахилів, здібностей із метою виявлення відповідності їх професії, що обирається;

– *формує*, мета якого – здійснювати керівництво, корекцію вибору професії школярами. Вони розраховані на тривалий період часу, припускають систематичне спостереження за змінами особистості школяра і т. ін.;

– *медичне*, мета якого – виявлення стану здоров’я школяра, медичних протипоказань до різних професій.

У процесі професійного самовизначення вирішуються такі основні завдання: аналізується й здійснюється процес особистісного самовизначення; виробляється й здійснюється порівняння структури особистості й психологічних вимог професії; визначаються шляхи подальшого розвитку особистості, цілеспрямованого вдосконалення її структури. Під час розв’язання цих завдань розкриваються суб’єктивні чинники, які зумовлюють вибір професії й успішність діяльності в ній.

Досліджуючи проблему професійного самовизначення учнів, потрібно приділяти увагу структурі готовності школярів до вибору майбутньої професії. Окремі компоненти структури готовності молоді до професійного самовизначення, а саме: когнітивний, мотиваційний, практично-дійовий, креативний, самооціночний розглядаються в роботах Г.Бас, С.Богомаза, В.Бондаря, Т.Горюнової, Г.Костока, В.Каценка, Г.Левченка, Є.Павлютенкова та ін.

Когнітивний компонент готовності до професійного самовизначення характеризується такими показниками: наявністю знань щодо індивідуальних

Козак Тетяна. Професійне самовизначення школярів як психолого-педагогічна проблема особливостей, інформованість про світ професій, інформованість щодо вимог, які ставить професія, яка обирається, до індивідуальних характеристик людини [5].

Мотиваційний компонент готовності передбачає сформованість позитивних мотивів ставлення до професії: моральних, соціальних, пізнавальних, творчих, наявність інтересу до професії. Мотиваційний компонент визначається моральними якостями й функціональними властивостями особистості, а також специфічними особливостями трудової діяльності, готовність до якої формується.

Мотиваційний компонент має складну динамічну структуру, складові частини якої певним чином супідрядні, взаємозалежні і взаємозумовлені. У склад мотиваційного компонента, що відбиває зміни в потребно-мотиваційній сфері особистості, входять відповідні потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, інтереси, схильності, установки. Головне місце в структурі мотиваційного компонента займають мотиви. Мотиви – це показник усвідомленості вибору професії. В основі мотивів лежать потреби, пов’язані з новою соціальною позицією школяра, майбутнього члена суспільства [3, с.27].

Під мотивом, згідно з твердженням С.Рубінштейна, слід розуміти те, для чого здійснюється діяльність, що відрізняється від мети, на яку ця діяльність спрямована [6, с.51].

Мотиви спонукають людську поведінку, у ролі якої можуть виступати зовнішні предмети, уявлення, ідеї, почуття, тобто все, у чому знайшли своє вираження потреби. Отже, мотиви – це все те, що спонукає людину до діяльності.

Мотиви вибору школярами майбутньої професії поділяють на зовнішні (соціальні, утилітарні) та внутрішні (навчальні, професійні). Загальними критеріями виявлення мотивів є їх стійкість, усвідомленість, дієвість.

Наступний показник мотиваційного компонента – професійний інтерес. Професійний інтерес трактується як “вибіркове, емоційне, пізнавальне ставлення, що виражається в прагненні до певного виду діяльності, до практичного оволодіння нею” [1, с.12]. Дослідники Р.Атахов, В.Загвязинський, Г.Щукина виділяють такі його основні характеристики, як конкретність і цілеспрямованість, оскільки він виникає в результаті знайомства з певною сферою трудової діяльності, а також його сталість, якщо даний інтерес одержує підкріплення у відповідній діяльності.

Професійний інтерес містить у собі пізнавальний інтерес, тому що він є особливою вибірковою спрямованістю особистості на процес пізнання, а його вибіркового характеру виражений у тій або іншій предметній галузі знань.

Отже, розвиток і формування професійних інтересів тісно пов’язані з пізнавальними інтересами, які спрямовані на розуміння сутності професії,

оволодіння знаннями про неї, оволодіння не тільки практичними, але й теоретичними основами професії. У такому разі чим сильніше виражений професійний інтерес, тим глибша потреба в оволодінні знаннями про професію.

Наступний показник мотиваційного компонента – професійні наміри. Професійні наміри виникають на основі потреб. Це вольовий акт, внутрішня спрямованість діяти в майбутньому в певному напрямку.

Наміри, на думку С.Рубінштейна є свідомим актом, який виникає тоді, коли мету важко досягнути й реалізація її зустрічає на своєму шляху перепони [6, с.633].

Отже, ставлення старшокласників до вибору майбутньої професії визначають інтереси, мотиви й наміри, які, у сукупності з іншими компонентами, забезпечують відповідний рівень виконання цієї діяльності, усвідомлення учнями суспільної та особистісної значущості праці.

Практично-дійовий компонент передбачає наявність в учня вмінь розробляти особистий професійний план та здійснювати заходи щодо його реалізації.

Професійний план являє собою певний розумовий, уявний образ майбутнього професійного шляху. Його можна охарактеризувати як послідовність завдань, які учневі необхідно вирішувати в майбутньому для досягнення життєвої мети, пов'язаної з майбутньою професійною діяльністю. Професійний план повинен бути самостійним, повним, реалістичним, стійким та містити такі елементи: головна мета, найближчі та віддалені конкретні цілі, шляхи та засоби їх досягнення, зовнішні та внутрішні умови їх досягнення, резервні варіанти цілей та шляхів їх досягнення.

Креативний компонент готовності означає сформованість у старшокласників раціоналізаторського активно-перетворюючого ставлення до праці, потреби брати участь у технічній творчості, раціоналізаторській і винахідницькій діяльності.

Психологічний компонент готовності до професійного самовизначення включає в себе індивідуально-психологічні якості особистості, наявність яких є передумовою успішного оволодіння обраним видом трудової діяльності. Тобто професійно важливі якості особистості. Серед них, на наш погляд, перш за все потрібно виділити здібності.

Здібності притаманні будь-якій нормальній людині, їх можна розвивати й тренувати. Здібності людей не тільки проявляються, але й формуються під час їх трудової діяльності.

У процесі формування потребно-мотиваційної сфери, здібності учнів старших класів мають регулюючу роль, тому важливо визначити їх співвідношення в плані педагогічного впливу на свідомий вибір професії старшокласниками. Відомо, що в індивідуальних здібностях розрізняють як загальні,

Козак Тетяна. Професійне самовизначення школярів як психолого-педагогічна проблема так і спеціальні. І якщо перші дозволяють людині оволодівати різними видами трудової діяльності, то спеціальні – продуктивно виконувати специфічні функції та працювати за відповідними професіями, що вимагають спеціальної підготовки на основі необхідних здібностей.

Самооціночний компонент готовності до професійного самовизначення визначає здатність співвіднесення учнями старших класів своїх індивідуальних особливостей і рівня підготовки з професійними вимогами даної професії.

Отже, аналіз праць і власні спостереження дають підставу вважати, що підготовка молоді до професійного самовизначення – це складний довготривалий процес, здійснення якого можливе лише за умови врахування соціально-економічних змін у суспільстві та індивідуально-психологічних особливостей кожного школяра. Лише загальними зусиллями ми можемо успішно розв'язати важливе й відповідальне завдання – підготувати всебічно розвинених, працьовитих, активних працівників, які свідомо обирають свій професійний шлях.

1. Атаханов Р., Загвязинский В. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
2. Выготский Л.С. Педология подростка: проблемы возраста. Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1983. – Т.4. – С.6–223.
3. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под. ред. Л.И.Божович и Л.В.Благонадежной. – М.: Педагогика, 1972. – 350 с.
4. Маркова А.М. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
5. Мачуський В.В. структурні компоненти та критерії оцінки готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2001. – №3. – С.10–14.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Мин. прос. РСФСР, 1946. – 704 с.
7. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.

In the article there has been covered the problem of occupational self-determination. There have been considered the kinds of occupational self-determination and main components of pupils preparedness to future occupational choice. There have been analyzed various factors that influence the process of occupational self-determination.

Key words: self-determination, occupational choice, personality, motive, occupational self-determination, vocational interest, vocational plan, components of occupational self-determination: cognitive, creative, motivational, practical, psychological, self-appreciable.

НОВІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ШКОЛАМИ-ІНТЕРНАТАМИ

Розбудова освіти сьогодні є розбудовою моделі школи, тобто використання інноваційних технологій управління, не нехтуючи при цьому великими внесками відомих педагогів минулого: Я.Коменського, Дж.Локка, М.Монтессорі, В.Сухомлинського, А.Шаталова, А.Амонашвілі, Г.Френе та ін.

Ключові слова: моделі школи, інноваційні технології управління, організація, контроль, методична робота, навчальний процес, діагностика результату, оцінка результату діяльності, проблема результату, науковий супровід.

Сучасна освіта – це її гуманізація, це особистісно орієнтований підхід до цілеспрямованого навчання та виховання. Тому управління навчально-виховним процесом передбачає організацію, контроль та методичну роботу як цілеспрямовану діяльність усіх суб'єктів навчального процесу. Гуманізація управління сприятиме гуманізації навчально-виховного процесу: виявлення в толерантній співпраці взаєморозуміння, доброти, співчуття, взаємоповаги, що у свою чергу сприятиме розвитку сучасної молоді з новим світоглядом, власною думкою, власним пошуком шляхів вирішення проблем, життєвою позицією, а не виконавця. Використанню технології проблемного навчання (наприклад, розливального навчання Давидова-Ельконіна, модульного навчання за Фурманом), які створюватимуть умови для розвитку здатності учнів до пошукової діяльності, відповідає проблемно орієнтований підхід до управлінської діяльності. Над розробкою цього підходу до навчання та виховання через управлінські функції працюють учені В.Лазарєв, Ю.Конражевський, П.Третьяков, Т.Шамова [3, с.164–165].

Однією з нових технологій управлінської діяльності є проблемно-цілеспрямований підхід – здійснення проблемно орієнтованого аналізу та побудови на його основі чіткої системи цілей діяльності школи:

- діагностика очікуваного результату діяльності школи-інтернату;
- оцінка очікуваного результату діяльності;
- визначення проблеми результату;
- виявлення причини головної проблеми – навчально-виховного процесу

в цілому, а далі – умови (навчально-методичне забезпечення, підбір педагогічних кадрів тощо). Розробка основних положень цього підходу належить ученим М.Поташнику, А.Лазарєву.

Технологія особистісно орієнтованого підходу (О.Балл, І.Бех, О.Бондарєвська, І.Якіманська, В.Кирпчук) або системно-цільовий підхід передбачає не навчання шляхами розвитку особистості, а створення умов для саморозвитку. Щодо використання педагогічних технологій, які створюють умови для розвитку

особистості, здатної до творчості, необхідну особливу увагу приділити розвитку обдарованості – як інтегральної властивості особистості. Обдарована особистість досягне успіхів у житті в різних сферах діяльності. Відомий психолог Я.Пономарьов визначив головним ключовим моментом розвитку механізму творчості здатність до самостійної діяльності. Важливе місце в розвитку творчих здібностей належить інтелекту.

Щоб створити умови для організації навчання та виховання, необхідне лонгїтюдне спостереження за розвитком кожного учня кожного класу, починаючи з першого, за вдосконалення роботи педагогічного колективу протягом певного часу – тобто систематичне вивчення тих самих респондентів протягом тривалого часу, що дає можливість вивчати індивідуальні особливості особистості. Отже, цілісний педагогічний процес – це педагогічна технологія управління на сучасному етапі розвитку освіти, створення умов для саморозвитку, самореалізації особистості через постійну співпрацю та співтворчість учителів та учнів.

Завданням управлінської діяльності школи-інтернату є забезпечення умов для проектування та планування навчального змісту та методичного забезпечення через прогнозування цілей, що залежатимуть від вікових та індивідуальних особливостей школярів, від ґрунтового знання потенційних можливостей дітей, прогнозування потреб і моделей розвитку особистості через інтерактивні технології. Необхідною складовою такого прогнозування є проектування та планування роботи педагогічного колективу щодо створення умов для розвитку комунікативних, інформаційних та інших компетентностей учнів та їх профільних інтересів через використання інтерактивних технологій навчання та профілізації навчання на всіх етапах розвитку учнів. У цій статті ми висвітлюємо процес моделювання та цілеспрямованого управління управлінської діяльності з управління моделлю школи-інтернату. Діагностика управлінських рішень – діяльність, яка спрямована на визначення та вивчення ознак, що є характеристиками стану певних систем у передбаченні можливих відхилень та попередженні порушень нормального режиму їх роботи. Сучасним технологіям управління відповідає система збирання, обробки, аналізу та збереження інформації з питань функціонування педагогічної системи, яка забезпечує безперервне дослідження її стану, своєчасного використання та прогнозування розвитку, тобто створення моніторингу можливих проблемних ситуацій [8, с.5–15].

Метою управління моделлю школи-інтернату є аналітично-управлінська, яка спрямована на організацію співпраці вчителів, учнів, опікунів, адміністрації, психологів, що має кінцевий продукт цієї діяльності – особистість учня, яка здатна до самоорганізації, саморозвитку, яка розуміє значущість самовдосконалення та успіх. Управління школою-інтернатом працює за схемою:

діагностування – визначення проблем – напрямки контролю – методична діяльність – навчально-виховний процес – аналіз – визначення проблем – наступне діагностування. За цією схемою управління роботою всіх ланок школи-інтернату спрямоване як по вертикалі, так і по горизонталі.

По-перше, звернемось до управління по вертикалі. Необхідною та невід’ємною складовою управління навчально-виховним процесом, що сприяє розвитку особистості учня, є врахування наступності в навчанні між кожними ступенями школи-інтернату. На це спрямоване діагностичне виявлення завдань аналізу та контролю за ходом навчально-виховного процесу в адаптаційний період у 1-х, 5-х, новоутворених 8-х (з поглибленим вивченням предметів) та 10-х класах. На створення умов для усунення дезадаптації учнів спрямоване управління учнів методичною роботою: планування проведення нарад, педагогічних читань, педагогічних рад, психолого-педагогічних семінарів та малих педагогічних рад із питань адаптації; планування взаємонавчання в “Школі молодого вчителя” та “Школі вдосконалення педагогічної майстерності”. Психолого-педагогічні консилиуми, індивідуальна робота психолога допомагають виявити проблеми дезадаптації, налагодити взаєморозв’язки між суб’єктами навчально-виховного процесу – учнями, опікунами, учителями – у координації дій адміністрації та психологів [5, с.18–25].

Розвитку компетентностей учнів сприяють інтерактивні технології. Тому завданням управління є організація, діагностика, аналіз, контроль, спрямування методичної діяльності для дієвого використання інтерактивних технологій навчання та виховання на кожному ступені: у початкових класах діти лише звикають до взаємодії, але вчителі школи вже налаштовують їх на співпрацю в парах або групах; у 5–7 класах звертається увага на необхідність спрямування “активних” груп з погляду рухливості на досягнення цілей уроку, що залежить від майстерності вчителя; у 8–9 класах враховується необхідність підлітків у спілкуванні, самовизначенні в цьому спілкуванні, те, що ці діти вже більше розуміють власну значущість у кожній групі, мету діяльності самої групи на уроках в цих класах, адміністрація аналізує: чи вчитель працює інтерактивними методами в системі, чи налаштовує учнів на співучасть у роботі, чи вміють учні розподіляти завдання в групі, обирати лідерів, спікерів, експертів, тобто як ця діяльність спрямовується в русло взаємонавчання, щоб справді створювалися умови для визначення самодостатності кожного [1, с.164].

Спрямовуючи роботу вчителів у такому руслі організації навчання, маємо результати творчості вчителів, які працюють інтерактивними методами навчання – у старших класах в учнів, з якими працюють ці вчителі, уже розвинена власна відповідальність за якісну роботу групи, і взаємодопомога та взаємонавчання, і спільне планування та спільний пошук відповідей майже без допомоги вчителя. Адміністрація школи-інтернату організовує постійне

взаємонавчання вчителів, які працюють на різних ступенях школи, стосовно використання інтерактивних технологій навчання. Необхідним для керування розвитком школи-інтернату, яка має понад 1800 учнів, на кожному її ступені, є якісний моніторинг. Дослідження сприяють підсумкам контролю та їх аналізу, а аналіз та контроль, у свою чергу, впливають із результатів дослідження. Контроль за організацією навчально-виховного процесу у 8–9 класах цілком залежить від дослідження в 6–7 класах, де, у свою чергу, він спирається на результати аналізу адаптації діяльності учнів 5-х класів, коли враховуються результати психолого-педагогічних спостережень за розвитком учнів у початковій школі, а управління навчально-виховним процесом у старшій школі планується, виходячи з проблем у 9 класах.

Говорячи про управління школою-інтернатом на кожному ступені, треба звернути увагу, що саме проблема наступності є найважливішою у створенні моделі базової та старшої школи, яка функціонує та розвивається в руслі профілізації, якщо ми дбаємо про подальший розвиток кожної галузі в країні через відповідне забезпечення їх компетентними особистостями, розвиток та становлення яких починається з поліфуркаційності школи-інтернату. Що є наступністю в цьому напрямку? По-перше, психологічні дослідження когнітивних здібностей дітей у початковій школі, формування профільних інтересів у 5–7 класах, їх становлення в 8–9 класах та виявлення шляхів найефективнішої реалізації цих інтересів у старшій школі. По-друге, педагогічні дослідження та прогнозування навчальної діяльності учнів за різними віковими категоріями, за різними профільними інтересами – це організація та управління відповідною роботою вчителів зі створення груп учнів за інтересами в початковій школі, подальша робота з групами учнів 5–7 класів для підвищення зацікавлення предметом – на уроках і в позакласній роботі, робота з класами поглибленого вивчення предметів – 7–9-ми з іноземної мови та 8–9-ми з інших предметів, з профільними класами в старшій школі. У нашій школі є класи з поглибленим вивченням предметів та профільні: філологічні (за профілями вивчення української мови або англійської мови), фізико-математичні, історико-правові. На даному етапі ми працюємо в напрямку прогнозування та планування створення класів спортивного, хіміко-біологічного, технологічного профілів (проводиться, крім аналізу та діагностики, відповідна пропедевтична робота з опікунами учнів). Для цього діагностуємо рівень навчальних досягнень учнів на кожному ступені та аналіз рівня їх компетентностей. Метою управління, організації та контролю змін у навчально-виховному процесі на етапі попереднього дослідження природних нахилів дітей є організація взаєморозв’язків із дитячими садками, а на етапі становлення до профільних інтересів учнів у 8–9 класах та реалізації профільних інтересів у старшій школі, а звідси – проектування відповідної методичної роботи – створення моделі “школа –

ВНЗ” – кваліфіковані, компетентні кадри, які здатні до комунікативної діяльності, пошуку, творчості, лідерства та успіху в певних галузях науки, техніки, культури та інших сферах виробничої інфраструктури нашого міста або країни [6, с.32–39].

Навчання починається з виховання, яке, у свою чергу, залежить від створення умов співпраці та взаємонавчання. Суб’єктом управління навчально-виховним процесом має бути замкнене коло: адміністрація – педагогічний колектив – психологи – опікуни – учні – створення умов спільної діяльності – навчально-виховний процес. Управлінська діяльність по горизонталі передбачає діагностику, організацію навчально-виховного процесу, контроль, відповідну методичну роботу, які спрямовані на організацію інтеграції в роботі методичних об’єднань. Це – і відповідно спланована та цілеспрямована робота адміністрації: кожним ступенем керують різні заступниками директора з навчально-виховної роботи (у початковій школі, 5–7 класах, 8–11 класах). Це – і організація співпраці класних керівників та виховної роботи, яку спрямовує заступник директора з виховної роботи за допомогою педагогів-організаторів. Організація виховної роботи та її спрямування залежить від вікових особливостей школярів: у початковій школі всю діяльність класу та співпрацю з батьками організовує, спрямовує вчитель: у 5–6 класах враховується, що вже організовано самоврядування в класах – учителеві необхідно лише скоординувати та спланувати роботу кожної групи; у 7–9 класах самоврядування учнів поступово вдосконалюється; у старших класах заступник директора з виховної роботи, класні керівники та педагоги-організатори лише допомагають спрогнозувати планування колективних творчих справ старшокласників таким чином, щоб виховати достойних громадян нашої країни. Управління по горизонталі спрямоване на організацію співпраці вчителів, яка сприяє, у свою чергу, удосконаленню роботи вчителів, а саме – стосовно власної діяльності – використанню інноваційних методик, зокрема, інтерактивних технологій навчання та виховання. Щодо роботи з учнями – це, як уже було згадано, управління роботою методичних об’єднань учителів зі сприяння профілізації школи, відповідно до цього прогнозується та планується організація методичної роботи, бо від зростання методичної роботи, від зростання компетентності та розуміння проблем профілізації навчання, розуміння завдань постійного вдосконалення роботи через використання інтерактивних технологій, підвищення фахового рівня педагогічної майстерності, власної пошукової та творчої діяльності вчителів залежить, чи буде школа-інтернат працювати в напрямку врахування індивідуальних особливостей кожної дитини. Виходячи з цього, управлінська діяльність прогнозує та планує вдосконалення роботи вчителів стосовно:

- планування діяльності учнів, що спрямована на розвиток самоорганізації учнів;

- мотивації діяльності учнів, яка спрямована на підвищення інтересу до навчання;

- організації співпраці учнів через інтерактивні технології навчання, що розвиває їхні комунікативні вміння та соціальні компетентності;

- організації співпраці учнів з учителем, яка спрямована на розвиток когнітивних умінь учнів, використання ефективних засобів та прийомів, які сприяють формуванню до профільних інтересів учнів у 5–7-х кл., а далі – їх становлення в 8–9-х кл., через розвиток уяви, логічного (природничо-математичний профіль), абстрактного (філологічний та суспільно-гуманітарний профілі) та критичного мислення, пам’яті, що дозволить у старшій школі використовувати та реалізувати ці здібності, які справді розвивалися;

- розвитку в учнів комунікативних умінь та виховання впевненості в собі: розвитку вміння та бажання висловлювати свої думки, уміння співпрацювати з іншими – на кожному етапі навчання;

- розвитку компетентності саморозвитку та самоосвіти учнів через створення умов для організації пошукової діяльності, розвитку їх здатностей до самокорекції;

- розвитку інформаційної компетентності учнів через відповідність рівня складності матеріалу, який вивчається, профілю класу, своєчасного аналізу розуміння учнями матеріалу, розвитку вміння учнів працювати з літературою та обробляти інформацію через створення ключових схем та опор, використанню технічних, наочних засобів;

- розвитку полікультурних компетентностей учнів через становлення їхніх до профільних та реалізацію профільних інтересів через визнання взаємозв’язку того, що вивчається, з оточуючим середовищем, життям, використанням комп’ютерного забезпечення в старшій школі для інтеграції навчання;

- виховання в учнів бажання до самовизначення та самореалізації в житті.

Розв’язанню всіх цих проблем сприяє науковий супровід, який передбачає використання інтерактивних технологій управління, інформаційних технологій, інновацій – таке управління сприяє професійному зростанню вчителів, їх здатності до комунікативної діяльності, до моніторингу власної діяльності та розвитку учнів, яких вони виховують. Створено цільний модуль управлінської діяльності за блоками-ступенями школи з чітко спланованого, прогнозованого та цілеспрямованого управління в кожному блоці за напрямками методичної роботи, роботи з опікунами, організації навчально-виховного процесу, контролю, аналізу підсумків контролю, діагностування та прогнозування подальшого планування діяльності через спільний вихід усіх суб’єктів над проблемами та нові завдання. У методичній діяльності використовуються форми групової, колективної роботи вчителів, що допомагає

приймати спільні управлінські рішення через спільний вихід над проблемами: це “мозковий штурм”, “ажурна пилка”, “відкритий мікрофон”, “дерево ідей”, метод сінектики Гордона (коли вчителі уявляють себе в ролі учнів, їхніх батьків, адміністрації, зацікавлених у вирішенні певного питання вчителів або незацікавлених). Для виявлення найважливіших питань є “матриці екранування” тощо. Допомагають створити відповідну атмосферу комунікативної творчої праці систематичні психологічні тренінги [4, с.5–10].

Організації проблемно-цілеспрямованого та раціонального управління – як по горизонталі, так і по вертикалі – у школі-інтернаті допомагає комп’ютерно-інформаційне забезпечення для діагностики навчально-виховного процесу, методичної роботи та контролю по кожному напрямі. Створено моніторинг усіх об’єктів управління:

1. Організації навчально-виховної діяльності по всіх паралелях класів з аналізом цієї діяльності та визначенням проблем розвитку відповідних предметних, інформаційних, соціальних та комунікативних компетентностей учнів через дослідження залежності рівня навчальних досягнень учнів від організації їхньої навчальної діяльності та залежності певних позитивних змін в отриманні компетентностей учнів від методичного та фахового самовдосконалення вчителів;

2. Проблемного спрямування методичної роботи;

3. Цілеспрямованого та доцільного внутрішнього контролю, визначення проблем та перевірки якості їх своєчасного вирішення.

Для цього здійснюється за комп’ютерною підтримкою:

1) моніторинг формування профільних інтересів учнів 7-х класів (починаючи з 5-х) для створення класів на етапи до профільного навчання, а саме становлення до профільних інтересів учнів у 8–9-х класах: моніторинг становлення до профільних інтересів учнів 9-х класів для подальшої реалізації їх профільних інтересів уже в старшій школі, що є підґрунтям для отримання відповідного рівня компетентності випускників саме залежно від їхніх природних нахилів;

2) дослідження та аналіз роботи вчителів 5–7-х класів щодо формування якостей самоорганізації, здатності учнів до комунікативної діяльності, учителів 8–9-х класів – розвитку здатності учнів до самовизначення та подальшого розвитку комунікативних умінь учнів; учителів старшої школи – щодо вміння створити умови для самовдосконалення, самореалізації кожного учня, ці дослідження дозволяють здійснювати моніторинг роботи всіх категорій учителів (відповідно до фаху та професійного рівня) щодо їхньої професійної здатності до організації навчальної пошукової та творчої діяльності учнів в умовах співпраці, через використання інтерактивних форм та методів навчання, щодо здатності кожного вчителя до сприймання та впровадження інновацій;

3) моніторинг результатів навчання окремо за класами та предметами, що спрямовує організацію методичної роботи вчителів та планування контролю;

4) психологічну діагностику учнів паралелі 7-х класів для створення 8-х; паралелі 9-х – для можливості подальшої роботи учнів уже створених раніше 8-х класів за тими самими профілями в 10-х, враховуючи при цьому й комунікативні властивості груп учнів або класів та доцільне створення нових інших профілів навчання за інтересами учнів та їхніми потребами;

5) моніторинг виховних та психологічних характеристик учнів класів для подальшої роботи з новоутвореннями 8-х ми та 10-ми класами з метою усунення дискомфорту та дезадаптації учнів;

6) моніторинг зростання фахового рівня вчителів та вдосконалення їхньої роботи;

7) моніторинг контролю діяльності вчителів, контроль якості поглиблення предметів та рівня знань учнів за обраними профілями навчання тощо [2, с.2–8].

Завданням подальшого розвитку школи-інтернату є постійне вдосконалення управлінської діяльності на всіх етапах початкової, базової та старшої школи через використання комп’ютерного забезпечення; цілеспрямоване планування створення умов розвитку особистості учня через постійне зростання педагогічної майстерності вчителів. Основними напрямками цього вдосконалення є використання інтерактивних технологій та інновацій у роботі, профілізація школи через розвиток предметних галузей, відповідно до Державного стандарту початкової, базової й повної загальної середньої освіти – “Математики”, “Мов і літератур” (профіль філологічний – української або іноземних мов), “Суспільствознавства” (суспільно-гуманітарний профіль навчання), “Естетичної культури”, “Природознавства”, “Технологій”, “Здоров’я і фізичної культури”, що сприятиме, у свою чергу, розвитку компетентності учнів. Тому що сьогодні, завтра й надалі, постійно самовдосконалюючись, учень в умовах співпраці, порозуміння, які створюють інтерактивні технології навчання, в умовах врахування його нахилів, а звідси – становлення та реалізації його профільних інтересів, стає справді сучасною особистістю, справжнім громадянином нашої країни, який має власну думку, відповідально ставитися до власного життя та власної діяльності, розуміє значущість та цілі цієї діяльності. Саме це є кінцевим результатом – рефлексією роботи управлінської діяльності, бо саме на це спрямована робота кожної сучасної школи [7, с.20].

1. Гін А. Прийоми педагогічної техніки. – К, 1999.

2. Державний стандарт “Початкової, базової та повної середньої освіти” // Постанова Кабінету Міністрів України. – 2004. – №24.

3. Зінченко Д., Ніколаєнко Е. Технології проектування, планування та організації управління розвитком загальноосвітнього навчального закладу освіти // Вересень: Науково-методичний, інформаційний журнал. – Миколаїв, 2004. – №4. – С.164–170.
4. Концепція “Розвитку профільної освіти в старшій школі” // Постанова Колегії МОН України та Президією АПН України. – 2001. – №12/5.
5. Приходженко Е.І. Управління новими технологіями викладання в школі // Управління школою. – 2003. – №29, 30.
6. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К.: АПН, 2002.
7. Підручник для директора // Журнал управлінської компетентності. – К., 2003. – №10.
8. Управління школою // Науково-інформаційний журнал. – К., 2003. – №15.

Analyze of the last researches. Development of education today is the development of model of school, in meaning of using of new management technologies, not taking under consideration achievements of the teachers of past. They are Y.Komensky, J.Lokk, M.Montessori, V.Suhomlynsky, A.Shatalov, A.Amonashvili, G.Frene and others.

Key words: models of school, new technologies of management, organization, control, methodical work, studying process, diagnosing of the result, valuing of the result of activity, problem of the result, scientific accompaniment.

УДК 372.4

ББК 74.24(2)731.2.0

Світлана Чупахіна

МЕТОДИЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ОЦІНЮВАННЯМ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

У статті проаналізовано форми та функції оцінювання навчальних досягнень сучасних першокласників. Зроблено спробу довести необхідність розуміння учнями шести – семирічного віку вербальної оцінки та вплив її на активізацію пізнавальної діяльності. Запропоновано новий підхід та потребу формувати оцінні судження в учнів.

Пропонується новий погляд на судження на проблему оцінки навчальних досягнень сучасних учнів першого класу.

Ключові слова: сучасний першокласник, навчальні досягнення, результат діяльності, оцінка, відмітка, оцінювання, вербальна оцінка.

Перевірка знань, оцінки й оцінних суджень – це тема, яку вчителі перших класів найбільше обговорюють між собою на перервах, засіданнях, зустрічах в учительській. Попри різні підходи щодо вирішення проблеми вчені схильні вважати, що школа повинна сприяти особистісному розвитку учнів, а також формуючи їхні компетентності з основних галузей життя: соціальних (формування цінностей та громадянських якостей особистості), полікультурних (взаємоповаги до всіх національностей, віросповідань, культур), комунікативних (опанування усного й писемного спілкування), інформаційних (уміння здобувати інформацію, осмислювати й використовувати її), саморозвитку та самоосвіти (потреба й готовність навчатися).

Оцінювання знань може бути стимулом для учня-першокласника, воно ж може суттєво вплинути на рівень його домагань, самооцінки тощо. Окрім оцінювання вчитель повинен виявити й рівень розвитку вище означених компетенцій. Для цього він використовує різні форми та методи перевірки й оцінки знань, умінь, навичок учнів. Перевірка знань інформує про хід пізнавальної діяльності учнів, про те, як триває засвоєння і чи потрібно внести корективи. Перевірка, як компонент виконує такі функції: діагностичну (виявлення успіхів та недоліків у знаннях, уміннях і навичках учнів; встановлення причин та шляхів їх усунення; визначення заходів, спрямованих на покращення успішності), стимулюючу (схвалення успіхів учня, сприяння розвитку його спонукальних мотивів до навчання), оцінювальну (об’єктивне оцінювання знань, умінь і навичок учнів, сприяння успішному навчанню), управлінську (за результатами перевірки й оцінювання визначається стан успішності учнів, з метою запобігання неуспішності чи її подолання). У кожній ситуації вчитель коригує власну діяльність, а саме – змінює методику викладання, удосконалює навчальну діяльність учнів, застосовує перевірку й оцінювання знань, умінь та навичок першокласників у різній формі.

У 80-ті роки ХХ століття ця проблема стала предметом досліджень психологів і педагогів. Проаналізуємо їхні висновки щодо фіксування рівня знань, умінь, навичок шестилітніх першокласників та форм оцінних суджень у роботі з ними. Показово, що спеціальним наказом Міністерства освіти СРСР від 12 квітня 1984 року в оцінці знань у перших класах рекомендовано застосовувати словесні форми заохочення учнів, за успіхи в навчанні рекомендовано подавати вказівки щодо недоліків у засвоєнні матеріалу, який вивчався відповідно до програмових вимог. Знання й уміння учнів розглядали як такі, що неухильно повинні відповідати вимогам програми [7]. А оскільки за оцінюванням знань учнів за допомогою оцінки визнавали глибокі психологічні наслідки, їх, безумовно, важливо обговорити й зробити надбанням і сучасного вчителя.

Спеціальні методи експертних оцінок відповідей першокласників довели, що дещо вищу успішність виявлено в дітей, яких учитель систематично оцінював (бал – 9,27); дещо нижчу успішність зафіксовано в дітей, яких не оцінювали (середньостатистичний бал – 9,22). Абстраговані від реального стану, ці дані не є статистично значущими відмінностями. Проте сама оцінка істотно впливала й продовжує впливати на психічне самопочуття дитини в школі. У шестирічному віці вона приходиться у школу з хвилюванням і радістю й відносно вікових особливостей розуміє необхідність навчатися в школі, сприймаючи новий для себе статус школяра. Оцінювання знань молодшого школяра оцінюють практикувалося роками. Її значення швидко усвідомлює кожна дитина, адже вона є знаком. Як усякий знак, вона набуває значення оцінювального знання. І якщо в практику оцінювання досягнень шестирічних дітей впроваджувати

оцінку, вони швидко розуміють її значення (психологія її сприйняття така, що зі знаку успіх-неуспіх у пізнавальній діяльності вона перетворюється на знак оцінювання особистості загалом). Цьому суттєво сприяє реакція дорослих, батьків і знайомих, інколи незнайомих, що запитують про оцінки в школі. При цьому дорослі висловлюють вдовolenня лише високими оцінками, а з приводу інших висловлюють розчарування, що відразу травмує малюків.

Учитель, який користується оцінкою як педагогічним інструментом, сприяє організації особливої структури оцінювання учнів на підставі критеріїв. Шестирічні діти починають оцінювати один одного тими ж критеріями, що й учитель. Якщо оцінкою дитини виступає відмітка, вони накопичують знаки і подають їх у якнайкращому вигляді (накопичують позитивні оцінні судження).

Спеціально досліджуючи домагання на визнання, учені довели вплив поганих оцінок однієї дитини на зародження відчуття приниження в інших однолітків. Натомість успіх ініціює в інших заздрість.

Таким чином, у дитини може розбалансуватися стан і поведінка на підставі отримання низької оцінки чи внаслідок вищої оцінки іншої дитини [6].

Окрім оцінки, у практиці роботи вчителя початкових класів використовуються й інші знаки – відмітки. Так, вони намагаються замінити оцінки зірочками, прапорцями, кольоровими кульками і всілякими графічними чи словесними зображеннями. Однак залежність дитини від оцінки в будь-якій формі зберігається. Як тільки знаки набувають значення оцінки, вони викликають відповідні реакції: отримуючи знак неуспіху, дитина засмучується, успіху – триумфує. Усі види знаків як оцінки створюють аналогічну психологічну ситуацію тій, що й в оцінки.

Дослідженнями психологів доведено, що дитина в школі опановує так звану внутрішню позицію школяра (потреба не лише відвідувати школу, учитися, посісти нове положення, а й у посиленні відчуття відповідальності). Внутрішня позиція школяра не є прямо залежною від оцінки й розвивається в співпраці вчителя з дитиною й розвитку в неї відповідальної залежності [1].

Учитель-професіонал повинен заохочувати допитливість і стимулювати пізнавальну активність своїх маленьких учнів (пізнавальна активність є ініціативним, дійовим ставленням дитини до навчальної діяльності, проявом інтересу, самостійності в мисленні, а також енергійності й наполегливості у виконанні пізнавальних завдань). Активізацію пізнавальної діяльності тлумачать учені як керівництво педагогом процесами розвитку пізнавальної активності кожного учня [5].

Пізнавальну активність слід розглядати як результат прояву пізнавального інтересу. І хоча наведені поняття не є тотожними, оскільки в навчальному матеріалі завжди є такий, що не викликає безпосередній інтерес, активізувати його вивчення теж необхідно [5]. Щодо допитливості, то її тлумачать як форму

Чухаліна Світлана. Методичне керівництво оцінюванням навчальних досягнень першокласників виявлення розумової активності молодших школярів. Отож учитель не повинен обмежувати допитливість своїх учнів, тому що саме на ній може й повинно будуватись успішне навчання. Важливо категорично не стримувати дитячу допитливість, а спрямовувати її в потрібне русло.

Сучасний учитель першого класу використовує, скажімо, такі форми оцінних суджень:

– “малі форми оцінки” під час занять (виражаються мімікою, жестами, модуляцією голосу, звертанням до учня, короткими схвальними чи критичними зауваженнями);

– короткі зауваження (усні висловлювання суджень із приводу успішності учня; письмовими завданнями, на малюнках тощо).

Однак загальна картина рівня сформованості знань, умінь та навичок цілого класу й кожного учня зокрема з кожного предмета і з кожної теми відсутня. Відтак учитель не спроможний корегувати та аналізувати рівень засвоєння програмового матеріалу в першому класі.

Сьогодні, коли зацікавлення успіхами справи й власна компетентність дає можливість кожному самореалізуватися (що відповідає змісту поняття “робити кар’єру”), учитель повинен засобами оцінки та оцінювання прищепити учням здорове честолюбство й здатність критично підходити до досягнутого. Отож йому необхідно пам’ятати, що оцінні судження, які учень сприймає справедливими, позитивними чи негативними, стимулюють його поведінку й діяльність на майбутнє, впливаючи на його активну самореалізацію. Тож вдало дібрані форми вираження оцінних суджень стимулюють успішність та бажання стати кращим.

У житті першокласники постійно стикаються з ситуаціями на випробування. Отож перевірка, оцінки готують до життя й праці. А кожен окремий випадок оцінних суджень визначається великою кількістю обставин, оскільки оцінює вчитель і він несе відповідальність за неї перед учнем.

Учитель використовує порівняльні оцінні судження, тобто оцінює вербально в такий спосіб:

– оцінювання не відповіді, а особистості учня (знову забуваєш, ледачий, не уважний) – відтак він не знає, що у відповіді правильно й що вимагає вчитель.

– опосередкована оцінка (відповідь оцінюється через відповідь однокласника, що впливає на формування міжособистісних стосунків у класі);

– невизначена оцінка (“так, сідай...”, “як сказати м...”), що є малоефективним, оскільки нічого зрозумілого для учня не сказано);

– негативна оцінка (педагог в оцінці вказує на допущені помилки, стверджує неправильність відповіді. Вона є корисною, якщо організовує учня на ліквідацію допущених помилок, прогалин у знаннях, мобілізує);

– оцінка-згода не ефективна для сильних, обдарованих у навчанні школярів і дуже ефективна для слабких;

– схвалення-підтримка (позитивно впливає на учнів, які втратили впевненість, недооцінюють свої можливості, оскільки добросовісно працюють без відповідних результатів);

– оцінка-критика (впливає на емоційно-вольову сферу, а результат залежить від способу спілкування вчителя з учнем, стосунків між ними. Така оцінка включає грубість, приниження, що призводять до невпевненості);

– оцінка-бурхливе обурення (використовується зрідка, залежно від того, кого оцінюють. Не допустимо принижувати гідність дитини);

– оцінка-схвалення (використовується з урахуванням усіх психолого-педагогічних умов).

Творчість у педагогічній діяльності вчителя полягає в тому, що, оцінюючи в конкретних і мінливих умовах, він повинен сприяти максимальному розвитку своїх учнів (оцінні ставлення вчителя в міжособистісній взаємодії можуть бути позитивними, негативними й ситуативними) [3].

Негативні оцінні впливи домінують над позитивними у вчителів, які низько оцінюють здібності учнів. Для них характерна стійка негативна позиція стосовно підопічних, вони не використовують опосередковані засоби впливу на них в оцінних діях переважають зауваження, погрози тощо. Таким учителям властиві жорсткі, фіксовані установки, максимальна раціональність у поведінці, а також пояснення деяких учинків учнів їх злими намірами.

Учителям почасти властиве стійке позитивне ставлення до учнів, незалежно від їхніх успіхів (ставляться до особистості дитини як до самостійної цінності незалежно від позитивних чи негативних виявів, уникаючи їх публічного покарання). Такі вчителі добре знають, хто як учиться і в кого з учнів які здібності. У певній категорії педагогів оцінні судження визначаються ситуативно і їх оцінка залежить від відповіді учня сьогодні. Учні не зважають на думку таких учителів про себе. Здатність учителя запобігати своїм помилкам і долати їх зумовлена сформованістю їх, навичок до саморегулювання (щоб не стати головною перешкодою на шляху до взаєморозуміння з учнями, слід навчитися керувати своїми емоціями – джерелом міжособистісних конфліктів і неадекватних оцінних суджень).

Здебільшого опитані вчителі вважають емоційний бар'єр головним у непорозуміннях з учнями.

Формування вміння перевіряти й контролювати себе, критично оцінювати діяльність, знаходити помилки й шляхи їх усунення є одним із завдань першого класу.

Розглянемо сенс слова “оцінювати”. Дитина може оцінити свою роботу з позицій “подобається – не подобається”, вийшло погано чи добре, і найчастіше її оцінка є позитивною, адже зроблене руками дитини зі старанням не може їй не подобатися (що є завданням учителя: формувати критерії навчально-

пізнавальної діяльності). Критерії не формуються за допомогою виставлення відміток чи малюнків, які їх замінюють, і є узагальненням багатьох параметрів: характеру й стилю роботи; відношення до роботи учня й відношення вчителя до учня; настрою; вимог; світогляду; минулого досвіду вчителя тощо. Учень, одержуючи відмітку, сприймає її не як оцінку своєї діяльності, а як оцінку особистості. Скажімо: “я – хороший, мене похвалили” чи “Я – поганий, мені вказали на помилки”, що пояснюється тим, як дитина знає (не знає) критерії оцінки й може (не може) проаналізувати свою роботу чи відповідь.

Що ж допомагає вчителю сформувати в дитини критерії оцінної діяльності? По-перше, аналіз навчальної діяльності дитини переконливою оцінною думкою, яку слід запроваджувати поетапно; по-друге, щоденне спостереження за якістю засвоєння знань із констатацією ступеня досягнення учнем певного рівня (може виконати роботу: самостійно, з підказкою вчителя; тільки з допомогою вчителя).

Оцінну думку учнів теж слід формувати поетапно. Перший етап – формування усної оцінної думки освітнього змісту (учитель констатує якість засвоєння навчального матеріалу; повноту й усвідомленість знань, уміння їх застосовувати в різних ситуаціях; найраціональніші засоби для виконання завдань; фіксує вдале виконання і вказує проблеми).

Оцінну думку бажано будувати за схемою “досягнення – недоліки – досягнення”, що орієнтує дитину на досягнення результату й формує мотивацію досягнення успіху в навчанні. Скажімо: Ти розв'язав усі приклади, та в другому припустився помилки. Будь уважним. Поясни, як зробити правильно.

Як бачимо, оцінна думка без емоційної оцінки (молодець, чудово, потворно тощо), значить дитина її не сприймає як оцінку особистості.

Другий етап – поступове введення виховної функції в оцінну думку (формується самооцінка учня, учитель вводить освітні критерії на першому етапі, а на другому – створює умови для використання критеріїв учнями до самих себе). Скажімо: Що тобі вдалося виконати відповідно до зразка? Знайди помилки у своїй відповіді й виправ їх. За що ти можеш себе похвалити на цьому уроці? Що ти зможеш зробити краще?

Третій етап – введення соціальної функції оцінки (уміння порівнювати свою відповідь з відповіддю іншого, оцінити роботу іншого з позиції не недоліків, а достоїнств).

Четвертий етап – введення емоційної оцінки (учні сприймають оцінку як аналіз навчальної діяльності, вона може показати ставлення вчителя й учнів до цієї діяльності в емоціях). Скажімо: Твоя відповідь мені подобається. Це незвичайний погляд. Чи: Ти невдало відповів. У твоїй відповіді не все послідовно.

Для будь-якої оцінки притаманна функція управління. Як її здійснювати, коли в першому класі не можна ставити відмітки (саме вони додають оцінці

“управлінського” змісту)? Найоптимальніше це робити з допомогою спеціального зошита досягнень учня (визначається індивідуальний поступ учня, рівень засвоєння ним навчального матеріалу з різних предметів).

Оскільки оцінювання є процесом встановлення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом предмета порівняно з вимогами чинних програм, воно є особливим аспектом контролю. Відтак педагогічна оцінка є його результатом і виражається в оцінних судженнях, висновках учителя, що є її якісними (словесним, вербальним) показниками. Об’єктивність і точність оцінок забезпечують критеріями оцінювання (реальні, точно обрані ознаки, величини, які виступають вимірниками об’єктів оцінювання).

За результатами аналізу об’єктів контролю в початкових класах визначено низку критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів:

- якість знань (предметних; про способи діяльності; оцінних): міцність, повнота, глибина, узагальненість, системність, дієвість;
- рівень сформованості вмінь (предметних, розумових, раціональної навчальної діяльності, оцінних): копіювання зразка, способу діяльності, виконання способу діяльності за зразком, за аналогією і в нових ситуаціях;
- рівень оволодіння досвідом творчої діяльності: уміннями виконувати процедури творчої діяльності та вирішувати проблему (частково-пошуковий, пошуковий);
- рівень оволодіння досвідом емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до самого себе.

На основі зазначених критеріїв учні виділяють чотири інтегровані рівні навчальних досягнень учнів початкових класів: початковий, середній, достатній, високий [4]. Однак досягнення є позитивним результатом роботи, успіху [2].

Отож для позитивного оцінювання та саморегуляції необхідними для вчителя є:

- розподіл емоцій (розширення кола емоційних ситуацій, що призводить до зниження інтенсивності емоцій у кожній із них; виконує аналогічну функцію, оскільки нові соціальні та психологічні контакти уможливають пошуки вчителем широкій сфері виявлення своїх почуттів, інтересів, хобі);
- зосередження (умови діяльності потребують повної концентрації на чомусь одному, що є вирішальним для певного періоду життя). Найпоширенішим прийомом зосередження емоцій є обмеження інформації зі звичних джерел;
- переключення (перенесення переживань з емоційних ситуацій на нейтральні; при деструктивних емоціях – гніві, агресії, роздратуванні необхідно тимчасово змінити реальну ситуацію ілюзорними чи соціально незначущими);
- урахування індивідуальних особливостей учня під час оцінювання та формулювання оцінного судження. Розумова працездатність школярів, що

визначається силою нервових процесів, є однією з важливих умов визначення характеру їх пізнавальної діяльності під час розв’язування навчальних завдань.

Надалі передбачаємо запропонувати вчителя проаналізовані нами вербальні форми оцінних суджень на основі означених критеріїв інтегрованих рівнів навчальних досягнень першокласників.

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М., 1984. – 296 с.
2. Галян І.М. Саморегуляція оцінних ставлень вчителя у педагогічній взаємодії: Монографія. – Дрогобич: Видавнича фірма “Відродження”, 1998. – С.18–19.
3. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи: Методичні рекомендації / Авторський колектив: Н.М.Бібік (керівник), О.Я.Савченко, Т.М.Байбара, М.С.Вашуленко та ін. – К.: Початкова школа, 2003. – С.11–15.
4. Плетеницька Л., Крутій К. Логіко-математичний розвиток дошкільника. – Запоріжжя: ТОВ “ЛПКС Лтд”, 2002. – С.25.
5. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе: Кн. для учителя нач. классов. – М.: Просвещение, 1986. – С.104–108.
6. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сборник документов и материалов. – М., 1984. – С.38–56.

In the article the shapes and functions of evaluation of educational achievements of modern first-class boys are analysed. An attempt to lead to the necessity of understanding of pupils six-seven years age of verbal estimation and influencing of her on activation of cognitive activity is done. New approach and necessity to form judgements by a word at pupils is offered.

A new look and judgement is offered on the problem of appraisal of educational achievements of modern pupils of the first class.

Key words: modern first-class boy, educational achievements, result of activity, appraisal, mark, evaluation, verbal estimation.

У статті розглядається розвиток інтелектуальних і творчих здібностей дітей дошкільного віку в умовах сучасної сім'ї. Наведено результати експериментального дослідження думки батьків щодо обдарованості їхніх дітей та обґрунтовано важливість впливу сім'ї на обдарованих у різних видах діяльності.

Ключові слова: обдарованість, дитяча обдарованість, здібності, інтелектуальні здібності, творчі здібності.

Пріоритетними завданнями дошкільної освіти в контекстах Закону України “Про дошкільну освіту” та Базового компонента дошкільної освіти в Україні виступає повноцінний розвиток особистості дитини, її творчих здібностей.

Мету навчання і виховання обдарованих дітей вбачаємо у їх вивченні та розвитку зусиллями вчених у мережі наукових, навчально-виховних закладів, що працюють із ними, а також шляхом розробки нових і вдосконалення традиційних методів і форм організації навчально-виховного процесу з обдарованими дітьми; розробці науково-методичного забезпечення процесу навчання і виховання в дошкільних, загальноосвітніх альтернативних навчальних закладах.

Окрім цього, дослідження обраної проблеми доводить, що одним з основних принципів роботи з обдарованими дітьми має стати індивідуальний підхід. Отож роботу з конкретною дитиною слід визначати, насамперед, згідно з її індивідуальними особливостями. Започатковуючи експериментальне дослідження, вважали за необхідне визначити ставлення батьків до проблеми дитячої обдарованості. З цією метою використано комплекс методів вивчення думки 118 батьків дітей 5–6-річного віку дошкільних закладів міст Івано-Франківська, Тернополя, Львова.

Анкетування спрямовували на з'ясування ставлення батьків до обдарованості загалом та оцінки рівня обдарованості їхніх дітей і тих, які брали участь в експерименті.

За методику обрано створену О.І.Савенковим спеціально для батьків “Карту обдарованості”. У її основу покладено результати експериментальних досліджень ученого, а також вивчення досвіду роботи науковців попередніх років.

Методику розраховано на дві основні функції: діагностичну (основну) та розвивальну, що уможливило кількісну оцінку рівня вираженості різних видів обдарованості кожної дитини і визначення з-поміж них превалюючого на час експерименту. На підставі зіставлення десяти одержаних оцінок відповідно до методики склали індивідуальний “портрет” розвитку нахилів дитини.

Позиції оцінювання розглядали як програму для її подальшого розвитку за участю батьків. Зокрема, їм радили звертати увагу на все, що до початку експерименту вони не помічали, а в умовах дослідження це стало найціннішими досягненнями їхньої дитини. Саме цю методику дослідження вважали складовою частиною в загальному комплексі методик діагностики дитячої обдарованості.

У другій частині батькам пропонували відповісти на низку запитань опитувальника. Скажімо, “Чи вважаєте ви свою дитину обдарованою?”, “У чому ви вбачаєте прояви її обдарованості?” та ін.

За результатами опитування батьків одержано важливі для дослідження результати: 54% батьків (63 особи) вважають свою дитину “нормальною”, 22% (25 осіб) – “обдарованою” (рано навчилася читати, подобається розв’язувати головоломки, обчислювати, організована, товаришує зі старшими дітьми тощо), а 8% (9 осіб) відзначили художні здібності дітей (складає вірші, гарно малює). Показово, що майже 16% опитаних (18 осіб) негативно охарактеризували діяльність своєї дитини, зазначивши, що вона є здібною, однак – непосидюча, вперта, робить все по-своєму, надзвичайно рухлива тощо.

Таким чином, можемо констатувати емпіричність уявлень батьків про обдарованість, оскільки обдарованою вони вважали дитину-дошкільника, що за характеристиками нагадує школяра-відмінника. Певна їх частина вважала за обдарованість результативність художньої діяльності своїх дітей (вірші, малюнки, поробки тощо). Такі підходи батьків до визначення обдарованості розглядаємо за типові, оскільки в розмовах із ними лише зрідка стикалися із судженнями відповідно до поглядів науковців.

Показовими є відповіді батьків із “негативною” оцінкою своїх дітей, тому що вони не послуговуються термінами “обдарована”, “здібна”, натомість оцінювали їх словами “важка”, “незвичайна”, “особлива”.

Наводимо для прикладу відповідь одного з таких респондентів: “Я думаю, що маленькі діти – всі обдаровані, якщо створені необхідні умови. Мій Андрійко, скоріше, незвичайна дитина. Коли йому було два роки, він практично сам навчився читати. Грав з азбукою, запитуючи: “Що це? Навіщо це?...”. Ми й не помітили, як він почав усе підряд читати. Особливо любить математику... У 5 років він уже опрацьовував підручник третього класу. Я проти цього захоплення, але коли намагаюся заборонити йому робити те, що він хоче, з ним трапляється істерика. Практично не спілкується з однолітками, не любить дитячі ігри...”.

Далі батько детально описує труднощі, з якими стикається сім'я у вихованні обдарованої дитини.

Утруднення у вихованні своїх дітей відзначили й інші респонденти: “Наталка – особлива дитина. Я не знаю, як ставитися до її особливостей. З

одного боку, мені подобається, що вона не така, як усі, а з іншого, – думаю, що у неї через це будуть проблеми. Я з жахом чекаю моменту, коли вона піде до школи... У неї свій світ, своя мова...”.

“Про риб Сашко знає все: де живуть, чим харчуються, особливості поведінки, може намалювати практично будь-яку рибку з найдрібнішими деталями. Класифікує їх за різними критеріями... Самостійно доглядає за рибками в акваріумі... Мене насторожує, що це захоплення обмежує сферу спілкування з іншими дітьми...”.

Частина батьків, відповідаючи на запитання: “Чи вважаєте ви свою дитину обдарованою?” і “В чому ви вбачаєте прояви її обдарованості?”, фактично порушили проблему, обумовлену труднощами у вихованні обдарованих дітей, нерозумінням ними своїх дітей. Про це свідчили неформальні відповіді батьків на запитання опитувальника.

Вони відзначали різноманітність запитань дітей з різних сфер дійсності (76% – 88 осіб). Любов до фантазування відзначили 28% (33 особи) респондентів. З-поміж фантазування дітей відзначено: “Космічні чоловічки”, “Пригоди (мишки, мавпочки та ін.)”, “Виконання бажань”, “Коли я стану дорослим” тощо.

За відповідями батьків виокремили групу дітей, які фантазували на різні теми, і таких, які “зосереджувались” на якійсь певній темі. Зазвичай батьки відзначали, що їх дитина відрізняє вигадку від дійсності; лише 64% (75 осіб) змогли довести, в чому це виявляється (за словами дитини: “Це буває лише в казках”, фантазування сприймає як гру й ін.).

Таким чином, при загальному позитивному ставленні батьків до феномена обдарованості констатували недостатнє розуміння ними його сутності. Пояснюємо це низькою обізнаністю з відповідними психолого-педагогічними знаннями та недостатньою компетентністю батьків у вихованні обдарованих дітей через відсутність відповідної організаційної й просвітницької підтримки їх виховних зусиль працівниками освітніх закладів, у тому числі й дошкільних.

Значна частина батьків прагне створити для дитини найкращі, на їхні переконання, умови для розвитку, орієнтуючись на майбутнє. Стихийно вони використовують тактику “збагачення” (займатися всім) і “прискорення” (встигнути до школи дізнатися якомога більше). Такі батьки прагнуть штучно пришвидшити розвиток, висувають до дитини надмірні вимоги. Відтак вони недооцінюють можливості дошкільного віку, в тому числі й у становленні розумових здібностей, творчої спрямованості та ін.

Опитування проводили і в межах констатувального етапу основного дослідження. Відповідно, в першій частині анкети батькам пропонували дати оцінку рівня дивергентного мислення, а в другій – їх продуктивним потенціям. Кожен параметр обдарованості (швидкість, гнучкість, оригінальність і розвиток) пропонували оцінити за шістьма варіантами відповіді й трьома їхніми рівнями.

Аналіз результатів опитування засвідчив однозначний суб’єктивізм батьківської оцінки, що виявлявся у завищенні чи у заниженні здібностей дитини. Це підтвердили результати анкетування методом незалежних характеристик (оцінка двома і більше дорослими членами сім’ї – тато, мама, бабуся та ін.).

З’ясували, що дитина, яку високо оцінював один член сім’ї, одержала низьку чи середню оцінку порівняно з іншими. Загалом, за результатами обробки анкет констатуємо, що батьки частіше оцінювали своїх дітей відповідно до запропонованого параметра – “середній рівень”, причому з низькими оцінками.

На підставі результатів аналізу другої частини запропонованої анкети нами виявлено наявність потенційно продуктивних дітей з деякими особливостями інтелектуально-творчих здібностей та позитивним ставленням батьків до таких проявів.

Варто підкреслити, що низьку заняття, які більшість батьків назвали важливими для розвитку обдарованості, вирізняють продуктивну діяльність дітей – малювання, ліплення, конструювання, ігри з конструктором “Лего” – 56%.

Натомість батьки, які мають комп’ютери, вказали на перевагу в дітей “Тренажера інтелекту.” Позитивно оцінили вибір 16% батьків (19 осіб). Вони схвально ставляться до таких уподобань дітей: тривалий перегляд телевізійних передач, “нерозумні ігри в “Денді” (24% – 28 осіб). Батьки підтримують інтерес дітей до читання книг (36% – 42 особи), захоплення інтелектуальною діяльністю (ігри в шахи і шашки – 24% – 28 осіб), спілкування з однолітками, рухливі ігри (18% – 21 особа.). Частина опитаних (12% – 14 осіб) вважає, що “уподобання дитини – це її справа, вона сама обирає найцікавіше згідно з інтересами і здібностями”.

Таким чином, результати аналізу відповідей свідчать, що вподобання обдарованих дітей, загалом, відповідають уподобанням їхніх однолітків. Батьки обдарованих дітей також схвально оцінюють ті види діяльності, в яких “дитина сама щось робить, сама себе розвиває, не заважає”.

Цікавими для аналізу є бачення батьками своєї дитини, що грає з однолітками. Вони оцінюють таку взаємодію як початкову форму “соціальної гармонії” і розуміють необхідність спілкування з однолітками для її розвитку. Однак подібне розуміння характерне не для всіх. Скажімо, 38% (44 особи) відзначили, що діти надають перевагу спілкуванню з однолітками, а 62% (72 особи) відзначили спілкування зі старшими дітьми і дорослими. Між представниками другої групи батьків виявлено різне ставлення до означеного явища: “занепокоєність” (26% – 30 осіб), “індиферентність” (12% – 14 осіб), “схвалення” (62% – 72 особи). Це виявлялося у таких висловлюваннях: “У старших дитина багато чому навчиться”; “Якщо їй цікаво зі старшими дітьми, значить, вона переросла своїх однолітків інтелектуально”; “У нас сусід – школяр,

йому 12 років, гарний хлопчик, вихований, відмінник. Сашку подобається з ним спілкуватися”. Були й такі відповіді: “Однолітки Надійку не розуміють”; “З однолітками їй сумно, їх ігри для неї не дуже цікаві” тощо.

Загалом, батьки більше прагнуть, щоб однолітки прийняли дитину аніж її обдарованість, та пояснюють свої думки так: “Щоб легше жилося в майбутньому”.

Важливим показником продуктивності діяльності і впливу її творчого потенціалу розглядаємо аналіз батьками ігор дітей (56% – 65 осіб): відзначали нетривалість ігор за одним сюжетом; намагання шораз оновлювати їх сюжет. Частина дітей швидко опановують новою грою, яка відразу стає для них нецікавою (“Я це вже вмію”). Вибір складних ігор діти мотивують таким чином: “Люблю справлятися зі складними завданнями, пишаюся тим, що розв’язую складні завдання”. 40 осіб батьків визначають інтерес до гри специфікою її сюжету. Малюки довше граються в “Лего” та інші конструктори, які прямо орієнтують дитину на пошуки різних способів утілення задуму, експериментування.

Якщо зміст гри складний, потребує інтелектуальних зусиль і прямо не орієнтує на пошук варіантів, дитина її перериває після одержання результату. Очікує оцінки дорослими своїх здібностей. 11 осіб зазначили, що сюжет однієї гри може захопити їх дитину на декілька днів і навіть місяців. Це стосується не лише конструкторів, а й практично будь-якої іншої гри: “Кожній іграшці дитина знаходить різне застосування”; “Галинці до вподоби самій придумувати правила і ми всією сім’єю граємо”; “Василько дуже наполегливий, завжди домагається свого”.

Нами виявлено, що традиції спільних сімейних занять притаманні менш ніж половині опитаних сімей. Серед традиційних названо: ігри в шахи, шашки, ігри у “відгадування”, відвідування театрів, музеїв.

Здебільшого батьки зосереджуються на “інтелектуалізації” дитини, а не на розвитку її творчих здібностей. Очікування наслідків від цього напряму розвитку обдарованості спрямовані на успішне навчання в школі та оволодіння ними в майбутньому престижною професією інтелектуального змісту. Креативний розвиток дитини для батьків менш зрозумілий і обумовлений, здебільшого, її непередбачуваними проявами, які дорослим важко контролювати і спрямовувати. Відтак вони створюють труднощі у вихованні, тому для батьків вони менш бажані.

Таким чином, можемо вважати батьків союзниками дошкільного закладу в напрямі виховання обдарованих дітей лише тоді, коли вони: не побоюються визнання дитини обдарованою і розуміють можливі наслідки проявів цього феномена (позитивні й негативні); підтримують прагнення педагогів до індивідуалізації виховних і навчальних впливів на дитину; розглядають дошкільне

навчання не лише засобом підготовки до школи; у вихованні обдарованої дитини прагнуть отримати відповідну організаційну і психолого-педагогічну підтримку, усвідомлюючи можливі утруднення.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 1999. – 59 с.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
3. Про дошкільну освіту: Закон України. – К., 2001.
4. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 220 с.

In the article are considered the questions of development intellectual and creative capabilities of preschool children. Data of experimental research of parents opinion in relation to a gift are given. Importance of domestic education is grounded.

Key words: Gift, child's gift, capabilities, intellectual capabilities, creative capabilities.

УДК 373. 2: 781.7 (477)398.8 С 14

ББК 74.100.2

Олена Добош

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ГУМАННИХ ВІДНОСИН У СИСТЕМІ “БАТЬКИ – ДІТИ” В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглянуто особливості налагодження відносин між дорослими та дітьми в умовах полікультурного середовища. Їх основою є спілкування, а умовою – спільна діяльність на принципах гуманізації й демократизації.

Ключові слова: полікультурний, середовище, сучасний соціум, спілкування.

У джерелах – теоретичних засадах відносин у системі “дорослий – діти” знаходимо визначення древніх філософів і педагогів, що намагалися осмислити її сутність та специфічні особливості задовго до появи педагогічної професійної діяльності. Власне, вона лише розширила розуміння відносин і вийшла за межі змісту поняття “дорослий”, означивши сутність тих соціальних ролей, які покладаються на них у певних життєвих обставинах.

Соціально-економічний поступ кожного суспільства та зніційований ним духовний розвиток особистості обумовили об’єктивно значущу потребу в міжпоколінній трансмісії досвіду і знань, а відтак, і налагодження взаємовідносин із певними вимогами (надалі – принципами), що змінювалися від первісного до сучасного суспільства. Попри розмаїтість підходів, якими послуговується теперішня історико-педагогічна наука, як і педагогічна етика, незмінним підґрунтям у вихованні гуманних відносин виступає вчення Сократа – одного з перших моралістів-просвітників, який шляхом методу самопізнання дійшов висновку: сутність людського буття полягає в моральності.

Тому сутнісно значущим у його концепції є не те, що дано людині природою, а те, що набуто нею внаслідок виховання і привласнення здобутків культури [1].

Очевидні зміни в сучасному соціумі загострюють проблему взаємовідносин у міжпоколінній інтерпретації її окремих аспектів. Розглядаючи спілкування у числі найважливіших, яке виступає одночасно й необхідною умовою налагодження відносин з утвердженням гуманістичних цінностей, сходимося на тому, що вихованню в полікультурному середовищі притаманні досить важливі, синтезовані за змістом та поліетнічні за спрямованістю особливості. Вони визначають педагогічну тактику і зміст діяльності педагогів із батьками, а батьків – із дітьми.

У запропонованій статті переслідуюмо мету проаналізувати їх актуальні прояви, специфіку яких, із нашого погляду, слід ураховувати в реальній роботі з батьками і дітьми. Насамперед розглянемо спілкування, що є чи не єдиним гарантом налагодження гуманних відносин. За Б.Ф.Ломовим, трактування спілкування як засобу взаємодії хоч і є можливим, однак не найпродуктивнішим. Отож, слід звести його в самостійну категорію, рівнозначну до свого змісту – категорію діяльності [2].

Зазвичай, спілкування є специфічним видом діяльності, що виявляється в особливостях предметів активності людини. Такими слугують інші люди, партнери у спілкуванні (об'єкти та суб'єкти). Категорії “суб'єкт” і “об'єкт”, переважно, протиставляються у наукових концепціях. Однак у комунікативній діяльності цей термін визначаємо за суб'єкт (він є й об'єктом), на який спрямовано активність партнера. Одночасно є і предметом діяльності. На цю особливість спілкування звертають увагу сучасні вчені (О.М.Леонтьєв, О.А.Бодальов та ін.). А вже під час спілкування дитина щораз стикається з певними вимогами до поведінки, яку постійно оцінюють дорослі, а відтак і коректують її. Задля задоволення вимог дитина змушена опанувати цілою системою правил поведінки, змістом моральних норм і відносин, чітко визначеними навичками на основі знань. Поступово її здобутки перетворюються у її власні правила, які диференціюються у дві групи – зовнішню і внутрішню.

Формування особистості дитини узалежнюється від змісту вимог, які висуваються дорослими (вони визначають соціальні відносини в соціумі; становище сім'ї та її культурний рівень, взаємини між членами й ін.). Загалом, це сприймає дитина, і вони стають її надбанням. Важливо, як вона усвідомить зміст, отож, як будуть ставитися до неї інші діти й дорослі з її найближчого оточення. Таким чином, формуються уявлення не лише про визначені соціумом відносини, а й власне їх інтерпретування, самооцінка, що згодом стає потребою і вона забезпечує самоповагу. Відтак у дітей виникає й система визначених вимог до себе: з високою самооцінкою під час вступу до школи вона розраховує обов'язково бути успішним школярем, претендує на виконання

важливих доручень тощо. Натомість із низькою самооцінкою формується низький рівень вимог: задоволення трійкою, оскільки на більше не претендує; невпевненість у власних силах, побоювання перед складними справами тощо.

Наші спостереження свідчать, що самооцінка в дітей у полікультурному середовищі не завжди адекватна до їхніх реальних можливостей і досягнень. Вона обумовлена впливом різних етнічних субкультурних уявлень про добро і зло і т. д. Отож діти переоцінюють і недооцінюють особистісний потенціал, причому це відбувається в різних видах діяльності (зображувальна, хореографічна, спортивна). Інколи таке ставлення є визначальним і руйнує особистісний потенціал дитини. Така ситуація серйозно впливає на формування особистості дитини, налагодження гуманістичних відносин дорослими, які значною мірою залежать від формування відносин, від співвідношення вимог дитини до себе, а також між її реальними досягненнями й можливостями їх задовольнити. Такі відносини складаються по-різному: вимоги до себе та самооцінка можуть бути нижчими проти реальних досягнень дитини. Відтак під час розвитку вона не реалізує всі свої можливості. Зафіксовані вченими випадки, коли домагання активізують усі внутрішні сили дитини і призводять до інтенсивного розвитку її здібностей. Зрештою, інколи домагання в певній галузі (загальні домагання) виявляються вищими від реальних (потенційних) можливостей дитини. Відтак її власний досвід, оцінка інших людей впливають на самооцінку, змінюють вимоги до себе й забезпечують відповідність до реальних можливостей.

Визначення педагогічних і психологічних умов ініціює ситуацію, коли самооцінка і домагання дитини не знижуються попри їх невідповідність можливостям. Це, скажімо, підтримка чи ігнорування в сім'ї домагань дитини, навіювання думок про її винятковість, захист від труднощів, частковий успіх унаслідок певних здібностей і вмінь тощо. Неминучі невдачі, постійне невдоволення ініціюють важке емоційне становище, яке дитина прагне усунути. Вихід із таких ситуацій вона вбачає у різних шляхах залежно від особливостей її виховання. Скажімо, переключення домагань на інший вид діяльності, в якій дитина сподівається досягти великих успіхів (невдачі в математиці компенсуються успіхами з біології чи музики).

Потреба в збереженні високої самооцінки спонукає дитину до некритичного ставлення до невдач. Ці почуття стимулюють гострі емоційні реакції на все, що підтверджує її неспроможність. Такі діти не усвідомлюють свою слабкість і якщо батьки намагаються вказати їм на недоліки, вони конфліктують: педагог несправедливий, друзі погані, батьки не розуміють і т. ін.

Потреба в спілкуванні є стрижневою, оскільки єднає дитину з людьми найближчого оточення, забезпечує її моральний розвиток, взаємовідносини розвивають прагнення до співробітництва.

Під час довільного спілкування виникають і міжособистісно вибіркові зв'язки та відносини між дітьми, що зумовлюють утворення малих неформальних груп за ознакою емоційно-психологічної єдності. Це – дружні, приятельські стосунки між невеликою кількістю дітей, яким притаманні взаємна зацікавленість, взаємосимпатія та ін. Сприйняття дитиною незнайомих відбувається в межах формування і прогнозування початкових форм взаємодії, що за Б.Ф.Ломовим “необхідно розглядати не як систему впливів, які взаємозмінюються, а як специфічну систему міжособистісної взаємодії” [Там само, с.77].

У філософській літературі аналогічну думку висловлює М.С.Каган: “Спілкування є не просто дія, а взаємодія, оскільки здійснюється між багатьма, декількома чи хоча б двома суб'єктами, кожен з яких є носієм активності й допускає її щодо своїх партнерів” [4, с.82].

За Б.Ф.Ломовим, спілкування поширюється на реальні відносини, а в системі “суб'єкт-суб'єкт(и)”, що охоплює практично всі види міжособистісних відносин, об'єднує дітей шляхом взаємодії з батьками, педагогами.

Соціальне середовище в умовах полікультурності дещо тенденційно визначає стиль і форму взаємовідносин. Їх вплив вирішально залежить від характеру стосунків, яким притаманна етнічна виразність. Відтак особистість, незалежно від віку, коригує ці стосунки, інколи творить їх самостійно. Таким чином, відносини між дорослими і дітьми (і, навпаки), як вид суспільних відносин, віддзеркалюють сукупність соціальних зв'язків і залежностей, яким притаманний етнонаціональний колорит. Це – синтезований варіант загальноухвалених моральних цінностей у діалектичній єдності з національною субкультурою.

До визначальних особливостей стосунків, які формуються в системі “дорослий – дитина”, відносимо їхній вплив на дотримання (не дотримання) дитиною усталених правил і норм, характерних для певного оточення. Скажімо, ціннісно-регулятивний вплив, який виявляється в оцінці й контролі за діяльністю дитини, визначається з огляду на традиції та звичаї певного етносу. І якщо в одному випадку поведінкова дія є вчинком позитивним, то в іншому – може бути негативним. Суб'єкти взаємодії повинні неухильно дотримуватись усталених принципів безвідносно до соціального стану особистості.

Не менш значущою особливістю є опосередкування – активне формування й обов'язкова реалізація загального сутнісного зв'язку між учинком (дією) та загальнолюдськими цінностями, а не їхнім загальносереднім варіантом. У системі відносин, яку ми аналізуємо, опосередкування полягає в забезпеченні синтезу всіх компонентів учинку в неподільну єдність, а не в просту їхню сумарність. Опосередкування реалізує взаємодію суспільних, колективних та індивідуальних інтересів і успіхів на рівні дорослих (батьки, педагоги, керівники творчих об'єднань дітей) і дітей різних національностей.

До особливостей відносимо безособистісний характер вимог до стосунків. Тобто дитині кажуть про дотримання певних норм і правил поведінки не тому, що так хоче вихователька чи завідувач ДНЗ, а тому, що це усталена норма, підтверджена життям великої спільноти. Це – “Працой сумлінно”, “Будь чесним і справедливим”, “Люби дітей”, “Люби Батьківщину” й т. ін.

Важливо, що відносини щораз набувають змістовнішого сенсу, особливо в конфліктних ситуаціях. Отож надалі розглянемо стрижневий принцип їхнього налагодження – принцип гуманізації. Великий Коменський писав: “Усі педагоги повинні докладати зусиль, щоб бути не лише керівниками своїх вихованців, але також і друзями. Це стане можливим тоді, коли вихователі будуть вірними охоронцями своїх вихованців у всьому доброму, щоб їх вихованці перебували навіть без нагляду, разом із доброчеснотами не сприйняли в чомусь і вади, і щоб те й інше не ввійшло в звичку одночасно” [5, с.153].

Ціннісні орієнтації кожної етнічної групи в поліетнічному (полікультурному) середовищі гуманного характеру формуються на науковому підґрунті, синтезуючи всі притаманні йому (середовищу) риси і таким чином визначають взаємну моральну відповідальність усіх суб'єктів процесу взаємовідносин.

Відтак відбувається привласнення, інтеріоризація сукупності об'єктивних відносин, без чого вони не можуть стати рушієм морального зростання кожного вихованця.

Зауважимо, що гуманістичні відносини в означеній системі утверджуються у спільній діяльності суб'єктів співробітництва. За результатами досліджень, М.Д.Касьяненко радить забезпечити такі компоненти педагогічної діяльності:

- атмосферу взаємної довіри, допомоги, взаємовимогливості;
- наявність спільних цілей, інтересів;
- спільну та самостійну діяльність на засадах взаєморегуляції, взаємозцінки та взаємоконтролю;
- високу культуру пізнавальної діяльності;
- наявність системи виховання з цілепокладанням її змісту на всебічну особистість та ін. [6, с.60].

Викладені вище міркування видаються нам важливими з погляду проблеми, порушеної в дисертаційному дослідженні. У подальшому, вважаємо, доцільно ширше проаналізувати низку не менш значущих принципів формування гуманних відносин та культуру спілкування у системі “дорослий – дитина”.

1. Платон. Диалоги: пер. с древнегреч. / Сост., ред. и авт. вступ. статья А.Ф.Лосев; авт. примеч. А.А.Тахо-Годи. – М.: Мысль, 1986. – 607 с.

2. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976. – С.126–139.
3. Там само, с.77.
4. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
5. Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. – Т.2 / Под ред. А.И.Пискунова (отв. ред.) и др. – М.: Педагогика, 1982. – С.133–163.
6. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навчальний посібник / За ред. М.А.Симоненко. – К.: Вища школа, 1997.– 304 с.

Special features of relations forming between parents and children in conditions of the policultural environment are investigated in the article. The basis of relation formation is communication between parents and children, and the main condition of it is common activity on the principles of democracy and humanism.

Key words: Policultural, environment, modern society, communication.

УДК 37.034+821.161.2

ББК 74.053

Валентин Лагетко

І.ФРАНКО ТА НАЦІОНАЛЬНА ПРОГРАМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ. ДО 100-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ ВИХОДУ У СВІТ ТВОРУ І.ФРАНКА “ОДВЕРТИЙ ЛИСТ ДО ГАЛИЦЬКОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДЕЖІ” (1905 рік)

У статті проаналізовано національну програму морального виховання української молоді. Наведено думки Івана Франка, який наголошував, що вона повинна складатися з чотирьох пунктів: 1) етнографічні межі України від Сяну до Дону; 2) культурний рівень; 3) природні багатства; 4) обізнаність із соціальними проблемами України. Аргументовано актуальність поглядів І.Франка для сучасного етапу розвитку освіти в Україні.

Ключові слова: національне виховання, виховний процес, мораль, етнографічні межі, культура, природні багатства, соціальні проблеми.

Виховання української молоді в нашій країні за радянських часів велося у плані її інтернаціоналізації. Виходячи з теоретично хибної думки, що за комунізму зникнуть усі відмінності між людьми, крім природних, виховний процес у колишньому СРСР, зважаючи на його специфіку, оскільки він був безпосереднім наступником царської Росії, являв собою процес тотальної, а в повоєнні роки ще й прискореної русифікації його народів.

Стагнація в усіх сферах життя довела хибність шляху денационалізації.

Історія природи та історія суспільства з виникненням останнього стали паралельними процесами, а тому соціальне ніколи не замінить природного, як останнє ніколи не вичерпає соціального.

Лагетко Валентин. І. Франко та національна програма морального виховання...

Як довічним є поділ людей за статтю, так і довічним є їх поділ за національною ознакою. Указаний факт є філософською підставою національного виховання молоді сьогодні.

У цьому плані, плані теоретичного підґрунтя, національного виховання української молоді, без якого неможливе існування незалежної України в сузір’ї світових держав, привертає увагу стаття І.Франка “Одвертий лист до галицької української молоді”, в якій він, зокрема, проблему національного виховання ставить як проблему “...навчитися чути себе українцями... без офіційних кордонів”. Великомасштабність і трудність розв’язання цієї проблеми, яку він назвав “моральним переродженням”, не підлягає сумніву, оскільки українцям, який почуває себе українцем з усіма наслідками, що випливають звідси (“консеквенціями”), зможе претендувати на цей статус, на думку І.Я.Франка, “...певно, не швидко, аж наслідком праці поколінь...”.

У даній ситуації ми опинилися першими, початок залежить від нас і починати треба з тими кадрами, що є в наявності. Перемога прийде, бо віра в неї утримує людство на землі вже не одне тисячоліття.

Стаття написана І.Франком у зв’язку з першою російською революцією 1905–1907 рр. Подібність державотворчих процесів в Україні на початку і наприкінці ХХ ст. (а ці процеси тривають і сьогодні) визначає актуальність цієї праці І.Франка.

У дидактичному плані пропонуємо вивчення вказаного твору І.Франка за таким планом.

Вступ.

1. Внутрішній ворог незалежності України – “російський лібералізм” (с.402–403):

а) характеристика І.Франком “російського лібералізму”;

б) “український партикуляризм” і його специфіка;

в) наведіть паралелі, що характеризують “російський лібералізм” і “український партикуляризм” у сучасних відносинах України з Росією.

2. “...навчитися чути себе українцями...” – моральне кредо сучасної української молоді (с.405, 407, 409):

а) культурно-освітня програма для молоді, запропонована І.Франком, як засіб “морального переродження”;

б) українізація всіх сфер суспільного життя в Україні як засіб розбудови української держави;

в) наведіть сили, що протидіють відродженню української нації.

3. Українська інтелігенція як рушій процесу відродження української нації (с.404):

а) невідкладні завдання з розбудови духовної культури українського народу – конкретно-практичний заповіт І.Франка українській інтелігенції; застереження проти хуторянства;

б) серйозність завдання – послідовність у його вирішенні як механізм реалізації національної програми;

в) особисте ставлення до етико-філософської концепції І.Франка щодо відродження української нації та держави:

1) опанувати українську духовну культуру (набути ментальність українця, українки);

2) опанувати основи своєї професії і не залишатися на досягнутому рівні;

3) особисте благо без блага української держави – неможливе.

Замість заключення. Вірш В.Сосюри “Любіть Україну”.

Для висвітлення першого питання необхідно опрацювати нижченаведений уривок із Франкової статті:

– ...Російський лібералізм виявляє вже тепер і виявить по своїм утвердженні інші так само небезпечні прикмети. Він сильно теоретичний і доктринський, а доктринери, навіть ліберальні завжди і всюди були найгіршими і найшкідливішими політиками. Доктрина – це формула, супроти якої відступають на задній план живі люди і живі інтереси. Доктрина – це уніформ, страховисько, ворог всяких партикуляризмів. Доктрина – це зроду централізм, що задля абстрактних понять не пощадить конкретних людей і їх конкретного добробуту. Ми, українці, бачили досі мільйони прикладів, як знушався над живими людьми й надіями абсолютизм, озброєний трьома доктринами: православіє, самодержавіє, обрусеніє. Ці доктрини ввійшли занадто глибоко в тіло і кров російської суспільності, щоб тепер, коли при кермі замість всевладного чиновника стане всевладний російський ліберал, ми могли надіятися раптової і основної зміни в самім режимі. Нехай і так, що доктрина православія втратить своє жало ексклюзивності (ліберал тим і ліберал, що до обрядових доктрин йому байдуже); але доктрина самодержавія й обрусенія дуже легко може подати собі руку з ліберальним доктринерством: вистачить замість самодержавної особи поставити самодержавну ідею – ідею нероздільності і єдності Росії, непорушності російського великодержавного становища і фундаментального, визначального державного становища “русского”, т. е. великоруського народу, – і маємо знов продовження дотеперішньої політики руйнування, визискування та оглулювання окраїн для “добра” центра, маємо національний автократизм* у ліберальнім і конституційнім плані, на зразок угорського.

Задатків для такого ліберального автократизму бачимо в російській суспільності дуже багато. Їх систематично плекала і підготувала вся дотеперішня чиновницько-автократична школа, привчаючи суспільність ігнорувати все

* Національний автократизм – форма правління, при якій у багатонаціональній державі влада зосереджена в руках однієї нації.

органічно виросле, своєрідне, партикулярне й індивідуальне, погорджувати ним як дрібним і ретроградним або ламати його як нерідне одноцільним характером Росії (безцільне і безглузде топтання України, Польщі, Литви, Фінляндії і т.д.). Тільки там, де цей доктринерський автократизм зустрічав діяльний, організований, елементарний опір – у Польщі, Фінляндії, потроху в Литві, – він, нарешті, виявляє нахил до концесії, а бодай до якихось пертрактацій. Доктринерові, засліпленому своїми формулами, можуть заімпонувати тільки тверді факти, об які він раз-другий розіб’є собі голову.

Найменше такого опору знаходив собі автократичний доктринаризм в Україні. Не тому лише, що українське слово було скуте і затавроване, а головне тому, що велика частина світлих українців, вихована в тих самих ідеях автократичного доктринерства, й сама ігнорувала свій український партикуляризм, у душі соромилася його, в душі признавала себе “за походженням українцем руської нації”, в душі й явно дорожила й дорожить фантомом “великої” неподільної Росії (с.402–403).

Неозброєним оком видно, що і сьогоднішні доктрини СНД, ЄСР, тривала війна у Чечні – це все робота того ж “російського лібералізму”.

Безперечно, центральне місце в даній роботі І.Франка займає відповідь на друге питання нашого плану. З’ясування цього питання вимагає роздумів над наступним уривком:

– ...Ми мусимо навчитися чути себе українцями – не галицькими, не буковинськими українцями, а українцями без офіційних кордонів. І це почуття не повинно у нас бути голою фразою, а мусить вести за собою практичні наслідки. Ми повинні – всі без винятку насамперед пізнати ту свою Україну, всю в її етнографічних межах, у її теперішньому культурному стані, познайомитися з її природними засобами та громадськими болячками і засвоїти собі це знання твердо, щоб ми боліли кожним її частковим, локальним болем і раділи кожному хоч і як дрібному та частковому її успіху, а головне, щоб ми розуміли всі прояви її життя, щоб почували себе справді, практично частинкою його (с.405).

Прокоментуємо пункти, з яких, на думку І.Франка, має складатися національна програма морального виховання української молоді, що наочно покаже актуальну вартість даної праці, а не лише історичну. Кожному українцеві треба бути добре обізнаним з українством, а саме:

1) етнографічні межі України – від Сяну до Дону, а також уся світова українська діаспора (за принципом, де живуть українці, там і є їхня Україна, що передбачає різноманітні зв’язки з метрополією);

2) культурний стан сучасної України через занедбаність української мови, особливо в східних та південних регіонах, вимагає копійки і послідовної роботи в українізації всіх сфер суспільного життя, безумовно, виключаючи з цього

поля приватне, а тим більше, інтимне життя, чого дехто дуже боїться, не розуміючи, що українізація має охопити в першу чергу маленьких громадян України і державних чиновників. Дитина, виховуючись із дитячого дошкільного закладу, а потім, навчаючись в українській школі, безперечно, через 11–12 років жодних проблем у плані українізації не матиме; для когось українська мова є рідною, для когось – державною, але ні для кого не є чужою, тим більше смішною, упослідженою, “сільською”;

3) у зв'язку з природними “засобами” (багатствами) в Україні після розпаду СРСР виникла криза енергоносіїв і не стільки економічна, скільки як політична проблема; тим самим висвітилася вартість “братерських” стосунків між народами колишнього СРСР. Адже добре відомо, що, наприклад, донецьке вугілля до II світової війни працювало на соціалізм усього Союзу, тому інтенсивна експлуатація донецьких шахт призвела до того, що на сьогоднішній день вони майже всі виснажені. Перед українським урядом постали величезної ваги і такої ж трудності завдання: як вирішити долю шахтарів, що позбулися у зв'язку з цим роботи, який має бути раціональний вихід із ситуації, що склалася? Чомусь абсолютно “забулося”, що в 1958 році в Шебелинці Харківської області було відкрите найпотужніше газове родовище в Європі. За підрахунками, цього газу вистачило б Україні на 100, а то й більше років, але ж споживала його не тільки Україна і газу вистачило на якихось 40 років, а Україну сьогодні розпинають за газові борги. Хоча добре відомо, що в Європі є країни, які не мають жодної крихти корисних копалин, однак і клопоту з цього приводу теж не мають, бо цивілізовано торгують із тими країнами, які їх мають;

4) бути обізнаними з громадськими проблемами (“болячками”) України, серед яких, безперечно, ті, які безпосередньо працюють на незалежність держави, а це: 1) відновити почуття єдності українців усіх регіонів, яке через тривале перебування у складі різних держав (наша “нешаслива” історія) у великій мірі послабилося: у цьому плані неоціненне значення має досвід Помаранчевої революції (листопад–грудень 2004 року): “Схід і захід разом!”; 2) вирішити проблему ЧАЕС, а також подолати гігантomanію у виробництві. Дійшло до парадоксів: Україна, володіючи найкращими чорноземами в світі, затопила їх у численних дніпровських електростанціях і замість того, щоб торгувати з іншими країнами зерном, торгує електроенергією; найбільші в світі доменні печі Донецько-Дніпровського басейну без перебільшення знищили екологічну ситуацію в регіоні. Сумний висновок – це все треба переробляти і на це потрібні трильйони доларів, яких ні сьогодні, ні завтра український уряд не матиме, але якщо українці забудуть, що “немає іншої України, немає іншого Дніпра” (Т.Шевченко), тобто про ці проблеми, їх ніколи не буде, бо нині українець у рідній хаті живе як загарбник.

Тому дуже важливим є наступний уривок із твору безсмертного Каменяра:

– ...Це моральне переродження, яке цілковито досягнеться, певно, не швидко, аж наслідком праці поколінь, та до якого імпульс кожний із Вас повинен дати сам собі, власною постановою, буде першою умовою можливості тіснішої, дружнішої і продуктивнішої співпраці нашої з закордонними українцями. Якби Ви знали, мої молоді приятелі, скільки зневіри, розчарувань та знеохоти нагромадили дотеперішні відносини галичан та буковинців із Україною, скільки сорому та прикрощів робили не раз українцям наші “національні”, а власне місцеві хиби – неточність, балакучість та пустомельство, брак характерності, індиферентність та моральна грубошкірість, байдужість до важливих загальних справ, а завзятість у дрібницях, пуста амбіційність та відсутність самокритики, хизування європейськими формами за основної малоосвіченості та некультурності, якби Ви знали і відчували це так, як цього вимагає теперішня хвилина, то я не сумніваюся, що в серці кожного з Вас знайшлася би моральна сила, щоб сказати собі і покласти Ганнібалову присягу: віднині доклади всякого зусилля, щоб звільнитися від цих хиб, поводитися краще, працювати пильніше над собою (с.407).

Тисячі і тисячі представників української молоді сприйняли за належне це побажання І.Франка і відгукнулися на його заклик, дехто навіть у поетичній формі. Прикладом може слугувати текст присяги на вірність Україні, складений нашим студентом (уже випускником) з Інституту природничих наук спеціальності “Біологія”.

ПРИСЯГА

Я буду гідний слова “Батьківщина”,
Землі святої, на якій живу.
Бо той-таки воістину людина,
Хто цінить правду й береже красу.

Як захисник живого, як біолог,
Перед собою ставлю за мету,
Прийшовши в світ і фауни, і флори,
Відстояти мораль і чистоту.

Я обіцяю берегти природу,
Це значить: все любити на землі.
Майбутній батько – оберіг для роду –
Одне із благ, дароване мені.

Але найперше, я складу присягу,
Щоб віддавати в ділі чи у слові
Природі – бережливості і повагу,
Людині – вірності й любові.

Михайло Захарук (2002 р.)

Третє питання покликане розкрити визначальну роль української інтелігенції у процесі національного відродження і державотворення. Працюючи над поданим нижче уривком, маємо можливість з'ясувати роль у вищезазначених питаннях, так і цементуючу роль української інтелігенції в цілому. Отже:

– ...Перед українською інтелігенцією відкривається тепер, при свободніших формах життя в Росії, величезна ділова задача – створити з величезної

етнічної маси українського народу українську націю, суспільний культурний організм, здібний до самостійного культурного й політичного життя, відпорний на асиміляційну роботу інших націй, звідки б вона не йшла, та при цьому здібний на присвоювання собі в найширшій мірі і в найшвидшому темпі загальнонародських культурних здобутків, без яких сьогодні жодна нація і жодна хоч і як сильна держава не може здійснитися.

Величезні труднощі цієї задачі стануть Вам ясно перед очима, коли подумаєте про той стан, у якому застає Україну нова доба. Без власних шкіл і без вироблення освітньої традиції, без пройнятого освітніми і народолюбними думками духовенства, без популярного і вишого письменства, яке могло би бодай на першій гарячій порі заспокоювати всі духовні потреби величезної маси, без преси, яка могла б ясно держати і систематично обороняти стяг національності та прикладеної до місцевих потреб, свобідної культурної праці, без надії на сильну фалангу цілком свідомих і на висоті сучасної освіти стоящих репрезентантів у законодавчих органах, і без міцної опори в масах народу та інтелігенції навіть для тих небагатьох репрезентантів, що побажають цілком відповісти своїй національній і культурній задачі, наша Україна готова знову опинитися в ролі ковадла, на якому різні чужі молоти вибиватимуть свої мелодії, або в ролі кролика, на якому різні прихильники вівісекції будуть виконувати свої експерименти (с.404).

Тут І.Франко дає розгорнуту програму безпосередньої розбудови власної держави на власній території і наголошує на першорядній ролі в процесі українізації таких професійних груп інтелігенції, як учителів, священників, письменників, журналістів, правників, а також за підтримки мас народу й інтелігенції українська держава буде можливою.

Окремо звертає увагу на факт відпорності асиміляційній (поглинаючій, денационалізуючій) роботі інших націй. Не біда, що Україну населяють не тільки українці, біда в тому, що пришельці (а краще сказати “зайди”) як із Заходу, так і зі Сходу намагалися в Україні розбудувати не українську державу, а свою питому, скажімо, поляки – Річ Посполиту (недарма є серед них такі, хто тихіше, хто голосніше змагається за, наприклад, Львів), а росіяни – Великоросію (теж дехто з них трубить “русский Севастополь”, “верните “наш” Крым”), денационалізуючи українців, виховуючи при цьому в нас почуття своєї національної меншовартісності, переконуючи таким чином нас у “нашій” віковичній упослідженості, неповноцінності, недієздатності. І в цьому є вже певна традиція, бо не хто інший, як саме українець Теофан Прокопович, будучи змушений вступити на службу до Петра I, чи не перший відмовив українцям у їх окремішності, написавши “твір” “Реєстр государів російських від самого Рюрика до государя-імператора Петра Великого, яких налічується 33”. Таким чином, одним помахом пера історію Київської Русі віддав Росії, ці думки не соромиться транслювати телеканал “Інтер” у зв’язку з черговою річницею Дня Києва (2005 рік).

Отже, у висвітленні всіх трьох питань твір І.Франка “Одвертий лист до галицької української молодіж” постав як безсумнівна філософсько-методологічна концепція національного відродження і державотворення, чим саме і визначається його **актуальність** (підкреслимо ще раз).

Більше того, твір І.Франка є керівництвом до дії не тільки українців, але всіх народів, що проживають на території України. Бо, закликаючи до вивчення української мови, історії, культури в цілому, І.Франко тим самим дає змогу неукраїнцям із повагою поставитися до корінного населення. А повага завжди породжує взаємоповагу, без чого неможлива згуртованість і цілеспрямованість усіх живущих в Україні у справі побудови демократичної правової держави, де талановита праця є підвалиною добробуту і вільного розвитку як окремої особи, так і народу в цілому.

Стаття написана в переддень 150-ї річниці від дня народження І.Я.Франка. З нагоди цього ювілею закликаємо всіх небайдужих сприйняти цей ювілей як всенародне свято, до якого прийти зі своїми творчими здобутками і в першу чергу у вивченні науково-літературної спадщини нашого Каменяря.

І. Франко І. Одвертий лист до галицької української молодіж. Зібр. тв.: У 50-ти т. – К.: Наукова думка, 1986. – Т.45. – С.401–409.

I.Franko's nation program of moral education of ukrainian youth is four item which must to knew Ukraine ukrainian young a man: 1) ethnography limit; 2) culture level; 3) nature stocks; 4) social problems.

Key words: national education, educational process, moral, ethnography limit, culture level, nature stocks, social problems.

УДК 37.017

ББК 74.200.21

Лариса Мафтин

УКРАЇНОЗНАВСТВО У ПРАКТИЦІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена методичним аспектам українознавства як навчальної дисципліни. Аналізуючи ціннісні орієнтації старшокласників, автор розглядає ефективні шляхи використання українознавства у практиці виховної роботи сучасної загальноосвітньої школи.

Ключові слова: національна система освіти, виховання, загальноосвітня школа, виховний ідеал, ціннісні орієнтації, українознавство.

Однією з ефективних умов реформування національної освіти і виховання, творення національно-культурного та загальнонародського світоглядного вектора, на думку багатьох вітчизняних науковців, повинна стати українознавча методологія. З огляду на отриманий нами від колишньої тоталітарної системи

спадок (надмірна ідеологізація соціального, педагогічного, культурного, духовного життя суспільства, тенденції до продукування національного нігілізму, манкуртизму й т.п.) історичні факти, події, суспільні процеси тощо повинні розглядатися перш за все крізь призму інтересів української нації, українського національного виховання, українознавчих цінностей.

На жаль, кризові процеси у сфері освіти й виховання нині поглиблюються, науково-педагогічна база та практика радянської доби багато в чому не узгоджуються з вимогами сьогодення, ціннісних установок, орієнтирів і напрямків розвитку освіти. У зв'язку з цим потребує вдосконалення й структура виховного процесу загальноосвітньої школи, який, у першу чергу, має базуватися на національних пріоритетах, про що наголошується у низці державних документів. Так, у відповідному розділі Державної національної програми "Освіта. Україна ХХІ ст.", прийнятій на І з'їзді освітян України (грудень, 1992), читаємо: "Головна мета національного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян української держави" [1, с.4]. Згідно з провідними орієнтирами програми стратегічними напрямками реформування виховання визначаються такі, як "формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовність її захищати, формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою, наповнення виховання культурно-історичними надбаннями українського народу, прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, що населяють Україну" [1, с.6]. На основі цього документа було розроблено "Концепцію національного виховання" (1994), спрямовану на впровадження окреслених у Програмі засад національного виховання в усі освітньо-виховні заклади країни. Окремі положення зазначених документів обґрунтовуються також і у подальшому, зокрема "Концепції виховання у національній системі освіти", "Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності" (2000), "Концепції громадянської освіти в Україні" (2001), а також "Національній доктрині розвитку освіти в Україні", обговореній на ІІ Всеукраїнському з'їзді педагогічних працівників" (жовтень, 2001). Пріоритетним напрямком у царині виховання визначено національне виховання, основною метою якого є "виховання свідомого громадянина, патріота, формування у молоді потреби уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури" (див. Указ Президента України "Про Національну доктрину розвитку освіти"). Попри безперечну вагомість основних положень указанного документа, не можна не погодитись зі слушним зауваженням завідувача відділу історико- та

теоретико-методологічних проблем українознавства НДІУ Л.Токара про те, що у Доктрині суть і значення українознавчої методології замовчуються, а термін "українознавство" взагалі ігнорується.

Зауважимо, що ще у грудні 1995 р. Колегією Міністерства освіти України було прийнято ухвалу про концептуальні засади й основні напрямки гуманітарної освіти, у якій зазначалось, що основою нової системи освіти має стати українознавство і як окремий предмет, і як інтегративна система знань про Україну і світове українство [2, с.4]. Через два роки, у грудні 1997 р., з'явилася постанова Міністерства освіти України про державний стандарт освіти, а у серпні 1998 р. постанова Кабміну про Базовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів, де визначався статус українознавства як однієї з інваріативних навчальних дисциплін, яка мала бути введена в усіх школах України з 2001–2002 н.р. Однак виконання цієї постанови залишилося поза увагою управлінців, українознавство не включено до переліку спеціальностей, затвердженого Кабміном, не набули загальнодержавного статусу програми й навчальні плани з українознавства для вищої і середньої школи, розроблені ще у середині 90-х років минулого століття. Проект типового навчального плану для загальноосвітніх навчальних закладів на 2001–2002 / 2004–2005 н.р. пропонує курс "Моя Україна" (1–3(4) кл.), "Українознавство" ж знаходимо у переліку предметів, зазначених як такі, що вивчаються у певних гуманітарних групах за вибором (10–11 кл.).

Загальновідомо, що вибір стратегії виховання, методів, практичних завдань тощо зумовлюється певною системою цінностей, які закладені в основі змісту виховання. На думку О.Вишневського, цінності визначають зміст виховання, а стратегія і методи ставлять собі за мету прищепити молоді віру у прийняті цінності. Яку систему суспільство обирає, таким мусить бути і характер виховання у сім'ї, школі, суспільстві. Говорячи про практику виховання, не можна оминати такий вагомий аспект цієї проблеми, як класифікація цінностей, адже саме вони зумовлюють кожен дію, кожен учинок людини, саме вони "визначають норми поведінки" (М.Вебер).

У науковій літературі до класифікації цінностей існує декілька підходів (див. науково-методичний збірник "Цінності освіти і виховання". – К., 1997). Цінності класифікуються за об'єктивними та суб'єктивними характеристиками явищ, типом потреб суб'єкта і т.п. Виокремлюють сенсо-життєві (добро – зло, щастя – нещастя), універсальні (моральні, демократичні, суспільно визначні), партикулярні (традиційні, релігійні, урбаністичні), колективістські (взаємодопомога, солідарність), міжособистісні цінності. Як зазначає О.Вишневський [3, с.125], пріоритетним у вирішенні цієї проблеми повинно бути врахування критеріїв сфер застосування цінностей: соціальне середовище (особисте життя, родинні взаємини, стосунки з людьми близького соціаль-

ного оточення, стосунки у громаді й т.п.), ставлення людини до природи, до довкілля тощо. Відповідно науковець виділяє такі основні групи цінностей, засвоєння яких дітьми “може трактуватись як мета нашого виховання”: цінності особистого та родинного життя, громадянські, національні, валео-екологічні й абсолютні вічні цінності.

Кожен народ упродовж історичного розвитку виробляє свою, особливу систему цінностей, що відзеркалює його соціально-економічний стан, політичний устрій, ментальні характеристики тощо. Суспільно-політичні зміни ведуть до переосмислення багатьох цінностей, зміщення світоглядних акцентів. Нині на часі постало відродження українознавчих цінностей, оновлення національної системи освіти і виховання, створення виховної системи, адекватної потребам сучасної української держави. На пріоритетності національно-гуманістичної системи цінностей у філософії й методології освіти наголошують О.Сухомлинська, О.Савченко, А.Алексюк та багато інших провідних вітчизняних науковців. Концептуальні засади, вартості, методи сучасного українського виховання висвітлюються у педагогічних нарисах О.Вишневецького “Сучасне українське виховання” (1996); теоретичні й практичні аспекти національного виховання молодших школярів розглядаються у посібниках для вчителів початкових класів “Національне виховання учнів засобами українознавства” (1995), “Теорія і практика українського національного виховання” (1996) за редакцією М.Стельмаховича і Р.Скульського; науково-теоретичним засадам сучасного українського виховання присвячено книгу Ю.Руденка “Основи сучасного українського виховання” (2003); навчальний посібник С.Стефанюк “Практичне народознавство: національне виховання” (2002) містить методичні поради щодо використання народознавчих джерел у практичній діяльності сучасного вчителя. Чимало публікацій у журналах “Початкова школа”, “Рідна школа”, часописі “Народознавство” (“Розкажи онуку”) подають практичні розробки проведення виховних годин, шкільних урочистостей, презентують відомості про зміст календарних свят українців.

Аналіз науково-методичної літератури дозволяє зробити висновок про те, що автори більшу увагу приділяють фольклорно-етнографічному компонентові змісту шкільного українознавства та особливостям його впровадження у педагогічний процес, власне, початкової школи. На нашу думку, актуальною видається потреба комплексного дослідження як змісту цієї навчальної дисципліни, покликаної “дати знання про Україну і світове українство”, так і можливостей використання у практиці виховної роботи з учнями старших класів. Саме тому метою пропонованої публікації ми ставимо: розкрити змістове наповнення українознавства, його педагогічний потенціал, особливості застосування у виховній роботі зі старшокласниками.

У вступній частині збірника чинних програм для середньої загально-

освітньої школи зазначено: “Загальна середня освіта має забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального і фізичного розвитку учнів, виховання громадянина-патріота, а в стратегічному плані закласти базис для формування демократичного суспільства, яке визначає освіченість, вихованість, культуру найвищою цінністю, незмінними чинниками стабільного, прискороного розвитку України” [4, с.6]. Принагідно зауважимо, що сучасній українській спільноті, вчителювству потрібно вирішувати проблеми, пов’язані з перебудовою масової свідомості, з етнонаціональним відчуженням значної частини молоді, її відірваністю від національного ґрунту, несприйняттям української мови, історії, культури, сповідуванням сумнівних ідеалів, захопленням ерзац-культурою тощо. Необхідно позбутися багатьох стереотипів минулого, розвінчати чимало міфів, які шкодять національній справі (псевдонаукові теорії про “спільну культурну спадщину Росії й України”, “ущербність національної еліти”, “комплекс меншовартості”, “румунське походження гуцулів”, “неспроможність у творенні наукової термінології”, протиставлення культури західних і південно-східних областей України, культивування думки про близькість останніх до росіян, концепція “молодшого брата” тощо).

Довгий час українська молодь виховувалась у середовищі, позбавленому національного духу. Цьому сприяли, подекуди сприяють і нині, деякі засоби масової інформації, численна друкована продукція, які пропагують суржик, аполітичність, аморальність, українофобію, нівечать загальнолюдські цінності, свідомо перекручують історичні факти й т.п. Не дивно, що теза “Україна – для українців” бачиться багатьма виключно у викривленому дзеркалі, а її зміст фальшується. Протиставляючи українців і не українців, переслідується цілком зрозуміла мета: посяти непорозуміння, розбрат, ворожнечу, спричинити дестабілізацію суспільства, аби звести до мінімуму або й зовсім нівелювати ті чинники, які сприяють формуванню відповідної громадської думки, вихованню національно-свідомих особистостей. Одним з аргументів у цій дискусії можуть слугувати результати всіх переписів населення, що проводились у Росії (1897, 1917, 1920), в СРСР (1923, 1926, 1939, 1959, 1970, 1979, 1989), Австро-Угорщині (1890, 1900, 1910), Польщі (1921, 1933), Чехословаччині (1921, 1930), Румунії (1930): чисельність українців на території свого етнічного масиву завжди була більшою порівняно з іншими національностями та етнічними групами [5, с.91]. За Переписом населення незалежної України (2001), у країні налічувалось 47 млн. 541 тис. 700 етнічних українців, що підтверджує титульність українського етносу на цій землі. Зауважимо і те, що, на відміну від багатьох національних меншин, які проживають в Україні й мають свою материнську землю (росіяни – Росію, румуни – Румунію, поляки – Польщу і т.п.), в українців, окрім України, рідної землі, іншої землі немає. Ніхто не заперечує права етнічних спільнот,

які проживають в Україні, на вільний розвиток своєї мови, своєї культури, своєї освіти, от тільки українці, як титульна нація, дуже часто у цих правах бувають ущемлені. Варто також акцентувати увагу і на таких поняттях, як “громадянськість”, “громадянин” України. Енциклопедична література визначає громадянськість як “усвідомлення кожним громадянином своїх прав і обов’язків щодо держави, суспільства, почуття відповідальності за їхнє становище” [75]. “Новий тлумачний словник української мови” громадянство трактує як “належність особи до складу громадян якоїсь держави, що обумовлює її права й обов’язки щодо цієї держави”, відповідно, громадянин – це “особа, що належить до постійного населення якої-небудь держави, користується її правами і виконує обов’язки, встановлені законами цієї держави” [672]. У цьому контексті правомірним видається впровадження у суспільну свідомість таких словосполучень, як етнічний українець, українець російського походження, українець румунського походження, українець єврейського походження тощо.

Нам негайно потрібно позбутися тих негативів, які несуть антиукраїнську спрямованість, виховують безлику, безнаціональну, інертну особистість, такого собі “гвинтика”, інтеркультурного “всечеловека” (вислів А.Погрібного). Тому вищезгадана теза “Україна – для українців” (а для кого ж і ще, як не для громадян цієї держави?) нині, в умовах подолання багатьох стереотипів минулого, є національно необхідною. Обравши європейський вектор розвитку, варто пам’ятати про те, що кожній розвиненій європейській країні властивий культ своєї нації, шанобливого ставлення до своєї мови, збереження своїх національних особливостей. Наприклад, законодавством Франції передбачено високі штрафи за вживання в офіційній сфері чужоземних слів, відповідники яких є у французькій мові. У “Циклах американської історії” (1992) А.Шлезінгера читаємо: “Ми, американці, особливі обрані люди, ми – Ізраїль нашого часу, ми маємо ковчег свободи нашого світу. Бог визначив, а людство очікує, що звершимо щось велике. Решта націй повинна бути поза нами” (слова Германа Мелвіла).

Егоцентризм стає пріоритетом для багатьох націй і народів. Звернемося до прикладу нашого північного сусіда. Проект Доктрини освіти Російської Федерації у розділі “Основні цілі й завдання освіти” визначає “історичну спадкоємність поколінь, збереження і розвиток національної культури, виховання патріотів Росії”, серед основних завдань держави у сфері освіти виокремлюється “збереження і розвиток значущості російської мови як одного з об’єднуючих чинників багатонаціональної російської держави”. Цікавим у цьому контексті видається й аналіз підручників з історії Росії, виданих у добу демократії. Національні кумири росіян: Петро I, Олександр Невський та інші постають як творці держави, національні оборонці, мужні, сильні духом особистості (ніде і згадки немає, що, наприклад, Петро I був самодуром і розпусником, п’яницею,

занапастив тисячі невинних людей, розіп’яв Україну). Деяким нашим науковцям варто було б повчитись як і де розставляти акценти у написанні підручників з історії вітчизни, оскільки викладання історії України ще й сьогодні відчуває на собі вплив імперського минулого: діяльність С.Петлюри, С.Бандери, Р.Шухевича оцінюється подекуди тенденційно, виключно у негативному світлі, подвиг людей, які виборювали українську державність, відстоювали нашу незалежність, свідомо замовчується або ж трактується у світлі колишніх радянських ідеологем, наприклад діяльність ОУН–УПА. Постає риторичне запитання: кого ж ми виховуватимемо, коли національних героїв, людей, які боролися за волю України, довгий час, а подекуди й нині, називаємо зрадниками й бандитами. Досить небезпечними є закиди на кшталт того, що “українська повстанська армія заплямувала себе співробітництвом з окупантами”. Коментуючи цю тезу, потрібно відштовхуватись від історичних фактів, які максимально відповідають істині, розглядати їх у контексті причинно-наслідковості, адже “співробітництво” значною мірою було вимушеним, ситуативним. Оскільки головною метою ОУН було досягнення незалежності України, а Москва (як і Берлін) ідею української державності відкинула, провідники ОУН пішли у в’язниці, на тортури, мученицьку смерть, але окупаційному режиму прислужуватися не стали.

Свого часу видатний український педагог Г.Вашенко зазначав, що “основною проблемою всякої педагогічної системи є виховний ідеал як мета виховання. Від того, як розв’язується ця проблема, залежить розв’язування таких проблем, як система освіти й виховання, зміст і методи навчання і т.п.” [6, с.11]. У виборі ідеалу людини велику роль, на думку просвітителя, мають відігравати традиції, відмовлення від них “саме в цьому пункті” означало б відмовлення від своєї національності. Традиційний ідеал людини – це “не вишивана сорочка, яку людина може скинути і все ж таки залишитись українцем. Ідеал людини – це те найкраще, що створив народ в розумінні властивостей людської особистості та її призначення” [6, с.103]. Виховні ідеали українців традиційно духовно високі й повинні стати прикладом для наслідування сучасною молоддю (українські лицарі, козаки, гайдамаки, січові стрільці, повстанці, державні мужі, видатні сини й доньки України).

Українська система виховання нині потребує нових орієнтирів, нових історичних акцентів: потрібно якнайгрунтовніше вивчати, досліджувати, пропагувати в учнівському середовищі знакові події нашого героїчного минулого, діяння знаних у всьому світі видатних особистостей України: Я.Мудрого, В.Мономаха, І.Мазепи, П.Скоропадського, М.Грушевського, В.Вернадського, Анни Ярославни, королеви французької, княжни Гальшки Острозької, Марусі Чурай, Соломії Крушельницької та ін.

Національна свідомість, політична культура, ерудиція сучасної молоді вкрай низькі. Проведене у січні 2005 року опитування старшокласників загаль-

ноосвітніх шкіл м. Чернівці (в опитуваннях було задіяно 60 учнів 9–11 класів на предмет ціннісних орієнтацій, духовного світу, українознавчих знань висвітлює певні негативні тенденції. Переважна більшість респондентів (80%) не змогли назвати жодного українського композитора, серед корифеїв українського музичного мистецтва 20% виокремлює М.Лисенка, В.Івасюка, П.Дворського та Ю.Рибчинського (в одній з відповідей – Ігор Рипачинський). Улюбленими естрадними виконавцями 90% опитаних є Ф.Кіркоров, К.Меладзе, А.Губін, О.Малінін, К.Лель, 10% захоплюються піснями І.Білик, А.Лорак, прізвища С.Ротару, С.Вакарчука, Т.Повалій були згадані лише в одній анкеті; 97% не змогли назвати жодного українського художника (двоє згадало Т.Шевченка, один – В.Тропініна). Серед відповідей старшокласників на запитання анкети “Ваша улюблена книга, улюблений кіногерой” вирізняється досить велика група, яка спонукає до роздумів: 13–16-річні підлітки захоплюються Гаррі Поттером, Робінзоном Крузо, бойовиками за участю А.Шварценегера, С.Сталлоне, Д.Лунгрена, дівчатам переважно подобаються П.Круз, М.Монро, П.Андерсон. Серед читацьких уподобань – “Гамлет”, “Ромео і Джульєтта” В.Шекспіра; “Маленький принц” С.Екзюпері; “Таємничий острів” Ж.Верна; “Одинадцять хвилин”, “Алхімік” П.Коельо; детективи Д.Донцової; тільки 3% опитаних назвали сучасних українських письменників, до яких віднесли Л.Костенку (“Маруся Чурай”, “Поезії”), О.Забужко (“Калинова солішка”).

Результати анкетування показують, що, у переважній більшості, молодіжне середовище зорієнтоване на кінопродукцію, естрадне мистецтво, книги позаукраїнського простору, тільки в окремих випадках ідеали для наслідування шукаються серед своїх співвітчизників, у кращих зразках національної культури. Опитування засвідчило, що 99% респондентів нічого не знають про УПА (один опитуваний згадав про “військове з’єднання, яке боролось за суверенітет України”), битву під Крутами; 70% не змогли назвати першого Президента УНР (25% назвали Л.Кравчука, 5% – М.Грушевського); 80% не мають ніякого уявлення про голодомори в Україні, 15% відповідей мають поверховий характер: “здається, було два після війни”, “голод був у 1939 р.”, “найтяжчий був у 1943 р.”, “голод штучно створили більшовики у 1917 р.”, “було три голодомори: 1917, 1920, 1930 р.”; 40% не знають авторів державного гімну “Ще не вмерла Україна”, серед відповідей переважали: “автор гімну Я.Вишенський”, “автор слів Жербицький”, “автори гімну – Верменський, Чубанський (варіації Щербицький, Вербовський, Вертинський)”. Тільки троє вірно вказали й автора слів, і автора музики. 95% не змогли нічого сказати про видатних українських громадсько-політичних діячів минулого (5% назвали М.Грушевського, І.Мазепу, Б.Хмельницького, В.Винниченка, в основному згадувались імена сучасних політиків: В.Ющенко, Ю.Тимошенко, В.Литвина, О.Зінченка, троє респондентів сюди ж зарахували також Н.Шуфрича, Л.Кучму

та В.Януковича. До представниць визначного жіноцтва України 70% опитаних віднесли Л.Українку, Л.Костенку, О.Телігу, Роксолану, 20% – Ю.Тимошенко, Я.Клочкову, Руслану Лижичко, О.Білозір; 10% – Н.Вітренко, Л.Кучму, С.Ротару, Л.Сандулесу, Н.Могилевську. Найбільший відсоток правильних відповідей дало запитання про відомих українських спортсменів, усі респонденти назвали прізвища Я.Клочкової, Л.Подкопаєвої, братів Кличків, А.Шевченка, С.Бубки, І.Гешка, І.Дерюгіної.

Блок питань, пов’язаних із мовною проблематикою, статусом української мови, побутуванням суржиків, дозволив виділити декілька закономірностей: 98% опитаних не чули про 10 статтю Конституції України, 65% не розуміють, що таке суржик. На питання анкети: “Чи згодні ви з висловом Ліни Костенко ... давні греки тих, хто погано говорив по-грецьки, вважали варварами. В цьому сенсі у нас суспільство всушіть варварське”, – 40% відповіли заперечно, обгрутовуючи свою відповідь судженнями на зразок “кожна людина має право розмовляти тією мовою, яка їй подобається”, “у нашому суспільстві поруч з російською побуває і українська мова, нею також спілкуються”, “ми не можемо називатися варварами, бо добре говоримо рідною мовою”, 45% респондентів згодні з поетесою, оскільки “в Україні дуже мало людей розмовляє українською”, “на вулицях чути суржик”, “люди цураються рідної мови”, “всі погано знають українську мову”, 5% не змогли визначитись у відповіді: “як з якого боку подивитися”, “і так і ні, не можу пояснити”.

Формування духовності, національної свідомості неможливе без знання своїх витоків, свого родоводу. Як показало опитування, генетичне коріння більшості респондентів може дослідити тільки до третього коліна (85%), 12% – до четвертого, всього 3% може простежити його до п’ятого коліна. Зате 70% опитаних зберігають сімейні реліквії і думають передати їх у спадок дітям (книжки, фотокартки, вишиванки, предмети побуту тощо). У відповідях на блок питань про традиційну культуру, звичаєвість, обрядовість українців практично всі опитані показали добрі знання календарної обрядовості, святкових обрядодій, розуміння основних морально-етичних категорій. Щодо державних свят суверенної України, то 95% респондентів віднесли до них День Незалежності, День Конституції, 5% зарахували сюди ж Новий рік, Різдво, Великдень, Купала, однак тільки двоє змогли вказати дати святкування. Старшокласники практично зовсім не знають народних дум, історичних пісень, 90% не змогли назвати жодної української колискової пісні, 10% у відповідях указували тільки “Ходить сон коло вікон” та “Люлі-люлі”.

Проведені дослідження свідчать про те, що значна частина старшокласників не знає або знає поверхово вищі здобутки української культури, досягнення вітчизняної науки, не може достатньо аргументувати відповіді на питання типу: “Чи потрібно сучасній молоді знати звичаї і традиції свого народу?”, “Що

таке суржик? У чому, на вашу думку, полягає його небезпека?”, “Розшифруйте зміст понять: національна свідомість, громадянськість, національні цінності” і т.п., має значні прогалини у знаннях із вітчизняної історії, літератури, географії України тощо. Ці негативні тенденції, на нашу думку, можуть бути подолані перш за все завдяки українознавчим підходам у навчанні й вихованні сучасної молоді.

Акцентуючи українознавчі засади виховного процесу сучасної загальноосвітньої школи, наведемо слова відомої української просвітительки С.Русової, яка ще на початку минулого століття писала про те, що “першою політичною і соціально-педагогічною вимогою кожного народу, який скидає з себе ланцюги, скидає ту кригу байдужості, якою було окуто його серце за часів утисків і пригноблення його вільної думки, його національної свідомості є рідна національна школа. Тільки така школа може виховати громадянську свідомість, почуття своєї людської гідності. Чужа школа, яка до сього часу панувала у нас в Україні, виховувала учнів-рабів, які в стінах школи мали зрікатися усього рідного, нехтувати усім тим, що вони поважали в рідній хаті, забувати материнську мову і ставати перевертнями, зрікатися рідного краю, рідного люду” [8, с.98]. Як уже зазначалось, тривале колоніальне минуле нашої держави породило хвороби національної пам’яті, деформації у сфері моралі, суспільної свідомості, загальнолюдських цінностей, особистих цінностей тощо. Тому думки С.Русової про націоналізацію школи залишились актуальними і для нашого сьогодення: “Підвалинами націоналізації школи бувають завше два начала: безпосередня націоналізація педагогічних засобів виховання і навчання, цебто – рідна мова викладу і зміна програми з тенденцією внести ті науки, які дають найбільш громадської національної свідомості, – історію і географію рідного краю і народне мистецтво – музика, співи, орнаментика; друга підвалина націоналізації школи – це єднання її з людом. <...> Ми всі так мало знаємо нашу Україну, географічної свідомості в нас так мало, а вона так потрібна нам – ми мусимо свідомо носити ймення українців” [8, с.296]. На жаль, і нині ще не освоєні нашим учительством багатющі пласти народної педагогіки, педагогічний потенціал зводу законів “Руська правда”, “Повчання Володимира Мономаха”, здобутки козацької виховної системи, кращі набутки вітчизняної педагогічної думки у сфері виховання: Г.Сковороди, Б.Грінченка, І.Огієнка, С.Сірополка, Я.Чепіги, Г.Вашенка та ін.

Потребують належної оцінки і деякі антиукраїнські тенденції, безчесні маніпулювання історичними фактами, очорнення видатних представників українського народу, тих, на кому тримається його духовність. Згадаємо хоча б анафему гетьмана І.Мазепи, шельмування його як зрадника і відступника, брудні наклепи, справжні пасквілі останніх років, масово тиражовані у загальноукраїнському масштабі на адресу Г.Сковороди, Т.Шевченка, Л.Укра-

їнки, О.Кобилянської, М.Коцюбинського, В.Симоненка, О.Гончара, І.Огієнка. Противники українського національного відродження намагаються всілякими способами дискредитувати наших духовних світочів, – сумнозвісна писанина О.Бузини “Вурдалак Тарас Шевченко” та стаття О.Каревіна “Копытца ангела / Тарас Шевченко: оборотная сторона медали” (“Киевский телеграф” від 17.05.2003 р.); наукоподібні версії про лесбійські стосунки О.Кобилянської і Л.Українки (Ю.Ключ “Лібідо поетеси” // Лель, 1995; О.Бузина “Была ли Л.Украинка лесбиянкой?” // “Киевские ведомости” від 13.09.1997); тенденційне трактування фактів біографії, власні домисли, огуда, наприклад у випадку з Г.Вашенком, якого безпідставно звинуватили у співробітництві з НКВД і гестапо (Г.Гілліг, М.Окса, В.Моргун “Г.Вашенко – “педагог от Бога”. – Мелітополь, 2000). Прикметно, що жодного доказу такого співробітництва автори не наводять, очевидно, маючи на меті скомпрометувати педагога, розраховуючи на те, що зронити сумнів у серця легковірних читачів – не професіоналів, не науковців надзвичайно легко. За 14 років незалежності ще й досі імена людей, які поклали своє життя за свободу України, чимало пересічних громадян, особливо східних регіонів, асоціює зі злочинцями.

Довгий час істинні домінуючі риси характеру українців підмінялись такими, які, в цілому, не притаманні нашому народу: мужність, лицарство, звитягу – боягузством, зрадою; самодостатність – заздрісністю; поетичність, романтизм – примітивізмом; відкритість, щирість, доброту – недолугістю; врівноваженість, витримку – хитрістю, оманливістю, лукавством; честь, гідність, цноту – хтивістю, розпустою, вседозволеністю; прагнення до волі, свободи, незалежності – відступництвом, так званім буржуазним націоналізмом тощо. У російсько-українських взаєминах і донині існує чимало “білих плям”, зумовлених певними історичними обставинами, які на довгі роки визначили відповідну політику Москви щодо України, зверхнє ставлення “старшого брата” до “молодшого брата”, якого протягом століть нищили не тільки фізично, але й духовно, забороняючи право на освіту рідною мовою, рідну книгу, театр, український інформаційний простір та ін. Радянською ідеологією культивувався суспільна думка про наукову неспроможність української національної еліти, меншовартісність української культури, пальму першості росіян у спорті, наукових відкриттях, мистецьких здобутках і т.п. До речі, чимало досягнень українців у всіх галузях науки і культури безсоромно зараховувалось до “общерусской” скарбниці, успіхів радянського союзу (математик Михайло Остроградський, фізик Степан Тимошенко, економіст Михайло Туган-Барановський, геохімік Володимир Вернадський, художники Ілля Рєпін, Володимир Боровиковський, письменники Микола Гоголь, Володимир Короленко, педагог Костянтин Ушинський, композитор Петро Чайковський, творець перших запалювальних бойових ракет Олександр Засядко, авіаконструктор Архип

Люлька, конструктори космічних кораблів Костянтин Цюлковський, Сергій Корольов, лінгвіст Олександр Потебня (детальнішу інформацію див. у книзі Є.Сверстюка “Блудні сини України”) або ж інших країн чи взагалі замовчувались, прирікалися на забуття (Павло Русин, Юрій Дрогобич/Котермак, Стефан Яворський, Олександр Архипенко, Євген Маланюк, Олександр Кошиць та ін.).

Однак відомо, що, наприклад, освіта у росіян постала з часу приходу до Москви українських учених. Освітній стан Москви у XVII ст. мав “брак не лише будь-якої освіти, але й навіть перших понять про науки” (див. працю С.Сірополка “Історія освіти в Україні”. – К., 2001). Вивчення іноземних мов, читання чужомовних творів московські книжники сприймали як збезчещення віри, науку вважали за “плід диявола”. Україна ж у той час досягла суцільної грамотності населення, XVII ст. в історії української педагогіки І.Огієнко визначив як “золотий вік нашого письменства, нашої науки. <...> Київ став центром української науки, її Афінами, став нашим Парижем, “розумною головою”. Іноземці, які побували в Україні, захоплювалися високим рівнем її культури, освіченістю населення. Так, грек Павло Алеппський, що подорожував країною в 1654 та 1656 рр., у своїх дорожніх нотатках відмічав, що українці “гарні знавці риторики, логіки, високої філософії, ... всі вони, за малими винятками, навіть здебільшого їх жінки та діти, вміють читати та знають порядок богослужби та церковний спів”. В Україні в “віки XVI – XVII була сила друкарень, і вони книжками своїми вкрили увесь наш край” [9, с.112]. Не дивно, що високорозвинена українська педагогічна культура благотворно впливала на розвиток освіти, педагогіки багатьох країн світу, у тому числі й московської. За свідченням І.Огієнка, сановиті особи запрошували до дрімучої Москви освічених українців, учителів, науковців, церковнослужителів, пропонуючи їм високі посади, високу платню, всіляку підтримку: “Ще в половині XVII віку, р.1649 українці заклали в Москві першу в Росії організовану школу” [9, с.120], протягом XVII–XVIII ст. заснували тут чимало освітніх закладів: Слов’яно-греко-латинську академію (викладали тут виключно українці), Казанську духовну академію, Новгородську семінарію, Слов’яно-латинську школу у Смоленську, семінарії у Ярославлі, Володимирі та інших містах, багато зробили для розвитку нової московської літератури, впровадження досконалої орфографії, започаткували театри. Наша книжка “вкрила всю Росію од Вологди до Астрахані. <...> Нашу українську книжку в Москві шанували і охоче читали” [9, с.131]. Українці, як бачимо, допомогли своєму північному сусіду закласти науку, школу, мистецтво, щиро віддавали свої сили, розум, уміння, досвід, таланти. До речі, для навчання дітей царської фамілії кликали виключно українців, оскільки вони вважалися найкращими педагогами. Високий стан української культурності, науки й школи, за висловом В.Винниченка, був

“зразком і вчителем напівазійської Москви”. Серед тих, хто плідно працював на благо московської освіти, науки, культури, назвемо імена таких відомих українців, як Єпифаній Славинецький, Данило Туптало, Феофан Прокопович, Семен Полоцький та багато інших. “Український вплив широкою річкою покотився на Москву і дедалі він ширше все більше і більше. Українці принесли з собою всю свою велику культуру, і вплив їх одбився на Москву на всьому житті. Він одбився на будівлі, на малювання, на одержі, на співах, на музиці, на звичаях, на праві, на літературі і навіть на самій московській мові. Все життя складалося тоді так, що ставало не можливим прожити без українця. Всяких ремісників доставали з України; до Москви їздили наші ковалі, гончарі, каретники, шевці, злотники, кахлярі і т. ін. < ... > Вплив український на московську церкву був таким великим, що на Москві по церквах скрізь запанувала українська вимова і ця вимова лишилася тут аж до початку XIX віку, а де в чому вона осталась аж до нашого часу” [9, с.133, 136].

Загальновідомим є те, що пізнати світ без пізнання Батьківщини, своєї культури неможливо, адже ще з дитинства людині притаманне сприйняття чужого й далекого через близьке, відоме, рідне. Як писав Г.Сковорода “кожен повен пізнати свій народ і в народі пізнати себе”. У різні історичні часи Україна робила досить помітний внесок у розвиток світової цивілізації, світової культури. Однак важко знайти іншу націю, крім українців, яка так мало знала б про себе і про свою країну. Київська Русь доби середньовіччя була процвітаючою, впливовою державою Європи, з розвинутою економікою, багатою культурою, широкими торговими й політичними зв’язками. За свідченням давньогрецьких істориків, увесь середньовічний світ годувався українським хлібом, починаючи з XVI ст. Англія, Франція, Іспанія та багато інших країн Європи закуповували у Київській землі зерно, вишукані вироби місцевих майстрів, різноманітні побутові товари. Європейцям були відомі галицько-волинські літописи, друквані книги. Великі князні київські ставали королевами Англії, Франції, Германії. Відомо, що донька Я.Мудрого, яку насильно видали заміж за французького короля Генріха I, дуже тужила за рідною домівкою, оскільки Париж на той час був великим селом, провінцією, а багатий Київ – столицею великої держави. Як жінка ерудована й освічена, Анна нудьгувала і плакала у цій глухомані. До речі, на своїх листах вона завжди ставила підпис, король же Франції – хрест, бо не знав грамоти. Цікавим є і той факт, що Анна Ярославівна привезла із собою у Францію перекладене старослов’янською мовою Євангеліє, на якому французькі королі при отриманні влади довгий час приймали присягу. Українці дали людству способи обробітку землі, освоївши чорноземи по всій землі, дали хліб; створили найкращу народну пісню; розробили теорію космічних польотів і успішно

втілили її у життя (К.Цюлковський, М.Кибальчич, С.Корольов); створили багатомоторні літаки-гіганти, сконструювали гелікоптер (І.Сікорський), нове покоління транспортних літаків (О.Антонов). Зауважимо, що на літаках Антонова встановлено 372 неперевершені світові рекорди.

Навіть такий, далеко не повний, перелік досягнень українців показує, що нам по праву є чим гордитися, наші здобутки потрібно повсякчас пропагувати широкому загалу через засоби масової інформації, активне впровадження українознавства у сферу освіти і виховання. У практиці виховної роботи загальноосвітньої школи доцільно використовувати різноманітні методи, форми українознавчої роботи з учнями, включати школярів у різні види діяльності. Одним із вагомих аспектів виховної роботи із старшокласниками повинно стати дослідження широкого кола таких українознавчих проблем, як: історія молодіжного руху в Україні (самоврядування молоді у січових, козацьких школах; молодіжні об'єднання Буковини, Галичини, Закарпаття); традиції українського державотворення (Київська Русь, Галицько-Волинська держава, козацько-гетьманська держава, Конституція Пилипа Орлика, УНР), порівняльне вивчення культур (Україна – Росія, Україна – Польща, Україна – Румунія, Україна – світ); ідеологічний та етнічний геноцид в Україні (причини та наслідки колективізації, голодомори, нищення культурних осередків, розгром церковних інституцій, боротьба з “буржуазними націоналістами”, лінгвоцид); краса рідної природи, історичні й культурні пам'ятки України, національні святині (печера Довбуша, Кам'яна Могила, Софія Київська, Чернеча гора, Криворівня, Нагуєвичі, Хотинська фортеця, Резиденція буковинських митрополитів та ін.). Пізнання українознавчих вартостей допомагає молодим людям визначити правильні життєві орієнтири, бути чесними, відповідальними, порядними, свідомими громадянами своєї держави.

Ефективними формами роботи з учнівською молоддю традиційно є: фольклорно-етнографічні експедиції (стежками рідного краю, пісенна Буковина, легенди Гуцульщини, полтавські рушники); зустрічі з представниками культурної еліти (письменниками, вченими, митцями), ветеранами УПА, народними умільцями; перегляд науково-пізнавальних відеофільмів, наприклад, “Невідома Україна. Нариси нашої історії”; обговорення кінофільмів, книг, резонансних публікацій; різноманітні конкурси (на кращого знавця вітчизняної історії, сучасної української літератури, усної народної творчості, кращого декламатора, виконавця українських пісень); виставки творчих робіт (лозоплетіння, вишивка, гончарство, витинанка, писанкарство); написання рефератів із подальшим обговоренням (“Внесок України у розвиток світової культури”, “Етнопсихологічна характеристика українців і росіян”, “Стан української та російської жінки в давнину”, “Лексичні особливості української та російської мови”, “Писанка – самобутнє явище української культури”, “Дума

як особливий жанр українського фольклору”, “Творчість Катерини Білокур у контексті розвитку української національної культури”); участь у різноманітних гуртках (літературний, мистецький, історико-археологічний); інсценізовані дійства (“Андріївські вечорниці”, “Радуйся, Земле, коляда йде”, “Судовий процес над суржиком”); підсумкові проблемні теоретичні конференції (“Доктрина єдиного радянського народу – ідеологічний та етнічний геноцид українців”, “Голодомор 1932–1933 рр. – національна катастрофа України ХХ ст.”, “Будьмо уважні: тенденції грізні, – діалекти і суржик – явища різні!”, “Нескорена Україна”) та ін.

Таким чином, реалізація українознавчих підходів у практиці виховної роботи сучасної загальноосвітньої школи потребує наголошення певних важливих моментів: більш активного впровадження у виховний процес українознавства, належного осмислення його педагогічного потенціалу і побудови на цій основі відповідних педагогічних технологій, урахування особливостей змістового наповнення: як фольклорно-етнографічних, так і етнологічних, що допоможе подолати численні стереотипи минулого, сприятиме ефективному вирішенню тих завдань, які нині постали перед суспільством: виховання вільної, з почуттям національної гордості та гідності людини, свідомої особистості, достойного громадянина України.

1. Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ ст.)”. – К., 1994. – 61 с.
2. Навчально-виховні програми з українознавства. – К., 2001. – 330 с.
3. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. – Львів, 1996. – 216 с.
4. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 3–4 класи. – К., 2003. – 296 с.
5. Вівчарик М. Україна: від етносу до нації. Навч. посібник. – К., 2004. – 239 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К., 1997. – 376 с.
7. Новий тлумачний словник української мови: В 4-х т. – К., 1999. – Т.1. – 910 с.
8. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава, 1994. – 181 с.
9. Русова С. Націоналізація школи // Вибрані твори. – К., 1996. – С.293–297.
10. Огієнко І. Українська культура / Упоряд. М.Тимошик. – К., 2001. – 342 с.
11. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К., 2001. – 24 с.

The article is about methodical aspects of Ukrainian studies are considered. Analyzing of value orientation pupil of secondary classes the author offers pedagogical technology of an effective utilization of Ukrainian studies in practice of work comprehensive school, are underlined the thesis that of Ukrainian studies helps to overcome stereotypes past, to generate national self-consciousness, to bring up the worthy citizens of an independent state.

Key words: national system of education, education, comprehensive school, educational ideal, orientation.

УДК 371 (71) (092) "19"

ББК 74.03 (7 КАН 9 = Укр.)

Оксана Палійчук

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ АНТОНІНИ ГОРОХОВИЧ

Стаття присвячена розкриттю виховного потенціалу дитячої літератури у творчій спадщині Антоніни Горохович. Автор аналізує функції літератури, визначені видатним педагогом, обґрунтовує необхідність виховання в дитини любові до книжки в сім'ї, школі, дитячих організаціях, розкриває погляди літературознавця на проблему вибору вартісної в ціннісно-виховному аспекті книги для молоді.

Ключові слова: функції літератури (інформаційно-пізнавальна, мовленнєва, розвивальна, виховна, стимулююча), "причини звернення людини до книжки", виховний ідеал, "отруйна" література.

В умовах існування України як незалежної держави чітко помітні дві домінуючі тенденції соціального розвитку: з одного боку – відродження національної самосвідомості українського народу, а з іншого – прагнення до інтеграції в європейське й світове співтовариство, глобалізація та інтернаціоналізація різних сфер матеріального та духовного життя. Аналітики відзначають, що нині в Україні має місце глибока цивілізаційна криза, яка зумовлена, перш за все, складністю завдань, які стоять перед українським суспільством, а також неготовністю його громадян до вирішення цих завдань. Найгострішою з проблем нашої держави є переорієнтація цінностей, яка проявляється в небаченій деградації людського духу, кризі моралі. виправити ситуацію зможуть спільні зусилля основних ланок суспільства – сім'ї, школи, громадськості, спрямовані на прилучення молодого покоління до загальнолюдських цінностей, виховання юних громадян засобами культурно-національного надбання. Провідні усталені матеріальні та духовні цінності, що відображають менталітет народу, розкриті в бездонній скарбниці української літератури.

Проблеми впливу літератури на виховання дітей у своїх працях розкривали видатні педагоги К.Ушинський, О.Духнович, С.Русова, Х.Алчевська, Б.Грінченко, І.Франко, В.Сухомлинський, М.Стельмахович. Сьогодні ціннісний потенціал творів для дітей досліджують О.Савченко, М.Вашуленко, Н.Скрипченко, Л.Луцик, М.Проць, А.Савшак та ін.

Ролі літератури в становленні особистості дитини приділяла багато уваги в численних статтях видатний педагог, літературознавець, одна з творців української виховної системи в діаспорі Антоніна Горохович (1913–1997).

Тому метою нашої статті є визначення виховного впливу літератури в процесі становлення особистості дитини у творчій спадщині Антоніни Горохович.

Могутнім чинником у боротьбі "за впливи" на людей Антоніна Горохович уважає друковане слово у всіх його формах – книги, періодика, преса, різні види реклами. Основне місце в цьому переліку відводить книжці [2, с.70].

Палійчук Оксана. Виховний потенціал дитячої літератури...

Одними з найосновніших критеріїв визначення багатства духовної культури народу, на думку вченої, були і є любов до книжки в людей, наявність у народі великої кількості митців – літераторів, бібліотек, видавництва. Педагог переконана, що ставлення людини до книжки впливає з культурної потреби в читанні, тому й значна кількість її статей присвячена цій проблемі. Вона визначає основні причини звернення людини до книжки: жадоба знання; наукова цікавість; інтелектуальний інтерес; амбіція досягнути вищій щабель знання, щоб "вирізнитися понад пересічність"; осягнення "поводження в житті"; здобуття матеріальних благ; бажання потіхи, розради, забуття, приємного відпочинку (інтелектуальна розвага) [2, с.70–71].

Антоніна Горохович звертає увагу на особливо шанобливе ставлення до книги в українців, про що свідчить українська література, де книга оспівана й прославлена як джерело духовних вартостей. У літературі зберігається весь досвід не тільки окремого народу, а й усього людства.

Знайомлячись із літературними творами, пише вчена, діти пізнають героїв, співпереживають їх конфлікти, збагачуються досвідом їхнього життя, піддаються впливам ідейного спрямування книжки, переживають духовне піднесення, коли захоплені добрими вчинками, і, навпаки, відчують відразу до зла та тих, хто його чинить. Тому педагог наголошує на важливому значенні літератури у формуванні світогляду й характеру людини: "Кажуть, що література – це підручник життя. У дитячому та юнацькому віці навчальна й виховна місія літератури справді незамінна, бо вона часто стає вирішальною силою, спрямовує дітей і молодь до ідеалу та визначеної ним життєвої мети" [6, с.59].

Учена визначає функції літератури в становленні особистості дитини:

1. Навчальна:

– Інформаційно-пізнавальна. Педагог називає читання віконцем, яке відкривається перед дитиною тоді, коли починається "запопадлива" праця над словом, через яке діти бачать і пізнають світ, а також самих себе [4, с.48]. Антоніна Горохович уважає літературу духовною історією народу, джерелом пізнання минулого й сучасного. Особливою складовою української літератури вважає народну творчість: "Пізнавальна і виховна роля нашого фольклору давно відома. Недаром фольклор наш називають народною мудрістю і педагогікою" [6, с.60]. На думку вченої, зрозуміти певну подію чи явище, пізнати краще історичні події, значення їх у житті окремої людини чи народу допоможуть твори класиків літератури, де за допомогою "барвистої" мови розкривається яскрава індивідуальність цілого народу, його характер, своєрідний спосіб мислення, уподобання, звичаї [6, с.61].

– Мовленнєва. У процесі читання, уважає педагог, діти засвоюють техніку не тільки самого процесу читання, а й техніку мовлення, коли "вчуватимуться" в правильні граматичні й лексичні звороти, засвоюватимуть правильну будову

речень, пізнаватимуть своєрідний український спосіб “словесного вираження”, “мистецтво пластичного зображення через слово”. Вони засвоюють знання граматики, фонетики, епіки та інших особливостей мови [5, с.12].

2. Розвивальна:

– Розвиток психічних процесів. У процесі спілкування з книжкою в дітей народжується здібність відчувати красу слова, поетичного образу. Без відчуття краси слова неможливо відчувати красу навколишнього світу, бо серце й свідомість дитини сприймають світ під впливом слова, яке вона переживає і вживає у своїй усній і писемній мові, яке стає її власністю. Навчившись відчувати красу, дитина краще сприймає світ, а одночасне пізнання розумом і серцем – це винятково складна й тонка справа. Захоплені красою сюжету, учинком героя, діти вчать аналізувати події, явища, поведінку персонажа, його думки, почуття, оцінюють їх, роблять висновки, припущення, знаходять причинно-наслідкові зв'язки. Крім того, вони розвивають зорову та емоційну пам'ять, творчу уяву.

Читаючи, наголошує педагог, діти отримують особливу нагоду збагачувати словник, а читаючи класику, молодь удосконалює своє мовлення, позбуваючись тих трафаретних висловів, які засмічують, збіднюють мову та послаблюють її вартість і красу [5, с.12];

– Розвиток емоційно-вольової сфери. Антоніна Горохович пише, що емоційний стан підлітка залежить від того, що є змістом його думок. Культура емоцій починається з розвитку культури відчуттів, сприймань. Діти тоді мають ширший і глибший діапазон емоцій, коли вони емоційно переживають красу природи, а також красу мистецтва, в якому особливе місце займає література. Тут важлива роль належить поетичному слову, яке виховує емоційну чутливість, здатність небайдуже переживати не тільки прочитане, а й події реального життя. Читання літератури сприяє виробленню сили волі, привчає до систематичної праці над собою.

3. **Виховна.** Антоніна Горохович вважає книжку одним із найважливіших засобів виховання особистості, “бо з книжки починається духове життя, самовиховання” [7, с.2]. Література, різнопланова за змістом, покликана “плекати” дитину у всіх напрямках. Вона, поруч із мовою та релігією, є визначальним чинником національного виховання.

Читачі часто “несвідомі того, як вони духовно збагачуються, як поширюються і загострюються їхні погляди на життя, як стають їхні уподобання тоншими й досконалішими” [3, с.8].

Література, на глибоке переконання педагога, повинна віддзеркалювати виховний ідеал, до якого має прагнути читач. Ця якість чітко помітна в історії української літератури. У пам'ятках Київської Русі “Поученні Володимира Мономаха дітям” та “Слові о полку Ігоревім” зображена залежність долі людини й цілої країни від етичних вартостей провідника народу, від його високої християнської етики.

Постать Володимира Мономаха служить зразком виховного ідеалу, вражає гуманністю, мудрістю, шляхетністю володаря, високою вимогливістю до себе, ніжністю й тонкістю душі. Образ Ярославни в “Слові” – втілення багатолітніх уявлень українського народу на постать жінки – вірної, люблячої, здатної до посягати і героїства [2, с.68]. Найяскравіші представники нової української літератури, на думку Антоніни Горохович, здійснили інтерпретацію українського світогляду – це Шевченкова “вольна сім'я”, Франкове “Боже післанництво” України, український ідеалізм Лесі Українки, її тлумачення індивідуалізму, який має служити для оборони національної правди. Сучасна література теж повинна служити засобом вираження виховного ідеалу суспільства.

4. **Стимулююча.** Педагог бачить вічну вартість книги в тому, що її головним завданням є “творити ілюзію вищої дійсності”, тобто уявного майбутнього кращого життя, за яким усі ми тужимо і за яке борються “ідейні люди”. При читанні “вартісної книжки збуджується туга читача за кращим ідеальним світом, чи за досконалішою людиною” [2, с.73]. Знайомлячись із позитивним персонажем, дитина захоплюється його вчинком, рисами характеру, намагається уподібнитись йому, “копіює” його, бажає стати кращою.

Проте науковець стверджує, що не кожна книга здатна виступити засобом реалізації визначених функцій. Адже, “поруч правдивої, культурно вартісної книжки, існує й “література”, що своїм завданням ставить не добро людства, але сприяння розвитку злих звичок, негативних рис характеру людини” [2, с.71]. У нашому зматеріалізованому світі цією категорією літератури спекулюють люди, які прагнуть матеріально збагатитися.

Постійно працюючи з дітьми, Антоніна Горохович дуже добре знала їх уподобання й інтереси. Її турбувала зміна орієнтирів у виборі літератури для читання серед дітей та молоді. Учена констатувала, що дітям другої половини ХХ ст. більше до вподоби комікси, бестселери, фантастика з елементами жахів (можемо тільки сказати, що ситуація не тільки не змінюється, а, навпаки, погіршується на початку ХХІ ст.). Причину цього педагог бачить у деградації моралі, вічних цінностей, занепаді духовності “високоцивілізованого” світу.

Посилаючись на відомих психологів, Антоніна Горохович вважає комікси й бестселери “особливо отруйною” для молоді літературою, бо вони є стимулом злочинів малолітніх, розвивають нахили до брутальності, жорстокості, садизму, збуджують підступність, погорду до людського життя [2, с.71]. Тому вчена закликає батьків і вчителів дуже серйозно ставитись до вибору літератури для дітей. На думку літературознавця, треба надавати можливість молоді бачити літературу у всій повноті, очима сучасника, не сконцентрованою тільки на певному часі й на певних проблемах, але поза часом, бачити найкращі твори попередніх сторіч чи тисячоліть і твори нашого часу [1, с.7]. Педагог

рекомендує добирати такі книги, які схвилюють дітей своїм змістом, проте не таким змістом, що подає жахи й показує “геройство” злочину, але хвилює гуманністю, глибокою вірою героїв у перемогу вічних людських ідеалів правди, добра й краси. “Дитина, коли зворушиться доброю книжкою, буде її читати навіть десять разів у певних відступах часу” [3, с.8].

Отже, книга, “вартісна” література, є одним із найважливіших засобів виховання, носієм ціннісного надбання людства. Яскравим прикладом цього слугуватиме педагогічна спадщина Антоніни Горохович.

1. Волинянка. Проблеми літературної критики у сучасній Україні // Платовий шлях. – Торонто, 1972. – Ч.3(34). – С.4–11.
2. Горохович А. Батьки і діти. Накладом Союзу Українок Канади. – Вінніпег–Торонто, 1965. – 136 с.
3. Горохович Т. Діти і книжки // Промінь. – 1981. – Ч.3. – С.8–9.
4. Горохович Т. Праця над мовою вдома // Платовий шлях. – Торонто, 1977. – Ч.4(55). – С.48–49.
5. Горохович Т. Як прищеплювати любов і пошану до рідної мови? // Платовий шлях. – Торонто, 1973. – Ч.2(37). – С.9–14.
6. Пелех У. Роля літератури у вихованні // Платовий шлях. – Торонто, 1977. – Ч.2(53). – С.59–62.
7. Подруга Гребля. Допомога юнацтва дітям у році Дитини // Юнак. – 1979. – Ч.10 (193). – С.2.

The article is devoted to opening of educate potential of child's literature in the creative inheritance of Antonina Gorokhovych. An author analyses the functions of literature, certain by a prominent teacher, grounds the necessity of education at the child of love to the book in family, to school, child's organizations, exposes the looks of literary critic on the problem of choice of cost in valued-educate aspect of book for young people.

Key words: functions of the literature (information-cognitive, verbal, educational, boosting), “the causes the circulation of the person to the book”; educational ideal; the “venenating” literature.

УДК 373.2:781.7 (477) 398.8

ББК 74.100.2

Світлана Садовенко

УКРАЇНСЬКИЙ ДИТЯЧИЙ МУЗИЧНИЙ ФОЛЬКЛОР ЯК ЗАСІБ ОПІКИ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті уточнюються місце і роль українського дитячого музичного фольклору як засобу опіки та впливу на виховання дитини-дошкільника. Також конкретизуються питання соціалізації, креативності й розвивально-терапевтичної функції українського дитячого музичного фольклору.

Ключові слова: український дитячий музичний фольклор, національні традиції, дошкільне дитинство, опіка, виховання, духовне життя дитини, музично-ігрова діяльність, етнопедагогіка, креативна та розвивально-терапевтична функція, творчий потенціал, здібності, емпіричний досвід, розвиток, особистість.

В умовах розбудови національних основ українського державотворення виникає необхідність розробки нових шляхів формування національної системи освіти в Україні, що вимагає вдосконалення існуючих форм і методів виховного впливу на особистість підростаючого покоління. Як визначено в Законі України “Про освіту” (1991 р.), виховні та навчальні заклади повинні забезпечити пріоритетний розвиток високої моральності, художньо-естетичних цінностей та смаків дітей. Особливо актуальні ці суспільні вимоги для дошкільного етапу життя дитини, який є першоосновою соціокультурного становлення особистості [9, с.63–86].

Дошкільне дитинство – період накопичення знань і засвоєння їх за перевагою. Створення умов для формування особистості дитини, розвитку її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду, виховання любові до свого народу, поваги до національних традицій і звичаїв, рідної мови, шанобливого ставлення до родини приводить до збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини. Успішному виконанню цієї важливої функції сприяють характерні психологічні властивості і доцільно організований процес виховання дітей зазначеного віку. “Тільки нормально упорядковане дошкільне виховання дасть школі здорових і вихованих учнів”, – підкреслила С.Русова у далекому 1918 році [10, с.5].

Важливе значення в дошкільному дитинстві має музичне мистецтво, оскільки в ньому органічно поєднано те, що живе на підсвідомому рівні. У цей сенситивний період “входження” малюка в життя формуються мовленнєво-музична інтонація, лексика, відбувається емоційний і розумовий розвиток. Непересічна цінність у створенні умов для духовного, соціально-емоційного і розумового розвитку та виховання малюків належить українській дитячій народномузичній культурі, представленій двома пластами – фольклором, виконуваним дорослими для дітей (колискові, забавлянки або утішки, ігри, пісні, примовки, лічилки, казки, небилиці, пісні з казок тощо) і фольклором, який виконують самі діти (дитячі музичні ігри, прозивалки, лічилки, частівки, звуконаслідування, колядки, шедрівки, церковні коляди, веснянки, гаївки, пастуші ладкання). Дитячі та народні пісні, виконувани батьками для своїх дітей, відіграють основоположну для майбутніх поколінь виховну та розвиваючу етнопедагогічну функцію. Чим глибше закладається художньо-естетичний фундамент у дошкільному дитинстві, тим потужнішою буде соціокультурна віддача підростаючої особистості у майбутньому суспільному житті.

Неповторна гармонія людини й оточуючого світу знайшла втілення у своєрідній філософії українців – народній творчості. Діячі української культури Г.Сковорода, Т.Шевченко, І.Франко, Леся Українка високо оцінювали народно-поетичне багатство українського народу як важливий чинник опіки, виховання і всебічного розвитку особистості. Питання вивчення, збереження та попу-

ляризації українського фольклору, а тим більше дитячого музичного фольклору як засобу опіки і виховання дошкільнят, у наш час набувають особливого значення.

Актуальність проблеми, як ми вважаємо, обумовлена державними пріоритетами до застосування національних традицій як засобу опіки і впливу на виховання дошкільників; соціальною значущістю і недостатнім рівнем її теоретичного обґрунтування; потребою в оновленні змісту теоретико-методичних розробок музично-творчого виховання дітей дошкільного віку; недостатністю або взагалі відсутністю цікавих і зручних у використанні репертуарних музичних посібників, оснований на українському дитячому музично-ігровому фольклорі.

Метою нашої роботи буде уточнення місця і ролі українського дитячого музичного фольклору як засобу опіки та впливу на виховання дитини-дошкільника, конкретизація питань соціалізації, креативної та розвивально-терапевтичної функцій музичного фольклору.

Національні теоретико-методологічні основи застосування українських музичних традицій для розвитку та виховання дітей дошкільного віку розроблялися у різні часи вітчизняними педагогами В.М.Верховинцем, В.Г.Кукловською, С.Ф.Русовою [10], відомими зарубіжними дослідниками, музикантами і педагогами Б.Бартоком, З.Кодаї, К.Орфом [1].

Високо оцінювали дитячу творчість видатні вчені Л.С.Виготський [5], Б.М.Теплов [15]. Грунтовні дослідження музичних аспектів розвитку дітей дошкільного віку, що відбуваються у процесі формування навичок музичної та музично-рухової діяльності, методів і прийомів розучування їх із дітьми, здійснені Н.О.Ветлугіною, О.В.Кенеманом [4].

Проблемам естетичного розвитку дошкільників присвячено ряд психолого-педагогічних праць учених Є.В.Назайкінського [7], С.І.Науменко [8], В.Л.Макарова [6].

У теоретичних джерелах дослідників В.Т.Скуратівського [11], О.С.Смоляка [12, с.13] явище українських традицій розглядалося в цілому, вивчалися мистецькі та музичні традиції української фольклорної спадщини.

Велику роль у вивченні, дослідженні та систематизації дитячого обрядового фольклору відіграли вчені-фольклористи М.Гайдай, К.Квітка, Дм. Ревуцький, Л.Ревуцький, Г.Танцюра й ін. [16].

Однак, попри наявність значного масиву опублікованих праць, питання опіки та виховання дітей дошкільного віку засобами українського музичного дитячого фольклору у прямому його використанні недостатньо досліджено, що зумовлює необхідність подальших пошуків для цілісного і всебічного розв'язання проблеми. У теорії залишається невисвітленим педагогічний потенціал українських музично-ігрових традицій, потребують більш глибокого

вивчення та узагальнення науково-методичні аспекти використання їх у музично-ігровій діяльності дошкільників (розробка репертуару, його адаптація до віку дітей, сприятливі умови залучення малят до нього тощо). Невизначеними залишаються конкретні шляхи і засоби ефективного використання закладів позашкільної освіти для залучення дошкільників до здобутків української національної культури. Не вдосконалено є програма музичного виховання, у якій лише в окремих зразках подано український фольклор, а програма музичного виховання дошкільників у позашкільних закладах освіти взагалі не розроблена. Ця обставина загострює увагу до тих методичних шляхів, які дозволяють уточнити місце і роль українського дитячого музичного фольклору, на його засадах створити умови для опіки і виховання дошкільнят, конкретизувати питання соціалізації, креативної та розвивально-терапевтичної функцій дитячого музичного фольклору.

Цивілізоване суспільство завжди гармонійно поєднує національні й загальнолюдські норми, які свідомо привласнює людина протягом життя. Вони тісно пов'язані з морально-духовною культурою і виступають як духовні надбання самої людини. У вихованні особистості нормою поведінки служить її відповідність вимогам суспільства, до якого вона належить. Соціальними передумовами становлення особистості вважаються наявні в суспільстві ідеологічні утворення та соціальні інституції. Форми, у яких вони зафіксовані, містяться у філософських та етичних поглядах, законах, творах літератури і мистецтва та особливо у народній творчості, традиціях.

Перші заклади дошкільного виховання в Україні 1918 року мали назву дитячих захистків або захистів. Уже сама назва говорить про мету створення тих дитячих осередків – опіку й турботу, так би мовити, захист дітей. На той час це була одна з нових форм так званої санітарно-педагогічної інституції, злученої зі школою, в якій знаходили притулок діти найрізноманітнішого віку. До їх складу входили захоронки (“ясла”) для малечі до 4-х років, дитячий садок для дітей 4–7 років, школа для дітей 7–12 років. Цікавою особливістю тогочасного “Плану організації дитячих захистків (міських очагів)” було те, що “вся справа виховання і навчання повинна провадитись у наших українських захистах на національному ґрунті: діти співають свою рідну пісню, читають свою казку, люблять свою гру, кохаються в рідній мові” [10, с.134]. З перших кроків становлення програма закладів освіти розглядала застосування національних традицій як засіб опіки і виховання дошкільнят.

Процес засвоєння фольклорної музики дітьми дошкільного віку знаходить опору в наявності загальномузичного інстинкту, а також вимагає врахування даних природою схильностей і задатків. Дорослі виступають основним носієм соціального досвіду і культури, джерелом розвитку дитини. Діяльне засвоєння народної мудрості сприяє вдосконаленню індивіда через

власне саморозкриття. На основі дитячого музичного фольклору, який посідає особливе місце у духовно-естетичному вихованні та формуванні музично-естетичних уподобань, що визначають самобутність української нації, можлива реалізація основних принципів гуманізації, виявлення уваги, підтримки й поваги до особистості дитини-дошкільника.

Український музичний фольклор є “віддзеркаленням способу музичного мислення нашого народу” [14, с.4]. Спів і музика супроводжують людину з перших кроків її життя. Уся материнська любов, світ добра, краси і справедливості, який кожна мати, кожен народ прагнуть виплекати у своїх дітях, зосереджені у колискових піснях. Чуттєвий зв’язок між матір’ю і дитиною, що існує від дня народження немовляти, отримує правильне відбиття у зворушливо ширих і безпосередніх колискових піснях. Розраховані на одного слухача, вони набувають рис найінтимнішого жанру.

Пісня, яку наспівує мати біля колиски, передає материнську любов до немовляти, до рідної землі, української мови, розкриває привабливість навколишнього світу, в усій повноті віддзеркалює й осягає його духовну красу, глибину та розмаїття. Колісанки зачаровують безпосередністю, простотою, художньою досконалістю. За допомогою ніжного співу, лагідного слова немовля з молоком матері вбирає високогуманні стереотипи життєвої позиції людини. Невибagliвним рядкам милозвучних народних мелодій колискових притаманна заспокоювальна функція. Вони позитивно впливають на фізичний стан дитини, є своєрідним оберегом від напасті, гіпнотично діють на психіку. На базі колискових пісень виховуються у дитини такі першорядні якості, як доброта, чесність, порядність, працелюбність, шанобливе ставлення до батьків, любов до рідної природи, рідного краю, до людей, формується майбутній громадянин. На жаль, ці твори народного музично-поетичного мистецтва побутують сьогодні переважно в селах серед бабусь, прабабусь. Не кожна молода мама зможе пригадати хоч би одну колискову, яку вона співає своєму малюку. І це є проблема, що потребує вирішення.

Емпіричний досвід, який формується в дошкільному дитинстві, є насамперед емоційним. Природність українського дитячого музичного фольклору, в основі якого є гра, спонукає дитину-дошкільника до емоційної чуйності, активізації ініціативи, творчих дій. Змінюючи емоційний стан, він позитивно впливає на роботу мозку, облагороджує почуття, розвиває музичний потенціал, активізує енергетичні процеси організму, стає важливою передумовою загального розвитку та духовного становлення особистості. Унаслідок схильності дітей до емоційної діяльності та сприйняття музичного мистецтва як основного засобу дії на ці сфери закладається фундамент соціально-емоційного, загального розумового й духовного становлення індивіда.

Важливо, щоб заняття з дошкільниками викликали постійний інтерес до різних видів музичної діяльності, задоволення виконавством, а свята та підготовка до них не спустошували виснажливим тренуванням і заучуванням репертуару, а були природними, дарували тільки радість, захоплення від пісні, руху, танцю, створювали справжню ауру емоційного піднесення. Це можливо при використанні багатьох пісень календарних та обрядових свят і ритуалів, на яких даються перші уявлення про навколишній світ, формуються морально-духовні якості, особистісні цінності, розвиваються природні нахили дітей, артистизм, музичні здібності і здібності до музичної діяльності.

Український дитячий фольклор виконує компенсаційну функцію: голосовий апарат у дошкільнят ще не сформований, а дитячий народний репертуар дозволяє співати дітям без напруги й із задоволенням. Життєвого досвіду теж замало, його поповнює улюблена казка та її герої. Казка для дитини є чимось реальним, тим, що допомагає їй у доступному обсязі пізнавати дорослий світ почуттів та переживань. У малюків дуже розвинуті механізми ідентифікації, об’єднання себе з казковими персонажами і, як результат, – присвоєння собі їхніх норм, цінностей, зразків. Ототожнюючи себе з позитивним героєм з улюбленої казки, дитина має змогу повірити в себе, засвоїти людські моральні норми та цінності, вчиться розрізняти добро і зло, набуває духовності.

Народній казці притаманна креативна функція: здібність виявляти, формувати, розвивати і реалізовувати творчий потенціал особистості, її образне та абстрактне мислення. Фантастичний світ казки з його ірреальними, варіативними елементами дозволяє дитині шукати творчі рішення, органічно поєднуючи репродуктивні, стандартні, традиційні елементи з новими, креативними. У музичних казках або у музичних вставках, піснях із казок додатково розвиваються музичні здібності, образно-асоціативне мислення, здібності до музичної діяльності та інтерпретації, що позитивно впливає на емоційно-образний потенціал, загальний процес розумового розвитку особистості дитини-дошкільника.

Природною, на нашу думку, є розвивально-терапевтична функція українського дитячого музичного фольклору. Те, що колискові пісні мають, так би мовити, терапевтичну (заспокоюючу, лікувальну) функцію, ми вже говорили. Але інші види музично-ігрового матеріалу дитячого фольклору теж можуть заспокоювати, знімати стрес або, навпаки, звеселяти, додавати настроя, нести задоволення, тим самим, оберігати, опікувати дітей, одночасно виховувати їх на народній мудрості, додавати їм як фізичного, так і духовного здоров’я.

У народній творчості, піснях закодовано суспільні ідеали народу, його майже релігійну любов до землі, патріархальну шанобливість до батьків, священне ставлення до сімейного життя, романтичне звеличення кохання. Дитина повинна не тільки бачити або чути здалеку, а брати найактивнішу участь

у повноцінному житті, розвиватися і відчувати на собі вплив характерних рис дитячого фольклору, народної поезії, ігор, пісенної творчості, в яких передається накопичений віками досвід народу і червоною смужкою проходить обережне ставлення до дитинства і його майбутнього.

Отже, з аналізу природи дитячого музичного фольклору як найбільш емоційного виду мистецтва випливає, що він не тільки збагачує духовне життя, а викликає особливі почуття катарсису – специфічного емоційного стану у дитини-дошкільника. Емоційний стан загострює, робить більш яскравим сприйняття оточуючого світу та самого себе.

Особлива мова фольклору багата на світ почуттів, переживань, настроїв, думок людини, відбиває моральні ідеали, народну мудрість, що передається з покоління в покоління, вважається духовною пам'яттю культури народу, несе в собі великий виховний потенціал.

Базування процесів виховання та мистецького навчання дітей дошкільного віку в сучасних умовах на народних традиціях, святах, звичаях, обрядах, пісенно-ігровому фольклорі, на нашу думку, є головним чинником формування духовного світу, соціальної поведінки, особистісних цінностей.

Дитячий фольклор ґрунтується на грі та ігрових елементах, має багато ігрових творів. Гра зароджується у дитини в ранньому віці і є для дітей дошкільного віку основним видом діяльності, концентрації дитячої уваги, фундаментальним засобом пізнання світу, головною умовою духовного розвитку, який включає в себе етичний, релігійний та естетичний досвід людини, стимулом до творчості й креативних пошуків. Заохочуючи дітей до музично-творчої діяльності, український дитячий музичний фольклор піклується про малюків: вони не перенавантажуються, постійно отримують задоволення, знаходяться на емоційному безстресовому підйомі або заспокоюються, виконуючи чи слухаючи колискові пісні, повільні музичні твори.

Музичні заняття на засадах фольклору дуже ефективні для загального розвитку дитини, несуть розвивально-терапевтичні функції – діти починають раніше і чіткіше говорити, більш логічно мислити, краще володіти координацією рухів, вивчають рідну мову, що є запорукою майбутнього успішного навчання в загальноосвітній школі.

1. Баренбойм Л. Карл Орф и институт его имени // Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа: Сб. статей / Под ред. Л.А.Баренбойма. – М., 1978. – С.7–50.
2. Борисова Е.М. Современные тенденции развития психодиагностики // Прикладная психодиагностика. – М., 1997. – С.64–71.
3. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: Изд-во ИП РАН, 1997. – 548 с.
4. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Дошкольная педагогика и психология". – М.: Просвещение, 1983. – 255 с.

5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991. – 335 с.
6. Макаров В.Л. Методика обучения игре на фортепиано в подготовительном отделении и начальной школе – Харьков, 1997. – 120 с.
7. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 382 с.
8. Науменко С.І. Музично-естетичне виховання дошкільнят. – К.: Магістр-S, 1996. – 96 с.
9. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – 472 с.
10. Порадник дячам позашкільної освіти і дошкільного виховання. – Вип.1. // Видання Департаменту Позашкільної Освіти. – К.: Друкарня наслідн. Круглянського, Спаська №6, 1918. – 175 с.
11. Скуратівський В.Т. Святвечір. Нариси-дослідження: У 2-х кн. – К.: Вироб.-комерц. фірма "Перлина", 1994. – Кн.1. – 288 с.
12. Смоляк О. Весняна обрядовість Західного Поділля в контексті української культури: Монографія. – Тернопіль: Астон, 2004. – Ч.1. – 296 с.
13. Смоляк О.С. Весняна обрядовість Західного Поділля в контексті української культури: Монографія. – Тернопіль: Астон, 2004. – Ч.2 (нотний додаток). – 392 с.
14. Смоляк О.С. Український дитячий музичний фольклор: Підручник-хрестом. для викл. та учнів. – Тернопіль: ЛЛІЕЯ, 1998. – Вип.1. – 80 с.
15. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: В 2-х т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
16. Фольклорна веселка. Українські народні пісні для дітей. – К.: Музична Україна, 1989. – 147 с.

The article is focused on defining and more precisely the meaning and role of Ukrainian children's music folklore as method of care and education of pre-school children. The problems of folklore's socialization, creativeness, it's therapeutically functions and influence on child's development are under more concrete definition.

Key words: Ukrainian children's, music folklore, national traditions and customs, pre-school childhood, care, education, child's spiritual life, music and play activity, ethnopedagogics, creative, development and therapeutically functions, creative potential, abilities, empiric experience, development, personality.

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

ББК 74.03 (4 Укр)

УДК 371.671(09)

Віра Білинська

ЄВРОПЕЙСЬКІ СТАНДАРТИ В ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ ІЗ БІОЛОГІЇ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена розгляду шкільних підручників біології початку ХХ ст. в Україні. Проаналізовано тогочасні вимоги до підручників, на основі підручників біології О.Янати, В.Заленського, Й.Лімбаху визначено найбільш спільні риси українських, російських і польських підручників біології.

Ключові слова: шкільний підручник, навчальний матеріал, живі істоти, цікавий виклад, біологічні явища.

Шлях до європейської інтеграції, який обрала Україна, зумовлює необхідність значних змін в освітній галузі. Важливим кроком у цьому напрямі є створення нових шкільних підручників, які були б змістовними, цікавими для дітей, написаними доступною, а не академічною мовою. Щоб українські підручники якісно змінилися, необхідно враховувати досвід створення шкільних підручників у минулому.

Рекомендації про те, яким повинен бути шкільний підручник, знаходимо в працях, написаних на початку ХХ ст. вітчизняними вченими-педагогами: Г.Грінченком, М.Демковим, О.Комаровим, С.Русовою, С.Сірополком, С.Черкасенком, О.Іванчуком.

Проблемі шкільних підручників для початкової школи приділена значна увага в працях сучасних дослідників. Питання періодів становлення українських підручників із читання для молодших школярів розглядає Н.Кузьменко, змісту підручників для початкової школи початку ХХ ст. приділила увагу Г.Черненко, проблемі видання підручників цього періоду присвячені праці Н.Побірченко, внесок українських педагогів у розвиток підручникотворення досліджено Л.Березівською, підручники з природничих дисциплін початку ХХ ст. – Н.Кульчицькою, критично проаналізувала теоретичний і практичний матеріал підручників для народних шкіл періоду кінця ХІХ – поч. ХХ ст. С.Яворська.

У зв'язку з українсько-польським співробітництвом у галузі освіти, що його започаткувала угода між міністерствами освіти України та Польщі, цікавим є порівняльний аналіз українських, російських та польських підручників із біології.

Мета статті: визначити найбільш характерні спільні ознаки підручників із біології, виданих на початку ХХ століття українською, російською та польською мовами.

Для порівняльного аналізу використаємо підручники О.Янати, І.Верхратського, В.Заленського, Г.Боча, Й.Лімбаху.

Білинська Віра. Європейські стандарти в шкільних підручниках із біології початку...

Незважаючи на те, що на початку ХХ століття не існувало угод між міністерствами освіти та домовленостей про європейську освітянську співдружність, було багато спільного в національних системах освіти європейських країн, що зумовлювало подібні підходи в такій важливій справі, як створення шкільних підручників.

Незаперечним є той факт, що створити цікавий підручник із біології значно важче, ніж підручник із географії, тому вже в той час існували досить суворі вимоги до шкільних підручників із біології.

У статті “Природознавство в нашій середній школі” В.Шимкевич висуває такі вимоги до шкільного підручника з біології: “Центр вивчення природи повинен лягати на явища біологічні, як найбільш цікаві і тому найменш утруднені для пам’яті дитини. Підручники не повинні переважуватись сирим фактичним матеріалом, а будуватись на фізіолого-біологічній основі, яка дає ключ до розуміння анатомо-морфологічних особливостей” [3, с.187].

М.Мензбір уважав, що в підручнику повинен бути суто конкретний виклад матеріалу, мова повинна бути живою і зрозумілою, щоб не відлякувати учнів своєю догматичністю, а зацікавлювати [6, с.391].

Цікаві рекомендації щодо того, яким повинен бути шкільний підручник біології, знаходимо у львівському освітянському часописі “Музеум” за 1910 рік: “Шкільний підручник повинен бути коротким, зрозумілим і точним. Навчає вчитель, а не підручник. Підручник повинен служити для виконання учнями завдань удома і повинен містити матеріали, доступні для учнів” [7, с.511].

Польський методист В.Вайдович наголошував на тому, що “підручник вважається добрим, якщо він відповідає основним дидактичним засадам даного розділу науки та вимогам плану наукового” [10, с.222].

У працях російських і польських методистів даного періоду часто можна знайти латинський вислів (небагато щодо кількості, але багато за змістом): “Як учитель, так і автор підручника повинен узяти собі за девіз старе гасло “non multa, sed multum” [8, с.280].

Однією з найхарактерніших спільних ознак підручників із ботаніки початку ХХ століття є *погляд на рослину як на живий організм*.

У підручнику Г.Боча провідною є думка про те, що рослини – живі організми, які володіють обміном речовин, чутливістю, а головне – здатністю до руху. Останнє, за переконанням Г.Боча, є найпереконливішим доказом того, що рослина – живий організм: “Рослина приводить у рух своє тіло так легко й вільно, так витончено, як найспритніша тварина, тільки значно повільніше. Корені риються у землі у пошуках їжі, бруньки й пагони описують плавні кола, листя та квіти здригаються при зміні зовнішніх умов” [6, с.325].

Подібний погляд на рослину знаходимо в книзі українського ботаніка О.Янати “Рослина та її життя”, яка вийшла з друку російською мовою в 1914

році в Сімферополі. У 1922 році друге видання підручника було вже українським. Особливістю цього підручника є погляд автора на рослину як на живу істоту, що мало чим відрізняється від тварин. О.Яната вважав, що “рослини – це живі істоти, здатні, як і тварини, жити, рости, відчувати, рухатися, розмножуватися, що рослини мають спільне з тваринами походження й відокремилися від них у довгому процесі утворення та розвитку життя на Землі” [4, с.16].

Наголошує на тому, що рослини є істотами живими, також Й.Лімбах у польському підручнику з ботаніки, який був виданий у Львові в 1913 році. “Ботаніка” Й.Лімбаха є прикладом цікавого та доступного для дітей підручника, який призначався для молодших класів середньої школи. Підручник має оригінальну структуру. Він складається з двох частин, кожна з яких поділена на розділи, що відповідають назвам пір року. Автор розповідає про те, що являють собою рослини, як вони живляться, яку користь має з них людина. Наголошено на тому, що рослини є істотами живими: “Рослини, як і тварини, є істотами живими. Рослини не можуть змінювати свого місця, як тварини, і не мають чуття, але вони живуть” [9, с.3]. На відміну від О.Янати, який уважав що рослини мають органи чуття (почуття рівноваги, дотику, світла), автор польського підручника підкреслює відсутність органів чуття в рослин. Дуже гарно й доступно написано про те, де ростуть рослини, що вони потребують для свого існування, як пристосовуються до життя: “Рослина небагато потребує для життя, але без землі, повітря, води, світла, тепла жити не може. Не всі рослини вимагають цього однаково” [9, с.4].

Такі ж погляди мав автор російського підручника “Ботаніка для середніх навчальних закладів” В.Заленський: “Кожна рослина – жива істота, у кожній рослині ми можемо помітити різноманітні життєві явища. Рослини харчуються, ростуть, роблять самостійні рухи, розмножуються, виробляють у своєму тілі речовини, яких немає навколо них” [5, с.2].

Дуже просто й доступно пояснює автор дітям складний матеріал про форму клітин: “Ми вже знаємо, що і дуб, і сосна, і пшениця, та інші подібні рослини складаються з мільйонів клітинок. Ми можемо розглядати ці рослини як цілі держави; окремими жителями цих держав є маленькі, здебільшого, невидимі для ока клітинки. Як і в державі, що складається з людей, різні завдання виконують різні особи, так і в рослині, цій державі клітинок, – спостерігається розподіл праці, тобто: усі клітинки виконують різні обов’язки” [5, с.18]. Ця цитата з підручника дає уявлення про мову, якою він написаний. Вона дуже вигідно відрізняється від мови сучасних підручників.

Прагнучи зробити викладання біології науковим, цікавим та доступним для учнів, автори підручників особливо значення надавали мові, якою були написані книги. Живою, легкою, доступною для дітей мовою написані також підручники О.Янати, Г.Боча, Й.Лімбаха. Особливої уваги заслуговує польський підручник Й.Лімбаха. У ньому не тільки легка й доступна мова – усе, про що

йдеться в книзі, описано з великою любов’ю. Постійно відчувається ставлення автора до описуваних явищ. Підручник тут не тільки подає дітям відомості про рослини, а й виховує, прищеплюючи любов і бережливе ставлення до всього живого.

Спільним для українських, російських та польських підручників є намагання їх авторів дотримуватись принципу – від простого до складного, від відомого до невідомого, від конкретного до абстрактного.

Польський підручник Й.Лімбаха починається описом рослин, які знайомі дітям із повсякденного життя (барвінок, конвалія, суниця), з дерев саду (яблуня, груша, вишня), а закінчується описом екзотичних рослин, що ростуть у далеких країнах. Як видно з підбору матеріалу, дітей поступово вводили в життя рослин, знайомили спочатку з близькими й відомими рослинами, потім кругозір дітей розширювався і відповідно до цього їм ставало доступним більш широке коло явищ і питань.

В українському підручнику І.Верхратського для вивчення обрано рослини, які широко поширені в Україні та відомі учням. Автор зазначає, що більшу частину рослин, описаних у підручнику, легко можна знайти на екскурсіях: “Ніщо не підсобляє так пізнання ростей, як збирання живих ростей, їх одвітне засушоване для прихову в так званім зільнику. На прогуляках можна більшу часть ростей, описаних в тій книжці, легко найти” [1, с.231].

У російському підручнику В.Заленського теж вибрано для вивчення рослини, які знайомі дітям і які цікаві в біологічному плані.

Іншою спільною ознакою, яка простежується в українських, російських та польських підручниках, є вивчення рослин і тварин у найтіснішому зв’язку із середовищем, у якому вони живуть, з їх способом життя, впливом на них як зовнішніх, фізичних, факторів, так і організмів, що їх оточують.

Для всіх згаданих підручників характерний чіткий, виразний шрифт і висока якість малюнків. Окремо варто відзначити невеликий формат підручників, що теж вигідно відрізняє їх від сучасних підручників із біології.

Аналіз шкільних підручників із біології початку ХХ ст. дає можливість зробити такі висновки:

- найхарактернішою спільною ознакою підручників є погляд на рослину як на живий організм. Такий погляд ніс у собі природоохоронне начало, учнів любити й берегти все, що є живим на Землі;

- особливої уваги заслуговує простий і доступний виклад матеріалу, легка та жива мова, невеликий формат – усе те, що вигідно відрізняє їх від сучасних шкільних підручників;

- зазначені позитивні ознаки підручників із біології варто було б врахувати авторам сучасним підручників і теж узяти собі за девіз старий латинський вислів “non multa, sed multum”.

У зв'язку з викладеним вище доцільно згадати слова українського педагога Олекси Іванчука, написані рівно 100 років тому: "Підручник шкільний се велике і незвичайно важке діло, се не тільки підвалина і осередок шкільної науки, се підвалина під вироблення світогляду й знання. І тому уложення доброго підручника для ужитку шкіл – се річ о стільки трудна, о стільки важка. Нехай впорядчики нових підручників стаються дати до рук дітям книжку, яка їх передусім зацікавить, буде для них вповні зрозумілою і приноровленою до їх умового розвитку. Нехай поступенно відкриває книжка дитині величезні скарби, заховані в друкованім слові" [2, с.83].

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаємо в дослідженні підручників із природничих дисциплін, виданих на початку ХХ ст., та пошук можливості використання раціональних зерен із педагогічного досвіду минулого.

1. Верхратський І. Ботаніка на низші класи середніх шкіл. – Львів, 1905. – 238 с.
2. Іванчук О. Дещо про шкільні підручники // Учитель. – 1906. – Ч.6. – С.80–84.
3. Шульга І. Нариси з історії природознавства в Росії. – К., 1955. – 283 с.
4. Яната О. Рослина та її життя. – К., 1922. – 170 с.
5. Заленский В. Учебник ботаники для средних учебных заведений. – К., 1916. – 160 с.
6. Райков Б. Пуги й методи натуралистического просвещения. – М., 1960. – 483 с.
7. Bykowski L. Widomosci z zoologii dia klas nizszych szkol srednich I.Nusbauma // Muzeum. – 1910. – S.510–515.
8. Fulinski B. Zoologia dia klas wyzszych szkol srednich I.Nusbauma // Muzeum. – 1910. – Z.I. – 280–284 s.
9. Limbach J. Botanika dia klas nizszych szkol srednich. – Lwow, 1913. – 143 s.
10. Wajdowicz W. Botanika dia klas nizszych szkol srednich J.Limbacha // Muzeum. – 1914. – T.I.

The article deals with school manuals in biology at the beginning of the 20 th century. The demands to manuals of that time on the basis of manuals in biology by O. Yanata, V. Zaienskiy, Y. Limbach are analyzed, the most characteristic common features of Ukrainian, Russian and Polish manuals in biology are stated.

Key words: school manual, material to bestudied, living beings, interesting explanation, biologic phenomena.

УДК 371.59

ББК 74.04(2)42

Оксана Ворошук

САМОУПРАВЛІННЯ В ЖІНОЧИХ ГІМНАЗИЯХ ГАЛИЧИНИ (ПЕРША ТРЕТИНА ХХ ст.)

У статті проаналізовано роботу учнівського самоуправління в жіночих гімназіях Галичини першої третини ХХ століття. У ній визначено його основні завдання, форми й методи для виховання національно свідомих громадян.

Ключові слова: учнівське самоуправління, жіночі гімназії, учнівська громада, гурток, товариство, каса ошадності.

Наша країна потребує громадян, яким властиві ініціативність, самостійність думки, здатність здійснювати суспільний вибір, розвинене почуття власної гідності, творча активність. Відповідно в Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття), Концепції національного виховання пріоритетними напрямками освітньої реформи визначено формування соціальної активності та професійної компетентності особистості на основі соціальних умінь: готовність до участі в процесах державотворення, здатність до спільного життя й співпраці в громадянському суспільстві, готовність узяти на себе відповідальність, здатність розв'язувати конфлікти відповідно до демократичних приписів, здатність до самостійного життєвого вибору на основі гуманістичних цінностей, формування працелюбності особистості, її відповідальності за свої дії.

Важливу роль у вихованні людини нової доби відіграє учнівське самоуправління, значення якого в сучасних умовах зростає, а одночасно змінюються його зміст, форми та методи. На даному етапі розвитку системи освіти в житті школи учнівське самоуправління є самостійним соціальним інститутом, який забезпечує громадянське становлення особистості.

У сучасній педагогічній науці проблема учнівського самоуправління представлена досить широко. Так, механізм становлення розвитку самоврядування як результат процесу управління вихованням дітей у колективі відображений у працях Л.Гордіна, В.Коротова, М.Поташника, Г.Цибулька, В.Яценка. Різні форми організації самоврядування, шляхи підвищення його ефективності на засадах поєднання самодіяльності учнів і педагогічного керівництва, окремі аспекти гуманізації та демократизації взаємин у шкільному колективі розкриваються в роботах С.Білоусова, М.Красовицького, О.Мунтян, Г.Паперної, М.Сметанського, Б.Тютюна. Проблеми розвитку ідеї учнівського самоврядування у вітчизняній педагогічній теорії та практиці присвятили свої праці Б.Набока, Л.Тищенко.

Звертаються до проблем учнівського самоуправління, розкриваючи процеси, що відбуваються в Галичині, І.Андрухів, І.Курляк, Н.Сабат, Б.Савчук, Б.Ступарик, М.Чепіль та ін. У працях І.Курляк, В.Стинської, Б.Ступарика простежується ріст навчальних закладів у Галичині на початку ХХ ст.

Досліджуючи систему шкільництва Галичини початку ХХ ст., В.Стинська, стверджує, що в Галичині кількість навчальних закладів збільшувалась також за рахунок жіночих. Так, у 1909/1910 н. р. було 12 жіночих ліцеїв: один український у Перемишлі, 10 польських і 1 німецький. У новому шкільному році вже було 15 жіночих гімназій із правом прилюдності, у тому числі одна українська – Сестер Василянок у Львові. Крім цього, у 1911/1912 н. р. було 9 польських жіночих гімназій без права прилюдності [1, с.96]. Жіночі гімназії відіграли важливу роль, адже їх створення – це багаторічні домагання жінок

зрівняти їх із чоловіками в освітній сфері, це доказ того, що на початку ХХ ст. замість жінки “здегенерованої фізично і морально”, не здатної до жодного чину та ініціативи з’являється повноцінний член суспільства, здатний до активної життєвої позиції. Тому метою статті є дослідження питань, пов’язаних із питанням організації учнівського самоуправління в жіночих гімназіях краю [2, с.170].

Система учнівського самоуправління в жіночих гімназіях, як складова національного виховання, базувалася на принципах демократичного вибору “начальної старшини”, систематичній звітності з діяльності “начальної старшини”, розвитку самодіяльності вихованців, поєднанні діяльності виборних органів зі створенням тимчасових комісій для вирішення конкретних справ. Організація і діяльність учнівського самоуправління здійснювалася під безпосередньою опікою педагогів.

В учнівських колективах організувалася робота шкільних і класних господарів, самоосвітні й драматичні гуртки, співочі дружини, спортивні гуртки й гуртки з організації дозвілля, гуманітарні спілки, бібліотечні й контрольні комісії, мирові й дисциплінарні суди. Створювались шкільні каси ощадності й кооперативи [3, с.2–3].

Учніське самоуправління давало добрі результати в жіночих гімназіях. Там учениці відчували себе “господарками”, які несуть відповідальність за життя школи, класу. Молодь привчалася до організованого громадського життя. В учениць формувалось почуття національної свідомості й самосвідомості, політичної культури, дисциплінованості, почуття гордості за своїх колег і почуття господаря своєї школи. Учніська молодь залучалася до вирішення різних управлінських питань, до різних форм організаторської діяльності, а саме обговорення й прийняття рішень, складання планів роботи, розподілу доручень, обліку й контролю організаторської діяльності, аналізу роботи цілого колективу.

Для цілеспрямованої діяльності жіночих гімназій створювалися учнівські товариства та організації. З ініціативи учениць гімназій створювалися наукові гуртки, дівочий спортивний гурток, Маріїнський гурток, гімназійний Пласт, гімназійна крамниця, шкільна каса ощадності, учнівський кооператив.

Так, у Львівській приватній гімназії СС Василянок виховна робота була направлена на те, щоб розбудити в учениць ініціативу й зацікавлення до наукової й суспільної праці, а також уміти тою працею покерувати.

У 1911/12 н. р. з ініціативи учениць V і VI класів було заснований “Научний кружок”, який мав своє вибране на загальних зборах керівництво й діяв під покровительством педагогів. Гурток користувався великою популярністю серед учениць. Вони збиралися кожного тижня, організували виступи, дискусії [4, с.15]. Метою гуртка було “розширювати знанс між товаришками, а середниками до сього: бібліотека, відчити, реферати, дискусії” [5, с.41]. У гімназії по класах

діяли такі наукові гуртки: математичний, історичний, філологічний, природничий.

Освітній гурток ім. Лесі Українки учениці започаткували 8 листопада 1914 р. Завданням його було “плекати серед учениць пошану і любов до свого рідного” [5, с.42]. Управління гуртка ставило за мету “розширювати відомости з обсягу історії рідної літератури й культури в зв’язку з обговорюванням тих літературних і культурних явищ чужих народів, без яких потрібного знання поглибити не можна” [6, с.24]. Здобні учениці старших класів поширювали свої відомості з обсягу гуманістичних наук про особливості українського письменства й культури. Управління гуртка організувало виступи для учениць, які готували на загальношкільні свята.

Крім вищезгаданих гуртків у гімназії був “дівочий спортивний кружок”, “дівочий Пласт”.

Гімназистки-пластунки створили в гімназії “Пластовий полк ім. Марти Борецької”. До полку належало 94 учениці. Кожен клас мав окремий гурток, який мав своє управління. Пластунки систематично проводили збори, виголошували й обговорювали реферати на пластові теми, організували ігри та забави. Поза “пластовими вправами і прогулками” завданням гімназисток було підтримувати порядок між ученицями під час шкільних торжеств, концертів, вечорниць, що вони виконували зразково [6, с.25].

У гімназії, як школі монастиря, велику увагу звертали на релігійне виховання учениць. І щоб те релігійне виховання учениць поглибити, існувала Марійська дружина. Учасниці дружини організували сходини й різні релігійні торжества, передплачували ряд періодичних релігійних видань, мали свій власний прапор. З ініціативи учениць гімназії започатковано товариство “Християнської помочі” [7, с.154].

При гімназії діяла також гімназійна крамничка, “ведена кооперативою учениць улегшувала їм набування шкільного знадб’я й дрібних предметів поживи” [8, с.31].

Для наймолодших учениць гімназії було організовано “кружок прихильників пташок і рослин”. Учениці привчалися висаджувати вазони й доглядати за ними, готували годівнички для птахів.

Вивчення річних звітів роботи гімназії СС Василянок у Львові дозволяє зробити висновок, що на самих учениць покладено завдання “розбудити дух власної ініціативи”. Цьому завданню служать загальношкільні й класові гуртки, учнівські організації, а також “класова самоуправа”. Завданням її було “суспільне виховання учениць через працю їх самих під проводом опікуна чи опікунки класу” [7, с.154].

В іншій жіночій гімназії у Львові 1913/1914 н. р. в окремих класах було започатковано самоуправління. Прикладом є III клас. Самоуправа мала свій

статут, метою якого було “вдосконалення і вироблення характерів, перш за все викорінення шкідливих звичок, дотримання дисципліни, порядку, сумлінне виконання обов’язків і таким чином підготувати до серйозного ставлення до життя [9, с.71–72].

На чолі самоуправління стояла “Рада гмінна”, до складу якої входили: провідниця, секретарка, “скарбничка”. Рада вибиралася на три місяці серед членів управи. Вона проводила засідання, на яких вирішувалися біжучі справи, а також потреби ради. На кожне засідання учениці готували питання до ради. Члени ради готували й читали реферати. Дуже високо був оцінений реферат на тему “Поляки в січневі повстанні”, а в кінці засідання одна з учениць розказала про життя в Татрах на основі власних спостережень [9, с.72].

Секретарка вела хроніку класу. До “Ради гмінної” належало класне садівництво, обов’язок слідкувати за порядком у класі, навчанням учениць і за тим, щоб вони не списували домашніх і класних завдань, а на уроках не підказували.

Аналіз звітів цієї гімназії показує, що учениці окремих класів самі створили статут і дотримувались усіх його норм. Вони, під керівництвом своїх наставників, готувалися до подальшого життя в державі.

Велася плідна виховна робота в гімназії ім. Королеви Ядвіги в м. Львів. На терені гімназії працювало 10 учнівських організацій і 9 наукових гуртків. Керівники організацій і гуртків склали організаційний комітет, який добре виконував свої обов’язки. Так, керівники класових гуртків “допомоги колежанскої” створювали управління головної “допомоги колежанскої”, яке займалося веденням шкільної читальні, редагуванням шкільного часопису “Вогні”, керівництвом санітарної дружини, виступали посередниками між дирекцією й ученицями, між батьками й ученицями, а також ведення хроніки гімназії. Шкільну касу ощадності було організовано на підставі обов’язкового статуту, постанови якого учениці виконували дуже добре.

Учениці допомагали в будинках для бездомних, допомагали бідним родинам, збирали журнали й цукор для хворих та ін. На терені школи активно працювали шкільна каса ощадності й кооператив. Добре було організовано чергування в класах, у читальні, на території гімназії.

Силами учениць гімназії організовувались святкові обходи й урочисті академії, читання рефератів, святкові змагання учнівських хорів [10, с.156–164].

Головним осередком виховної праці в Перемишльській приватній жіночій гімназії були гуртки учениць. Серед них: “Марійський кружок”, читальня, “Пласт”, спартанка, шкільний кооператив.

“Марійський кружок” заснований у 1921 р. для того, щоб “розширювати і поглиблювати відомості з релігії та глекати культ Марії” [11, с.21]. Збори учениць відбувалися щомісяця. Учасниці кружка готували реферати, разом із педагогами брали участь у релігійних торжествах. До обов’язків учасниць гуртка

належало також прикрашувати шкільні каплиці та допомагати в підготовці шкільних релігійних обходів.

До управління шкільної читальні входили: голова, секретар, касир. Читальня мала власну бібліотеку й передплачувала такі часописи, як “Діло”, “Нову Хату”, “Світ”, “Світ дитини”. У жовтні 1927 р. читальню відвідав поет і професор Б.Лепкий. У грудні заходом читальні було організовано концерт на честь Ольги Кобилянської, а весною великий концерт на честь Тараса Шевченка. На зборах читальні відбувались читання рефератів на різні теми. Під управлінням шкільної читальні організовувались урочисті свята, відбувались концерти. При читальні працював драматичний гурток, учасниці якого дали ряд побутових, фантастичних і дитячих вистав.

З 1926/27 н. р. молодших учениць гімназії зорганізовано в читальню ім. Лесі Українки [12, с.26]. Учениці молодших класів також організовували збори, у програму яких входило читання зразкових оповідань із дитячої літератури, декламація віршів, спів, музика й товариські ігри.

У спортивному гуртку “Спартанка” працювали такі секції: “руханкова, легкоатлетична, ситківкова” [13, с.27]. До видних і переважно успішних заходів гуртка належали: змагання з гуртком дівочого інституту, участь у шкільних і всеукраїнських спортивних святах.

У 1924 р. у гімназії започатковано шкільний кооператив, який вели учениці під проводом учителів. В управління кооперативу входили: “голова, склепарка, касієрка” [11, с.23]. Учениці закуповували й продавали товар, при тому маючи місячний оборот, який у 1927/28 н. р. становив 735 зл.

Кооперативна спілка “Будучність”, започаткована в 1922 р. професором Д.Джерджом при Станіславській приватній дівочій гімназії “Рідної Школи”, успішно розвивала свою діяльність. Спілка продавала споживчі товари та шкільне приладдя для учениць закладу. Учениці гуртувалися довкола свого кооперативу під гаслом “Свій до свого”, привчалися до єдності, кооперативного діловодства, готувалися до громадянського життя [13, с.39].

При гімназії активно працювали наукові гуртки, були спроби започаткування класових самоуправ. Добрі результати самоуправління простежуються в IV, V, і VI класі. Вибрані виділи кожного з класів слідкували й дбали про лад, порядок, естетичний вигляд класу й школи.

Учениці гімназії з власної ініціативи брали участь у святкових обходах, концертах, театральних виставах. Так, 21 січня 1925 р. учениці взяли участь у виставі-драмі “Дорошенко” [14, с.4].

Аналізуючи звіти жіночої гімназії “сестер урсулянок” у Станіславі, бачимо, що учнівське самоуправління з власної ініціативи учнів повстало в 1931/32 н. р. У різних класах учнівське самоуправління велося по-різному. У наймолодших класах учениці зивкали до організованого життя, виробляли в

собі почуття відповідальності за колектив класу. Самоуправління в старших класах давало можливість ученицям працювати в напрямі вироблення послуху й громадянської дисципліни, взаємної допомоги в навчанні [15, с.46].

Протоколи засідань учителів Станіславської приватної української гімназії СС Василянок дозволяють стверджувати, що учениці були організовані в “тміну шкільну” під наглядом опікуна. При гімназії організовано Марійський гурток, товариство червоного хреста, шкільну касу ощадності, читальню й науковий гурток. На засіданнях виникали дискусії щодо учнівських організацій. У кінці однієї з дискусій педагогі високо оцінили роботу учениць закладу й надали рекомендації опікунам щодо подальшої роботи. Це: праця в кожному з гуртків повинна мати реальне закінчення, а не тільки організація читання рефератів, кожен опікун зобов’язаний мати план роботи в організації, повинен допомагати своїм скарбникам у провадженні рахунків, а зароблені гроші з одної з імпрез віддавати на потреби читальні, для того щоби виписати деякі часописи [16, с.2].

У шкільному й позашкільному житті вирувала праця наукових учнівських гуртків, учням було дозволено формування так званих “тмін шкільних”, яким надано частковий нагляд над дисципліною й порядком у навчальних закладах [17, с.12–13]. Випускники й випускниці таких гімназій являли собою особливий тип цілеспрямованої особистості, здатної вирішувати будь-які життєві, творчі, наукові, іноді й державні проблеми.

Аналіз звітів жіночих гімназій першої половини ХХ століття дозволяє зробити висновок, що з ініціативи учениць і при безпосередній підтримці педагогів у гімназіях було організоване учнівське самоуправління. Школа була відбиттям цілого суспільства, в якому учениці мали свої обов’язки й відчували себе повноправними громадянками. Вони брали активну участь в управлінні інституціями, які були створені в гімназіях і в такий спосіб могли визначитися на майбутнє, хто вони є, і знайти своє місце в житті, у суспільстві. У такий спосіб готували жінку змалку до свідомого й активного громадянського життя.

Так, роздумуючи над важливістю виховних завдань, Ю.Чайківський, виходячи із суспільних потреб, писав: “... новий ідеал жінки в нашій суспільстві, передусім інтелігентних верстов, мусить бути такий: треба виростити жінку культурну, діяльну, не пасивну в родинному життї, національно вповні свідому, чутку до громадянських потреб...” [18, с.4].

Організуючи самоуправління в сучасній школі, педагогам необхідно звернути увагу на досвід, який мав місце в теорії й практиці галицького шкільництва початку ХХ століття, а також радянської школи.

Аналізуючи роботу сучасної школи, видно, що педагогічні колективи ведуть пошук щодо структури й форм учнівського самоуправління. Організуючи життєдіяльність шкільного колективу в співробітництві учнів і вчителів, необхідно розглядати колектив дорослих і дітей як єдине ціле, як

соціальну систему відносин, де повинно бути актуальним гасло: разом плануємо, разом організуємо, разом оцінюємо зроблене. Самоуправління в житті школи повинно створювати таку атмосферу, де учні відчують себе господарями й найбільш ефективно вирішуються завдання всебічного розвитку особистості.

1. Ступарик Б.М. Шкільництво Галичини (1772–1930 рр.). – Івано-Франківськ, 1994. – 143 с.
2. Стинська В. Розвиток мережі жіночих навчально-виховних закладів у Галичині на початку ХХ ст. // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка. – 2002. – Вип. VII. – С.166–170.
3. Ющишин І. Про шкільне самоврядування // Шлях виховання й навчання. – 1927. – Ч.1. – С.2–3.
4. Звіт дирекції приватної женьської гімназії СС Василянок у Львові за шкільний рік 1911/12. – Львів, 1912. – 27 с.
5. Звіт дирекції приватної женьської гімназії СС Василянок у Львові за шкільний рік 1913/14. – Львів, 1914. – 59 с.
6. Звіт управи приватної гімназії СС Василянок у Львові за шкільні роки 1917/18 – 1924/25. – Львів, 1925. – 37 с.
7. Цьорох С. Погляди на історію та виховну діяльність СС Василянок. – Львів, 1934. – 254 с.
8. Звіт управи приватної гімназії СС Василянок у Львові за шкільний рік 1925/26. – Львів, 1926. – 31 с.
9. Sprawozdanie Dyrekcji Liceum zenskiego i gimnazjum realnego imienia Wiktoryi Niedzialkowskiej we Lwowie za rok szkolny 1913/14. – Lwow, 1914. – 103 с.
10. ЦДДА у м. Львові, ф.178, оп.3, спр.390, арк.204.
11. Звіт управи приватної жіночої гімназії “Українського інституту для дівчат” в Перемишлі з правом державних шкіл за шкільний рік 1927/28. – Перемишль, 1928. – 30 с.
12. Звіт управи приватної жіночої гімназії “Українського інституту для дівчат” в Перемишлі з правом державних шкіл за шкільні роки 1918/19 – 1926/27. – Перемишль, 1927. – 35 с.
13. Звіт управи приватної дівочої гімназії кружка “Рідної Школи” в Станіславові за шкільні роки 1920/21 – 1926/27. – Станіславів, 1927. – 39 с.
14. ДАІФО, ф.288, оп.1, спр.7, арк.10.
15. Sprawozdanie Pryw. Gimnazjum zenskiego S.S. urszulanek w Stanislawjwi za rok szkolny 1931/32. – Stanislawiw, 1932. – 46 с.
16. ДАІФО, ф.291, оп.1, спр.3, арк.76.
17. Baranowski W. O szkole sredniej w Galicji. – Warszawa, 1914. – S.12–13.
18. Чайківський Ю. Найважливіші виховні завдання в середній жіночій заведенню “Рідної Школи”// Звідомлення управи приватної дівочої гімназії кружка “Рідної Школи” в Станіславові за шкільні роки 1920/21 – 1926/27. – Станіславів, 1927. 39 с.

The article deals with the self-government in the girls' gymnasiums in the Galicia (the beginning of XX century). It is determined the main tasks, form and methods of the self-government at school for the upbringing the national consciousness of future citizens.

Key words: pupil's self-government, girls' gymnasiums, pupils' co-operative, school cashier's office of economy.

**ТВОРИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ
ПРИРОДООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
(НА МАТЕРІАЛІ ПРЕСИ ГАЛИЧИНИ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ)**

У статті зроблений аналіз дитячих художніх творів природничого характеру, надрукованих у пресі Галичини міжвоєнної доби; розкривається виховний потенціал даних творів, їх вплив на стимулювання природоохоронної діяльності молодших школярів.

Ключові слова: художня література, стимулювання, природоохоронна діяльність, молодші школярі, преса Галичини.

Відродження духовної культури українського народу, реформування системи освіти в контексті соціально-економічних перетворень, що відбуваються в Україні, неможливе без змін взаємовідносин людини і природи. Адже екологічна ситуація сьогодні практично залежить від поведінки й діяльності в природі кожної особистості й вимагає, насамперед, глибокої перебудови всього способу життя, і, відповідно, систем культури й освіти. Так, у проєкті Концепції екологічної освіти і виховання серед пріоритетних завдань формування екологічної культури особистості визначено розвиток її особистої відповідальності за стан навколишнього середовища, оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки в природі, засвоєння ціннісних орієнтацій [8, с.4]. Таким чином, поряд із розширенням знань, формуванням відповідних переконань, почуттів і ставлення до процесів і явищ навколишньої дійсності, виробленням умінь і навичок екологічна освіта й виховання передбачають також засвоєння норм поведінки особистості в природі та здійснення природоохоронної діяльності в навколишньому природному середовищі.

Провідне місце у висвітленні педагогічного аспекту взаємодії суспільства і природи належить роботам А.Н.Захлебного, І.Д.Зверєва, Л.П.Печко, І.Т.Суравегіної, В.В.Червонецького. Значний внесок у вирішення проблем екологічної освіти, екологічної культури, екологічно зорієнтованої діяльності школярів зробили Г.П.Волошина, В.М.Назаренко, З.П.Плохій, Г.П.Пустовіт, Н.О.Пустовіт, Л.П.Салєєва, Т.І.Тарасова та ін. Автори зазначають, що провідне місце у формуванні екологічної культури особистості належить здійсненню діяльнісного підходу, який виявляється у формуванні мотивів, в оволодінні вміннями й навичками екологічної діяльності, нормами й правилами екологічної поведінки. У сучасних дослідженнях науковців і педагогів знайшли втілення проблеми взаємозв'язку пізнавальної і практичної діяльності в конкретному соціоприродному середовищі з проблемами охорони природи (М.М.Вересов, М.Б.Дуденко, І.В.Лебедь, М.Г.Стельмахович, С.І.Сявакко), природоохоронної діяльності учнів у зв'язку з вивченням природи рідного краю (П.В.Іванов),

підготовки школярів до практичної діяльності з її охорони (М.С.Матрусов). Однак відсутні роботи, що висвітлювали б аналіз дитячих художніх творів, надрукованих у пресі Галичини міжвоєнної доби з проблем природоохоронної діяльності. Тому в статті розкривається виховний потенціал творів тогочасної художньої літератури для дітей, їх вплив на стимулювання природоохоронної діяльності молодших школярів галицького краю.

Відомо: твори художньої літератури – важливий засіб здійснення комплексного підходу до навчання й виховання молодших школярів. Адже призначення красного письменства – пробудити в дитини чисті, світлі емоції, розвинути творчу уяву, самостійність мислення, потяг до краси й добра. Саме тому, як зазначає А.Княжинський, “школа мусить не тільки при звичаїти учня до книжки, часопису чи журналу, але – що більше – мусить навчити його читати, чи – скажімо виразніше – “вчитати” увесь зміст книжки, часопису чи журналу...” [3, с.78].

Читаючи художні твори чи слухаючи їх, дитина з раннього віку прилучається до осягнення таємниць навколишнього світу, учиться вести спостереження за ним, робити свої власні відкриття. Таким чином, художні твори для дітей, а також “...книжки з окремих відділів знання треба брати до бібліотеки в певній пропорції так, щоб кожна ділянка заняла в цілому об'ємі своє правдиве місце, в залежності від свого впливу на розвиток людини, чи значіння для практичного життя” [1, с.159].

Особливе місце серед творів художньої літератури займають твори природничого характеру. Вони ознайомлюють дітей із законами розвитку природи, з життям рослин і тварин, прилучають до природоохоронних знань, що виходять за межі шкільної програми, сприяють формуванню світогляду, виробленню наукового погляду на світ, природу, ставлення до неї, впливають на формування природоохоронної культури молодших школярів, а отже, стимулюють їх природоохоронну діяльність як її складову. Тому, як зазначає Н.Дорошенко, “до відділу природознавства (наука про природу) треба добирати такі книжки, щоб читач самостійно міг ознайомитися з природою в широкому розумінні..., щоб міг пізнати її явища, закони. Такі книжки повинні бути з образками, в них повинні бути приклади й покази досвідів чи спостережень над тими явищами, яких не можна пізнати з самого опису...” [2, с.217].

Аналізуючи дитячу художню літературу природничого характеру, що була надрукована в пресі Галичини першої третини ХХ ст., знаходимо твори, які розширюють знання школярів про навколишнє природне середовище, виховують відповідальне й бережливе ставлення до природи. Так, на сторінках журналу “Наш приятель” в оповіданні “Як пташенята обідають” [6, с.24–26] невідомий автор ознайомлює дітей із тим, що “це, що пташинки з'їдають, то все головно хробачки та комашки, то люті вороги овочевих дерев та пожиточних

ростин. Вони під'їдають то коріння, то кору, то листя дерев та рослин і так нищать багато людської праці. Отже пташинки, зїдаючи комах та хробаків, роблять велику користь і добро господарству та й Вам усім, що любите гарненькі яблочка та всякі добрі овочі...". Як бачимо, автор оповідання не тільки озброює наймолодших читачів новими знаннями, але й підкреслює важливу роль, яку відіграють птахи в природі. І далі: "Деякі з птичок одлітають на зиму від нас у вирій, у теплі країни, бо їм у нас булоби зимно. Але є в нас і такі пташки – між ними воробці й ворони – що лишаються в нас на зиму... Та не лише зимно їм у зимі шкодить, але й голод...". Тут автор закликає: "Треба би Вам, дітоньки, віддячитися якимось тим вашим маленьким приятелям, що так помагають Вам весною, літом, осінню. Адже серденько Ваше і Бозя на небі хочуть, щоб Ви любили приятелів Ваших...". Дане оповідання пробуджує в дітей і любов до природи, зокрема до птахів, сприяє формуванню дбайливого ставлення до них, а також допомагає оволодіти окремими вміннями й навичками природоохоронної поведінки, зокрема, як учить автор твору: "...візьмете крушинок хлібця (тільки дрібненьких і не твердих, бо їх пташина не годна зїсти) та поставите це на дощичі чи папері за віконце, чи де на плотик... Не забувайте-ж про це ні днини одною". Закінчується оповідання закликком: "Будьте милосерні для своїх братиків, а Бозя полюбить Вас і дасть Вам багато-багато доброго в ... житті!". Таким чином, на прикладі даного твору, можемо говорити про те, що молодшим школярам створюють умови для оволодіння природоохоронними знаннями, засвоєнням норм і правил поведінки в природі, набуттям практичних умінь та навичок щодо охорони природного середовища не тільки в процесі навчання, гри, суспільно корисної праці, але й завдяки додатковому читанню художньої літератури природничого характеру.

Багато художніх творів у пресі Галичини ґрунтуються на різноманітних спостереженнях за природою в різні пори року: весною, улітку, восени та взимку. Так, вірш "Весна" сповнений радістю, захопленням від приходу весни, змилуванням красою природи:

*"...Щебечуть пташата, співають дівчата,
Граються маленькій діти,
Здається тихеньку пісеньку шепочуть
І цвіти, весняні цвіти..."* [6, с.63].

Наведені у вірші спостереження створюють умови для усвідомлення учнями основних закономірностей природи, осмислення її значення в житті людини. Водночас у ході спостережень молодші школярі переконуються в тому, що людина своєю господарською діяльністю здійснює великий вплив на навколишнє середовище.

Спостереження в природі сприяють також вихованню в молодших школярів любові й бережливого ставлення до неї, відчуття її краси, турботи про

неї, вивченню природних явищ та об'єктів. Адже "...оглядання облаків, цвітів, пливучої води, лету птиць і руху комах належить до найбільших приємностей дитини... З усіх творів природи потягають дитину найбільше цвіти. Дитина, що дивиться на цвіти з любовю і захопленням, має вже певне естетичне приготування. В тій цілі треба плекати годівлю цвітів, бо діти з великим захопленням посвячуються тій праці..." [4, с.20]. Так, у вірші "Під снігом" О.Сиротинська описує:

<i>"Віє метелиця, Крутиться, вертиться, Котиться полем у млі. Килимом-габою падає, стелиться Сніг по замерзлій землі.</i>	<i>Квіти торішні Зернятка ніжні Сипали там в осени, То ж їх прикривають килими сніжні, Щоб не померзли вони"</i> [6, с.32].
---	---

Отже, розкриваючи красу й велич рідної природи, художні твори виховують дітей, здатних цінувати та оберігати її. Вони сприяють збагаченню духовного світу підрастаючого покоління, допомагають прищеплювати риси людяності, заохочують творити добро.

У пресі Галичини міжвоєнного періоду знаходимо й твори повчального характеру, які спрямовані на формування бережливого й відповідального ставлення до природи. Так, в оповіданні "Недобрий Івас" [6, с.158] автор розповідає про хлопчика, який "...мучив комах та звірята: ловив мухи та хрущики та обдирав їм крилці, гонив за курми, гусьми, качками та бив їх багіжками...". Провчив хлопчика лошак, якого Івась "шарпнув за хвіст", а "лошак розсердився і вдарив Івася копитом в ногу...". Як бачимо, автор закликає дітей не завдавати шкоди тваринам і на прикладі недоброго Івася показує, що хлопчик зрозумів це тоді, коли йому було боляче, коли він лежав у ліжку й "пив гіркий лік". Саме "від того часу Івась не мучив більше ні звірят ні комах". Цим самим автор указує на те, що треба бережливо ставитись до природи, зокрема до тварин, оберігати їх, а не завдавати болю, а тим більше знищувати.

На сторінках журналу "Світ дитини" знаходимо й байку для наймолодших читачів "Старець і діти" [9, с.156]:

*"Раз хлопчики, сільські пустії
Воробчика зловили,
На нитку присилили
І нуж показувати штуки з ним свої..."*

Автор указує на жорстокість дітей, незнання ними того, яку користь приносить пташка, нерозуміння того, що вони причиняють їй біль. Однак, продовжуючи читати, дізнаємось про те, що дорогою ішов старець, який, побачивши жорстокість хлопців, купив у них пташку, а тоді випустив її на волю. Цей учинок старшого чоловіка і його звернення до дітей стали прикладом чуттєвої поведінки для учнів. Це передано такими словами:

*“...Стидились хлопці і було їм в серцю важко,
Бо так старець їм ще сказав:
Не треба пташці завдавати болю,
Бо й пташка любить волю”.*

Ці останні рядки вже своєю мудрістю, неповторністю закладають підвалини бережливого, дбайливого ставлення до природи, породжують неприйняття психології насильства над нею.

Для формування моральних якостей особистості важливе значення має виховання в молодших школярів дієвої любові до природи, що підтверджується корисними справами, піклуванням про охорону природи. Адже “дитина, що пізнає рідну природу..., повинна – керована шляхетною любов’ю – плекати в своїм серці й розумі бажання праці над піднесенням культури рідного краю...” [7, с.21]. Важливим у цьому сенсі є, наприклад, вірш Р.Завадович “Ранішні пташки” [9, с.299]:

*“Ще далеко до ранніх зорінь,
Ще хатинка окутана сном,
А в садку щось тихенько: цвірінь,
Мов “добрідень” мені під вікном.
Ах, добридень, цвірінькало мій,
Ти не спиш, хоч і ранній це час?..
...То ж прийми, мій ти друже, привіт
За солодкий твій досвітний спів!... ”*

Саме в таких художніх творах автор знаходить слова, які переконують дітей у тому, що любов до природи, до всього прекрасного на Землі починається з любові до пташки, квіточки, деревця та ін.

Твори художньої літератури природничого спрямування, які знаходимо в пресі Галичини міжвоєнного періоду, є цікавими й доступними для молодших школярів. І тут важливі не стільки наукові факти чи узагальнення, скільки ті думки й почуття, які можуть виникнути в читачів, їх морально-естетичне ставлення до навколишньої дійсності. Таким є, наприклад, вірш С.Калинець “Мій садочок”:

<i>“...Пташки пісні щебечуть, Сад розвеселяють, Майські хрущики гудуть Пчолі мід збирають...”</i>	<i>Верби буйно розвилась, Скрізь кругом садочку, Виглядає мій сад мов Дівчина в віночку...”</i> [6, с.77].
---	--

На сторінках журналів “Світ дитини” й “Наш приятель” знаходимо й твори, автори яких змальовують не тільки любов дітей до природи, але і їх турботу про неї, бажання зберегти її. Так, у вірші “Хлопчина і воробець” читаємо [9, с.3]:

*“В зимі у великі морози
Воробчик під хату сідав,
Від зимна в очах він мав сльози
Й поживи надармо шукав...”.*

Вражають своєю теплотою слова хлопчика, його турбота про пташку, велике бажання допомогти їй:

*“...Сумний він – знає змерз на морозі.
До того голодний мабуть,
Я булки дам пташці небозі,
Най радість ввійде в її грудь”.*

На прикладі даного твору можемо говорити, що любов до природи породжує в молодших школярів бажання оберігати її, виховується бережливе й відповідальне ставлення до навколишнього середовища, завдяки чому в дітей виникає потреба в діяльності з охорони природи.

Зазначимо, що великий вплив на наймолодших читачів мають і художні твори, в яких автор закликає дітей оберігати рідну природу, охороняти її. Наприклад, у вірші Я.Вільшенко “Голодні птвички” автор закликає:

<i>“Дівчаточка, хлопчики Ні кришок, ні зерняток, Зернятка вкрив сніг, Бідні всі птвички,</i>	<i>Голодні горобчики, Бідні вже, мізерні так – Аж падуть у ніг! Ситте їм кришки!”</i> [6, с.100].
--	---

Отже, дитяча художня література природничого характеру створює умови закладати основи екологічної культури молодших школярів, формувати вміння та навички користування природними багатствами, здатність самостійно пізнавати закони природи, розуміти її значення для людини. Крім цього, любов до природи, до рідної землі може пробуджувати в дитини активного громадянина, патріота своєї Батьківщини. Так, у вірші Марійки Підгірянки “Що я люблю?” читаємо [9, с.70]:

<i>“...Люблю ту річку, що в даль плине, Бо ті груночки, ниви, ліси, Нивку, що хлібом кормить мене, Милі для мене, повні краси.</i>	<i>Студню, що з неї воду несу, Бо що тут вижу, що люблю я, Грудник, де білі вівці пасу. Се моя красна, рідна земля!”.</i>
--	---

Як бачимо, прищеплення любові до природи, високоморального ставлення до її багатств – це питання не лише естетичного та етичного збагачення особи, але й формування громадянськості, насамперед – патріотизму.

Цікавим є те, що в пресі Галичини міжвоєнного періоду знаходимо й вірші природничого характеру, написані самими дітьми. Наприклад, “стишок”, який прислав на сторінки журналу “Наш приятель” Юзьо Гичка (учень II кл.):

<i>“Літо приходить, Пташки співають</i>	<i>Діточки в полі Цвіти зривають.</i>
---	---

Сонічко ясне
Світить і гріє

А рільник оре,
Пшеничку сіє...” [6, с.93].

Дитина у вірші “Літо” звертає увагу не тільки на красу природи, спів пташок, але і, як зазначає І.Ющишин, “...перекоується, що кожна людська праця важлива і корисна, що всяку працю треба цінувати...” [10, с.72].

Зазначимо, що спостереження в природі, милування її красою формують у молодших школярів екологічне мислення, а саме: уміння визначати, узагальнювати й оцінювати стан довкілля, розуміти моральну, духовну й естетичну цінність природи. Діти при цьому опановують різноманітні оцінки природи, учаться вважати природу не лише об’єктом використання, але й знайомляться з відповідними моральними нормами та гуманною поведінкою в межах загальнолюдських ціннісних орієнтирів щодо природи: добра, чуйності, благородства вчинків, співчуття, співпереживання. Прикладом може бути вірш “Осінь”, написаний учнем III кл. Богданом Заячківським:

“Уже жовтіє лист дерев,
І відлітають вже птачки
Стають зимнійші дні.
З сумним щебетом в вирій,

І сонечко не гріє так
Клеочуть бузьки і летять
Тепленько як в весні.
В країну теплу мрій...” [6, с.157].

У цілому аналіз дитячих часописів Галичини міжвоєнного періоду “Світ дитини” та “Наш приятель” засвідчує, що художні твори природничого спрямування сповнені натхнення, зігріті теплотою почуття, написані легкою мовою, вільною, грайливою, доступною наймолодшим читачам.

Узагалі на сторінках часописів “Світ дитини” та “Наш приятель” (1920–1935 рр.) було надруковано 30 художніх творів природничого характеру. Серед них: “Старець і діти”, “Струмok і діти”, “Хлопчаина і воробець”, “Що я люблю?”, “Як пташенята обідають”, “Калина”, “У садочку”, “Весна”, “Літо”, “Осінь”, “Недобрий Івась”, “Мій садочок”, “Під снігом”, “Надійшла весна”, “Квіти”, “Голодні птачки”, “З весняним вітром”, “Наші союзники”, “Іжак”, “Квітень”, “Роси, роси, дощук”, “Осіньню порою”, “Жайворонок”, “Ранішні пташки”, “Великодня прогулянка”, “Святий вечір у лісі”, “Вже йде весна”, “Гніздо”, “Пригода в лісі”, “Старі приятелі”.

Зазначимо, що дані художні твори природничого характеру спрямовані на розвиток пізнавальних інтересів дітей, оволодіння ними знаннями про рідну природу, виховання любові до неї, до Батьківщини, формування бережливого й відповідального ставлення до навколишнього природного середовища, а отже стимулювання природоохоронної діяльності молодших школярів.

Отже, виходячи із завдання визначення виховного потенціалу художніх творів для дітей, надрукованих у пресі Галичини міжвоєнної доби, для формування в них екологічної культури, можемо зробити висновок, що вони мали на меті:

– розширити знання підростаючого покоління про взаємозв’язок природи й суспільства;
– допомогти зрозуміти учням багатогранне значення природи для суспільства в цілому й кожної людини зокрема;
– виробити в дітей потребу в спілкуванні з природою;
– створити умови для оволодіння молодшими школярами нормами правильної поведінки в процесі взаємодії з нею;
– сформувані прагнення і вміння молодших школярів брати активну участь в охороні й покращенні навколишнього природного середовища.

Таким чином, твори художньої літератури природничого характеру, надруковані в пресі Галичини міжвоєнного періоду, були спрямовані на розширення знань дітей про явища й процеси навколишньої дійсності, виховання в них бережливого й відповідального ставлення до природи, стимулювання природоохоронної діяльності, що сприяло формуванню природоохоронної культури молодших школярів. Твори даного характеру не втратили своєї цінності й сьогодні, адже формування природоохоронної культури особистості є пріоритетним на сучасному етапі розвитку суспільства.

1. Дорошенко Н. Вибір і поповнювання книжок у читальняних бібліотеках // Життя і знання. – 1933. – Ч.5. – С.159.
2. Дорошенко Н. Про комплектування читальняних бібліотек // Життя і знання. – 1934. – Ч.7–8. – С.217–218.
3. Княжинський А. Доповняльна українська лектура у народній школі // Учителське слово. – 1939. – Ч.11. – С.77–80.
4. Куцій М. Естетичне виховання // Шлях виховання й навчання. – 1928. – Ч.1. – С.19–23.
5. Науковий доробок українських галицьких педагогів у галузі дидактики: Хрестоматія / Упоряд. Т.К.Завгородня. – Навч. посіб. для студентів педагогічних спеціальностей. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 232 с.
6. Наш приятель. – 1922. – С.24–26; 1923. – С.63; С.93; С.157; 1924. – С.77; С.158; 1926. – С.32; 1930 – С.100.
7. Програми (в народних школах третього ступеня для дітей української національності) // Шлях виховання й навчання. – 1934. – Кн.1. – С.7–31.
8. Проект “Концепції неперервної екологічної освіти та виховання в Україні” // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1995. – №14. – С.2–18.
9. Світ дитини – 1920. – Ч.12. – С.156; 1921. – Ч.1. – С.3; Ч.8. – С.70; 1935. – Ч.10. – С.299.
10. Стуларик Б.М., Михайлишин Р.Р. Педагогічна концепція Івана Ющишина. –Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1998. – 88 с.
11. Ткачук Г.П. Формування екологічної культури учнів. – К.: Т-во “Знання” УРСР, 1988. – 32 с.

In the article the analysis of children’s feature compositions about nature have made. This analysis devotes to compositions, which was published in Galychnya’s press of the period between World War I and World War II. The rear power of these compositions and their bearing on the stimulation of schooler’s nature protection activity is devoted.

Key words: *fiction composition, stimulation, nature protection activity, younger schooler’s, Galychnya press.*

УДК 37.014.521

ББК 74.03 (4 Укр)

Ірина Комар

ЖІНОЧІ МОНАСТИРІ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ ст. ЯК ВАЖЛИВІ ОСЕРЕДКИ ОСВІТИ В ГАЛИЧИНІ

У статті розкрито діяльність жіночих монастирів Української греко-католицької церкви в Галичині як осередків освіти. Доведено, що примонастирські школи та гімназії готували учнів до навчання у вищих навчальних закладах, а фахові освітні установи сприяли опануванню певного ремесла та працевлаштуванню.

Ключові слова: примонастирські школи та гімназії, опіка, сироти, релігійні згромадження.

Опікунсько-виховна діяльність Української греко-католицької церкви (УГКЦ) займає чільне місце в історії становлення національної системи освіти. Особливо актуальною вона є сьогодні, оскільки педагогічний досвід чернечих чинів Галичини першої третини ХХ ст. міг би використовуватися в навчальному процесі освітніх закладів сучасної України.

Велику увагу згаданій проблемі приділяли діячі церкви. Зокрема, М.Ваврик зробив огляд становлення та діяльності чоловічих монастирів Чину Святого Василя Великого (ЧСВВ) [1]. Освітньо-виховну діяльність жіночої гілки цього ордену – сестер Василянок – розкрила у своїй монографії вихованка василянської гімназії, а згодом ігуменя монастиря у Львові С.Цьорох [16]. Історію Згромадження сестер Службниць досліджував А.Великий [10]. Він наголосив, що діяльність цього чернечого об'єднання була в найбільшій мірі спрямована на виховання дітей дошкільного віку.

Історія окремих монастирів, як чоловічих, так і жіночих, зображена в наукових розвідках М.Вуяно [2], Я.Стоцького [14] та М.Шведа [17].

Однак роль галицьких жіночих монастирів УГКЦ у становленні національної системи освіти вимагає детального вивчення та аналізу, тому й стала предметом нашого дослідження.

Мета статті – розкрити основні напрями діяльності в галузі освіти монастирів жіночих чернечих згромаджень: сестер Василянок, сестер Службниць, сестер Пресвятої Родини, сестер Йосифіток, сестер Йосафаток, які діяли на території Галичини в першій третині ХХ ст.

До другої половини ХІХ ст. навчально-виховна діяльність здійснювалася лише при чоловічих монастирях ЧСВВ, зокрема, в найбільш відомих: Хрестовоздвиженському монастирі в Бучачі (поблизу м. Тернопіль), Святоюрському монастирі в Кристинополі (тепер м. Червоноград на Львівщині), княжому монастирі Св.Онуфрія в Лаврові діяли школи, де виховувалися та навчалися хлопці [1, с.93–129].

Жіночі монастирі сестер Василянок до цього часу були так званими контемплативними – закритими, що унеможливило спілкування монахинь

Комар Ірина. Жіночі монастирі першої третини ХХ ст. як важливі осередки освіти...

зі світськими особами. У 1882 р., унаслідок Добромильської реформи, ЧСВВ зазнав певних змін, завдяки яким «... не тільки врятовано Чин від занепаду, але й піднесено його на світлу вершину тих завдань, які завжди стояли перед Чиним – служіння З'єднаній церкві і українському народові», – зазначив дослідник історії монастиря Василянок у Бучачі Я.Стоцький [14, с.23].

Згадана реформа дозволила проводити навчально-виховну діяльність при монастирях і сестрам Василянок. Одними з найдавніших були монастирі Чину в Словіті (монастир Святого Хреста) та Яворові (монастир Покрови Матері Божої) на Львівщині. При Словітському монастирі діяла народна школа, яку згодом реорганізували й перевели до Львова. У Яворові під керівництвом сестер Василянок функціонували: народна школа, гімназія, учительська семінарія. У Львові сестри Василянки проводили освітньо-виховну роботу при монастирях святого Василя Великого та святої Макрини. Зокрема, там діти виховувалися та здобували освіту в захоронці, школі, гімназії, учительській семінарії. Також кількість навчально-виховних закладів славився й Василянський монастир святого Йосифа в Станіславові. Тобто, у досліджуваній період у Галичині монахині створили мережу освітніх закладів, які забезпечували освіту галицьким дівчатам від дошкільного віку та готували їх до вступу у вищі навчальні заклади.

Слід зазначити, що діяльність захоронок під керівництвом сестер Василянок не набула особливого розмаху. Створення дошкільних інституцій було одним із найважливіших завдань представників інших чернечих згромаджень УГКЦ – сестер Службниць, сестер Пресвятої Родини. Про це детальніше піде мова згодом.

Першим ступенем освітньо-виховної діяльності при монастирях ЧСВВ в основному були школи. Вони давали початкову освіту та готували до вступу в гімназії чи фахові навчальні заклади.

Учениці шкіл сестер Василянок вивчали українську, польську та німецьку мови, географію, історію Руси-України, письмо, геометрію, природознавство, спів, малювання. [11, арк.3]. Крім обов'язкових предметів, учениці опановували французьку мову, мистецтво гри на фортепіано та хореографію. Поза офіційною програмою викладалися стенографія, машинопис, українська література та історія. Оскільки основою роботи монахинь із дітьми було морально-релігійне виховання, то навчальні плани доповнювали такі предмети, як: катехизм, церковний спів, історія релігії.

Школи гімназії, ліцеї сестер Василянок мали національний характер, викладовою мовою була українська. Однак у 1923 р. державна шкільна влада зобов'язала вести всю шкільну документацію й викладати деякі предмети польською мовою, зокрема такі: наука про сучасну Польщу, історія та географія Польщі [9, с.110].

Кожен клас Василянських шкіл мав опікунку. Нею могла бути монахиня або хтось зі світських учителів. Вона повинна була бути добре обізнана про здоров'я дітей, їхній матеріальний стан та домашні умови, забезпечувати підручниками учнів, цікавитися їхнім позашкільним життям. Опікунка звітувала батькам та керівництву закладу на вчительських конференціях. Це свідчило про тісну співпрацю педколективу з батьками вихованців, допомагало глибше зрозуміти проблеми чи труднощі в навчанні дітей, створити шкільну атмосферу, наближену до родинної, і у свою чергу максимально покращити навчальний процес.

Отримавши початкову освіту, випускниці шкіл мали змогу продовжити навчання в примонастирських гімназіях сестер Василянок. Першою з них 1906 р. розпочала роботу Львівська гімназія при монастирі Святого Василя Великого. Уже через два роки цей заклад заслужив позитивну оцінку громадськості. У тогочасній газеті “Учитель” за 1908 р. зазначалося: “Монастир Василянок не жаліє жодних сил та матеріальних засобів на утримання гімназії. Шкільний будинок знаходиться в найздоровішій частині міста” [15, с.175].

Плани навчання у Василянських гімназіях були такими ж, як і в державних – установлені шкільною владою. Особлива увага тут, як і в усіх школах ЧСВВ, надавалася вивченню релігії – визначальному чиннику формування гуманістичного світогляду учнів. Викладали релігію отці катехити у всіх восьми класах [16, с.47].

Багато відомих діячів культури та науки працювали в гімназіях сестер Василянок. Зокрема у Львівській історію викладали І.Крип'якевич та Б.Барвінський, математику – М.Зарицький та І.Сітницький, навчання української мови відбувалося під керівництвом В.Щурата та Ф.Колесси, Ю.Дзерович був викладачем німецької мови, Б.Вахнянин навчав природознавства, а О.Степанів – географії, елементи ручної праці учні вивчали із С.Сидоровичем, а уроки співу проводив М.Гайворонський.

Постійно зростаюча кількість учениць свідчила про популярність гімназій сестер Василянок. Наприклад, у 1906 р. львівську гімназію відвідувало 35 дівчат, у 1910 – 126, у 1917 р. випускниками стало 157 учениць, а в 1920 р. їхня кількість зросла до 330. У період із 1921 р. до 1934 р. кількість відвідувачів гімназії змінювалася в межах від 220 до 408 учениць [6, арк.1–15].

Дисциплінованість та вихованість учениць оцінювалися двома якісними показниками: “поведінка” і “пильність”. Поведінка могла бути “дуже пильна”, “добра”, “відповідна” і “невідповідна”. Пильність – “дуже добра”, “добра”, “достатня” і “недостатня” [5, арк.5].

Як відомо, Василянські гімназії були жіночими навчальними установами. Греко-католицьке духовенство велику роль приділяло вихованню жінки. Такою була його мета: “...виховати українську жінку: релігійну, моральну,

ознайомлену з життям свого народу, здатну до громадянської праці” [4, с.3]. Виховуючи жінку-матір, жінку-громадянку, жінку-патріота, педагоги використовували кращі зразки та образи української літератури, які допомагали розкривати різносторонність жіночої душі: ніжність, м'якість, глибину почуттів, “посвяту для добра рідні та народу, моральну чистоту” [Там само, с.4].

Таким чином, гімназії, які функціонували в першій третині ХХ ст. під керівництвом Василянського Чину, відіграли важливу роль у творенні національної системи освіти, зокрема розвитку приватного шкільництва. Вони надавали можливість українським дітям здобувати середню освіту та готуватися до навчання у вищих закладах. Завдяки ідеям свободи, взаємодопомоги, поваги до народу та родини, які утверджувалися в змісті виховання учнів, Василянські гімназії були осередками національної культури, рідної мови, формували сильних духом людей та свідомих патріотів.

Особливо доцільним в умовах масового безробіття було створення примонастирських фахових навчальних закладів: учительських семінарій та промислових шкіл.

Відкриття семінарій відбувалося за сприяння та за кошти українців, які прагнули для дітей відповідної освіти. Вступ до таких закладів проводився на конкурсній основі. Випускники шестикласних шкіл здавали при вступі українську та польську мови, математику, географію, а ті, хто вчився приватно, – релігію, природознавство, історію [13, с.45]. Навчання в учительських семінаріях сестер Василянок тривало чотири роки. Окрім загальнообов'язкових предметів, учні тут вивчали педагогіку та методики. Для набуття професійного досвіду, педагогічної майстерності при кожній семінарії існували 4-класові школи вправ.

Монахині Василянського Чину дбали про зміцнення матеріальної бази навчання. Тому кожен навчально-виховний заклад під їхнім керівництвом вирізнявся добре вкомплектованою бібліотекою, що сприяло самоосвіті учнів, різнобічному вихованню та розвитку молодого покоління.

Особливо важливим було те, що малозабезпечені учні всіх семінарій сестер Василянок навчались за кошти монастирів Василянського Чину. Це надавало можливість талановитій молоді навчатися рідною мовою. Учительські семінарії забезпечували ґрунтовну професійну освіту в галузі дошкільного виховання, давали глибокі знання з педагогіки, дитячої психології, методики виховання дошкільників, формували хороші практичні навички роботи з дітьми.

Щодо діяльності промислових шкіл, то тут до сестер Василянок, які керували у Львові кравецькою школою для дівчат, долучилися й сестри Службениці. Вони створили подібний навчальний заклад у Бориславі.

Львівська та Бориславська фахові школи для дівчат забезпечували професійну освіту в галузі крою та шиття. Навчання в них тривало три роки.

Практичні навички учні фахових шкіл сестер Василянок та сестер Службениць здобували на уроках крою, пошиття білизни, домоводства. Теоретичний курс доповнювали такі предмети: наука про господарство, костюмологія та основи декорації, товарознавство [7, с.169].

Після закінчення школи та трирічної практики випускниці могли складати перед державною комісією іспит, що давав їм право відкривати власні майстерні. Таким чином, в умовах безробіття в Галичині українці самі могли створювати робочі місця, що давало можливість забезпечувати власні сім'ї.

Отже, у першій третині ХХ ст. під керівництвом сестер Василянок та сестер Службениць функціонувало 16 навчальних закладів: 5 початкових шкіл, 3 гімназії, 3 ліцеї, 4 вчительських семінарії, 2 фахові школи. Вони давали можливість українській молоді навчатися рідною мовою, здобувати освіту, опанувати практичними вміннями та навичками в різних галузях виробництва, що безумовно допомагало їм вижити в умовах економічної кризи.

Активну участь у створенні навчально-виховних закладів для галицьких дітей брали й інші чернечі згромадження УГКЦ: сестри Службениці, сестри Пресвятої Родини та сестри святого Вікентія і Павла. Зокрема, їхня діяльність набула широкого розмаху в справі виховання дітей дошкільного віку. З цією метою монахинями при монастирях створювалися так звані захоронки (охоронки, фреблівки) – перші дошкільні заклади в Галичині.

Новаторство в цій справі належить сестрам Службеницям, які в перший рік існування згромадження (1892 р.) організували при монастирі в с. Жужіль на Львівщині першу захоронку [10, с.45].

Життя та поведінка сестер Службениць регулювалися уставами. Збереглися “Копія Уставів Згромадження Сестер Службениць Пресвятої Непорочної Діви Марії греко-руського обряду”. Тут окреслювалися основні напрями роботи монахинь: “Виховують дітей обох полів в захоронках, приймають до своїх домів на виховання сиріт і тоді все їхнє виховання беруть на себе” [8, с.19].

У досліджуваній період зусиллями сестер Службениць дошкільні заклади були створені в містах і селах Галичини на Львівщині, Станіславщині та Тернопільщині. За нашими підрахунками, здійсненими на основі архівних матеріалів [12, арк.1–153], у дошкільних закладах під керівництвом сестер Службениць лише протягом 2 років виховувалося понад 1500 дітей. Завдяки такій широкій мережі захоронок велика кількість дошкільників Галичини була залучена до виховного процесу в період зайнятості батьків, а це запобігало негативному впливу вулиці.

Для здійснення навчально-виховної діяльності монахині відвідували педагогічні курси, які велися за методикою Ф.Фребеля, а також набували досвіду на практиці в сестер Феліціянок – представниць римо-католицького чернецтва.

Використовуючи основні прийоми методики Фребеля, зокрема показ предметів, малюнків та їх описування, малювання, ліплення з глини, аплікація, плетіння з лози й соломи – вихователі розвивали в дітей мислення, пам'ять, творчу уяву. А запропоновані німецьким педагогом засоби (кулі, кубики, палички, шестикутники) сприяли сенсорному вихованню дошкільників. Звичайно, ця методика була чужою, але українські черниці навчилися вміло використовувати основні прийоми, пристосовувати їх до відповідних умов, наповнили її національним змістом, тим самим створюючи свою власну виховну систему.

З 1918 р. вихованням дошкільників поряд із сестрами Службеницями почали займатися сестри Пресвятої Родини. Вони проводили свою діяльність у монастирях та провінційних домах м. Долина та с. Гошів та працювали в державних дошкільних закладах у м. Болехів на Станіславщині. Навіть у важкі часи Першої світової війни Згромадження продовжувало розвиватися, долаючи всі труднощі та не припиняючи роботу в захоронках.

У 20-х рр. ХХ ст. функціонували виховні заклади й інших жіночих монаших спільнот: сестер Йосифіток у Калуші та Долині, де виховувалось близько 30 дітей, захоронка в Станіславові та виховний заклад у Журавно сестер Василянок, де захист та забезпечення отримувало 18 дітей. З 1914 р. у Буську на Львівщині працювала захоронка сестер Йосафаток.

До числа обов'язків вихователюк входило: ведення книги реєстрації дітей (із зазначенням прізвища, імя, дати й місця народження дитини, а також роду занять її батьків) та спеціального журналу для запису спостережень за кожним вихованцем, підбір методично-довідкової літератури для працівників та відповідних книжечок у дитячу бібліотеку. У групі, якою опікувалася одна вихователька, могло бути не більше 40 дітей віком від 3 років. Диференціація дітей у групі мала здійснюватися як за віком, так і за рівнем розумового розвитку дитини [9, с.77].

Історичні обставини зумовили те, що монахині, окрім українських захоронок, організовували й польськомовні, які відвідувала переважна більшість дітей-поляків. Ці дошкільні інституції мали кращі умови розвитку, відрізнялися багатшою навчально-методичною базою, оскільки турбота держави про такі заклади була значно вищою, ніж про українські.

Програму виховання у всіх дошкільних закладах під керівництвом монахинь УГКЦ складали дидактичні, рухливі ігри, навчання елементів ручної праці, формування початкових математичних уявлень, малювання, навчання співу, декламування та вивчення віршів, читання оповідань [3, арк.1]. Вивчення дітьми ігор, пісень, проведення концертів, постановка вистав, організація календарно-обрядових, спортивних розваг, літературних вечорів, свят на релігійну тематику з участю маленьких дошкільників сприяли вихованню

гуманістичного світогляду дітей, розвитку моральних та патріотичних рис, духовності.

Отже, жіночі монастирі Української греко-католицької церкви були важливими осередками освіти для молоді в Галичині. Монахині створювали в них навчально-виховні заклади, забезпечуючи дітям освіту від дошкільного віку до вступу у вищі навчальні установи. А це у свою чергу сприяло підвищенню культурно-освітнього рівня галичан. Допмагаючи українській молоді матеріально, надаючи психологічну підтримку та духовну опіку в досить складній політичній та економічній ситуації в Галичині, черниці намагалися посилити та зберегти в людей дух українства. Примонастирські школи, гімназії, семінарії виховували громадян, свідомих своєї національно-культурної місії і завдань християнського життя.

1. Ваврик М. По Василіянських монастирях. – Торонто: Видавництво й друкарня оо. Василіян, 1958. – 286 с.
2. Вуянюк М. Монастирі Івано-Франківська (Станіслава): перша половина ХХ ст. – Івано-Франківськ: Нова Зоря, 1998. – 215 с.
3. Доповідний лист протоігумена про діяльність монастирів Службниць // Центральний державний історичний архів України у м. Львові (ЦДІАУ у м. Львові), ф.684, оп.1, спр.3309, арк.1.
4. Звіт дирекції семінарії учительської сестер Василіянок в Станіславові за рік шкільний 1912/13. – Станіславів: Накладом монастиря сестер Василіянок, 1913. – 55 с.
5. Звіти про перевірку діяльності приватної жіночої гімназії сестер Василіянок у м. Львові // ЦДІАУ, ф.179, оп.3, спр.849, арк.5.
6. Звіт про діяльність жіночої гімназії при монастирі сестер Василіянок за 1907–1936 рр. // ЦДІАУ у м. Львові, ф.408, оп.1, спр.397, арк.1–15.
7. Коренець Д. Фахові школи // Рідна школа. – 1936. – №11. – С.168–169.
8. Копії Уставів сестер Службниць // Державний архів Івано-Франківської області (ДАІФО), ф.Р-388, оп.2, спр.39, арк.19.
9. Мишишин І.Я. Моральне виховання української молоді в процесі співпраці школи, греко-католицької церкви і громадськості (Галичина, кін. ХІХ – 30-ті роки ХХ ст.): Дис. ... канд. педаг. наук.: 13.00.01 – Тернопіль, 1999. – 229 с.
10. Нарис історії Згромадження Сестер Службниць П.Н.Д.М. / За ред. А.Г.Великого. – Рим: Вид-во Сестер Службниць, 1968. – 767 с.
11. Розклади занять народної та виділової шкіл сестер Василіянок у Станіславові // ДАІФО, ф.270, оп.1, спр.46, арк.3.
12. Списки дитячих притулків сестер Службниць за 1933–1935 рр. // ЦДІАУ у м.Львові, ф.179, оп.5, спр.148, арк.1–153.
13. Статут і навчальний план учительської семінарії сестер Василіянок у Яворові // Там само, ф.178, оп.2, спр.4059, арк.1–45.
14. Стоцький Я. Монастир Отців Василіян Чесного Хреста Господнього в Бучачі (1712–1996 рр.). – Львів: Місіонер, 1997. – 163 с.
15. Учитель. – 1908. – Ч.ІІ. – С.175.
16. Цьорох С. Погляд на історію та виховну діяльність СС Василіянок. – Львів, 1934. – 256 с.
17. Швед М. Спаський та Лаврівський монастирі – осередки духовності й культури в Галичині. – Львів: Місіонер, 2000. – 112 с.

The author analysed the activities of the women monasteries of the Ukrainian greek-catholic church in Halychyna as the educational establishments. It has been proved that monasteries schools and gymnasiums trained pupils for studies at the establishments of the higher education and professional educational establishments contributed to the learning of certain handicraft and employment.

Key words: monasteries schools and gymnasiums, guardianship, orphans, religions communities.

УДК 371(477.8) "19"

ББК 74.02(4УКР)

Аліна Лесневська

ВИКОРИСТАННЯ РОЗВИВАЮЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТРАДИЦІЙНО-НАРОДНИХ ЗАСОБІВ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОГРЕСИВНОГО ЖІНОЦТВА ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ (перша третина ХХ століття)

У статті проаналізовано внесок визначних представників жіночого руху Західної України початку 30-х років ХХ ст. Прогресивний поступ і розвиток гуманістичних педагогічних ідей у представниць західноукраїнського жіночого руху першої третини ХХ ст. своєю культурно-просвітницькою практичною педагогічною діяльністю засвідчили зразки творчого поєднання новітніх європейських підходів до питань формування особи згідно з ідеями та ідеалами української народної педагогіки.

Ключові слова: жіночий рух, материнська школа, виховання, гуманізм, прогрес, творча праця.

У вирішенні завдання активізації розвиваючого ефекту сучасного виховання важливого значення набуває аналіз і осмислення досвіду в цій справі попередніх поколінь педагогів. Своє слово в цьому питанні сказали й представниці західноукраїнського жіночого руху початку ХХ – кінця 30-х рр. ХХ століття. Зокрема цінним у їх концепціях є намагання продемонструвати потужний розвиваючий потенціал української етнопедагогіки, обґрунтувати потребу використання її засобів у період народження новітньої особистісно зорієнтованої педагогіки.

Жіночі організації в Західній Україні із самого початку їх заснування передбачали заходи з розвою творчого потенціалу народу, що знаходило вияв у всіх сферах його життєдіяльності: в економіці, соціально-громадській організації, культурі, освіті та ін. Прогресивне жіноцтво апелювало в першу чергу до родини як первісної ланки українського суспільства, де відбувається духовно-моральне становлення людини, прищеплюється їй здатність до праці, до творчості. Визнаний лідер феміністичного руху Наталя Кобринська оцінювала інституцію родини як носія найвищих моральних вартостей, як найдоцільнішу форму відповідальності за молоде покоління [1, с.6].

Безперечно, західноукраїнський жіночий рух ставив собі за мету, у першу чергу, залучити до активного суспільного життя, до творчості жінку, адже їй в

українській родинній традиції відводиться домінуюча роль у впливі на дітей, у їх залученні до цінностей і святинь свого народу.

Українська родина завжди культивувала ідеї та ідеали української етнопедагогіки, що сприяло усвідомленню своєї національної самодостатності та гідності. Тому жіночі організації, що поставали в другій половині XIX ст. у різних місцевостях України, зокрема в Галичині, розглядали жінку-матір як головну особу, відповідальну за виховання національної самосвідомості дітей, а отже, за розвиток культурно-духовних цінностей українства. Активістки жіночого руху показували приклад шанобливого ставлення до надбань культури, яка є результатом і великим стимулом для охоплення творчістю широких народних мас. Відомі громадські діячки, які започатковували жіночий рух у Галичині, такі як Ольга й Герміна Шухевич, Ольга Рошкевич, отримали суспільне визнання в першу чергу як збирачки й популяризаторки зразків народної творчості. А вже на Українському конгресі в Станіславові 1934 р. продемонстрували виготовлені власними руками регіональні строї півтори тисячі дівчат.

Якщо в кінці XIX ст. представниці жіночого руху звертались до народної культури, мистецтва як до засобів прилучення підростаючих поколінь до творчості стихійно, то в XX ст., зокрема після Першої світової війни, цей напрям діяльності був задекларований офіційно. На першому українському жіночому з'їзді у Львові 1921 р. його учасниць було закликано до розвою всіх духовних творчих сил і використання їх на всіх ділянках національної культури [1, с.9].

Одночасно жіночі організації Галичини активно включаються в справу суспільного виховання. Характерним для їх діяльності є те, що вони тісно поєднують два чинники в цій справі – власне виховний процес і культуротворення. Про те, що ці дві сили суспільного виховання виступають у представниць українського жіночого руху в нерозривній єдності, свідчить порядок денний Українського жіночого конгресу (23 – 27 червня 1934 р.) на 25 червня. Загальна тема – “Творім рідну культуру”.

Передбачено такі виступи:

1. Творчість української жінки на полі національної культури.
2. Літературна творчість української жінки.
3. Завдання українського жіноцтва в ділянці дошкільного виховання.
4. Обов'язки української жінки в ділянці національного виховання (Виховні обов'язки української жінки. Українська жінка як виховниця нових поколінь. Наше відношення до виховання й шкільництва).
5. Культурно-освітня праця українського жіноцтва [1, с.12].

Таким чином, творчий потенціал народу, який повинно пробуджувати й розвивати жіноцтво, має своїм джерелом і опорою рідну культуру, у лоні якої має функціонувати і родинне, і суспільне виховання.

Апелювання до творчості як одного з постулатів у діяльності жіночих організацій Галичини зумовлене як національними потребами (вижити, обстояти себе, самоідентифікуватись в умовах денационалізації українського населення), так і тими новітніми підходами до виховання, що поширюються в європейській педагогіці в кінці XIX – на початку XX ст. Гуманістична педагогіка, яка розвинулась на базі експериментальної психології і яка робила акцент на особистості, на актуалізації її творчого потенціалу, була з ентузіазмом сприйнята освіченими жінками Галичини. Вони активно включались в аматорську виховну, культурно-освітню, опікунську діяльність. Значна частина з них присвятила себе професійній педагогічній діяльності.

Торкаючись педагогічної діяльності прогресивного українського жіноцтва в період від початку XX ст. і до кінця 1930-х рр. даного століття, слід узяти до уваги найголовніші події того відрізка часу, які вплинули на ідейні настанови, зміст та форми цієї діяльності. Визначальними в цьому сенсі була I світова війна з її наслідками та Жовтнева революція в Росії. Наслідком війни була розруха, покалічені людські долі, недоглянуті старші люди й діти – усе це кликало свідомих українських жінок до активної суспільної діяльності. Окрім того, у школи не повернулось значна кількість педагогів-чоловіків і їх місце слід було зайняти освіченими жінкам. З іншого боку, на фоні позірної “українізації”, яка декларувалась на території Радянської України в складі СРСР, та посилення колонізації в Західній Україні внаслідок польського осадництва дедалі гостріше постає національне питання, активізується боротьба за українську школу, національну систему виховання.

Філософсько-педагогічним підґрунтям для розгортання освітньої діяльності жіноцтва Галичини й інших західноукраїнських земель були погляди німецького педагога Ф.-В.-А.Фребеля, сформульовані в праці “Виховання людини”, де стверджується, що виховання переслідує подвійну мету – загальнолюдську (пізнання Бога, природи і самої себе) і національну (розвиток і виховання духовних сил власного народу). Набули в краї поширення й заклади, запроваджені під впливом фребелівської педагогіки – дитячі садки, ясла та захоронки (охоронки). Що ж до суспільно-політичних передумов, то прогресивне жіноцтво Галичини на початку XX ст. офіційно могло спиратись на Конституцію Австро-Угорщини 1867 р., яка узаконила право національних меншин на створення рідномовних культурно-освітніх установ. Українці мали право на рідномовну початкову освіту.

Згідно з урядовими розпорядженнями, зокрема Міністерства віросповідань і освіти від 22 червня 1872 р., на всіх етнічних територіях Австро-Угорщини започатковувались три вищезазвані моделі дошкільного виховання (садки, ясла, охоронки, згодом захоронки), була визначена їх мета й завдання, способи заснування, утримання та зміст роботи. Кількість польськомовних дитячих установ постійно зростала.

Розуміння загрози денационалізації молодих поколінь українців надало загальнофеміністичному рухові прогресивного галицького жіноцтва яскравого патріотичного забарвлення та демократичного спрямування. Рух за створення дошкільних установ очолила Наталя Кобринська. Ще на першому жіночому вічі в Стрию (Львівщина) у вересні 1891 р. вона поставила питання про створення українських дошкільних інституцій (охоронок) для дітей працюючих селян. Вони повинні були “уможливити позахатню працю руським зарібницям”, їх освіту, залучення до громадської роботи, а найголовніше – “станути у самого коріння протів... згубним намаганням винародовлення наших мас” через нав’язування населенню польських дошкільних установ [2, с.94].

Як згодом висловилася Софія Русова, Наталя Кобринська заявила про себе не тільки як феміністка, але і як народничка, що ясно розуміється на потребах селянського життя [3, с.8–16].

На початку ХХ ст., як засвідчили перші національні збори 1 лютого 1901 р., діячки українських дошкільних закладів уже набули певного досвіду в їх організації. Рух за громадське виховання дітей серед жіноцтва був важливою формою боротьби за народну освіту. Змістом навчання в переважній більшості українських заходок було: навчання молитов українською мовою, заучування невеликих віршиків, розучування українських народних пісень, народних дитячих ігор. Тобто виховання в цих закладах було національним, а його ядро становила українська етнопедагогіка.

Головна увага відводилась рідному слову як могутньому виховному чиннику. Про його педагогічне значення писала Н.Кобринська: “Не треба здаєсь в наших часах пояснити, що накидуване чужої бесіди спиняє просвіті доступ до ширших мас, котрим вона лиш на материнській бесіді може бути несена; борба одже о свою мову є властивою борбою о просвіту мас... Немішаючись в ніякі язикові спори, охороняючи лиш мову простого люду, моглоб воно (жіноцтво. – А.Л.) зробити більше для загальної просвіти, ніж якби незнати який брало уділ в наших партійних спорах” [2, с.94].

Народнопедагогічний елемент як життєтворча сила в розбудові національної системи виховання, починаючи з встановлення гармонійних стосунків із довкіллям, знаходить у педагогічній концепції Н.Кобринської вагоме місце. Власне сама ця концепція за суттю своєю була народнопедагогічною. Н. Кобринська пропагувала заснування дитячих садків на кошти громади – без фахових учителів, із залученням матерів, практичні знання яких гарантували добрий догляд за дітьми. При цьому вона вважала, що в кожному садку повинні працювати селянка й інтелігентка. Цей тандем у сільському дошкільному вихованні, як засвідчило життя, був надзвичайно продуктивним. Він слугував зближенню інтелігенції з народними масами, виробленню в ній стійкості, збагачував життєвим досвідом і, що найголовніше, ушляхетнював селянських дітей, зокрема дівчат, підсилював струмінь європейськості в їх смаки, поведінку.

Таким чином, взаємодія у вихованні малоосвічених, але збагачених народнопедагогічною мудрістю селянок і освічених інтелігентних жінок, з їх знанням європейських стандартів поведінки мала для них взаєморозвиваючий ефект, що відображувався на розвитку дітей.

Будуючи свою концепцію дошкільного виховання на засадах народності, Н.Кобринська, на наш погляд, була глибоко переконана в тому, що продуктивний народнопедагогічний елемент мусить бути в основі навіть тоді, коли до його діяльності залучаться фахово підготовані педагоги. Кровноспорідненість виховної системи з етнічним ґрунтом, що прослідковується в поглядах і діяльності Н.Кобринської, – це першоджерело впливовості самої діячки і на галицьке оточення, і на прогресивних культурно-освітніх діячок із Наддніпрянської України.

Концепцію шкільної освіти з позицій особистісно зорієнтованої педагогіки на поч. ХХ ст. подає відома представниця жіночого руху Костянтина Малицька. Однак її концепція не абстрактна, не космополітична. Вона виходить із реалій тогочасного життя західноукраїнського населення і підпорядкована розвитку творчого потенціалу українського народу. У своїх літературних творах із життя дітей вона показує актуальний стан дитячої душі, що формується в тогочасних умовах. Переконливо доводить, що діти, виховані в простих селянських родинах, зберігають у своїй душі доброту й чуйність, щирість і людську гідність, самопожертву та любов до свого краю. Вона рекомендує педагогам вдивлятися у душу дитини й відповідно будувати навчально-виховний процес [4, с.126–151], а з метою виховання підростаючих поколінь “починати з такими силами, які поки що є і робити бодай трохи, але систематично...”. Вона відзначає велику цінність традиційно-народних засобів у розвитку дитячої уяви: “А корму для уяви, який нині дитвора черпає з книжок з повістками і байками, шукала молодь давних часів в живім слові. Пісні, чудові казки, розповідані довгими зимовими вечерами при кужелі, балачки старого дїда, що в своїм житю неодна бачив і зазнав, оповідання поважних паломників, що вертали із Святої землі, шкільні вертепні драми з характером напів релігійним, напів світським – отже була словесна література тих часів, нею кормив ся і нарід простий і молодіж усіх станів, найбільш вразлива на живе тепле слово” [4, с.128].

К.Малицька піддала критиці тогочасну галицьку школу, що не може забезпечити “підойми людськості й свого народу” [5, с.4]. Вона критично ставиться до офіційно нав’язаних школам підручників, зміст яких переслідує ціль: “виховувати бездушні темні маси, м’який, податний матеріал в руках верховодів...” [5, с.4]. Підручники з гуманітарних дисциплін цілком не пропагують народних виховних ідеалів: зневажаються руські князі, запорізьке козацтво. Пріоритетною у вихованні є його національна основа. Вона високо

цінує традиційні засоби виховання, що відповідають менталітету українського народу, зокрема його фольклор. У ньому вона вбачає “гармонію особливого роду”, що є виразом “висшого здоровля морального”. Він здатний “в’язати людські одиниці в усупільнені громади” [5, с.9]. К.Малицька у своїх літературних творах пропагує ідеали народної етики та етикету (новела “Між чужими”), народної моралі (новела “Месьт”) – цінності, які здатні підняти українську людину в чужому оточенні. Вона вважає, що завдання національного виховання – плекання “віри в силу духа” – і засоби для цього слід відшукувати в духовних скарбницях народу, зокрема у спілкуванні з природою як одним із джерел формування спостережливості, допитливості, естетичних почуттів, уміння взаємодіяти з нею з користю для людини й природи. Природа була для селянської дитини добрим храмом, де здійснювався її гармонійний розвиток. Спілкування з живою природою, уважає педагог, повинно передбачатись шкільними програмами. Вона впевнена, що природа “вчить”. “Кожда цвітка, кожда комашка, камінець малесенький розказує свою історію далеко зрозумілішим говором, чим шкільна комната, або наймудріша книжка” [5, с.32]. Дбаючи про розвиток кожної індивідуальності, педагог повинен організувати зв’язок цієї індивідуальності з найближчим природним середовищем, яке є найбільш оптимальним фоном для природовідповідного розвитку людини. Педагогічні настанови К.Малицької, сформульовані на початку ХХ ст., співзвучні з тими ідеалами, які теоретично обґрунтував і реалізував на засадах народності В.Сухомлинський у другій половині цього ж століття. Аналогії очевидні. Досить навести висловлювання К.Малицької: “Треба самому стати дитиною, щоб увійти в царство її духа”; “...Позвольмо їм (дітям – авт.) скріпити вроджену жажду в хрустальній купелі воздуха і сонця” [5, с.32]. К.Малицька, обстоюючи ідею національного виховання, усвідомлює розвиваючий потенціал її народнопедагогічного ядра, випробуваних у віках виховних засобів, які сприяють формуванню сильної, витривалої особистості. Ці природовідповідні засоби “гартують духа, кріплять думку і ось уже готове будуче сильне плем’я розумних борців життєвих, що піддержать животність народу, розвинуть его сили і здібності” [5, с.32]. Звичайно, ці засоби повинні доповнюватися новітніми науковими надбаннями, виданням дитячої літератури з урахуванням вікових особливостей дітей. Сама К.Малицька писала твори для дітей різних вікових груп, використовуючи для цього різні літературні жанри та форми, серед яких є казки, загадки, оповідання та вірші. Вона підкреслює, що літературні твори для дітей повинні компенсувати недостатність інформації про історію, етнографію, географію свого краю. Аналізуючи існуючі на той час в Україні шкільні підручники, К.Малицька виділяє “Буквар” Т.Шевченка та “Граматику” П.Куліша, витримані в душі ідеї народності.

З народних позицій письменниця оцінює роль матері в становленні духовного світу дитини та підготовки її до життя. Більше того, вона виводить її значення за рамки родини. Від внеску кожної матері в справу виховання залежить доля всього народу. Тисячі, сотні тисяч матерів повинні усвідомлювати свою місію перед народом – щоб виховання було “справді народне”, бо могутньою є сила тих народів, де в родинах поряд із загальнолюдськими ідеалами плекаються й ідеали народні [6, с.1–41]. Впливовість засобів материнської школи, тісно пов’язаної з реальними потребами народу, на думку К.Малицької, посилюються “гарячим жіночим почуттям”.

Торкаючись питання шкільної освіти, К.Малицька постійно наполягає на її єдності з народним родинним вихованням. Саме така єдність забезпечує гуманізацію процесу навчання, уважне ставлення до кожної дитини, що пробуджує її активність, віру у свої сили. Широка освіта української молоді в єдності з традиційно-народним вихованням має велику розвиваючу силу. Воно здатне забезпечити її фізичне й моральне здоров’я, стійкість і витривалість в обстоюванні своїх життєво важливих інтересів.

Відома письменниця й педагог Євгенія Ярошинська акцентувала увагу жіночої громадськості на уважному ставленні до народної творчості в усіх її виявах. Вона сама займалась етнографічною діяльністю, записувала народні пісні. “При сій нагоді відкрився мені весь скарб народної словесності. Я пізнала, що сей наш народ... має великі інтелектуальні здібності...” [7].

З метою пізнання народної культури, використання її набутоків у справі виховання народні вчительки брали активну участь у збиранні етнографічних матеріалів. Учителька Тим’як Марія з Криворівні співпрацювала з відомими дослідниками матеріальної і духовної культури В.Гнатюком, І.Свеніцьким, В.Шухевичем, збирала експонати для музеїв, зокрема для Коломийського, залучала до цієї справи своїх учнів та їх батьків. Вона контактувала з Лесею Українкою, Іваном Франком, Гнатом Хоткевичем, Василем Стефаником, з подвижницями культурно-освітньої роботи Марійкою Підгірянкою, К.Гриневичевою, О.Кульницькою. Народні вчительки використовували духовні набутки українського народу в навчальній роботі та в організації дозвілля дітей. Марія Тим’як була однією з тих скромних представниць освіти, що віддавали себе в цілому народній справі, забуваючи про своє особисте.

Працюючи із селянськими дітьми, учительки та виховательки вдало застосовували у своїй роботі найрізноманітніші засоби етнопедагогіки. Широко практикувались народні ігри. У с.Денисові в 1920–1939 рр. функціонував дитячий садок, яким тривалий час завідувала ентузіаст цієї справи Нуся Гарська. Дбаючи про фізичний, інтелектуальний розвиток дітей, формуючи їх громадську активність, вона проводила традиційні дитячі свята з виконанням пісень, хороходів, змагань. З метою організації дитячого самоврядування оригінально

застосовувала ігровий момент, наприклад, “весілля”, призначаючи собі на допомогу “старостів”, “свах”, “друзьбів”, які слідували за порядком, подавали цікаві ініціативи [8, с.627].

Ірина Рибчаківна здійснила спробу розробки методики виховання дітей за допомогою гри, згідно з принципами послідовності й наступності, що підсилюють їх розвивальний ефект для дітей. Вона писала: “На початок треба вибрати вправи легкі, як пр. вуж, кіт і миш, море, залізниця, дрібушка, міст; пізніше, як наберуть уже вправи і зручності, вводять ся чим раз трудніші і більше скомбіновані вправи як: третяк, подорож, ніч і день, пташник і інші. Щоби забаву зробити приємнішою, треба в перервах учити народних пісень, а мушу додати, що забаву без сьпіву і для малих і для старших стає ся нудна і неінтересна. Треба старати ся з цікавійших дітей виробити провідників забав, а се при їх зручності приходить легко. Маючи вправних провідників, треба дітей поділити на часті і кожій з них визначити забаву, відповідну вікови учасників” [9, с.210]. Вибір “провідників” в іграх стимулює дитячу активність, розвиває почуття відповідальності.

Отже, можна стверджувати, що представниці західноукраїнського жіночого руху першої третини ХХ ст. своєю культурно-просвітницькою та практичною педагогічною працею показали зразки творчого поєднання новітніх європейських підходів до питань формування особи з ідеями та ідеалами української народної педагогіки, продемонстрували розвиваючу сутність її традиційних засобів, подали зразки для наслідування в пошуках шляхів застосування питомо-народного резерву в підготовці до життя активних, наполегливих, готових до життєвих випробувань та сміливих пошуків особистостей. Цим вони збагатили теорію й практику національного виховання.

1. Галицька старовина. – Івано-Франківськ, 1994. – №1, серпень. – С.6–12.
2. Кобринська Н. Рух жіночих товариств // Наша доля: Зб. праць різних авторів. – Стрий–Львів, 1895.– Кн.2. – 108 с.
3. Русова С. Наталія Кобринська (1851–1920) // Наші визначні жінки: Літературні характеристики-силуєти: 3 нагоди ювілейного Українського Жіночого Конгресу, 1884–1934. – Коломия: Жіноча доля, 1934. – 90 с.
4. Малицька К. Видавництва для дітей і молодіжи // Перший український просвітно-економічний конгрес, уладжений Товариством “Просвіта” в сорокалітє заснування в днях 1. і 2. лютого 1909 р. Протоколи і реферати зредагували Д-р І. Брик, Д-р М.Кошуба. – Львів, 1910. – С.126–151.
5. Малицька К. Народна руська школа і руські учителі в Галичині // Промінь, 1904. – №13. – С.4, 9, 32.
6. Малицька К. Про жіночий рух. Реферат п. К. М. – Львів: Вид-во “Кружок українських дівчат”, 1904. – 41 с.
7. Народні пісні з-над Дністра в записях Євгенії Ярошинської / Упоряд. М.В.Гуць. – К.: Музична Україна, 1972. – 324 с.
8. Тернопільський обласний державний архів, фонд І.Блажкевич, ф. р. 3205, оп.1, од. зб.7, зошит 46. Опіка над дітьми.

CONTEXT

HIGH SCHOOL

1. *Lysenko N.* Higher education in Ukraine – view at a world educational area... 3
2. *Kyrsta N.* Psychological preparation of students of speciality “preschool education” in the conditions of step by step formation..... 11
3. *Kravets L.* Upbringing of selfanalysis necessity in professional activity of future teachers..... 15
4. *Scobel Y.* The Ukrainian folk dance performance as a means of forming choreographic skill of a future choreography teacher..... 22
5. *Stasko B.* The problem of content, levels and criteria of training a future choreography teacher..... 30
6. *Cherep A.* Preparation of teachers to teaching the ethics on the stage of inculcation in schools..... 36

STUDIES THEORY

1. *Andrusyshyn R.* In the scientific article the author considers the theoretical foundations of the Ukrainian folk dances in the pedagogical creation of V.Verkhovynets..... 42
2. *Vasiruk S.* The peculiarities of teaching classical dance at art schools for children..... 47
3. *Vovk M.* Particularity shaping skills improvisation at first stage learning..... 54
4. *Hnatyuk M.* The peculiarities of the development of Fine arts and methods of teaching it in Ukraine..... 63
5. *Doroshok T.* Organizing social help for children who suffered from human trafficking and sexual exploitation..... 72
6. *Zaretska I.* Musical talent as an individual psychic quality of a personality... 79
7. *Kozak T.* Professional identification of schoolchildren as psychologic-pedagogical problem..... 87
8. *Tokaruk L.* The new pedagogical technologies of management by boarding-schools..... 94
9. *Chupakhina S.* Methodical guidance by evaluation of educational achievements of first-class boys..... 102

EDUCATION THEORY

1. *Bilovus N.* Education of the gifted child in the conditions of modern family... 110
2. *Dobosh O.* Special features of the upbringing of the humane relations in the “parents – children” system in conditions of the policultural environment..... 115
3. *Lahetko Y.* I.Franko’s nation program of moral education of the youth. The 100-th jubilee of the I. Franko’s work “Open letter to Galychyna’s ukrainian youth”..... 120
4. *Maftyn L.* The Ukrainian studies in practice in work of a modern comprehensive school..... 127

5. <i>Paliychuk O.</i> Educate potential of child's literature in creative inheritance of Antonyna Gorokhovych.....	142
7. <i>Sadovenko S.</i> Ukrainian children's musik folklore as method of care and education of pre-school children.....	146

THE HISTORY OF EDUCATION

1. <i>Bilynska W.</i> European standards in school manuals in biology at the beginning of XX century.....	154
2. <i>Voroshchuk O.</i> Self-government the girls' gymnasiums Galicia (the beginning of XX century).....	158
3. <i>Ilijchuk L.</i> Feature fiction's compositions as a mean of stimulation of younger schooler's nature protection activity (on the base of material of Galychyna press in between world war's period).....	166
4. <i>Komar I.</i> Women monasteries in the first third of XX century as the important educational establishments in Halychyna.....	174
5. <i>Lesnevskya A.</i> The usage of developing potential of traditionally-folk means of breeding in the pedagogical activity of progressive women from West Ukraine (the first of the third part of XX century).....	181
6. <i>Yatsyna O.</i> Pedagogical idea and enlightenment in women movement of Transcarpathia (the end of XIX century – one third of XX century).....	189

ВИМОГИ

до подання статей у Вісниках Прикарпатського університету, журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6–12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.

2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.

3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, лівє – 2,5 см, правє – 1 см (30 рядків по 60–64 символи).

4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі *.tif, *.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.

5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.

6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК №7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1).

Статті пишуться за схемою:

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
- автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
- назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
- резюме й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
- виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
- список використаних джерел;
- резюме й ключові слова англійською мовою.

7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вичитана й підписана автором(ами).

8. У цьому до “Вісника” необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.

10.00

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ВІСНИК
Прикарпатського університету

ПЕДАГОГІКА
Випуск XII
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 and Science of Ukraine
Precarpathian National University named after V. Stefanyk

NEWSLETTER
Precarpathian University named after V.Stefanyk

PEDAGOGICS
№ XII Issue
Published since 1995

Publishers adress: Pedagogical Institute,
Precarpathian National University named after V.Stefanyk
57, Shevchenko Str., 76025, Ivano-Frankivsk, tel. 59-60-21

Головний редактор: ДЯКІВ В.М.
Літературні редактори: ЗАЙЦЕВА З.С., ЛЕНІВ О.В.
Комп'ютерна правка і верстка: КУРІВЧАК Л.М.
Коректор: ТИМКІВ В.В.

Друкується українською мовою
Ресстраційне свідоцтво КВ №435

Здано до набору 6. 07. 2006 р. Підп. до друку 23. 11. 2006 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура "Times New Roman".
Ум. друк. арк. 12,5. Тираж 300 прим. Зам. 122.
Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
76000, м.Івано-Франківськ, вул. Шевченка 57, тел. 59-60-51

НБ ПНУС



707294