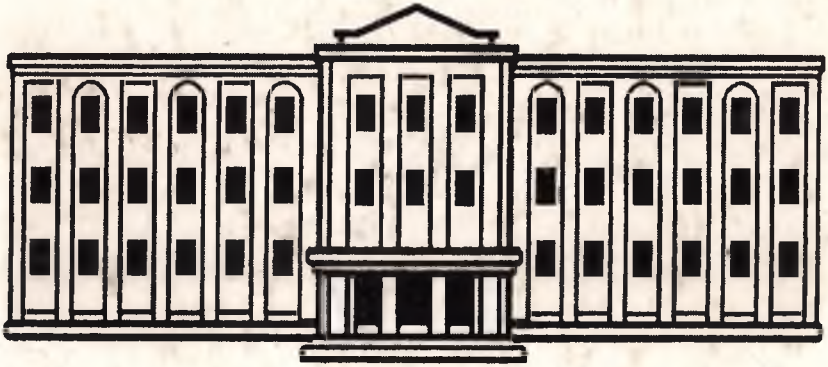
74
В53

ВІСНИК
ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



Педагогіка

Випуск XIII – XIV

(Ч. II)

Івано-Франківськ
2007

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Педагогіка

ВИПУСК XIII–XIV

НБ ПНУС
802240

Івано-Франківськ
2007

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
код 02125266
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА
ББК 74
В 53
Інв. № 80724

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ. ПЕДАГОГІКА. 2007. ВИПУСК XIII–XIV.

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 also 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.

Адреса редакційної колегії:
76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи,10,
Педагогічний інститут
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.
Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ
Прикарпатського національного університету, 2007.
Тел.: 59-60-50.

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

УДК 371.11
ББК 74.204.10

Наталія Головчак

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У сучасних умовах світської демократизації, постійного зростання і зміни структури освіти і діяльності загальноосвітніх установ, спеціальне значення приділяється пункту підготовки адміністративного лідера Аналіз педагогічних, адміністративних, психологічних літературних джерел дає підстави зробити висновок проблема підготовки сучасного лідера - складний процес, що включає освіту особи, її соціалізації і постійного удосконалення його адміністративної компетентності

Ключові слова: *управління, діяльність, методи управління, професійна готовність, управлінські функції, компетентність (політична, юридична, економічна, психолого-педагогічна, управлінська), формалізм, психологічні характеристики, організаційно-виховний процес*

Докорінне реформування системи освіти, шляхи якого визначені у Національній доктрині розвитку освіти України, Законі про загальну середню освіту, низці нормативних документів з управління середньою школою залежать від рівня внутрішньошкільного управління. Саме управління загальноосвітнім навчальним закладом є наймасовішим і найбільшою мірою враховує всі фактори впливу на школу, забезпечує найважливіші характеристики сучасних перетворень в освіті. А це в свою чергу підносить значущість професійної компетентності директора школи, його готовності до здійснення управлінських функцій з урахуванням соціально-педагогічних умов роботи навчального закладу.

Сутність поняття "управління", за твердженнями В.Петренка, М. Данилюка, А. Попадюка, З. Маніва, – це "мистецтво впливу на людей, а через них – на інші ресурси об'єкта управління з метою досягнення запланованих цілей" [7, с. 14].

У сучасних умовах, поряд із традиційними методами управління (школи наукового управління, адміністративна, психології та людських стосунків, науки управління), найбільш сучасними, як уважають М. Мескон, М.Альберт, Ф. Хедоурі, є "системно-ситуаційний та адаптивний підходи до управління організацією як відкритою системою"[4, с.212].

Дослідники звертають увагу на вивчення змісту й структури управлінської діяльності, що розглядається в сучасній науковій літературі. Так, О. Лойко визначає термін "діяльність" як "один із найважливіших атрибутів буття людини, що пов'язаний із цілеспрямованими змінами зовнішнього світу, самої людини"[5, с.210].

В українському педагогічному словнику термін „діяльність"визначається як "спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни"[1, с.98]. Метою управлінської діяльності, за висловом Л. Даниленко, є визначення способів подолання невідповідностей між стандартом освіти та педаго-

© Н. Головчак

гічною творчістю персоналу [6, с.133]. Поняття управлінська діяльність в освіті, ґрунтуючись головним чином на виявленні сутності феномена "діяльність", є особливим видом діяльності, спрямованої на підготовку персоналу освітніх організацій та установ до професійної педагогічної діяльності, згідно з економічними, політичними, моральними й естетичними цілями. Управлінська діяльність складається з багатьох внутрішньо взаємозалежних компонентів, кожному з яких відповідає низка взаємопов'язаних функцій: планування, організація роботи, координація і регулювання, активізація і стимулювання, облік, контроль, аналіз, оцінка. На необхідність виявлення функцій управлінської діяльності вказує М. Згуровський: "До управлінської функції належить також забезпечення нормативно законодавчої бази. А це низка актів, наказів, розпоряджень та інших документів, які б регламентували й спрямовували галузь на вміння вижити й повноцінно функціонувати в нових соціально-економічних умовах" [2, с.8].

Переосмислення теорії управління школою, поява нових управлінських функцій зумовлює нові вимоги до підготовки керівних кадрів.

Аналіз стану дослідженості проблеми підготовки компетентних керівників загальноосвітніх шкіл дозволяє зробити висновок, що даний процес ще недостатньо розроблений у педагогічній науці. Лише останнім часом питання професійної готовності до управління загальноосвітніми навчальними закладами переживає період нагромадження фактів і загалом початкового, первинного їх осмислення в контексті національної культури.

Професійна готовність компетентних керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської діяльності визначається як особистісне, цілісне новоутворення, як інтегральна якість особистості у структурі якої виділяється ціннісно-мотиваційний та особистісний, когнітивно-пізнавальний та операційний компоненти, реалізація яких у сукупності забезпечує ефективне управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Як свідчать дослідження О. Асмолова, О. Барабаша, І. Беха, Є. Гурильової, Ю, Ємельянова, І. Кона, важливими чинниками на шляху становлення фахівця є напружена духовна та інтелектуальна праця. Аналіз науково-педагогічної, управлінської літератури дає підстави стверджувати, що існує ряд факторів формування розумових і управлінських здібностей, серед яких особистість та освітні інститути, що здійснюють вплив на спеціаліста у необхідному пізнавальному напрямі, а також стимулюють його власну діяльність (Ю. Азаров, Б. Андрєєв, О. Вербицький, Т. Гірченко, В. Луговий, В. Павловець).

Управлінська компетентність керівника, наголошують у своїх працях В. Князєв, Н. Нижник, О. Оболеський, є найважливішою умовою успішної діяльності. Він є складним комплексним внутрішнім особистісним станом суб'єкта, що характеризується цілеспрямованістю, усталеною внутрішньою готовністю до управлінської діяльності.

Як підтверджують спостереження за роботою керівників загальноосвітніх шкіл, допускається формалізм в управлінській діяльності, який є результатом низької компетенції або небажанням зрозуміти необхідність впровадження перспективних педагогічних технологій управління, спрямованих на удосконалення навчально-виховного процесу.

Проблема існування формалізму в шкільній справі, як відомо, не нова. Вся історія розвитку управління сучасним загальноосвітнім навчальним закладом – це подолання застарілих форм і методів навчання, виховання. Прояви формалізму у внутрішньошкільному управлінні досить різноманітні: численність планів, перенасиченість і обтяжливість заходами і т. д.

Одним із засобів упередження формалізму в управлінській діяльності є підвищення компетенції і фахової майстерності керівника загальноосвітнього навчального закладу як суб'єкта менеджменту з одночасним формуванням загальної культури педагогічного колективу.

Складність функціонування загальноосвітніх навчальних закладів посилюється наявними соціально-економічними умовами, в яких перебувають педагогічні працівники та керівники шкіл, що до певної міри знижує престиж педагогічної професії. Виявлено низку проблем здійснення добору на посаду директора загальноосвітнього навчального закладу. Серед них:

– зниження соціального статусу освіти і вчителя в суспільстві, недостатня увага з боку держави до найсуттєвіших потреб освіти і освітян;

– зростання функціональних обов'язків директора сучасної школи на тлі навчально-технічної бази, недостатнє фінансування школи;

– плинність кадрів через недостатню підготовленність до управлінської діяльності в школі;

– незабезпеченість своєчасної та якісної підготовки резервного складу керівних кадрів;

З другого боку зростання ролі та функцій освіти в суспільстві, зміна змісту та переходів до організації навчання і виховання в процесі реформування школи, модернізація розвитку освіти лише підвищує відповідальність керівника школи.

Як показує аналіз, у питаннях добору, розстановки та підготовки керівних кадрів освіти є ще багато стихійності, непродуманості, формалізму. Свідченням цього є те, що майже в кожній десятій школі збережено однопрофільність, щорічно понад 25% директорів та їхніх заступників змінюється, причому менше половини з числа новопризначених перебували в резерві. Хвилює й те, що майже кожна третя скарга, яка розглядається, підтверджує такі негативні прояви, як авторитарність, суб'єктивізм керівників, їхнє неуміння налагоджувати взаємовідносини з підлеглими, не завжди правильна поведінка в конфліктних ситуаціях, низький рівень контактності й комунікабельності, етичної та педагогічної культури.

"Творче розв'язання управлінських проблем, – стверджує доктор педагогічних наук Є. Хриков, - головна умова ефективного керівництва школою" [9, с.73]. Однак, коли бракує готових, стандартних рішень, які уможливлювали б стабільне функціонування школи, коли не до кінця усвідомлене співвідношення управлінських дій між "верхами" і керівником закладу, незмірно

зростають вимоги до останнього. По-перше, такий керівник повинен бути сміливим, рішучим, нетрадиційно мислити, відчувати нове, спроможним зректися стереотипів, глибоко знати теорію й практику педагогічної та управлінської діяльності; по-друге, йому властиві такі якості, як "професійна компетентність, організаторські здібності, культура спілкування, педагогічна культура, педмайстерність, духовна культура, етична культура, принциповість й вимогливість, чесність, демократичність" [8, с.31].

Науковими критеріями, на які слід орієнтуватися не лише під час оцінки діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу, а й у процесі здійснення його підготовки має бути аналіз специфічної професійної компетентності.

Політична компетентність та моральна легітимність передбачає розуміння природи основних суспільних функцій та організаційної структури сучасної держави, принципів та форм демократії, характеру взаємодії між різними гілками влади тощо.

Позитивними рисами в цьому розумінні є: політична толерантність, повага до закону, демократичних принципів, індивідуальних політичних поглядів; готовність до співпраці з представниками різних поглядів заради "справи".

Серед негативних рис цієї групи показників можна виділити схильність особи до зловживань, серед яких: різні форми використання службового становища для особистого збагачення – хабарництво, використання державного майна та коштів в особистих інтересах, байдужість, формалізм.

У межах **політичної компетентності** необхідно встановити, чи знає особа: роль держави в сучасному демократичному суспільстві; структуру та повноваження окремих гілок державної влади, характер взаємодії між ними; структуру і основні характеристики політичних партій, особливості їх взаємодії з державними органами.

Правова (юридична) компетентність керівників загальноосвітніх навчальних закладів формується в процесі базової професійної підготовки, що стосується основних галузей сучасного права та грунтується на навичках її практичного застосування у різних сферах діяльності з урахуванням динаміки, тенденцій розвитку, механізмів зміни та вдосконалення чинного законодавства.

У межах визначення правової або **юридичної компетентності** доцільно встановити, чи знає керівник: основні положення Конституції, Закони України "Про освіту" та "Про загальну середню освіту"; сутність правових норм та їх взаємозв'язок з іншими соціокультурними нормами; організацію законотворчої діяльності, принципів, форм і методів здійснення контролю за виконанням Конституції та законів України відповідно до сфери повноважень тощо.

Економічна компетентність має включати оцінку здатності застосовувати порівняльний аналіз основних економічних концепцій, ознайомлення з теорією грошей та фінансового макрорегулювання, основами бюджетної та фіскальної політики, основними положеннями мікроекономіки. У межах визначення **економічної компетентності** доцільно встановити, чи знає директор навчального закладу: основні економічні категорії (праця, поділ праці, товар, ринок, гроші, капітал, ціна, собівартість, дохід, прибуток, рентабельність, інвестиції, податки, трансферти, бюджет тощо); суттєві ознаки основних сучасних економічних концепцій та принципові розбіжності між ними; механізм функціонування "ринкової моделі" економіки; взаємозв'язок між власністю та підприємництвом; основні завдання податкової політики та її вплив на економічну динаміку; основні соціально-економічні функції і механізми формування заробітної плати; основні характеристики ринків праці та методи цілеспрямованого регулювання зайнятості; процес формування та принципи функціонування світового ринку; проблеми і перспективи інтеграції економіки України у світовий ринок; основи маркетингу тощо.

Соціологічна компетентність пов'язана з усвідомленням керівника концепцій соціальної структури сучасного суспільства, її динаміки та впливу на політичні та соціально-економічні процеси.

Психолого-педагогічна компетентність є підставою для ефективних комунікаційних контактів, коли необхідно розуміти людей, їхні інтереси, мотиви та наміри, орієнтуватися у взаєминах між ними, знаходити індивідуальний підхід до кожної людини і окремих робочих груп.

У цьому розумінні оцінюється володіння механізмами саморегулювання та зовнішнього регулювання поведінки людей. Для цього оцінюються спроможності особи щодо:

1) встановлення основних психологічних характеристик особистості (інтелекту, темпераменту, акцентуації характеру, установки, мотивації); володіння методами діагностики (об'єктивними, суб'єктивними, проективними тощо), внутрішньої та зовнішньої регуляції та корекції (аутотренінгом, психотехнікою). Разом з тим, важливо, щоб майбутні директори оволоділи не лише теоретичними знаннями, а й практичними навичками оперативної психодіагностики та психотехніки;

2) рівня володіння: механізмом контактної взаємодії між людьми і, зокрема спілкування; теорією і практичними прийомами, навичками ефективного цілеспрямованого психотехнічного регулювання та саморегулювання різних форм міжособистих контактів;

3) здатності врегулювання: соціально-психологічних відносин у малих контактних робочих групах (врахування "неформальної" соціально-психологічної структури групи, лідерства, згуртованості та конфліктності, групових цінностей та їх впливу на мотивацію, морально-психологічний клімат) і психотехніки стимулювання групової творчої діяльності; формування ефективних управлінських та аналітико-дослідницьких "команд" тощо;

4) знання та враховування: психології натовпу; закономірностей формування та розвитку масових психологічних феноменів.

Управлінська компетентність включає знання методів управління висококваліфікованим персоналом: розвиток і збагачення "людського капіталу", ціннісно-орієнтаційне регулювання, комплексне управління трудовою мотивацією, розвиток творчого потенціалу, збагачення змісту праці тощо.

Важливо мати уявлення, що керівник володіє: загальною теорією організації; структурою та методами управління; технологією управлінської діяльності; ситуативними підходами до вибору оптимальних методів управлінської діяльності, стилю управління. Керівники мають бути знайомі з різними моделями та перспективними технологіями управління персоналом: сучасними методами підбору та професійної адаптації; системою безперервного професійного зростання та розвитку творчої активності.

Управління – це насамперед інформація, тому необхідно дати оцінку з точки зору усвідомлення сучасних інформаційних технологій, методів збору, класифікації та обробки інформації з використанням сучасних технічних засобів.

Управлінська компетентність безпосередньо пов'язана з комп'ютерною грамотністю, яка визначається: знанням принципів функціонування ЕОМ та їх можливостей щодо використання в службовій діяльності; принципами і технологією обробки статистичної та аналітичної інформації.

Необхідно також знати основи діловодства: типи та структуру основних документів; технологію підготовки управлінських документів (розробку, узгодження, затвердження, розмноження, розсилку тощо); класифікацію документів; організацію архівів та банків документальної інформації; методи грунтовного аналізу великих масивів документів. Діловий блок, пов'язаний з психофізіологічними особливостями особи, можна визначити за допомогою спектру характеристик (оцінок) особистого трудового потенціалу. Зокрема, за критеріями:

1) "ставлення до себе в справах" (самокритичність, самовдосконалення, самоповага);

2) "ставлення до підлеглих та співробітників" (об'єктивність, чуйність, взаєморозуміння, колективність, схильність до керування, прямолінійність, принциповість);

3) "ставлення до справи" (справедливість, сумлінність, відданість справі, ініціативність, прагнення до раціоналізму та високої якості, цілеспрямованість, обов'язковість);

4) "темперамент" (швидкість реакції, орієнтування, інтуїція);

5) "вольові якості" (наполегливість, завзяття, здатність до подолання труднощів, опанування собою, рішучість);

6) "фізичні здібності" (пам'ять, кмітливість, уважність, витривалість, енергійність):

7) "знання" (рівень освіти) - визначається наявністю у керівника певної освіти.

8) "навички та уміння" (прагнення до розширення світогляду, турбота про професійне зростання, зокрема й підлеглих);

9) "досвід" (загальний стаж роботи, стаж роботи відповідного профілю освіти).

На підставі загальноуправлінського підгрунтя педагогіки, психології та менеджменту обгрунтовано основні структурні компоненти професійної діяльності керівних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів, що обумовлює наявність відповідних фахових знань, вмінь та навичок, особистісних якостей, внутрішніх установок, ціннісних орієнтацій, світогляду та їх формалізацію в освітній галузі. Проблема підготовки сучасного керівника навчального закладу – це комплексний організаційно-виховний процес, що включає в себе навчання та виховання людини, її соціалізацію, постійне вдосконалення впродовж усього життя, функціонально-посадовий розвиток.

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.
2. Згуровський М. Актуальне інтерв'ю. Реальний шлях збереження освіти – реформування // Освіта і управління. – 1997. – №1. – С.6–12.
3. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навч. посіб. для самост. вивчення дисципліни. – К.: Екс об'ява, 1999.
4. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основи менеджменту / Пер. с англ. – М.: Дело, 1992.
5. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. - Минск: Изд. В.М. Скакун, 1998.
6. Освітній менеджмент: Навч. посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Камушки. – К.: Шкільний світ, 2003.
7. Петренко В.П., Динилюк М.О., Попадюк А.В., Манівa З.О. Лібералізація економіки і проблеми управління регіоном. – Івано-Франківськ, 1998.
8. Третьяк В.М. Научные основы организации управленческой деятельности. – К.:ЦУНК, 1988.
9. Хриков Є. Особливості внутрішкільного управління в сучасних умовах // Освіта і управління. – Т.3. – Ч.1. – К., 1999.

In the modern terms of society democratization, constant growth and change of structure of education and activity of general educational establishments, the special value is paid to the point of preparation of an administrative leader. The analysis of pedagogical, administrative, psychological literature gires grounds to draw a conclusion: the problem of preparation of modern leader is a complicated process, that includes the education of a person, his socialization and permanent improvement of his administrative competence.

***Key words**: management, activity, management methods, professional readiness, administrative functions, competence (political, legal, economic, psychological and pedagogical, administrative), formalism, psychological characteristics, organizational and educate process.*

УДК 371.132
ББК 74.204

Ірина Зарецька

МУЗИЧНИЙ СУПРОВІД ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА

У статті представлено роль музичного супроводу на уроках класичного танцю. Проаналізовано шляхи формування професійних навичок майбутніх педагогів-хореографів. Вказані різноманітні чинники, які полегшують сприймання музичного супроводу в поєднанні з пластикою рухів.

***Ключові слова:** музичний супровід, метр, ритм, розмір, екзерсис.*

© І. Зарецька

Зв'язок між музикою і танцем давній, як історія людства. Ці дві субстанції тісно переплелися між собою. Адже саме музика пробудженням емоцій чи не найбільше виховує розкутість душі, яка відображається в пластичних рухах. Музичний супровід на уроках хореографії відіграє значну роль зокрема на уроках класичного танцю. Покликаний супроводжувати танцювальні рухи, акомпанемент повинен ілюструвати закладені в них образи, настрої, посилювати їх емоційне забарвлення.

У процесі історичного розвитку фортепіанного мистецтва, тісно пов'язаного з танцювальним виконавством, акомпанування активно еволюціонувало і набувало все нових форм і функцій. Потрібно зазначити, як пише львівський викладач Олена Ксьондзик: "...що залишаючись тривалий час мистецтвом прикладного характеру, акомпанемент, як органічна частка цілого у музичному творі, ніколи не втрачав свого емоційно – змістовного значення" [5, с.6].

Якщо проаналізувати діяльність митців Шуберта, Й. Брамса, Е. Гріга, М. Мусоргського, М. Лисенка, а в XX ст. – С. Рахманінова, М. Метнера, Б. Барвінського, Н. Нижанківського та ін., доходимо висновку, що акомпанемент втратив свою другорядну функцію і таким чином було підтверджено право піаніста – акомпаніатора на творчість.

Акомпанування здатне поглибити та збагатити інтерпретацію образу, створюваного виконавцем, наповнити його пластику змістом. Виходячи з основних завдань класичного танцю, вважаємо за необхідне творчий підхід до музичного оформлення уроку, на що наголошують Л. Ярмолович, Л. Цвєткова, і який, за їх твердженнями, повинен здійснюватись за двома принципами: імпровізаційним та на основі використання музичної літератури [8].

Метою музичного оформлення уроку класичного танцю є відображення характеру відповідних елементів екзерсису, оскільки повинен існувати нерозривний зв'язок між рухом і музикою, який залежить від багатьох аспектів, головним з яких є: метр, ритм, завершеність музичних фраз, музичні акценти, стильові та жанрові особливості.

Підбір нотної літератури є досить складним процесом і потребує високої кваліфікації концертмейстера. Він повинен слідкувати, щоб музичний твір у процесі виконання не спотворювався, фрази при скороченні твору були гармонійно завершені.

Завдання викладача та концертмейстера під час творчої співпраці – сприяти розвитку музикальності студентів, яка залежить від задатків, здібностей, перцептивної діяльності, уваги, вміння слухати твір, що сукупно дозволяє сформувати розуміння необхідності тісного і неподільного зв'язку музики з хореографією.

Музичний супровід є мовою звукових інтонацій, які вирізняються емоційною глибиною. Уміння слухати музику (ритм, тему, інтонації) формується і виховується поступово та послідовно, враховуючи етап навчання, обсяг знань, характер руху [7].

Критеріями рівнів сприймання музики на уроці студентами є функціональні особливості слуху, морфологічні особливості слухового аналізатора, які характеризуються наступними показниками: музичний слух; ритмічний слух; музична пам'ять.

Значна роль у сприйманні музики належить темпераменту та індивідуальним особливостям кожного індивіда: його загальна активність; емоційність; особливості характеру.

Необхідною умовою естетичного сприймання музичного матеріалу є зосередженість слухової уваги. Б. Асаф'єв зазначав, що: "спостерігати мистецтво – значить вміти сприймати його. Сприймати музику справа важка. До неї слід готувати увагу" [2, с.40].

Як відомо, увага є психічним станом особистості, що проявляється у зосередженості свідомості на конкретних предметах і явищах. Фізіологи пояснюють увагу "концентрацією збудження у певній системі клітин мозку при одночасному гальмуванні інших систем" [6, с.12].

Основними якостями уваги є її обсяг, концентрація (сила зосередження) і стійкість (тривалість зосередження).

Психологи розрізняють три види уваги, залежно від причини її виникнення: мимовільну, довільну, післядовільну.

Якщо мимовільної уваги, яка спонукається силою, новизною, оригінальністю подразника, буває достатньо при сприйманні розважальної музики, то для сприймання серйозної музики необхідна слухова зосередженість, напруження слухової уваги.

Отож для кращого сприйняття музичного матеріалу під час виконання класичного екзерсису, супровід повинен бути ясним, дохідливим, чітким, вирізнятися завершеністю мелодій. Особливу увагу необхідно приділити підбору музичних зразків концертмейстером і узгодити його з педагогом.

При проведенні уроку педагогу не слід рахувати у голос на уроці та використовувати вербальні коментарі під час звучання музики, тому що це відволікає увагу і не активізує музичне сприйняття студентів. Пояснивши студентам, у якому розмірі й темпі виконується означена вправа, необхідно надати їм можливість вслухатися у музику.

Як наголошує у своїй праці "Методика викладання класичного танцю" Л. Цвєткова спочатку вихованці повинні засвоїти найпростіші музичні розміри (2/4; 3/4; 4/4;), пізніше складніші (6/8), поступово переходячи від повільних темпів до помірних, швидких і до зміни динаміки. На молодших курсах у музичному оформленні вправ екзерсису повинні домінувати 2/4 або 4/4 музичні розміри, які краще відповідають чіткому та енергійному характеру рухів, мобілізують увагу. Виняток становлять вправи для рук, голови, корпусу. Найчастіше використовуються самостійні музичні речення з 8 тактів або музичні періоди.

Музика повинна органічного поєднуватися з танцювальними рухами і відповідати їх характеру. Так, при виконанні вправ з чіткою акцентуацією (battements tendus I battements tendus jetes), ударяючих батманів (battements frappes, petits battements) рекомендується використовувати музичний матеріал, де чітко прослідковується чергування сильної і слабкої долі

(музичні розміри 2/4 або 4/4). Grand battements jetes вимагає широкого темпу, сили звучання музики. На початкових етапах використовується її простий ритмічний малюнок (четвертні і восьмі), але в процесі навчання при ускладненні практичного матеріалу музичне оформлення (ритмічний малюнок, гармонія) повинно також поступово ускладнюватися. Використання різноманітних ритмічних сполучень спонукають відповідно і до збагачення ритмічного малюнку комбінацій.

Значну увагу для елементарної узгодженості рухів у відповідності з музикою необхідно зосередити на темпі і динамічних відтінках. Спочатку вправи виконуються в одному темпі, а подальше засвоєння матеріалу вимагає його чергування: повільний – швидкий, повільний – з паузами.

Динаміка відіграє велику роль у засвоєнні та сприйнятті музичного матеріалу і дає можливість узгоджувати рухи з його динамічними відтінками. Наприклад: grand battements jetes вимагає більшої помпезності, тому виконання іде на f (форте). Для Adagio характер музики повинен бути плавний, тягучий, тому використовуються різні динамічні відтінки від p (піано) до f (форте).

Серйозної уваги потребують музичні акценти, які повинні співпадати з відповідним акцентуванням рухів. Для Allegro – музичний матеріал підбирається так, щоб акцентування допомагало зробити стрибковий рух уверх, а не "притискало" виконавця до підлоги (не „садило" вниз).

Для виконання вправ слід використовувати різноманітний за характером, метроритмічною структурою музичний матеріал. Це сприятиме усвідомленню студентами варіантності змін характеру музики стосовно одних і тих самих рухів. Крім того, як свідчить практика балетмейстерів – педагогів, багаторазове повторення музичних фрагментів уповільнить розвиток музикальності студентів, призведе до формального відтворення ритму.

Отже, музичний супровід повинен націлювати майбутнього педагога-хореографа на усвідомлене сприйняття музичного твору, вміння слухати музичну фразу, розрізняти жанрову стилістику; орієнтуватися у характері музики, ритмічному малюнку, динаміці, співставляти агогічні відтінки з пластикою рухів.

1. Алиев Ю.В., Белобородова В.К., Ригина Г.С. Музыкальное восприятие школьников. – М., 1975. – 93 с.
2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л., 1973. – 144с.
3. Боголюбская М.С. Музыкально – хореографическое искусство в системе эстетического и нравственного воспитания. – М., 1986. – 92 с.
4. Красавин О.А., Красев Г.Г. Биолокация, музыка и здоровье. – М., 2004. – 192 с.
5. Концертмейстерська діяльність: історія, теорія, практика. – Львів, 2005. – 36 с.
6. Ростовський О. Керівництво процесом сприймання музики школярами. – К., 1990. – 28 с.
7. Тарасов Н.И. Классический танец. – М., 1981. – 479 с.
8. Цвєткова Л.Ю. Методика викладання класичного танцю. – К., 2005. – 324 с.
9. Ярмолович Л. Классический танец. – Л., 1986. – 86 с.

In the given article, the author reveals the role of music at the classical dance classes and analyses the way of forming professional skills in future choreography teacher. There have been analyzed various factors which facilitate accompaniment with the plastic arts of motion are certain.

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

Key words: *music, movement, dances.*

УДК-37.036
ББК-74.200.55

Наталія Кирильчук

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОГО ТАНЦЮ

У науковій статті автор висвітлює проблеми викладання народно-сценічного танцю у вищих навчальних закладах педагогічного та мистецького спрямування, аналізує методику його вивчення на всіх етапах підготовки педагога хореографа.

Ключові слова*: народний танець, педагог - хореограф, професійна підготовка, творчий потенціал.*

Народний танець, як і інші види народної творчості, розвивався впродовж всієї історії народу, збагачуючись новими виразними засобами. Від свого первісного обрядового виду народний танець пройшов тисячолітній розвиток, він ускладнювався, наповнювався новими рухами, супроводжувався піснями, тобто органічно поєднувалися слово, музика й хореографія.

Недостатньо вивченим є процес переходу обрядових танців у народні. З прийняттям християнства обряди роздвоїлися. Частина збереглася у народі як обрядово-народні танці, а частину перейняли професійні танцюристи. Пісню у танці замінили жестом – пантомімою. Уже в XIV ст. з'явилися перші ознаки відокремлення театрального (сценічного) танцю від побутового, його перетворення у самостійний вид мистецтва, що спонукало створенню класичного балету. Одночасно було відкрито професійний навчальний заклад для підготовки танцівників – хореографічний технікум, який пізніше був реорганізований у хореографічне училище. Однак системи підготовки характерних танцівників не було. Першу спробу створення народно-сценічного екзерсису тільки в 90-х роках XIX століття, опираючись на свій сценічний досвід, здійснив танцівник Маріїнського театру, викладач Сант-Петербурзької (Ленінградської) балетної школи А. Ширяєв.

Після революції в 20-ті роки народно-сценічний танець був задіяний в програми хореографічних училищ. Викладачі Сант-Петербурзького (Ленінградського) хореографічного училища А. Лопухов, А. Бочаров і А. Ширяєв у 1939 році написали перший в світі методичний посібник з предмету "Основи характерного танцю", в якому систематизували практичне викладання даного предмету, вибудували логічну послідовність вправ характерного (народно-сценічного) екзерсису [1]. З реорганізацією училищ та інститутів і перехід їх до вищих навчальних закладів III–IV ступенів акредитації змінились і вимоги

© Н. Кирильчук

кваліфікаційного характеру. Вузи стали готувати бакалаврів, спеціалістів та магістрів – хореографів педагогічного спрямування, а отже з'явилась потреба ширшого підходу до викладання народно-сценічного танцю і будь-які доробки в цьому напрямку є необхідними й актуальними.

Перед сучасною хореографічно-педагогічною наукою стоїть низка актуальних питань, вирішення яких визначатиме пріоритети та перспективу оновлення і подальшого розвитку хореографічної освіти. Серед них – питання удосконалення моделі спеціаліста майбутнього педагога-хореографа, яка повинна відповідати вимогам інноваційної педагогічної науки та практики, її методологічним теоретико-методичним пошукам і їх узагальненням.

Означені вимоги передбачають, насамперед, високий рівень особистісно-професійної зрілості майбутнього педагога-хореографа, який поєднуватиме у собі значний духовний, інтелектуальний і творчий потенціал особистості. Сучасні вимоги та завдання спрямовані на удосконалення основних методик викладання хореографічних спеціальностей, мета яких усунути основну типову прогалину – недостатній взаємозв'язок дисциплін, які вивчаються. Так у вузівській практиці спостерігається неузгодженість між процесом оволодіння чисто хореографічними (виконавськими) вміннями й навичками та професійно-комунікативними спрямуваннями на педагогічну діяльність. Все це пов'язане із певними протиріччями у виконавській і педагогічній підготовці [2].

Народно-сценічний танець спрямований на професійну підготовку викладача хореографічних дисциплін й артиста-виконавця, що передбачає планомірний, цілеспрямований процес навчання впродовж п'яти років і складається із сукупності теоретичних, практичних, індивідуальних занять, а також самостійної роботи студентів.

Теоретичний курс передбачає ознайомлення з історією танцювального мистецтва тієї країни, танці якої вивчаються на практичних заняттях та опрацювання питань, пов'язаних із формуванням системи викладання народно-сценічного танцю, методикою побудови уроку, принципами його музичного оформлення, методикою створення танцювальних комбінацій, етюдів, специфікою викладання в навчальних закладах, хореографічних колективах різного спрямування.

Практичний курс передбачає вивчення та оволодівання методикою виконання вправ біля станка і на середині залу й опанування танцювальними етюдами на основі хореографічного матеріалу різних народів світу. Важливим етапом є постановка варіацій і сольних партій на практичних заняттях, що глибше розкриває індивідуальні якості студента.

До практичних занять відносимо роботу над етюдами з репертуару найкращих провідних професійних ансамблів, а також академічних танців із балетних вистав, які дають багатий матеріал для виховання культури тіла, технічної віртуозності та виразності танцю, прищеплюють вишукану, академічну манеру виконання. Балети Чайковського, Глазунова, Деліба, Мінкуса, Адана у постановці видатних балетмейстерів Маріуса Петіпа, Михайла Фокіна, Льва Іванова, Олександра Горського, у творчості яких значне місце посідає характерний танець, становлять класичну спадщину. На заняттях доцільно вивчати мазурку, іспанський танець, чардаш з балету "Лебедине озеро", іспанський танець з балету Глазунова "Раймонда", танці з опери Глінки "Іван Сусанін", половецькі танці з опери Бородіна "Князь Ігор", танець басків з балету Асаф'єва "Полум'я Парижа" [3].

Відпрацювання складних технічних елементів та підготовка студентами власних вправ біля станка, комбінацій і цілих етюдів відбувається на індивідуальних заняттях. Спільно з викладачем студенти готують цілі уроки, які студенти проводять як на своєму курсі так і на молодших.

Готуючись до кожного заняття, складають план показу нових вправ і закріплення вже вивченого. Майбутній педагог-хореограф повинен знати анатомічну структуру кожного танцювального руху, вміти правильно розподіляти фізичне навантаження рухів на м'язи. Особистий показ тієї чи іншої вправи – одна з найважливіших методичних вимог, що постає перед майбутнім педагогом.

Вміння виокремити в кожному русі його складові елементи та музично-ритмічну структуру, зокрема показати їх розподіл для розуміння студентом правильного відтворення заданого руху, має незабияке значення в його методично-професійній підготовці майбутнього педагога.

Під час уроку студент-педагог аналізує помилки, виправляє їх. Зауваження повинні бути конкретними, лаконічними та доброзичливими, тон вимогливий, але необразливий.

До основних методів особистісно-творчої взаємодії належать:

– креативність (розвиток творчої самостійності, творчої активності, емоційної саморегуляції, хореографічного мислення, творчої уяви тощо) ;

– комунікативність;

– педагогічна діагностика для виявлення творчого потенціалу (хореографічних здібностей, темпераменту тощо);

– творча співпраця педагога та студента, що передбачає спільну мету – формування професіоналізму на основі розвитку творчої особистості. Навчання – безперервний процес. Він не закінчується на лекції чи на практичному занятті – це преш за все самоосвіта, самостійна робота. Студент, який хоче якомога краще оволодіти професією, має добре зрозуміти на занятті викладач навчає як вчити, наголошує на тих ключових істинах, які пробуджують у молодої людини потяг до поглиблення й удосконалення усіх знань [4].

Сучасні методики формування хореографічних умінь майбутнього педагога-хореографа грунтуються на концептуальних засадах педагогічної майстерності та педагогічної творчості. Отож формування його хореографічних умінь визначається як процес створення сприятливих умов умінь професійної підготовки, яка забезпечує розвиток особистісних якостей і професійних умінь, що сприяють педагогічній пошуково-інтерпретованій діяльності, результатом якої є подальше самовдосконалення. На основі узагальнення проведеної психолого-педагогічної експериментальної роботи з'ясовані педа-

гогічні умови формування фахових педагогічних і хореографічних умінь студентів, зокрема:

– активне залучення до художньо-творчої діяльності, що систематично здійснюється у різних видах і формах групових занять;

– індивідуалізація професійно-педагогічного навчання майбутнього педагога-хореографа;

– організація самостійної роботи студентів;

– взаємодія колективної й індивідуальної форм навчання.

З'ясовано, що опанування народно-сценічним танцем сприяє формуванню психолого-педагогічних та хореографчних умінь:

– володіння методикою виконання хореографічних композицій і власним стилем виконання;

– проведення уроків народно-сценічного танцю та створення хореографічних танцювальних композицій;

– організація міжособистісних контактів і педагогічної взаємодії в процесі створення хореографічного колективу.

1. Лопухов А.,Ширяев А.,Бочаров А. Основы характерного танца. – Л.: Искусство. – М., 1939.
2. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М., 1989.
3. Зайцев Є. Народно-сценічний танець. – К.: Мистецтво, 1974.
4. Таранцева О. Педагогічні умови формування хореографічних умінь майбутніх учителів // Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Полтава: ПДПУ імені В.Г.Короленка. – 2000.

In the scientific article the author reveals the problem of teaching folk dance at higher pedagogical and art establishments: analyses of methods of its studying on all the stages of training of choreography teachers.

The scientific article is recommended for students and tutors, for instructors of children's choreographic groups.

Key words: *folk dance, choreography teacher, professional preparation, creative potential.*

УДК 159.9.01+372.3
ББК 74.204

Наталія Кирста

КВАЛІФІКАЦІЙНІ РОБОТИ В СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ДОШКІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

У статті охарактеризовано загальні аспекти, мету і завдання підготовки різних видів кваліфікаційних робіт студентами спеціальності "Дошкільне виховання". Подано перелік психологічних дисциплін за освітніми рівнями "бакалавр-спеціаліст-магістр", з яких виконуються кваліфікаційні роботи. Розкрито основні вимоги, поетапність виконання, критерії оцінювання реферата, курсового та дипломного проектів. Визначено групи вмінь, якими оволодівають майбутні вихователі в процесі виконання вищеозначених наукових досліджень.

Ключові слова: *психологічна підготовка, кваліфікаційні роботи, реферат, курсова робота, дипломна робота, основні вміння.*

© Н. Кирста

В умовах реформування змісту вищої педагогічної освіти навчально-пошукову та науково-дослідницьку роботу майбутніх спеціалістів дошкільного профілю розглядаємо як один із засобів забезпечення ефективної підготовки до самостійної педагогічної діяльності за нових соціально-економічних умов. Національна доктрина розвитку освіти в Україні важливим напрямом реформування означеної галузі визначає "поєднання освіти і науки, що є умовою модернізації системи освіти, головним чинником її подальшого розвитку" [1, с.8], який реалізується шляхом "залучення до наукової діяльності обдарованої учнівської та студентської молоді, педагогічних працівників" [1, с.8].

Виконання кваліфікаційних робіт з психологічних дисциплін – важлива форма навчальної та науково-пошукової роботи в структурі ступеневої підготовки фахівців спеціальності "Дошкільне виховання".

Основні види кваліфікаційних робіт – реферати, курсові, бакалаврські та дипломні роботи як форми самостійної навчальної діяльності студентів, спрямовуємо на:

– удосконалення психологічних знань за окремими темами і розділами;

– навчання використання цих знань для вирішення прикладних (практичних) завдань;

– формування вмінь і навичок психологічного дослідження;

– оволодіння вміннями та навичками практичної психологічної допомоги.

Оскільки перелічені види кваліфікаційних робіт спрямовані на пошуки, аналіз та узагальнення психологічних знань, розробку чи адаптацію нових методик психологічного дослідження або практичної психологічної роботи відносимо їх і до наукової діяльності студентів.

Розподіл завдань з виконання реферативних, курсових, бакалаврських та дипломних робіт за роками навчання студента визначається навчальним планом і відповідними дисциплінами спеціальності "Дошкільне виховання".

Так, підготовка фахівців-бакалаврів здійснюється з таких психологічних дисциплін: "Психологія загальна", "Психологія дитяча", "Педагогічна психологія", "Практична психологія в закладах освіти", "Психолого-педагогічні проблеми в діяльності педагога", "Етнопсихологія", "Профілактика і корекція девіантної поведінки".

Фахівці рівня "спеціаліст" додатково вивчають такі дисципліни: "Психодіагностика", "Психокорекція", "Психологія сім'ї", "Психологія мовлення", "Психологія гри".

Підготовка фахівців на освітньому рівні "магістр" передбачає опанування такими дисциплінами: "Психологія вищої школи", "Методика викладання психології у вищій школі", "Психологія спілкування", "Психологія творчості", "Освітні психологічні технології".

Виконання кваліфікаційних робіт з вищезазначених психологічних дисциплін спеціальності "Дошкільне виховання" вимагають від студентів прояву таких основних груп умінь:

НАУКОВА БІБЛІОТЕКА
80224

– пошук інформації та оформлення наукової думки в реферативному ключі;

– планування, проведення емпіричного дослідження й оформлення його результатів;

– планування, проведення корекційної, профілактичної роботи та оформлення її результатів [2, с.212].

Найпростіша форма – реферат – це вид самостійної роботи, спрямований на ґрунтовне ознайомлення з конкретною темою в межах певної психологічної дисципліни. Основними завданнями роботи над рефератом є поглиблене вивчення певної проблеми курсу, отримання повнішої інформації з того чи іншого розділу різних психологічних галузей. На думку С. Витвицької, "реферат демонструє ерудицію дослідника, його вміння самостійно аналізувати, систематизувати, кваліфікувати й узагальнювати суттєву наукову інформацію" [3, с.199]. Науково-дослідний аспект в реферативній роботі не передбачено.

При підготовці реферату рекомендуємо використовувати достатню для розкриття теми кількість джерел (не менше 10), що безпосередньо стосуються даної теми. Роботу студента над рефератом оцінюємо диференційованою оцінкою, керуючись такими критеріями: повнота відображення змісту статті чи кількох праць за темою; відповідність основних тез і положень, виділених реферуючим, змістові статті; вибір методики, яку автор обраної для реферування статті використовує, щоб розв'язати проблему; відповідність висновків автора поставленим запитанням [3, с.199].

Студенти спеціальності "Дошкільне виховання" готують реферати з таких психологічних дисциплін: "Психологія дитяча", "Профілактика і корекція девіантної поведінки", "Психолого-педагогічні проблеми в діяльності педагога", "Етнопсихологія", "Психологія мовлення".

Курсова робота з дитячої психології виконується студентами денної і заочної форм навчання на III курсі з метою поглиблення їх психологічної компетентності в певній сфері професійної діяльності.

При виконанні курсової роботи студентами розглядаються актуальні проблеми дитячого розвитку та формування особистості дитини в період раннього і дошкільного дитинства.

Їх тематика спрямована як на пошук загальних психологічних закономірностей так і на вирішення прикладних завдань і є практично зорієнтованою.

В процесі написання теоретичного розділу курсової роботи студенти закріплюють вміння реферативних форм наукової діяльності. Вони не тільки добирають, групують і узагальнюють психологічну інформацію, але й вчаться знаходити невирішені проблеми досліджуваної теми, визначають ступінь достовірності інформації, її доказовість.

Завданням практичного розділу курсової роботи з дитячої психології є опанування студентами вміннями в галузі практичної психології. Написання практичного розділу заключається в розробці чи адаптації методик психо-

діагностики, програм психокорекції, розвиваючих вправ, психологічної освіти батьків та педагогів.

Доцільним у даному виді кваліфікаційної роботи вважаємо поєднання реферативних, емпіричних і практичних форм навчальної і наукової діяльності студента.

При підготовці курсової роботи з дитячої психології рекомендовано дотримуватися таких етапів:

1. Вибір теми і первинна постановка проблеми.
2. Пошук та аналіз психологічної літератури за темою дослідження.
3. Постановка мети і завдань дослідження.
4. Планування дослідження, вибір методів і методик.
5. Проведення дослідження, збір емпіричних даних.
6. Первинний аналіз даних, їх математична обробка.
7. Обговорення та інтерпретація результатів.
8. Розробка методичних порад, рекомендацій для батьків та педагогів.
9. Формулювання психолого-педагогічних висновків та узагальнень.
10. Оформлення курсової роботи.

Кваліфікаційні бакалаврські та дипломні роботи виконуються відповідно студентами IV і V курсів, які не складатимуть державний іспит з дитячої психології (IV курс) і комплексний іспит з психології (V курс).

Захист даних кваліфікаційних проектів завершує всесторонню психологічну підготовку спеціалістів вищої кваліфікації. Їх мета – систематизація, закріплення, розширення теоретичних і практичних психологічних знань з дошкільної спеціальності, використання цих знань в процесі вирішення конкретних психологічних ситуацій, розвиток навичок самостійної роботи та оволодіння методикою дослідження й експериментування, з'ясування готовності студентів до самостійної роботи в умовах сучасного навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі.

Результати проведених студентами наукових досліджень в бакалаврських та дипломних роботах повинні відповідати таким вимогам: отримання науково обґрунтованих спостережень і висновків, які мають теоретичне і практичне значення, дають можливість аргументовано вирішувати певне конкретне завдання; отримання науково обґрунтованих або експериментальних результатів, які є важливими для певної галузі науки.

Погоджуємось з твердженням С. Вітвицької, що загальні критерії оцінювання цих робіт співпадають загалом з критеріями оцінки дисертаційних робіт. Такими є: актуальність обраної проблеми дослідження, її теоретична і практична значущість, самостійність дослідницької роботи, наявність експериментальних даних, новизна підходу до дослідження проблеми; методологічна обґрунтованість, адекватність методики дослідження його предметові, оформлення тексту, наявність обґрунтованих висновків, володіння науковою мовою [3, с.204].

Отже, при виконанні реферативної навчальної і науково-дослідної роботи студент оволодіває та закріплює такі основні вміння: самостійний

пошук психологічної інформації за заданою темою; відбір суттєвої інформації, яка ґрунтовно висвітлює досліджувану проблему, відокремлення другорядних матеріалів; аналіз і синтез психологічних знань і досліджень з проблеми; узагальнення і класифікація психологічної інформації з дослідницьких проблем; логічне і послідовне розкриття теми; узагальнення психологічних знань з проблеми і формулювання висновків з першоджерельного огляду матеріалу; стилістично правильне оформлення психологічної думки в реферативному ключі; грамотна побудова наукового реферативного тексту; правильне оформлення теоретичного розділу наукової роботи.

При підготовці і виконанні емпіричної частини науково-дослідної роботи студент оволодіває та закріплює такі основні вміння: обґрунтування актуальності емпіричного дослідження; визначення об'єкта і предмета емпіричного дослідження; формулювання мети і завдань, на вирішення яких спрямована діагностична методика; характеристика розробленої чи адаптованої методики; планування основних етапів розробки (чи адаптації) методики практичної психологічної роботи і розуміння завдань, які вирішуються на кожному з них; добір методів, прийомів і засобів для вирішення завдань конкретного психологічного дослідження; практичне опанування методикою емпіричного дослідження як засобу вирішення науково-дослідних завдань; кількісна і якісна обробка даних емпіричного дослідження; повний стилістично правильний та грамотний опис процесу і результатів емпіричного дослідження, переконливість аргументації; інтерпретація результатів емпіричного дослідження; формулювання висновків, одержаних в результаті психологічного дослідження; грамотне оформлення експериментального розділу наукової роботи.

При підготовці розробок в області практичних рекомендацій студент оволодіває і закріплює такі основні вміння:

– оволодіння процедурою розробки чи адаптації системи (шляхів) практичної (профілактичної, пропедевтичної, корекційної, консультативної, розвиваючої) роботи;

– добір адекватних завданням дослідження методів, прийомів і засобів ведення практичної роботи;

– докладний опис організації та проведення практичної роботи;

– ґрунтовний опис розвиваючих програм;

– володіння методами консультування, корекційної, розвиваючої роботи та роботи з психопрофілактики і психологічної просвіти батьків і педагогів;

– опис можливостей та обмежень у проведенні практичної роботи, рекомендації з її проведення;

– правильне оформлення практичного розділу наукової роботи.

1. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 4–9.
2. Двіжона О.В., Руснак І.С. Методика викладання психології. – Чернівці: рута, 2006. – 231 с.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

In the article general aspects, purpose and task of preparation of diverse types of qualifying works by the students "Preschool education" are described. The list of psychological disciplines after an educational level is given «bachelor- specialist-master's degree», what qualifying works are implemented from, the basic requirements are exposed, of execution, criteria of evaluation course and degree the projects. The groups of abilities which future educators in the process of implementation of scientific achievements seize by are certain.

Key words: *psychological preparation, qualifying works, synopsis, course project, graduation (diploma) essay, basic ability.*

УДК 37.014+372(043)
ББК 74.580.22

Галина Ковальчук

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАВЧАННЯ ЕКОНОМІСТІВ: ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТРЕНІНГІВ У ДИДАКТИЧНІЙ СИСТЕМІ ВНЗ

У статті виокремлено аспекти формування конкурентоспроможності студентів ВНЗ – майбутніх економістів у контексті вимог до створення нової якості праці на конкретному робочому місці. Значну увагу присвячено проблемі управління якістю знань та формування продуктивної компетентності майбутніх економістів у процесі навчальних професійно-орієнтованих тренінгів у ВНЗ.

Ключові слова: *конкурентоспроможність, управління, тренінг, споживач, технології, компетентність, професійна кваліфікація, кореляція.*

Значні структурні зміни, які ми спостерігаємо нині, на ринку праці посилюють вимоги до якості професійної підготовки спеціалістів і є потужним стимулом до змін та оновлення існуючих технологій навчання в економічній освіті. Висококваліфікований працівник є важливим фактором ефективного функціонування економіки, конкурентоспроможності й багатства нації, загального розвитку суспільства. В розвинених країнах світу до 70% ВВП створюється за рахунок інтелектуальних ресурсів. У більшості розвинених країн світу освіта є фактором стійкого економічного зростання. У контексті нашого дослідження доцільно розглядати конкурентоспроможність у трьох рівнях: окремого підприємства, галузі, цілої країни [5].

Домінуюча спрямованість професійної освіти на розвиток конкурентоспроможності фахівця відірвано від виробничого середовища – дає досить обмежений результат: конкурентоспроможний фахівець прагне до працевлаштування у вже готовій сформованій ніші. Але ніяк не формує конкурентоспроможність на тому місці, де він за збігом обставин опинився. Студент ВНЗ – майбутній фахівець уявляє свою конкурентоспроможність як певний набір особистісних рис і якостей, які прагне якнайповніше реалізувати у певній виробничій ситуації. В такому разі майбутній фахівець виступає потенційним вигодонабувачем (споживачем) наявних благ і ресурсів підприємства за свої минулі здобутки (якість знань), часто не проявлені на робочому місці. Найчастіше майбутній працівник має домінуючу установку на отримання авансованого стимулювання: "якщо мені будуть добре платити, я буду

© Г. Ковальчук

добре працювати". Студент часто не усвідомлює, що головний базис конкурентоспроможності фахівця на конкретному робочому місці – забезпечення стійкого зростання продажів, збільшення частки ринку, прибутку. І зовсім не усвідомлюються ним такі характеристики конкурентоспроможності – як прагнення конкретних груп населення постійно підвищувати свої доходи задля покращення якості життя; чи бізнесу – створювати товари і послуг, які витримують вимоги міжнародних ринків.

Отож дедалі більшої вагомості набувають розробки навчальних систем, призначених як для розвитку майстерності працівників, так і для формування їх здатності конкурувати не лише за здобуття посади, а й за створення нової якості праці. Такі навчальні системи включають і традиційне навчання пояснювально-ілюстративного типу, і тренування в умовних та реальних виробничих ситуаціях.

Окремі аспекти організації професійно-орієнтованого навчання майбутніх економістів у ВНЗ та розвитку персоналу глибоко досліджували багато вчених у різних країнах світу. Серед них: Г. Андрощук, М. Баб'як, Н. Бутенко, М. Вачевський, А. Колот, В. Мадзігон, В. Макрак, В. Монахов, О. Овчарук, А. Павленко, Л. Полозова, Дж. Равен, І. Репіна, В. Савченко, Н. Тализіна та ін.

Значне поширення тренінгових технологій навчання, їх відмінна результативність та популярність на різних рівнях економічної освіти потребували від тренерів та викладачів спеціальних економічних дисциплін прискіпливої уваги до розроблення науково обґрунтованих умов їх доцільного використання з метою управління якістю знань у процесі навчання економістів.

Зазвичай, під якістю освіти – розуміють зумовлений соціальним замовленням рівень сформованості наперед заданих навчальною програмою умінь, рис, якостей людини, що навчається. Високий рівень якості освіти взагалі й професійного навчання, зокрема, забезпечується багатьма факторами, найважливішими серед яких є здібності студентів та їх бажання досягнути успіхів у певній галузі предметних знань, рівень володіння викладачем педагогічною майстерністю і технологією викладання, інформаційно-методична забезпеченість навчального процесу, ефективна система контролю якості навчання тощо. **Якість знань** характеризує їх ефективний обсяг, що передбачений навчальною програмою, та визначається його повнотою (студент знає весь матеріал чи окремі його частини, усі елементи бази знань – поняття, факти, закономірності тощо), глибиною і міцністю засвоєння, умінням виражати знання в усній і письмовій формі та ін.

У контексті нашого дослідження важливо визначити той рівень засвоєння знань відповідної якості, який виявляє продуктивну компетентність студентів з предмета, та може реалізуватися викладачем через планування та організацію їх пізнавальної діяльності на різних рівнях складності (Таблиця 1).

Таблиця 1

Групи завдань, що впливають на формування продуктивної компетентності майбутніх економістів

Рівні засвоєння елементів бази знань	***Рівні професійної кваліфікації***	*Складові професійної компетентності (**спеціальність – менеджмент**)*			
		Професійна (змістова)	Методична (технологічна)	Соціальна (комунікативна)	Особистісна
Понятійний (фактологічний)	Допрофесійний (до-практичний)	Виділяти основні теорії менеджменту. Розуміти, хто такі менеджери і які вони виконують функції у різних сферах професійної діяльності. Називати професії та посади, які відповідають кваліфікаційним характеристикам менеджера. Знати основи теорії. Розрізняти і розуміти суть професійних термінів. Виокремлювати професійні факти.	За допомогою теоретичних або емпіричних знань самостійно розпізнати проблему та засоби для її вирішення. Використовуючи знання (теорію) зуміти самостійно визначити та оцінити наявність ресурсів для виконання завдання.	Вміння правильно, достовірно надати інформацію, пов'язуючи її з практичними поняттями з професійної сфери. Вміння донести свої прагнення до колективу чи значимої групи людей. Розуміння важливості співробітництва, колективної (групової) роботи для досягнення виробничих цілей	Саморозвиток, самонавчання, активність, самооцінка та пошук нових можливостей ділової активності, які риси для керування людьми. Чи взагалі може керувати і управляти роботою людей.

Репродуктивний	Низької кваліфікації працівники (низьких посадових рівнів)	Вміння відтворювати, пояснювати теоретичні знання. Вміння використати за своєю теоретичну інформацію, щоб аналізувати та оцінювати теорії менеджменту та їх ефективність у різних економічних ситуаціях.	Розробити план дій, оцінити позитивні й негативні сторони, і в разі чого, мати запасний варіант вирішення проблеми. Визначити можливі варіанти вирішення проблеми (задачі)	Визначити, які вміння працівників необхідні для виконання певної роботи. Вміння сприяти формуванню колективу. Вміння правильно оцінити наявну професійну інформацію, узгодити її з колективним сприйняттям.	Вміння зарекомендувати себе з позитивної сторони в колективі, здатність до соціальної адаптації. навчитися, слухати думку іншого
Авторитарно-лідерський (умовно-професійний)	Рівень середньої кваліфікації (оперативного управління)	Застосувати отримані знання на практиці, прийняти вірне рішення і при необхідності внести корективи у різних псевдо реальних економічних ситуаціях. Порівняти та проаналізувати ефективність різних управлінських рішень.	Вибрати найкращий варіант для застосування на практиці, аналізування і розробка дій за певними напрямками Апробація прийнятих рішень.	Ефективно і раціонально використати інформацію на практиці за участі всього колективу	Здатність правильно вирішувати проблеми управління, брати на себе відповідальність і вміння застосовувати свої набуті навички, оперувати своїми знаннями, застосовувати власне економічне мислення.
Творчий (професійний)	Високі рівні кваліфікації (управління вищої ланки)	Вміння запропонувати і застосувати свій варіант вирішення проблеми у конкретних економічних ситуаціях. Вміти підготувати власний проект і розробити свій підхід для досягнення конкретних професійних цілей.	Власні підходи до організації, управління та контролю Розробка своїх рішень по виконанні роботи	Впровадження власних ідей в колективну роботу. Вміти творчо організувати зустрічі (з проблемних питань) та працювати в колективі	Розробити нові проекти в теорії менеджменту, впровадити нові ідеї та вміння налагодити дружні зв'язки. Знаходити і вдосконалювати свою творчу роботу, Розробляти нестандартні рішення і знаходити зв'язки, які будуть корисні для подальшої роботи.

Рівні складності (понятійний, репродуктивний, алгоритмічно-дійовий і творчий) відповідають суб'єктивному аспекту навчального пізнання, а їх вибір відбувається з урахуванням розвитку пізнавальних можливостей як цілої групи, так і окремих учасників [1].

Рівні складності (довершеності) пізнавальної діяльності задаються викладачем через відповідні запитання і завдання, які у своїй системі сприяють досягненню мети навчання: формуванню навичок студентів до активної пізнавальної діяльності від простого сприйняття інформації до формування вмінь прогнозування й проектування, вибору методу вивчення питання та його реалізації на практиці, самостійності у вивченні програмового матеріалу та поповненні знань. При цьому, процеси поступового ускладнення навчання і роботи йдуть паралельно. Відбувається поетапне нарощення складності навчання і праці, освоєння сучасних технологій виробництва і практичної діяльності.

Таке моделювання стає основою для розроблення науково-обґрунтованих критеріїв сформованості професійних умінь майбутнього спеціаліста: по вертикальній шкалі – за рівнями засвоєння знань; по горизонтальній шкалі – відповідно до вимог кваліфікаційної професіограми працівника [2, с.453–459].

Використання подібного моделювання сприяє випереджаючому зростанню якості підготовки майбутніх фахівців та допомагає студентам вибудувати власну стратегію професійного розвитку на кожному рівні складності навчання [3, с.230–234]:

I – рівень профорієнтації – визначення відповідності власних задатків та установок вимогам окремих професій.

II – практичне (прикладне) навчання, яке, в найближчому майбутньому, полегшує влаштування на роботу.

III – навчання квазіпрофесійній діяльності – теоретичне навчання чергується з елементами трудової діяльності з майбутньої спеціальності.

IV – проектування та моделювання окремих аспектів обраної професійної діяльності. Стажування на робочому місці.

Саме на I рівні студенти конкретно ознайомлюються з поняттям "продукт трудової діяльності". Розглядати це питання можна з кількох сторін: 1) що ця трудова діяльність значить для індивіда (внутрішній аспект); 2) що ця трудова діяльність зробить для оточуючих – сім'ї, близьких; 3) як професійна діяльність окремого спеціаліста узгоджується зі стратегіями конкурентоспроможності країни (зовнішній аспект). З внутрішньої сторони діяльність має задовольнити духовні та матеріальні потреби окремої людини. Духовні – означають, що робота буде подобатися, вона буде в радість, приносити задоволення, нею буде цікаво займатися і це приноситиме почуття гордості. Робота має сприяти самореалізації особистості та задоволенню амбіцій у досягненні життєвої мети. Професійна діяльність має приносити достатньо коштів, щоб забезпечити себе та свою сім'ю. З зовнішньої сторони, робота має приносити користь суспільству, не приносити шкоди життю, безпеці, здоров'ї, гідності,

добробуту інших людей. Робота має також сприяти розвитку, авторитету, добробуту, процвітанню країни в цілому; вона має бути такою, що викликає почуття патріотизму і почуття соціальної значущості та згуртованості (соціальної інтеграції) [5].

У ході підготовки та проведення навчального професійно-орієнтованого тренінгу, згідно запропонованої моделі, доцільним є використання 3-х крокового підходу:

1-й крок – стратегічний ("До чого ми прагнемо?")

На цьому етапі важливо узгодити цілі та очікування викладача, організаторів тренінгу та його учасників, стандартизувати задачі виконання та вимоги до результатів. Тут же необхідно виявити, як очікувані наслідки тренінгу можуть вплинути на подальшу професійну діяльність учасників (майбутніх фахівців) і на діяльність організації в цілому або в її окремому сегменті.

2-й крок – технологічний ("Як це роблять інші?")

Робота на цьому етапі спрямована на вирішення питань: як можна досягти поставлених цілей, що потрібно зробити взагалі, що може зробити кожен. Розроблення технології покращення майбутньої діяльності, чи впровадження необхідних змін також відбувається на цьому етапі. Результатом її може бути узагальнена матриця, модель дій, стратегічний план, проект тощо.

3-й крок – оперативний ("Як ми це зробимо і до чого це може призвести?") Цей етап передбачає конкретне планування оперативної діяльності у певних умовах конкретної ситуації (чи то на "посаді", чи у ході втілення проекту, чи вирішення виробничої задачі тощо). Взаємодія учасників тренінгу включає і обговорення можливостей "як ми будемо це використовувати?" (новий досвід, уміння, моделі, рішення тощо), і формування навичок поведінки аффективного реагування у нових умовах, і моделювання можливих наслідків. Саме на цьому етапі можливе створення тренером для учасників т. зв. "адекватної пам'яті про події", що згодом стає основою для швидкої адаптації при виникненні нових професійних чи виробничих зобов'язань.

Участь у тренінгових програмах створює можливість для слухачів спостерігати стандарти професійної діяльності, забезпечує втілення вимог до виконання посадових функцій спеціаліста, розвиток стратегічного сприйняття та розуміння діяльності установи. Для досягнення цих результатів у повсякденній роботі було б необхідним створення спеціальних умов, скликання спеціальних зібрань і нарад. У ході ж тренінгу учасники спостерігають за поведінкою один одного, обговорюють власний досвід, що стає основою для подальшого соціального навчання та активної цілеспрямованої взаємодії.

Досвід проведення тренінгів показує, що така робота може навіть змінити культурні стереотипи професійної взаємодії – відійти від традицій обговорення "Як вирішити проблеми?" – до нового формату: "Як зробити краще, щоб уникнути проблем?".

Навчально-професійний тренінг забезпечує не лише передачу знань, а й певний емоційний заряд учасників, підвищення їх ентузіазму та інтенсивності

праці. Актуалізуються пізнавальні інтереси і прагнення до саморозвитку, з'являються бажання використати нові знання. У ході тренінгу відбувається розвиток волі людини (цілеспрямоване збільшення вольових зусиль або їх обмеження). За результатами тренінг-навчання також може бути здійснена організаційна діагностика, оцінка ресурсів робочих команд та своєрідна самодіагностика [4, с.51–52].

Отже, головне завдання навчальних професійно-орієнтованих тренінгів – відповідно до сучасних вимог економіки і державних стандартів освіти, здійснювати індивідуалізовану підготовку спеціалістів з урахуванням потреб їх мобільності та ефективності, вирішення пріоритетних і актуальних питань практичної діяльності. При цьому, одним із актуальних питань організації навчально-виробничих професійно-орієнтованих тренінгів залишається узгодження їх місця в системі традиційного навчання у ВНЗ та, особливо, відповідність навчальних тренінгів різних типів рівням компетентності майбутніх фахівців та вимогам формування окремих елементів професійної компетентності у ході навчального процесу. Зберігає свою актуальність проблема узгодження вимог до організації та результатів навчально-виробничих тренінгів із загальними вимогами освітньої системи конкретного навчального закладу. Подальшого дослідження потребує питання кореляції цілей навчання студентів за спеціальністю, їхньої самомотивації у навчальній діяльності та цілей діяльності освітнього закладу.

1. Ковальчук Г.О. Контроль результатів навчання та критерії сформованості професійних умінь майбутніх економістів. – Матеріали конференції „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору" (9–10 листопада 2006). – К.: Інститут вищої освіти АПН України, 2006.
2. Коцюба О.С. Система багатокритеріальної оцінки і контролю знань студенів в умовах інтенсифікації навчального процесу // Матеріали науково-метод. конф. "Методичні та практичні аспекти застосування та розвитку системи контролю знань в університеті" 26 січ. – 3 лютого 2004 р. – К.: КНЕУ, 2004. – С. 453–459.
3. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін. – Навч. посібник / За ред. Ковальчук Г.О. – К.: КНЕУ, 2006. – 384 с.
4. Шунаева Я. Оценка результатов и обратная связь в работе эффективного руководителя // Управление персоналом. – 2004. – № 11–12. – С.51–52.
5. Юрий Полунев. Технология экономического прорыва // Зеркало недели. – № 41 (620). – 28 октября – 3 ноября 2006 г.

In the article the aspects of forming of the competitiveness of students of HEE – future economists in the context of requirements to the creation of the new quality of the work on a concrete workplace are selected. The considerable attention is given to the problems of management by the quality of knowledge and forming of the productive competence of future economists in the process of conducting the educational professionally oriented trainings in HEE.

Key words: *competitiveness, management, training, user, technologies, competence, professional qualification, correlation.*

УДК 37.011.31:78
ББК 74.584(2)7(4Укр.)

Ірина Липа,
Мирон Вовк

ДОБІР МУЗИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ УРОКУ ЯК ТВОРЧІСТЬ УЧИТЕЛЯ

У статті порушено актуальні проблеми формування готовності вчителя музики до творчої праці в аспекті добору музичного матеріалу для уроку.

Автори здійснюють широкий методологічний аналіз об'єктивних і суб'єктивних факторів, які зумовлюють застосування педагогом-музикантом творчого підходу до планування змісту музичного заняття; виявляють і обґрунтовують сутнісний підхід до оцінки музичних творів.

У статті вміщено низку рекомендацій на практичну допомогу в діяльності вчителів музики.

***Ключові слова**: музичний матеріал, добір музичних творів, творчий підхід.*

Одним із найважливіших засобів забезпечення зростаючих вимог до музичного виховання дітей розглядаємо інноваційну спрямованість діяльності педагога. Однак накопичення у соціумі невдоволення реальною практикою проведення уроків музики спричинено значною мірою саме інертністю і консерватизмом ставлення частини вчителів до сучасних освітніх технологій. Продовжуючи діяти за виробленими роками педагогічними схемами, вони зазвичай залишаються у межах сформованих (іноді застарілих) стереотипів педагогічного мислення. В умовах динамічних змін у системі освіти "педагог із зашкарублими знаннями, байдужий до пізнання й використання у своїй діяльності нового формуватиме подібні помилки й у своїх вихованців, з яких мало хто зможе стати успішною особистістю" [3, с.13].

Негативна тенденція до трафаретності у підходах до музичного виховання яскраво проявляється у багатократному використанні на уроці творів упродовж багатьох років. Водночас у положеннях програми з музики зазначено, що її музичні твори треба розглядати лише як приклади, що пояснюють тип, характер і міру складності музики. Натомість знання та досвід учителя підкажуть йому, які твори він може включити до уроку замість вказаних у програмі. Учитель, як зазначає Д. Кабалевський, "не повинен боятися цих змін: штамп в педагогіці поганий завжди, коли ж мова йде про мистецтво, він особливо поганий і навіть небезпечний" [4, с.125].

Таким чином, в умовах особистісно-зорієнтованої парадигми освіти основним системоутворюючим чинником музично-навчального процесу є вчитель-творець психолого-педагогічних умов реалізації програми (Л. Масол) і саме від нього залежить збагачення змісту освіти емоційним, особистісно-значущим матеріалом (О. Савченко). Означене актуалізує проблему формування готовності вчителя музики до творчої праці в аспекті добору музичного матеріалу до занять.

Порушена нами проблема складна та неоднозначна й вимагає глибокого професійного осмислення. До цього часу без наукового обґрунтування залишається низка питань, а саме: визначення об'єктивних і суб'єктивних факторів, які зумовлюють застосування вчителем творчого підходу до планування

© І. Липа, М. Вовк

змісту музичного уроку. Отож в дослідженні зазначеної проблеми відійдемо від вузькометодичного рівня її вивчення та застосуємо дещо ширшу методологію аналізу.

Його вихідним положенням розглядаємо філософське тлумачення людської діяльності як творчого процесу. Його сутнісною характеристикою є діалектична взаємодія суб'єкта й об'єкта. У творчій діяльності вчителя така взаємодія знаходить своє закономірне відображення, оскільки вона завжди передбачає, з одного боку, чіткий науковий об'єктивний аналіз того чи іншого педагогічного явища, а з іншого, – суб'єктивне особистісне ставлення вчителя до результатів цього аналізу й вибору засобів розв'язання навчально-виховних завдань із предмета (В. Кан-Калик). Отож для розуміння рушійних сил творчості вчителя музики необхідно виявити взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних факторів, які покладено в основу професійно-творчої діяльності педагогів-музикантів і детермінують її зміст, а також соціально-професійну спрямованість.

Поділяємо точку зору вчених-музикантів (Е. Абдулін, Б. Целковников) щодо визначення таких об'єктивних і суб'єктивних факторів. З-поміж об'єктивних факторів, це – наступні: процес розвитку й функціонування музичного мистецтва в житті суспільства; соціально-художнє середовище, в умовах якого здійснюється реалізація мети й основних завдань музичного навчання і виховання школярів; реальні умови проведення музичних занять у конкретному класі.

Суб'єктивним фактором є особистість самого вчителя музики в усій сукупності її якостей і здібностей, що спричинює прояви у ній активного творчого начала.

Загальнонаукове осмислення сутності цих факторів дозволяє виявити їх безпосередній вплив на організацію шкільного уроку музики і добір учителем музичних творів.

Для сучасної практики музичного виховання школярів особливо велике значення має фактор розвитку й функціонування музичного мистецтва в житті суспільства. Аналіз засвідчує, що його характерною особливістю є загострення суперечностей у взаємодії двох основних об'єктів: "музики" і "слухача". З одного боку, музичне мистецтво інтенсивно розвивається, збагачується яскравими сучасними інтонаціями, а з іншого, – інтонаційна свідомість слухача перенасичена музичною продукцією низької художньої якості. Розважально-гедоністична мета їх споживання трансформується в головний критерій добору музики й у майбутньому орієнтує школярів на такі ерзаци масової культури. В означеній ситуації вчителю необхідно осмислити причини, які спонукають дітей віддавати перевагу музиці нашого часу (мова йде про так звану "легку" музику) і з меншим інтересом ставитися до класичної та народної музичної спадщини. Очевидно, що нове покоління шукає свою "правду в звуках" (Б. Асаф'єв), тобто сучасне мистецтво призначене й потрібне передусім сучасному слухачеві. А позбавлення сьогоднішнього слухача можливості спілкуватися з творами свого часу обмежує його уявлення

про духовні цінності новітньої культури. Цей висновок важливий для музично-педагогічної практики вчителя: чим більше в його репертуарному арсеналі буде творів сучасних професійних композиторів з близькою музичною мовою, що є зрозумілою для сучасного школяра, тим менше залишається місця для низькопробної шлягерної продукції у просторі музичних потреб дитини. Очевидно, що навчальний процес має ґрунтуватися на пропорційному представленні творів класичної, народної та сучасної музики.

Добір педагогом музичного матеріалу для уроку спричинений соціально-художнім середовищем як важливим об'єктивним фактором, в умовах якого реалізується мета й основні завдання музичного навчання та виховання школярів. Сім'я, школа, культурно-освітні заклади, засоби масової інформації – могутні довготривалі й стійкі чинники впливу на музичний розвиток учнів. Глибоке розуміння механізмів взаємодії дитини та означених складових соціально-художнього середовища є підґрунтям для творчості вчителя у розробці змісту музичного уроку. Так, педагогові необхідно врахувати те, що джерелом первинних музичних вражень дитини є сім'я. Саме тут відбувається початкове прилучення до музичного мистецтва, організовується його сприймання, створюється музична атмосфера, яка формує ставлення до музики. Унаслідок цього діти приходять до школи маючи, як правило, певний інтерес до мистецтва та елементарні відомості про нього (однак необхідно зазначити, що нестача мистецтвознавчих і педагогічних знань у значної частини батьків негативно відображається на музичних запитах їх дітей). Володіючи інформацією про особливості сімейного художнього мікросередовища учнів, етнічного оточення, вчитель здатен свідомо коригувати через музичний матеріал напрямок розвитку музичних інтересів своїх вихованців і спрямовувати його в соціально-корисне русло. Адже школа найбільш повно, систематично й послідовно увиразнює вимоги, норми й установки суспільства щодо музичної освіти. На відміну від сім'ї школа здійснює музичне виховання цілеспрямовано й поетапно, надаючи всім учням більш-менш рівні можливості для оволодіння музичними цінностями. Саме їй відведена роль основного джерела пізнання музичної скарбниці людства, і в доборі музичних творів для уроку педагог повинен керуватися тим, що "викладання мистецтва має спрямовуватись насамперед на опанування учнями вітчизняних культурно-мистецьких цінностей в органічному поєднанні із цінностями інших народів світу, глибинне осягнення вікових національних культурно-мистецьких традицій, спадкоємцями яких вони мають стати у майбутньому" [5, с.6].

Розширення кола спілкування з музикою різноманітних жанрів відбувається і за рахунок культурно-освітніх закладів. Їх вплив не повинен залишатися поза увагою вчителя у творчому моделюванні процесу музичного забезпечення уроку.

При всій значущості ролі мікросередовища у музичному розвитку дитини логіка становлення особистості вимагає більш широких зв'язків із суспільною свідомістю, не тільки опосередкованих сім'єю і школою, а й прямих, які

дають вихід у світ загальних соціальних відносин, тобто макросередовище. Через систему масових комунікацій реалізується безпосередній зв'язок школяра із суспільством. В умовах глобального поширення мас-медіа простору і створення інформативного аудіовізуального середовища нового типу (що є характерною особливістю сучасної культури) "зазнають змін форми залучення школярів до мистецтва, посилюються механізми поліхудожнього впливу на особистість засобів масової інформації, кінематографу, телепередач, комп'ютерних програм, відеокліпів, естрадних шоу-театрів тощо" [5, с.6]. Значною мірою через такі канали формуються ціннісні орієнтації учнів у музичному мистецтві, що спонукає вчителя до керівництва взаємостосунками школярів із засобами масової комунікації. Упорядковуючи отримані дітьми "пістряві" музичні враження, які заповнюють "ніші" свідомості невідомими раніше художніми явищами, педагог допомагає учням скласти в уявленні цілісну картину сучасного музичного життя. Таким чином, використовуючи музичні впливи соціально-художнього середовища, вчитель залишається для дитини основним провідником у світі музичних надбань людства.

Творчий підхід у доборі музичного репертуару унеможливлюється без урахування педагогом реальних умов проведення музичних занять у певному класі. "Як не буває двох однакових класів, умов, ситуацій, в яких працює вчитель, – пише О. Ростовський, – так і не може бути постійного, непорушного порядку проведення уроку, розкриття тем" [7, с.192]. Музикант-педагог зобов'язаний не лише брати до уваги психологічні особливості кожного учня зокрема й учнівського колективу загалом, а й уміти їх використовувати в роботі. Виходячи зі специфіки конкретного класу, вчитель може змінювати послідовність музичних творів у структурі уроку. Зазвичай заздалегідь запланований хід уроку необхідно перебудовувати залежно від непередбачених обставин. Наприклад, діти прийшли втомлені й пасивні після контрольної роботи чи перезбуджені від фізичних вправ. У таких ситуаціях доцільно відповідно й починати урок: із творів, які активізують, підбадьорюють дітей (у першому випадку), або, навпаки, заспокоюють, урівноважують, поступово налаштовують на продуктивну співпрацю (у другому випадку). Отож в репертуарі вчителя мають бути різнохарактерні музичні взірці. Головне, щоб драматургія уроку вибудовувалася на основі такого музичного матеріалу, який здатний викликати й підтримувати у школярів справжній живий інтерес до музики. А цього можна досягти, враховуючи у доборі музичних творів вікові особливості, можливості та музичні потреби дітей.

Як зазначають музиканти-дослідники (О. Апраксіна, Л. Дмитрієва, Л. Чорноіваненко, Л. Школяр та інші), в певному віці дітей об'єднують спільні музичні захоплення. Молодші школярі із задоволенням слухають життєрадісну веселу музику, проявляють інтерес і до творів, присвячених героїчній тематиці. Їх приваблюють пісні й п'єси, які виражають дитячий світ і вирізняються яскравістю образів, конкретністю, захоплюючим поетичним змістом, гнучкістю ритмів, простотою та ясністю мови й форми. Однак діти цього віку (6–8 років) ще не вміють повноцінно сприймати музику, відображати у своїй

свідомості динаміку розвитку музичного образу. Водночас вони вільно визначають загальний настрій твору, розрізняють на слух пісню, танець, марш, емоційно реагують на найпростіші елементи музичної мови. Дев'ятирічних школярів більше цікавлять героїчні образи минулого й сучасного, музика різних народів. Вони із задоволенням слухають мужню, патетичну музику, їх захоплює фольклор і використання його у творах українських та зарубіжних композиторів. А для підлітків необхідно добирати музичні зразки, що виражають складний внутрішній світ людини, розкривають проблеми сучасності, їх приваблюють образи любові, героїки й сатири, боротьби добра зі злом. Учні цього віку тонко відчувають музику XXI століття з її складним метроритмом і мелодикою. Слухаючи підготовлені вчителем у запису різноманітні фрагменти симфонічних, камерних, оперних творів української і зарубіжної класики, підлітки поступово вчаться глибше проникати в закладений у них музичний образ, визначати засоби музичної виразності, що сприяє осмисленому естетичному сприйняттю. Готуючись до уроків музики в підліткових класах, учителю слід пам'ятати про таку важливу особливість тінейджерів, як бажання висловлювати власну думку, показувати своє ставлення до світу, явищ дійсності. Дієвим шляхом розвитку такого творчого мислення, самостійності в музичних судженнях є зіставлення музичних творів, а також порівняння музичних інтерпретацій. Так, наприклад, активізує увагу школярів прослуховування різнопланових музичних творів на один і той же поетичний текст, сприйняття знайомих п'єс у новому звучанні (оркестровому; у виконанні відомих піаністів, співаків тощо) або аналіз різноманітних трактувань аранжувань одного й того ж твору. Це спонукає педагога до пошуків відповідних додаткових музичних ілюстрацій, які б, з одного боку, задовольняли вікові потреби дітей, а з іншого, – збагачували змістову наповненість заняття.

Важливою умовою правильного добору музичних творів є врахування тривалості їх звучання. Це пов'язане насамперед з об'ємом слухової уваги школярів. Зокрема, діти шести-семи років можуть активно сприймати музику одну-півтори хвилини, третьокласники – біля трьох хвилин, а учні четвертого класу здатні уважно слухати музику чотири-п'ять хвилин. Підлітки вже можуть охопити увагою музичний твір, звучання якого триває до п'ятнадцяти-сімнадцяти хвилин.

Здійснений нами аналіз об'єктивних факторів, здатних впливати на добір музичного матеріалу для уроку, засвідчив, що центральним, головним чинником у цьому процесі є особистість самого вчителя музики в усій сукупності її якостей і здібностей, тобто мова йде про суб'єктивний фактор. Як підкреслює Л. Масол, "естетико-виховний вплив мистецтва на школярів здійснюється не просто за схемою "твір – реципієнт", а через унікальний провідник – особистісну духовну культуру педагога, що проявляється у його громадянській позиції, патріотичних почуттях, світоглядних та естетичних ідеалах, художніх орієнтаціях і оцінках, від яких залежить інтенсивність духовного спілкування вчителя з учнями" [6, с.19]. Саме педагог-музикант є творцем календарно-тематичного планування змісту навчання відповідно до обраної програми.

Творче ставлення до неї проявляється, на думку Л. Арчажнікової, перш за все у можливості вчителя розширювати музичний матеріал, який використовується на уроці [1]. Добір, систематизація, ретельне педагогічне "дослідження", оволодіння цим матеріалом із метою вільного оперування ним на занятті, безумовно, є проявами творчості. Однак якість творів, дібраних для уроку, залежатиме від сформованості в учителя естетичної оцінки.

Як єдність почуттєвого й логічного у сприйнятті мистецтва естетична оцінка створюється у результаті його переживання й осмислення. Переживання твору грунтується на емоціях і почуттях як стійкій емоційній реакції на естетичні об'єкти, а його осмислення спирається на художній досвід, знання, поняття, уявлення. Таким чином, пізнавальні судження, які стосуються творів мистецтва, є, за твердженням Л. Виготського, "емоційно-афективними актами думки". Отож починаючи "від форми художнього твору через функціональний аналіз її елементів і структури до відтворення естетичної реакції та встановлення її загальних законів" [2, с.41], учитель проходить свій шлях розвитку оцінних суджень щодо музичного матеріалу для уроку, що є, на нашу думку, творчим актом.

Таким чином, здійснений нами аналіз ролі й сутності об'єктивних і суб'єктивних факторів, які детермінують зміст творчої діяльності вчителя музики при доборі та включенні в урок нового музичного матеріалу, розширюють, на нашу думку, межі наукового знання у галузі шкільної та вузівської музичної педагогіки, сприяють ефективнішому розв'язанню її актуальних практичних завдань. Подальші розвідки у цьому напрямі вбачаємо у визначенні й аналізі художньо-педагогічних критеріїв добору й оцінки музичних творів для музичних занять зі школярами.

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – 2-е изд., исп. и доп. – М.: Искусство, 1968. – 576 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Кабалевский Д.Б. Музыка в школе // Искусство и школа: Кн. для учителя / Сост. А.К. Василевский. – М.: Просвещение, 1981. – С. 112–140.
5. Масол Л.М., Очаківська Ю.О., Беземчук Л.В., Наземцова Т.О. Вивчення музики в 1–4 класах: Навчально-методичний посібник для вчителів. – Харків: Скорпіон, 2003. – 144 с.
6. Масол Л.М., Беземчук Л.В., Очаківська Ю.О., Наземцова Т.О. Вивчення музики в 5–8 класах: Навчально-методичний посібник для вчителів. – Харків: Скорпіон, 2003. – 128 с.
7. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навчально-методичний посібник. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.

The article is devoted to the urgent problem of forming teacher of music readiness to creative work in the selection of musical material for the lesson.

The author makes wide methodological analysis of objective and subjective factors, which determine the using creative approach to the planning of musical content of lesson by teacher-musician; reveal and bare the essence of process of selection and valuation of musical compositions.

The article contains a number of recommendations, which will be useful for the practical activity of teachers of music.

Key words: *the selection of musical material; musical compositions; creative approach.*

УДК 371.33.
ББК 74.202.2

Наталія Семенів

ДИДАКТИКО-ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ

У статті на основі вивчення і узагальнення досвіду використання засобів навчання в освітньому просторі представлено, наскільки модель систематизації, комплексного застосування навчальних засобів та вдосконалення їх психолого-дидактичних особливостей оптимізує навчання та інтенсифікує пізнавальну діяльність учнів, формує їх мислення та світобачення Проаналізовано основні дидактичні принципи кожного засобу і означено їх як позитивні чинники впливу на процес навчання, і негативні їх виявлення і ліквідація призводить до гармонійно впорядкованого навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *дидактичні принципи, традиційний підручник, технічні засоби навчання, інформаційні технологій, пізнавальна діяльність, комплексна організація, інтенсифікація навчального процесу.*

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості. Її рівень освіченості й культури є найвищою цінністю суспільства. Інтеграція та глобалізація у структурі різних галузей діяльності людства потребують від школи активних і творчих особистостей з грунтовною теоретичною й практичною підготовкою. Провідна роль у потенційній процесуальності навчальної діяльності належить організації засвоєння знань, яка забезпечує високий рівень обізнаності через засоби навчання – структурний компонент. Він покликаний стимулювати й скеровувати пізнавальну діяльність учнів у процесі засвоєння ними змісту освіти.

Сучасна психолого-педагогічна наука наголошує на необхідності педагогічного керування навчальним процесом, виходячи з активної позиції особистості педагога, потреб та інтересів учня як суб'єкта навчальної діяльності.

На основі аналізу наукової літератури (С. Бондаренко, М. Вашуленко, Л. Вознюк, Є. Голобородько, Г. Граник, Д.Зуєв, О. Малихіна, Л. Мацько, Л.Скуратівський, С.Шаповаленко та ін.), доходимо висновку, що вся система нині діючих засобів навчання покликана слугувати оптимізації навчального процесу, забезпеченню реалізації освітніх, розвивальних і виховних цілей, де підручник є основним, провідним засобом навчання, з одного боку, а всі інші засоби доповнюють його функції індивідуалізації та диференціації навчального процесу. Це вказує на їх тісний взаємозв'язок і взаємодоповнення і на те, що підручник не єдиний та не універсальний засіб навчання. Зокрема, Д. Зуєв зазначав, що основний зміст освіти, структуру його реалізації дає підручник, а конкретизацію, індивідуалізацію та диференціацію змісту навчання і способів

© Н. Семенів

оволодіння ним забезпечують інші засоби навчання. Разом з підручником становлять певну цілісність – навчальний комплекс [4]. Отож, ***мета нашої статті*** – показати, що вдосконалення психолого-дидактичних особливостей системи засобів, послідовність, вмотивованість і логічність їх застосування у пізнавальній діяльності учнів забезпечує навчально-методичну комплексність освітнього середовища. Його якість істотно впливає на особливості викладання та результати учіння.

Система засобів навчання повинна відповідати педагогічній концепції і бути повноцінним носієм психологічних, дидактичних і методичних положень. Інше поєднання її компонентів призведе до суперечностей, методичну систему буде порушено, що спричинюватиме негативні наслідки в оволодінні знаннями.

Своє бачення означеного питання відображено в схемі 1 "Загальна модель системи засобів навчання" і вказано, що всі її складники поділяються на дві нерівномірні групи. Стрижень становить програма. До першої мікрогрупи належить підручник як двоєдина сутність, з одного боку, як носій змісту освіти, а з іншого, як засіб навчання та керування засвоєнням цього змісту учнями. До другої мікрогрупи належать технічні засоби навчання, інформаційні технології. Вона більш відкрита система, однак вміст її залежить від типу навчального предмета, відповідної методичної системи і реалізації поставлених завдань учителем.

Оскільки підручник у системі засобів навчання є найважливішим, він чинить значний вплив на освітній процес і є не лише навчальною книгою для учня, а й методичним збірником для вчителя, своєрідним сценарієм навчального процесу. Його застосування забезпечує реалізацію цілей, змісту і дидактичних настанов навчальних програм. Отож, його кожен компонент несе максимальне функціонально-цільове навантаження.

Схема 1. Загальна модель системи засобів навчання.

Грунтовний аналіз означеної проблеми зумовив висновок, що традиційні підручники не відповідають вимогам значної кількості дидактичних принципів об'єктивної складності і суб'єктивних труднощів освітнього змісту. Вимо-

ги, які найчастіше порушуються у нині діючих навчальних книгах: псевдонауковість, невідповідність віковим та індивідуально-типологічним особливостям учнів, обсягу і мовному оформленню. Перший із зазначених чинників – науковість навчального матеріалу, на думку багатьох учених, дотриманий у сучасній навчальній книзі, адже він покликаний подати підростаючому поколінню якомога глибші знання, розширити кругозір, науково-матеріалістичне світобачення, сформувати уміння і навички, використовувати здобуті наукові знання в знайомих і рекомбінованих ситуаціях [9, с.73]. Наслідки такого підходу відомі: поверхневість знань, їхня невмотивованість, відчуження і байдужість до освітнього процесу як специфічного культуротворення, фізіологічні зрушення.

Головним на сьогодні залишається подолання догматизму, формалізму і досягнення справжньої об'єктивної науковості у трактуванні навчального матеріалу, а також ліквідація диспропорції між науковістю і доступністю, оскільки автори багатьох діючих підручників втратили мистецтво наукової популяризації [7, с.13].

У жорстко регламентованих чинних підручниках теж мало враховано вікові та індивідуальні особливості учнів. Згідно з твердженням С. Рубінштейна, навчання має не лише випереджати, а й, передусім, відповідати розвиткові дитини. Якщо ж воно "забігатиме вперед розвитку, то не розвиватиме, а лише збагачуватиме знаннями" [9, с.16]. Отож під впливом подолання непосильних труднощів в учнів відбувається втрата особистісного смислу навчання. За цих умов різко знижується інтерес до навчання, а здобуття знань стає вимушеною діяльністю. Так відбувається поступова руйнація внутрішнього світу школяра.

Окрім того, мета традиційного підручника – всебічно інформувати учня, – неодноразово спричиняє до небажаних результатів: розвиток некритичного мислення, мимовільне сприйняття освітнього змісту, низький рівень осмислення і запам'ятовування навчального матеріалу, що в подальшому спричиняє не лише до нерозуміння виучуваної інформації, а й викривлення її змісту.

Не сприяє сформованості в учнівпонять складність, сухість і абстрактність їх викладу. "Типовий канцелярсько-бюрократичний еталон мови, зодягнений у науковоподібну форму, словесний баласт та величезна кількість лексичних неточностей, пов'язаних з неправильним використанням термінів, – характерні недоліки багатьох навчальних книг" [8, с.9] .

Такий підхід до відбору й оформлення змістового наповнення підручника є неприпустимим, зазначає Г. Костюк: "Якщо учень не усвідомлює поставленого перед ним запитання або підмінює його якимсь іншим питанням, то і процеси його мислення або не приводяться в дію, або йдуть не в тому напрямку, в якому потрібно" [6, с.146].

Ще одним аспектом в означеному дослідженні є те, що в більшості шкільних підручниках не ставиться за умову здобути знання, сформувати практичні уміння, навики у школярів методом самостійного, пошуково-до-

слідницького навчання, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, а навпаки навчальна книга є як транслятором, так й інтерпретатором наукових знань і способів їх здобуття. Г. Костюк стверджував, що: "навчання сприяє розвитку мислення учнів, якщо останні навчаються, думаючи, а не просто запам'ятовують готові істини, тоді в них не формується вміння діяти" [6, с.256]

Нинішні ж підручники схожі на збірники відгадок на не загадані загадки. Читаючи їх, учні позбавлені радості відкриття – самого животворного джерела інтересу. Їм не дають змоги спочатку здогадатись, а потім довести [6, с.105]. Тексти сучасної навчальної книги оформлені тематичними блоками, котрі не стимулюють учня до активного діалогу і не активізують його особистісний досвід і саморозвиток. Як наслідок не забезпечується безумовна посильність вимог, котра є потужним засобом формування в учнів позитивної мотивації навчання в учнів [5, с.20].

Створені таким чином підручники не завжди можуть адекватно відповідати важливим психолого-дидактичним та композиційним параметрам навчального процесу, тому дослідники, які працюють в цій галузі, (Д. Зуєв, В. Краєвський, С. Шаповаленко, Л. Фрідман) стверджують, що сама навчальна книга не може забезпечити оптимальної ефективності реалізації усіх принципів навчання, тому потрібно застосовувати в освітньому просторі поряд із ним інші навчальні засоби, що в свою чергу йому підпорядковуються, доповнюють його інформаційно дидактичне навантаження без порушення системності та грамотності навчання.

Застосування логічно впорядкованої системи засобів у навчально-виховному процесі сприяє не тільки професійній мотивації викладання, а також підвищує мотивацію учіння, що стає передумовою позитивного емоційного тла навчання, викликаючи почуття захищеності й впевненості учня в собі та в партнерах, забезпечує високий рівень знань, навичок та вмінь суб'єктів навчання.

Практика свідчить, що для освітного процесу згубним фактором виступає відсутність належного інформаційного матеріалу та методичної системи його подачі, що знижує мотивацію пізнавальної діяльності та ефективність навчання, тому до складу системи засобів навчання, поряд з традиційними компонентами (підручник, дидактичний матеріал, науково-популярна література, робочий зошит), останнім часом активно залучаються технічні засоби навчання (ТЗН), використання та застосування яких надає можливість: інтенсифікувати процес подачі та пояснення учням безперервно зростаючого обсягу актуальної інформації; подавати учням більш повну і наочно достовірну інформацію про явища і процеси, які вивчаються; підвищити доступність навчання через активізацію емоцій та інтересу учнів до пізнавального процесу; формувати та розвивати пізнавальні можливості учнів; створення проблемних ситуацій; навчити самостійно здобувати знання, правильно орієнтуватися і творчо застосовувати їх у життєвих ситуаціях; удосконалювати організаційні форми і методи навчання; організувати процеси контролю та самоконтролю знань учнів; раціоналізувати та полегшити працю вчителя та учня.

Однак, аналіз їх застосування на уроках показав, що при вивченні нового матеріалу в середньому 15–20% занять проводяться з використаням ТЗН, частота їх використаня на уроках засвоєння зменшується до 5–10%, при повторенні знижується до 3-1% [1, с.17], тому вони не завжди сприяють підвищенню якості знань учнів, рівня сформованості умінь і навичок їх застосування на практиці, а навпаки призводять до зниження рівня знань, зміщення динаміки розумової працездатності до спадаючої лінії, і як наслідок – надмірна втома, порушення дій деяких фізіологічних систем організму. Загальні причини, які негативно впливають на ефективність використання ТЗН у навчальному процесі умовно можна поділити на дві групи: організаційно і методично непродуманого використання технічних засобів та недосконаліть і застарілість останніх, подолання яких можливе тільки за таких умов: створення нових візуальних, аудіовізуальних засобів та іншої навчальної апаратури, що відповідатимуть рівню науково-технічного прогресу, сучасному змісту та завданням освіти; забезпечення організаційно-педагогічних передумов ефективного впровадження і використання їх у загальноосвітніх навчальних закладах; ознайомлення учителів з методами та прийомами, які необхідні для правильної, науково-обгрунтованої організації пізнавальної діяльності учнів при застосування кожного виду технічного засобу; визначення функцій ТЗН, можливих їх дидактичних ролей та призначень у процесі навчання.

Зокрема вивчення останніх умов найповніше сприяє реалізації вищенаведених, як зазначають автори наступних робіт [1–2].

Узагальнюючи наведені ними висловлювання та думки щодо змісту функцій ТЗН та можливих їх дидактичних ролей і призначень у процесі навчання, технічні засоби можуть забезпечувати реалізацію двох взаємозумовлених функцій навчання: інформаційно–пізнавальну та інформаційно–керівну, які з одного боку сприяють системній та різносторонній подачі навчальної інформації, а з іншого активізують і спрямовують самостійну діяльність учнів на вирішення поставлених перед ними освітніх завдань.

Інформаційні можливості пізнавальної та регуляційної функцій технічних засобів більші порівняно з традиційним підручником. Сприйняття, усвідомлення і засвоєння учнями навчального матеріалу здійснюється у процесі поєднання семантичної та чуттєво-наочної інформації, при чому слово вчителя залишається основним джерелом пізнавальної діяльності.

Зміст навчальної інформації у засвоєнні навчального матеріалу за допомогою технічних засобів визначається однозначно на основі аналізу їх зображальних і виражальних можливостей. Відомо, що до інформаційного фонду ТЗН входить матеріал, який принципово по-новому сприймається учнем, зважаючи на специфіку та особливсті його подачі. Візуальні та аудіовізуальні засоби навчання створюють сприятливі умови для представлення більш повної, точної і водночас різносторонньої інформації, що дає можливість у більш доступній формі поєднати абстрактне та конкретне у явищах і процесах, які вивчаються, а це в свою чергу сприяє якісному й глибокому формуванню понять в учнів. Зазначені засоби навчаня розширюють інформаційні

можливості навчального матеріалу і водночас створюють належні умови для сприйняття ТЗН як самостійних джерел навчальної інформації, тому їх дидактична роль більш різностороння й динамічна порівняно з іншими наочними засобами такими як: ілюстрації, схеми підручника, настінні таблиці, класна дошка та ін.

Зокрема для оптимізації динаміки розвитку розумової працездатності на уроках, інтенсифікації пізнавальної діяльності учнів слід застосовувати методику дозованих і диференційованих навантажень, різноетапність, послідовність та системність їх подачі, чередування різних видів діяльності, періодичність яких супроводжуватиметься позитивними фізіологічними змінами в організмі, що сприяють підвищенню рівня інтелектуальних процесів. Виконання цього завдання можливе при використанні підручника, ТЗН у системі навчально-методичного комплексу (НМК), якому відведено займає належне місце у сучасному освітньому просторі та рухається в напрямку вдосконалення. Отож до його складу, поряд з традиційними технічними компонентами, останнім часом активно залучаються електронні засоби подання й опрацювання навчального матеріалу, реалізовані відповідними програмно-технічними комплексами.

Про доцільність включення комп'ютера до системи засобів навчання вказують його три основні функції: комп'ютер в навчальному процесі це й інструмент, і партнер, і джерело формування знань, тобто він є як засіб навчальної, так і навчаючої діяльності та ще й засіб організації праці вчителя, на що вказують його числені дидактичні можливості.

Основні серед них подають у своїх працях І. Богданов та О.Сергєєва: миттєвий зворотній зв'язок між користувачем та інформаційно-комунікативними технологіями; візуалізація навчальної інформації про об'єкти або закономірності явищ, що реально відбуваються, так і віртуальних; архівне зберігання великих обсягів інформації з можливістю її передачі та редагування, а також легкий доступ користувача до центрального банку даних; автоматизація процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, а також обробка результатів навчального експеременту з можливістю багаторазового відтворення фрагменту або самого експерименту; автоматизація інформаційно-методичного забезпечення управління навчально-виховним процесом і контролю результатів якості та засвоєння матеріалу [5, с.5].

Реалізація означених можливостей інформаційних і комунікативних технологій, дає змогу організувати такі види діяльності з використанням засобів комп'ютера: реєстрація, збір, накопичення, зберігання, різноманітна обробка інформації про об'єкти, явища та процеси, які вивчаються; переведення великих обсягів інформації в різні форми їх подачі та опрацювання; інтерактивний діалог – взаємодія користувача з програмною системою через довільну форму ведення діалогів (традиційний обмін текстовими командами і відповідями або використання "ключового" слова у формі з обмеженим набором символів), при чому забезпечується можливість відбору як варіантів змісту навчального матеріалу, так і режиму роботи; створення власної пошуково-

дослідницької роботи; керування зображеними на екрані монітора моделями різних об'єктів, явищ, процесів, у тому числі й тих, які реально відбуваються; автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності; корегування знань за результатами контролю, тестування [5, с.6].

Означена технологія, на нашу думку, наповнена не тільки модифікованим предметним змістом, який покращує процес здобуття і засвоєння знань та умінь учнів, а й відображає істотні зміни як в діяльності учителів, щодо організаційних форм і методів навчання та управління навчально-пізнавальним процесом, так і в навчальній діяльності учнів, бо вона забезпечує миттєву перебудову структури навчального предмета та зміну мети пізнавальних завдань на різних етапах процесу навчання; наочно-схематичне представлення матеріалу надає можливість його доповнити, модифікувати як з боку вчителя, так і учнів; варіативні види самостійної роботи і форми корекції її постійно контролюють діяльність учнів; змінюють форми взаємодії учнів один з одним та з вчителем на будь-якому етапі уроку.

Як бачимо, сучасний рівень розвитку системи засобів навчання призвів до еволюції її ядра – підручника, який за допомогою реалізації дидактичних можливостей ТЗН, інформаційних технологій набуває не тільки нового представлення, але й оформлення, електронного, яке потребує від науковців у подальшому ґрунтовного дослідження та аналізу, усвідомлення його сутності, дидактичних функцій та особливостей навчально-пізнавального процесу як нового типу інформаційного середовища.

Таким чином, дослідженням психолого – дидактичних особливостей сучасної системи засобів навчання встановлено, що в галузі освіти поступово здійснюється своєрідний перехід до комплексної організації застосування засобів навчання в освітньому просторі, при якій провідна роль належить самоосвіті, що певною мірою враховує індивідуальні особливості учня й сприяє найбільш повному розкриттю та розвитку його здібностей і талантів. Застосування вчителем комплексно сучасних засобів навчання дає можливість учневі не тільки спостерігати, а й досліджувати, який може вільно рухатись вперед в особистому темпі, отримувати необхідні вказівки, пояснення, створює умови для розвитку у дітей критичного мислення, ставить їх у незвичні ситуації, при цьому заставляючи їх працювати уважно й наполегливо, логічно будувати свої дій.

Такий тип навчання зводиться до формування гармонійної всебічно розвиненої особистості, вироблення в неї сучасного стилю мислення з такими якостями, як мобільність, критичність, полемічність, системність, діалектичність, логічність, евристичність, перетворює самонавчання в предмет навчання, формує в учнів уміння оволодівати та оперувати знаннями.

1. Гуржій А. М., Коцур В.П., Волинський В.П., Самсонов В. В. Візуальні та аудіовізуальні засоби навчання. – К., 2003. –110 с.
2. Гуржій А.М. Дидактичні основи створення навчального обладнання. – К.,1999. – 268 с.

3. Журавлев И.К. К проблеме построения теории учебного предмета // Новые исследования в пед. науках. – М., 1991. – Вып.2 (58). – С 43–46.
4. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
5. Кондратюк В.В. Дидактичні умови застосування комп'ютерної графіки в навчанні учнів 5–7 класів ЗОШ: автореферат дис.канд.пед.наук. – Харків. – 2005. – 32 с.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К.: Радянська школа, 1989. – 609 с.
7. Проблемы школьного учебника: Материалы Всесоюзной конференции "Теория и практика создания школьных учебников" /Сост. Г.А. Молчанова. – М.: Просвещение, 1991. – Вып.20. – 240 с.
8. Проблемы школьного учебника: Язык и стиль школьных учебников. – М.: Просвещение, 1988. – Вып18. – 320 с.
9. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

In the article on the basis of study and generalization of experience of the use of tools of study in osvitomou space it is represented, as far as the model of systematization, complex application of educational tools and perfection of their psikhologo-didactic features optimizes a study and intensifies cognitive activity of students, forms their thought and attitude Basic didactic principles of each of tools and zazanacheno are analysed both positive their factors of influence on the process of study and negative, the exposure and liquidation of which results in a harmoniously well-organized educational-educate process.

***Key words**: didactic principles, traditional textbook, technical means of study, informative technologies, cognitive activity, complex organization, intensification of educational process.*

УДК 378.14
ББК 74.584(2)7

Василь Шеремета

ПРОФЕСІЙНЕ СПРЯМУВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ

У статті висвітлено специфіку викладання народно-сценічного танцю у мистецьких вузах та вузах педагогічного спрямування з мистецькими спеціальностями, з'ясовані проблеми підготовки спеціалістів даного профілю.

Обґрунтовано педагогічний підхід до порядку виконання вправ народно-сценічного екзерсису біля станка та на середині залу. Значну увагу приділено ролі музичного супроводу, як активізації роботи студентів на занятті та ефективному методу розкриття сценічного образу, що є актуальним у майбутній педагогічній діяльності педагогів-хореографів.

***Ключові слова:** народний танець, підготовка, педагог-хореограф, педагогічна спрямованість.*

Народний танець – один з найдавніших видів народного мистецтва, що формувався і розвивався під впливом географічних, історичних та соціальних умов життя. Отож зразки народної хореографії вражають своєю різноманітністю, яскравістю, образністю, неповторним колоритом і є відображенням історії того чи іншого народу, умов його життя.

© В. Шеремета

Як результат колективної діяльності народний танець, переходячи з покоління в покоління, від виконавця до виконавця, з однієї місцевості в іншу збагачувався, досягаючи в багатьох випадках високохудожнього рівня, набираючи своїх регламентованих форм. Слід зауважити, що у кожної народності склалися свої танцювальні традиції, пластична мова, особлива координація рухів, прийоми співвідношення рухів з музикою. Саме на цьому наголошував видатний хореограф К. Василенко [1, с.24].

Народний танець, як предмет навчання є однією з профілюючих дисциплін спеціального циклу у вищих навчальних закладах мистецького спрямування, отож важливим завданням педагогів-хореографів є вивчення, збереження та передача студентам найбільш цікавих в художньому розумінні зразків народної хореографії. Кожен студент вузу – майбутній педагог-хореограф повинен за час навчання засвоїти великий комплекс теоретичних і практичних знань, методику втілення їх в практичній діяльності, тобто засвоїти лексику і термінологію хореографічного матеріалу, грамотно складати навчальні комбінації біля станка та на середині залу, доступно пояснювати матеріал виконавцям, оволодіти народними танцями, що передбачені програмою, створювати етюди на їх основі. Зважаючи на означені аргументи, студент повинен навчитись на власному прикладі показати ту чи іншу комбінацію, танцювальне па, тощо. Тому важливим в процесі навчання є паралельна підготовка педагога-хореографа й одночасно виконавця народного танцю.

Формування педагога та виконавця народного танцю – процес довготривалий і потребує від педагога та студентів великої щоденної праці. Отож урок народно-сценічного танцю біля станка повинен завжди бути цілеспрямованим та методично грамотно побудованим.

Важливим в процесі його підготовки є робота над руховим апаратом, розвитком акторських здібностей, засвоєнням характеру та манери виконання рухів, що в майбутньому дозволить йому безпосередньо передавати своїм учням яскраву палітру того чи іншого народного танцю.

Ґрунтуючись на твердженнях К. Василенка [1, с.46] заняття з народно-сценічного танцю розділяється на три частини: вправи біля станка, танцювальні рухи та комбінації на середині залу з етюдною роботою.

Тренувальні вправи біля станка спрямовані на розвиток технічних навичок: підготовку суглобно-м'язевого апарату до виконання рухів й елементів народного танцю на середині залу, відпрацювання ритмічної чіткості, сили та легкості кидка ноги, стрункості корпуса, витонченості поз, гнучкості спини та координації всіх частин тіла. Безпосередньо у процесі виконання вправ формується тонус внутрішнього стану виконавця: витривалість, вміння узгодити роботу м'язів з будь-яким музичним ритмом і темпом, вільне й правильне користування дихальним апаратом.

Урок народного танцю біля станка, особливо на початковому етапі навчання, повинен складатися поступово з окремих елементів, рухів та простих навчальних комбінацій. Новий рух вивчається, як правило, обличчям до станка, виконуючи з однієї, згодом з іншої ноги. Важливим є досягнення правильності та методично-грамотного виконання того чи іншого руху, розподіляючи навантаження на м'язи. При складанні уроку слід враховувати в який час дня проводиться заняття, яка температура в класі та багато інших факторів, що можуть вплинути на емоційний і фізичний стан учнів. Кожен урок може включати 8–9 вправ, побудованих за принципом чергування їх виконання: повільні вправи чергуються з вправами, які виконуються у швидкому темпі; вправи на витягнутих ногах з вправами на напівзігнутих ногах тощо. Основу уроку складають присідання, вправи на розвиток рухливості ступні, маленькі кидки, колові рухи ногою, низьке і високе розвертання ноги, дрібні вистукування, підготовка до "вірьовочки", виведення ноги на 90 градусів і вище, великі кидки.

Починається заняття з присідань, які поступово приводять в робочий стан суглоби та м'язи, а закінчується великими кидками ніг, що відповідає педагогічній спрямованості уроку та дидактичним принципам – від простого до складного, від вивченого до ще незнайомого, від усвідомленого до неусвідомленого.

Значну роль відіграє диференційований підхід до викладання предмету, оскільки різні індивідууми мають різні задатки та фізичні можливості. Все це необхідно враховувати на індивідуальних заняттях, де здійснюється відпрацювання кожного танцювального елементу зокрема, що в цілому вирівнює хореографічний рівень всіх студентів групи.

Плануючи індивідуальні чи практичні заняття, педагогу необхідно поставити конкретну мету – що потрібно повторити, вивчити, на чому зробити головний акцент. При цьому необхідно дотримуватись наступної істини – вивчення впродовж одного заняття усього комплексу вправ є недоцільним. Замінюючи одну-дві комбінації на нові, ускладнюючи їх, залишаючи в цілому без зміни, відпрацьовуючи і закріплюючи можна отримати досить високий результат, зберігши при цьому інтенсивність заняття в цілому.

Важлива роль у процесі навчання належить музичному супроводу, що є невід'ємною складовою проведення заняття. Для акомпанементу уроку народного танцю найкраще підходить баян чи акордеон. Музика повинна відповідати руху за характером, стилем, національною окрасою. Педагог та концертмейстер неодмінно повинні знаходитись в творчому контакті, добре знати хореографічний та музичний матеріал кожного уроку. Цікавий, вдало підібраний музичний супровід розвиває у студентів не тільки ритм, слух, художній смак, а й пробуджує певні асоціації, що спонукають їх до творчості, оскільки в подальшому кожен студент повинен вміти побудувати схему хореографічного екзерсису на запропоновану чи самостійно підібрану музику, яка б відповідала стилю, характеру й образності побудованих танцювальних вправ, що належать певній етнічній групі, області, України в цілому і т.п. Саме на цьому наголошували видатні педагоги-музикознавці Карл Орф та Ґ.Кеетман [2, с.76, 98].

При проведенні уроку, на думку В.Гусєва [3, с.12], педагог повинен вміти донести до студентів всі нюанси хореографічного матеріалу, що вивча-

ється. Особливо важливим є практичний показ кожної вправи під музику, його чітке ритмічне розподілення і при цьому збереження єдиного темпу уроку. Пояснення вправ повинно бути чітким, недовготривалим, оскільки паузи, які виникають, ведуть до охолодження фізичного апарату індивідуума і подальша робота вимагає його нового розігріву, на що витрачається додатковий час. Занадто високий темп проведення занять, багаторазове повторення комбінацій також не допустимі, оскільки це призводить до перевантаження тих чи інших груп м'язів і навіть їх захворювання, а також часто викликає у студентів апатію і зниження інтересу до навчального предмету.

За дослідженням Г. Гусєва [5, с.22], навчальні комбінації – "цеглинки", з яких виходить "будинок", тобто кожна комбінація біля станка це міні танець, грамотність і правильність виконання якої сприятиме майбутній виконавській майстерності студента, як у якості виконавця так і педагога-хореографа. Рухи та комбінації, побудовані у визначеній послідовності – форма, яку необхідно наповнити змістом. Однак, впроваджуючи в комбінації тренажу елементи народного танцю, бажано відбирати ті, які б відповідали за стилем його основному руху. Однак необхідно враховувати, що основою комбінації повинен бути головний елемент і, щоразу ускладнюючи комбінацію, не забувати про призначення вправи та зосереджувати увагу на підготовку фізичного апарату виконавця до виконання рухів, елементів та етюдів на середині залу.

Тривалість навчальної комбінації – від 8 до 32 тактів із урахуванням темпу виконання. Наприклад, такі вправи, як присідання, колові рухи ногою виконуються переважно в повільному темпі, використовуючи музичний супровід розміром 3/4, 6/8, 4/4. Тому ці комбінації складаються з 16 – 32 тактів. На початковому етапі вивчення вони будуть коротші, а в подальшому, коли зміцніє фізичний апарат, навантаження можна збільшити (Г. Гусєв) [4, с.23].

Оволодіння професійними навиками майбутніми педагогами-хореографами ґрунтується на реалізації таких важливих дидактичних принципів, як науковість, систематичність, послідовність, наочність, творча активність, диференційованість та індивідуалізація навчального процесу, що повинні тісно взаємодіяти між собою.

Важливим та необхідним в підготовці фахових викладачів є скорочення різниці між тим, що вміють робити хореографи на практиці і тим, що передбачено педагогічною наукою в творчому розвитку гармонійно розвинутої особистості, адже недостатнє озброєння майбутніх спеціалістів основами наук призводить до емпіризму та низької ефективності навчання.

Оскільки у фаховій хореографічній підготовці викладача з народно-сценічного танцю поєднуються музичний ритм, виконавська техніка, виразність виконання і педагогічне керівництво танцювальним процесом, єдність яких приводить до кінцевого результату через навчання та дає можливість гармонійно поєднувати в собі вдосконалення хореографічної техніки та художньо-естетичного розвитку з можливістю навчати, вважаємо правомірним постановку питання про вибір таких критеріїв хореографічної підготовки

майбутніх педагогів-хореографів, які дозволять оцінювати естетичний смак, розвиток танцювальних здібностей, технічне їх удосконалення, методи передачі знань і вмінь учням, якими необхідно керуватися при плануванні, організації занять і контролю за їх результативністю. Як фактор педагогічного керівництва навчальним процесом критерії хореографічної підготовки повинні бути об'єктивними, достовірними й оптимальними.

Досягнення майбутніми педагогами максимально можливого рівня розвитку хореографічних здібностей, як виконавця так і педагога, залежить від того, наскільки теоретично та практично правильно вони уявляють собі процес формування танцювальних навичок, наскільки впевнено володіють об'єктивною, науково обґрунтованою системою організації навчального процесу, критеріями його розвитку.

Для підготовки якісних кадрів професорсько-викладацького складу вищих закладів освіти мистецького спрямування потрібно приділяти більше уваги поширенню хореографічного мистецтва, професійному й моральному становленню творчої молоді. А майбутнім педагогам-хореографам більше працювати над формуванням, збереженням та збагаченням танцювального мистецтва.

1. Василенко К. Ю. Лексика українського народно-сценічного танцю – К.: Мистецтво,1971
2. Кеетман Г. Элементарное музыкальное воспитание // Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / сост. Л. А. Баренбойм. – М.: Советский композитор, 1979.
3. Гусев Г. П. Методика преподавания народного танца. Упражнения у станка. – М.: Владос, 2005.
4. Гусев Г. П. Методика преподавания народного танца. Танцевальные движения и комбинации на середине зала. – М.: Владос, 2004.
5. Гусев Г. П. Методика преподавания народного танца. Этюды. – М.: Владос, 2004.

The specificity of teaching of folk-stage dance in the collages of art and different teachers training institutes of art specialities is elucidated in this article, and also some problems of training of personnel of the given profile are explained

The pedagogical method of order of the fulfillment of folk-stage exercises near the dancing stick and in the middle of the dancing class is substantiated in the article.

Much attention is paid to the role of music accompaniment as a mean of intensification the students' work at the classes and effective method of uncovering stage image that is very important in the future pedagogical job of pedagogue-choreographs.

Key words: *folk dance, training, pedagogue-choreographer, pedagogical trend.*

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

УДК 371.4
ББК 74.000

Олена Будник

КУЛЬТИВУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ І МОЛОДІ В ШКОЛАХ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ

У статті висвітлено провідні ідеї розвитку етнічної культури дітей і молоді в школах української діаспори, представлено окремі аспекти формування національних цінностей учнів у поліетнічному просторі.

Ключові слова: *українська діаспора, школа українознавства, українська мова, національні цінності, етнічна ідентичність, етнічна культура, поліетнічний простір.*

Актуальність проблеми. Передумовами формування української діаспори як етнокультурного феномена слугували добровільна чи вимушена еміграція громадян України за межі батьківщини, зумовлена соціально-економічною та політичною нестабільністю в країні на різних етапах історичного розвитку. Статистика засвідчує, що на трьох українців, які проживають на території своєї держави, припадає щонайменше один, що живе за її межами [3, с.464]. За різними даними нині за рубежем проживають 11–20 млн. українців у понад 50 країнах світу. Найбільші українські громади є в США (понад 2 млн.), Канаді (більше 1 млн.), Аргентині (250 тис.), Бразилії (400 тис.), Австралії (40 тис.) та ін. [4, с.6].

Мільйони наших земляків та їх нащадки в різних країнах світу популяризують власну систему навчання і виховання дітей у середовищі поліетнічності, спрямовану на збереження української самобутності, мови, культури, звичаїв, намагаються створити позитивний імідж України в світі. Чільне місце в розвитку національних традицій належить українському шкільництву, освітній діяльності, що проводиться серед дітей і молоді. Зарубіжні методики навчання вдало адаптовані до використання в школах української діаспори з урахуванням давніх традицій християнської культури. Окремі аспекти організації українського шкільництва в діаспорі, зокрема проблема збереження рідної мови зарубіжних українців, знайшли своє відображення в сучасних публікаціях В.Семілетка, М. Слабошпицького, С. Карпенко, В. Громового та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб здійснити аналіз педагогічного досвіду культивування національних цінностей дітей і молоді в поліетнічному просторі української діаспори.

Результати моніторингу, проведеного науковим співробітником відділу координації вітчизняних і зарубіжних центрів українознавства НДІУ МОН України С. Карпенко в україномовних освітніх закладах Західної та Східної діаспор (в анкетуванні взяли участь українці, які проживають у Росії (52,8%), Молдові (28,8%), США (7,2%), Канаді (2,4%), Казахстані (1,2%), Польщі (1,2%), Чехії (1,2%), Австралії (1,2%), Африці (1,2%), засвідчили: більшість опитаних (23,7%) зазначили існування в країнах їхнього проживання україномовних недільних шкіл, шкіл з українознавчими предметами викладання

© О. Будник

(історія України, українська мова та література) (20%), спеціальних освітніх курсів (15,2%) та факультетів в університетах (11,2%), які фінансуються переважно державою (39,6%) та приватними особами (21,6%). Україномовна освіта представників останньої хвилі еміграції, як правило, вища (40,6%) та середня спеціальна на базі школи з українознавчими предметами викладання (історія України, українська мова та література) (25,8%). Незначна кількість діаспорян долучилась до етнічного пізнання, відвідуючи спеціальні освітні курси (9,8%) та факультети в університетах (6,2%). Діти наших співвітчизників відвідують школи з українознавчими предметами викладання (історія України, українська мова та література) (24%), недільні школи (22,5%) та здобувають освіту в українських університетах (15%), що засвідчує високий рівень національної освіти й прогресивні традиції українського шкільництва, яке дає знання про національну культуру (40%), виховує патріотів, прищеплює любов до рідного краю (30%), навчає української мови (22%) [2].

Соціокультурним феноменом, що понад століття функціонує в поліетнічному суспільстві, слугує українське шкільництво у діаспорі США. Головним його завданням було прищеплення загальнолюдських норм моралі й етики через формування ідеологічного світогляду дітей і молоді, їх релігійне виховання. Тому не випадково українознавчі школи в діаспорі часто функціонують при церквах виключно за внески батьків чи добровільні пожертви. Як правило, до викладання в них залучають священнослужителів.

Приватна школа Непорочного зачаття у Воррені (Immaculate Conception Ukrainian Catholic School) сьогодні залишається єдиною українською повною середньою школою в США. Тут навчаються діти з українських родин, народжені в Америці, учні, які приїхали з України, та американці, які не мають нічого спільного з Україною [7]. Відвідавши цю школу, вразила особлива релігійна обстановка, законопослушність учнів, що поєднується з умінням почуватись вільно в якості господарів класу. У школі є своя капличка, в якій щоп'ятниці вони приступають до Святої Сповіді та Причастя. На практиці кожний навчальний день розпочинається з молитви «Отче наш». Закон Божий викладає духовна особа як окрему навчальну дисципліну, що вивчається учнями всіх класів. Підготовка дітей до виступів, присвячених релігійним святам, відбувається за активної участі духовенства. Як бачимо, духовенство і церква в середовищі української діаспори не відділені від освіти.

Незважаючи на те, що більшість учасників педагогічного процесу (вчителі, учні) народилися в Америці, їм вдалося зберегти українську культурну спадщину. Головна умова прийняття до американсько-української школи – обов'язкове вивчення українознавства. Приємно спостерігати, коли вірш Т. Шевченка декламує учениця-афроамериканка (у школі навчаються різні за походженням і кольором шкіри діти, але переважають українці). Уроки української мови в початкових і середніх класах та українознавство у суботній викладає п. Ольга Новачинська, вчителька з України. Спілкуючись

із кандидатом хімічних наук (у минулому викладачем Львівської Політехніки) Сергієм Пасішником, який викладає в школі фізику, хімію, українську мову та українознавство в старших класах, довідуємось, що ця школа має чудову репутацію – дев'яносто п'ять відсотків її випускників вступають до вищих навчальних закладів США. І хоч усі предмети в школі, зокрема точні науки, читають англійською мовою, педагог зізнався: спілкування з українськими дітьми дещо компенсує ностальгію за батьківщиною та з сумом додав, що рівень освіти дітей, які приїжджають з України протягом останніх 3-4 років, значно знизився.

Культивуючи в поведінці дітей і молоді особистісний потенціал етнічної культури, християнської моралі, педагоги дбають і про формування в них поваги й шани до американських духовних цінностей. Глибоко імпонує патріотизм української діаспори – вони люблять Україну, шанують своє коріння, але не менше поважають закони, символи і громадян країни, в якій живуть і яка надає їм усе для повноцінного самовдосконалення. Так, в українській школі США діти читають молитви на українській та англійській мовах, кожен клас та спортивну залу прикрашають прапори України та Америки, перед початком спортивних змагань із волейболу чи футболу також звучить гімн двох держав.

Спілкуючись із американськими педагогами, мимовільно вдаємось до порівняльного аналізу організації навчання і виховання в українській школі на Батьківщині та в діаспорі (див. табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика організації педагогічного процесу в школах України та США

Загальноосвітня школа в Україні	*Українська школа в Америці*
Контингент учнів представлений здебільшого слов'янськими народами	Контингент учнів складають народи всіх континентів світу
Лише окремі школи ввели обов'язкову учнівську форму	Учні кожної приватної школи обов'язково мають свою форму
Патріотичний декор обмежений (здебільшого національний прапор перед школою чи у коридорі навчального закладу)	Домінування патріотичного декору (перед школою – флагштоки з прапорами України і США, у кожному класі – прапорці та карти двох країн)
Навчальний план перевантажений різними предметами. Значне навчальне навантаження для учнів на уроках і в позанавчальний час (за їхнім вибором)	Навчальних дисциплін небагато. Детально учні вивчають історію і географію своєї країни. Навчальне навантаження в школі помірне, здебільшого вивчаються обов'язкові предмети, створені значні можливості для індивідуального розвитку учнів

До недавнього часу відчутний переважаючий вплив колективізму, в сучасній школі актуальним є запровадження особистісно зорієнтованого навчання і виховання учнів	Пріоритетне значення надається розвиткові особистісного індивідуалізму
Демократичні цінності в українському суспільстві – на стадії становлення	Пріоритет демократичних цінностей у шкільному середовищі та суспільстві
Недостатнє технічне оснащення школи	Технічне оснащення школи на найвищому рівні: власна телестудія, видавничий центр, велика кількість комп'ютерів, копіювальної техніки і т.п.
У більшості міських шкіл запроваджено чергування співробітника міліції з метою забезпечення правопорядку	Відсутній "поліцейський патруль", що свідчить про відносно спокійну атмосферу
В умовах школи учні часто заангажовані, почуваються невпевнено	Психологічна атмосфера в школі розкута, учні почуваються вільно і впевнено
Переважає пояснювально-ілюстративний метод викладу з елементами проблемного навчання	Переважає проблемний метод викладу матеріалу
Низький рівень комп'ютерної грамотності школярів, відсутність пошукових завдань із використанням інформаційної бази інтернету	З першого класу запроваджено обов'язкове вивчення комп'ютерної грамоти, залучення до пошукової роботи з використанням інтернету
Систематичний зв'язок із батьками підтримується педагогами лише в початковій школі, в середній і старшій школі – з ініціативи батьків учнів	Систематичний зв'язок із батьками в аспекті контролю знань, умінь і навичок учнів (всі контрольні роботи учня проштамповуються вчителем і кожна з них підписується одним із батьків)
У школі зберігаються тільки письмові контрольні роботи учня, не всі домашні завдання перевіряються вчителем	Усі роботи учня, в тому числі домашні завдання, перевіряються вчителем і зберігаються в школі
Практикується метод листування вчителя з батьками учня в якості експерименту (за Ш. Амонашвілі)	Метод систематичного (щоденного) листування вчителя з батьками учня
Проведення батьківських зборів за класно-груповою системою, тобто педагог одночасно спілкується з	Індивідуальна форма спілкування педагогів з батьками учня (у визначений день батьки попередньо запи-

усіма батьками учнів класу, за бажанням – індивідуально.	суються на співбесіду до кожного вчителя)
Недостатня практична спрямованість шкільної освіти	Посилення практичного компонента шкільної освіти
Валеологічне виховання в школі ведеться не на належному рівні, що засвідчує погіршення стану здоров'я сучасних учнів. Дотримання ними санітарно-гігієнічних вимог не завжди контролюється педагогами, здебільшого це епізодично здійснюють медичні працівники. Організовані перерви на свіжому повітрі в кращому випадку характерні для молодших школярів. Харчування дітей у середній і старшій (а то й початковій) школі – неконтрольоване працівниками школи.	Головне завдання школи – збереження і зміцнення здоров'я дітей і молоді, тому ведеться систематичний контроль за дотриманням санітарно-гігієнічних вимог до навчальних приміщень (провітрювання, щоденне протирання учнями парт зволоженими серветками). Педагогічні працівники дбають за збереження водного балансу в дитячому організмі, тому строго вимагають щодня приносити в школу 0,5 л негазованої води. Вчителі також зобов'язані на великій перерві 30 хв. проводити у дворі школи разом зі своїми учнями, стежити за їх поведінкою і т.п. О 12 годині дня для всіх учнів і вчителів школи організовують спільний "ланч" (учні приносять із собою їжу, або заздалегідь замовляють і оплачують в їдальні згідно запропонованого меню).

Джерелом збереження етнічної культури слугує рідна мова. США належить до тих західних держав, де асиміляційні процеси відбуваються найбільш інтенсивно. За даними демографічних досліджень, 66 % громадян українського походження не володіють мовою предків. Тільки 123,5 тис. осіб спілкуються українською мовою в сім'ях. Найбільша кількість українців, які володіють українською мовою, живе у штаті Нью-Йорк (понад 52 тис. осіб), Пенсільванії (49,5 тис. осіб), Огайо (19 тис. осіб) [5].

Утім у романо-германському мовному соціумі виявилося значно простіше зберегти українську мову й етнічну культуру від "розчинення", ніж у радянський період в Україні. М. Слабошпицький на основі власних спостережень в Канаді та США вказує на швидку адаптацію в іншомовному середовищі, приміром, німців, голландців, португальців, італійців. Якщо ж подібні випадки траплялись серед українців, які приховували своє походження, то це уподібнювалось національній зраді. Українці, які від'їжджали за кордон, часто брали з собою у далеку дорогу не лише молитвенники, а й твори Тараса Шевченка, Лесі Українки, Івана Франка, Михайла Драгоманова. Ці книги українських класиків "зігрівали" душу емігрантів на чужині, допомагали долати труднощі. М. Слабошпицький писав, що "діаспора виховувала дітей з думою про Україну. Хай те виховання було трохи специфічне, але Україна незмінно поставала, як найдивніше диво всього світотвору, як те, що має стати змістом усього життя для тих, хто підростає. І ось діти виросли. З трепетом у душі вирушили вони в батьківський край, що здобув незалежність. Вони поїхали в центральні області України, на південь, на схід – і майже ніде не почули тієї мови, яку їхні батьки в Канаді, США, Аргентині, Франції наказували їм вважати рідною. Юні ідеалісти й мрійники були збентежені, обурені, розгублені. Повернувшись додому, вони запитували батьків: "Навіщо Ви змушували нас вчити українську мову? Адже в Україні нею майже не говорять. І та Україна нічим не подібна до тієї, про яку Ви нам розповідали стільки прекрасних казок". У пресі наводилось чимало фактів, як після поїздок на Україну наростала хвиля розчарування нею дітей еміграції. Чимало з них і геть відійшли від активного життя в різних українських організаціях, почали принципово наголошувати, що вони канадці, американці, австралійці, а українці – лише за походженням. І як результат, сталося так, що серед іммігрантів були такі, що їм добре почувалося серед англомовного моря, а інші – за всяку ціну хотіли плекати українській стиль життя у своїх громадсько-культурних установах, в українських рідних школах, танцювальних ансамблях, хорах, дбали про те, щоб їхні діти вивчали українознавчі предмети в школах і університетах" [5].

Українці, які опинилися в Америці, знали, що з об'єктивних причин дороги назад (додому) у них немає, гуртувались навколо національної ідеї і створювали на чужині "частинку України". На жаль, зберегти й передати своїм дітям етнонаціональну культуру більше прагнуть українці так званої першої (кінець XIX століття), другої (20–30-ті роки XX століття) та третьої (1947–1951 рр.) хвиль імміграції. Початком четвертої хвилі імміграції до США, яку називають "економічною", можна вважати середину 80-х років минулого сторіччя. Саме ці молоді люди здебільшого зосереджені на поліпшенні свого матеріального становища, швидко асимілюються в американському соціумі, переймаючи їхні свята, звичаї тощо. Якщо перші іммігранти будували світські та релігійні навчальні заклади, церкву, банк, просвітницький центр, то нинішні – навіть не хочуть віддавати дітей до рідної школи, мотивуючи тим, що в звичайній американській школі вони швидше опанують англійську мову.

Як засвідчують результати анкетування, проведеного нами в одній з українських шкіл США, штат Мічиган (Immaculate Conception Ukrainian Catholic School, Warren), серед української діаспори останньої хвилі імміграції більше 85 відсотків дітей не вміють на належному рівні розмовляти рідною мовою, приблизно стільки ж опитаних не володіють взагалі писемною українською або допускають "грубі" помилки.

На запитання анкети "Яку мову вважаєш рідною?" 97,6 відсотків респондентів, якими були учні (4-9 класів) української католицької школи

м. Воррен (США), вважають українську, проте з наступних їхніх відповідей довідуємось, що з батьками спілкуються рідною мовою (94,3%), а з друзями практично всі і в школі, і за її межами розмовляють виключно англійською мовою, про що зізнались 95,8 відсотків опитаних. Вражає той факт, що самі батьки здебільшого не стимулюють своїх вихованців до вивчення рідної мови й користування нею в повсякденному житті, принаймні у спілкуванні з українцями.

Сумно, що молоді українці через миттєву асиміляцію забувають свою національну спадщину, етнічну культуру. Глибоко вразив випадок, що трапився в одній українській сім'ї, яка прибула до США десять років тому. Їхні діти народились і жили близько семи років в Україні, а значить, розмовляли тільки материнською мовою. Навчаючись в американській школі, досить швидко опанували англійську мову, а для закріплення навичок спілкування звертались до матері вдома виключно англійською, оскільки батько віддавав перевагу рідній мові. І сталось так, що сьогодні батько, спілкується зі своїми дітьми через "перекладача", функції якого виконує мама. Про яку "батьківську педагогіку", авторитет батька в даному випадку можна говорити, коли в сім'ї фактично відсутнє педагогічне спілкування, в якому б на добровільній основі брали участь всі її члени.

Серед зарубіжних українців ці явища далеко не поодинокі. Заохочуючи до вивчення національної культури інших народів, батьки часто не помічають, як під впливом інооточення, в їхніх вихованців поступово зникають етнічні почуття, що слугують "особливою формою відображення етнічної дійсності різносторонніх відносин етносистем та їх складових етноструктур" [3, с.475].

Мету збереження етнічної культури дітей і молоді переслідує низка шкіл в українській діаспорі Канади. Приміром, Українська школа імені Цьопи Паліїв (Tsiopa Palijiw Ukrainian School located at: Our Lady Of Sorrows Catholic Elementary School) в Торонто.

Педагоги стежать, аби учні спілкувались у школі виключно українською мовою, значна увага приділяється опануванню національних традицій і звичаїв. У школі діє чіткий режим навчальної праці, акцентується на дотриманні дисципліни й порядку, оскільки педагогічні працівники несуть повну відповідальність за учнів у період їх перебування в школі чи на її території. Ніхто з учнів без дорослих не має права вийти за межі школи. Вчителі повинні "передати" дитину батькам. Організація педагогічного процесу в школі ґрунтується на чіткому дотриманні учнями наступних "Правил поведінки": "*Школа вимагає пошани, в слові та ділі, до вчителів, управи школи, до старших і до учнів, та до чужого майна. Тому учні будуть покарані, коли серйозно порушать правила*: чи за образу вчителів і дорослих; заподіють фізичну кривду вчителеві і дорослому; заподіють фізичну кривду іншому учневі (учениці), чи погрожують заподіяти кривду; прозивають і понижують іншого учня чи ученицю (серйозний випадок); навмисне нищать чи крадуть шкільне чи чуже майно; пишуть невідповідні слова на чужих речах;

приносять невідповідні чи небезпечні речі до школи; виходять поза межі шкільного подвір'я; палять. *Усі учні мають придержуватися таких загальних правил:* шанувати інших і самих себе; шанувати чуже майно та довкілля; відповідно говорити слухати й поводитися; поважати авторитетних осіб та старших" [8].

У тісному міжетнічному полі багатонаціональних держав на ґрунті ринкових відносин кожна діаспорна група, як правило, прагне розвивати національно-побутову культуру, етнічні галузі виробництва. Так, китайці активно популяризують традиційні рецепти свого харчування, відкриваючи у всіх країнах світу "китайські ресторани". Яскравим взірцем етнічного бізнесу зарубіжних українців слугують підприємства народних ремесел і промислів. Серед представників інших діаспор світу користуються попитом українські писанки та вишивки. Як бачимо, середовище проживання сприяє розвитку етноекономічного мислення особистості, консолідації діаспорної структури для створення етнічних галузей виробництва. Відповідно зберігаються характерні для українців, як і для інших народів, родинні трудові династії.

В українській школі США на уроках трудового навчання, зокрема в суботній школі, де профілює виключно українознавчий компонент змісту освіти, діти із великим задоволенням вивчають народне мистецтво. На запитання анкети "Що вмієш робити своїми руками?" 75,5 відсотків школярів відповіли "писати писанки", 65,7 відсотків – "робити макраме", 17,6 відсотків від загальної кількості респондентів – "вишивати".

У школі працюють майстерні, де діти опановують мистецтво писанкарства, вишивання, в'язання, різьби по дереву. На шкільних ярмарках вони продають свої вироби, а дорослі для підтримки учнівського проекту обов'язково купують результати дитячої праці.

Особливістю американського трудового виховання є те, що приблизно з десяти-одинадцяти років багато підлітків починають працювати (посидіти з малюком, вигуляти собаку, почистити сніг, допомагати в місцях швидкого харчування тощо), отримуючи матеріальну винагороду.

Більшість американських батьків підтримують бажання своїх дітей працювати неповний робочий день після школи, оскільки вони хочуть, щоб їхні вихованці знали ціну праці, грошей, усвідомили, що в реальному світі речі не даються безкоштовно, почувались упевненими в собі. Інший приклад упевненості – близько 74% американців після 18 років проживають незалежно від батьків [9].

У США діти змалку спостерігають, як "заробляють гроші", вони прямо чи опосередковано "втягнені" в цей процес, оскільки в сім'ї також пріоритетне місце належить фінансовій стороні. Якщо родина працює, а значить, заробляє гроші, то природно з часом вона повинна поліпшувати своє матеріальне становище – "змінювати" житло, переїжджаючи в престижніший район, купувати новішу модель автомобіля, забезпечити навчання дітей в елітних школах, коледжах, університетах і т.п. Тому не дивно, що на запитання анкети «Чи хочеш у вільний від навчання час самостійно заробляти

гроші?», 94,1 % опитаних учнів української школи Америки дали позитивну відповідь. Те, що діти за кордоном змалку звикають до праці, яка матеріально стимулюється, – закономірне явище. Більше того, мимовільно їх привчають не соромитись низькокваліфікованої праці, формують повагу до людини будь-якої професії, думку про те, що соромно ледарювати. На вулицях, у мегамаркетах, кафе часто трудяться діти не лише представників країн Африки, Китаю, Мексики, але й корінних американців. Утім дітей зарубіжних українців, євреїв, росіян чомусь не спішать залучати до такої праці, здебільшого батьки дбають, аби дати їм пристойну освіту. Мабуть, це пояснюється менталітетом народу, домінуванням національних цінностей.

Процеси асиміляції накладають відбиток на матеріальні й духовні цінності, що створюються в етнічному діаспорному полі. Водночас вони зберігають і акумулюють в окремих індивідах та цілих групах елементи етнонаціональної культури. Етнічні риси зарубіжних українців проявляються в стереотипах їх поведінки, матеріальній і духовній культурі, що розвивається в інонаціональних умовах [3, с.475]. Ідеї формування національних якостей в іноетнічному середовищі є надзвичайно цінними в контексті поліетнічного виховання, інтеграції України у світове співтовариство. Педагогічний досвід навчання дітей зарубіжних українців віддзеркалює інноваційні методики, які є традиційними для американської школи і вдало адаптовані до використання в сучасному українському освітньому просторі. Зокрема, вважаємо актуальним запроваджені в школі зарубіжжя окремі аспекти чіткої організації педагогічного процесу, пріоритетність особистісного підходу до учня, посилення практичного компонента змісту освіти, проблемно-пошукові форми навчання, методики формування економічної компетенції школярів, відтворення в поведінці особистісного потенціалу етнічної культури, громадянської свідомості й патріотизму.

1. Громовий В. Школа, школа... – К.: Плеяда, 2004 // Директор школи. Україна. – № 3–5. – 2005. – С. 70–103.
2. Карпенко С. Освіта в українській діаспорі. Результати моніторингу на 17 червня 2006 р. Електронна версія: http://www.ualogos.kiev.ua
3. Мала енциклопедія етнодержавознавства /НАН України. Ін-т держави і права ім.В. М. Корецького. – К.: Довіра: Генеза, 1996. – 942 с.
4. Петро Кардаш, Др. Сергій Кот. Українці в світі. – Київ-Мельборн: Фортуна, 1995. – 423 с.
5. Розвиток української мови в українській діаспорі Електронна версія:: http://www.refine.org.ua/pageid-3249-2.html.
6. Sara Bennett, Nancy Kalish. The Case against homework. – New York, 2006. – 290 p.
7. Байдюк З. Унікальна американсько-українська школа Електронна версія: www.uvkr.com.ua/ua/discussions/amerykano_ukr_shkola.html.
8. Українська школа імені Цьопи Паліїв. Електронна версія: http://www.tsiopa-shkola.ca.
9. Американська культура. Електронна версія: http://www.ccfrussia.ru.

The article throws the light upon the leading idea of formation an national values of children and youth at schools of Ukrainian diaspora. The author of offers some aspects of ethnic culture of the schoolchildren in multiethnic community.

Key words: *Ukrainian diaspora, Ukrainian studies schools, Ukrainian language, national values, ethnical identity, ethnic culture, multiethnic community.*

УДК 37. 036
ББК 74 200. 55

Світлана Васірук

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ

У статті висвітлено проблеми розвитку особистісних якостей студентів – майбутніх хореографів на заняттях класичного танцю, формування у них самостійної естетичної оцінки, уміння нестандартно, творчо підходити до майбутньої професійної діяльності

Розкрито особливості педагогічної діяльності, навчального процесу вузу, специфіка педагогічного аналізу й самоаналізу, доведено необхідність виховання у майбутніх педагогів потреби в самоаналізі професійної діяльності,о характеризовано основні принципи успішної творчої роботи на всіх етапах вивчення класичного танцю.

Ключові слова: *класичний танець, мислення, пам'ять, увага, уява, професійна підготовка, педагогічний аналіз.*

Нова культурна й освітня політика періоду державної незалежності України сприяла тому, що хореографічна освіта загалом і вища, зокрема, впродовж останнього десятиліття зазнала суттєвих змін. Так створена та інтенсивно розвивається система підготовки викладачів хореографії у педагогічних і гуманітарних університетах. Серйозних трансформацій зазнала підготовка фахівців у колишніх інститутах культури. Пріоритетним напрямком підготовки фахівців з вищою освітою стають не лише знання і вміння як такі, а розвиток особистості, здатної вільно та самостійно мислити, діяти.

Однією з найголовніших дисциплін в процесі підготовки хореографів є "Методика викладання класичного танцю". Сформована впродовж багатьох віків система класичного танцю відібрала в свій арсенал виразних засобів усе найдоцільніше та найкорисніше з великої кількості рухів і здатна підготувати виконавця до засвоєння будь-якого напрямку сценічної танцювальної культури. Дисципліна "Методика викладання класичного танцю" 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 танцям, тощо. Викладання цієї дисципліни базується на цілій низці принципів: науковості, наступності, проблемності, наочності, свідомої навчально-пізнавальної активності студентів, відповідності методів навчання індивідуальних психологічних особливостей і природних фізичних даних студентів [1].

© С. Васірук

В процесі навчання перед студентами постають професійні проблеми. Їх вирішення потребує активізації всіх психічних процесів, а саме: мислення, сприйняття, пам'яті, уваги, уяви, тощо. В сукупності вони повинні допомагати студентам осмислити сутність явищ, виявити їх взаємозв'язок і взаємодію, сформувати здатність оперувати понятійно-категоріальним апаратом. Творчий характер дисципліни "Методика викладання класичного танцю" сприяє розвитку мислення, яке можна поділити на словесно-логічне, наочно-дійове і творче. Словесно-логічне мислення розвивається, тоді коли викладач доводить окремі теоретичні положення дисципліни, викладає методику виконання рухів, логічно вибудовуючи весь змістовний ланцюг певної тези, а студент в процесі сприймання інформації визначає проблему, осмислює її, здійснює пошук шляхів її вирішення і чітко та послідовно вербалізує власний висновок.

Репродуктивне мислення розвивається в процесі практичного показу викладачем того чи іншого руху та передбачає запам'ятовування, відтворення студентом певного завдання, що потребує привнесення в запропонований зразок індивідуального відчуття рухів, поз, виявлення за їх допомогою особистісних виконавських й акторських якостей і має ряд спільних рис з творчими. Творче мислення – вміння нестандартно вирішувати проблему, швидко переорієнтуватися з одного аспекту її мислення на інший, вносить в цей процес частку власної індивідуальності. Впродовж засвоєння дисципліни творче мислення повинно розвиватися в декількох напрямках: як виконавське, коли студент в заданому тексті по-своєму інтерпретує зміст вправи, виражає власний емоційний стан і як педагогічне – коли в процесі складання, проведення уроку він втілює і реалізує власне бачення його мети та завдання.

Як стверджує Л. Цвєткова [3, 25], важливу роль у процесі навчання відіграє розвиток пам'яті, що забезпечує закріплення, збереження і подальше відновлення навчального матеріалу, а також допомагає досягти високої виконавської техніки й акторської майстерності. Ефективність запам'ятовування залежить від мотивації, що зумовлюється індивідуальними потребами і ціннісними орієнтаціями особистості. Пам'ять поділяється на словесно-логічну, зорову (іконічну), слухову (ехонічну), моторну, емоційну, образну. В ході фахового оволодіння класичним танцем мають бути задіяні та розвинуті всі види пам'яті, хоча на початковому етапі навчання більшу роль відіграє зорова й словесно-логічна, розвиток яких забезпечується використанням наочних і вербальних методів навчання. Зорова пам'ять покликана фіксувати пластичний малюнок руху з метою його подальшого репродуктивного відтворення і вимагає концентрації уваги при показі вправи чи комбінації викладачем з метою визначення її основних елементів і засвоєння правил виконання. На нашу думку, від студентів слід вимагати не механічного запам'ятовування тексту (змісту) вправ із його подальшим копіюванням, а їх усвідомленого відтворення в логічній послідовності із дотриманням відповідних правил. Такий підхід сприятиме творчому засвоєнню матеріалу і забезпечить точність і чіткість його виконання.

Зорова пам'ять, за дослідженнями М. Тарасова [2, 64], виховується і закріплюється за допомогою наочності. Від того як викладач розпочинає заняття, як поводить себе, як показує учбові завдання і т. д. залежить накопичення певних вражень та досвіду в пам'яті студента. Тому усі дії вчителя повинні вирізнятися чітким педагогічним розрахунком, витримкою, простотою, смаком, справжнім захопленням і любов'ю до свого предмету. До засобів, які пояснюють правила виконання вправ та рухів, необхідно віднести показ (демонстрацію), який можна поділити на два види: перший – показ нового руху; другий – показ комбінованих завдань. На першому році навчання нові рухи необхідно показувати з усіма деталями, повільно, ніби по-складах, по декілька разів до повного їх засвоєння і завжди супроводжувати відповідними словесними поясненнями. Показ комбінованих завдань також є необхідним, але він має проводитись у звичному темпі, без попередніх повторень, повинен запам'ятовуватись з першого разу. Це обов'язкове правило, яке добре розвиває зорову, а вірніше, хореографічну пам'ять студента. Показ викладача повинен допомогти студенту зрозуміти та засвоїти однакові для всіх виконавські правила техніки руху, ні в якому разі не утискати його творчу індивідуальність. У подальшому навчанні показ також необхідний, але вже меншою мірою. Свідомість і технічна підготовка дозволять студентам швидше запам'ятовувати, засвоювати нові рухи, хоча програма навчання об'ємніша та складніша. Необхідно наголосити на тому, що повторний показ викладача повинен відбуватися тільки тоді, коли це дійсно необхідно, і не повинен підміняти собою усі ті вказівки, зауваження, які викладач може зробити змістовніше, образніше в словесній формі.

Мислення і пам'ять студентів повинні виховуватись на основі самостійного й активного розуміння завдання і підкреслюватись в міру необхідності наочним показом, а не навпаки. Наочний показ – найкращий спосіб виховання виконавської пам'яті і культури поведінки студентів, зміст якого полягає у всебічному розкритті й удосконаленні індивідуальних творчих можливостей студентів. Результативність навчання також значною мірою залежить від словесно-логічної пам'яті, яка включається під час пояснень і коментарів викладача. Для розвитку та закріплення дотичного виду пам'яті необхідно проводити під час заняття опитування, мета якого з'ясування рівня засвоєння студентами правил виконання того чи іншого руху. Це також дасть змогу викладачеві утримувати увагу студентів, привчить їх самих свідомо ставитись до власного виконання, що сприятиме постійному самоконтролю.

Матеріал повинен подаватися викладачем в певній логічній послідовності, в чіткій, лаконічній формі з акцентуванням уваги на опорних моментах кожної окремої вправи, комбінації.

Оптимальною є така послідовність викладу матеріалу:

– демонстрація руху чи вправи, у відповідній музично-ритмічній послідовності. Такий показ має бути чітким, із дотриманням необхідних правил, виконуватись у повільному темпі. Необхідно звернути увагу на музичну

розкладку, особливо у випадках, коли має місце зміна ритму в межах однієї вправи;

– пояснення, супроводжуване методичним аналізом певного руху, вправи, при якому необхідно акцентувати увагу на нових рухах чи складних прийомах, певних нюансах. Доцільним є також попередження про можливі помилки у виконанні;

– повторний показ нового матеріалу, що здійснюється в необхідному темпі і містить елементи творчого завдання;

– відповіді на запитання, які повинні бути лаконічними, але вичерпними, і розглядалися викладачем як бажання усвідомити студентами певні нюанси, заохочення до навчання. При цьому викладач повинен весь час пам'ятати, що рівень сприйняття матеріалу у кожного із студентів різний. Він залежить від психо-фізичних особливостей пам'яті, уяви та уваги індивіда;

– виконання руху чи вправи студентами як результат педагогічного досвіду викладача і здатності студентів сприймати матеріал. Важливим моментом є їх прагнення з першої спроби виконати його якомога якісніше.

У процесі засвоєння класичного танцю не менш важливу роль відіграє моторна пам'ять, оскільки рівень володіння технікою його виконання і виражальними засобами значною мірою залежить від якості набутих студентами практичних умінь та навичок. Цей вид пам'яті вдосконалюється в процесі багаторазового повторення рухів і вправ, при цьому важливу роль відіграє усвідомлене, а не автоматичне повторення виконуваного матеріалу. Розвиток моторної пам'яті студентів вимагає від викладача тонкої ювелірної роботи, великої витримки і, саме головне, відмінних знань школи класичного танцю. Тому поспішність, несистематичність, нерегулярність занять тут зовсім недопустимі. Оволодіння класичним танцем, подальше його використання як виразного засобу в процесі створення хореографічних композицій вимагає розвитку уяви, що опирається на емоційну й образну пам'ять і є необхідною складовою формування творчої особистості.

Розрізняють репродуктивну (відтворюючу) і творчу уяву. В хореографічному мистецтві вони взаємопов'язані, тому що уявне створення художнього образу ґрунтується на певній системі знаків-рухів класичного або будь-якого іншого виду танцювального мистецтва.

Репродуктивна уява в хореографії – це відтворення заданого викладачем образу, що реалізується у зображенні, описі, розповіді. Творча уява передбачає власне, оригінальне бачення образу і, як свідчить практика, широка палітра виражальних засобів в арсеналі студентів базується на накопичених знаннях і сформованих уміннях.

З метою пробудження активізації уяви доречними та корисними стануть вирішення студентами творчих завдань, в процесі яких засобами певних рухів класичного танцю їм пропонується передати будь-який настрій, душевний стан, а пізніше знайти положення, позу, скласти танцювальну фразу, яка б найповніше втілювала суть образу. Такі завдання активізують творчу уяву, яка стане невід'ємним атрибутом творчої діяльності. Якість засвоєння матеріалу безперечно залежить від розвитку уваги, тобто спрямованості й зосередженості психічної діяльності студента на конкретному предметі. З огляду на специфіку дисципліни, форми і методи її опанування особливого значення набуває формування довільної уваги, як зосередженості на певних правилах або вимогах до виконання. Як наголошував видатний педагог класичного танцю М. Тарасов [2, с.60], культура уваги - це сильна зброя сучасного актора-танцівника, яка окрилює думку, збуджує до творчості та робить досконалою виконавську техніку.

Увага студента – майбутнього танцівника характеризується особливими професійними якостями і завжди пов'язана з чітко поставленою метою, без якої неможливо ні в навчальній роботі, ні в сценічній творчості по-справжньому зацікавитись виконавськими діями і досягти художніх результатів. Якщо студент діє організовано, вдумливо та впевнено, без технічних "помилок", творчих "зривів", це означає, що його увага працює зосереджено. Здатність одночасно охоплювати всі сторони виконавської майстерності, проникати в задум композитора і балетмейстера означає, що увага танцівника діє об'ємно. Якщо виконавець вміє раціонально розподіляти свої сили, швидко та чітко переключається з одного ритму в інший, змінює характер сценічної дії – це означає, що увага танцівника діє гнучко.

Означені якості уваги студента працюють на всі сторони його виконавської майстерності, але в процесі створення образу діють більш глибше і складніше, ніж у техніці руху. Звідси випливає, що чим психологічно складніший і ніжніший створюваний образ, тим глибше повинен проникати танцівник в духовний світ свого героя, зосереджувати свою увагу більше на акторській виразності, ніж на техніці руху. Водночас не можна штучно розділяти увагу студента на моторну і творчу. Техніка руху – це не просто фізичний автоматизм. У ній завжди є частка творчості. Але порівнювати її з процесом створення образу неможливо, адже тут увага танцівника пов'язана з багатьма складними, глибокими, а інколи невловимими психологічними процесами, з яких народжуються уява, образність, музичність, правдивість і поетична емоційність дії.

Процес створення образу – це завжди пошук, внутрішня імпровізація. Тому здатність танцівника переборювати саме найважче, фізичне і технічне навантаження при найменшій затраті уваги допоможе творчо, активно, вільно і правильно діяти на сцені. Акторська захопленість повинна ніби закривати собою усю фізичну важкість виконавства. Творче натхнення дається танцівнику ціною важкої фізичної праці, але воно приносить велику виконавську радість, коли поставлена мета успішно досягнута. Всебічно розвинена увага дозволить студентам оволодіти не тільки досконалою технікою виконання, музичністю і акторською майстерністю, але й знайти себе, свою індивідуальність, визначити виконавські можливості.

Розвиток уваги студентів тісно пов'язаний з вихованням волі, основою якої є свідома дисципліна, яка формує твердість характеру, працездатність, наполегливість, впертість, уміння витримувати високу ступінь фізичного і

нервового навантаження. Загартована воля може спрямувати і утримувати увагу студента в усіх його виконавських діях.

Виховуючи увагу майбутніх артистів, необхідно дотримуватись правил:

1. Перед початком заняття студенти повинні розігріти свій м'язевий апарат. Коли викладач входить в аудиторію, вони мають спокійно стояти на своїх місцях біля станка. Це дозволить їм без додаткових настанов приступити до заняття, виконавши перед цим традиційне привітання у вигляді сценічного укліну. Такий початок уроку – не дань традиції або проста формальність, а корисний підхід до подальшої роботи. Усі вправи на уроках класичного танцю розпочинаються з різних підготовок, які вводять в ритм і характер музики, дають вихідне положення, з якого починається вправа і відповідно спрямовують увагу на наступну дію.

2. Навчальні завдання необхідно ставити перед студентами без повторного пояснення (окрім нових вправ). Викладач повинен чітко, зрозуміло, доступно, з економією часу подавати навчальний матеріал, поєднуючи показ з поясненням, а особливо тоді, коли відпрацьовуються нові елементи. Таким чином, зорове і слухове сприйняття студентів буде сприяти кращій роботі уваги, кращому розумінню усіх деталей завдання, особливо на початковому етапі вивчення. "Навантажувати" увагу впродовж заняття необхідно з поступовим наростанням, від простого до складного, від малого до великого, без різких спадів і підйомів. Зауваження під час виконання завдання слід робити своєчасно, підтримуючи, а не розсіюючи увагу цілої групи, і при цьому вимагати, щоб студенти виконуючи черговий рух активно і детально готувались до наступного, поєднуючи їх в єдине ціле. Це привчить майбутніх хореографів передбачати усі свої дії, враховувати малюнок, характер і музичність виконання навчального завдання. Зупиняти студентів під час виконання вправ необхідно як можна рідше і тільки тоді, коли виявляються грубі помилки, зумовлені розсіюванням уваги. Безперечно, у кожного викладача є свій підхід до виправлення помилок, але необхідно завжди пам'ятати, що майстерність майбутнього танцівника повинна розвиватись на основі активної і мобілізованої уваги, тому потрібно менше просити, а більше вимагати від студентів самостійності і особистої відповідальності за свої дії.

3. Коли виконання вправ завершено, студенти не повинні відразу "відключати" свою увагу. Завершення кожної вправи потрібно ясно фіксувати і чітко ставити виконавську крапку. Для нормального розвитку уваги необхідно щоб увесь виконаний матеріал був добре засвоєний, чергові завдання не дуже ускладнювались і не спрощувались, виховуючи при цьому художнє відношення до техніки танцю і музики. Розвиток уваги значною мірою залежить від викладача, його установки відносно кінцевої мети навчання. Впродовж всього заняття він повинен зосереджувати, акцентувати увагу вихованців як на основних так і на другорядних процесах виконання, підтримувати та стимулювати увагу студентів за допомогою опитування, демонстрації вправ, порівняльного аналізу їх виконання, перевірки рівня

усвідомленості виконуваних ними рухів і комбінацій. Ці методи дозволять розвивати стійкість уваги, тобто зберігати необхідний рівень зосередженості протягом всього заняття. Окрім того необхідно враховувати, що становлення особистісних якостей студентів необхідно розглядати як процес, спрямований на формування особистості в цілому при її активності як суб'єкта виховання під керівництвом і при безпосередній участі викладача. Обов'язковою і необхідною умовою удосконалення хореографічної підготовки є підвищення теоретичного і методичного рівня процесу формування вмінь та навичок, широке використання активних методів роботи, педагогічно організоване спілкування студентів між собою і з викладачем в процесі навчання.

1 Классический танец – история и современность – М.: Искусство, 1987
2 Тарасов Н. Классический танец. – М.: Искусство, 1986 – 479 с.
3 Цвєткова Л. Методика викладання класичного танцю в школі. – К., 1998 – 311 с.

In the given article the author reveals the problems of the development of the personal qualities of students, future choreography teachers at the lessons of classical dances. It is aimed at forming the need of independent aesthetic evaluation in choreography teachers, their ability to approach to the future professional job creatively.

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; characterizes the main principles of successful creative work on all the stages of studying.

Key words: *classical dance, thought, memory, attention, imagination, professional preparation, pedagogical analysis.*

УДК 371.2
ББК 74.200.24

Мирон Вовк

ВЗАЄМОДІЯ ЗДОБУТКІВ НАРОДНОГО ВИХОВАННЯ І ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті автор окреслює шляхи формування етнопедагогічної науки, її вплив на цілеспрямоване розумове виховання, свідоме ставлення до знань, освіти, як вагомих компонентів духовного збагачення людини. Представлено тенденції спільної взаємодії народного виховання і класичної педагогічної науки у формуванні й розвитку особистості з дотриманням головних дидактичних принципів, у яких постійним ідеалом української етнопедагогіки є людина праці з відповідними моральними нормами і високим інтелектуальним розвитком.

Ключові слова: *традиції, фольклор, виховання, етнопедагогіка.*

Народна педагогіка з демократичними ідеалами та гуманними методами виховання стала джерелом прогресивної педагогічної науки. Процес взаємодії народного виховання з педагогічною наукою розвивався в умовах незалежності України. Окреслилась відчутна тенденція поєднання народної педагогіки з науковою.

Педагогічна наука завжди високо цінувала народні виховні традиції. Ще в своїх працях К.Ушинський, який, до речі, ввів у наукову термінологію поняття "народна педагогіка", підкреслив її вагоме значення для виховання.

© М. Вовк

На думку вченого, немає потреби придумувати виховання, оскільки воно існує стільки віків, скільки існує сам народ, – з ним виросло, відбило на собі його історію [1, с.64].

В українській науково-педагогічній літературі запровадження поняття "народна педагогіка" зустрічається у культурного діяча та педагога О.Духновича. Саме він у першому підручнику з педагогіки в Україні окреслює народно-педагогічні принципи виховання [2, с.285].

До пошуків і популяризації надбань етнопедагогіки звертаються видатні діячі української культури М.Драгоманов, В.Гнатюк, Ф.Колесса та ін. Вчені публікують збірники матеріалів народної творчості, видання популярних народних казок, розрахованих на найширше коло читачів [3, с.3].

Вагому пізнавальну цінність у дослідженні народної педагогіки мають праці українських етнографів кінця XIX – початку XX століття А.Малинки, А.Онищука, Йосипа і Данила Лепких [4, с.180]. У них представлені картини народного виховання в різних регіонах України, звичаї та обряди, якими супроводжуються важливі події в житті дітей, дитячий побут.

Г.Виноградов, один із перших авторів книги про російську народну педагогіку, наголошує на вивченні народної педагогіки в її історичному розвитку з метою глибокого розкриття її значення в народному вихованні [5, с.158]. Однак чимало питань етнопедагогіки взагалі й української зокрема досі не досліджено. Особливо це стосується збору етнопедагогічних матеріалів і визначення місця народної педагогіки в педагогічній науці та використання етнопедагогічних традицій у сучасному вихованні. Матеріалом, що дає найповніше уявлення про етнопедагогіку, є фольклор та етнографічні спостереження вчених. Твори фольклору з їхніми демократичними ідеалами були могутнім засобом народної педагогіки. Офіційна педагогіка, ведучи боротьбу з демократичними елементами, що проникали в сімейне виховання і побут заможних верств, негативно ставилася до фольклору, виховувала зневагу до нього.

Основи етнопедагогіки сягають своїм корінням ще в дофеодальний період. Однак вже тоді зважали на системність навчання, і починаючи з тих часів можна говорити про виховання як спеціальну функцію. Народна педагогіка з педагогіки життя перетворюється в певну галузь знань, яка є результатом узагальненого людського досвіду в справі виховання. Етнопедагогічна термінологія, що вже виділилась із побутової термінології і набула педагогічного знання, дозволяє говорити про наявність у наших пращурів народної педагогіки, що склалась на слов'янській основі. Це була справді загальнонародна педагогіка, не позначена класовими суперечностями. Сформувались передумови, що дозволили східним слов'янам у майбутньому забезпечити самобутність духовної культури.

Підвалини східнослов'янської культури зміцніли, розвинулись, викристалізувались у стійкі традиції. Древньоруська етнопедагогіка ранньофеодальної Київської держави політично впливає на виховання всього населення, хоч у процесі виховання окремих груп суспільства вже відбува-

ються певні зміни. Виховання набуває класичних тенденцій. Незважаючи на те, що зміст виховання в середовищі панівних верств стає відмінним від змісту виховання трудящих, деякі педагогічні форми й засоби ще певний час залишаються спільними для всього давньоруського суспільства. Безумовно, що це стосується і шкільного навчання, яке розвивається на Русі ще до прийняття християнства і здійснюється спочатку за загальнонародними навчальними традиціями. Зростає потяг до знань і в простого люду – ремісників, торговців, міщан. Однак для інших верств населення Київської держави – хлопів, закупів, смердів, поневолених феодальною і князівською верхівкою, освіта недоступна [6, с.10].

Таким чином, грамотність у древньохристиянський період на Русі була справою купців, ремісників, зодчих.

На час прийняття християнства на Русі вже склалось дві системи виховання – система виховання трудящих і система виховання багатої і сильної феодальної верхівки. В основі виховання простих людей лежить праця, яка здійснюється в основному в межах сім'ї. В епоху Київської Русі складається прогресивна вітчизняна педагогічна думка, що ґрунтується на народній педагогіці та розпочинає наступ на офіційну схоластично-догматичну педагогіку з часу її зародження. Прогресивна педагогічна думка розвивається на ґрунті світського навчання і виховання, що здійснювалось на базі народно-педагогічних традицій. Елементи передової на той час візантійської педагогіки проникають у давньоруське суспільство в основному через офіційну школу. На допомогу засобам народної педагогіки, в основі якої лежав тільки досвід, прийшла високорозвинута на той час візантійська освітченість, що увібрала в себе здобутки античної культури і науки.

Педагогічний ідеал, сформований у наших предків, передбачав цілеспрямоване розумове виховання, свідоме ставлення до знань, освіти як необхідної умови духовного збагачення людини.

У Київській Русі складається дві педагогічні системи - офіційна і народна. Якщо церковно-християнські ідеї стали принципом офіційної системи, то народна ж продовжує гуманістичні народні педагогічні традиції, на основі якої складається прогресивна педагогічна наука.

Між офіційною і народною педагогікою відразу розпочинається боротьба. Офіційна педагогіка вимагає суворості у вихованні, беззастережного підкорення авторитету, придушення ініціативи молоді, постійної перестороги від гріховних вчинків. Народна – сповнена гуманізму, розвиває ініціативу, допитливість дітей, уважно вивчає їх духовний світ і запити.

Найважливішим засобом передачі знань народу були фольклор, мистецтво, слово. Живому людському слову завжди надавалось велике значення в суспільному житті. В епоху Київської Русі народна поетична творчість досягла високого піднесення і справляла могутній вплив на виховання. Нею, як джерелом знань, користувались не тільки широкі трудящі маси, але й тогочасні історики, письменники. Писемні літературні джерела епохи Київської

Русі дозволяють до певної міри визначити, які саме виховні функції виконував той чи інший жанр фольклору.

Відомо, що загадка в цю епоху вважалась засобом перевірки мудрості, кмітливості. Людина, що володіє образною, алегоричною мовою, вважається мудрою. Як один із жанрів фольклору загадка існувала ще в ті часи, коли фольклор вплітався в безпосередньо виробничу діяльність людини. Люди користувались умовною таємничою мовою. У деяких народів таке користування таємничою мовою збереглося до новітніх часів [7,439]. Найчастіше умовність мови досягалася за допомогою підставних слів або перенесення назв з одних предметів на інші – дозвілля дітей і молоді заповнювали гра, іграшка, музика, спів, танок, які розвивались ще в дохристиянський період. Найбільш поширені на Україні в XIX ст. молодіжні ігри й хороводи "Воротар", "Просо сіяти", "Заюшка", "Вербовая дощечка", "Мак" та інші були невід'ємними в побуті молоді давньоруського періоду, вони являли собою своєрідні священнодійства [8, с.232].

На основі наївнонатуралістичного народного світогляду складаються основні принципи народної педагогіки. Серед них – принцип природовідповідності у вихованні. На думку народу, людина - частина природи, і на неї впливають ті закономірності, які діють у природі.

Батьки є природними вихователями дітей, і піклування про дітей є природним.

Постійним ідеалом української етнопедагогіки є людина праці, горда і свідома своєї людської гідності. Цей ідеал є розвитком того ідеалу, який склався у східнослов'янській народній педагогіці.

Постійна загроза зовнішніх ворогів змушувала народ дбати про підготовку молодого покоління, бути здатним захищати свою землю. Готовність до боротьби з ворогом психологічно прищеплювалось дітям з раннього віку. Козак надовго залишався в народі зразком для наслідування в народному вихованні, хоча козацтва як такого з XVIII ст. на Україні не існує, але ще продовж XIX ст. в середовищі трудового селянства можна почути: "У мене козак росте". За програмою козацького виховання вважалося забезпечення молодого покоління міцним здоров'ям, витривалістю. Суворі умови життя, постійна небезпека вимагали від справжніх козаків-запорожців всебічної фізичної та військової підготовки. Існували спеціальні школи у Запорізькій Січі по підготовці козаків [9, с.46]. Система козацького вишколу, в свою чергу, впливала на виховання молоді. Її пропагували серед народу кобзарі. В історичних піснях, думах вони відображали татарську неволю, польську шляхту, класову боротьбу народу XVII – початку XVIII ст.[10, с.101].

Ідеал козака – виразника інтересів народу, що прагне до свободи, до соціальної справедливості, формувався на Україні під впливом суспільно-історичних умов упродовж XVI–XVII ст. З часом цей ідеал, втрачаючи історичний грунт, втрачає і свій виховний вплив. Однак він ще довго живе в народних виховних традиціях і служить втіленням благородства і волелюбства в численних літературних і народнопоетичних творах.

Таким чином, ідеали народного виховання на Україні змінювались залежно від соціально-економічних та історичних обставин. Має українська етнопедагогіка і постійний ідеал. Це - людина праці. Всі інші ідеали є ніби відгалуженням, доповненням його. Він існує у народу впродовж усіх епох поряд із тими ідеалами, які висувала кожна конкретна епоха.

Народна педагогіка виходила з того, що виховання дитини потрібно розпочинати в ранньому віці. Народ помітив цю пластичність і вважав її властивою ознакою молодого людського організму, адже все молоде в природі гнучке. Сучасна психологічна наука пояснює це положення пластичністю психіки дитини, її інтелекту [11, с.457].

Принцип природовідповідності висуває, в свою чергу, й інші виховні положення. Серед них – принцип гуманності у ставленні до дитини. Утвердження любові, особливої поваги і ласки до дітей одне із стержневих питань народної педагогіки. Кривдження дітей розглядається українською народною педагогікою як велика несправедливість.

Найбільш природовідповідним вихованням українська народна педагогіка вважає виховання в сім'ї. Сім'я, на думку народу, може забезпечити нормальний розвиток дитини, її всебічне виховання.

Чільне місце відводить народна педагогіка і розвитку інтелектуальних можливостей дітей; цій меті служить великий вибір пісень, казок, скоромовок, оповідань і т.д.

Любов до пісні – невід'ємна риса гармонійної особистості, вона прищеплюється дитині ще колисковими піснями. Саме в них своєрідно відтворено матеріалістичний світогляд, культуру і побут українського народу, збудження у дитини любові до праці, шани до батьків та старших людей. Колискова народна пісня вводить дитину в трудову атмосферу народного життя.

Етнопедагогіка переконує в тому, що ефективніші наслідки дають відповідні природі дитини лагідні, гуманні засоби. Виходячи з природовідповідності, вона висуває вимогу в процесі виховання користуватись лише тими методами, які відповідають певному віку дитини, враховуючи при цьому послідовність і наступність. Зберігаючи цей принцип, народна педагогіка висуває вимогу індивідуального підходу до вихованців. Враховуючи фізичний, емоційний, інтелектуальний та вольовий розвиток дитини, етнопедагогіка, залежно від віку вихованця, ставить певні вимоги перед батьками. Завдання батьків у вихованні дітей з часом ускладнюються, турботи про них дедалі збільшуються.

Через конкретне сприймання предметів за допомогою слова в свідомості дитини формуються сталі поняття. Такий принцип навчання дітей, запозичений у народній педагогіці, відомий у педагогічній науці як принцип наочності в навчанні. У науковий обіг його ввів видатний педагог Ян Амос Коменський і широко використовується в наш час вчителями при навчанні дітей мови. Таким чином, народна педагогіка послідовно втілює в життя принцип зв'язку виховання із життям.

Значне місце етнопедагогіка відводить самовихованню. У народному вихованні активним началом виступає сама дитина. Вона бере активну участь в посильній праці, в самообслуговуванні. Здійснюється своєрідна самоосвіта дітей, розвиток кмітливості, формуються навички колективного співжиття. Саме така кмітливість, самостійність, активність, життєздатність молодих поколінь, набута в юному віці, служить надійною гарантією життєспроможності людей у жорстких умовах реального життя.

Якщо моральне виховання в народній педагогіці - це сукупність правил і норм співжиття, поведінки людей, що визначають їхні обов'язки і ставлення один до одного, то перші моральні норми дитина, за традиціями етнопедагогіки, повинна була пізнати у сім'ї. Саме сімейна атмосфера формує повагу до старших, зберігає субординацію, виховує чемність, культуру, ввічливість. Такий лад життя в сім'ї мав величезний позитивний вплив на дітей. Дитина звикла до думки, що у суспільстві більше отримує той, чия участь у праці більша, хто більше може зробити для інших, у кого більший досвід. Думається, що на цю особливість етнопедагогіки слід зважити, адже сучасні діти отримують усе найкраще і то в першу чергу. Такий підхід розвиває дитячий егоїзм, що з віком дає небажані наслідки. Завжди доброю ознакою людей праці були простота і скромність, щирість і відвертість. Висока мораль включає в себе доброту, гостинність, товариську солідарність, вірність у дружбі та коханні. А зрада останніх розцінювалась у народі як великий злочин. З раннього віку народна педагогіка виховувала у хлопчиків лицарство. Це пошана до матері, до бабусі, сестри, що поступово переростає в пошану до дівчини, до майбутньої дружини. У дівчаток з перших років життя виховуються ніжність, жіночність.

Зокрема письменниця Г.Барвінок у своїх оповіданнях, опублікованих на основі етнографічних спостережень, показує послідовність системи виховання українських дівчат [12, с.94]. Народ мудро вирішує проблему виховання жіночності, відводячи важливу роль не тільки заняттям дівчини в певні періоди її життя, але й одягу, зачісці, прикрасам [13, с.12]. Як бачимо, українська народна педагогіка плекає у молоді почуття прекрасного, чистої любові, але категорично засуджує вільне, легковажне ставлення до цього почуття, те, що в народі називають безчестям.

Поняття високої моралі у нашого народу включає патріотизм, любов до свого краю. Могутнім фактором патріотичного виховання в Україні був і залишається фольклор. Тема святого почуття любові до Батьківщини звучить в усіх жанрах усної народної творчості – від великих епічних творів до коротких, влучних прислів'їв і приказок, загадок.

Українська народна казка "Мудра дівчина" свідчить, що загадка на Україні довго використовувалась у своїй традиційній функції: була засобом розумового виховання, засобом перевірки мудрості.

Загадки про предмети матеріальної культури, з одного боку, сприяли кращому пізнанню дітьми навколишнього світу, розвитку їх спостережливості, допитливості, прищеплення смаку до суспільнокорисної діяльності, вихо-

ванню почуття поваги до трудящих і, з другого – були засобом розвитку образного мислення, оскільки загадки зображають предмет чи явище через інші, на основі певної спорідненості, подібності.

Психологія твердить, що у дітей вже в дошкільний період наявне дедуктивне мислення, і загадка є добрим стимулятором аналітико-синтетичної діяльності розуму в цей період.

Застосовуючи сучасну термінологію, можна сказати, що у вихованні молоді за допомогою загадки народна педагогіка послідовно вела дитину від більш знайомого до менш знайомого, по-своєму застосовуючи принцип послідовності і, що найбільш характерно, принцип наочності

Чим цікавіша форма навчання, тим ефективніші його результати, чим цікавіше дитині навчатись, тим легше їй це робити – до такого висновку прийшов народ у результаті своїх спостережень над процесом навчання дітей. Народ намагається зробити процес навчання, засвоєння знань щонайцікавішим і тим самим легшим.

Великого значення українська етнопедагогіка надає принципу емоційності в навчанні і вихованні. Навчально-виховний процес повинен бути емоційно насиченим, розвивати у дітей тонкі і благородні почуття, адже "ніщо не дійде до голови, як не побуває у серці". На розвиток позитивних емоцій, на думку народу, впливає передусім краса. Вагомість української етнопедагогіки полягала в тому, що вона вимагала поетизації праці, її естетизації. Укладені в певну систему засоби естетичного впливу на дітей і молодь служили гармонійному розвитку людини. Естетичне виховання було підпорядковане принципу емоційності у вихованні. Цей принцип, за етнопедагогікою, знаходить вияв передусім у сприянні спілкуванню дітей і молоді з природою. Емоційному розвитку сприяє обрядова поезія, традиції, звичаї. Коли тільки природа пробуджувалась від сну, молодь збирається на вулицю і піснями–веснянками "закликала" весну [14, с.460]. Цінність традицій етнопедагогіки в тому й полягає, що вона розглядає естетичне виховання в єдності з іншими складовими виховання – трудовим, моральним, фізичним, розумовим, і вимальовується як цілісна педагогічна система. Вона має в своєму арсеналі традиційні засоби виховання та основоположні принципи, яким ці засоби підпорядковуються.

Аналізуючи педагогічну систему Я.Коменського, вивчаючи його творчий шлях, знаходимо підтвердження, що провідні ідеї педагогічної теорії – це поставлені на науковий грунт ідеї народної педагогіки [15, с.74].

Узагальнюючи і пропагуючи українську етнопедагогіку, О. Духнович у збірнику "Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских" відстоює народність школи і виховання, і шлях для реалізації цієї ідеї він вбачає у вивченні і пропаганді вітчизняних народних педагогічних традицій. Для Духновича народність школи й виховання – це насамперед демократизація освіти, доступність її до всіх прошарків українського населення [16, с.126].

К.Ушинський, висуваючи ідею народності виховання, сміливо демонструє впевненість у тому, що лише сам народ, виходячи із власних інтересів, збагачений духовним надбанням людства, здатний обрати собі правильний шлях в історії. Навчання і виховання досягають ефекту лише тоді, коли вони опираються на складені віками освітні традиції, і якщо виховні заклади не мають міцно закладених з яскраво вираженим соціальним забарвленням традицій, вони не можуть мати виховної сили. На думку К.Ушинського, тільки народна педагогіка, що відбиває психологічні, соціально-економічні, політичні й культурні особливості народу, його життя і прагнення, може мати дійсну виховну силу. У молоді необхідно розвивати ті якості, які властиві народу, і при цьому з метою виховання слід використовувати ті багатства, які створив сам народ [17, с.312].

Аналогічних позицій у своїх дослідженнях дотримується Ю.Федькович. Вчений розробляє сміливий план реорганізації тогочасної школи, в основу якого закладає принцип народності, з повагою ставиться до народних традицій, що знаходять своє відображення в творчості і закладені в основу його педагогічної діяльності. Саме він на перше місце висуває виховання поваги і любові до простого трудового люду як носія найвищої моралі – моралі праці. Водночас у виховній роботі Ю.Федькович вдається до аналогій з природою і високо цінує роль позитивного прикладу у вихованні підростаючого покоління.

Аналізуючи творчу спадщину О.Духновича, К.Ушинського, Ю.Федьковича, можна вважати, що народні педагогічні традиції влились у прогресивну вітчизняну педагогіку. Має місце використання традиційних етнопедагогічних засобів, етнопедагогічної термінології, що підтверджує процес тісної взаємодії і зближення народної педагогіки з педагогікою науковою у справі виховання молодого покоління.

1. Ушинський К. Твори: у 6 т.– К.: Радянська школа, 1954. - Т.2 – С.64.
2. Духнович А. Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских. –Львов, 1857. – Часть I. Педагогия общая. – 285 с.
3. Гнатюк В. Баронський син в Америці. Казки. Попереднє слово. – Львів, 1914. – С.3.
4. Онищук А. Родини і хрестини та дитина до шостого року життя / Записки наукового товариства ім. Т.Шевченка. – Львів, 1912. – Т.15. – 180 с.
5. Виноградов Г. Русская народная педагогика / Очерки и наброски. – Новосибирск, 1926. – С. 158.
6. Шашкевич Н. Вопросы о происхождении и развитии этноса о животных по исследованиям последнего тридцатилетия. – Киев, 1904. – С.10.
7. Греков Б. Київська Русь. – К.: Радянська школа, 1969. – 439 с.
8. Зеленин Д. Табу слов у народов Восточной Европы и Северной Азии / Сборник музея антропологии и этнографии. – Т.8-9. – Л.: АН СССР, 1929–1930. – С.232, 246.
9. Потебня А. Объяснение малорусских и сродных народных песен. – Воронеж, 1877. – С.46–47.
10. Пуха І. Про школи в Запорізькій Січі // Український історичний журнал. – 1969. – №3. – С.101.

11. Добролюбов М. Літературно-критичні статті – К.: Держполітвидав України, 1950. – С.457–458.
12. Барвінок: Вибрані твори. – К.: Час, 1927. – С.94.
13. Максимович М. Українець. – Київ, 1864. – С.12.
14. Максимович М. Собрание сочинений. – Т.3. – 460 с.
15. "Русский инвалид". – 1964. – №276. – С.74.
16. Ушинський К. Твори в шести томах. – Т.2. – С.126.
17. Ступак Ю.Виховне значення українського фольклору. – К.: Знання, 1960. – 312 с.

In the article the author reveals historical and scientific ways of the development o ethnopedagogy, its influence on purposeful mental education, conscious attitude forwards knowledge, education, as essential components of spiritual enrichment of a person. The article deals with the tendencies of common influence of folk education and classical pedagogy on the forming and development of an individual following the main didactics principles, where the constant ideal of Ukrainian ethno-pedagogy is a person with high moral values and corresponding intellectual level.

Key words: *traditions, folklore, education, ethnopedagogics.*

УДК 37.011.3
ББК 74.205.1

Олена Добош

ВИХОВАННЯ БАТЬКІВ ЯК ПЕДАГОГІВ У РУСЛІ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІКИ ІІ ПОЛ. XX – ПОЧ. XXI СТОРІЧЧЯ

У статті розглянуто актуальні підходи до виховання батьків як педагогів у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях учених країн зарубіжжя. На прикладах проаналізованих праць зроблено спроби порівняння здобутків науковців різних країн щодо впливу педагогічної культури батьків на рівень виховання дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *освіта батьків, навчання, виховання, педагогічна культура, сім'я, родина.*

У статті переслідуємо мету розглянути сучасний стан формування педагогічної культури батьків у теорії й практиці тих країн, в яких за твердженнями вчених (Ш.Баллі, Д.Друнер, Д.Добсон, Г.Дюментон, Д.Кволс, Х.Келлі, Р.Кембеллом, Ч.Куллі, С.Лупан, К.Левін) відбулися істотні зміни, завдяки дослідженнь у галузі загальної, соціальної та дитячої психології, що зумовили виокремлення таких міжособистісних зв'язків:

– на основі експресій (первинні чи міжособистісні);

– на основі співпраці (вторинні чи функціонально-рольові), що здобуло високу оцінку теоретиків і практиків майже у всіх країнах світу [1].

Основні завдання статті вбачаємо в розкритті сутності взаємодії та спілкування партнерів в організації спільної виховної діяльності з дітьми. Зауважимо, що спільні думки вчених зумовили обгрунтування низки методик не лише для з'ясування рівня індивідуального розвитку кожної дитини, а й забезпечення його ефективності під впливом батьків за умови їхньої педагогічної підготовки.

© О. Добош

У сучасних соціокультурних умовах сім'ї різняться не лише матеріальною міцністю, а й виявом традиції щодо подружньої вірності, любові до дітей, відданості обов'язку з їхнього виховання, тощо.

На залежність ефективності виховних функцій сім'ї від участі дитини в різних сферах її життєдіяльності, від прикладу обох батьків і рівня їхньої педагогічної культури, як і всіх інших членів сім'ї (родини), їх етико-вольової поведінки, естетики в побуті, мови вказують українські та зарубіжні дослідники [2].

По цьому вони наголошують, що вимогу до батьків щодо диференціації впливу на дітей, залежно від їхніх здібностей та стану здоров'я можна зреалізувати лише за умови їх належної підготовки до такої роботи.

Для проблеми нашого наукового пошуку розглядаємо цінними результати досліджень сім'ї як соціальної мікроструктури польського психолога М. Земської, яка обстоює думку, що сім'я творить самобутню культуру повсякденного життя. Учена обґрунтовує мотиваційний фактор привласнення дитиною здобутків родини, сформований інтерес до пізнання цієї культури в різних видах індивідуальної та колективної діяльності [3].

На особистісних якостях батьків та їхньому впливі на виховання дітей наголошує і американський психолог К. Кволс. У праці "Переорієнтація поведінки дітей" учений пропонує набір нових "інструментів", як необхідних для батьків у ситуаціях налагодження щасливих і гармонійних взаємин із своїми дітьми, особливо за потреби їх постійного покращення батькам дослідниця радить "не залишати поза увагою подружні взаємини, оскільки приклади подружнього кохання та взаєморозуміння теж формують культуру міжособистісного спілкування й етики дитини" [4].

Показовими вважаємо результати досліджень Е. Фромма, який аналізує сценарії розвитку дитини в умовах сім'ї, коли батькам притаманна низька педагогічна культура. Відповідно свої ролі батько й мати виконують на неналежному рівні. Унаслідок виникають негативні прояви поведінки, формування особистості дитини не просто гальмується, а й деформується [5].

Такі погляди дослідника поділяють і українські вчені О. Докуніна, П. Щербань, та ін., які зауважують, що педагогічна культура батьків є дієвим чинником їхньої загальної культури і особливо впливає на взаємини між членами родини, в т.ч. дорослими і дітьми [6], які є серцевиною в тріаді вихованості. Саме вона органічно поєднує культуру зовнішності, культуру задоволення потреб (побутова культура) і культуру спілкування. Отож стрижнем і основою педагогічної культури батьків є їхнє гуманне ставлення до дорослих членів сім'ї і до дітей [7].

Не менш актуальним для дослідження розглядаємо доведення вченими залежності рівня педагогічної культури батьків від їхнього соціопрофесійного статусу – освіченості та професійної відповідальності. (Ж. Келлергальс, В. Бронфенбереннер, Д. Лавенью, Ж-П. Пуртуа).

Упродовж XIX–XX сторіччя чималий здобуток у царині порушеної проблеми належить ученим країн Північної Америки і Західної Європи, які

запропонували низку найсучасніших концепцій з проблем сімейного виховання. Розпочати огляд доцільно з праць Р. Бернса, Дж. Чосера, в яких набули подальшого розвитку погляди Т. Мора, Дж. Локка, Г. Спенсера, Р. Оуена, які чи не вперше в теорії та практиці світової педагогіки майже на кілька століть акцентували на доцільності дотримання народних традицій у вихованні дітей в родинному колі. Натомість дослідники XX сторіччя, увиразнюючи проблеми сучасної англійської сім'ї, вбачають основні шляхи їхнього усунення в формуванні педагогічної культури батьків.

Людина, в розумінні класиків західноєвропейської педагогіки, – "частина безкінечної еволюції" за Спенсером. Утверджуючи положення, що призначенням людини є її особисте щастя та щастя її ближніх, у спадщині західноєвропейських педагогів знаходимо довготривалі прогнози щодо ефективності виховання кожної дитини - наявність позитивного прикладу батьків; формування на цій основі позитивних почуттів.

Як бачимо, у виховних системах Європи XX – XXI сторіччя продовжують розвиватися традиції попередніх років. Доповнюючи їх і скеровуючи на вирішення актуальних питань – спонука до самовиховання, змінливість стилів виховання відповідно до віку і особливостей кожної дитини, культуровідповідність змісту виховання, а також попередження і усунення девіацій у поведінці вихованців залишаються актуальними і надалі, у т.ч. й для України.

Зазначимо, що означені питання порушуються не лише в педагогічних дослідженнях, а й у психолого – соціологічних. Варто згадати, що найбільший внесок у розвиток соціології сім'ї зроблено завдяки працям учених США (І. Ной, І. Рейс), Франції (А. Жерар, Л. Руссель), Радянського Союзу (О. Харчев, М. Мацьковський, І. Бестужева-Лада) та ін.

Дослідження теоретико – методологічних аспектів проблем сім'ї і формування дотично до них змісту педагогічної культури батьків порушено в працях зарубіжних педагогів Бельгії (Ф. Кюізіньї, Ж. Делає, Ж-П. Пуртуа), Швейцарії (С. Мантандон, Ф. Перрену, Ж. Келлергальє), Канади (Л. Етьєр, Е. Палачіо-Квінтін, Ж. Кутюр), США (Р. Емері, К. Александр, Дж. Гарбаріно, Дж. Келлі), соціологів: Н. Америкомбі, С. Гудман, Л. Давідофф, Л. Ірвін (Велика Британія), П. Дюрінг, Д. Лавеню, Д. Фабле (Франція).

Досить різноаспектні концепції про забезпечення родинного виховання кожної дитини та виховання батьків обґрунтовані в наукових дослідженнях учених в США і Західної Європи з II половини XX сторіччя, коли увиразнилась невідповідність між змістом навчання і виховання дітей та результатами найновіших досліджень про особливості їхнього розвитку.

Із доробку зарубіжних науковців стало очевидним що впродовж останніх років XX сторіччя в житті західного суспільства відбулися зміщення виховних пріоритетів не на користь родинного виховання. Натомість попередження багатьох соціальних проблем можливе лише за умови реорієнтації соціально-педагогічного впливу суспільства на сім'ю. Надання допомоги дітям з проблемами в адаптації до соціуму довело неефективність традиційних методів впливу на них, що спонукало спеціалістів різних виховних напрямків до

пошуку шляхів забезпечення раннього втручання в сімейне виховання задля прищеплення батькам елементів педагогічної культури.

Неготовність молодих батьків до виконання своїх функцій підтвердили й українські дослідники дотичних проблем (О. Кононко, Є. Сичова та ін.).

Наголошуючи на синтезі юридичних підходів до сучасної сім'ї науковці зазначають, що закони в окремих країнах, скажімо, у Франції, на зразок "Закону про авторитет батьків" ознаменували важливий етап у питаннях заміни батьківської сили батьківським авторитетом. Силу змінив авторитет, який є пріоритетом не лише батька, а він належить батькові й матері. Отож обоє батьків мають забезпечити дитині здоров'я, безпеку та моральність. Це вже не є правом на дитину, а відповідальністю за неї.

Історики та соціологи теж зійшлися на твердженні про те що роль батька поставлено під сумнів не лише матір'ю, а й державою та науковими дослідженнями. Зміст відповідних змін у законодавствах Західно – Європейських країн стосовно подружнього розлучення підтверджував нестійкість позицій та ролі батька в сім'ї: "Батько стає слабкою ланкою сімейного ланцюга".

Зв'язок матері з дитиною краще протистоїть розпаду сім'ї, а батько в новій сімейній організації виступає як запобіжник, що в ситуації родинного конфлікту вистрибує і залишається батьком лише на відносно короткий період часу.

Отже, науковці наполягали на тому щоб застерегти стирання класичного образу батька сімейства, батька, який неначе "впав з постаменту", на якому стояв упродовж століть. Перевтомлена матір, яка ставала защораз емансипованішою і зайнятішою, покликала на допомогу свого чоловіка, і він починає займатись вихованням дитини. Така політика в європейських країнах стала визначною соціальною подією, після якої батька почали називати "новим батьком".

Допомагаючи матері, батько защораз більше цікавився дитиною, пізнавав її, вникав у її проблеми, намагався активно їх вирішувати. Таким чином, раніше батько не був готовим до виховання дитини, навіть якщо її любив. Він чекав, коли дитина почне говорити і вона відразу ставала прерогативою дружини. Однак наприкінці XX сторіччя настав час, коли батько зрозумів, що діалог з дитиною можна починати від народження і для цього потрібно бодай до певної міри володіти педагогічною культурою.

В останні десятиріччя з'явився такий тип батька, який схвально сприйняв новий стиль відносин, розділив зі своєю дружиною всі турботи відповідно до рівноправного союзу та розподілу ролей і обов'язків. Подібний союз почав позитивно впливати на дитину, яка в таких сім'ях стала значно краще розвиватися, і на батька дитини, який почав дещо по-іншому усвідомлювати свою роль в житті сім'ї та свою відповідальність перед дитиною.

Отож, доходимо висновку, що ролі батька і матері лише почасти є різними і в повній сім'ї вони лише взаємно доповнюються. Роль батька є важкою: він повинен бути близьким дитині, не дублюючи функції матері та не ідентифікуючись з нею. Батько повинен займатися дитиною, беручи на себе

відповідні обов'язки і разом з матір'ю користуватись відповідним авторитетом дитини.

За твердженням учених відповідно організована освіта і виховання батьків покликані підготувати дитину до виконання нею в майбутньому дорослому віці низки важливих материнських чи батьківських обов'язків. Відповідно, така підготовка передбачає реальну відповідальність суспільства за інститут батьківства і керівництва його постійним розвитком і удосконаленням.

Доведення актуальності педагогічної культури призвело до необхідності визначення ученими змісту поняття "родинність". У доробку педагогів та психологів західноєвропейських країн знаходимо низку тлумачень, які є дотичними до тих якими послуговуються українські вчені. Так, звернемо насамперед увагу на те, що у визначенні зарубіжних дослідників "родинність" поєднує біологічні фактори з юридичними параметрами обґрунтовуючи родинний зв'язок, чим забезпечує введення дитини в соціальне середовище, зумовлює виконання батьками численних функцій (догляду, виховання, навчання) та за умови спільної реалізації означених факторів чоловіком і жінкою, можна говорити про природу "родинності", про наявність відмінних ознак батька від вітчима, про специфічні особливості позиції батьків стосовно виховання дітей. У зарубіжній науковій літературі знаходимо увиразнення важливості впливу на виховання дітей з боку дядька, тітки, дідуся і бабусі, хрещених батьків.

Зарубіжні педагоги, досліджуючи педагогічну культуру батьків, її компоненти та особливості проявів наголошують на важливості використання батьками методів контролю за поведінкою дітей: безконтрольна батьківська любов зазвичай обертається неприємностями, калічить дитину, оскільки є несумісною з вимогливістю, отже відкриває шлях до задоволення її нестримних бажань, примх, нерозумних претензій. Синтезуючись із всепрощенням, потуранням така любов формує дітей егоїстичними, дитина виростає безвольною, непристосованою до практичної діяльності, а відтак назавжди залишається залежною від батьківських почуттів.

Водночас із надмірною любов'ю не менш проблематичною виступає її нестача, адже джерелом упевненості в своїх можливостях є любов інших до дитини. І коли дорослі намагаються не показувати дітям свою любов, то саме з таких сімей діти перебільшено демонструють свій біль, сміх, плач і т.д. Таким чином, важливим у прояві любові французький психолог П. Дюрнінг вважає повагу батьків до бажань дитини, яка дає їй змогу зрозуміти, що її люблять.

Результати аналізу наукової літератури та дотичних досліджень до порушеної теми дозволяють нам стверджувати, що функції матері, що розглядають західноєвропейські дослідники практично не різняться з тими, на які вказують українські вчені.

До них, насамперед, відносимо володіння наступними компонентами елементів педагогічної культури: наукова ерудиція, культура мовлення та

спілкування, наукова організація праці. Загалом учені сходяться на тому, що означені компоненти допомагають дитині у вирішенні завдань, спрямовують її на виконання обов'язків, забезпечують більшу специфічну інформованість, націлюють на оцінку та усвідомлення наслідків дій дитини, а також стимулюють до формування більшої кількості запитань про довкілля. Натомість матері, які недосконало володіють такими елементами педагогічної культури у взаємодії з дитиною дають їй багато вказівок, не спрямовують на оцінку результатів виконаних дій, а також не спрямовують дитину на виконання покладених на неї обов'язків.

Отже, окрім надання необхідної соціальної допомоги батькам, організація їхньої педагогічної освіти та підготовка до виконання функцій батьків як педагогів стало актуальним питанням для учених Європи та інших країн світу наприкінці XX – початку XXI сторіччя.

1. США: Проблемы семьи: Реферативный сб. М. ИНИОНАН СССР, 1990. – 192 с.
2. Арцимович Я. Современная семья и ее воспитательная функция: Автореф. дис. ... канд. осн. филос. наук.: 08.00.12. – М., 1990 – 23 с.
3. Земска Мария. Семья и личность / Пер. с польск. Л.В.Васильева: Обиз. ред. М.К.Мацковского. – М.: Прогресс, 1986. – 134 с.
4. Кволс Дж. Переориентация поведения детей. / Пер. с англ. – СПб, 1998. – 248 с.
5. Фромм Э. Человек для себя: Исследование психологических проблем этики / Пер. с англ. – Минск: ПКМЛ, "Коллегиум", 1992. – 253 с.
6. Докунина Е.М. Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственной основы поведения младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993 – 176 с.
7. Щербань П.М. Національне виховання в сім'ї: Для батьків, учителів, вихователів. – К.: Культуролог. ПП."Поривітер". 2000. – 260 с.

In the article the up-to-date approaches to the education of parents as teachers in modern psychological and pedagogical researches of scientists of foreign countries are viewed. On the examples of the analysed works the attempts of comparison of achievements of research workers of different countries in the relation to the influence of the pedagogical culture of parents on the level of education of children of the preschool age are done.

***Key words**: education of parents, study, education, pedagogical culture.*

УДК 37.036
ББК 74.200.55

Наталія Марусик

РИТМІКА І ХОРЕОГРАФІЯ ЯК ЗАСОБИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті охарактеризовано практичні поради щодо покращення естетичного виховання молодших школярів засобами ритміки і хореографії та пошуку інноваційних підходів до підготовки майбутніх педагогів – викладачів ритміки і хореографії загальноосвітніх шкіл, керівників самодіяльних дитячих хореографічних колективів, методистів позашкільних навчальних закладів. Проаналізовано професійну підготовку педагога-хореографа Доведено, що формування у майбутніх педагогів-хореографів потреби самостійної естетичної оцінки, уміння нестандартно підходити до явищ дійсності, глибоко їх відчувати, переживати, усвідомлювати – основне завдання у становленні творчої особистості.

***Ключові слова:** естетичне виховання, ритміка, хореографія, підготовка.*

© Н. Марусик

Однією з відмінних і принципових особливостей сучасної системи навчання і виховання є постійна та проникліва увага до проблем естетичного виховання. Отож для сучасного школяра спілкування з мистецтвом повинно стати нормою життя. Адже саме мистецтво є чи не найголовнішою сферою всебічного розвитку, як кожної людини зокрема, так і суспільства в цілому. Про це наголошувалося в працях К. Ушинського, В. Сухомлинського, Є. Шацького, П. Блонського, Ю.Алієва. Педагогічна наука розробляла і вдосконалювала програми та підручники, створювались методичні посібники, розроблялись нові форми залучення школярів до світу прекрасного в житті й мистецтві. Сьогодні особливої уваги набуває тенденція пошуку нових форм і методів урочної, позакласної та позашкільної художньо-творчої діяльності учнів, яка б формувала здатність розуміти та відчувати прекрасне, що є не тільки головним критерієм, але й показником рівня їх розвитку, який виступає стимулом прояву власних творчих здібностей і визначальником того чи іншого рівня духовного спілкування школяра з ровесниками, близькими, товаришами. Саме тому необхідно в повній мірі використовувати можливості кожного навчального предмету – літератури, етики, естетики, образотворчого мистецтва, музики, фізичної культури тощо.

Однак в багатьох навчальних закладах недооцінюється роль ритміки і хореографії як навчальних предметів, які виконують не тільки загальноосвітні функції, але й оздоровчі, оскільки саме вони сприяють і фізичному вихованню – допомагають розвивати та закріплювати м'язеве відчуття, розширюють уяву про рухові можливості людського організму, закріплюють навички рухатися ритмічно, красиво, зміцнюють здоров'я, розвивають спритність, виробляють правильну поставу, сприяють розвитку центральної нервової системи і внутрішніх органів, загартовують організм, роблять дітей більш організованими і цілеспрямованими. У сучасних умовах перебудови вітчизняної системи освіти значний інтерес викликає досвід роботи зарубіжних педагогів-хореографів та музикознавців у використанні ритміки і хореографії як однієї із ланок фізичного і перш за все естетичного виховання. Він проявляється (за системою Е.Жак-Далькроза) у вигляді інтерпритації в рухах молодшими школярами прослуханих творів, створення музичних форм з елементів ритму і руху, ігр з співом і танцем (М.Пшиходзинська-Качичак, Польща), придумування дітьми танцювальних рухів під музику, музична імпровізація, створення музичних ігор (У.Хейні, США), розвиток тілесного відчуття темпу в його потрійному аспекті – фізичному, пластичному і виражальному, прилучення дитини до музики за допомогою самої музики (Е.Віллемс, Швейцарія), інтерпретація музики через рух і намагання вивести елементарну музику та елементарний танець з їх першоджерела (за системою Карла Орфа) шляхом підбору дітьми до музики відповідних танцювальних рухів і до елементарних танцювальних рухів відповідної музики (Г. Кеетман, Австрія) [5]. Музикознавчі, естетичні, психологічні, педагогічні аспекти музичного виховання з частковим використанням елементів ритму і хореографії досліджувались видатними вітчизняними педагогами-музикознавцями

Н.Брюсовою, К.Головською, Н.Гродзенською, М.Румер, Б.Тепловим, В.Шацькою, Б.Яворським, Р.Савицьким та іншими, в працях яких основною метою є з'ясування можливостей розвитку і розширення художньо-музичних обдарувань дітей.

Збагачення педагогічної теорії і практики естетичного виховання засобами ритміки і хореографії на сучасному етапі здійснювалося завдяки новим дослідженням Л.Арчажнікової, А.Верещагіної, Н.Ветлугіної, Д.Кабалевського, О.Рудницької, К.Тарасової, М.Палавандішвілі, В.Шульгіної, О.Щолокової, які досліджували як загальні, так і окремі проблеми естетичного розвитку підлітків і, зокрема, їх музичного виховання. Але тільки в деяких з них частково висвітлені питання ритмічного виховання за допомогою диригентського жесту, відстукування, гри на дитячих музичних інструментах, музичних ігр і зовсім опущені заняття хореографією, яка є однією з важливих ланок в загальному музичному розвитку, а музично-ритмічні рухи використовуються як доповнення до співу, слухання музики, музичної грамоти. В той же час, як наголошує Г.Ільїна [3], диригентський жест, вистукування, проплескування, арифметичний рахунок – тільки деякі початкові прояви ритмічного виховання, оскільки ритм в музиці виражає її емоційний зміст, який проявляється в процесі таких простих ритмічних рухів як: ходьба, різновиди бігу під музику, елементарних танцювальних рухах, що в сукупності становить основу хореографічного мистецтва.

Висвітленню різнобічних питань щодо мистецтва танцю присвячено низку цікавих робіт вітчизняних і зарубіжних хореографів – І.Антипової, Л.Бондаренко, К.Василенко, В.Верховинця, М. Габовича, А.Гуменюка, Гі Дені, Люка Дассвіля, А. Стенюшиної, В.Уральської та інших. Але в їх працях розглянуті питання організації та роботи хореографічних колективів, постановки танців і розучування окремих рухів, наголошується на важливості ритміки й хореографії для фізичного та естетичного виховання, однак не вирішується питання методики навчання хореографічному мистецтву дітей, підлітків і юнацтва, психологічної підготовки педагогів до цього виду діяльності. Пасивне відношення до ритміки та хореографії в науці, методиці й практиці свідчать про те, що теорія змісту їх як нова галузь в педагогічній науці знаходиться в процесі вивчення, а існуючі програми і методичні посібники з навчання ритміці та хореографії дітей і підлітків містять розбіжності щодо:

– залучення дітей до занять ритмікою і хореографією;

– шляхів формування хореографічного колективу;

– реалізації дидактичних принципів в оволодінні музично-ритмічними рухами;

– використання арифметичного рахунку при навчанні ритміці і хореографії;

– розучування елементів класичного екзерсису на початковому етапі навчання;

– музики, яка використовується на початковій стадії розучування ритмічних і хореографічних рухів;

– постановок хореографічних композицій в різновікових колективах.

Однією з найбільш характерних особливостей ритміки та хореографії є їх здатність залучати особистість до колективу. Саме на цьому зосереджувалась особлива увага ще в первісному суспільстві, де участь в ритуалі сприяла залученню кожної особистості до колективу, надавала їй впевненості, зміцнювала моральні і фізичні сили. Ритміка і хореографія як вид колективної діяльності досліджувались Н. Ветлугіною, Г. Ільїною, М. Румер та іншими, але педагогічні принципи колективному навчанню простим музично-ритмічним рухам не розроблялись, а вся увага спрямовувалась на досягнення поставленої мети, описувався рекомендований навчальний матеріал, що в загальному є причиною і наслідком недоліків теорії і методики спеціальної хореографічної підготовки педагогів у системі загальної вищої освіти в цілому і, зокрема, педагогічного спрямування підготовки вчителів початкових класів, які б володіли навичками естетичного виховання школярів засобами ритміки і хореографії як колективним видом діяльності, що в педагогічній практиці використовується не систематично, фрагментарно. Це залежить від ініціативи окремих педагогів і свідчить про недооцінювання міжособистісних відносин в колективі в цілому і на заняттях ритмікою й хореографією зокрема. При дослідженні колективної діяльності В.Шпак [7, с.14] серед різноманітних людських якостей – симпатії, антипатії, емпатії, яка поєднує в собі комплекс різних і одночасно однопорядкових видів почуття – співчуття, співрадість, співтворчість, співпереживання і вміння поставити себе на місце іншого. Саме співпереживання серед названого ряду виглядає чимось звичним і може здатися дещо примітивним, але саме з нього необхідно починати формування національної культури. Співпереживання – перший сигнал душі, порив до того, щоб ввійти в стан іншої людини.

Порівняльна оцінка моральних якостей – дружби і емпатії в естетичному вихованні засобами ритміки і хореографії як колективним видом діяльності дозволяє зробити висновки про перевагу саме емпатії, як більш конкретної, яка сприяє оптимізації процесу навчання. Таким чином, у формуванні колективістських рис особистості важливу роль відіграє цілеспрямована робота із створення умов для виховання почуття емпатії, яке позитивно впливає на взаємовідносини, взаєморозуміння, які сприяють технічній стороні набуття хореографічних навичок і досягненню поставленої мети в музично-естетичному вихованні засобами ритміки і хореографії. На сучасному етапі особливої уваги набуває проблема координації зусиль різних навчальних закладів, які виконують не тільки навчальні, але й виховні функції, постановка перед ними конкретних завдань, які не дублюють один одного. Аналіз теорії і практики естетичного виховання засобами ритміки та хореогафії свідчить про необхідність створення програм і методичних посібників для загальноосвітніх шкіл і позашкільних закладів, які хоча би частково ліквідували існуючі недоліки в цій важливій ланці музично-естетичного виховання.

У зв'язку з цим на перший план виступає необхідність підготовки майбутнього педагога-хореографа до практичної реалізації поставлених завдань, що неможливо без узагальнення вимог до його професійної підготовки, яка повинна включати:

– наукові знання про ритміку і хореографію, як художнє і фізичне явище;

– музично-ритмічне відчуття, як основу відображення музики в русі, що базується на взаємодії слухових, м'язевих і зорових аналізаторів;

– індивідуальну хореографічну майстерність, яка проявляється в свідомому володінні і керуванні процесом хореографічного руху;

– педагогічні знання, уміння і навички, що забезпечують свідоме керівництво процесом формування хореографічних навиків учнів,створення творчої атмосфери на заняттях, дотримування чіткого ритму роботи, дисципліни, культури взаємовідносин;

– уміння орієнтуватися в хореографічному репертуарі, сформованому на основі наукових критеріїв відбору, які розвиваються в комплексі, доповнюють і стимулюють один одного, формуючи особистість вчителя, "яка повинна бути не просто сукупністю властивостей і характеристик, а єдиним цілим освіти, логічним центром, основою якого є мотиваційна сфера, що визначає його професійно-педагогічну спрямованість" (В.Сластьонін) [6, с.126].

В науково-педагогічній літературі останніх років здійснені намагання визначити основні властивості особистості вчителя, багатогранні сторони його професійної діяльності та її характеристики. Серед них заслуговує на увагу дослідження Л.Арчажнікової [1], де умовна модель майбутнього спеціаліста подана як система загальнопедагогічних і спеціальних знань, умінь і навичок таких напрямків у його роботі, як організаційні, емоційні, дослідницькі, пізнавальні, а також ті вимоги, які відображають зміст його хореографічної підготовки. Завдання формування естетико-хореографічної культури педагога співвідноситься з емоційним скеруванням його діяльності, яке пов'язане зі здатністю чітко реагувати на все прекрасне в житті та мистецтві, формувати відчуття краси в учнів, підтримувати їхнє захоплення хореографічним мистецтвом. Н. Гришанович [2], моделюючи особистість учителя, пропонує графічну модель, яка відображає структуру кваліфікаційної характеристики. В ній, як важлива умова і фундамент професійної майстерності, представлена сфера його загальнокультурної підготовки, що опирається на знання, потреби, вміння, здібності, навики. Поряд з виконавськими, вольовими властивостями виділена естетична культура, яка передбачає не тільки формування ідеалів, інтересів, смаків, умінь, навичок і портеб, але й здатність передавати естетичні знання, враження, естетичні відношення іншим, тобто віддавати".

Аналізуючи розроблені концепції професійної підготовки і діяльності вчителя, доходимо висновку, що специфіка хореографічної підготовки спеціалістів естетичного виховання засобами ритміки і хореографії полягає не тільки в умінні керувати процесом сприйняття і відображення дітьми музики в русі, але й в активному впливі на процес їх руху, методичних знаннях,

уміннях, навичках, необхідних для практичного керівництва хореографічним вихованням учнів, володінні хореографічним репертуаром, що в сукупності дасть змогу вирішити наступні завдання в процесі музично-ритмічного виховання школярів:

1) розвивати у дітей відчуття ритму, використовуючи матеріал з перемінним ритмічним рисунком;

2) вчити дітей узгоджувати рухи з характером музики, ритмічно виразно рухатись, проводити музичні ігри, водити хороводи;

3) формувати хореографічні навики;

4) розвивати творчі здібності дітей для спонукання до самостійного пошуку засобів виразного ігрового образу.

Є. Гордон вважає, що музичні прояви дитини – результат двох складових: вроджених даних і музичного досвіду, при цьому тут важливою умовою виступає специфіка навчання, інтерес дитини до музики і її бажання вчитися (К. Тарасова), що у великій мірі залежить від уміння педагога керувати процесом навчання, враховуючи фізіологічні можливості дітей, психологічні умови адаптації в колективі, на рівні яких проявляється його професійна підготовка і її педагогічне спрямування.

Для перевірки готовності педагогів-хореографів до практичної діяльності рекомендуємо використати частково модифіковану класифікацію рівнів, запропонованих Н. Кузміною [4, с.216]:

1) репродуктивний рівень – учитель може показати, як потрібно виконати завдання, переказати, показати, що він сам знає і як знає;

2) адаптивний – вчитель не тільки повідомляє, що знає, але і враховує вікові та індивідуальні особливості дитини;

3) локально-моделюючий – проявляється в умінні не тільки передава-ти знання і навички, адаптувати до можливостей учнів, але і моде-лювати деякі елементи хореографічного виховання, враховуючи шляхи вирішення окремих педагогічних задач (наприклад, форму-вання емоційного змісту рухів, які б передавали зміст музики);

4) системно-моделюючий – поєднання практичної роботи з елементами дослідницької, формування системи знань, умінь і навичок, спираючись на раніше сформовані знання і вміння.

Аналіз досвіду роботи педагогів-хореографів свідчить про те, що більшість з них орієнтуються на індивідуальну хореографічну майстерність дітей і тільки незначна кількість з них враховують у своїй роботі індивідуальні та вікові особливості кожного його члена. Основні труднощі з якими педагоги-хореографи стикаються у своїй роботі є:

– у дітей слабо розвинуте відчуття ритму;

– недостатня хореографічна підготовка дітей;

– труднощі у вирішенні завдань, які поставлені перед дитиною;

– швидка втомлюваність дітей;

– негативний стиль взаємовідносин у різновікових групах;

– взаємовідносини дітей різної статі.

Це, в свою чергу, говорить про те, що без знань педагогіки та психології, методики роботи з дитячими і не тільки дитячими хореографічними колективами й індивідуальної роботи з окремими школярами, диференційованого підходу до процесу навчання, психологічної підготовки педагога до цього виду діяльності, знань специфіки вікового сприйняття дітьми хореографічного матеріалу керівнику важко розраховувати на конкретні результати в роботі, на масове залучення всіх бажаючих до занять танцювальним мистецтвом, як одним з ефективних напрямків музично-естетичного виховання. Реальний стан формування спеціалістів цього напрямку засобами ритміки та хореографії, їх підготовки до практичної діяльності щодо розвитку хореографічних навичок школярів у колективі не відповідає нормативним вимогам змісту цієї діяльності. Проаналізовані нами нормативні документи свідчать про те, що навчальні предмети з підготовки керівників хореографічних колективів, які входять до структури вищих і середніх закладів музично-естетичного спрямування характеризуються односторонньою виконавською орієнтацією мети й змісту і не передбачають вирішення ключових питань формування відпо-відних навичок в комплексі з загальною методикою, окремими методиками, психологією сприйняття, вмінням проявити себе у творчій роботі з дітьми. Цільова підготовка спеціалістів естетичного виховання дітей засобами ритміки і хореографії до практичної діяльності не відображає соціальне замовлення згідно вимог Міністерства науки і освіти України, яке містить вимоги як до хореографічного виховання підростаючого покоління, так і до змісту підготовки педагогів-хореографів, оскільки у викладанні предметів хореографічного циклу у вузах переважають інтуітивно-емпіричні методи, які не забезпечують свідомого засвоєння конкретних умінь і навичок, необхідних для практичної діяльності.

Тип гармонійно розвинутої особистості вчителя, педагога високої хореографічної культури можна уявити, описавши низку властивих йому рис. Опираючись на метод типізації, визначимо наступні риси особистості педагога-хореографа, які мають домінуюче значення:

– *любов і професійний інтерес до хореографічного мистецтва.* Для сучасного педагога не достатньо мати грамотну хореографічну підго-товку, інформованість, ерудицію в сфері хореографічного мистецтва. Тільки особиста позиція, своє ставлення, впевненість в оцінці хореографічних явищ, активність хореографічної діяльності та свідомості, що витікає з попереднього, служать мірилом істинної любові та професійного інтересу в сфері хореографічного мистецтва. Педагог повинен любити хореографію як живе мистецтво, що при-носить йому самому радість; він повинен ставитися до неї з хвилюванням і ніколи не забувати, що не можливо пробудити в дітей любов до того, що не любиш сам, захопити їх тим, чим сам не захоплений;

– *багатий духовний світ особистості вчителя, в якому знаходять відображення естетичні, пізнавальні і виховні впливи хореографії.* Педагогічний принцип єдності навчання і виховання повинен з усією повнотою

проявитися в підготовці педагога-хореографа, який виступає в ролі вихователя поглядів учнів на хореографію, що не віддільні від поглядів на життя загалом. Важливо виховати у майбутніх спеціалістів естетичне відношення до хореографічного мистецтва, в якому мали б місце не тільки знання про танець, але й почуття краси. Хореографічні образи відображають світ, що оточує людину, в усьому своєму багатстві і складності. Танець є одним з небагатьох видів мистецтва, який здійснює на людину глибинний емоційно-моральний і гуманістичний вплив;

– *цілісна і концептуальна уява про танець як вид мистецтва.* Принцип тематичної побудови програми занять є для педагога своєрідним дороговказом, за яким можна спрямовувати розвиток хореографічної культури учня. Проте це є можливим лише в тому випадку, якщо педагог сам осягнув закономірності хореографії як виду мистецтва у всій багатогранності його художньо-виражального, психологічного та функціонального значення. Сучасний педагог-хореограф не взмозі реалізувати виховні й загальноосвітні функції заняття поза концептуальним усвідомленням суті і природи хореографії. Передати студенту досвід особистісного засвоєння і ставлення до цього загадкового феномену повинен саме педагог вузу;

– *творча ініціатива, активність, свідомість, захопленість своєю професією.* Без цих рис немає сучасного вчителя на уроці мистецтва. Розглядаючи співвідношення творчості та вказівок програми, ми постаємо перед запитанням: чи може педагог досягнути такої майстерності, щоб не стати рабом програми, а натомість зробити її орієнтовною картою і компасом, подібним до карти і компасу, які допомагають навіть не дуже досвідченому штурману найкращим шляхом вести свій корабель і, переборюючи всі труднощі приходити до визначеної мети? Труднощі, що виникають на шляху, при вмілому користуванні картою і компасом ніколи не дозволять збитися з наміченого шляху;

– *самостійна пізнавально-художня діяльність* з метою самоосвіти в сучасних питаннях педагогічної і хореографічної освіти.

Сьогодні інститути мистецтв на новому рівні повинні вирішувати завдання підготовки педагога-хореографа, котрий був би не лише віртуозом, а спеціалістом високої хореографічної і педагогічної кваліфікації, яка б відображала рівень його хореографічно-естетичної, а значить, і професійної, культури.

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М., 1984.
2. Гришанович Н.Н. Модель специалиста. – Минск, 1985. – 24 с.
3. Ільїна Г. Метод первоначального музыкального воспитания.- Советский композитор, 1973.
4. Кузьмина Н. Формирование педагогических способностей. – Л.: ЛГУ, 1961.
5. Материалы NSME.- М.: Советский композитор, 1973. – 320 с.
6. Сластьонин В. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976.
7. Шпак В. Естетичний фактор у вихованні учнів. – К.: Знання, 1985.

The article suggests practical pieces of advice as to the improvement of aesthetic education of juniors by means of eurhythmics and choreography, and searches new ap-dated approaches in training future eurhythmics and choreography second school teachers and instructors of children's choreographic groups.

The article analyses professional of student to teaching the choreography teacher.

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

Tutors and students of higher schools, teachers of secondary schools, gymnasia, and colleges, use it.

Key words: *aesthetic education, eurhythmics, choreography, training.*

УДК 37. 036
ББК 74.200.55

Юрій Скобель

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ "МУЗИКА І РУХ" У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлено проблеми викладання інтегрованого курсу "Музика і рух" в початковій школі, що сприяє розвитку духовної культури та фізичної досконалості підлітків.

Наголошується на важливості ритмічних вправ та музично – ритмічних ігор для музичного, фізичного, естетичного та морального розвитку. Запропоновано рекомендації щодо виявлення дитячого хореографічного матеріалу та розвитку у дітей музичного сприйняття, що є актуальним в сьогоденні.

Ключові слова: *народний танець, хореографічна спадщина, ритміка, творчість, обдарованість.*

Заняття з ритміки і танцю у молодших класах загальноосвітньої школи мають велике виховне та навчальне значення. Вони допомагають розвиткові музикальності та почуття ритму у дітей. У спеціальних рухах, іграх, танцях діти цілком сприймають емоційний зміст того чи іншого твору. Правильне вивчення танців виробляє в учнів граціозність, підтягнутість, пластичність, пам'ять. Діти набувають стрункої постави, легко й вільно рухаються, у них зростає культура поведінки [1, с.8]. На заняттях з ритміки і танцю засвоюються ті елементи музичної виразності, які найбільш природно і логічно виявляються в рухах. Щоб виховати у дітей здібність до емоційного та цілісного сприймання музики, необхідно ознайомити їх з засобами музичної виразності і навчити рухатися в характері і темпі музики, точно починати та закінчувати рухи разом з музикою, передавати рухами динамічні відтінки музики (форте, піано), виконувати нескладні ритмічні рисунки, розрізняти і виховувати в рухах музичні тривалості – четверті, восьмі, половинні ноти, знати музичні розміри – 2/4; 3/4; 4/4, розрізняти побудову музичних фраз із затакту [2, с.19].

Музичний матеріал, що використовується на уроці, повинен бути художній, доступний дитячому розумінню та сприйманню. В кожному музичному прикладі повинен бути яскраво виявлений зміст музичного тексту, ознайомлення з яким входить у даний урок. До початку проведення ритмічних вправ діти повинні прослухати музику, їхню увагу слід зосередити не тільки на загальній виразності даного твору, а й на тих елементах ритму, які мають бути засвоєні на цьому занятті, звернути увагу на енергійний характер маршу, на м'яке, плавне звучання вальсу, на поступове наростання або послаблення звучності і т.д. В учнів 1–2-х класів недостатньо розвинена координація рухів, орієнтування в просторі. Тому в роботі з ними значне місце відводиться музичним іграм та колективно-порядковим вправам, а також нескладним масовим танцям.

Емоційний зміст музики, зміна темпу, ритму, сили звучання, які використовуються в музичних іграх, сприяють фізичному та музичному вихованню дитини. У грі діти самостійно рухаються, колективна форма гри дозволяє їм ближче познайомитися зі своїми партнерами, привчає їх підкорятися загальним правилам. Діти правильно і виразно рухаються, якщо їм підказати зміст гри, доступний їхньому розумінню, ввести конкретний образ. Наприклад: "Ми йдемо до зоопарку", "Коник скаче галопом" [4, с.22]. Такі образи викликають у дітей зацікавленість, рухи стають більш виразними. Старанно дібраний музичний матеріал допоможе створити певний характер гри і знайти правильний ритм. Ігри повинні відзначатись бадьорим, життєрадісним характером, що надасть змогу дітям захоплено, активно, весело їх виконувати. Тренувальні вправи необхідні для всіх вікових груп. Вони сприяють розвитку танцювальних здібностей, виробляють поставу, гнучкість, координацію руху. Елементи танцю і танцювальні комбінації є вступом до вивчення композицій танців. Учні розучують окремі елементи різних танців, виконують їх на місці, з просуванням у різних напрямках, шикуючись парами, по колу і т. д. [5, с.6].

Танцювальні комбінації - це не випадковий набір танцювальних вправ. Вони мають бути частиною одного з запланованих для розучування танців. Необхідно добиватися від учнів досконалого виконання їх , вимагаючи від них не тільки точного знання танцювальних рухів і фігур, а й краси, виразності виконання. Учні повинні відчувати загальний характер і темп танцю, його зміст, досягати плавності і м'якості рухів, життєрадісності й легкості. Дуже важливо пояснити дітям особливості характеру та стилю тих танців, які складено на народній хореографічній основі. Багато танцювальних рухів (на пальцях, галопом) властиві танцям багатьох народів: угорським, молдавським, російським та українським. Учні повинні знати особливості виконання цих рухів у даному танці. Вивчення танцю можна починати тоді, коли учні добре ознайомляться з усіма його елементами, щоб їхня увага була звернена не лише на передачу змісту але і виразності.

У першому класі не вивчають з дітьми вправи системи класичного танцю. Діти з різними здібностями до танцю мають різний музичний слух, почуття ритму, відповідні фізичні дані. Часто зустрічаються діти з фізичними вадами (кривизна ніг, надмірна їх товщина, коротка шия, сутулість, короткозорість). Складні рухи без підготовки їм виконувати важко. Педаго-

© Ю. Скобель

гам слід працювати з такими дітьми індивідуально, розробляючи спеціальні вправи на виправлення тієї чи іншої вади. Пізніше, у другому, третьому і четвертому класах, при систематичних заняттях з ритміки і танцю діти досягають відповідної пластичності, легко і красиво рухаються під музику. У них після тривалих занять вирівнюються ноги, зникає повнота та ін.

Під час занять з учнями молодших класів певну трудність становить згуртування хлопчиків та дівчаток. Хлопчики сторонняться дівчаток, неохоче стають з ними в пари, не бажають брати за руку і т.д. Керівникові слід вести повсякденну роботу, щоб привчити хлопчиків ставитись до дівчаток по-товариському, створити між ними прості, дружні стосунки. Це досягається поступово, у процесі запровадження різних методичних прийомів, які через деякий час неодмінно дадуть добрі наслідки. Керівник повинен бути для дітей зразком у поведінці, мові, манерах, одязі. Ввічливий, охайний, елегантний, добре підготовлений до уроку, він завжди буде мати авторитет у своїх учнів. А це в сукупності створює творчу атмосферу на заняттях з ритміки та хореографії. Тісний зв'язок двох видів мистецтва – музики і танцю підтверджується історією вікового розвитку світової культури. На заняттях танцювального гуртка важливе місце посідає музика, і, позитивно впливаючи на дітей, допомагає розвивати їхні здібності, відтворювати зміст танцю, яскраво передавати його в рухах.

Музика є невід'ємною частиною танцю, важливим компонентом у хореографічному мистецтві, у художньому й естетичному вихованні дітей. Не можна розглядати її як звичайний ритмічний супровід, що полегшує виконання рухів. Добирати музику слід так, щоб зміст танцювальної постановки цілком відповідав характерові музики та давав можливість при розробці окремих епізодів сценарію пов'язувати дію і рухи з музикою. Добір музики впливає на якість хореографічної постановки, він може сприяти успіху або бути причиною невдачі. Керівник ні в якому разі не повинен вимагати від акомпаніатора зміни зазначеного темпу, нюансів, переставляти частини музичного твору, додавати акорди для переходу від однієї мелодії до іншої або для завершення танцю. Музику треба виконувати так, як написав композитор [4, с.16]. Для народних і класичних танців використовують народну музику, обробки народних мелодій, а також багатства вітчизняної і зарубіжної класичної спадщини: твори Глінки, Чайковського, Мінкуса, Деліба, Гліера, Асаф'єва, Хачатуряна та ін. Необхідно слідкувати, щоб на заняттях діти уважно слухали музичний супровід, відчували і правильно відтворювали його в рухах. У практиці танцювальних гуртків часом буває, що частину вправ, рухів і навіть весь танець діти виконують не тільки під музику, але й одночасно під рахування. Такий метод дуже шкодить музичному вихованню дітей і заважає вивченню танцю [6, с.17].

У дитячому танцювальному гуртку не повинно бути місця для поганої беззмістовної музики, як це, на жаль, трапляється в деяких колективах. Музика має бути доступною і зрозумілою дітям за змістом і за формою. Рухи, які діти виконують у супроводі музики, мають бути засобом виразності, а не

механічним згинанням та розгинанням суглобів. Концертмейстер, який працює разом з педагогом-хореографом, повинен творчо підходити до уроку, вміло добирати музичну літературу. Екзерсис біля станка та на середині залу можна проводити під музичну імпровізацію. Імпровізаційна музика повинна точно дотримуватися заданої педагогом композиції, мати певний ритмічний рисунок, відповідний характер рухів. Музика з певним темпом, метром та ритмічним рисунком виявляє та підкреслює характерні особливості руху, допомагаючи його виконанню і водночас привчаючи учнів розуміти відповідність між характером музики і характером руху [5, с.34]. Різноманітна гармонійна мелодія, дотримування ритмічного рисунка разом з творчою фантазією концертмейстера підвищують якість уроку, надаючи рухам ритмічної забарвленості.

Навчальний предмет "Ритміка і хореографія" з інтегрованого курсу "Музика і рух" у початковій школі поєднує в собі розвиток духовної культури та фізичної досконалості. Основним завданням ритміки і хореографії є розвиток музичного слуху, пам'яті, пластичної виразності засобами музики і руху, що вимагає від учнів активного і свідомого сприйняття музичного твору, розуміння засобів музичної виразності. Головне у сучасному підході до проблеми виховання – максимальне зростання творчого потенціалу загальних здібностей дітей, оскільки їх розвиток відбувається постійно, безперервно під час навчання, ігор, у побуті. Ритміка і хореографія як яскраве джерело духовного багатства розкриває перед дітьми широке поле творчої діяльності та активного мислення. Певний досвід активізації мислення при естетичному вихованні дітей засобами ритміки і хореографії набутий в інших країнах. Так, у Польщі за системою Жак-Дальпроза музично-ритмічне виховання у початковій школі включає:

– вправи та ритмічні ігри, під час яких перед дітьми ставляться певні завдання, спрямовані на підвищення сприйняття зміни темпу, динаміки, ритмічних тривалостей музики;

– створення музичних форм з елементів ритму і руху;

– інтерпретацію в рухах прослуханих музичних творів;

– ігри з піснями й танцями.

В американських школах початкового навчання програма з музики включає творчу роботу зі створення танцювальних рухів під музику, музичних ігор, однак має свої недоліки, оскільки виключає керівництво педагога даним видом діяльності, що позбавляє дітей творчого зростання. З метою забезпечення розвитку відчуття ритму в школах Швейцарії при музичному навчанні за системою Едгара Віллемса одним із обов'язкових елементів є характерні рухи тіла – крок, біг, стрибки, галоп мета яких – виховати почуття ритму в його потрійному аспекті – фізичному, пластичному і виразному. Ритмічний розвиток дитини спрямований на те, щоб підвести її до музики за допомогою самої музики. Звук і ритм в цьому процесі є достатнім, щоб зацікавити дитину.

В австрійських школах новизною системи Карла Орфа є особлива форма поєднання музики та руху. Карл Орф прагне вивести елементарну музику і елементарний танець з їх першооснови. Діти вчаться під музику підбирати відповідні рухи і до елементарних рухів відповідну музику. Значний внесок у розвиток теорії і практики музичного виховання засобами ритміки і хореографії зробили Б. Теплов, П. Яворський, М. Румер, Н. Гродзенська та ін. Так, Яворський у своїй педагогічній діяльності прагнув поєднати всі фактори музично-художнього впливу і пробудити у дітей творчу активність, бажання мислити, пізнавати. Педагог не вчив техніки виконання рухів – все це народжувалося як результат прояву творчих навичок при сприйнятті музики, як природна необхідність художнього самовираження. Видатні педагоги-музиканти сучасності звертають увагу на те, що емоційно-образний і метро-ритмічний боки музичного супроводу при музично-ритмічному виконанні повинні сприйматися учнями усвідомлено. Як стверджує Г. Прибилова, розуміння характеру музичного твору допомагає правильно узгоджувати рухові дії з музичним ритмом при творчому сприйнятті музичної теми. При цьому урок ритміки і хореографії повинен бути чітко спрямований і поєднувати у собі:

– слухання музичного матеріалу і його аналіз;

– розбір вправ для музично-ритмічного розвитку;

– кульмінаційні моменти, які створюються в процесі художнього

– виконання хореографічних мініатюр.

Темп та ритм уроку повинен бути спланований як в цілому, так і за компонентами.

Як свідчать дослідження, важливим на уроці ритміки і хореографії є пробудження у дітей дійового, логічного та образного мислення як компонентів творчого розвитку дитини, які спрямовані на розв'язання завдання, поставленого змістом музики. Велику увагу необхідно приділити індивідуальному, диференційованому підходу до дитини із урахуванням її психологічних особливостей. Тому, як показує досвід, навчальна група повинна формуватися з 10–12 дітей для того, щоб більше часу приділяти індивідуальній роботі [7, с.4]. Враховуючи необхідність нашого суспільства у поверненні до духовності, вчителеві слід широко використовувати у формуванні навчального процесу фольклор, який охоплює світоглядні уявлення і вірування, традиційні народні знання, звичаї та обряди, громадський побут, народне мистецтво, і все те, що сприяє становленню суспільства, відродженню і розвиткові національної духовної спадщини .[8, с.51]. Творча діяльність у навчанні ритміки і хореографії базується на традиціях народних пісень і танців, які є найбільш доступними всім поколінням. Отож в основі всього курсу вивчення означеного предмету повинні бути народна пісня та народний танець, які відзначаються мелодійністю, характерністю ритмів і допомагають розвиткові навичок, пов'язаних з яскравістю звукових образів, контрастом темпів.

Отже, важливим етапом у навчанні є прослуховування та аналіз музичного твору чи його фрагмента, під який виконуються ритмічні вправи, танцювальні рухи, проводяться музичні ігри.. Це дозволить глибше зрозуміти їх зміст, образи, характер виконання.

Однією з актуальних проблем у сучасній педагогіці є посилення уваги до естетичного виховання підростаючого покоління засобами музичного та хореографічного мистецтва. Кожен педагог своєю роботою повинен, окрім досконалості, виробити в учнів такі риси:

– здатність сприйняття (уміння самостійно оцінювати музичний твір, його фрагменти);

– здатність відтворення (виявляється в правильному доборі хореографічних рухів до музики);

– здатність творчості (самостійно добирати музику до певного руху).

Кожна дитина повинна не лише повторювати все за вчителем, а й сама творити, пробуджувати свою музично-хореографічну уяву.

Процеси протікають у безпосередньому зв'язку з психічними процесами мислення, уявою, пам'яттю, а також залежить від: уваги, спостережливості, мислення. Завдання вчителя – розвивати і поглиблювати ці якості, вчити дітей творити і відтворювати.

1. Організація музичного виховання в школах і вузах України. Методичні рекомендації / Укл. О. П. Рудницька. – К.: КДШ, 1992.
2. Бондаренко Л. Методика хореографічної роботи в школі і позашкільних закладах . – К.: Музична Україна, 1974.
3. Шляхи удосконалення художньо-естетичної освіти учнівської молоді в умовах відродження національної культури: Тези республіканської науково-практичної конференції. – К.: КДШ, 1992.
4. Л. Бондаренко. Ритміка і танець. – К.: Музична Україна, 1989.
5. Классический танец – история и современность. – М.: Искусство, 1987.
6. Ритміка і танець. Частина 1. – К.: Музична Україна, 1976.
7. Ритміка і танець. Частина 2. – К.: Музична Україна, 1976.
8. Українські народні танці / За ред. А.І.Гуменюка. – К.: Наукова думка, 1969.

In this article the problem of teaching integrated course "Music and Movement" at primary school is revealed. This subject favours the development of spiritual culture and physical perfection of teenagers. The author accents on the importance of the rhythmical exercises and music-rhythmical games for musical, physical and spiritual development. Recommendations concerning the studying childish dancing material and the development of musical perception that are very actual nowadays are given here

Key words: *folk dance, choreographic heritage, rhythmic, creativity, talent.*

УДК 78:37(430).001.76
ББК 85.31р (4Гем)

Інна Сташевська

ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ У МУЗИЧНИХ ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ НА МЕЖІ XX–XXI СТОЛІТЬ

У статті розглядаються інноваційні форми початкового навчання дітей в музичних школах сучасної Німеччини. Розкривається зміст навчально-виховних програм "Музичний садок" для музичного розвитку дітей від народження до 4 років та "Інструментальна карусель" для підготовки дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до правильного вибору інструмету для подальшого музичного навчання.

Ключові слова: *елементарна музична педагогіка, музичне виховання дітей в Німеччині, інноваційні моделі музичного навчання, музичні школи Німеччини, музично-інструментальна підготовка.*

Предметом гострої полеміки в середовищі державних діячів, політиків, педагогів, науковців України є сьогодні проблема інтеграції вітчизняної системи освіти в мультикультурний простір Європейського союзу. Адже процес євроінтеграції як один з пріоритетних напрямів державної політики в галузі освіти, потребує від суспільства координації вітчизняного педагогічного досвіду із прогресивним досвідом країн Європейського союзу в цієї галузі.

Огляд наукової літератури свідчить, що компаративні педагогічні дослідження в Україні присвячуються різноманітним проблемам, серед яких: філософія освіти та виховання (Л. Ваховський, І. Радіонова), навчання і виховання учнів загальноосвітніх закладів (О. Алексєєва, О. Кашуба, Т. Харченко), професійна підготовка (Н. Абашкіна, Т. Вакуленко, І. Ковчина, Н. Козак), сімейне виховання (О. Демченко, Г. Фінчук) й ін. В останні роки увагу дослідників привертають і проблеми мистецької освіти в зарубіжних країнах (А. Вільчковська, С. Волков, Л.Зязюн, І. Сташевська, І. Шкебелей).

Однак все ще недостатньо висвітленими у вітчизняному науковому просторі залишаються особливості навчання учнів мистецьких шкіл в зарубіжних країнах. Прагнення ознайомити вітчизняних педагогів з інноваційними формами навчання дітей в німецьких музичних школах обумовило вибір теми цієї роботи.

Сучасний розвиток системи позашкільної музичної освіти дітей і молоді в Німеччині, основними навчально-виховними інституціями якої є музичні школи, характеризується інтенсивним пошуком нових орієнтирів діяльності цих закладів, що зумовлено бурхливими політичними, соціокультурними й економічними змінами в німецькому суспільстві на межі XX – XXI століть.

Основними функціями німецьких музичних шкіл сьогодні, як і в минулому столітті, залишаються музична просвіта й виявлення музичних талантів. Водночас помітною є тенденція до поглиблення й поширення основних сфер музично-педагогічної роботи. До змісту занять включаються твори рок-, поп- та джазової музики різних культур світу. Широко використовуються комп'ютерні технології. Крім інструментальної та вокальної підготовки пропонується ряд спеціальних курсів, наприклад:

© І. Сташевська

"Курси слухання музики та поглибленого її розуміння", "Розслаблення засобами музики", різноманітні пропозиції в галузі "Музика й рух". Еволюціонують форми й методи музичного навчання і виховання: вводяться різні типи проектної та модельної роботи, посилюється специфічна вікова та цільова диференціація музичної підготовки (з'являються групи "Мати й дитина", сімейні, пенсіонерів, іноземних громадян різних національностей тощо), змінюються концептуальні підходи до структури індивідуальних та групових занять, розширюються можливості ансамблевого музикування, проведення інтегрованих полімистецьких концертних заходів та екскурсій [6, с.36–37].

У зв'язку з обмеженими рамками однієї статті більш детально розглянемо лише відносно "молоді" моделі початкової музичної підготовки дітей в Німеччині, а саме: "Музичний садок" та "Інструментальна карусель".

Однією з важливих функцій музичних шкіл Німеччини є реалізація концепції раннього музичного виховання дітей дошкільного віку. Музичні школи надають можливість навіть немовлятам спільно з їх батьками відвідувати спеціальні заняття, що спрямовані на введення малюків у світ музики в ігровій захоплюючий формі засобами різних видів музичної діяльності. Одна із найбільш поширених моделей у зазначеній галузі в Німеччині має назву "Музичний садок". Ключовою ідеєю цієї моделі є визнання перших років життя людини як найважливіших для її подальшого загального й , зокрема, музичного розвитку та необхідності, у зв'язку з цим, створення умов для активного музикування дитини в родині спільно з батьками практично з часу її народження [4].

У 2003 році нова модель була впроваджена в практику за двома програмами: "Музичний садок для немовлят" (для дітей від 0 до 18 місяців) та "Музичний садок – спільне музикування" (перша фаза занять розрахована на дітей 1,5–3 років, а друга – на дітей 3–4 років).

Звичайно, немовлята ще не в змозі брати активну участь у музикуванні, але важливим, за словами авторки музично-педагогічної концепції "Музичний садок" Лорни Лютц Гейге, є той факт, що батьки після занять "приносять музику додому": вони вчаться співати малюкам, грати їм на елементарних музичних інструментах, танцювати разом із дітьми тощо, адже діти вже в перші місяці після народження можуть сприймати, хоча і недиференційовано, музичну мову: ритм, звуковисотність, фразування, емоції й почуття батьків у момент співу чи танцю [5, с.8]. Таким чином, батьки, наряду зі своїми дітьми, виступають центральними суб'єктами в процесі проведення музичних занять.

Кожне заняття з немовлятами триває 30 хвилин. На початку зустрічі створюється відповідна атмосфера – дорослі разом з дітьми сідають на підлогу й діти сприймають звуки, музику, рухи різного типу. Малята можуть лежати на руках чи сидіти на колінах у батьків, більш дорослі вихованці за своїм бажанням роблять спроби пересуватися по підлозі. В основу уроку покладено різноманітні види музичної активності батьків. На початковому етапі центральним засобом музичного розвитку дитини є слухання інструмен-

тальної музики й співу, музично-ритмічний рух (ритмічне поглажування, поплескування, "їзда" на колінах, танцювальні рухи батьків з дітьми на руках). Реакція немовлят на музичні акції проявляється у спонтанному русі, звукових вираженнях, різноманітних проявах міміки.

Тривалість занять з дітьми 1,5–3 років збільшується до 45 хвилин. Зміст уроку складається з різноманітних ігор з елементами співу, музично-ритмічного руху, слухання народної та класичної музики, акустичних експериментів із шумовими феноменами й голосом, ігор – імітацій, співу елементарних дитячих пісень, легких танців, спостереження дітей за грою дорослих на музичних інструментах, їх власних елементарних спроб знайомства з орф-інструментами (барабанчиками, бубонцями, металофонами й ін.), ролевих ігор, гімнастичних вправ для розвитку дрібної й крупної моторики, реакції й координації руху малят, пальцевих музичних ігор тощо. Основними засобами музичного виховання дітей на цьому етапі виступають спостереження й наслідування.

На заключній фазі музичного виховання на основі концепції "Музичний садок", що проводиться з дітьми 3–4 років, урок триває приблизно 45–60 хвилин. Основні змістовні складові уроків з попередньої фази занять залишаються, але ускладнюються й доповнюються елементами мовної декламації, музичного театру, інструментальної, вокальної й танцювальної імпровізації, сольмізації, малювання й ін. Поширюються й засоби музичного навчання: наряду із застосуванням наглядно-ілюстративного методу, що був переважаючим на більш ранніх стадіях, посилюється використання словесного й проблемно-пошукового методів. Збільшується роль самостійної діяльності й судження дітей.

Кількість учасників кожної групи "Музичного садка" на всіх етапах виховання складається з 10–13 пар (в парі: дорослий та одна дитина). З метою збереження уваги й активності дітей види музичної діяльності змінюються в залежності від віку: в групі немовлят – кожні 2–3 хвилини, в групі дітей 1,5–3 років – кожні 4–5 хвилин, діти останньої вікової категорії (3–4 роки) вже легко витримують 6–8 хвилин без зміни типу активності при умові збереження її ігрової форми. Обов'язковою складовою занять є "Привітальна пісня". В процесі колективного співу вітають всіх дітей, називаючи ім'я кожного. Наприкінці уроку співається "Прощальна пісня".

Таким чином, в процесі активного спільного музикування дітей разом із батьками розвиваються емоційна сфера, музичні здібності, моторні й мовні функції дитини, соціальні компетенції, створюється база для збереження контакту й позитивної атмосфери в сім'ї.

Окрім курсів раннього музичного виховання у всіх музичних школах Німеччини організована підготовча фаза музично-інструментальної підготовки: інструментальні орієнтовні заняття для дітей дошкільного й молодшого шкільного віку як перехідний етап від початкової музичної освіти до спеціального навчання грі на інструменті. Однією з інноваційних моделей з цього напрямку є "Інструментальна карусель", ініціатором впровадження якої до

структури музичних шкіл наприкінці минулого сторіччя став німецький педагог-музикант Міхаель Даймлінг [2]. У деяких музичних школах застосовуються скорочення основної назви моделі: "Ікар" або "Ікарус". Основна ідея концепції "Інструментальна карусель" полягає у визнанні вирішальної ролі наряду з обдарованістю дитини правильного вибору музичного інструменту для досягнення нею музично-виконавського успіху та наданні учням, у зв'язку з цим, можливості відкрити для себе виразні особливості різноманітних музичних інструментів, навчання на котрих пропонується в музичній школі [2].

Практична реалізація цієї ідеї в німецьких музичних школах здійснюється таким чином: група дітей (не більше 4-х осіб) по черзі відвідує різні інструментальні класи у різних педагогів. Фаза знайомства з елементарними основами гри на кожному з інструментів триває 3–6 тижнів в залежності від інструменту та індивідуальних особливостей розвитку дітей. Весь цикл триває півроку або цілий навчальний рік в залежності від структури музичної школи та віку учнів. Черговість зміни інструментів здійснюється не за власним вибором учнів чи їх батьків, а встановлюється за розпорядженням керівництва школи. Кожній дитині надається інструмент для занять в класі, котрий також дозволяється брати до дому для виконання домашніх завдань [1, с.18].

Структура уроку складається з невеликих тематичних блоків, що включають різноманітні змістовні компоненти навчання: знайомство з історією виникнення, особливостями конструкції інструментів, експериментальне освоєння їх звукових характеристик та прийомів звукодобування; знайомство з елементарною музичною грамотою; музикування за графічною нотацією; мовну декламацію; музичну імітацію звуків навколишнього світу; елементарну інструментальну, вокальну й танцювальну імпровізацію звукових історій; ансамблеве музикування; диригування; символічне зображення параметрів звуків та прийомів інструментального виконавства в формі руху, графічного знаку, конкретного чи абстрактного малюнка; асоціативні ігри із звуком та кольором; гімнастичні вправи для розвитку музично-сенсорних здібностей, свободи, координації і пластики рухів, дрібної й крупної моторики, диференційованого м'язового почуття тощо. У зв'язку із специфікою віку дітей всі елементи уроку обов'язково проводяться в ігровій формі [1, с. 20–21].

Проведення занять у груповій формі із стабільним складом групи дозволяє згладити не завжди приємні для початківців зміни педагогів та навчальних приміщень. Окрім того, групова форма роботи на підготовчому етапі музично-інструментального навчання створює фундамент для подальшої участі дітей у різних музичних колективах школи: хорах, ансамблях, оркестрах тощо. Деякі музичні школи організують додаткові заняття для колективного музикування дітей на різних музичних інструментах із різних навчальних груп курсу (рекомендована загальна кількість осіб – не більше дванадцяти). Учасниками ансамблю можуть виступати не тільки учні та педагоги, а й батьки учнів [1, с.19, 21].

Безпосереднє включення батьків у навчальний процес є важливою особливістю "Інструментальної каруселі": вони мають можливість освоювати елементарні навички гри на інструментах разом із дітьми, що підвищує інтенсивність музичного переживання, мотивацію дітей до навчання та сприяє налагодженню контакту й позитивного мікроклімату в сім'ї. По закінченні курсу діти разом із батьками вирішують на якому з інструментів зупинити свій вибір [3, с.99].

Часто у дітей дошкільного й молодшого шкільного віку виникнення бажання навчатися грати на якому-небудь інструменті пов'язане із симпатією до особистості педагога, тому високі вимоги в процесі проведення проекту ставляться до педагогічних кадрів. Критерієм педагогічної майстерності виступають як специфічно професійні знання, вміння та навички, так і особистісні якості. Всі педагоги, які беруть участь у проекті "Інструментальна карусель", зобов'язані на основі спостережень та оцінки індивідуальних психофізіологічних особливостей розвитку своїх вихованців консультувати батьків з приводу можливостей їх подальшого музично-інструментального навчання. Основними критеріями оцінки схильностей дитини до навчання на якому-небудь інструменті виступають здібності моторики, координації, реакції, музичні й творчі здібності, мотивація у спілкуванні з музикою, сила волі, комунікативні навички, особисті й фізіологічні переваги дитини стосовно кожного з інструментів тощо [1, с.18–19].

Таким чином, головною метою "Інструментальної каруселі" є не освоєння в короткий час фундаментальних основ гри на декількох інструментів, а накопичення початківцями музичного досвіду та якомога вірний і бажаний вибір інструменту для подальшого успішного навчання [1, с.18]. Музика є засобом, що може одночасно впливати на почуття, емоції, тіло й розум людини. Тому завдання занять за програмою "Інструментальної каруселі" не обмежуються суто музичним розвитком дітей, а спрямовуються також і на їх психофізичний, інтелектуальний, творчий, соціальний розвиток. Окрім цього, за висловленнями німецьких педагогів, впровадження в практику музичних шкіл "Інструментальної каруселі" сприяє інтенсифікації й кооперації роботи педагогічних кадрів, уможливлює звернути увагу на інструменти, що не користуються особливим попитом [1, с.19–20].

Результати опитувань педагогів, учнів і батьків в Німеччині свідчать про актуальність та доцільність включення "Інструментальної каруселі" до структури музичних шкіл [1; 7]. В останні роки помітною стає тенденція розширення меж проекту у віковому аспекті: здійснюються спроби використання цієї моделі в процесі музичного навчання дітей середнього й старшого шкільного віку, а також дорослих. Основною метою підготовчої фази інструментального навчання цих категорій залишається орієнтування у виборі музичного інструменту, але зміст, форми й методи роботи змінюються в залежності від віку учнів й інших особистісних факторів [1, с. 23].

Отже, незважаючи на різні акценти розглянутих моделей, їх практична реалізація надає широкі можливості надбання дитиною елементарного музичного досвіду. Окрім музичного розвитку активне музикування дітей з раннього віку сприяє розвитку їх емоційної сфери, моторики, інтелекту, комунікативних здібностей, мотивації до навчання й ін. Важливим вважається й той факт, що викладацький состав складається виключно з кваліфікованих кадрів: в групах за програмою "Музичний садок" мають право викладати тільки особи з вищою освітою за фахом "Елементарна музична педагогіка"; викладачами інструменту можуть стати тільки випускники вищих навчальних закладів за фахом "Інструментальна освіта" або "Музична педагогіка".

На наш погляд, впровадження подібних курсів у вітчизняну музично-педагогічну практику сприяло б не тільки інтенсифікації розвитку початкової ланки музичної освіти, а й підвищенню загального рівня культури підростаючого покоління в нашій державі. Перспективу подальшого дослідження проблеми ми бачимо у вивченні прогресивних концепцій музичної освіти різних категорій населення в зарубіжних країнах та їх експериментальній апробації у вітчизняному музично-педагогічному просторі.

1. Böttger M., Wetzel J. Instrumentenkarussell. – Keine Qual der Wahl // Üben & Musizieren. – № 6. – 2000. – S. 17 – 24.
2. Deimling M. Wie finde ich das Instrument, das zu mir paßt? // Neue Musikzeitung № 5. – 1999. – S. 19 – 20.
3. Grundstufe an Musikschulen / VdM (Hg.). – Bonn, 1999.
4. Heyge L., Müller E. Musikgarten für Babys. – Mainz: Schott, 2003.
5. Hyege L. Lebendiges Musizieren ist die Welt des Kindes // Klein & groß. – № 12. – 2004. – S. 7 – 9.
6. Musik bewegt. Positionpapiere zur Musikalischen Bildung / Deutscher Musikrat (Hg.) – Berlin: Renk, 2005.
7. Wetzel J. Das Instrumentenkarussell – ein Modellvergleich hinsichtlich struktureller, methodisch-didaktischer und musikalischer Kriterien mit besonderer Berücksichtigung der Querflötenphase. – Hamburg: Hochschule für Musik und Theater, 1999.

The article is devoted to consideration of innovative forms of Musical education of the children of preschool age in Germany. The subject of the teaching and educational programs "Musical garden" is determined for musical development of children from birth of to 4 years old and the "Instrumental merry-go-around" for preparation of children of senior preschool and junior school age to the correct choice of musical instrument for the following musical studies.

Key words: *elementary musical pedagogy, musical education of children in Germany, innovative models of musical studies, musical schools of Germany, musically-instrumental preparation.*

УДК.37.037
ББК.74.03(4УКР-4ЧЕН)53

Олександра Цибанюк

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У РУСЛІ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

В статті розглянуто розвиток теорії і практики фізичного виховання в закладах освіти Буковини в руслі педагогічної думки західноєвропейських країн. Визначені причини посилення уваги до фізичного виховання досліджуваного періоду. Доведено наявність проникнення прогресивних ідей з фізичного виховання та управління реалізацією його завдань в закладах освіти на Буковині.

Ключові слова: *фізичне виховання, рухливі ігри, гімнастика, елемент, тілесний розвиток.*

Успішність реформування сучасної системи фізичного виховання школярів безпосередньо узалежнена від грунтовної обізнаності зі знахідками в управлінських рішеннях педагогів II половини XIX – перших десятиріч XX сторіччя – періоду зародження загальнодемократичних тенденцій суспільного розвитку з урахуванням організаційно-педагогічних факторів управління освітою.

На сучасному етапі дослідники дотичних проблем до фізичного виховання школярів защораз наполегливіше спонукають до пошуку відповідей на злободені питання в спадщині історико педагогічної думки (Л. Березівська, Я. Вовк, І. Воробець, С. Дмитренко, Т. Палагнюк, Н. Побірченко, Є. Приступа, С. Руснак, І. Філіпчук та ін.). Проблеми управління системи освіти Буковини загалом (Л. Кобилянська, І. Ковальчук, Д. Пеніщкевич, І. Петрюк) і фізичним вихованням школярів, зокрема (Н. Гнесь) вирізняються спробами довести ефективність запозичення доробку вчених означеної доби, як доповнення до сучасної української педагогічної науки.

Мета полягає в доведенні наявності проникнення прогресивних ідей західноєвропейськиї країн з фізичного виховання та управління реалізацією його завдань в закладах освіти Буковини.

Розвиток теорії й практики фізичного виховання в регіоні значною мірою обумовили розвідки науковців західноєвропейських країн. Усталені тогочасні тенденції у вирішенні наукових підходів до організації фізичного виховання й оздоровлення молоді підтверджувались педагогічними працями, в яких обстоювались різні підходи до використання фізичних вправ і принципів їх планування. На ситуацію в регіоні вплинули доступні для тогочасних педагогів німецькі, французькі, англійські та інші видання з питань фізичного виховання й розвитку шкільної молоді задовго до першого підручника Омельяна Поповича "Учебник гімнастики" (1889 р.). Знаними в краї були праці Дж. Стратта "Спорт та розваги англійського народу" (1801 р.), П.Лінга "Загальні підстави гімнастики" (1834 р.), Ч. Айзелена "Гімнастичні вправи" (1845 р.), П. Лесгафта "Керівництво з фізичного виховання дітей шкільного віку" (1888 р.) [199], а за тим і І. Гутс-Мутса "Гімнастика для молоді" (1893 р.) та інші.

© О. Цибанюк

Будучи теоретиком і методистом фізичного виховання Іоган Крістоф Фрідріх (знаний у педагогіці як Гутс Мутс) тривалий час викладав гімнастику, плавання та інші дисципліни фізичного профілю. У контексті проблеми дослідження важливо наголосити, що саме він уперше ввів у практику тодішньої школи ситематичні загальнозміцнювальні та розвивальні фізичні вправи. Насамперед педагог був відвертим прибічником ранкової гімнастики до початку занять, а також запровадження щоденних уроків гімнастики та рухливих ігор на свіжому повітрі. Саме йому належить обгрунтування фізичного виховання й розробка його методики з використанням загаровуючих процедур. Педагог знаний в європейській освітній системі як відвертий прибічник традиційних народних змагань із залучанням рухливих ігор. Таке бачення ігор спонукало його до їх класифікації за змістом і фізичними навантаженнями.

Згодом, після тривалих власних спостережень Гутс Мутс розробив комплекс спортивного обладнання для занять гімнастикою. Вчений розглядав її засобом зміцнення виховного потенціалу навчання дітей у школі, важливим для попередження хвороб у зв'язку з експлуатацією дитячої праці на мануфактурах і фабриках. Методику, яку оприлюднив педагог у праці "Гімнастика для юнацтва" широко використовували в Німеччині, Чехії та в інших європейських країнах означеної доби.

Визнанням фізичного виховання обов'язковим чинником всебічного розвитку дитини з перших років життя актуалізовано професійний підхід до занять фізичною культурою в школах в більшості європейських країн.. Особливий інтерес науковців викликали засоби, які гармонійно впливали на формування не лише фізичних якостей, а й забезпечували високий рівень розумового, духовного та морально-релігійного виховання.

Щодо західноєвропейських систем фізичного виховання досліджуваного періоду, слід зауважити, що вони мали своїх прибічників і опонентів. Так, розглядаючи традиції найпоширенішою тоді шведської системи, чимало сучасників відзначали її неспроможність задовільняти потреби школярів у розумовому відпочинку. Відтак педагоги шукали шляхи усунення такого очевидного недоліку. Зокрема, Ю. Доллінгер писав: "Повний розумовий спокій – це сон; розумовий відпочинок – це розмова; тілесний спокій – невимушені рухи, як, скажімо, ігри. Гімнастика відноситься до ігор так, як вивчення мови до розмови. Як наука розкладає мову на елементи та знайомить з ними, так і гімнастика розкладає рухи тіла та спонукає вправлятися в кожному елементі" [6, с.11].

Відтак, у системі фізичного виховання Швеції започатковано поділ засобів на дві великі групи. До першої було віднесено всі ігри, до другої – гімнастику. Щодо гри, то на цю групу засобів поширювалися загальні правила. Дітям надавали необмежену свободу, довільний вибір форм проведення, швидкості пересування й складності виконуваних рухів. Згодом вони набули назви "природний вид фізичних вправ" [1, с.106].

Натомість, гімнастику обмежували певні вимоги, закони щодо її складності, тривалості, частоти й форми проведення. Таким чином, гімнастику було започатковано як засіб, який контролював вчитель. Її рекомендували проводити на апаратах і без них (штучна гімнастика). Здебільшого в літературі досліджуваного періоду її називають одним терміном "гімнастика" [3, с.106].

Педагоги дещо по-різному розглядали такий підхід до класифікації засобів. Окремі автори визначали придатність ігор та гімнастики лише за умови, якщо їх цілепокладали на вирішення завдань фізичного виховання з урахуванням мети уроків, віку дітей, умов організації уроків та ін.

Гімнастика, порівняно з іграми, стала явищем дещо новим, отож наштовхувалась на опір. Авторам гімнастичних систем вказували на складність вправ, їх шкідливий вплив на організм, недоступність для широкого загалу школярів, переобтяження нервової системи. У літературних джерелах досліджуваного періоду знаходимо такі коментарі: "...що акробатичні вправи шкідливі, оскільки формують викривлену верхню частину тулуба, тобто плечей і рук, а також ущербність ніг і нижньої частини тулуба" чи роздуми на кшалт: "Ці вправи шкідливі вже тим, що є доступними лише для небагатьох дітей. Величезна більшість інших не досягають у таких вправах жодних успіхів і не мають ніякої користі для свого фізичного розвитку" [3, с. 10].

Згодом, гімнастичні вправи назвали "головним злом сучасної школи" і внесли відповідні корективи у мету фізичного виховання. Її звели до зміцнення організму загалом, витривалості здоров'я й правильного та гармонійного перебігу життєвоважливих процесів і стійкості до хвороботворних бактерій. Педагоги підтримали єдиноухвалений термін "здоров'я" [3, с. 10].

Стурбованість у практиків викликало співвідношення таких двох етапів здоров'я учнів, як "втома" та "відпочинок". У навчальних закладах цю проблему в житті кожного учня вчителі вирішували шляхом використання гри. Науковці висловлювались майже одностайно на її користь, кажучи, що гра – є найраціональнішим відпочинком, адже бездіяльність для здорових дорослих і нормальних дітей надто швидко перетворюється на муки [4, с.20].

До думки про користь гри схилявся і відомий німецький дослідник у галузі педагогіки й психології К. Гросс. Він наголошував, що учителі мають справу з "дуже серйозним явищем, яке має, очевидно, велике життєве значення" [2, с. 119]. Приблизно в цей період зароджуються теорії гри, в яких обгрунтовують її різні аспекти як соціального і культурного феномену: теорія відпочинку; теорія надлишку сили; теорія інстинкту. Їхні автори здебільшого розглядали один аспект гри, ігноруючи інші, не менш важливі. Зокрема, А. Шватло зазначив з цього приводу, що гра є найкращою противагою нездоровим впливам життя, а також слугує "насиченню молоді науковою їжею" [4, с.14]. Окрім зазначеного, гра виступає засобом задоволення нездорових, а, інколи, й аморальних задоволень, які притаманні молоді.

Особливе місце в системі засобів посідали ігри на свіжому повітрі. Відтак, першочергову турботу педагоги вбачали в розвитку й зміцненні

дихальної системи, покращенні функцій органів кровотворення й нервової системи загалом. Наголошувалось, що: "Почуття радості й задоволення, беззастережні веселощі дітей у грі поза сумнівом є найкращим засобом зміцнення їхніх нервів; ці почуття пожвавлюють діяльність багатьох функцій тіла, анологічно до руху і, звичайно, більше, ніж щось інше сприяє відпочинку мозку" [3, 10].

Грі відводили важливе місце поміж засобами вправлення зовнішніх відчуттів: зору, слуху, дотику, а також швидкості перебігу психічних процесів – розуміння, винахідливості, волі, уяви, а також особистісних характерологічних рис – ініціативності й самостійності, нівелювання статевих і вікових перешкод у залученні до колективних форм діяльності та ін.

Відтак, у суспільстві почали активно впроваджувати фізичний розвиток учнівської молоді засобами гімнастики, рухливих ігор та інших видів спорту. Проаналізувавши вище означене, підсумовуємо, що на початку XX ст. офіційними особами зроблений вагомий вклад для розвитку фізичної культури серед дітей і, перш за все, учнів середніх навчальних закладів і педагогічних училищ.

1. Дементьев Е. Гимнастика или игры? // Вестник воспитания. – 1892. - №3. – с.104-129
2. Дорошенко Е.Ю. Теорія і практика фізичного виховання молоді у вітчизняній педагогіці II половини XIX – початку XX ст.: Дис. канд. пед. наук. – Київ, 2001. – 184 с.
3. Полярная звезда // Русский спорт. – 1914. -№2. –с.10.
4. Belehrung uber die Pest und die sanitaren Massnahmen zur Verhutung und Tilgung derselben.//Bukowiner Padagogische Blatter. - Czernowits, 1900 №2 c.19 -22
5. Die nationale und padagogische Bt deutung des Jugend spiels und seine pflege in der schule. Dr Schatlo in Waldau. (Neut Bahnen Hft.6). – 1892.
6. Uber die Kopperliche Erziehung der Jugend. Zuli Berichte von J. Dollinger und W. Suppan. - 1891. – S. 16.

In article is considered process of the development to theories and practical persons of the physical education in institutions of the formation Bukovina's in light of the pedagogical thought west european countries The certain reasons of the reinforcement of attention to physical unbringing the under investigation period. The proved fact of the penetration progressive ideas of physical education of that management realization his tasks in institutions of the formation on Bukovina.

Key words: *physical education, rolling plays, athletics, element, physical development.*

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.02; 226.1 (ХХ ст.)
ББК 74.03 (4 Укр)

Тетяна Завгородня,
Інна Стражникова

ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ З ПРИРОДНИЧО–МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УКРАЇНІ У ХХ СТОЛІТТІ

У статті, на основі аналізу творчого доробку жінок - педагогів, розглядається їх внесок у розвиток української дидактики в ХХ ст. Виокремлено особливості, які характерні для наукового пошуку дослідниць – педагогів з різних дисциплін: емоційність, об'єктивність, ґрунтовність, більш чутливе, ніж у чоловіків, врахування вікових особливості дітей, особлива увага до учнів початкової школи.

Ключові слова: *жінки–педагоги, українська дидактика.*

Глобалізація процесів, що відбуваються у світі, курсу, взятого нашою державою на входження до європейської спільноти, неминуче ставлять на порядок денний нові завдання перед освітою і наукою.

На відміну від минулих століть, коли в усіх сферах життя панували чоловіки, з другої половини ХХ ст. жінки поступово починають займати достойне місце в політиці, науці, культурі, а перш за все – в освіті. Спочатку у США (70-ті роки ХХ ст.), пізніше у Європі почали звертати увагу на наукові досягнення жінок, які мають великий вплив на вибір моральних цінностей підростаючого покоління в цілому в світі. Не стоїть осторонь цього процесу і Україна. Про це свідчать дослідження, присвячені жінкам як соціальній групі [1], їх участі у суспільно–політичному житті [2] тощо. Відомо, що сьогодні серед учителів середніх шкіл переважна більшість жінок; поступово змінюється на їх користь і сфера вищої освіти.

Судячи з усього, цей процес є незворотнім. Але передумови активної участі українського жіноцтва в галузі освіти були сформовані значно раніше. Так сталося, що в родинному вихованні у традиціях української сім'ї основне місце належало жінці. Однак впродовж століть українська жінка турбується не лише про сімейне вогнище, а й про суспільство, про розбудову української держави, майбутнє наших дітей і онуків – найбільший скарб і потенціал української нації. Не випадково за останній час з'явилося багато праць, присвячених історії вітчизняного жіноцтва [3].

Спостерігається активізація досліджень, наукових розвідок, присвячених жінкам в педагогіці. Серед них – дисертаційні дослідження останніх років, (Н. Побірченко, З. Нагачевська, Г. Груць, О. Джус, І. Стражникова та ін.), які присвячені вивченню педагогічної, громадської, просвітницької діяльності жіночих об'єднань, громад або окремих персоналій (С. Русова, І. Петрів, Х. Алчевська та ін.).

Визначною подією в сучасній українській науці та в історії вітчизняного жіноцтва є унікальна книжка – енциклопедичний довідник "Жінки – вчені Києва", в якій розповідається про життєвий і творчий шлях 469 провідних

© Т. Завгородня, І. Стражникова

жінок – учених. Цікаві матеріали, присвячені жінкам в науці постійно друкуються на сторінка українських часописів [4].

Свідченням уваги до визначення і вивчення ролі жінки у вітчизняній науці є проведення Міжнародної конференції "Жінки в науці та освіті" [5] та створення української асоціації "Жінки в науці та освіті". Як зазначалося на установчих зборах цієї асоціації, сьогодні, коли "освіта і наука, тобто майбутнє України як держави з розвинутою економікою, в якій власному народові відведено ролю хазяїна, а не обслуги, знаходиться в небезпеці, ...відповідальність за неї і протистояння цьому лихові бере на себе жінка" [6, с.15].

Разом з тим, можна констатувати, що про жінок – науковців згадують все ще недостатньо. Так, серед науковців, заслужених працівників освіти в Українських педагогічних словниках (за редакцією С. Гончаренка, М. Ярмаченка) і в енциклопедичному виданні "Українська педагогіка в персоналіях" (за ред. О. Сухомлинської) жіноцтво представлено недостатньо.

Така ситуація пояснюється в першу чергу, на наш погляд, відсутністю на протязі довгого часу уваги до гендерного дискурсу в усіх сферах життя – в тому числі і в науці, зокрема, в історії педагогіки. Між тим, як відомо, наукова діяльність жінок має свої особливості. Їм "властиві своєрідні методи роботи та інтереси, – зауважує Л. Марченко. – Вони ґрунтовніші та наполегливіші в дослідженнях, більше звертають увагу на деталі, чутливіші до нового, комунікабельні та відвертіші до співробітництва". Але, на думку автора, "їхній величезний науковий потенціал повною мірою не використовується як загалом у державі, так і в столиці. Це не зовсім правильно, бо думка жінок–учених є дуже важливою" [7].

Актуальність вивчення внеску жінок–науковців у розвиток педагогічної науки не викликає жодних сумнівів. Отож необхідно сьогодні вивчати, узагальнювати і зберігати досвід наукової діяльності жінок – педагогів як у галузі дидактики взагалі, так і у сфері точних наук. Нерідко здається, там жінок – науковців менше, але насправді це не зовсім так. Факти свідчать, що для жінок під силу розв'язання наукових проблем і з точних наук. Тому особливий акцент у статті ми зробили на узагальненні діяльності жінок – науковців як загальної теорії та практики викладання, так і викладання природничо–математичних дисциплін в ХХ столітті, що може стати поштовхом для майбутніх наукових пошуків.

Перш за все слід згадати одну з перших – якщо не саму першу – видатну жінку, яка збагатила історію української освіти взагалі і дидактику зокрема. Йдеться про видатного українського педагога, культурно-освітню діячку Софію Федорівну Русову (1856–1940).

Серед її творчого здобутку особливу увагу викликають проблеми дидактики, які й сьогодні залишаються актуальними. У першу чергу це здійснення особистісно зорієнтованого навчання, яке передбачає індивідуалізацію, диференціацію навчання, активізацію самостійної навчальної діяльності учнів. Роздуми Софії Русової з цього приводу знаходилися в контексті передових педагогічних теорій початку ХХ ст. На думку С. Русової, "школа

мусить шанувати в своїх учнях їх різноманітне єство", розвивати їхні здібності та "пам'ятати, що кожна особа є велика цінність" [8, с.35]. Навчаючись, діти повинні мати змогу творити те, що уявляють, відчувають, сприймають, що виникає в їхній думці, бути самостійними у своїй творчості. Отже, вчена акцентувала увагу на необхідності розв'язування однієї з найбільш актуальної для сьогодення проблеми – проблеми індивідуалізації навчання. Процес навчання, стверджувала С. Русова, повинен бути організований на врахуванні закономірностей та умов розвитку дитини з використанням найдоцільніших для певного віку методів навчання.

У цілому ті аспекти дидактики, якими постійно опікувалася С. Русова, в багатьох позиціях співпадають з тими тенденціями, які залишаються актуальними і в наш час: діяльнісний підхід, індивідуалізація, гуманізація та демократизація навчального процесу, самоактивність й саморегуляція, особистісно зорієнтоване навчання, культуровідповідність, інтеркультурність. Це ж стосується й окремих методів навчання (ситуаційно-рольовий, ігри-драматизації тощо).

Ймовірно, що діяльність Софії Русової стала прикладом для багатьох інших українських жінок, котрі хотіли присвятити своє життя шляхетній справі – вихованню й навчанню українських дітей. З історії відомо, наприклад, що в розбудові українського шкільництва на західноукраїнських землях провідну роль відігравали саме молоді, національно свідомі дівчата, тому що для них вчительські семінарії (як державні, так і приватні) були чи не єдиною можливістю для самореалізації, втілення заповітних мрій про працю на користь народові. Серед них були дуже талановиті люди, які залишили свій внесок в історію української дидактики. Це могли бути не науковці в тісному розумінні терміну, а прості вчителі, які безпосередньо займалися викладацькою діяльністю, але прагнули зробити свій досвід доступним для інших вчителів – особливо таких, які тільки починали свій шлях в освіті. Серед таких вчителів–наставників варто згадати Марію Кузьмову, Костянтину Малицьку, Іванну Петрів та багатьох інших. Далеко не всі з них згадуються в енциклопедіях, словниках, довідниках. Але саме вони в умовах відсутності власної держави робили все, щоб зберегти українську школу, поставити її на рівень європейських досягнень у галузі дидактики.

Так, актуальними для сучасної загальноосвітньої школи першого ступеня можна вважати переважну більшість дидактичних ідей взагалі та викладання природничо-математичних дисциплін галицької вчительки Іванни Петрів (1892–1971). Аналіз праць І. Петрів засвідчує про значний внесок педагога у розвиток теорії та змісту навчання і методики викладання природничо-математичних дисциплін. Важливою особливістю багатьох наукових статей учительки був їх прикладний характер: вони здебільшого присвячувалися розгляду конкретних питань навчання і виховання дітей у галицьких школах ("Конкрети до науки рахунків у народній школі", "Прогульки в народній школі" тощо). Для реалізації твердження про необхідність активної позиції учня у навчанні на практиці вона пропонувала дотримуватися важливих принципів:

взаємозв'язок навчання з життям, включення дітей у практичну роботу з урахуванням вікових, індивідуальних і регіональних особливостей, психічного стану учнів, поєднання педагогічного керівництва з організацією самостійної розумової діяльності учнів, виховуючого навчання.

Іванна Петрів, як і інші галицькі педагоги-новатори (Я. Біленький, О. Макарушка, І. Ющишин та ін.), працювала на рівні передових ідей свого часу, поєднуючи при вивченні природничо-математичних наук традиційні методи навчання з інноваційними: дальтонівським, кореляційним, частково-пошуково-вим, евристичним, лабораторно-практичним тощо.

Основною формою навчання І. Петрів визнавала урок, ефективність якого, за її твердженням, підвищується, коли він є методичною "одиницею" в системі взаємопов'язаних форм навчання. У цьому контексті значну увагу приділяла широкому спектру позаурочних і позашкільних форм навчання (особливо з природознавства), серед яких на перше місце ставила екскурсії – "прогульки".

Нарешті, слід відзначити значний внесок, який внесли галицькі вчительки в розвиток теорії підручникотворення – особливо для початкової школи, бо саме ця ланка була найбільш поширеною, а часто на цьому етапі взагалі закінчувалася освіта для багатьох українських діточок у першій третині XX ст. Саме тому так важливо було створити такі підручники чи посібники для першого класу, щоб з самого початку заохотити маленьких учнів до навчання.

На підставі опрацювання значної кількості друкованої продукції галицька вчителька Марія Кузьмова у статті "Наші шкільні підручники", яка була оприлюднена ще у 1919 р. в коломийському часопису, відстоювала справедливу думку про доцільність використання досвіду створення підручників, за якими навчались у школах Київщини. "Крайня пора вже перестати нам, – писала М.Кузьмова, – обманювати себе та насилу вмовляти себе, що все наше, що за Збручем (крім Дніпра, степів, пісень, народних одягів, цукру, муки і сала) безвартне, нецінне, а все, що із Заходу або хоч після чужого взірця зроблено, це добре, шляхетне і мудре" [9, с.3]. Не можна не відзначити актуальність і своєчасність висловленої думки, яка й сьогодні не втратила свого значення. Додамо, що та ж М.Кузьмова підготувала буквар для українських дітей і обгрунтувала вимоги до змісту першої шкільної книжечки.

Значний внесок у розвиток дидактики зробили, наприклад, українські дослідниці, які працювати в 30-х рр. XX ст., неабиякий внесок у розвиток методики викладання математики у середній школі, у вищих навчальних закладах зробили К.Латишева, Л.Мацюк, В.Крушельницька та ін. Так, доктору фізико-математичних наук, професору Клавдії Латишивій (1897–1956) належать праці: "Як можна ввести поняття інтеграла в середній школі" (1930), "Математичний задачник для хімічних інститутів" (1932), "Досвід проведення активних методів роботи з студентами – хіміками Київського фізико–математичного інституту" (1932), "Елементи наближених обчислень"

(1942).

Серед імен вітчизняних дидактів – жінок не можна не назвати ім'я Олени Дубинчук (1919–1994), яка працювала завідувачкою сектора дидактики відділу профтехосвіти Науково-дослідного інституту педагогіки України. Її доробок у розвиток методики викладання математики важко переоцінити. Наукова робота цієї жінки була пов'язана з дослідженнями загальних і часткових питань викладання не тільки шкільного курсу математики, але й в середніх ПТУ, з пошуком шляхів удосконалення підручників для середньої школи. За результатами проведених досліджень залишила багату методично-математичну спадщину, що налічує близько 200 публікацій, серед яких понад 10 підручники, монографії, навчальні посібники [10]. У них вона висвітлила не тільки методику вивчення вузлових питань програми з математики, але й розкрила виховний потенціал математики, можливості і шляхи здійснення міжпредметних зв'язків, питання підвищення ефективності уроку як основної форми організації навчання.

Сьогодні важко перелічити всіх сучасниць, які спеціалізуються на дослідженні проблем дидактики, роблячи акцент на викладанні природничо – математичних дисциплін. Тому ми вимушені зосередитися на висвітлені дидактичних пошуків найбільш знаних сучасних жінок – педагогів – докторів педагогічних наук.

Про творчі здобутки в галузі дидактики академіка АПН України, доктора педагогічних наук, професора Надії Бібік красномовно говорить її теперішня посада академіка секретаря відділення дидактики, методики та іноваційних технологій в освіті. Вона авторитетний фахівець у галузі навчання й виховання молодших школярів. Нею розроблено дидактико-методичну систему формування пізнавальних інтересів молодших школярів, під її керівництвом створено та впроваджено навчальний курс "Людина і світ", вона є одним з розробників Державного стандарту початкової освіти, критеріїв оцінювння навчальних досягнень молодших школярів, концепції загальної середньої освіти, а також концепції профільного навчання [11]. Н. Бібік має більше 120 наукових праць з проблем педагогіки та методики початкового навчання, в тому числі монографію "Формування пізнавальних інтересів молодших школярів" (1998). Нею здійснено підручникове забезпечення учнів початкових класів з природознавства [12].

У галузі підручникотворення з хімії активно працює впродовж десятиліть заслужений учитель УРСР, доктор педагогічних наук, професор Ніна Буринська. Вона є автором підручників з хімії для загальноосвітньої школи, навчальних посібників [13]. Переважна більшість з них під керівництвом дослідниці пройшли випробування в школах – експериментальних майданчиках, і тільки після отриманих результатів перейшли в розряд постійних. Цікавим, з точки зору розвитку творчої активності учнів, є, на наш погляд, розроблений науковцем дидактичний матеріал "Тренувальні вправи з органічної хімії" (1974).

Слід відзначити значний внесок в сучасну педагогічну науку доктора педагогічних наук, професора, академіка АПН України Ольги Сухомлинської. І хоча її науковий доробок спеціально не присвячений питанням дидактики, однак саме обґрунтовані нею концептуальні засади в галузі історії та теорії педагогіки, нові погляди щодо періодизації педагогічної думки в Україні та посилення уваги до персоналій, вивчення яких відкриває нові грані в осмисленні доробку жінок у галузі дидактики, дають можливість більш ґрунтовно розглядати гендерний аспект української дидактичної думки XX століття.

Наведені приклади науково – педагогічної діяльності окремих жінок – науковців, а цей список можна продовжувати й продовжувати (у рамках статті не має змоги, наприклад, розповісти про плідну наукову діяльність в галузі дидактики І. Булах, В. Вихрущ, С. Золотухіної, О. Іонової, І. Козловської, І. Курляк, О. Пєхоти, О. Пометун та ін.), засвідчують про значний внесок дослідниць у розвиток української дидактики в XX ст.

Спостереження над змістом і стилем викладу матеріалу у творчому доробку жінок – дидактів як у минулому, так і сьогодні, дозволяє зробити, можливо, дещо емпіричні висновки, але вони все ж можуть бути сприйняті, принаймні, як основа для полеміки. На наш погляд, творчість дослідниць (і в практичному, і в теоретичному аспектах) віддзеркалює (у різний спосіб, звичайно) емоційність, що закладено в самій жіночій природі. При всій об'єктивності, котра завжди має бути присутня в будь-якій науковій роботі, в дослідженнях, які згадувалися вище, проявляється (здебільшого, підсвідомо) материнський інстинкт, що допомагає жінкам-вченим краще, аніж їх колегам-чоловікам враховувати вікові особливості дітей. Не випадково особливу увагу жінки-педагоги приділяли (і приділяють) початковій школі, тобто тій структурній складовій загальної освіти, яка опікується маленькими хлопчиками і дівчатами – майбутнім нашої держави.

1. Плісовська С. Жіноча праця. Яка вона в світі та Україні // Віче. –1999. – №11. – С.71-83; Чекалюк В. Українка – взірець для жінок багатьох європейських країн (жінки в суспільстві) // Освіта України. – 1999. – 3–10 березня. – С.11; Лактіонова Г. М. Жіноча молодь як особлива соціально – демографічна підгрупа // Молодь України: стан, проблеми, шляхи розв'язання. – К., 1993. – С.189–198 і т.д.
2. Кремешна Т.Статус жінки в суспільстві як дзеркало його цивілізованості // Політичний менеджмент. – 2004. – № 3. – С.70-76; Трофименко Л. Роль суспільного устрою у політичній соціалізації жінки // Юридичний вісник. – 2001. – №1. – С.77–84; Ярош О. Жіноче обличчя політики (міжнародне жіноцтво у політичній системі суспільства // Політичний час. – 2001. – №2. – С.58–64; Ярош О. Політичний рух. Куди і навіщо // Віче. – 2001. – №3. – С.109–116.
3. Луговий О.,К. Визначне жіноцтво України. – К, 1994. -335 с.; Савчук Б. П. Жіноцтво в суспільному житті Західної України (остання третина XIX – 1939 р.) – Івано-Франківськ,1999. – 280 с.; Новітня історія України: Портрети сучасниць. – К., 2003. – 175 с. та ін.
4. Бевз В.Жіночі імена в пантеоні славетних математиків // Математика. – 1999. – № 8. – С.6–7; Троян В. Жінка і наука: подруги чи суперниці // Дзеркало тижня. – 2002. – 12 січня. – С.12; Ніколайчук Н. Жінка в українській науці // Світ. – 2004. – № 21/22. – С.2–3 та ін.

5. Троян М.В. Жінки в науці та освіті // Математика. – 2000. - №3. – С.1.
6. Жінки в науці та освіті // Проблеми науки. – 2000. – № 9. – С.13–17.
7. Марченко Л. Київ пишається жінками – науковцями // Освіта України. – 2004. – № 14. – 20 лютого. – С.2
8. Русова С. Моральні завдання сучасної школи // Рідна школа. – 1938. – Ч.7. – С. 109–113.
9. Кузьмова М. Про наші шкільні підручники // Учительський голос (Коломия). – 1919. – Ч. 2. – 15 березня. – С. 3–4.
10. Дубинчук О. С. Методика викладання математики в 4 і 5 класі: Арифметика і початок алгебри. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Рад. школа, 1980. – 171 с.; Дубинчук О. С. Уроки з математики у 5 класі: Посібник для вчителя. – К.: Рад. школа, 1972. – 207 с.; Дубинчук О.С., Слепкань З. І. Преподавание геометрии в средних ПТУ: (1-й год обучения) (Пособие) – К.: Вища шк., 1976 – 112 с.; Дубинчук О. С. Збірник вправ з математики для І і ІІІ класів. Посібник для вчителя. – К.: Рад. школа, 1977. – 96 с.; Методика викладання алгебри в 7–9 класі. Посібник для вчителя / Дубинчук О. С. та ін. – К. : Рад. школа, 1991. – 254 с. та ін. 11. Вона поєднує в собі талант науковця і педагога // Освіта України. – 2003. – 26 вересня (№73). – С.5.
12. Бібік Н. М., Коваль Н.С. Ознайомлення з навколишнім світом у 1 класі чотирирічної школи: Мет. посібник. – К.: Рад. шк., 1986. – 104 с.; Бібік Н. М., Коваль Н.С. Світ навколо тебе: Навч. пос. для 1 класу чотирирічної початкової школи. – 5-те вид. – К.: Рад. школа., 1990. – 113 с.; Бібік Н. М., Коваль Н.С. Зошит з ознайомлення з навколишнім світом для 2 кл. – 4-е вид. – К.: Рад. шк., 1991. – 48 с.; Бібік Н. М. Віконечко: Навч. пос. для 1 класу початкової школи. -3-те вид. – К.: Освіта, 1996. – 64 с.; Бібік Н. М., Бондаренко Л.С. Журавлик: Підручник для 2 кл. чотирирічної і 1 кл. трирічної початкової школи. -3-те вид. – К.: Освіта, 1996. – 111 с. та ін.
13. Буринська Н. М. Основи загальної хімії: Пробний підручник для 11 кл. – К.- Ірпень: Перун, 1996. – 176 с.; Буринська Н. М., Величко Л.П. Хімія. Підручник для 11 кл. загальноосвітньої 8 кл. середньої школи. - К.- Ірпень: Перун, 1996. – 208 с.; Буринська Н. М. Тренувальні вправи з органічної хімії (Дидактичний матеріал). – К.: Рад. шк., 1974. – 160 с. та ін.

The article, which is based on the analyses of creative work of women-teachers, shows their payment to the development of the Ucrainian didactics in the XX th century. The special features typical for scientific search in different branches of science of teachers-investigators were distinguished. They are as follows: emotionality, objectivity, special care about the pupils of the primary school, more sensitive that men's attitude towards age peculiarities of children.

Key words: *women-teachers, Ukrainian didactic.*

УДК 371:347.64 (477.83=411.16)
ББК Х 623.011 (4 УКР)+Ч 34 (4 УКР 3)

Олексій Караманов

ІДЕЯ ОПІКИ В ЄВРЕЙСЬКОМУ ШКІЛЬНИЦТВІ ГАЛИЧИНИ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

У статті проаналізовано основні аспекти поширення ідеї опіки в єврейських закладах освіти Галичини. Основну увагу зосереджено на просвітницькій роботі та благодійній діяльності у сфері фахового шкільництва.

Ключові слова: *єврейське шкільництво, опіка, просвітницька робота, Галичина, самоврядування, фахова школа.*

Сучасне розуміння історико-педагогічного процесу важливого значення надає історії різних народів, що населяють Україну. Це актуально в контексті

© О. Караманов

пошуку їхньої власної ідентичності та аналізу історичного досвіду, зокрема, діяльності у сфері опіки над дітьми. Опіка як соціальне явище доволі часто привертає до себе увагу багатьох дослідників, що зумовлено значущістю цієї проблеми, яка в умовах сьогодення набуває нового розуміння й трактування. Загалом поняття "опіка над дітьми" можна розуміти у двох значеннях: по-перше, як сферу суспільних потреб, напрямів, форм опіки над дітьми та взаємних зобов'язань інституцій, що проводять опікунську діяльність; по-друге, як зміст дій у межах обраної форми опіки над дітьми (система опіки в дитячих будинках, інтернатах і т. д.) або як визначена концепція опікунсько-виховної праці. В історичній ретроспективі потреба в опіці зростала, як правило, з появою великої кількості сиріт у періоди війн, соціальних потрясінь, стихійних лих тощо. Особливого значення у світі ця проблема набула в кінці XIX – на початку XX ст. Аналізуючи вітчизняний досвід, є доречним звернення до опікунській діяльності у шкільництві Галичини. Наше дослідження присвячене визначенню головних тенденцій розвитку опіки серед єврейського населення краю. Роль єврейської громади та діяльність єврейських культурно-освітніх товариств у Галичині вивчалася у роботах Я. Василюка, У. Макуховської-Дзікевич, В. Меламеда, К. Рендзінського, В. Стинської, Й. Томашевського та ін., однак вчені майже не торкалися питань опіки. З огляду на малодослідженість даної проблеми, ми зосередимо основну увагу на змісті ідей та практичної роботи з опіки єврейської молоді у Галичині.

Як зазначала польська дослідниця М. Балукевич, більшість закладів опіки, що діяли на теренах Галичини, повстали у першій половині XIX ст. завдяки підтримці фундаторів, котрі їх утримували. У другій половині XIX ст. лише на теренах Львова функціонувало 49 організацій і доброчинних товариств. При цьому допомога й опіка часто розумілися як місія рятування народу та його патріотичного виховання: у статутах доброчинних організацій визначалися цілі виховання дітей, що передбачали прищеплення народних традицій та релігійних обрядів, пов'язаних з цими традиціями [1, 127-128]. На початку XX ст. у Галичині діяло декілька єврейських товариств, що проводили таку роботу. Серед них можна виділити Товариство популяризації освіти серед євреїв, а також Єврейський народний університет "Тайбенхала", співзасновником і директором якого був Абрахам Рот. Метою цього закладу, що виникнув у Перемишлі, було поширення освіти серед незаможних верств єврейського населення. З-поміж іншої роботи університет проводив вечірки, що складалися з лекції та музичного виступу, а з 1905р. спричинився до заснування у Галичини гуртків Товариства Народної школи ім. Б. Гольдмана ("гольдманівки"). Вони організовували просвітницьку діяльність, а саме: курси польської мови, різноманітні виклади, випозичання книжок, читання часописів з метою опіки над єврейським населенням краю [7, с.213]. Головною метою товариства було визначено опіку над євреями для їх перевтілення на повноцінних громадян краю та виведення зі стану матеріальної скрути. Зокрема, акцент робився на виховну роботу в читальнях організації, що передбачало залучення максимальної кількості людей. У цьому плані

особливо вирізнялась читальня товариства ім. Б. Гольдмана у Львові (нараховувала 1455 книжок), де складались товариські стосунки між її членами завдяки актуальній тематиці зустрічей, що відбувалися у вигляді активних дискусій [5, с.14].

Найстарішим типом єврейської школи були хедери, в яких навчались діти від 5 до 12 років з різних соціальних верств населення. Водночас ці школи не були достатньо ефективними з погляду дидактики – наука в них спиралася на механічне повторення важких текстів з талмуду, що зумовлювало однобічний розвиток дитячого інтелекту. Навчання нерідко тривало по 8–10 годин щоденно у важких гігієнічних умовах (брак ігрових та фізичних вправ, малі непридатні для навчання приміщення тощо). Подолати такий стан речей взялося Товариство популяризації освіти серед євреїв, яке під впливом ідей реформаторської педагогіки з початку XX ст. почало засновувати хедери нового типу, в яких чітко визначалася обов'язкова кількість годин навчання, впроваджувались загальноосвітні предмети, а також наголошувалося на необхідності відповідного обладнання шкільних приміщень. Серед єврейських педагогів доволі часто домінувала точка зору, що для відродження єврейських традицій та продуктивності життя у Галичині необхідно відійти від старих виховних категорій і прагнути оволодіти новими педагогічними поняттями. Автори численних публікацій, виступаючи проти вербалізму, інтелектуалізму та пасивної позиції учня у старій школі, пропонували широко впроваджувати "школи праці" у їх найрізноманітніших формах. Вони вважали, що ці школи пробудять любов до фізичної праці, сприятимуть активності вихованців, а відтак й посиленню опіки над ними.

Такі погляди простежувалися, зокрема, у поглядах Хенріка Ровіда (Нафталі Херца Канарека). Педагог виступав за ідею створення "творчої школи" – школи, де панує "як праця фізична, так і духовна з виховним характером, що визволяє сили та потенційну енергію в дитячій психіці", а головною постаттю є людина, яка постійно себе удосконалює [3, с.22]. Визначальну роль у процесі виховання й опіки над дітьми автор відводив співпраці учнівського колективу, вчителів та батьків. Особлива функція відводилася родині як важливому виховному осередку, а завдання школи визнавалося як "усуспільнення дитини шляхом організації учнівського самоврядування" [3, с.89]. Учений був переконаний, що лише школа самостійної творчості дитини зможе ефективно провести виховання заради майбутнього, бо тільки людина, яка самостійно здобуває знання і реалізує свої здібності, має успіх у житті. Важливе значення для розбудови системи опіки в єврейському шкільництві Галичині мала діяльність Цецилії Клафтен (Клафтенової) – видатного єврейського педагога. У часи Першої світової війни вона виступила з ініціативою допомоги єврейському населенню Львова, зокрема, організовувала захоронки для дітей, народні кухні, а також брала активну участь в організації єврейського комітету порятунку та Центрального комітету опіки над єврейськими сиротами. За її сприянням у Львові було відкрито "Рукодільні майстерні для дівчат"(1915), де 200 учениць опановували різні фахові спеціальності,

одержували загальну освіту, допомогу у помешканні, харчуванні, одязі тощо; а також інтернат для дівчат-сиріт. У 1921 р. Ц. Клафтен представила на обговорення громадськості "План розбудови єврейського шкільництва в Малопольщі". Серед його основних положень заслуговують на увагу наступні: організація й утримання фахових шкіл; захист прав єврейського фахового шкільництва; опіка над єврейським ремеслом і рільництвом; праця над піднесенням рівня фахового навчання й модернізація єврейського ремесла та шкільництва [2, с.38–40].

Цікаво, що цей проект надзвичайно швидко почав втілюватися у життя: вже через кілька років у Галичині повстала мережа фахових шкіл й курсів, які згодом об'єдналися у товариство "Wuzet". З-поміж них слід виділити фахову школу в Перемишлі, механічну школу у Стрию, жіночу фахову школу "Wuzet" у Станіславі, промислову школу для єврейських жінок у Самборі, школу домашнього господарства в Коломиї, школу рукоділля та ремісничу школу ім. М. Бернштейна у Львові, три патронати з опіки над ремісничою молоддю у Перемишлі, Жовкві і Львові [6, с.180-189]. Активного застосування ідея опікунства дістала у рільничій школі єврейського товариства "Tarbut". Молодь, яка прибувала до цієї школи з міст і містечок, швидко зживалася з селом, вчилася любити природу, пізнавати та берегти її, постійно перебуваючи на свіжому повітрі під час занять. Школа пробуджувала в учнів активне ставлення до життя, радість, прагнення творчої і цілісної праці, сприяла їх фізичному розвитку. Це глибоко змінювало психіку дитини: якщо вона приходила сюди часто "зарозумілою, впертою, непрактичною, замудрою, з різними характерами і звичаями", то згодом наступав великий перелом в її житті – вихованці ставали "самодіяльними працівниками, виконували доручені їм функції у господарстві, вчилися ладу й порядку та зживалися в єдину спільноту" [6, с.209]. Щоденна практика у рільничій школі підтвердила, що праця і життя в селі надзвичайно позитивно впливали на єврейську молодь, оскільки саме тут молоді люди завдяки постійній опіці швидко навчалися теорії й практиці рільництва. Ця школа стала справжнім осередком культурного життя для учнів, які власними силами організували бібліотеку й читальню, кооператив, наукові та спортивні гуртки, коліжанський суд та "Waad halaszon" (керівний орган) [6, с.211–215].

У школах "Tarbut" особлива увага приділялась новим методам навчання і виховання, їх модернізації відповідно до передових педагогічних досягнень. Вчителі дбали про належну організацію шкільної перерви, під час якої старші діти опікувалися молодшими, що мало значний виховний вплив у справі соціалізації молодого покоління. Широко впроваджувалося як класне, так і загальношкільне самоврядування, організовувалися бібліотеки, коліжанські суди, каси взаємодопомоги, видавалась стінгазета, діяли шкільні хори. Вагоме значення у цьому процесі мала благодійна діяльність "Спілки єврейських жінок" м. Львова, яка забезпечувала всебічну підтримку дитячим спільнотам. Одночасно Центральний комітет опіки над єврейськими сиротами у Львові на чолі з Емілем Парнасом цілеспрямовано створював систему, яка б охоплюва-

ла різні соціальні проблеми, дотичні до опіки над дітьми й молоддю, починаючи від ясел й завершуючи фаховими школами та порадняими для вибору фаху. Така мета вимагала багато часу, великих пожертвувань та широкої пропаганди, для чого й було організовано у лютому 1925 р. "Тиждень єврейської сироти" [4, с.51]. Слід відзначити, що цей захід мав резонанс та реальний відгук серед єврейського населення як у Галичині, так і за її межами.

Отже, ідея опіки в кінці XIX – на початку XX ст. в єврейському шкільництві Галичини вирізнялась своєю різноманітністю, що було зумовлено, по-перше, якісними змінами у самому характері організації навчання (впровадження системи самоврядування, вплив ідей реформаторської педагогіки, утворення позашкільних виховних осередків); по-друге, активним розвитком єврейського фахового шкільництва та пристосуванням його до умов реального життя дитини; по-третє, розширенням сфери впливу єврейських благодійних організацій, які дбали про дитячі заклади, проводили просвітницьку роботу та акції для привернення уваги до даної проблеми.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розкриття обраної теми. Подальшого вивчення потребують питання опіки над єврейськими сиротами, організації системи соціальної роботи та підготовки відповідних кадрів для цього.

1. Balukiewicz M. System opieki społecznej we Lwowie w czasach Drugiej Rzeczypospolitej // Pomoc społeczna i praca socjalna wobec problemów współczesności (wybrane zagadnienia z teorii i praktyki) / Pod red. E.Trafiałek,A.Kieszkowskiej i R.Stojeckiej-Zuber. – Tarnobrzeg: Wydawnictwo TWSZ, 2004. – S. 126–140.
2. Klaftenowa C. Przygotowanie zawodowe wychowanków Zakładów Opiekuńczich // Przegląd Spoleczny. – 1928. – S.37–49.
3. Rowid H. Szkoła tworcza. – Lwów, 1918. – 334 s.
4. Sprawozdanie Centralnego komitetu opieki nad żydowskimi sierotami we Lwowie za lata 1923-1926. – Lwów. 1927. – 95 s.
5. Sprawozdanie Koła Towarzystwa Szkoły Ludowej im. B. Goldmana we Lwowie za rok 1907. – Lwów. 1908. – 32 s.
6. Zineman J. Almanach szkolnictwa zydowskiego w Polsce. W 3 t. – Warszawa, 1938. – T.I. – 586 s.
7. Żydzi w Polsce Odrodżonej / Pod. red. J. Schipera. – Warszawa, 1932. – T. II. – 394 s.

The main aspects of custodiance idea in Jewish educational institutions and its widerspreading in Galicia are analysed. The public education and charity activity of professional education institutions are under consideration.

Key words: *Jewish schooling, custodiance, public education, Galicia, self-management, professional school.*

УДК 37(477)(09)
ББК 74.03(4УКР)

Лариса Мафтин

ІСТОРІОГРАФІЯ УКРАЇНОЗНАВСТВА: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядаються питання історіографії українознавства, окреслюються основні тенденції її розвитку; акцентуючи педагогічний аспект проблеми, автор дає комплексний аналіз відповідної наукової літератури, робить висновок про необхідність активізації українознавчих досліджень у галузі освіти.

Ключові слова *українознавство, історіографія, освіта, історія педагогіки, методологія, аксіологія.*

Новий етап розвитку українознавства як наукової системи, як системи виховання й навчання об'єктивно диктує необхідність звернення до проблеми його історіографії. Я. Калакура, автор відомих досліджень з української історіографії, зазначає, що історіографія відноситься до категорії науки і духовної культури, "невіддільна від філософії (історіософії), тісно пов'язана з іншими галузями гуманітарних знань" [1, с.4]. Серед наукових, пізнавальних, аксіологічних функцій, які вона виконує, виокремлюється і комплекс соціокультурних функцій. Тому в умовах розбудови української держави, трансформації суспільства, оновлення змісту освіти зростає й суспільна роль історіографії, яка подає важливий зріз історії культури народу, духовних цінностей українців, містить чималий пізнавальний матеріал, цінний методологічний інструментарій тощо.

Загальновідомо, що будь-яка наука має свою історію. Власну історію має й українознавство. Генеза українознавства, методологічні засади, структурні компоненти – об'єкт наукових досліджень П. Кононенка ("Українознавство третього тисячоліття", "Українознавство – наука самопізнання українського народу", "Українознавство: проблеми методології"), Л. Токаря ("Об'єкт і предмет українознавства", "Проблеми теорії і методології українознавства в дослідженнях українознавців XX ст.", "Актуальні питання теорії та методології українознавства"), Т. Усатенко ("Новітнє українознавство як інтегрована наука", "Українознавчі витоки національної освіти"), Я. Калакури ("Історичні засади українознавства як науки і навчальної дисципліни", "Методологічний інструментарій українознавця"), Г. Філіпчука ("Українознавство в гуманітарній політиці України") та ін. На нашу думку, належної уваги потребує питання аналізу педагогічного аспекту історіографії українознавства. Тож *метою* пропонованої статті ми ставимо виокремити та охарактеризувати основні напрямки наукових досліджень у контексті означеної проблеми, дати комплексний аналіз відповідних вітчизняних публікацій.

Поняття "історіографія" в сучасній науці трактується з трьох позицій: як спеціальна галузь історичної науки, що вивчає її історію, процес накопичення і розвитку історичних знань; як сукупність досліджень, наукової літератури, праць, присвячених певній історичній добі, періоду, проблемі, події, країні чи регіону; науковий аналіз повноти і достовірності дослідження, тієї чи іншої

© Л. Мафтин

проблеми, теми, певного періоду й т.п. Серед наукових досліджень, присвячених українській історіографії, виокремлюються праці І. Крип'якевича "Українська історіографія", Д. Дорошенка "Огляд української історіографії", Д. Багалія "Нарис української історіографії", М. Марченка "Українська історіографія: з давніх часів до середини XIX ст.", Б. Крупницького "Українська історична наука під совєтами (1920–1950)", Я. Калакури "Українська історіографія", В. Коцура, А. Коцура "Історіографія історії України", І. Колесник "Українська історіографія (XVII – поч. XX ст.)" та ін. Увага дослідників в основному зосереджена на історіографічних дискурсах, вивченні тенденцій розвитку історичних знань, української історичної думки, діяльності наукових осередків та центрів історичної науки, доробку визначних українських істориків тощо. Проблематика вказаних розвідок частково торкається і українознавства. Зауважимо, що дослідження історіографії українознавства як "комплексної системи знань про Україну, про українство" (Я. Калакура), "системи наукових інтегративних знань про Україну і світове українство як цілісності" (П. Кононенко) органічно взаємопов'язане з історією, яка, власне, є одним із концентрів українознавства, його складовим компонентом (детальніше про структурні компоненти українознавства див. у працях П. Кононенка, Л. Токаря, В. Баранівського). Тому цей аспект передбачає необхідність врахування принципу історизму, історичних методів пізнання, взаємозв'язуваності історії та українознавства. Зазначимо також і те, що кожен концентр українознавства: Україна – етнос; Україна – мова; Україна – нація, держава; Україна – культура; Україна – історична місія тощо мають власну історію, власні дослідження, наукові здобутки, кожен концентр може бути науково достовірно осмислений і правдиво висвітлений, погодимось із думкою Я. Калакури, лише з позицій історизму. Саме завдяки історичному підходу вдається предметно з'ясувати витоки українознавчих знань, трансформацію їх у науку, виявити внесок у його розвиток не тільки провідних вчених-українознавців, але й представників галузевих наук: істориків, філософів, філологів, педагогів, наукових шкіл, осередків, інститутів. Історизм допомагає осмислити вплив конкретної історичної епохи на розвиток українознавства, надає йому довершеності як наукової системи, підвищує дидактичні можливості, обгрунтовує певні проблемні питання тощо.

Українознавство, як цілісна, комплексна система наукових відомостей про Україну та українців постає у кінці XIX століття й виокремлюється на початку XX ст. Плідна і воістину подвижницька діяльність М. Драгоманова, І. Франка, М. Грушевського, С. Русової, В. Пачовського, І. Стешенка, С. Єфремова та інших україністів того часу збагатила теорію і практику українознавства.

В історіографії українознавства належне місце посідають праці І. Франка, філософська, літературознавча, педагогічна проблематика яких витримана в українознавчому контексті. Зокрема, це "Народні школи і їх потреби", "Двоязичність і двомовність", Що нас єднає і що розділяє?", "Одвертий лист до галицької української молодежі", "Галицьке краєзнав-

ство", "Що таке поступ", "Поза межами можливого", "Мислі о еволюції в історії людськості", "Найновіші напрямки в народознавстві" та ін. Просвітитель пропонував виховувати підростаюче покоління на нових ідейно-моральних принципах, національних ідеалах, він зазначав, що сформувати національно свідомого українця, патріота, громадянина неможливо без національної школи, народної педагогіки, рідної культури: "Виховання народу мусить вирости з традицій, з культурного стану того народу, мусить коріниться в характері, привичках народу, інакше се буде даремна трата часу й сил"[2, с.15]. В "Одвертому листі до галицької української молодежі" автор закликає здобувати знання на благо свого народу, серед виховних завдань виокремлює формування національно свідомих, високоморальних, з активною життєвою позицією особистостей. Перед школою у зв'язку з цим постає "величезна дійова задача – витворити з великої етнічної маси українського народу українську націю, суцільний культурний організм, здатний до самостійного культурного й політичного життя, відпорний на асиміляційну роботу інших націй, звідки б вона не йшла, та при тім податний на присвоювання собі в якнайширшій мірі і в якнайшвидшім темпі загальнолюдських культурних здобутків, без яких сьогодні жодна нація і жодна хоч і як сильна держава не може остоятися" [3, 404]. Особливо великого значення у справі національного виховання просвітитель, як і його попередники, надавав вивченню рідної мови, літератури, фольклору, етнографії, обстоював необхідність створення шкільних підручників українознавчого спрямування. Мету і завдання національного виховання він виводив з потреб служіння українському народові, осягнення потреби власної державності, боротьби за незалежну Україну.

І. Франко як фундатор українознавства одним із перших долучився до розробки його теоретичних засад. У статті "Найновіші напрямки в народознавстві" вчений обґрунтовує українознавчу термінологію, окреслює предметний дискурс народознавства й українознавства: "Народознавство – наука про етнічні спільноти, особливо ті верстви, які найменше зазнали цивілізаційних змін, найбільше зберегли слідів давніших епох розвитку. Українознавство – народознавство в широкому розумінні, до сфери якого входили б такі науки, як історія політична, історія державотворення, історія наук, історія промислу" [4, с.254]. Українознавчий підхід характерний практично для всіх праць письменника, зокрема з літературознавства і фольклористики. У центрі українознавчих студій мислителя – знакові віхи вітчизняної історії, відображені в усній народній творчості козацько-татарські війни, гетьманщина, гайдамацький, опришківський рухи, національно - визвольна боротьба українського народу. Такий історичний компонент українознавства допомагає "пізнати механізм історичного руху, пізнати відки ми пішли, ким і як здобувалися ті здобутки, котрими ми тепер можемо користуватися і котрі нам повинні служити підставою для здобування чимраз нових"[4, с.259].

Серед тих, хто плідно працював на терені українознавства, підніс його до європейського рівня, був і С. Смаль-Стоцький. Сфера його наукових інтересів

відображена вже у назвах змістовних і глибоких досліджень про історію України, її культуру, становлення мови, методологію україністики тощо. "Руский нарід – руска мова", "Буковинська Русь", "Граматика рускої мови", "Розвиток поглядів про сем'ю слов'янських мов та їх взаємне споріднення", "Східні слов'яни", "Найближчі завдання славістики й україністики", "Питання про східнослов'янську прамову" – далеко не повний перелік праць, які, завдяки порушеним у них проблемам, залишаються гостро актуальними й нині. Цінність для українознавства становлять праці вченого, присвячені "проблемним" історичним аспектам. Питання етногенезу, етноніміки українців, їх місця у колі сусідніх народів, походження і розвитку мови, становлення державності та ін. завжди знаходилися у центрі протистояння різних політичних сил, наукових дискусій. Особливої гостроти вони набули в період активізації національних рухів українців кінця XIX – початку XX ст. Як вдумливий вчений, глибокий науковець, патріотично налаштована людина, С. Смаль-Стоцький своїми дослідженнями рішуче спростовує загальноприйняті офіційною наукою міфи, версії деяких науковців про великоросійську основу Київської Русі; аргументовано доводить хибність теорії "єдиного народу", вигойданого в одній колисці, єдиної "праруської мови"; торкаючись проблем етноніміки, деяких питань термінології, проливає світло на походження й еволюцію назв нашої землі тощо. В українознавчому доробку С. Смаль-Стоцького вирізняється праця "Найближчі завдання славістики і україністики" (1928). Автор визначає мету та накреслює основні завдання цих наук, обґрунтовує термінологію, розгортає план роботи подальших наукових досліджень.

Потужний вплив на розвиток українознавства справила діяльність і творчість М. Грушевського, фундатора численних програм українознавчих досліджень. Видатний український історик, громадсько-політичний, державний діяч залишив винятково цінну і багату наукову спадщину, в якій охоплено широкий діапазон не тільки української та європейської історії, але й українознавства. Перу вченого належить близько двох тисяч друкованих наукових праць, більшість з яких торкається актуальних українознавчих проблем: "Історія України-Руси", "Історія української козаччини", "Хто такі українці і чого вони хочуть", "Як жив український народ", "З історії релігійної думки на Україні", "На порозі нової України", "Істрія України, приладжена до програми вищих початкових шкіл", "Колишня освіта і теперішня темнота", "Справа українських кафедр і наші наукові потреби", "Про українську мову і українську школу" та ін. Своїми дослідженнями М. Грушевський репрезентував себе як послідовного провідника української національної ідеї, борця за рідномовне шкільництво, національну школу. Проаналізувавши дискурс наукових розвідок вчених XIX ст., висвітлення ключових питань "українського світу", науковець обґрунтував появу українознавства, акцентував необхідність українознавчих досліджень, побудови національної освіти на українознавчих засадах. У своїх працях він наголошує на тому, що зміст освіти і виховання повинні мати національний характер,

відображати національні особливості українського народу, враховувати кращі надбання його духовної культури тощо. Саме завдяки наполегливості М. Грушевського у навчальні плани і програми було введено вивчення українознавчих дисциплін: рідної мови, історії, літератури, географії. Вчений закликав "горнутися до свого українського, заохочувати до нього, розширювати всякими способами". Кожен навчальний предмет, кожна навчальна дисципліна, на його думку, повинні базуватись на українознавчому змісті, завдяки чому учні матимуть змогу долучитися до кращих здобутків і надбань українського народу.

Прогресивні ідеї М. Драгоманова, І. Франка, С. Смаль-Стоцького, М. Грушевського та ін. знайшли широке відлуння в українознавчих підходах до розбудови національної системи освіти у перших десятиліттях минулого століття. У 1920 р. віце-президент АН України, академік С. Сфремов опублікував працю "Українознавство: Покажчик необхідної для самоосвіти літератури". У вступі, подаючи історико-теоретичне обґрунтування поняття українознавства, автор зазначав: "...становище України, в самому процесі нескінченої ще боротьби невиразне й мінливе,...накладає на громадян її чимало нових обов'язків, а з них найперший – знати свій край, щоб найбільш доцільно та інтенсивно служити йому" [5, с.3]. С. Єфремов підкреслював, що українознавство повинно стати державною справою в інтересах України: "Ми повинні дбати про українознавство – науку про наш рідний край. І то якомога настійливіше, бо коли обернемося до задоволення згаданої потреби, то не можемо не побачити великих у його прогалин. І досі справа не зовсім тверда, на хисткому... ґрунті. Причина в тому, що до самісінького останнього часу українські дисципліни були поза межами офіціальної науки, а хоч дещо в її обсяг часом і попадало, то й само набувало здебільшого того перекривленого вигляду, що фатально слідком іде за всякою офіціальщиною. Огнища цієї казенної науки, університети на Україні, просто гребували наукою про рідний край, ставлячи ту саму місію, якій все слугувало в централізованій Росії" [5, с.35]. Покажчик містив XI розділів (з підрозділами): національна проблема; українська справа; історія; географія; етнографія; економіка; мова; письменство; мистецтво; мемуари, листування, автобіографії, спомини; покажчики та довідники. Тут була представлена бібліографія, що охоплювала понад тисячу праць з другої половини XIX ст. до 20-х рр. XX ст.

У підрозділі "Школа" (розділ "Українська справа") подано бібліографію праць, присвячених українському шкільництву: Б. Грінченко "Народні вчителі і українська школа" (1906), С. А-вич "Об украинизации средней и высшей школы" (1912), М. Грушевський "Справа українських кафедр і наші наукові потреби" (1907), М. Драгоманов "Материалы по вопросу преподавания предметов украиноведения в учебных заведениях" (1918), С. Панасенко "Народна школа і рідна мова на Вкраїні" (1906), "Поміч учителю в справі національного виховання учнів" (1918), С. Русова "Дитячий сад на національнім ґрунті" (1910), "Просвітницький рух на Вкраїні в 60-х роках" (1911), "Націоналізація дошкільного виховання" (1912); "Світло" – українсь-

кий педагогічний журнал для сім'ї і школи" (1911–1914), Л. Чепіга "Проблеми виховання і навчання" (1913), І. Ющишин "Організація українського вчительства в Австрії до Європейської війни" (1918). Праця С. Єфремова засвідчила, що на початку XX ст. українознавство як окрема наукова система, як синтез історії, суспільно-політичних, гуманітарних, природничих галузей науки "набувало відповідної до предмету дослідження Україна-Русь цілісності та універсальності" [6, с.65], розширювало інтегративний контекст досліджень.

Кращі представники української наукової еліти Я. Чепіга, П. Холодний, О. Музиченко, Т. Лубенець та ін. активно розробляли концепцію національної школи, нову структуру управління системою національної освіти, втілювали у життя українознавчі принципи. І. Стешенко, О. Дорошкевич, зокрема, наголошували на обов'язковому вивченні у школах української мови, літератури, географії та історії, рекомендували такі напрямки й форми українознавства: 1) історія України на нижчих щаблях освіти; 2) історія України в середніх ланках освіти; 3) історія України до "курсу вищого концентру"; 4) програма курсу української мови та літератури; 5) проект програми географії для середніх навчальних закладів, для старших класів середніх навчальних закладів (див. "Материалы по вопросу о преподавании предметов украиноведения в учебных заведениях"). Ці починання активно підтримувала С. Русова, творчий доробок якої також налічує чимало праць українознавчого спрямування: "В оборону казки", "Дошкільне виховання", "Ідейні підвалини школи", "Націоналізація школи", "Національна школа", "Нова школа", "Освіта на Україні", "Позашкільна освіта і засоби її проведення", "Початкова географія", "Суспільні питання виховання", "Теорія і практика дошкільного виховання", "Українські дитячі книжки", "Мої спомини", "Моральні завдання сучасної школи" тощо. Критикуючи стару школу як школу рабського виховання, С. Русова наголошувала на тому, що тільки "рідна школа може виховати громадянську свідомість, почуття людської гідности" [7, с.295], створення національної школи є гарантом розвитку нації, її консолідації, поступу вперед.

Вагомий внесок у справу розбудови національної культури, освіти зробив і І. Огієнко, визначний теоретик і практик української педагогіки. Ідеями українознавства, духовного воскресіння нації пронизані праці: "Українська граматична культура: розгляд підручників, з яких можна вчитись і вчити вкраїнської мови", "Рідна мова в українській школі", "Тернистим шляхом: Про кривди народу вкраїнському", "Найперші завдання української філології", "Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народа", "Чистота і правильність української мови", "Українська церква", "Розп'ятий Мазепа", "Тарас Шевченко", "Історія української літературної мови" та ін. Наукова, педагогічна, громадська, просвітительська діяльність "титана думки" відіграла важливу роль у формуванні національної свідомості українського суспільства, розбудові освіти, впровадженні українознавства у навчально-виховний процес національної школи.

Як бачимо, в добу української революції (1917–1920 рр.) українознавство інстутиювалось в окрему науку, було включене до навчальних планів, стало дійовим чинником українського націєтворення та державного будівництва. На жаль, цей період був досить коротким, бо вже з кінця 20-х – початку 30-х років політика українізації зазнає певної метаморфози, українознавство забороняється, оголошується ворожою вигадкою "буржуазних націоналістів", а сам термін вилучається з ужитку. У період тоталітарного режиму, за радянських часів на українознавчу термінологію було накладено репресивне табу, вченим було заборонено торкатися цієї проблематики. Тільки завдяки подвижницькій праці науковців Західної України і діаспори вдалося зберегти неперервність традицій українознавства. Окрасою української педагогічної науки стали підручники й посібники для української школи, цікаві педагогічні розвідки: "Історія виховання і навчання" (1921) В. Левицького, "Наука виховання" (1922) О. Макарушки, "Педагогіка" (1937) Ю. Дзеровича, "Українознавство у вихованні молоді" В. Пачовського (виступ на І Українському педагогічному конгресі у Львові, листопад 1935 р.) та ін. До найкращих досягнень історіографічної спадщини українознавства належать також праці С. Сірополка: "Завдання нової школи" (1919), "Національне виховання і позашкільна освіта" (1925), "Історія освіти в Україні" (1937). У ґрунтовному й глибоко аналітичному дослідженні "Історія освіти в Україні" автор подає цілісну концепцію освіти в Україні від її витоків до 20-х років XX ст. Характеризуючи період української революції, вчений високо оцінює ідеї єдиної української школи, рідномовного навчання, відзначаючи, що поступ духовної культури народу можливий лише за "умови самостійності української державності" [8, с.13].

Важливою подією в історіографії українознавства стали енциклопедичні видання: "Українська загальна енциклопедія" І. Раковського, "Енциклопедія українознавства" І. Раковського, Є. Пеленського, "Енциклопедія українознавства" В. Кубійовича, З. Кузелі, праці філософського, культурологічного, просвітницького, педагогічного змісту: Г. Ващенко "Виховний ідеал", "Виховання волі і характеру", Ю. Липа "Бій за українську літературу", "Призначення України", В. Липинський "Листи до братів-хліборобів", "Державна мовна політика в Україні у галузі загальної освіти та її реалізація у 20-ті роки", В. Янів "Нарис української культури", "Українська вдача й наш виховний ідеал", Ю. Шевельов "Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900–1941). Стан і статус" та багато інших.

З кінця 80-х років минулого століття в Україні традиції українознавства почали відроджуватись. Після проголошення державної незалежності України дослідження у галузі українознавства активізувалися і поглибилися. Чимало праць, що вийшли друком у кінці 80-х рр. – на початку XXI ст., відображають дискусійні моменти обґрунтування термінології українознавства, методологічних засад, об'єкта й предмету дослідження, визначеності структурних компонентів, співвіднесеності таких понять, як українознавство – народознавство – краєзнавство, етнографія – етнологія тощо. З огляду

на багатоаспектність і різноплановість дискурсу українознавчих досліджень, обмежимось характеристикою окремих видань, які найбільш яскраво ілюструють вектори розвитку сучасного українознавства.

В історіографії українознавства новітнього періоду умовно можна виділити такі основні напрямки:

– *публікації, присвячені розробці теоретичних та методологічних засад українознавства як науки*: П. Кононенко "Українознавство: проблеми методології", Т. Усатенко "Новітнє українознавство: традиції народу, категорії нації, наукові виміри", О. Мишанич "Українознавство як світова наукова дисципліна", Л. Токар "Об'єкт і предмет українознавства", В. Шевченко "Українознавство як методологія національного самопізнання";

– *наукові дослідження складових українознавства, його основних концентрів*: "Українське народознавство" (за заг. ред. С. Павлюка), Г. Лозко "Українське народознавство", А. Пономарьов "Українська етнографія", Г. Кожолянко "Народознавство Буковини: Громадський і сімейний побут", В. Крисаченко "Людина і довкілля", "Культура і побут населення України" (за ред. В. Наулко), П. Кононенко "Феномен української мови: генеза, проблеми, перспективи. Історична місія", О. Таланчук "Українознавство: усна народна творчість", М. Лановик, З. Лановик "Українська усна народна творчість: Підручник";

– *енциклопедичні видання, довідкова література, хрестоматії*: В. Крисаченко "Українознавство: Хрестоматія-посібник", О. Потапенко, В. Кузьменко "Шкільний словник з українознавства", П. Кононенко, Л. Токар "Українознавство в системі освіти: Довідник джерел з питань змісту, методології та методики викладання", "Педагогіка: Хрестоматія" (уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко), Н. Ничкало "Із джерел історії педагогіки України", "Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.): Хрестоматія" (упоряд. Л. Березівська);

– *навчальні програми, підручники, посібники з методики викладання українознавства, проблем виховання, праці з історії українського шкільництва*: П.Кононенко "Концепція навчальної дисципліни "Українознавство", "Проект програми навчального курсу для I-XI класів: П. Кононенко, Т. Усатенко", "Українське народознавство 1-11 кл. Програми для середньої загальноосвітньої школи", "Навчально-виховні програми з українознавства", "Програма з українознавства для I-XII класів середньої загальноосвітньої школи", Г. Філіпчук "Українська етнокультура в змісті національно-загальної та педагогічної освіти", Т. Усатенко "Концепція інтегративної українознавчої валеологічної освіти в Україні", "Українознавство в системі освіти м. Києва", О. Сухомлинська "Нариси історії українського шкільництва (1905–1933)", "Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру", Б. Ступарик "Національна школа: витоки, становлення", В. Майборода, С. Майборода "Національні школи України: історія, розвиток, уроки", Т. Завгородня "Освітня та громадська діяльність Ярослава Кузьміва", В. Огнев'юк "Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку",

Н. Побірченко "Питання національної освіти та виховання в діяльності українських громад (друга половина XIX – початок XX ст.)", "Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб." (за ред. О. Любара), П. Кононенко "Освіта XXI ст.: Філософія родинності", О. Вишневський "Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси", Я. Кодлюк "Підручник для початкової школи: теорія і практика", М. Стельмахович "Українська народна педагогіка", "Українська родинна педагогіка", "Теорія і практика українського національного виховання", Р. Скульський, М. Стельмахович "Методика викладання народознавства в школі", О. Король "Методика викладання українського народознавства в школі", Ю. Руденко "Сучасне українське виховання", А. Богуш, Н. Лисенко "Українське народознавство в дошкільному закладі", С. Стефанюк "Козацька педагогіка", С.Домбровський, М.Стельмахович "Українознавство в національній школі", "Уроки з народознавства" (упоряд. М. Дмитренка, Г. Дмитренко), "Благослови, Мати: Уроки з українського народознавства (5-8 кл.): Кн. для вчителя" (упоряд. Л. Іваннікова), Л. Гавриленко "Криниця: Посібник з українського народознавства (2-й рік вивчення)", З. Сергійчук "Українознавство: Посібник для учнів 1-4 кл.", В. Цимбалюк, В. Жайворонок "Світлиця: Навчальний посібник з українознавства для 1 кл. чотирирічної початкової школи", Н.Іватьо "Живиця: Навчальний посібник з народознавства для 2 кл. чотирирічної початкової школи", М. Іватьо, С. Коструба "Перлина: Навчальний посібник з народознавства для 4 кл. і 3 кл. трирічної початкової школи", Т. Байбара "Я і Україна: Підручник для 4 кл.".

Зауважимо, що охопити всі аспекти педагогічного дискурсу українознавства у короткому огляді неможливо; подальшого дослідження потребує науково-педагогічна діяльність та творчий доробок маловідомих постатей вітчизняної педагогіки, проблеми українознавчої складової змісту освіти, методики викладання як навчальної дисципліни тощо.

1. Калакура Я. Українська історіографія: Курс лекцій. – К.: Генеза, 2004. – 496 с.
2. Франко І. Хома з серцем і Хома без серця // Твори: В 50-т. – К.: Наукова думка, 1976–1989. – Т.22.
3. Франко І. Одвертий лист до галицької української молодежі // Твори: В 50-т. – К.: Наукова думка,1986. – Т.45. – С.401–409.
4. Франко І. Найновіші напрямки в народознавстві // Твори: В 50-т. – К.: Наукова думка, 1986. – Т.45. – С.369–374.
5. Єфремов С. Українознавство: Покажчик потрібної для самоосвіти літератури. – К., 1920. – 68 с.
6. Кононенко П. Українознавство: Навчальний посібник. – К.: Заповіт, 1994. – 320 с.
7. Русова С. Націоналізація школи // Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1986. – С 293–297.
8. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – Львів: Афіша, 2001. – 664 с.

The article deals with the historiographic problem of Ukrainian studies, and the basic tendencies of its development are viewed. The author gives the complex analysis of the scientific literature stressing the educational aspect of the given problem.

The author states the necessity of activization of Ukrainian studies education.

Key words: *knowledge about motherland, history, education, history of pedagogic.*

УДК 37.011.33 : 392. 3
ББК 74.9 (4 Укр)

Ірина Піц

ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЦІ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ (НА МАТЕРІАЛАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В. ЛУЦІВА)

У статті проаналізовано основні підходи до сімейного виховання в педагогіці української діаспори. За матеріалами педагогічних публікацій В.Луціва розкриваються різні види авторитету батька в родині, а також подано рекомендації щодо підвищення ефективності виховання в сім'ї.

***Ключові слова**: сімейне виховання, батьківський авторитет, методи виховання, покарання, заохочення.*

На сучасному етапі розвитку суспільства надзвичайно гостро постає потреба у відродженні традиційного статусу української родини та родинних виховних традицій як інтелектуального та морально-етичного джерела формування особистості, основного механізму стабілізації родинних стосунків.

Така увага до проблем сімейного виховання пояснюється тим, що вона є найголовнішою в моральному і культурному житті суспільства, оскільки відродження та існування нації розпочинається саме з родини. У зв'язку з цим особливої уваги потребують українські сім'ї діаспори, що є найбільш вразливими і найменш підготовленими до здійснення виховної функції. Проблемам сімейного виховання зарубіжних українців, формування їх педагогічної культури присвячені праці видатних педагогів діаспори Іванни Петрів, Антоніни Горохович, Василя Луціва, Івана Боднарчука та ін. Предметом нашої уваги стала педагогічна спадщина відомого в українській діаспорі Канади вченого Василя Луціва (1925–2005), що й досі залишається недослідженою у сучасній педагогічній науці. Метою статті є аналіз основних ідей та поглядів В.Луціва щодо проблем виховання дітей в українських сім'ях діаспори як осередка розвитку високих моральних якостей особистості дитини, її любові до батьківщини, патріотизму та гуманізму. Учений переконаний, що значущим фактором впливу на виховання дитини, зокрема, формування гуманних рис її характеру, є рівень морально-психологічних відносин у сім'ї. Саме вони становлять інтегральну характеристику, яка відображає цінності родинного життя, передусім такі, як взаємна любов, повага й розуміння.

Справжня суть виховної роботи, на думку В.Луціва, полягає не лише в розмовах з дитиною, в безпосередньому впливі на дитину матері й батька, а, насамперед, в організації життя сім'ї, зокрема особистого і громадського життя батьків, а також в організації життя самої дитини. А для того, щоб бути хорошими організаторами, перш за все, вважає педагог, батьки в очах дитини повинні мати авторитет. Тема батьківського авторитету є центральною у низці публікацій В. Луціва. Автор простежує, звідки береться батьківський авторитет, і обгрунтовує умови його становлення та організації. Багато хто з батьків, писав педагог, схильні думати, що авторитет дається від природи, що це особливий талант. Якщо цього таланту немає, то нічого зробити не можна,

© І. Піц

залишається тільки позаздрити тому, у кого він є. Озвучуючи такі думки батьків, В. Луців вказує на їх помилковість, однозначно стверджуючи, що авторитет може бути організований у кожній сім'ї. Учений з прикрістю зазначає, що трапляються батьки, які організовують авторитет на фальшивих основах, а такий допомагає лише на короткий час; швидко все руйнується, не залишається ні авторитету, ні слухняності. Для кращого усвідомлення критеріїв справжнього авторитету, В. Луців виділив основні види фальшивого батьківського авторитету [1, с.1]. Зокрема:

– "авторитет відстані" (щоб діти слухалися, не треба зближуватися і допускати їх до себе, потрібно менше з ними розмовляти, тримати їх на відстані, лише зрідка виступати у вигляді начальства. Діти у таких сім'ях перебувають під опікою бабусі, або, навіть, чужої людини);

– "авторитет нерозбірчивої дисципліни" (кожне слово батька для дитини закон і мусить бути виконане, хоч яке нерозумне воно б не було. Життя дитини, її інтереси проходять повз такого батька непомітно; він нічого не бачить, крім свого бюрократичного головування у сім'ї);

– "авторитет резонерства" (батьки просто "заїдають" дитяче життя нескінченими повчальними розмовами, щосили намагаються бути доброчесними, в очах дітей хочуть бути непогрішними; батьки певні, що в повчаннях полягає головна педагогічна мудрість. Постійне "пиляння й балакучість" батьків проходять майже безслідно для свідомості дітей і не справляють ніякого виховного впливу);

– "авторитет підкупства" (слухняність просто купується подарунками та обіцянками: будеш слухатись, куплю тобі іграшку, підемо в цирк. У сім'ї, звичайно, можливе певне заохочення, але не можна преміювати за слухняність, за добре ставлення до батьків, тим більше, наперед оголошувати премію);

– "авторитет надмірної любови" (більшість батьків переконані: щоб діти слухалися, треба щоб вони любили батьків, а щоб заслужити цю любов, необхідно на кожному кроці показувати дітям свою батьківську любов; ніжні слова, нескінченні поцілунки, пестощі, признання сиплються на дітей у надмірній кількості. Цей вид авторитету надзвичайно небезпечний, він вирощує нещирих і брехливих егоїстів, жертвами яких, у першу чергу, і стають самі батьки) [1, с.1].

В. Луців закликає остерігатися усіх вище зазначених видів авторитету, оскільки вони мають неабиякий негативний вплив на формування особистості дитини. Автор простежує, звідки береться фальшивий авторитет. На думку педагога, "ложний авторитет постає на ґрунті несправедливого усвідомлення мети і завдань виховання дітей" [1, с.1–2]. Багато батьків прагнуть, щоб діти слухались, це їхня основна мета. Авторитет і слухняність не можуть бути метою, вони можуть бути одним із засобів досягнення головної мети – правильного виховання. Для забезпечення ж правильного виховного процесу, учений неодноразово вказує на необхідність поміркованості у вихованні

підростаючого покоління: "У багатьох батьків буває часто тільки дві скрайності супроти рідних дітей - одна скрайність це надмірна, льодова холодність і суворість, а друга – безперебірливе потурання усім забаганкам і примхам дитини. Звичайно батьки відзначаються надмірною суворістю, а матері – потуранню дитячих примх. Ці обі скрайності вельми шкідливі, бо перша з них убиває особистість дитини, а друга робить дитину нездібною до самостійного життя" [1, с.2]. Особливе місце у становленні авторитету відводить В. Луців соціальному та громадському життю батьків. Не можна відділити сімейні справи від справ громадських. Педагог переконаний, що активність у суспільстві повинна позначатися і в сім'ї, діти повинні бачити політичне й громадське обличчя батьків, повинні пишатися їх успіхами та заслугами, і тільки тоді ця гордість буде здоровою гордістю. І навпаки, "...батьки-нарікайли і критикомани українського політичного й громадського життя, тратять авторитет в очах дітей. Працювати для громади немає кому, але критикувати громаду чи й націю надто багато невігласів береться..." [1, с.2].

У сімейному вихованні, підкреслює доктор В.Луців, найпоширенішим методом впливу на дитину є особистий приклад батьків, адже "...кожня високо етична християнська родина вже своїм високоякісним життям служить дитині добрим взірцем і, як кажуть, дитина з матірним молоком висисає добрий приклад і шляхетну, моральну атмосферу сім'ї" [1, с.1]. Найефективнішими для дітей є також привчання та вправляння, оскільки за їх допомогою відбувається органічне включення дитини в життя сім'ї, доручена їй справа стає важливою не тільки для неї, а й для її оточення. Досить поширеними є похвала та покарання у вихованні дітей, проте учений наголошує на вмілому та обережному використанні цих методів. В.Луців вказує на пріоритети застосування заохочення та похвали, адже вони дають дітям більше віри у власні сили, збуджують творчість, спонукають їх знову робити те, що дає заслужену нагороду. Перш за все, батьки повинні нагороджувати дітей цікавими українськими дитячими книжками, спортивним знаряддям, альбомами для поштових марок тощо, в залежності від дитячих інтересів. Кожний вручений дитині подарунок мусить бути несподіванкою, оскільки, тільки тоді він буде мати позитивний виховний вплив. Одночасно педагог застерігає від надмірного застосування цих методів, адже "... це призводить до того, що дитина не цінить дарунки і не зважає на похвали" [2, с.15].

Особливу позицію зайняв учений щодо фізичного покарання дітей. У своїх статтях В. Луців виступає проти фізичної кари, вказуючи, що "надмірне фізичне покарання дитини побуджує нервову систему, ламає характер дитини і робить її або ще більш впертою, або безвольною" [2, с.15]. Якщо ж дитина справді заслуговує на кару чи догану, необхідно впливати на неї психологічно (заборонити дивитися улюблену дитячу телепередачу, не пустити в кіно чи на виставку тощо). Після провини потрібно ставитися до дитини стримано, холодно, щоб вона відчула свою похибку та виправилася. Однак, не варто забувати, наголошує педагог, що "несправедливо завдана кара відчужує дитину від батьків і впливає від'ємно на дитячу психіку. Також погано діють

ті батьки, що карають дитину, а потім ідуть до неї, пестять її і таким способом розкаюються перед дитиною, дозволяючи їй робити все, що вона хоче" [2, с.15]. Однією з основних проблем у сімейному вихованні, за оцінкою В. Луціва, є відсутність єдиної виховної стратегії, а саме єдності вимог, що найбільше може підірвати авторитет виховника: "Часто-густо зустрічаємось із тим, що батько карає дитину за провину, а мати боронить. Такі батьки підривають свій авторитет і дитина-тиран використовує це і шукає оборони перед карою. Вона іде до батька проти матері чи до матері в оборони перед карою батька" [2, с.16].

Водночас учений часто у своїх статтях констатує, що саме родина є головним осередком збереження здобутків української національної культури в діаспорі, виховання відповідної громадської позиції і патріотизму. Для забезпечення реалізації цього завдання, на думку В. Луціва, батькам необхідно дотримуватися певних вимог-правил, які автор детально розкрив у статті "Співпраця батьків зі школою" [3, с.36]:

1. Щільно співпрацювати з учителями "рідних шкіл" (у спадщині В. Луціва, це недержавні школи, які засновувалися і утримувалися українською діаспорою; заклади додаткової освіти), регулярно цікавитися здобутками дитини та її успіхами.

2. Створити відповідні умови для вивчення українознавчих дисциплін, а саме: забезпечити підручниками, мапою України; відвести окремий куточок чи кімнату для навчання; не відривати дитину від навчання побічними запитаннями; робити 10-ти хвилинні перерви після 40-50-ти хвилинного навчання; допомагати у виконанні домашнього завдання, але ні в якому разі не виконувати його за дитину.

3. Привчати дитину до праці, адже наука – це важка праця.

4. Розмовляти з дітьми українською мовою і вимагати від них того ж.

5. Створити для дитини українську бібліотечку, передплачувати дитячі журнали.

6. Зацікавлювати українськими справами.

Лише дотримуючись цих правил, переконаний В.Луців, у повній співпраці школи і сім'ї можливо "... затримати дітвору... для української спільноти, для національних ідей" [3, с.36].

Як бачимо, В.Луців неодноразово у своїх статтях порушував питання виховання дітей у родинах української діаспори. Основним завданням батьків, на думку видатного педагога, є дотримання педагогічного такту, тобто вміння знайти найбільш впливові заходи й форми виховної дії для дитини, відповідно до індивідуальних та вікових особливостей її розвитку.

1. Луців В. Авторитет батька в родині // Життя і школа. – 1994. – №3. – С.1–2.
2. Луців В. Похвала і кара у вихованні дітей // Життя і школа. – 1978. – №1. – С.15–16.
3. Луців В. Співпраця батьків зі школою // Життя і школа. – 1982. – №5. – С.35–36.

In the article the main problems of family education in pedagogic of the Ukrainian diaspora are analysised. On the basis of materials of pedagogical publications of V.Lutsiv

different kinds of authority of parents in family reveal, and also is submitted recommendations in occasion of increase of efficiency of education in family.

Key words: *family education, authority of parents, methods of education, punishment, encouragement.*

УДК373.3 (438)
ББК 74.202.21 (Пол)

Микола Поп'юк

СУЧАСНИЙ СТАН ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА: ШЛЯХИ РЕФОРМУВАННЯ

У статті розкрито сучасний стан початкової школи Польщі. Проаналізовано зміст освітніх реформ у країні, які сприяли підвищенню якості освіти та інтеграції Польщі до європейського освітнього простору. Окреслено зміст навчально-виховного процесу в початковій школі Республіки Польща.

Ключові слова: *освітні стежки, оцінювання, реформування, розвиток особистості, міжпредметна інтеграція.*

Перед Україною сьогодні постало питання інтеграції освіти (в тому числі й початкової) з системою освіти ЄС. Наші сусіди – поляки мають величезний досвід у цьому питанні. Саме тому вивчення досвіду польської інтеграції є дуже важливим і актуальним для нас. Окрім того, актуальність нашого дослідження зумовлена істотними успіхами Республіки Польща в царині реформування основної школи та потребою таких змін в Україні. Однак, незважаючи на значущість цієї проблеми для теорії і практики початкової школи в Україні, вітчизняні вчені приділили недостатньо уваги вивченню досвіду організації початкової освіти в Польщі. Частково у своїх дослідженнях його означено в працях А. Василюк, О. Ляшенко, О. Савченко, О. Сухомлинської, В. Щербаченка та інших. Метою нашого дослідження є вивчення та аналіз реформування початкової освіти в Республіці Польща на сучасному етапі задля використання цього педагогічного досвіду в процесі реформування початкової школи України. Сьогодні політика Польщі в галузі початкової освіти визначається такими законами та нормативними актами, як: Законом "Про систему освіти" від 7 вересня 1991 року, Постановою Міністерства народної освіти і спорту "Про впровадження реформ у школі" від 8 січня 1999 року, Законом "Про створення Народної Комісії Освіти", Національним планом розвитку 2007–2013 рр. "Освіта і компетенції", а також змінами до цих документів.

Період політичних трансформацій, що розпочався у Польщі наприкінці 80-х років XX сторіччя, був пов'язаний з адміністративно-територіальною реформою та відповідними змінами в законодавстві, що дали підстави для змін у системі освіти. Зокрема, у 1999–2000 роках у країні була змінена структура освітньої системи на локальному рівні (рівень гміни). Дошкільні заклади освіти, початкові школи (перші шість років навчання) та нижчі школи середнього ступеня (гімназії) були передані у відання органів місце-

© М. Поп'юк

вого самоврядування (гміни), які з тих пір здійснюють загальний контроль над функціонуванням шкіл на своїй території. Педагогічний контроль виключений із повноважень гміни. Його провадить куратор – керівник освітньої сфери на рівні воєводства [12, с.3]. Як зазначає Алла Василюк у статті "Реформи освіти у сучасній Польщі", Республіка Польща досягла високих показників розвитку завдяки тому, що польське суспільство краще і довше від українського готувалося до настання реформ. Значний внесок у цей процес був зроблений ще у 80-х роках XX сторіччя педагогами-науковцями і викладачами з "Учительської Солідарності" – активної і впливової частини відомого об'єднання опозиційних профспілок "Солідарність". За цей час більшість поляків дійшли висновку, що подолання кризи і прогрес неможливі без глибокого реформування всієї національної системи навчання і виховання [3, с.25].

Одним з авторів планів розвитку освіти, в тому числі початкової, був професор А. Яновський, котрий розробив обов'язкові заходи, які у процесі демократичних реформ має здійснювати кожна постсоціалістична країна для досягнення позитивних змін. Вони зводяться до таких принципів, як: децентралізація і демократизація управління освітою; підвищення автономії шкіл; громадський контроль за рішеннями міністерств, за розподілом коштів бюджету, за діяльністю закладів освіти; повна ліквідація монополії держави на створення програм і підручників; першочергова увага викладанню мов розвинутих країн; сприяння об'єднанню вчителів і викладачів та їхньому фаховому розвитку; введення предмета "Громадянська едукація" (Civic education) як незамінного засобу цивілізаційної компетентності.

Характерно, що Україна і Польща притримувалися подібних програм реформ, однак освітяни і керівники Республіки Польща були рішучішими і тому досягли значущих результатів. Серед причин цього – досконаліші закони та більший вплив педагогів-науковців на освітні реформи. У цьому контексті варто зазначити, що в Україні набагато гостріше відчувається проблема зв'язків початкової школи і науки [3, с.26]. Шестирічна початкова школа в Республіці Польща стала частиною польської системи освіти в 1999–2000 навчальному році. До цього навчання в основній школі тривало сім років [14, с.95]. Говорячи про стан тамтешньої початкової освіти, варто зазначити, що вона є обов'язковою для всіх учнів. Згідно зі статистичними даними Міністерства народної освіти і спорту нині в початковій школі навчаються 99% дітей. Цікаво, що перед вступом до школи діти проходять однорічну підготовку, яка була визначена обов'язковою відповідно до змін у законодавстві, проведених 2004 р. [12, с.4]. Початкова школа (zakladna szkola) в Польщі охоплює два етапи навчання: етап I – це 1–3 класи (діти віком від 7 до 9 років); етап II охоплює 4–6 класи (діти віком від 10 до 12 років). На сучасному етапі розвитку початкової освіти Польщі учні йдуть до школи у віці 7 років, однак, якщо батьки хочуть віддати дитину на навчання в 6 років, то вони можуть це зробити за погодженням із дирекцією школи та шкільним психологом [5, с.239].

Два етапи навчання, про йшлося, побудовані на принципах холізму, відповідно до якого вищою ціллю роботи школи є всебічний розвиток особистості, підготовка до життя у світі, що постійно змінюється. По-перше, це інтеграція виховних, дидактичних завдань із завданнями опіки. По-друге, це міжпредметна інтеграція, яка реалізується через пошук зв'язку між різними предметами навчання. Ступені інтеграції є різними для кожного етапу навчання. У 1–3 класах функціонує так зване інтегроване навчання, тобто такий спосіб організації дидактичного процесу, у якому не існує поділу на шкільні предмети. Зміст різних галузей поєднується навколо спільних тем. Заняття на цьому етапі проводить один учитель (окрім релігії). Не діє класово-урочна система: тривалість навчальних годин, їх перебіг, перерви підлаштовують до активності учнів [12, с.4]. Відповідно організовується і дидактичний простір – розміщення столів, умови для групової роботи, місце для відпочинку тощо. Обсяг навчального матеріалу пристосовують до досвіду дитини, а методи роботи базуються на притаманній цьому віковій активності. У 4–6 класах посилюється міжпредметна інтеграція, яка має три форми: навчання блоками, інтегрований предмет, "освітні стежки". Вдамося до стислої характеристики кожної з форм. Так, навчання блоками охоплює так званий гуманітарний блок, куди входять польська мова, історія та суспільство. Його суть полягає в об'єднанні матеріалу означених предметів у тематичні цикли. Деяку частину матеріалу, специфічну для певного предмету, розглядають окремо. За оптимальних умов блок має викладатися одним учителем, проте, зазвичай, за це відповідають історики та полоністи [12, с.5].

Зміст природничих предметів (географія, біологія та хімія) подається разом як один предмет "природа". Це так званий інтегрований предмет, який охоплює близькі за тематикою предмети. Предмет викладається одним учителем [6, с.70]. Усі вчителі втілюють у навчальну практику "освітні стежки". Це поняття являє собою реалізацію загальних тем, спільних для кількох предметів, або ж часткову реалізацію тем у межах окремих модулів. У початковій школі функціонують такі "освітні стежки": здоров'я, екологія, преса та читання, а також підготовка до життя в суспільстві. Окрім них, виокремимо "освітні стежки" гуманітарного блоку, природи та освіти, де учні початкової школи вивчають математику, іноземну мови, мистецтво та фізичну культуру. Аналізуючи сучасний стан початкової освіти в Республіці Польща, слід сказати, що на особливу увагу заслуговує система оцінювання учнів основних шкіл. Загалом вона поділяється на внутрішню і зовнішню оцінки. Внутрішню оцінку здійснюють безпосередньо вчителі в класі на основі вимог, визначених навчальними планами школи, і вона полягає в діагностиці навчальних досягнень учнів та їхньої поведінки. Оцінювання учнів відбувається відповідно до способу навчання. Поточна оцінка, а також оцінка, що підсумовує семестр або урок, носить форму описового оцінювання. Вона допомагає визначити рівень розвитку учня в усіх формах його активності [2, с.13]. Досягнення учнів оцінюють окремо з кожної теми, після чого вираховується семестрова та річна оцінки. Цікаво, що оцінювання

в 1–3 класах носить описовий, діагностичний характер, а, починаючи з 4 класу, вчитель визначає оцінку за шестибальною шкалою, де "1" – недостатньо, "2" – допустимо, "3" – достатньо, "4" – добре, "5" – дуже добре, "6" – відмінно. Для поточного оцінювання використовують форму, прийняту даною школою. Найчастіше школи вибирають числову форму або ж виставляють оцінки у вигляді балів. Окремо оцінюють поведінку учня: відмінно, дуже добре, добре, прийнятно, неприйнятно та неприпустимо. Таке оцінювання не повинно впливати на перехід до наступного класу, проте учні мають можливість складати іспит в тому випадку, якщо оцінка не задовольняє їх або їхніх батьків. Екзамен складають також учні, чиї результати не можуть бути оцінені через деякі причини, наприклад індивідуальна програма навчання, дистанційна освіта чи тривала хвороба [2, 14]. Що стосується зовнішнього оцінювання, то воно здійснюється регіональними комісіями експертизи та Центральною екзаменаційною комісією (Centralna Komisija Egzaminacyjna). Воно відбувається після закінчення основної школи (6 клас). Підсумком закінчення початкової школи є перевірка знань за допомогою контрольної роботи, метою якої є визначення рівня знань і умінь після закінчення двох етапів навчання. Оскільки контрольна робота носить лише діагностичний характер, то її результат не впливає на подальшу освітню кар'єру учня.

Контрольна робота базується на загальнопольських стандартах і є ідентичною для всіх учнів початкових шкіл. Перевіряються вміння учня читати, писати, розуміти, використовувати інформацію та знання на практиці. Контрольна робота опрацьовується Центральною екзаменаційною комісією та перевіряється зовнішніми екзаменаторами [2, с.14]. Крім системи оцінювання, на увагу заслуговує політика Міністерства народної освіти і спорту Республіки Польща в галузі початкової освіти. Варто зазначити, що школам у Польщі надано певну автономію у виборі навчальних планів та способів організації навчально-виховного процесу. Водночас Міністерство затверджує перелік навчальних планів для основної школи [7, с.4]. Описана нами організація процесу навчання учнів у польській початковій школі дає можливість зробити висновок про те, що така організація навчання покликана служити поступовому привчанню дитини до шкільних обов'язків та максимальному наближенню вмінь, які розвиває у дитини школа, до її досвіду. Йдеться про те, щоб реальність, яку учень розуміє як цілісність відповідно до етапу розвитку, на якому перебуває, не ділилася штучно на "шкільні предмети". Звідси максимальна інтеграція на I етапі (класи 1-3), а пізніше гуманітарний блок, інтегровані предмети та "освітні стежки" в 4-6 класах [5, с.240]. Говорячи про тенденції в реформуванні початкової школи, слід наголосити, що 1999 рік став роком радикальних змін. Унаслідок реформи освіти змінився підхід до її змісту: передача готових знань і зразків поведінки змінилася на користь процесів самоформування та самовиховання у житті. Особливий акцент було зроблено на розвиток творчої дитини [9, с.150]. За таких умов навчання в початковій школі стало особливим фундаментом, на який опирається подальший навчально-виховний процес. Для навчання дітей в основній школі у

Польщі було створено близько п'ятдесяти авторських програм, затверджених Міністерством народної освіти і спорту. При їх розробці взяли до уваги суспільну потребу у випускниках школи, людях, творчо мислячих і спроможних вирішувати життєві проблеми. Отже, такий випускник повинен стати активним і творчим у суспільстві.

Після проведення реформи освіти було змінено характер етапу навчання в 1–3 класах початкової школи. Введено систему інтегрованого навчання, яка дає дітям змогу побачити світ цілісно, а не уривчасто. Педагог, який керує потребами, часом і захопленнями дітей, повинен надихати й стимулювати різноманітні види активності в учнів. Праця вчителя повинна спрямовуватися на спонукання й активізацію пізнавальної діяльності учнів, розвиток їх творчої діяльності. В основі навчання має бути прагнення до творчої активності дітей у шкільному середовищі, відповідно підготовленому до нових завдань, а також необхідність ознайомити учнів з ухваленою системою цінностей і формування переконань про потребу їх дотримання в особистій поведінці [9, с.141]. У дидактично-виховному процесі реалізуються різні види активності: мовна, математична, природопізнавальна, пластична, музична, технічна й рухова. В авторських програмах перераховано види активності, що визначаються такими поняттями: мовне навчання, оздоровче або фізичне виховання. Заслуговує на увагу такий аспект у системі початкової освіти Польщі, як розробка наукових міркувань (програм) у галузі фізичного виховання. В їх основі лежить уявлення про гуманітарні основи фізичного виховання в інтегрованому навчанні. У Польщі склалася добре розроблена теорія фізичного виховання. Гуманізація фізичного виховання обумовлена пошуками польського соціолога Ф. Знавецького. Він першим звернув увагу на "культурну родовідну тілесної активності людини й соціальний характер дій", узалежнених її фізичним вихованням. Це започаткувало дослідження, які "розкривають різні (оздоровчі, корисні, естетичні, конкурентні) цінності тіла й суспільно визнані засоби їх реалізації" [5, с.239]. Гуманітарні основи фізичного виховання можна побачити у визначенні "початкової мети виховання", яка трактується, як зміни у свідомості людини шляхом створення відповідних відносин і уявлень, що визначають поведінку вихованця стосовно його "фізичної (тілесної) сфери", або ж "формування у вихованців відношення (уявлення і диспозицій розуму, емоцій і волі) до роботи над своїм тілом, здоров'ям, фізичною кондицією і красою". Наведені визначення доводять, що центральне місце в освітній фізичній діяльності посідає дитина [5, с.241].

Утім, процес фізичного виховання в інтегрованому навчанні у польській школі стикається з певними труднощами, однак керівники освітньої галузі все частіше звертають увагу на цю проблему. Основною перешкодою, окрім загальноєвропейських побоювань, є низька значущість фізичного виховання як одного з видів виховання, а також слабка підготовка викладачів молодших класів (у Польщі). Наукові дослідження, проведені в Польщі, свідчать, що фізичне виховання в молодших класах залишається осторонь від головної

освітньої мети, до нього ставляться як до менш важливого порівняно з іншими видами навчання, що реалізуються в інтегрованій освіті. Проаналізувавши стан початкової освіти в Польщі, можна зробити висновок, що тут важливе місце посідає інтеграція початкової освіти та її наближення до загальноєвропейських стандартів. Республіка Польща досягла істотних успіхів у процесі інтеграції до європейських стандартів освіти, оскільки освітні керівники своєчасно звернули увагу на проблеми в початковій школі та забезпечили зв'язок школи і науки. Також цікавим аспектом у початковій ланці освіти Польщі є ставлення до системи та принципів оцінювання учнів, що було запозичено з досвіду країн Західної Європи. Для України цей досвід є дуже важливим і актуальним з огляду на євроінтеграційні процеси в галузі початкової освіти.

1. Василюк А. Польська професійна педагогіка про компетентність вчителів // Шлях освіти – 1998. – №4. – С.20–22.
2. Василюк А. Польща і Україна: концептуальні підходи до реформування системи оцінювання (порівняльний аналіз) // Освіта і управління. – 2000. – Т. 4. – №3-4. – С.13–20.
3. Василюк А. Реформи освіти у сучасній Польщі // Шлях освіти. – 1999. – №2. – С.25–26.
4. Іванюк І. Міжнародна програма PISA як інструмент зовнішнього оцінювання учнів // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С.16–18.
5. Ляска Е. Тенденції змін у педагогіці початкової школи Польщі // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С.238–241.
6. Ляшенко О., Лодзінська Е. Польська школа на порозі реформ // Рідна школа. – 1999. – №10. – С.70–71.
7. Савченко О. Базова освіта для всіх / регіональний форум у Варшаві / // Освіта України. – 2004. – березень – С. 4–5.
8. Смірнова-Трибульська Є. Структура та зміст інформаційної освіти у Польщі // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001. – №6. – С. 47-50.
9. Струтинський В. Політичні та морально-етичні передумови трансформаційних процесів у польському суспільстві // Політологічні та соціологічні студії: Зб. Наукових праць. – Тернопіль, 1999. – С. 139-153.
10. Тазбира Я. Польские гуманитарные науки в XXI веке, угрозы и шансы // Словяноведение. – 2001. – №3. – С. 49-58.
11. Шльосек Ф. Реформа системи освіти в Польщі // Шлях освіти. – 1998. – №3. – С. 20-23.
12. Щербаченко В. Громадські заклади освіти, або як зберегти освітню мережу у сільській місцевості: польський досвід // Права людини.–2005.–№30.– С. 2-6.
13. Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (tekst jednolity: Dz.U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572).
14. Ustawa z dnia 8 stycznia 1999r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. (Dz.U. z 1999r. Nr 12, poz.96).
15. Ustawa z dnia 29 sierpnia 2005r. o Funduszu im. Komisji Edukacji Narodowej. (Dz.U. z 2005r. Nr 167, poz. 1400).

The modern state of primary school of Poland is exposed in the article. Maintenance of educational reforms in a country, which was instrumental in upgrading education and integration of Poland to European educational space, is analyzed. Maintenance of an educational-educate process is exposed at primary school of The Republic of Poland.

Key words: *educational paths, evaluations, reformations, development of personality, intersubject integration.*

УДК 37.013.42:06.011:061. 213
ББК 66.75

Юрій Поліщук

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАНЬ В УКРАЇНІ (XIX – поч. XX ст.)

У статті проаналізовано вплив соціально-педагогічної діяльності молодіжних гуртків і товариств XIX – поч. XX століть на процес соціалізації і формування національної самосвідомості молодого покоління.

Зокрема доведено, що громадські молодіжні об'єднання є важливим учасником процесу соціалізації молодого покоління. Проте дослідження їх у зазначеному контексті знаходиться у зародковому стані.

***Ключові слова**: громадські молодіжні об'єднання, соціалізація, соціально-педагогічна діяльність, національна самосвідомість.*

Вивчення проблеми зародження і становлення українського молодіжного руху в XIX – на поч. XX століть засвідчує, що в основі формування теоретико-методологічних засад діяльності громадських молодіжних об`єднань в Україні покладено національну ідею. Суспільно-політичні процеси, що відбуваються впродовж останніх п'ятнадцяти років в країні привели до значних змін у житті суспільства. З одного боку продовжується формування нової його структури, а з іншого – якісно змінюються складові частини суспільства, органічною частиною якого є національний молодіжний рух. У ході становлення правової демократичної держави громадські молодіжні об`єднання набувають принципово нової якості, стають іншими як за формами, так і за змістом своєї діяльності. Необхідність осмислення суті діяльності сучасних молодіжних організацій висуває на перший план і проблему історико-педагогічного дослідження та аналізу діяльності молодіжних гуртків і товариств зазначеного періоду як теоретико-методологічної основи організації соціально-педагогічної діяльності громадських молодіжних об'єднань початку XXI століття.

Вивчення накопиченого у XIX – на поч. XX століть соціально-педагогічного досвіду формування національної самосвідомості молодіжними товариствами і гуртками дозволяє визначити загальні підходи до осмислення ролі та значення діяльності сучасних громадських молодіжних об'єднань у процесі формування національної самосвідомості молодого покоління. Необхідно підкреслити, що реалії сьогодення вимагають від активу громадських молодіжних об'єднань постановки і вирішення нових завдань, пошуку як більш ефективних форм залучення юнаків і дівчат до спілок молоді, так і вдосконалення внутрішньоспілкової роботи з ними. Перетворення молодіжного руху на важливий інститут соціалізації молоді висуває на порядок денний необхідність удосконалення діяльності як самих молодіжних організацій, так і форм їхньої взаємодії з соціальним оточенням, підвищення соціально-педагогічної значущості впливу спілок молоді на різні групи юнаків і дівчат. Відповідно, особливо актуальною постає проблема комплексного психолого-педагогічного дослідження й осмислення сутності соціальної та виховної діяльності сучасних громадських молодіжних об`єднань, їхнього місця і ролі як у процесі соціалізації підростаючого покоління, так і в національній системі виховання. Перші таємні гуртки української молоді починають виникати в середині XIX століття. "У Тернополі таємну молодіжну Громаду заснував 1863 року М. Чачковський. Громада зосереджувалась на культурно-патріотичній діяльності. Тому в державній гімназії не вчили в той час, ані української мови, ані історії, члени Громади здобували знання шляхом самоосвіти. Вони читали твори Т.Шевченка та інших українських письменників, влаштовували доповіді" [8, с.456]. "У 1870 році в Тернополі група учнів "Руської гімназії ім. Франца Йосипа створила "Драгоманівську громаду". Члени громади вивчали історію України, читали твори Т.Шевченка, влаштовували національні свята. Громада ставила перед собою завдання виховувати молодь в дусі національної ідеології, формувати на борців за українську справу" [8, с.457].

Таємний гімназійний гурток у Коломиї був створений у 1887 році. Гурток мав у своїй таємній бібліотеці понад 300 українських книг і часописів. Члени гуртка мандрували кожної неділі навколишніми селами, читали селянам книжки, пропагували українську ідею [9, с.21]. Значне число молодіжних товариств функціонувало у Станіславі. Про роботу одного з них ми дізнаємось із опису О. Терлецького "Галицько-руське письменство 1848–1865 рр.". На установчих зборах було визначено основну суть майбутньої соціально-педагогічної діяльності товариства: "Завданням гуртка було плекати рідну мову, поширювати та підтримувати українську пресу, літературу, вивчати історію України, створити бібліотечку українських книжок. Члени гуртка вели активну культурно-освітню роботу із сільською молоддю, читали їм українські книжки, пропагували національну ідею" [9, с.21–22]. Важливу роль у соціально-педагогічному та організаційному самовизначенні львівського студентства відіграло молодіжне товариство "Дружній лихвар". Великого значення товариство надавало поширенню серед української молоді національної періодики, зокрема таких видань як "Мета", "Русалка", "Русь" [9, с.24]. За головування в товаристві В. Коцівського (1881–1882 рр.) його назву було змінено на "Академічне братство". Товариство влаштовувало доповіді, провадило просвітницьку діяльність, організовуючи для просвітницькі "мандрівки" по всій Галичині, під час яких навчали селян грамоті, читали їм газети та журнали. Його члени започаткували навіть власну видавничу діяльність. У 1881 році "Братство" видало "Антологію Руську" [9, с.24].

У цій роботі "Академічне братство" активно співпрацювало із студентським молодіжним товариством Віденського університету "Січ". Один із спільних просвітницьких походів розпочався в м. Тернополі 2 серпня 1885 року і проходив через всю Галичину. У багатьох населених пунктах на шляху ентузіастів просвітницької справи були створені місцеві комітети, з якими узгоджувалася програма для кожного дня перебування членів товариства. Окрім звичної просвітницької роботи, студенти давали для сільської молоді невеличкі концерти [10, с.34]. На території Австро-Угорської імперії існували й інші молодіжні студентські об`єднання. Зокрема, засноване у Відні 1867 року

© Ю. Поліщук

студентське товариство "Січ" відіграло важливу роль у формуванні теоретико-методологічних засад соціально-педагогічної діяльності українського молодіжного руху. Товариство "скликало щосуботи зібрання своїх членів, влаштовувало вечірки, дискусії та Шевченківські свята, обговорення книжок, вистав тощо" [9, с.45]. Одним із закордонних міст, де активно функціонували українські молодіжні товариства, було м. Краків. Перші прояви організованого студентського життя у м. Кракові сягають 1888 року. На той час у Краківському університеті навчалося близько 60 представників української молоді. Вони були об'єднані в "Медичну громаду". У 1897 році "Медичну громаду" було перейменовано в "Академічну громаду". Пов'язано це із тим, що до її складу було прийнято українських студентів з інших вузів м. Кракова. Василь Стефаник, який був у свій час членом "Академічної громади", розповідав у своїх спогадах: "До "Академічної громади" ми сходилися щовечора, читали часописи, дискутували, декламували вірші й співали українські пісні. У 1898 році створили театральний гурток, члени якого давали вистави українською мовою [15, с.9].

Розвивався студентський рух і на Буковині. "Перше українське студентське товариство постало в Чернівцях одразу після заснування там університету 1875 року. 20 жовтня товариство отримало назву та затвердило статут. Назва спілки звучала так: "Общество русскихъ академиковъ "Союз" в Черновцах" [11, с.12]. Молодіжне студентське товаритсво "Союз" мало чотири категорії членства: "Дійсні члени, члени-засновники і особи, що сприяли "Союзові". До виховних акцій і заходів, які проводив "Союз", насамперед, варто віднести влаштовування вечорниць, на яких лунали українські пісні, козацькі думи, вірші, виголошувались реферати з історії України. На вечорниці, окрім членів спілки, приходило багато старших людей, неспілкова молодь. Отже, зазначені заходи мали виразний соціально-педагогічний характер, сприяли вихованню любові та пошани до духовно-культурної спадщини українського народу, формуванню національної самосвідомості не лише в молоді, а й у представників старшого покоління. При "Союзі" діяли студентський хор і театральний гурток. Хор часто виступав по селах, сприяючи пробудженню у сільської молоді інтересу до національної культурної спадщини. Крім цього, члени "Союзу" регулярно виступали по селах перед молоддю з доповідями, театральними виставами українською мовою, створювали читальні, готували з сільських молодих людей бібліотекарів та допомагали формувати читальні-бібліотеки. 1880 року при "Союзі" було засновано літературно-історичний гурток, який поставив собі за мету поглиблювати знання своїх членів, а також сприяти ліквідації неписьменності серед селян [15, с.27].

Починаючи з 1891 року, соціально-педагогічна діяльність "Союзу" значно активізувалася, зросло й число його членів. З ініціативи лідерів товариства було відновлено роботу "Наукового гуртка", зросло число прочитаних перед неспілковою молоддю і представниками старшого покоління рефератів на теми про українську мову, історію та літературу. З 1893 року "Союз" став

співвидавцем "Бібліотеки для руської молодіжі" [9, с.31]. З нагоди десятої річниці свого існування "Союз" видав часопис "Буковинський альманах". Власне, ювілейне свято відбулося у Чернівцях 3 серпня 1885 року у формі студентського з'їзду. На нього прибули представники молодіжних товариств з усієї України. На той час бібліотека товариства мала 219 українських книжок, а в читальні нараховувалося більше 30 часописів. Усім цим літературно-публіцистичним часописом могли користуватися не лише члени "Союзу", а й інші студенти, а також гімназисти [13, с.28–29]. "Союз" був не єдиним студентським об'єднанням на Буковині. 27 жовтня 1902 року було створено нове молодіжне товариство "Січ". До важливих акцій цієї спілки варто віднести участь у відкритті пам'ятника І.Котляревському в м. Полтаві 1903 року та сприяння сільській молоді у створенні свого молодіжного товариства "Січ". При академічному товаристві "Січ" існували студентський хор та драматичний гурток, які виступали з виставами і концертами по селах. Увагу до себе привертає і видавнича діяльність спілки. Так, з підтримки відомих громадських діячів Буковини М.Кордуби та Я.Веселовського "Січ" видала бібліотеку та гумористичний часопис "Січове слово" (1904 р.). При товаристві діяла найбагатша на всю Буковину бібліотека [13, с.59].

Помітну роль у житті української молоді Буковини також відігравали студентські корпорації "Запороже" та "Чорноморе". Устрій молодіжних корпорацій був насичений козацько-лицарським романтичним духом і відповідною атрибутикою (Генеральна рада Козацька, кіш, присяга, побратимство, герби, девізи тощо). Відзнакою корпорації був герб у вигляді щита, девізу і власних кольорів. Так, корпорація "Запороже" мала девіз "Борімося – поборимо!" і малиново-біло-золоті кольори. Корпорація "Чорноморе" – синьо-золоті барви і девіз "Честь – Україна – товариськість!". На відповідних урочистостях кожний член спілки мав право носити корпоративний святковий набір з певними відмінностями, що диктувались неоднаковим статусом членів корпорацій. Члени корпорацій поділялись на *звичайних членів*: юнаки, "козаки", неактивні "козаки", "батьки" і *надзвичайних*: "почесні батьки", допомагаючи члени і "конкнайпанти". До останніх належали гімназисти, які за своїм соціальним статусом і віком не могли стати членами корпорацій, але виявляли бажання брати участь в її акціях та заходах. Після двох семестрів навчання кожний юнак повинен був скласти перед спеціальною комісією "козацький іспит". Він складався з українознавчих дисциплін: історії і географії України, української літератури, знання статуту, правильника і кодексу честі товариства, правил двобою на шаблях та українських пісень. У разі офіційного переведення до стану "козаків" юнак ще складав присягу на кольорах корпорації.

Зазначені товариства велику увагу приділяли фізичному вихованню своїх членів. Звертаючись до виховних традицій козацтва, члени товариства активно загартовували своє тіло, прагнули перейнятися "козацьким духом". Отож спортивні вправи і загартувальні процедури відігравали у виховній системі корпорацій значну роль. На схожих соціально-педагогічних засадах виховува-

лись і члени "Чорноморе". В.Леник охарактеризовуючи виховну діяльність молодіжного об`єднання зазначив: "Старшина корпорації прагнула виховувати своїх членів як гідних і чесних українських громадян; надавати всебічну моральну, культурну та матеріальну допомогу своїм членам; вести боротьбу за культурні й політичні права українського народу; боротися проти денаціоналізуючих впливів чужинців" [9, с.90]. Окрім корпоративних акцій і заходів, "Запороже" та "Чорноморе" здійснювало значну соціально-педагогічну діяльність за межами університету. При товариствах функціонували студентські театральні гуртки і хор, які часто виїздили із своїми концертами і виставами в села. Вони також брали участь у створенні в селах осередків молодіжного об`єднання "Січ", читалень та кас ощадності, а чернівецькій робітничій молоді допомогли заснувати власні молодіжні організації під назвами "Гайдамаки" і "Довбуш" [6, с.78–79]. "При обох корпораціях існували і передстудентські організації, так звані прокозацтва або профукції, які гуртували учнів старших класів гімназій та виховували їх в національному дусі. Ці організації були таємними, що безумовно підвищувало їхній авторитет і силу виховного впливу на молодіжний загал. Кожний член мав псевдо, оскільки шкільна адміністрація забороняла учням належати до цих товариств. Учнівські прокозацтва мали свої відзнаки, такі ж як у членів корпорацій, але із зеленими краями, свій герб і свій девіз. Їхні статути і правильники були написані на взірець студентського "козацтва" [13, с.76].

Варто підкреслити, що студентські товариства і громади прагнули до організаційного єднання та координації своєї діяльності. Зокрема, це відбувалося у формі студентських з`їздів. Перший студентський з`їзд отримав назву "З'їзд руських академіковъ Галичини і Буковини". Відбувся він 15 вересня 1880 року [3, с.51]. 7 листопада 1909 року у Львові було скликано черговий студентський з'їзд, в якому взяли участь делегації всіх студентських товариств Австро-Угорської імперії. Важливо відзначити і присутність на ньому представників українського студентства із Наддніпрянської України. З'їзд проголосив створення "Союзу українського студентства" [5, с.81]. Виходячи з того, що діяльність "Союзу" мала проводитися через комісії, на з'їзді їх було створено п`ять: *організаційну, драматичну, просвітницьку, звітну і видавничу.* До "Союзу" увійшли такі молодіжні об'єднання: "Січ" і "Союз" з м. Чернівців. "Січ" з м. Відня, "Бандурист" та "Академічна громада" з м. Львова [5]. З моменту створення Головна рада "Союзу" розгорнула значну соціально-педагогічну діяльність: організовувала педагогічні читання, розповсюджувала українські книжки, розсилала по селах для виступів із рефератами перед сільською молоддю своїх членів. За перших три місяці (грудень–лютий 1909–1910рр.) студенти із "Союзу українського студентства" відвідали 16 сільських і міських читалень та розповсюдили 4027 українських книжок [5, с.82].

У 1911–1912 роках представники "Союзу" 586 разів виступили з рефератами перед робітничою і сільською молоддю Галичини та Буковини, а також влаштували для неї 48 аматорських вистав. З 1913 року при "Союзі"

розпочала свою діяльність "Просвітницька секція", а також секція "Українського слова" імені М.Драгоманова [18, с.72]. У другій половині XIX століття серед студентства поширився рух за створення "земляцтв", тобто студентських громад за територіально-національною ознакою, "для самодопомогової і культурної праці". Поширеним це явище стало і серед українського студентства. Низка українських студентських земляцтв (полтавське, волинське, катеринославське, малоросійське та ін.) були створені у Санкт-Петербурзі, Москві, Києві, Одесі та Харкові [16, с.35]. Грунтовну характеристику діяльності українського студентського земляцтва в Москві подав професор Титаренко у серії статей, що були надруковані у часописі "Шляхи Перемоги" (Мюнхен). Автор повідомляв, що осередки українського студентства існували в кожному вищому навчальному закладі Москви. Усі вони були об`єднані в єдине українське земляцтво. Ядром його була студентська громада Петрово-Розумовської рільничої академії. Студентські товариства влаштовували численні заходи культурологічно-освітнього характеру, активно формували національну самосвідомість [9, с.74].

Українське студентське земляцтво діяло і в Санкт-Петербурзі. "У Петербурзі діяв студентський гурток в роках 1883–1888. Гурток мав широку культурно-виховну програму діяльності, в якій, зокрема, було передбачено організацію недільних шкіл для ліквідації неграмотності серед робітничої молоді" [9, с.75]. Аналізуючи проблему зародження теоретико-методологічних засад соціально-педагогічної діяльності українських молодіжних об`єднань, необхідно особливу увагу звернути на другу половину XIX – поч. XX століть, які були бурхливим часом в житті української студентської молоді з Наддніпрянської України, зокрема у пошуку нових шляхів самовизначення у просвітницькій, культурологічній і виховній роботі. Одним із проявів соціально-педагогічної активності студентських гуртків стало відкриття недільних шкіл для неписьменних. Зокрема у повідомленні попечителя Київського навчального округу йшлося про те, що студенти Київського університету "... з погляду людинолюбства виявили готовність займатися у святкові дні безкоштовним елементарним навчанням дітей робітничого класу" [14, арк.2]. Важливо підкреслити й той факт, що навчання велося українською мовою, окрім грамоти й арифметики викладалась історія України, читались твори українських письменників і поетів.

Підтвердження зазначеної діяльності знаходимо й у інших джерелах. Зокрема, в Розпорядженні попечителю Київського навчального округу про прийняття заходів щодо боротьби зі студентськими гуртками в університеті вказувалося на існування у Київському університеті студентських гуртків, кас взаємодопомоги, студентського суду. Окремо виділявся студентський гурток, члени якого навчали грамоті селян. Гуртком було відкрито чотири класи для селянської молоді [12, арк.6–7]. Аналізуючи означену проблему, С.Черкасова підкреслює, що "основною діяльністю українських студентських громад була національно-просвітницька діяльність. Члени громад активно і наполегливо вивчали історію України, етнографію. Основними формами діяльності громад

були заслуховування та обговорення рефератів з національних питань, організація недільних шкіл, друкування та розповсюдження літератури українською мовою, підручників…" [17, с.67]. Є матеріали й інших науковців, які вказують на педагогічний та просвітницький характер діяльності студентських громад. "Педагогічний і національно формуючий напрями були основними у діяльності гуртків студентів-недільників, робота яких була спрямована на організацію та відкриття недільних шкіл (60-рр. XIX ст.)" [2, с.13].

Отож проблема становлення і розвитку українського молодіжного руху в XIX – на поч. XX століть значною мірою вже досліджена. Однак вивчення питання формування його соціально-педагогічного потенціалу, а також впливу на процес формування національної самосвідомості все ще перебуває в статусі неопрацьованих проблем, і на наш погляд, потребує окремої розвідки. Беручи до уваги матеріали науковців, результати власного дослідження, ми здійснили спробу опрацювання та осмислення теоретико-методологічних засад соціально-педагогічної діяльності молодіжних товариств, які діяли у XIX – на поч. XX століть. Насамперед, необхідно відзначити прагнення студентської молоді до саморозвитку, самореалізації і самовиховання, яке відбувалося у формі об'єднання в гуртки і в ході певної діяльності, що мала в основному просвітницький і культурологічний характер. У ході цієї діяльності члени гуртків працювали над самоосвітою, підвищенням свого загальноосвітнього і культурного рівня. На нашу думку, це була нижча форма соціально-педагогічної діяльності зазначених формувань. По мірі накопичення певного багажа знань, а також оформлення організаційних форм частина об'єднань виходила на вищий рівень соціально-педагогічної діяльності. Відбувалось це у двох формах: *по-перше,* як просвітницька робота по ліквідації неписьменності, і, *по-друге,* як поширення і ознайомлення українського населення (селяни старшого віку, сільська і робітнича молодь) з духовно-культурною спадщиною українського народу.

Таким чином, ми вважаємо, що процес становлення соціально-педагогічного потенціалу українського молодіжного руху означеного періоду визначався такими чинниками:

– антидемократичним станом суспільства;

– відсутністю соціально-економічних і соціально-педагогічних умов для вільного і гармонійного саморозвитку юної особистості;

– ущербним станом інститутів соціалізації і соціального виховання молодого покоління;

– бажанням молодого покоління через ознайомлення з духовно-культурною спадщиною українського народу реалізувати своє право на формування національної самосвідомості.

Означені чинники в поєднанні з прагненням молоді до самостійності та самодіяльності стали вирішальними у виникненні молодіжних громад і товариств, в становленні та розвитку соціально-педагогічного потенціалу українського молодіжного руху. Сутність самодіяльності останнього, як засвід-

чують результати дослідження, полягає у спробі частини молоді створити власний інститут соціалізації молодого покоління. Як свідчать виявлені нами та іншими дослідниками (І.Андрухів [1], В.Головенько [4], В.Леник [7–9] та ін.) матеріали, діяльність молодіжних громад і товариств була спрямована не тільки на власну соціалізацію і формування національної самосвідомості, але й мала виразне соціально-педагогічне забарвлення, спрямоване на участь у русі з ліквідації неписьменності не лише серед молоді, а й серед старшого покоління, а також у піднесенні національної свідомості і самосвідомості широких народних мас, прагнення ознайомити їх з духовно-культурними надбаннями українського народу.

1. Андрухів І.О. Виховна діяльність українських молодіжних товариств у Галичині (1894–1939 рр.): Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Івано-Франківськ, 1997. – 197 с.
2. Ашевский С. Русскос студенчество в эпоху шестидесятых годов (1855–1863) // Современный мир. – 1907. – №6 – С.13.
3. Витанович І. Чужинці – приятелі України на шляху наукової і громадянської праці Зенона Кузели. – Париж-Нью-Йорк-Мюнхен-Торонто, 1962. – С.51.
4. Головенько В.А. Український молодіжний рух у XX столітті: Дис. … канд. істор. наук: 07.00.02. – К., 1995. – 224 с.
5. Донцов Д. Сучасне політичне положення нації і наші завдання. - Львів, 1913. – С.81–82.
6. Квітковський Д., Бриндзан Т., Жуковський А. Буковина. Її минуле й сучасне. – Париж-Філадельфія-Детройт, 1956. – С.78–79.
7. Леник В. Українська організована молодь і відродження нації // Авангард. Журнал української молоді. – Брюссель, 1969. – Ч.2. – С.137–141.
8. Леник В. Перші вияви організованости української молоді // Авангард. Журнал української молоді. – Брюссель, 1970. – Ч.6. – С.456–457.
9. Леник В. Українська організована молодь. – Мюнхен–Львів, 1994. – С.21, 22, 24, 31, 45, 74, 75, 90.
10. Молодь і просвітництво // Запорожець: Віденський січовий альманах. – Відень, 1910. – С.34.
11. Общество русскихъ академиковъ в Черновцах // Буковинський альманах. – Чернівці, 1885. – С.12.
12. Предписание попечителю Киевского учебного округа о принятии мер по борьбе со студенческими кружками и объединениями в университете. – Центральний державний історичний архів України (ЦДІА України), ф.707, оп.261, спр.3, арк.6–7.
13. Сімович В. Розвиток студентського життя в Чернівцях. – Львів, 1908. – 175 с.
14. Сообщение попечителя Киевского учебного округа Киевскому генерал-губернатору об открытии в Киеве воскресной школы, 1859. – ЦДІА України, ф.442, оп.809, спр.179, арк.2.
15. Стефаник В. Про Ясне Минуле. – Краків, 1931. – С.9, 27.
16. Субтельний О. Україна: історія. – К.: Либідь, 1991. – С.35.
17. Черкасова С.О. Просвітницько-педагогічна діяльність студентських громадських організацій університетів України (др. пол. XIX – поч. XX ст.): Дис. …канд. пед. наук: 13.00.01. – Харків, 2001. – С.67.
18. Шах С. Львів – місто моєї молодості. – Мюнхен, 1956. – С.72.

In the article the influence of the social and pedagogical activity of youth associations and societies in the XIX –. XX centuries on the process of socialization and forming of national consciousness of the young generation is analysed.

In particular it is proved, that public youth associations are the important participant of the process of socialization of the young generation. However the research of them in the noted context is in the embryonic state.

***Key words**: public youth associations, socialization, social and pedagogical activity, national consciousness.*

УДК 37: 374.3(477.8)
ББК 74.200.5

Лариса Сливка

ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАХІДНО-УКРАЇНСЬКИХ ГРОМАДСЬКИХ ТОВАРИСТВ З ВИХОВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ (МІЖВОЄННА ДОБА XX СТОРІЧЧЯ)

У статті окреслено головні тенденції та здобутки в діяльності українських громадських товариств ("Відродження", "Пласт", "Просвіта", "Українське гігієнічне товариство", ін.) на західноукраїнських землях у сфері виховання здорового способу життя дітей та молоді упродовж 1919–1939 рр. Найширше розкрита ця праця у діяльності зазначених інституцій у Галичині, менше – на Волині, Закарпатті, що пояснюється історичними умовами розвитку.

У фарватері руху тверезості, який активізувався за міжвоєнної доби, було товариство "Відродження".

***Ключові слова:** українські громадські товариства, виховання здорового способу життя, "Відродження", "Пласт", фізичне виховання, антиалкогольний рух.*

У державних освітніх документах ("Концепція національного виховання дітей та молоді у національній системі освіти", "Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті" та ін.) наголошено, що модернізація освітньої галузі, яка відбувається в державі, має на меті створення умов для особистісного розвитку кожного громадянина України. Одним із шляхів досягнення цієї мети є виховання в дітей і молоді відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей як до найвищих суспільних та індивідуальних цінностей, впровадження активних форм формування, збереження і зміцнення індивідуального здоров'я, формування через освіту здорового способу життя.

Усі ми хочемо бачити дитину розумною, сильною, здоровою. На жаль, статистика стану здоров'я школярів сьогодні є досить невтішною. За даними Міністерства охорони здоров'я України, 90% усіх підлітків мають відхилення в загальному стані здоров'я. Із них 20% мають по два та більше захворювань [5, с.1]. Велике занепокоєння викликає подальше зниження віку дітей, схильних до вживання алкоголю, тютюнопаління та наркоманії, зокрема дітей 8–10 років. Отож проблема виховання здорового способу життя школярів сьогодні, в умовах національного відродження, перебуває в центрі уваги вітчизняних науковців. Так, ґрунтовно досліджували це питання О. Вакуленко, Г. Власюк, Ю. Гавриленко, О. Дубогай, О. Жабокрицька, С. Жупанін, С. Кириленко, С. Кондратюк, В. Кузь, С. Лапаєнко, О. Леонтьєва, О. Мельник, С. Свириденко, А. Турчак, які розглядали питання змісту, форм і методів виховання здорового способу життя учнів у навчально-виховному процесі школи, в позаурочній і позашкільній роботі з дітьми та молоддю тощо. Однак ретроспектива цієї проблеми не досліджена. Водночас, зазначимо, що в теорії і практиці виховання здорового способу життя є чимало напрацювань минулого. У контексті пошуку шляхів зміцнення здоров'я молоді та прищеплення їм навичок безпечної для здоров'я поведінки великий пізнавальний інтерес і практичне значення набуває досвід діяльності українських громадських інституцій у Західній Україні за міжвоєнної доби XX сторіччя. Йдеться про товариства "Відродження", "Просвіта", "Рідна школа", молодіжні організації та інші. У сучасній українській історичній та історико-педагогічній науці є чимало напрацювань щодо дослідження діяльності громадських організацій цього періоду (І. Андрухів, Г. Білавич, Д. Герцюк, О. Добржанський, М. Євтух, Т. Завгородня, І. Куляк, З. Нагачевська, О. Любар, Г. Савчук, М. Стельмахович, Б. Ступарик, Б. Трофим'як та ін.). Зокрема, ученим Б. Савчуком досліджено діяльність українських громадських товриств у Галичині ("Відродження", "Пласт", "Союз українок", ін.), проте ґрунтовної праці щодо цілісного вивчення здоров'яформуючої та здоров'япідтримуючої діяльності цих об'єднань не виявлено.

З огляду на це метою нашої статті є розкрити головні тенденції та здобутки в діяльності українських громадських товариств на західноукраїнських землях у сфері формування здорового способу життя дітей і молоді впродовж 1919-1939 рр. Зазначимо, що масові товариства вирішували не лише загальнонаціональні проблеми у крайовому масштабі, але й розв'язували специфічні завдання культурно-освітньої сфери, зокрема сприяли здоров'язбереженню українського народу. Можна з упевненістю сказати, що у діяльності цих об'єднань склалася ціла система виховання культури здоров'я. Чи не найбільш вагомою та плідною була діяльність українських організацій з антиалкогольного руху. За міжвоєнного періоду піднесення і характер руху тверезості зумовлювався політикою Польщі в цій царині. Горілчані й тютюнові вироби були монополією держави і становили майже третину бюджетних надходжень. Дослідники зазначають, що українці краю щороку пропивали близько 400 млн. зл. [3. – 1930. – Ч.3. – с.2]. Зважаючи на загальні злидні, ці кошти могли бути спрямовані на розбудову різних сфер національного життя. Натомість через посилення пияцтва загострювалася соціальна напруженість. Так, на цьому ґрунті в Галичині скоювалася третина злочинів. Пияцтво створювало свого роду "фатальне замкнене коло", коли на купівлю міцних напоїв витрачалися величезні кошти, які замість зміцнення економічного та культурного потенціалу народу, навпаки, підривали його матеріальне становище та негативно позначалися на моральному і фізичному здоров'ї [13, с.65].

© Л. Сливка

Українські громадські об'єднання виступили головними чинниками в боротьбі з цим лихом, що через важкі соціальні умови та державну політику Австрії, а особливо Польщі, набрало великих масштабів, підривало здоров'я й збільшувало смертність українського народу Галичини. У фарватері цієї боротьби стало товариство "Відродження". Прикметно і знаково є те, що воно постало за ініціативи вчителя О. Гарасевича. Товариство "Відродження" стало продовженням традицій організації місій і братств тверезості, інших форм діяльності, які у XIX ст. проводило греко-католицьке духовенство. Ставлячи за мету сприяти духовному й матеріальному відродженню народу через впровадження цілковитого утримання від вживання міцних напоїв і тютюну, воно засвідчило перехід українського антиалкогольного руху на світську основу. Після складання "обіту" повною мірою цих засад мали дотримуватися "дійсні члени", а "прихильниками" ставали особи, що їх "схвалювали" [7, с.77]. Складання "обітниці" переважно виголошували публічно, а іноді подавали за особистим підписом у формі "заяви". Наводимо її типовий текст, який серед архівних та інших матеріалів зустрічається в різних варіантах: "Вважаючи протиалкогольну ідею необхідною для піднесення духовного, фізичного, економічного і культурного розвитку, прирікаю і слово честі даю, що не тільки сам не буду вживати алкогольних напитків (горілки, пива, рому, вина й інших) і по можливості буду здержуватися від куріння тютюну, але словом і ділом буду ширити між своїм окруженням протиалкогольну і протинікотинову ідею" [4]. Вочевидь, що сам вступ до "Відродження" для кожної особи був усе-таки більш відповідальним кроком, аніж, наприклад, членство у "Просвіті", "Рідній школі" чи іншому культурно-освітньому товаристві. Він свідчив, насамперед, про бажання бути здоровим самому і пропагувати здоровий спосіб життя серед інших. Істотний поштовх піднесенню руху тверезості та його розгортанню у загальнонаціональному масштабі дав проведений 24 вересня 1929 р. під патронатом "Просвіти", "Рідної школи" та "Відродження" другий Просвітянський конгрес у Львові. Усі громадські інституції – "Просвіта", "Луг", "Сокіл", студентські та інші – зобов'язувалися улаштовувати культурно-освітні та розважальні заходи без вживання алкогольних напоїв.

Важливим напрямом діяльності в цій царині стали плебісцити за ліквідацію корчем – головних розсадників пияцтва. У 20-х роках минулого сторіччя завдяки масштабній агітаційній та організаторській праці українських громадських організацій на чолі з "Відродженням" плебісцити відбулись у 402 українських громадах, із них 75% – у 1928-1930 рр. На Волині цю кампанію очолила "Просвіта" за підтримкою галицьких інституцій. Наприклад, на Горохівщині "Просвіта" провела плебісцити в 23 селах [14, с.89]. Після президентського указу від 1934 р., який повністю скасував право на проведення плебісцитів, акценти в українському русі тверезості переносяться на просвітницько-пропагандистську діяльність. Уже 1931 р. пройшла перша хвиля антиалкогольних віч, де ухвалювали резолюції про необхідність улаштування "безалкогольних" культурно-освітніх заходів та

переведення кооперації на виробництво безалкогольних напоїв. З 1932 р. за прикладом європейських країн лютий став відзначатися в Галичині як місяць боротьби з пияцтвом. Як свідчать звіти т-ва "Відродження" за 1931-1937 рр., воно провело 132 антиалкогольних та антинікотинових курсів, що мали по 25-75 учасників. Ці ж джерела доносять факти, коли після таких заходів до 70% слухачів кидали палити [3. – 1934. Ч.3. – с.45-46]. Справжнім "катехизисом" боротьби з пияцтвом став підручник педагога, громадсько-просвітнього діяча І. Герасимовича "Геть з алкоголем і коршмами" (Львів, 1930). Окрім того, випускали настінні та "кишенькові" "відродженські" календарі, перед Різдвом та Великоднем масово поширювали листівки "Рідної школи" з гаслами: "Святкуймо без алкоголю!", "За загальну тверезість!" і под. Широкою популярністю користувалися читанки, збірки поезій, драматичних творів відповідного змісту. До 1939 р. товариство "Відродження" видало близько 1070 тис. примірників різної антиалкогольної літератури. "Відродження" також стимулювало розгортання антиалкогольної кампанії в пресі. У багатьох українських виданнях існували "антиалкогольні сторінки".

Досить жваво проводила антиалкогольну пропаганду горохівська "Просвіта" на Волині у 1929–1930 рр.: в селах читалися лекції на дану тематику, висилалися обіжники до філій, під впливом місцевих просвітян почали виникати комітети проведення антиалкогольних плебісцитів, а декілька громад ухвалили рішення про знесення на їхніх територіях корчем [11, с.68]. Показовим є досвід антиалкогольної і протинікотинової пропаганди, яку провадили у гімназіях та ліцеях "Рідної школи", де одним з основних принципів виховної роботи у цьому напрямі було правило, за яким гімназійна молодь не повинна була бачити свого вчителя з чаркою у руці [1, с.120]. Виховуючи у такому дусі молодих людей, педагогічний колектив учив їх мати усвідомлену індивідуальну установку щодо необхідності ведення способу життя, сприятливого для здоров'я, тому що "людина тверeза – людина свобідна, в якої думка завжди тверeза, а почуття свободи – це велика життєва цінність, це свідомість вищого, кращого, вартнішого життя" [16, с.14]. Зазначимо, що до руху тверезості активно приєдналося і прогресивне жіноцтво Західної України, згуртоване в товаристві "Союз українок". Цікаво, що в тодішньому громадсько-просвітницькому житті Західної України склалося доволі цікаве явище, коли найактивніші його представники належали до декількох українських інституцій. Так, "союзянка" Софія Парфанович у період найвищого підйому (1932–1934 рр.) товариства "Відродження" виступила його провідним очільником та ідеологом боротьби за тверезий спосіб життя. Вона обґрунтувала головну ідейну доктрину українців-"відроджен-ців" – "не пити, не курити, бо це руйнує наше здоров'я, підкопує наші моральні сили та відпорість, руйнує нас матеріально, ослаблює нашу волю, усипляє нашу чуйність та робить нас предметом економічного і політичного зиску... Добровільно видаючи гроші на отрути, самі собі куємо ярмо" [6. – 1938. – Ч.21. – с.15].

Як і за довоєнного періоду, так і в умовах польської дійсності однією з найактивніших рушійних сил руху тверезості залишалася молодь, що була згуртована у своїх масових загальнонаціональних організаціях та в різного роду "відродженських" структурах. Покладена в основу їх діяльності засада "утриманості" членів від споживання міцних трунків мала забезпечити формування морально та фізично здорової генерації борців за краще майбутнє української нації. Впродовж 1925–1929 рр. одним з головних осередків руху тверезості у Галичині виступив молодіжний гурток при Рогатинській гімназії УПГ "Рідна школа". Під проводом учителів М. Чайковського і Ю. Каменецького на 1928 р. він переріс у "Союз протиалкогольних гуртків"(СПГ), який мав понад тисячу членів, що гуртувалися в близько 15 організаціях. Ці осередки існували при українських шкільних закладах [10, с.27-30]. Потужним чинником боротьби на антиалкогольному фронті виступило студентство. Ідейною платформою діяльності у цьому напрямі стала прийнята на листопадовому 1931 р. з'їзді "Союзу українських студентських організацій під Польщею" спеціальна "Відозва", в якій проголошувалося: "Ми, зорганізовані українські студенти, стоячи на абстинентському полі, рішили піти з поміччю нашому Народові, та помогти Йому в праці й освідомити Його в шкідливості алкоголізму...Покиньте погану традицію пиячити по забавах, вечорницях, балях і корпораціях, йдіть за поступом людського духа" [2, с.177]. Українське студентство активно спричинилося до пропаганди здорового способу життя серед дорослого населення краю. Як бачимо, під стягом українського руху тверезості гуртувалися різні за ідейним та організаційним характером національні сили, що вболівали за моральне й фізичне здоров'я та добробут української нації. Аналізуючи результати боротьби з пияцтвом у краї, часопис "Відродження" навіть стверджував, що за рівнем антиалкогольної пропаганди Галичина в 30-х роках стояла на одному з перших місць у Східній Європі [14, с.89-91].

Утім, у контексті виховання здорового способу життя українські громадські організації займалися не лише протиалкогольною пропагандою. Вагомими здобутками у цій царині були, наприклад: будівництво оселей відпочинку для оздоровлення учителів [14, с.71], створення „Народної лічниці" для обслуговування малозабезпечених верств населення [17, с.23–63], проведення в народних школах "акцій доживлювання" – безкоштовного харчування (гарячими сніданками та обідами) дітей із незаможніх сімей [1, с.112–113] та ін. Страшним лихом, що загрожував генофонду українського народу Галичини, стало поширення різних інфекційних хвороб. Статистика свідчить, що в 20-х роках XX сторіччя українці становили третину з 200–250 тис. хворих на туберкульоз у Польщі. З них щороку вмирав 1% людей, у тому числі й дітей. Ситуація погіршувалася через відсутність елементарних профілактичних заходів. За таких умов життєво важливого значення набирала діяльність "Українського гігієнічного товариства" (УГТ), що виникло в січні 1929 р. і було покликано популяризувати профілактику боротьби з епідеміями та масово пропагувати основи гігієнічних знань [14, с.84]. Упродовж

1929–1931 рр. члени УГТ прочитали 250 рефератів, провели десятки лекційних "триденників" для понад 38 тис. селян та їхніх дітей, поширювали тисячі примірників брошур і листівок, було надруковано сотні періодичних статей, які пропагували основи гігієнічних знань. УГТ спільно з "Відродженням" видавало місячник "Народне здоровля" [9], влаштовувало гігієнічні виставки у Львові, створювало на їх основі пересувні експозиції, спільно з "Народною лічницею" утримувало відкритий у травні 1929 р. єдиний у Польщі український туберкульозний диспансер, де щороку оглядали до тисячі хворих.

Значну роботу з фізичного виховання молоді проводило товариство "Просвіта", ставши ініціатором і організатором різноманітних культурно-просвітних акцій, самоосвітніх гуртків, підліткових клубів, організації дозвілля молоді тощо. Так, з метою зміцнення здоров'я та фізичного розвитку дітей та молоді при просвітянських організаціях Закарпаття за міжвоєнної доби діяло 50 спортивних гуртків [11, с.18]. А при луцькій "Просвіті" у травні 1920 р. розпочали діяльність зі створення молодіжного відділу "Сокіл", де наступного року виник "Гімнастично-фізичний відділ", який у лютому 1924 р. набув вже сталої назви – "Підсекція фізичного виховання". Невдовзі вона активізувала свою діяльність, придбала в громади с. Черчиці за рікою Стир площу під спортивний майданчик, де головним чином і проводились усі руханкові вправи та ігри [11, с.73]. Подібні секції були створені при рівненській (1922 р.), при ковельській (1924 р.) та при дубенській (1927 р.) "Просвітах". Наприклад, члени рівненської молодіжно-спортивної секції "Якор" (близько 30 осіб) займались легкою атлетикою та гімнастикою, а головно – футболом. "Просвіті" вдалося зрушити з місця таку занедбану на Волині сферу, як позашкільне та дошкільне виховання. Секція дошкільного та позашкільного виховання кременецької "Просвіти" розгорнула плідну працю під керівництвом Аркадія Животка. У 1922 р. зусиллями секції влаштовано 78 "діточих сходин" для хлопчиків та дівчаток віком від 5 до 10 років [11, с.74]. Крім гуртового читання та проведення дитячих свят, до програми входили ігри з м'ячем, співи, прогулянки. Такі форми роботи сприяли фізичному, естетичному та моральному вихованню дошкільників.

Практично всі українські громадські товариства Галичини значне місце у своїй діяльності відводили питанням формування здорового способу життя. Так, "Товариство вакаційних осель" проводило плідну роботу з організації та пропаганди літнього оздоровлення міських дітей з незаможних родин. Лише 1938 року товариство створило 10 півосель для 960 дітей, на утримання яких витратило 14 тис.зл.[12, с.11]. Потужним струменем громадського руху щодо виховання молоді в дусі збереження та зміцнення свого здоров'я виступили молодіжні організації, які у Західній Україні були репрезентовані такими товариствами як "Пласт", "Січ", "Луг", "Сокіл", ін. Ідейна суть більшості з них полягала у системі заповідей для всебічного вдосконалення особистості, зокрема фізичного розвитку. Найвиразніше цю ідею передає одне з основних гасел товариства "Сокіл": "У здоровому тілі – здорова душа!" [14, с.14].

Щодо виховання свідомого ставлення до власного здоров'я, пропагування здорового способу життя молодіжні громадські об'єднання мали у своєму арсеналі схожі засоби впливу. Тому докладніше ми розглянемо діяльність "Пласту". Як зазначає дослідник Б. Савчук, задум "Пласту" полягає у тому, щоб усю діяльність його членів підпорядкувати потребам нації [15, с.43]. Методами та засобами пластового виховання були ігри, які відзначалися рухливістю та життєрадісністю. За різними підходами та оцінками, у "Пласті" нараховувалося від 30 до понад 100 різних ігор. Справжньою енциклопедією ігор для дітей та молоді можна вважати книжку Петра Франка "Гри та забави" (Львів, 1913).

Важливою змістовою характеристикою пластового виховання та стилю життя, що сприяє розвитку фізичного та психічного здоров'я, є велике емоційне навантаження – романтика, життєрадісність, очікування та переживання пригоди. З огляду на відому істину "молодість – це не вік, а стан душі", "Пласт" цю духовну і фізичну молодість мав дати на усе життя. Він позбавляв молоду людину фальшивих намагань стати передчасно дорослою, що, як правило, досягалося здебільшого курінням, вживанням алкоголю тощо [15, с.55]. Серцевиною виховної методи в Пласті та важливим аспектом його філософії й стилю життя був культ праці. Він пронизував усі ланки пластування, і пластун визнавав культ праці над собою та своїм оточенням. Праця – ніколи не безглузда, а завжди корисна, вона дає позитивний заряд енергії, бадьорості, чудового настрою, самопочуття, здоров'я. У контексті здоров'яформуючих технологій цікавим для нас вбачається те, що головним та універсальним тлом усього пластування була природа. Це знаходило вираз у такій засаді: "Пластун – приятель природи". Любов та прагнення до пізнання природи робили великий відбиток на усьому способі пластового життя.

Об'єднуючи у свої осередки найбільш сміливу, активну частину учнівської молоді, застосовуючи цікаві форми праці оздоровчого спрямування, плідно працював "Пласт" на Закарпатті. Формування витривалості, фізичного гарту, волі учнів проходило під час походів, прогулянок дітей у вихідні дні околицями Ужгорода, Хуста, Севлюша, Мукачева, Рахова. Для розвитку пластунства характерним були великий динамізм і постійний пошук нових форм діяльності. Так, виникнення та розвиток старшого пластунства створили необхідні передумови для організації в українському "Пласті" найменших – хлопців (вовченят) та дівчат (лисичок) до 14 років, в улад новаків. Одним з найкращих на Закарпатті вважався зорганізований у грудні 1923 р. відділ при народній школі Берегова, де свій фізично-оздоровчий вишкіл проходили майже 80 вовченят і лисичок [8, с.104–105]. Зазначимо, що головними організаторами і провідниками пластових секцій на Волині були просвітяни. Так, у Володимирі-Волинському пластовий курінь заснував А. Річинський, у Радивилові – Лучкань, у Почаєві – Л. Малкуш, у Луцьку – М. Горбенко. Вони мали у своєму підпорядкуванні по 30-40 членів, тут робили ухил на фізичний вишкіл [15, с.121]. Як уже йшлося, у "Пласті", як і у кожній виховній системі, велику увагу приділяли здоров'ю та фізичному загартуванню. Проте, на

відміну від багатьох з них, тут відомий вислів "у здоровому тілі – здоровий дух" набував дійсної вартості та, зрештою, був вимогою пластового закону. Розуміння фізичного виховання було іншим, аніж просто заняття спортом. При цьому на перше місце завжди ставилося здоров'я. Зміст тілесного виховання складався із вправ, ігор та забав, що повинні були органічно поєднувати зміцнення здоров'я та м'язів із сталенням духу та свідомості. Спорту, що мав за мету переважно лише розвиток м'язів, не надавалося в Пласті дуже великої уваги. Формувалося свідоме ставлення до свого здоров'я. "Треба хотіти й вміти бути здоровим", – говорив О. Тисовський. Під цим кутом особливо велика увага приділялась дотриманню правил особистої гігієни. Водночас прищеплювалась звичка не лише дбати про своє здоров'я, а й робити усе, щоб воно було несприйнятливим до різних хвороб. Зрозуміло, що плекання здоров'я підпорядковувалося головному обов'язку – служінню Батьківщині та народу [15, с.57].

Важлива роль належить "Пласту" в антиалкогольному вихованні дітей і молоді. Важко переоцінити вартість пластового життя для формування свідомого ставлення до свого здоров'я, коли на лоні первісної природи, у суворих, проте завжди веселих умовах табірного життя, при невибагливій, але здоровій їжі, через постійну фізичну працю, руханкові вправи та цілий комплекс культурно-освітніх заходів пластова молодь набиралася здоров'я, зростала ідейно, загартовувалася фізично на усе життя. Отже, утілюючи у практику своєї діяльності національну ідею, громадські організації Західної України за міжвоєнної доби достатньо уваги відводили вихованню здорового способу життя серед молоді та дітей. Товариство "Відродження" зробило вагомий внесок у формування ідеології українського руху тверезості, що мала глибокі коріння. Пропаговані ним засади відзначалися безкомпромісністю: алкоголь руйнує сили нації, тому від його вживання слід повністю відмовитися. Пияцтво оголошувалося "антипатріотичним", а в "абстиненції"(лат. "утримування") вбачався шлях до досягнення добробуту та "повновартісності" нації. За ініціативою т-ва "Відродження" практично всі масові українські громадські об'єднання взяли участь у антиалкогольній пропаганді. Найширше вона була представлена в Галичині, менше – на Волині, Закарпатті та Буковині.

У вирішенні комплексу соціальних проблем виразно виявилася гуманістична й демократична сутність українських добровільних громадських об'єднань. Їх зусиллями було вперше розгорнуто масову пропаганду гігієни серед дорослих і дітей в українському селі. Окремі форми суспільної медичної опіки служили охороні та зміцненню здоров'я малозабезпечених, здебільшого матерів і дітей.

В умовах сучасної України досвід діяльності українських громадських товариств на західноукраїнських землях за міжвоєнної доби у сфері формування здорового способу життя дітей і молоді потребує якнайширшого вивчення та нагального впровадження в теорію і практику національного виховання школярів.

1. Білавич Г, Савчук Б. Товариство „Рідна школа". – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1999. – 208 с.
2. Відозва до українського студентства // Студентський вісник. – 1931. – Ч.7–8.
3. Відродження. – Львів. – 1930 – 1939.
4. Державний архів Івано-Франківської області, ф. 68 сч, оп. 2 с, спр. 127, арк. 40.
5. Загрійчук Л. Формування культури здоров'я молодших школярів шляхом впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій // Початкова школа. – 2006. – №11. – С.1–3.
6. Жіноча доля. Часопис для українського жіноцтва. – Коломия. – 1925 –1939.
7. Ілюстрований народний календар Товариства "Просвіта" на рік звичайний 1910. – Річник 33. – Львів: Просвіта, 1910. – 176 с.
8. Пластун. – 1929. – №7. – С.104–105.
9. Просвіта. Місячник освіти, виховання, культури. – Львів, 1 квітня 1936–1939.
10. Раковський І. За тверезість. Короткий історичний огляд Українського протиалкогольного й протинікотинового руху. В 25-ліття Т-ва "Відродження". –1934. – 48с.
11. Савчук Б.П. Волинська „Просвіта". – Рівне: Ліста, 1996. – 154 с.
12. Савчук Б. Жіноцтво в суспільному житті Західної України (остання третина XIX ст. – 1939 р.). – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1999. – 280 с.
13. Савчук Б. Корчма: алкогольна політика і рух тверезості в Західній Україні у XIX – 30-х роках XX ст. – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – 138 с.
14. Савчук Б. Просвітницька та соціально-економічна діяльність українських громадських організацій у Галичині (остання третина XIX ст. – кінець 30-х років XX ст.). – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – 138 с.
15. Савчук Б. Український Пласт 1911-1939. – Івно-Франківськ: Лілея-НВ, 1996. – 264 с.
16. Чайковський М. Алкоголізм і школа. – Рогатин, 1929. – 16с.
17. Шпиталь Народної Лічниці ім. Метрополита Шептицького. Пропамятна книга з нагоди відкриття. – Львів, 1938. – 65 с.

The article deals with the major tendencies and achievements of people's societies activities ("Vidrodzennya", "Plast", "Prosvita", "The Ukranian hygienical society") in the field of forming children and youth's healthy way of life between 1919 and 1939 in the Western Ukraine. This thesis is better revealed in the activities of the mentioned institutions in Halychyna, less in Volyn, Zakarpathia, which is explained by the historical conditions of the development.

There was a "Vidrodzhennya" society, which was leading the anti-alcohol movement, that grew during the period between the I and IInd W. Wars.

***Key words:** Ukrainian people's societies, cultivating healthy way of the life, "Vidrodzhennya", "Plast", physical education, anti-alcohol movement.*

УДК 37.036
ББК 74.200.55

Богдан Стасько

ВНЕСОК РОМАНА САВИЦЬКОГО В МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ШКІЛЬНИЦТВО ГАЛИЧИНИ (30-60 РОКИ XX СТОЛІТТЯ)

У статті висвітлено життєвий та творчий шлях відомого Галицького самодіяльного композитора і педагога Романа Савицького, проаналізовано його музично-педагогічну спадщину.

Вивчення наукових праць педагога-композитора дозволило оцінити його вагомий внесок у розвиток педагогічної освіти в Галичині.

***Ключові слова:** фольклорист, творчість, уява, фантазія, мислення, обдарованість, професійна діяльність.*

© Б. Стасько

Роман Савицький – постать неординарна і суперечлива як в мистецькій, так і педагогічній сфері. "Гуцульська Ксеня", "Червоні маки", "Ох, соловію" – хто автор музики, хто автор слів, де істина, а де плагіат? В чому звинувачують Романа Савицького? Чи не тому попри всі чвари і домисли забули, що Роман Савицький був не тільки самодіяльним талановитим композитором, а й сподвижником розвитку педагогічної освіти в Галичині в 30–60 роках XX століття. Саме через останнє змушений був "самовільно" переїжджати з села в село, пристосовуватись до нових умов проживання і праці. Що стосується суто музичної творчості самодіяльного композитора, то варто звернути увагу на доволі складні й подекуди трудомісткі питання встановлення авторства пісень літературного походження. Ще з 50-х років автором популярних і улюблених в народі музичних шедеврів "Гуцулка Ксеня", "Червоні маки", "Квітка з полонини" вважався наш земляк Роман Савицький, вчитель-історик, пісняр, композитор-автор. Ці пісні звучали на радіо, з екранів телебачення на великих престижних сценах і в сільських клубах. Співало їх знамените тріо сестер Байко, Дмитро Гнатюк. Завжди звучало прізвище їх автора – Роман Савицький. Та у 90-х роках з'явилася низка статей професора Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, Лауреата державної премії ім. Тараса Шевченка п. Степана Пушика, в яких він автором "Гуцулки Ксені" називає Я. Барнича, а "Червоних маків" – Недільського. До Романа Савицького міцно приклеївся ярлик людини, що привласнила собі чужі твори. Поява у 1999р. монографії Л. Філоненка "Я. Барнич", а також декількох його статей, де авторство "Гуцулки Ксені" безперечно віддається творцеві однойменної оперети Барничу, викликала досить бурхливу дискусію в пресі і навіть на відповідних Інтернет - сайтах. Все це привело до того, що видавці нових пісенників або притримуються віддавна усталеної атрибуції-називають автором "Гуцулки Ксені" і "Червоних маків" Р. Савицького, або, у кращому випадку, пишуть – "Авторство дискутується".

На жаль, ініціатори цього протистояння не володіють конкретними доказовими фактами, суперечку ведуть часто-густо в емоційному плані, незважаючи на думку авторитетів із протилежного боку. Найгірше однак те, що творчість Р. Савицького відверто ігнорувалася і піддавалася забуттю.

Прагнучи хоча б частково внести ясність у цю проблему, заглибитись у пісенну стихію Р. Савицького, відтворити його життєвий шлях не тільки в музиці, а й педагогічній стезі намагаються сучасні дослідники, і серед них Ірена Ільків з Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка [1]. Налагодивши зв'язки з родиною Я. Барнича в еміграції, поспілкувавшись з сімейним оточенням та колишніми учнями Р. Савицького, особисто зустрівшись з дослідниками його пісенної творчості та мистецької спадщини Я. Барнича Степаном Пушиком та Людомиром Філоненком, пані Ірена приклала всі зусилля для захисту авторських прав талановитого композитора-аматора. На її думку, найбільш вразливим є те, що фактично попри всі негаразди й непорозуміння нівелюється ще й вклад Романа Савицького в

розвиток педагогічної освіти в Галичині в 30-60-х роках XX століття. Так, хто ж такий Роман Савицький – композитор-аматор, чи, в першу чергу, талановитий педагог, організатор, сподвижник шкільництва в Галичині в першій половині XX століття? З огляду на це вартує детально проаналізувати його педагогічно-сподвижницьку діяльність.

Роман Савицький народився у Львівській (а колись Дрогобицькій) області поблизу гірського містечка Старий Самбір в селі Бабина в родині економа при панському польському дворі. Після закінчення початкової школи у рідному селі вступає до Львівської державної української гімназії. Саме тут Станіслав Людкевич, Філарет Колеса, Іван Крип'якевич прищеплювали йому любов до музики й пісні, вчили любити і шанувати славне минуле українського народу, його мову і літературу, стародавні звичаї і обряди [2]. Глибока любов до історії та пісні привела юнака на історичний факультет Львівського університету, де незважаючи на фізичну ваду (травма хребта в дитинстві), він не замикається в собі, а бере участь у різних творчих гуртках. Весь час науки Роман захоплювався музикою, вивчав її та поглиблював свої знання, приймав участь в музичних вечорах, виступав на концертах, на яких вже співав власні пісні, які відразу знайшли широкий відгомін у слухачів [3]. У 1924 році Роман Савицький закінчує університет і переїжджає до Станислава (тепер Івано-Франківськ), де проживають його батьки. Тут розпочинається його педагогічна діяльність у Приватній українській жіночій гімназії сестер Василіянок, де він викладає історію. Окрім основної роботи Р.Савицький викладає історію, польську мову, географію у Приватній доповнюючій ремісничій школі та Приватній семирічній школі. Також викладає економгеографію у Приватній торговельній гімназії, де заприятелював з Тарасом Франком – сином Івана Франка.

У 1935 році Савицький захищає магістерську працю на тему "Риторичні школи за римського цісарства як вищі навчальні заклади" і здобуває диплом магістра філософії. Саме після захисту магістерської роботи Роман Савицький окрім музики активно починає вивчати проблеми шкільництва, психології, педагогіки. З під його пера виходить низка праць, які друкуються у "Станиславських вістях". Серед них заслуговують на увагу "Дитячі садки та їх виховна вартість", "Ремісниче молодь і доповнюючі фахові школи", "Розвій вселюдного шкільництва у Східній Галичині" та окреме видання "Гри й забави як практичні заняття в дошкільному віці дитини". Оскільки у той час польська преса рясніла статтями про українську агресивність у всіх сферах життя, Роман Савицький у своїй праці "Розвій вселюдного шкільництва у Східній Галичині" наводить прекрасну ілюстрацію польського посідання на східногалицьких землях – фактичний стан українського та польського шкільництва в Східній Галичині перед війною і після. Зразки діаграм з польського часопису "Політика" наочно демонструють стан українського шкільництва і свідчать про відсутність будь-якої переваги українців у польській державі.

Не менш цікаві думки висловлені також у статті "Ремісниче молодь і доповнюючі фахові школи". "Завдяки доповнюючим школам учні не перери-

вають зв'язку з шкільним оточенням, не дичіють в часі фізичного розвою – їх розумовий розвиток іде в парі з фізичним доростанням, навчаються товариськості, стають солідарними членами своєї нації, вишколюють свою честь і характер" [4]. Це свідчить про те, що Роман Савицький дбав не тільки за фізичний і розумовий розвиток молоді. Він прагнув, щоб вони зростали національно свідомими громадянами, дбав за розповсюдження українських доповнюючих фахових шкіл. У статті "Дитячі садки та їх виховна вартість" Савицький порушує питання, яке не втратило своєї актуальності і в сьогоденні. "Як і у всьому світі, так і у нас звертаємо сьогодні велику увагу на дошкільне виховання нашої дітвори, а сучасні педагоги звертають чи не найбільшу увагу саме на дошкільний вік дитини, значить від 3-го до 7-го року життя...Це саме є та перша й найважливіша доба фізичного й духовного розвитку людини" [5]. Оскільки початковий вік дитини має найбільший вплив на розвиток її тіла і розуму, то погідні чи погані умови життя перших дитячих років, гарне чи невдале керування дитиною сильно на ній відбивається. Для покращення ситуації Савицький пропонував створити в кожній місцевості сезонні дитячі садки з фахово освіченими жінками-провідницями (вихователями), де діти могли б фізично та розумово розвиватись.

На особливу увагу заслуговує праця Романа Савицького "Гри й забави як практичні заняття в дошкільному віці дитини", яка містить методичні вказівки для вихователів дитячих садків, сирітських притулків. "Дитина, яка радо бавиться, радо працюватиме в будучині". Ці слова найбільш древнього теоретика і практика початкового виховання за цісарського Риму Квінтиліяна стали основою для обґрунтування проблеми дошкільного виховання дітей в Галичині. Кожна дитина, зауважує Савицький, розвивається завдяки іграм і забавам, які мають велике значення у вихованні. Під час забави дитина розвивається фізично і психічно, розвиваються різні інстинкти та помисли, пам'ять, увага, спостережливість, фантазія, воля тощо. Р. Савицький в теоретичній і практичній діяльності використовує систему Фребеля, провідною ідеєю якої є перетворення дитячої забави в працю. Фребель наголошував, що дитячі ігри та забави достатньо впливають на фізичний, інтелектуальний і моральний розвиток дітей, розвивають їх розумово, пробуджують фантазію, естетичні почуття, потяг до праці та творчої ініціативи.

Інтерпретуючи систему Фребеля, Р. Савицький ставить перед вихованцями наступні вимоги: фізичне і моральне здоров'я, шляхетний характер, точність і відповідальність, обов'язковість, самоосвіта, пізнання здобутків педагогічного досвіду. Значну роль у грі Р. Савицький приділяє саме дитячій фантазії. Адже в забаві дитини відображається дійсний світ, мертві предмети оживають. Дитина переживає почуття героїв своєї забави, наслідує старших, інтуїтивно вникаючи у психіку інших осіб, копіюючи повадки звірят та птахів. І, як зазначає педагог, "забави в товаристві вишколюють у дітей такі суспільні прикмети: вчать поздержливості, відчувають нахабність і лакімство, вщеплюють у дітей найконечніші прикмети будучного життя – альтруїзм" [5]. З найважливіших проблем тодішнього й сучасного виховання Савицький

виділяє не тільки формування морального характеру, не тільки розвиток інтелігенції, не тільки поглиблення знань, але й приготування до життя людини праці і справи, людини ділової і підприємливої. Саме з дітей, вихованих в такому дусі, формуються майбутні громадяни, які в подальшому працюватимуть не тільки на самих себе, але також і для всього суспільства. Роман Савицький зазначав, що "кожний дитячий садок – це перша найрідніша школа для дитини, національна школа, в якій пробуджується її національна й громадянська свідомість" [6, 32]. У серпні 1937 року Романа Савицького призначають директором Ремісничої промислової доповнюючої школи у м. Станіславові. Згодом ця школа була переформована на середню школу № 7, де п. Савицький директорував до 1941 року. Фашистські репресії у Станіславові, розстріл 28 українських патріотів під час прем'єри в місцевому музично-драматичному театрі оперети Я. Барнича "Шаріка" заставили Савицького задумуватися над подальшою долею. І він вирішує емігрувати за кордон. Та важка хвороба шлунку стала перепоною в здійсненні цього задуму. І п. Роман опиняється в с. Лисовичах Стрийського району, де через деякий час отримує посаду заступника директора місцевої семирічної школи. Наприкінці серпня 1948 року Савицького переводять в Семигинівську (Стрийський район Львівської області) середню школу, де він працює завучем та викладає історію. Саме тут він організовує учнівський шкільний хор, вокальний дівочий ансамбль, який користується неабияким успіхом. Та за розповсюдження християнських ідей його знову переводять в середню школу сусіднього села Любинці нібито "за власним бажанням". Ось як відгукується про цей період педагогічної діяльності Р. Савицького його добрий знайомий – Дмитро Луцик – професор Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка: "Він був хорошим школознавцем, багато знав і радо ділився своїми знаннями... добре знав мови-латинську, польську та німецьку. Також був патріотом, щирим українцем, за що його не сприймали радянські чиновники, мав багато ворогів". У 1964 році Роман Савицький входить на пенсію і згодом оселяється у смт. Моршині, де підтримує тісні зв'язки з місцевою школою мистецтв.

Сімдесятиріччя Р. Савицького святкував увесь Моршин. Вшанування ювіляра відбулося у Палаці культури. На урочистому концерті виступив з доповіддю про поетичну і педагогічну творчість ювіляра Віктор Романюк – поет, письменник, голова літературно-мистецького об'єднання "Хвилі Стрия". Звучали пісні, теплі і щирі слова колишніх учнів, надійшло багато вітальних телеграм з різних куточків світу. А через півроку Романа Савицького не стало. Похований у с. Лисовичах Стрийського району.

1. Ільків І. Лише тобі одній. - Дрогобич: Коло, 2005. – 120 с.
2. Ільницький М. Щастя дарувати пісню // Вільна Україна. – 1964. – 23 лютого.
3. Дучимінська О. Підгірський соловейко // Наше слово (Варшава).– 1969. – 23 листопада.
4. Савицький Р. Ремісничa молодь і доповнюючи фахові школи // Станиславські вісті – 1937. – № 5.

5. Савицький Р. Дитячі садки та їх виховна вартість // Станиславські вісті. – 1937. – №5. – 60 с.
6. Савицький Р. Гри й забави як практичні заняття в дошкільному віці дитини // Станиславів. – 1936.
7. Качкан В. Чари верховинської книги. – К.: Веселка, 1990. – 126 с.
8. Полєк В. Відомі педагоги Прикарпаття. – Івано-Франківськ, 1997. – Т.1. – 129 с.

This scientific article desribes the life and creative development of Roman Savytskyy, afamous amateur composer and teacher of Halych region; it also analyses his musical-educational heritage.

The given article canbe used by teachers and students of both teacher's training and art institutions of higher education.

***Key words**: specialist in folklore, creation, imagnation, fantasy, thougtit, gift, professional activities.*

УДК 372.4
ББК 74.1

Світлана Чупахіна

КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ 6–7-РІЧНОГО ВІКУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ XX – ПОЧАТОК XXI СТОРІЧЧЯ)

У статті проаналізовано проблеми оцінювання результатів діяльності дітей в дошкільному навчальному закладі. Вибір популяції дітей 6-7-річного віку обумовлено перебуванням їх з 2000 року в першому класі початкової школи.

Актуалізовано проблему оцінки та самооцінки таких дітей та виявлено певні здобутки вчених щодо передумов їхнього формування.

***Ключові слова:** контроль, оцінювання, самоконтроль, самооцінка, позитивна педагогічна оцінка.*

Навчально-виховний процес (педагогічний процес) в дитячому садку та школі є цілеспрямованим й організованим формуванням знань, умінь і навичок, виховання відносин та культури поведінки на принципах дидактики в контексті програми, яку реалізують у спеціальних умовах використанням методів, засобів і прийомів у формі його фронтальної й індивідуальної організації. Характерною властивістю такого процесу є обов'язковість взаємодії педагога з дітьми, спрямованої на розвиток їхніх розумових сил і здібностей. Отож навчання передбачає спільну активну діяльність педагога з дітьми під безпосереднім керівництвом першого. На підставі здійснення зіставного аналізу педагогічного процесу в дитячому садку й першому класі початкової школи до їх спільних ознак можемо відносити оцінно-контрольні дії як передумову формування самоконтролю та самооцінки – обов'язкових компонентів навчальної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі визначення змісту понять самоконтроль дещо різняться. Скажімо, самоконтроль це: усвідомлена і керована діяльність (сукупність складних умінь перевіряти та помічати свої помилки в поставлених цілей, еталонів, зразків); оцінювання своєї роботи (її критика,

© С. Чупахіна

аналіз; вчасне попередження помилок, їх корекція й усунення; планування майбутної діяльності та її виконання відповідно до плану) [2, с.4].

Надалі до дій самоконтролю будемо відносити лише дії з контрольно-оцінним навантаженням. А саме: дії та вміння, які є необхідними дитині для контролю за її певним видом діяльності. Отже, контроль є дією, яку спрямовано на співвідношення і зіставлення з попередньо виконаними діями та їхніми результатами відповідно до зразка [2, с.4].

Самооцінку тлумачать за прояв усвідомленого ставлення дитини до результатів своєї діяльності, за самооцінювання своїх вчинків і усвідомлення своїх умінь у різних видах діяльності. Отож у структурі самооцінки дослідники відзначають наявність певного ставлення дитини до результатів своїх дій. Таке розуміння самооцінки видається нам дещо неточним, і допевної міри, однобічним, оскільки лише ставлення дитини є недостатнім, адже самооцінка є передусім компонентом самоусвідомлення. Оцінюючи себе, дитина зіставляє, порівнює свої дії, вчинки, поведінку, наслідки і результати діяльності із зразками, вимогами і завданням. Таким чином, висловлюючи своє ставлення, усвідомлює якість виконуваної роботи і порівнює себе з іншими дітьми та завданнями.

Відтак, вважаємо, самооцінка є усвідомленим ставленням особистості до своїх дій, вчинків, поведінки, оточення і до самої себе, що ґрунтується не лише на порівнянні й зіставленні процесу та результатів своєї діяльності із зразком і вимогами, суспільства, інших людей чи її самої, а й включає вміння їх адекватно сприйняти і планувати свою майбутню діяльність, визначити посильні завдання, співвідносити їх із усталеними потребами.

Самооцінка, передуючи формуванню самоконтролю, вчить дитину адекватно оцінювати свої дії, вчинки, слова, результати відповідно до вимог, а, надалі, контролювати і актуалізувати оцінні уміння. Самоконтроль та самооцінка різняться за змістом, адже результатом є висновок про свою діяльність на підставі порівняння її зі зразком і еталоном, а кінцева мета самоконтролю передбачає корекцію у зв'язку з виявленими прогалинами, їх своєчасне усунення.

Отже, самооцінка обмежується констатуванням позитивних (негативних) якостей і ухвалою конкретних цілей, а самоконтроль є усуненням помилок, тобто регулюванням своєї діяльності відповідно до поставлених іншими вказівок. На підсумковому етапі, після корекції й виправлення, дитина повторно оцінює свої дії. Так, самоконтроль, ґрунтуючись на самооцінці, з неї починається і нею завершується.

Педагогічну ж оцінку вчені розглядають як адекватне, об'єктивне і позитивне (негативне) судження педагога про процес чи результат діяльності та вчинки дитини [2, с.4]. Відтак педагогічний контроль є цілеспрямованим керівництвом діяльністю того, хто вчиться на всіх її етапах (планування, процес та результат) і спрямований на попередження, своєчасну корекцію й усунення помилок і відхилень від вимог чи зразка [2, с.4].

Позитивна педагогічна оцінка це подяка, заохочення, порівняння, позитивний приклад, нагадування, підтвердження, згода, ствердження, а негативна – зауваження, осуд, нагадування, догана, попередження, заперечення, нотація, погроза, докір, покарання. Процесуальною (поопераційною) оцінкою, процесуальним (поопераційним) контролем вона стає лише тоді, коли педагог її використовує під час виконання дітьми завдань. Їх називають і коригуючими, оскільки педагог виправляє і коригує дії дитини. Підсумковою (результативною) є оцінка за виконане завдання.

Оскільки вікова популяція дітей - шестирічного віку об'єктивно передувала в контексті освітньої діяльності дитячих садків до 1999 року, розглянемо еволюцію означених понять в теорії й практиці дошкільної педагогіки другої половини XX ст. аж до її сучасного етапу. 50-ті рр. XX ст. вирізняються посиленням уваги до проблеми розумового розвитку дітей, відповідно в концепцію виховання вносяться корективи: запроваджується їх обов'язкове навчання в дошкільних закладах [5].

Загальною оцінкою вихователь оцінював діяльність дітей 6-7-річного віку на заняттях, доповнював її аналізом результатів діяльності окремих з них. При цьому, наголошувала А. Усова, необхідно виховувати правильне ставлення до своїх помилок і упущень інших. Педагогічну оцінку вона розглядала за найважливіший прийом навчання, адже їй підлягає результат навчального завдання і хід його виконання дитиною (навчальні дії та прийоми). Орієнтувала на її певну відповідність дидактичним вимогам і рекомендувала використовувати у придатнішій формі. Отже в зміст навчання слід вносити результати аналізу творів дитячої діяльності: "Під впливом педагогічної оцінки, – вважала вона, – формуються адекватні оцінки дітей. Вони дуже вдумливо та з великою зацікавленістю порівнюють свою роботу зі зразками і майже ніколи не помиляються в її оцінці" [9, с.78]. Є. Фльоріна поділяла її думки і вважала за доцільне вчити дітей взаємооцінки й взаємокритики за прикладом педагога, ширше використовувати колективний аналіз, для навчання дитини обирати позитивне в роботі товариша, а також відзначати недоліки і давати конкретні пропозиції.

А. Усова обстоювала думку, що педагогічна оцінка впливає на самооцінку дитини за таких умов: а) постійної фіксації уваги на різних проявах поведінки і в різних видах діяльності; б) формування в дітей загальних критеріїв оцінки з дотриманням правил взаємостосунків; в) залучення до спільної роботи; г) акцентування в оцінці поступу дитини, її морального зростання [9].

Отже, вважала Є. Фльоріна, педагогічну оцінку слід використовувати з виховною й навчальною метою. По цьому вона має бути стислою, конкретною й радити дитині, як їй слід правильно чинити. Така оцінка вчить аналізу, сприяє розвиткові аналітичних суджень, а відсутність конкретності в оцінці, попри їх хороший настрій, все ж не допомагає дітям. Її слід опирати на результат діяльності, а не на дитину [8].

Таким чином, автори стверджують – об'єктивну і критичну самооцінку можна сформувати в різних видах діяльності дітей. У висновках учені спираються на власні спостереження й широкі експериментальні дослідження.

В означений період дидактика інтенсивно розвивається у наслідок психологічного обгрунтування змісту, форм і методів навчання в працях О. Запорожця, Д. Ельконіна, В. Давидова, доведення ефективності шляхів реалізації розвивальної функції дошкільного навчання в дослідженнях Л.Венгера, Н. Поддьякова, розробки змісту дошкільного навчання, його засобів та інформаційних технологій С. Новоселової, Л. Парамонової, С. Козлової, О. Давидчук.

У концепціях дошкільного виховання знаходимо визначені напрями з оновлення його змісту. У контексті нашої проблеми – це, насамперед, гуманізація, створення сприятливих умов для спілкування 6–7-річних дітей з педагогом, наступність між усіма інститутами соціального становлення дитини, радикальні зміни в підготовці педагогічних кадрів за різних умов фінансування дошкільної освіти загалом.

Важливо звернути увагу, що в дослідженнях інтересів дитини до занять учені виокремлюють бажання вчитися. Так, Р. Буре відзначала, що цьому сприяє низка чинників: спроможність задоволення потреби в пізнанні; наявність утруднень, зумовлених змістом, обсягом і способами виконання завдання; спроможність подолати труднощі й одержати позитивну оцінку дорослого. Супідрядність мотивів, уведення мотивів суспільної користі виступають стимулом етично-вольового розвитку дитини [3].

Самоконтроль і вплив педагога на його формування в дошкільному віці за Л. Виготським, П. Блонським й О. Лурія продовжують досліджувати А.Сердюк, М. Боришевський та ін. Так, у працях П. Блонського почасти простежуємо вікові особливості самоконтролю [5], то вже у дослідженнях Н. Анкудінової за 1958 рік [3] знаходимо вивчення впливу вікових особливостей на усвідомлення п'яти-семирічними дітьми своїх умінь залежно від складності діяльності й оцінних суджень вихователя [3]. Дослідниця відзначає, складність оцінки дітьми власних умінь і значно легше оцінювання вмінь однолітків. На підставі одержаних нею результатів виокремлюємо певну тенденцію в розвитку дитячої оцінки та самооцінки: щодо особистісних якостей для них притаманний загальний недиференційований характер, з превалюванням емоційності.

Дослідження впливу позитивної (негативної) оцінки педагога на виховання дошкільників продовжує Є. Павлова. Оприлюднені нею матеріали в 1964 році застерігають вихователів від зловживання негативною оцінкою, яка може викликати негативне ставлення дітей не лише себе, а й до вимог та норм поведінки, оскільки не стимулює до оволодіння її новими формами. Натомість її правильне використання зацікавлює й підвищує вимогливість дітей до своєї та поведінки однолітків (самоконтроль і контроль), а на підставі опанованих критеріїв, у дітей з'являється вміння оцінювати поведінку інших, а також і свою (оцінка й самооцінка) [8]. У працях С. Тищенко за 1966 рік

початкову самооцінку вже трактує як специфічний мотив самоконтролю, а підсумкову, що формується унаслідок різносторонньої перевірки діяльності, встановлення й усунення причин недоліків – як її продукт. У підсумковій самооцінці самоконтроль знаходить своє об'єктивне вираження, і "... вона ж, на новому щаблі діяльності, є підставою для подальшого критичного аналізу і саморегулювання виконуваних дій та їхніх результатів" – вказує дослідниця [8, с.10].

Прояви особливостей самооцінки в поведінці дітей дошкільного віку досліджують Б. Ананьєв, І. Бронніков, М. Лісіна, Р. Шакуров та ін. Вони аналізують не лише питання вікових особливостей самооцінки, а й її характеру і проявів впливу оцінки дорослих на формування дитячої самооцінки. У 1974 році М. Боришевський зумовлює успішність формування самоконтролю в першому класі підготовленістю дітей до школи в дошкільному віці. Учені вказують, якщо дитина певним чином звикла до відповідальності, має адекватні уявлення про свої можливості, тоді в школі вона легко регулює власну поведінку. Отже, в дошкільному віці діти задовго до школи усвідомлюють свої дії, вчинки, здатні контролювати результати своєї діяльності та етапи її виконання [6, с.20]. Однак нами не виявлено спеціальних досліджень з формування самоконтролю в навчальній діяльності дошкільнят. Окремі дані щодо його проявів в образотворчій діяльності та шляхів їх формування в 1975 році порушено лише в дисертації Т. Доронової [6, с.38]. Суспільно-політичні події кінця 80-х – початку 90-х рр. зініціювали розробку оновленої концепції виховання дітей дошкільного віку - його особистісно-зорієнтовану модель. Відповідно її провідною ідеєю стає виховання й розвиток індивідуальності, самобутність особистості, розвиток її творчості, інтелекту, індивідуальної неповторності.

Питання розвитку самоконтролю у старших дошкільнят і їхньої готовності до навчання в школі досліджувала І. Домашенко. На абстрактному матеріалі (таблиця зі ста геометричних фігур у десятьох рядках) вона перевіряла вміння дитини виправляти допущені нею і товаришами помилки у використанні позначок та геометричних фігур шляхом порівняння виконаної роботи зі зразком. Автор відзначає, що під час самоконтролю дитину цікавить результативний, а не процесуальний бік, вони краще контролюють роботу інших, а ніж свою [1]. Розвиток внутрішнього самоконтролю в шестирічних дітей учені (Н. Гнєдова, Т. Корман та ін.) пов'язують з пам'яттю, яка проявляється в шістьох категоріях самовиправлень. По цьому самоконтроль спостерігається безпосередньо в розповіді й після висловлювання суджень: спочатку виникає відчуття невпевненості, що висловлювання правильне, потім виявляється впевненість у неправильності висловленого і, зрештою, пошук і знаходження правильного вирішення [1]. З'ясовували чи можуть дошкільники об'єктивно ставитися до неправильної дії інших, контролювати її словесно й абстрагуватися від їхніх неправильних дій, виявивши незалежну поведінку. На думку Є. Суботського, такий вид критичності й самоконтролю доступний дітям уже з шести років [6].

На залежності оцінки й самооцінки від рівня знань і уявлень дітей вказували Л. Князева та А. Виноградова, виявивши прямий зв'язок між особливостями оцінки й самооцінки морального змісту вчинків і рівнем розвитку етичних знань та уявлень [3]. Констатуючи можливість формування самооцінки у дітей дошкільного віку, авторами виокремлено певні умови підвищення її ефективності: постійна фіксація їх уваги на поведінку в різних видах діяльності; формування критеріїв виконання завдання, залучення до спільної оцінки; активізація упродовж усього заняття; застосування інструкцій, вказівок до заняття, на початку, в процесі роботи та перед її закінченням; емоційний характер оцінки вихователя, її об'єктивність та аргументованість; наявність знань, оволодіння дітьми певними вміннями. У дослідженнях означеного періоду істотними розглядаємо й такі особливості дітей: вони легше оцінюють товаришів, а ніж себе і раніше оволодівають оцінкою (взаємооцінкою), аніж самооцінкою (самооцінці передує етап оволодіння оцінкою); помічають позитивне й негативне в інших, відповідно оцінюють і, порівнюючи, усвідомлюють свої якості, дії, вчинки, використовують оцінку щодо себе. Таким чином, самоконтроль та самооцінка взаємозумовлені й неподільні, їм передує взаємоконтроль та взаємооцінка. У діяльності вони функціонують в єдності; контролюючи та оцінюючи інших, дитиною переносяться засвоєні оцінні критерії і на свою діяльність. Оскільки між ними простежується діалектичний взаємозв'язок, чітко розмежувати поняття "взаємо" й "само" неможливо.

Важливими для педагогічної оцінки є рівень опанування дітьми навичками взаємодії з однолітками в навчальній діяльності, їх спільні результати (засвоєння змісту знань, способів дії та правильного вирішення поставленого пізнавального чи практичного завдання) і прояви творчості, самостійності з застосування раніше засвоєних знань, умінь і навичок. Така педагогічна оцінка спрямовує дитину на досягнення позитивного результату, розуміння допущених помилок, усвідомлення шляхів їх усунення і розкриває можливості вдосконалення своєї діяльності, що особливо важливо в старшому дошкільному віці, оскільки сприяє формуванню самооцінки та самоконтролю. Оцінка виховує й розвиває за дотримання низки вимог: оцінювання внаслідок зусиль самої дитини; відповідності дидактичним вимогам і опертям на аналіз відповідності навчальному завданню і раціональності використаних умінь; поступове диференціювання окремих етапів вирішення навчального завдання; урахування індивідуальних особливостей дитини; оцінювання її досягнень, а не порівняння результатів з успіхами інших дітей. Педагогічний такт педагога є необхідним компонентом оцінки навчальної діяльності, коли він аналізує якість результату і основні етапи його досягнення, навички міжособистісної взаємодії під час навчання дітей з різними індивідуально-типологічними рисами. Водночас із оцінкою можна використовувати різні приклади самооцінки дітей.

Для дітей 6–7-річного віку актуальним є мотивування способів діяльності, отож важливо, даючи завдання, наголошувати на важливості його виконання і виявляти довіру до дитини, впевненість в її успіхах і авансувати позитивну оцінку. Поступово доцільно скорочувати інструкції і з часом використовувати мотивування обов'язковістю досягнення якісних результатів. Фіксуючи увагу дитини на негативних наслідках погано виконаної роботи слід враховувати її індивідуальні особливості. Розвитку відповідальності дитини сприяють і позитивні емоції, рівень розвитку їх організованості, що проявляється в наступному: своєчасне виконання завдання, свідоме дотримання послідовності дій і правил, що їх регламентують, точність і досконалість роботи, її планування й передбачення можливих утруднень і способів уникнення. Це їх стимулює, підвищує самоконтроль та відповідальність за якість виконання завдання, мобілізує вольові зусилля для подолання утруднень і досягнення мети. Підсумкова оцінка включає схвалення чи осуд дій та результатів діяльності дитини, аналіз недоліків й помилок, розгляд шляхів досягнення якіснішого виконання роботи. Підставою для схвалення можуть бути такі показники: доведення до кінця розпочатої справи, наполегливість й самостійність у досягненні мети, подоланні труднощів, старанність, організованість. Особливої похвали заслуговують прояви дитячої ініціативності й творчості. Отже, дійовим засобом формування активності й відповідальності дітей даного віку у досліджуваний період визнано розвиток мотивів, що спонукають їх до успішного виконання доручення: довіра дорослого до вихованця, переживання ним усвідомлених наслідків дій для інших людей, почуття обов'язку, відповідального ставлення до справи. До умов розвитку наполегливості та відповідальності відносимо уміння послідовно діяти, раціонально планувати діяльність і передбачати її наслідки. Дотримання зазначених умов виховання розглядаємо запорукою розвитку активного учня початкової школи, здатного реалізувати в подальшому суспільно значущі цілі. Враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини слід заохочувати її до досягнення успіхів у роботі, емоційно підтримувати активність, виховувати оптимістичне й критичне ставлення до власних досягнень. Оскільки у школі відносини дитини з вчителем будуються на новій основі. Оцінка стає об'єктивним критерієм якості її знань та виконання навчального завдання. Відповідно оцінно-контрольні дії включають: а) вміння оцінювати й контролювати діяльність однолітків, тобто взаємооцінку і взаємоконтроль; б) уміння оцінювати і контролювати свою власну діяльність, тобто самооцінку і самоконтроль. У навчальній діяльності вони виконують подвійну функцію: є умовою і засобом засвоєння знань, формування відповідних умінь і навичок, а також – умовою їх екстраполяції.

Дослідники означеного періоду відзначають, що педагогічна оцінка є суттєвою і необхідною в навчанні дітей, формуванні її самооцінки й становлення дитячого самоусвідомлення. Натомість у практиці минулого педагогічна оцінка використовувалась, на їхню думку, недостатньо; педагоги обмежувались лише зауваженнями, що негативно позначалося на навчанні й на формуванні адекватних оцінок у дітей. Задля того, щоб педагогічна оцінка й контроль стимулювали формування самооцінки і самоконтролю, вони реко-

мендували за доцільне достатньо аргументувати разгорнуту педагогічну оцінку і стимулювати становлення об'єктивних взаємооцінок і взаємоконтролю результатів діяльності дитини. Формування у 6–7-річних дітей усвідомленої оцінки й контролю є актуальним завданням навчання і його розв'язання сприятиме забезпеченню наступності між двома початковими ланками освіти – дошкільними закладами та початковою школою [1]. Результати здійснених досліджень щодо дітей 6–7-річного віку підтвердили, що в цьому віковому періоді з'являються нестимульовані оцінно-контрольні дії, діти починають виправляти помилки, повертаються до пропущеного, просять дозволу повторно виконати завдання. Загалом, це свідчить про новий якісний ступінь у розвитку дитячого самопізнання, який є основою для цілеспрямованого формування самооцінювання й самоконтролю у навчальній діяльності з проекцією на шкільне навчання.

1. Богуш А.М. Мовленєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія – К.: Видавничий Дім "Слово", 2004. – 376 с.
2. Войтко В. И. Краткий психологический словарь. – М.: Просвещение, 1976. – 312 с.
3. Воспитание и обучение детей шестого года жизни: Кн. для воспитателя дет. сада / Н.А.Ветлугина, Р.С.Буре, Т.И.Осокина и др.; Под. ред. Л.А.Парамоновой, О.С.Ушаковой. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Дошкольная педагогика. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Педагогика и психология (дошк.)". В 2 ч. Ч. 2. Методика и организация воспитания в детском саду / В.И.Логинова, П.Г.Саморукова, Б.С. Лейкина и др.; Под ред. В.И.Логиновой, П.Г.Саморуковой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1988. – 270 с.
6. История советской дошкольной педагогики: хрестоматия. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Дошкол. педагогика и психология" / Сост. Е.А.Гребенщикова, А.А.Лебеденко, Н.Б.Мчедлидзе и др.; Под. ред. М.Ф.Шабаевой – М. Просвещение, 1980 – 447 с.
7. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 416 с.
8. Основи дошкільної педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Абрис, 1998. – 448 с.
9. Усова А.П. Обучение в детском саду / Под ред. А.В.Запорожца. – 3-е изд. испр. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

In the article the problems of evaluation of results of activity of children are analysed in preschool educational establishment. The choice of children of 6-7-years-old age is conditioned by the stay of them from 2000 year in the first class of primary school.

The problem of estimation and self-appraisal of such children and certain achievements of scientists are exposed in relation to pre-conditions of their forming.

Key words: *control, evaluation, self-control, self-appraisal, positive pedagogical appraisal.*

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Головчак Наталія. Соціально-педагогічні умови удосконалення підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу 3
Зарецька Ірина. Музичний супровід як засіб формування професійних навичок майбутнього педагога-хореографа 9
Кирильчук Наталія. Формування фахових умінь майбутніх педагогів-хореографів засобами народного танцю 13
Кирста Наталія. Кваліфікаційні роботи в системі психологічної підготовки майбутніх спеціалістів дошкільного профілю 16
Ковальчук Галина. Управління якістю навчання економістів: організація професійно-орієнтованих тренінгів у дидактичній системі ВНЗ 21
Липа Ірина, Вовк Мирон. Добір музичного матеріалу для уроку як творчість учителя 28
Семенів Наталія. Дидактико-психологічна сутність сучасних засобів навчання учнів 34
Шеремета Василь. Професійне спрямування підготовки майбутніх хореографів засобами народно-сценічного танцю 41

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Будник Олена. Культивування етнічної культури дітей і молоді в школах української діаспори 46
Васірук Світлана. Розвиток особистісних якостей студентів засобами класичного танцю 55
Вовк Мирон. Взаємодія здобутків народного виховання і педагогічної науки в розвитку особистості 61
Добош Олена. Виховання батьків як педагогів у руслі зарубіжної педагогіки II пол. XX – поч. XXI сторіччя 69
Марусик Наталія. Ритміка і хореографія як засіб естетичного виховання молодших школярів 74
Скобель Юрій. Особливості викладання предмету "Музика і рух" у початковій школі 82
Сташевська Інна. Інноваційні моделі навчання дітей у музичних школах Німеччини на межі XX–XXI століть 88
Цибанюк Олександра. Теорія і практика фізичного виховання школярів у руслі західноєвропейської педагогічної думки 94

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

Завгородня Тетяна, Стражникова Інна. Гендерний аспект розвитку теорії та практики навчання з природничо – математичних дисциплін в Україні у XX столітті 98
Караманов Олексій. Ідея опіки в єврейському шкільництві Галичини (кінець XIX – початок XX ст.) 104
Мафтин Лариса. Історіографія українознавства: педагогічний аспект 109
Піц Ірина. Проблеми сімейного виховання у педагогіці української діаспори (на матеріалах педагогічної спадщини В. Луціва) 118
Поп'юк Микола. Сучасний стан початкової школи республіки Польща: шляхи реформування 122
Поліщук Юрій. Проблема формування національної самосвідомості у контексті діяльності молодіжних об'єднань в Україні (XIX – поч. XX ст.) 128
Сливка Лариса. Діяльність західно-українських громадських товариств з виховання здорового способу життя дітей і молоді (міжвоєнна доба XX сторіччя) 136
Стасько Богдан. Внесок Романа Савицького в музично-педагогічне шкільництво Галичини (30-60 роки XX століття) 144
Чупахіна Світлана. Контроль та оцінювання результатів діяльності дітей 6–7-річного віку в закладах освіти (кінець XX – початок XXI сторіччя) 149

CONTENTS

STUDIES THEORY

Golovchak Nataliya. Social and pedagogical conditions of the improvement of the preparation of a manager of the educational establishment 3

Zaretska Iryna. The role musical accompaniment formation future teacher of choreography 9

Kyrylchuk Natalia. Shape profession skill future educational specialist of choreography by means of national dance 13

Kyrsta Nataliya. Qualifying works in the system of the psychological preparation of future specialists of the preschool type 16

Kovalchuk Galyna. Management by the quality of studying of economists: organization of the professionally oriented trainings in the didactic system of HEE 21

Lypa Iryna, Vovk Myron. The selection of musical material for the lesson as the creation of teacher 28

Semeniv Nataliya. Didactic and psychological features of modern means of study 34

Sheremeta Vasyl. The professional trend of education of future chorcographers by means of folk-stage dance 41

EDUCATION THEORY

Budnyk Olena. Formation an ethnic culture of children and youth at schools of Ukrainian diaspora 46

Vasiruk Svitlana. The development of personal qualities of students by means of the classical dance 55

Vovk Myron. The interaction of achievements of the folk education and pedagogical science in the development of a personality 61

Dobosh Olena. The education of parents as teachers in the terms of the foreign pedagogics of the second part of the XX – the beginning of the XXI century 69

Marusyk Nataliya. Rhythmiks and choreography as a means of education of junior pupils 74

Skobel Yuriy. The peculiarities of teaching the subject "Music and Movement" at primary school 82

Stashevska Inna. Innovative models of studies of children at musical schools in Germany on the boundary of XX-XXI century 88

Tsybanyuk Olexandra. Theory and practice of the physical education of schoolchildren with the help of the Western European pedagogical idea 94

THE HISTORY OF EDUCATION

Zavhorodnya Tetyana, Strazhnikova Inna. Women's payment to the theory and practice study development in natupal-mathematical subjects in Ukraine in the XXth century 98

Karamanov Aleks. The idea of custodiance in jewish schooling of Galicia (the end of the 19-th – the beginning of the 20-th c.) 104

Maftyn Larysa. Historiography of Ukrainian studies: educational aspect 109

Pits Iryna. The problems of family education in pedagogic of the ukrainian diaspora (based on the materials of pedagogical publications of V. Lutsiv) 118

Popyuk Mykola. The modern state of the initial school of the republic of Poland: ways of reformation 122

Polischuk Yuriy. The problem of forming of the national consciousness in the context of the activity of youth associations in Ukraine (XIX – the beginning of the XX century) 128

Slyvka Larysa The activity of Western Ukrainian public societies from epy education of a healthy way of life of children and young people (intermilitary time of XX century) 136

Stasko Bohdan. The contribution of Roman Savytsky into the musical and pedagogic schooling of Galychyna (30-60 years of the XXth century) 144

Chupakhina Svitlana. The control and evaluation of the results of the activity of children of the age 6-7 in establishments of education (the end of the XX -beginning of the XXI century) 149

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, ліве – 2,5 см, праве – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).

4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі *.tif, *.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.

5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.

6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК №7-05/1 від 15 січня 2003 року "Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України" (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1).

Статті пишуться за схемою:

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
- автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
- назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
- резюме й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
- виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
- список використаних джерел;
- резюме й ключові слова англійською мовою.

7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вичитана й підписана автором(ами).

8. У цілому до "Вісника" необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

НБ ПНУС
802240

ВІСНИК
Прикарпатського університету

ПЕДАГОГІКА
Випуск XIII–XIV
II ч.
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
№ XIII–XIV Issue
II p.
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: ГОЛОВЧАК В.М.
Літературний редактор: БУДНИК О.Б.
Комп'ютерна правка і верстка: КАРАЧЕВСЬКА Н.В.

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен
та інших відомостей відповідають автори

Друкується українською мовою
Реєстраційне свідоцтво КВ №435

Здано до набору 29.03.2007 р. Підп. до друку 16.05.2007 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура "Times New Roman".
Ум. друк. арк. 9,3. Тираж 300 прим. Зам. 65.

Віддруковано у Видавничо-дизайнерському відділі ЦІТ
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
76000, м.Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57, тел. 59-60-50
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
від 12.12.2006 серія ДК 2718